НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Серія: Педагогіка і психологія

№ 38 • 2012 р.

УДК 371+15
ББК 74. 00+88. 40+88. 840
Н 34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського.
Серія: Педагогіка і психологія
№ 38 • 2012 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 24 жовтня 2012 р. (протокол №4)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

В.І. Шахов – *доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)*
М.І. Сметанський – *доктор педагогічних наук, професор (заст. головного редактора)*
О.В. Шестопалюк – *доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України*
Н.Г. Ничкало – *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України*
О.В. Сухомлинська – *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України*
Р.С. Гуревич – *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України*
О.В. Акімова – *доктор педагогічних наук,професор*
Г.С. Тарасенко – *доктор педагогічних наук, професор*
Г.О. Балл – *доктор психологічних наук, професор*
Б.А. Брилін – *доктор педагогічних наук, професор*
М.В. Савчин – *доктор психологічних наук, професор*
В.М. Галузяк – *кандидат психологічних наук, доцент*
М.І. Томчук – *доктор психологічних наук, професор*
Мазур Пьотр – *доктор педагогічних наук, професор*

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 38 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2012. – 432 с.

Редактор: **М.О.Давидюк**
Комп'ютерний набір і верстка*:* **Н.Р.Опушко**

© Автори статей, 2012

ЗМІСТ

ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

Акімова О.В. ІННОВАЦІЙНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....*7*
Герасимова І.Г. СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....*13*
Ільчук В.В., Коломієць А.М. АНАЛІЗ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ.....*18*
Коротнюк О.О. МЕДІАСЕРЕДОВИЩЕ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....*23*
Коротун О.О. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.*26*
Максименко Н.Б., Салига Н.М. РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....*31*
Піддячий М.І. СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....*34*
Руденко Ю.А. КАТЕГОРІАЛЬНІ ОЗНАКИ КОНЦЕПТУ «ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ» В РУСЛІ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ.....*41*
Ткачук С.І. ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....*46*

ДИДАКТИКА

Вихляєв Ю.М. САМОСТІЙНІ ЗАНЯТТЯ ЯК РЕЗЕРВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....*51*
Імбер В.І. РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....*54*
Киричук А.С., Перестюк Р.Л. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....*58*
Кобилянський О.В. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ НОРМАТИВНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....*61*
Овчаров С.М. МЕТОД ПРОФІЛЬНИХ ЗАНУРЕНЬ У НЕПЕРЕРВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....*67*
Пепельніцина Т.Ф., Матохнюк Л.О. РОЛЬ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....*70*
Пінаєва О.Ю., Мамус Г.М. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАНЯТЬ.....*74*
Савчин М-В.М. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ.....*79*

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Біланич М.М., Бокотей О.М. ВИХОВАННЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА СТВОРІННЯ ПІД ЧАС ПАЛОМНИЦТВА.....*84*
Гомонюк О.М. СПЕЦКУРС «ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА» – СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....*88*
Тимошенко Л.В., Наконечний О. СУЧАСНЕ ПОТРАКТУВАННЯ ПІДХОДІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДИТИНИ В АСПЕКТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ.....*92*
Пагута Т.І. РОЛЬ МИСТЕЦТВА В ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....*95*
Самолюк А.А. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ.....*101*
Сопівник Р.В. МОТИВАЦІЯ ДО ЛІДЕРСТВА ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ УКРАЇНИ.....*105*
Хамська Н.Б. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИТЧ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ.....*109*

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Бережко О.Л. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ *115*
Бец І.О. СТАН СФОРМОВАНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ..... *120*
Бец Ю.І. РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ..... *125*
Браніцька Т.Р. АКТУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ І ПРОБЛЕМИ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ..... *130*
Бровчак Л.С. СКЛАДОВІ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 134
Волошина О.В. РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... *138*
Гедзик А.М. СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ..... *141*
Глазунова І.К. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО ПРОФІЛЮ..... *145*
Джеджула О.М., Гунько Н.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... *149*
Дідух Л.І. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ..... *152*
Добіжа Н.В. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ..... *156*
Добровольська К.В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... *161*
Долинський Є.В. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... *167*
Дудікова Л.В. ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... *171*
Заблоцька О.С. ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗАХИСТУ РОСЛИН У КУРСІ “ХІМІЯ (ФАХОВЕ СПРЯМУВАННЯ)”..... *175*
Іванова І.В. МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ФОНУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБАМИ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... *178*
Казьмерчук А.В. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМУ..... *181*
Казьмірчук Н.С. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ..... *184*
Козаченко С.М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН..... *188*
Король В.М. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... *192*
Король В.П. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... *197*
Кравець Р.А. ПОНЯТТЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ..... *201*
Кравчина Т.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЧИТАННЯ ТА РОЗУМІННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... *204*
Кришталь М.А. ВИКЛАДАЧ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СУБ’ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МНС УКРАЇНИ..... *209*
Крупа В.В. ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ..... *214*
Курлянд З.Н. ДАЛЬТОН–ПЛАН – ІНТЕГРАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... *219*

Лапшина І.М. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗНАНЬ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ *223*
Лашкул В.А. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЕТЕРИНАРІВ *230*
Макогончук Н.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ *234*
Марущак О.В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ДИЗАЙНУ КОСТЮМА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ *239*
Мачинська Н.І. СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ *243*
Молоченко В.В. ЗМІСТ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ *246*
Павленко Є.А. САМОСТІЙНІ ЗАНЯТТЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ *250*
Попович Н.М. ЗНАЧЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСнОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ *254*
Прусак В.Ф. ПРОБЛЕМА ВІДБОРУ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА *258*
Сідорова І.С. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ *263*
Ткаченко Н.В. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЯКІ НАДАЮТЬ ОСВІТНІ ПОСЛУГИ ЛЮДЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ *266*
Холковська І.Л. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ *273*
Хом'юк І.В. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ *277*
Чайка І.А. КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НАУКОВОЇ БІБЛІОТЕКИ *283*
Швець О.А. ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДИЗАЙНЕРІВ У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ *287*
Шестопалюк О.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ *291*
Яблоков С.В. ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ *295*
Яновський А.О. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ *299*

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Блажко О.А. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ *302*
Демченко Н.М. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ СЛОВ'ЯНОЗНАВЦІВ ЛІВОБЕРЕЖЖЯ *306*
Дудорова Л.Ю. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ *311*
Кошолап Т.М. МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ ЯК ЦІННІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СУХОМЛИНСЬКОГО *314*
Кравець І. ТЕНДЕНЦІЇ ТА РОЗВИТОК АНТИПЕДАГОГІКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ *319*
Крапивний Я.М. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО КОЛЕГІУМУ (1700–1728 РР.) *323*
Лавренчук Ю.М. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В РОСІЇ ХІХ СТОЛІТТЯ *325*
Мільто Л.О. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ДОРЕВОЛЮЦІЙНОЇ РОСІЇ *330*
Самойлов А.М. ПРОБЛЕМА ДЕВІАНТНОСТІ ДІТЕЙ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ *335*

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Безлюдний О.І. ДО ПИТАННЯ ЗАКОНОДАВЧОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'Ї В США.....*339*
Бойко Я.А. ФАКТОРИ, ЯКІ ПЕРЕШКОДЖАЮТЬ ЗДІЙСНЕННЮ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ: ДУМКИ НАУКОВОЇ СПІЛЬНОТИ США *345*
Гаврилюк Н.М. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....*350*
Галіцан О.А. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ АДАПТИВНОГО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ В АСПЕКТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ *354*
Гринюк С.П. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ НА БАЗІ ФІНСЬКОГО ДОСВІДУ *359*
Жук О.І. ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ ДИДАКТИЧНОГО УТИЛІТАРИЗМУ В США *363*
Кобилянська І.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ІСПАНІЇ *368*
Ковалинська І.В. МУЛЬТИКУЛЬТУРНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ.....*373*
Остраус Ю.М. ОСНОВНІ МЕТОДИ МІЖПРЕДМЕТНОЇ РОБОТИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ США.....*376*
Штифурак А.В. ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІМЕРСІЙНОЇ ОСВІТИ У МІЖНАРОДНІЙ ПРАКТИЦІ.....*380*
Щур Н.М. СЕРТИФІКАЦІЯ NBPTS ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США.....*383*

ПСИХОЛОГІЯ

Галузяк В.М. ТОЛЕРАНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА *388*
Ковальчук З.Я. ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЙОГО ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ.....*395*
Чуба О.Є. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІМАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....*398*
Grażyna Szabelska. ZASTOSOWANIE RYSUNKU RODZINY WE WCZESNYM ROZPOZNAWANIU PRZEMOCY WOBEC DZIECKA 403
Шахов В.І., Шахов В.В. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ.....*407*

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Голова Н.І. РЕАБІЛІТАЦІЯ ШКОЛЯРІВ З ПОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....*411*
Давидюк М.О. ВИКОРИСТАННЯ КОМПОНЕНТІВ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ.....*415*
Якубова Л.А. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З МОЛОДДЮ З ПИТАНЬ ПРАЦІ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАЙНЯТІСТЮ *419*
Красильникова Г.В. МОНІТОРИНГ В ОСВІТІ: ҐЕНЕЗА ТА ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ.....*423*

НАШІ АВТОРИ.....*427*

ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

УДК 378.091.33 – 027.22

ІННОВАЦІЙНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О.В.Акімова

Анотація. *У статті представлене обґрунтування авторської інноваційної системи розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти.*

Ключові слова: *інноваційна система; творче мислення майбутнього вчителя.*

Аннотация. *В статье представлено обоснование авторской инновационной системы развития творческого мышления будущего учителя в условиях университетского образования.*

Ключевые слова: *инновационная система; творческое мышление будущего учителя.*

Summary. *This article presents a substantiation of the author's innovative system of developing creative thinking of the future teachers in university education.*

Key words*: innovative system, creative thinking of the future teacher.*

Постановка проблеми. Кардинальні перетворення, які відбуваються в освіті у зв'язку з інтеграцією України в Європейський освітній простір, істотно впливають на стратегію й тактику розвитку вищої школи. Передусім це стосується підготовки майбутнього вчителя. Від педагога в сучасних умовах вимагається здатність до творчого мислення та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності. Значення формування творчого мислення в цьому процесі зумовлюється тим, що воно визначає продуктивно-створювальну спрямованість особистості майбутнього вчителя, є базовою детермінантою професійної творчості, сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації у професійній сфері. Сучасні вимоги до вчителя зумовлюють перегляд традиційних уявлень про зміст його підготовки, використання інноваційних технологій його професійного становлення.

Результати емпіричного аналізу, який був проведений нами, дають змогу стверджувати, що педагогічна діяльність вимагає від учителя компетентного та нестандартного розв'язання ситуацій, пов'язаних із навчанням та вихованням дітей, які неможливо вирішити за допомогою лише норми або алгоритму дії, вони є сферою прояву творчих можливостей і творчого педагогічного мислення. Але більшість учителів вважає, що такі рішення приймаються на основі заданих дидактико-методичних схем та чинних стереотипів шкільної практики, і як наслідок, не містять відповідної аналітичної діяльності вчителя та творчо-індивідуального підходу до прийняття педагогічного рішення. Тому можна стверджувати, що формування творчого мислення майбутнього вчителя пов'язане з пошуком нових підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що у сучасній педагогічній науці існують об'єктивні передумови для дослідження проблеми розвитку творчого мислення студентів вищого педагогічного закладу освіти. Для нашого дослідження першочергового значення набувають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, які розкриваються в працях Ф.Гоноболіна, В.Загвязинського, І.Зязюна, В.Кан-Калика, Н.Кузьміної, Н.Нікандрова, Ю.Кулюткіна, М.Поташника, І.Синиці, Р.Скульського, В.Сластьоніна, Г.Сухобської, Р.Шакурова, О.Щербакова та ін. Проблемам розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н.Кічук, Б.Красовського, Л.Лузіної, С.Сисоєвої, П.Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Проведений аналіз практики підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах свідчить про те, що студенти часто не здатні самостійно ставити та вирішувати педагогічні проблеми, бачити реальні педагогічні завдання та нестандартні способи їх розв'язання, моделювати розвивально-творчі ситуації, відходити від шаблону і традицій в організації навчально-виховної роботи, визначати індивідуальні траєкторії розвитку окремих учнів, актуалізувати механізми професійного самовдосконалення на основі педагогічної рефлексії, тобто саме тих аспектів педагогічної діяльності,

© О.В.Акімова

які вимагають розвиненого творчого педагогічного мислення.

Отже, особливості розвитку сучасної вищої педагогічної освіти зумовлюють необхідність створення системи підготовки майбутнього вчителя, яка б поєднувала традиційні та інноваційні підходи до формування його педагогічної компетентності, і передусім, творчого мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та презентації авторської інноваційної системи розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Основними чинниками, що зумовили розробку авторської системи формування творчого мислення майбутнього вчителя в процесі університетської підготовки (див. рис.1), є наступні:

1. *Стратегічно-цільовий*, який пов'язаний з оновленням стратегічних орієнтирів розвитку освіти. Інтеграція вітчизняної освіти у світовий освітній простір вимагає її удосконалення і передбачає формування професійної і особистісної готовності майбутнього вчителя до роботи в сучасному, посткризовому, динамічному та інтегрованому суспільстві. Вища педагогічна освіта має **з**абезпечити формування у майбутніх педагогів, насамперед, глобальне, поліфункціональне і, що найголовніше, творче мислення**,** готовність до особистісного і професійного саморозвитку.

На основі теоретичного і експериментального пошуку, було виявлено, що з педагогічної точки зору суттєвим є те, що бажана нова якість професійно-педагогічної освіти може бути досягнута за рахунок:

- зміни навчальних цілей професійно-педагогічної підготовки в напрямі до формування здатності розв'язувати пізнавальні, особистісні і професійні проблеми, тобто до професійного самовизначення;
- зміни освітніх технологій від репродуктивно-адаптованих, орієнтованих на пристосування до актуального стану суспільства, в напрямку розвивальних освітніх технологій, що забезпечують випереджальний характер освіти;
- зміни змісту професійно-педагогічної освіти за ознаками обсягу і структури його відбору та побудови (фундаментальність і практична значущість, базовість і варіативність); міждисциплінарної інтеграції.

2. *Навчально-визначальний*. Розвиток творчого мислення як визначальна мета професійного розвитку майбутнього вчителя передбачає зміну освітніх парадигм: від традиційного навчання до розвивальної освіти.

Зміна освітніх парадигм розуміється нами як тенденція підпорядкування завдань навчання цілям інтелектуального розвитку студентів, розвитку у них творчого мислення. Перспектива розвитку творчого мислення вимагає використання нової системи методів навчання і збільшення частки творчого засвоєння знань та вироблення компетентностей. В якості основної мети нашої концепції виступає завдання формування таких властивостей особистості студента, як уміння вирішувати творчі педагогічні задачі, самостійно критично мислити, виробляти та захищати свою професійну точку зору, своє педагогічне кредо, безперервно поповнювати свої педагогічні знання і застосовувати їх для творчого використання.

Реалізація поставленої мети була заснована на таких положеннях:

1) процес навчання розглядається нами як самостійна інтелектуальна діяльність студента по засвоєнню педагогічної теорії шляхом розв'язання навчальних проблем, що забезпечує формування творчого мислення;

2) риси критичного й творчого педагогічного мислення найефективніше формуються в процесі проблемного навчання;

3) необхідною базою розвитку творчого педагогічного мислення є систематичне використання найбільш ефективного поєднання різноманітних типів і видів самостійних творчих завдань;

4) індивідуалізація забезпечується головним чином наявністю навчальних проблем різного рівня складності, які кожен студент може обрати за вільним вибором. Індивідуальне вирішення проблеми виявляється в її розумінні та висуванні різноманітних гіпотез по знаходженню різних шляхів рішення;

5) висока позитивно-емоційна активність студента, необхідна для виникнення творчого мислення, обумовлюється самою проблемною педагогічною ситуацією;

6) процес навчання передбачає певну обов'язкову репродуктивну діяльність студента, яка створює базу знань для розв'язання навчальних педагогічних проблем; єдність репродуктивної та продуктивної діяльності вирішує проблему розвитку пізнавальних потреб, творчого мислення, інтелектуальної активності майбутнього вчителя.

3. *Особистісний,* пов'язаний передусім із зміною уявлень про розвиток творчих здібностей. У психології під здібностями розуміють такі індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють

успішність і швидкість засвоєння людиною тих чи інших видів діяльності, що не зводяться до знань, умінь і навичок, характерних для цієї діяльності (Б.Теплов). Ураховуючи важливість інтелектуальних здібностей для стратегії розвитку творчого мислення, ми вважаємо важливим визначити три основні підходи до розуміння можливостей розвитку здібностей:

1) здібності розглядаються як індивідуально-психологічні властивості індивіда, притаманні даному індивіда протягом всього життя, тому доцільною вважається диференціація студентів за здібностями та рівнем їхнього розвитку, або створення для них особливого освітнього середовища, відповідного цим здібностям;

2) здібності, які є у студента, можна розвивати за допомогою навчання. В цьому випадку досягається ефект нагромадження, прирощення способів розумової діяльності студента, в результаті чого у нього відбувається формування і розвиток здібностей відповідного виду. Тут можливі різні варіанти. Наприклад, розвиток розумових дій студента за принципом "від конкретного до загального" (М.Менчинська);

3) здібності розвиваються в ході виконання діяльності, що є провідною для даного віку. Зважаючи на те, що для студента такою діяльністю є навчання, то для розвитку його розумових здібностей необхідно формувати у нього більш загальну здібність – здатність бути суб'єктом навчальної діяльності. Тоді розвиток здібності будується за принципом від "загального до конкретного" (В. Давидов);

4) здібності особистості можуть перебувати у прихованій, невиявленій формі, тоді завдання педагога полягає у створенні освітнього середовища, яке б сприяло виявленню природних задатків студента та їх розвитку в загальні або професійні здібності (В.Панов) [1].

Виходячи з цього, нами була визначена така стратегія розвитку здатності до творчого мислення: розробка діагностики для виявлення творчих задатків і розвитку на цій основі виявлених і потенціальних здібностей студентів, тобто урахування педагогічних умов, які б сприяли розкриттю та оптимальному виявленню творчого мислення.

4. *Структурно-проектувальний* відображає суб'єкт-суб'єктну структуру навчального процесу, спрямованого на розвиток творчого мислення та можливість проектування цього процесу. Суб'єктність розглядається в сучасній науці як вищий рівень професійного розвитку особистості педагога. Метою педагогічної підготовки студентів, з цього погляду, є розвиток їхньої суб'єктності в професійній діяльності (С.Кашлев).

У нашому дослідженні суб'єкт – це активний учасник навчального процесу, а навчальний процес розуміється як взаємодія педагога в якості суб'єкта і студента також як суб'єкта цієї взаємодії. Студент як суб'єкт навчальної діяльності є носієм здібностей у вигляді ключових компетентностей професійної діяльності. Суб'єкт здатний до цілепокладання, тобто встановлення навчальних завдань, проектування і вирішення навчальних задач, навчальної діяльності загалом. Здатність студента бути суб'єктом мислення найкраще формується в процесі розвивального навчання. Це пов'язано з тим, що в межах розвивального навчання об'єктом засвоєння є зміст навчальної дисципліни та способи розумової діяльності. В процесі засвоєння навчальний матеріал залишається незмінним, змінюються засоби і прийоми його осмислення студентами.

Розвиток суб'єктності студента в процесі розвивального навчання можна обґрунтувати наступними положеннями:

1) засвоєння професійних знань-умінь-навичок студентами з мети освіти перетворюється в засіб розвитку творчого мислення, яке відбувається в процесі співробітництва викладача і студента;

2) студент стає суб'єктом власного розвитку, розглядається як самодостатня особистість, професійна роль викладача полягає у створенні умов для організації процесу саморозвитку студента і самого себе;

3) стандартна репродукція студентами визначеного мінімуму предметних знань-умінь-навичок змінюється на проектування та організацію власного освітнього середовища, спрямованого на розкриття творчих можливостей, саморозвитку їх у пізнавальній сфері.

Таким чином, проектування навчальної діяльності передбачає процес становлення студента як суб'єкта власного розвитку, яке відбувається в навчальній діяльності. Суб'єктність є характеристикою творчого характеру діяльності студента, тому вона виявляється, передусім, в його здатності до рефлексії, яка визначає здатність студента до цілепокладання, аналізу власної діяльності, допомагає сформулювати отримані результати, перевизначити цілі подальшої роботи. Тобто, рефлексія – це єдність розумової та емоційної складових процесу усвідомлення суб'єктом організації своєї діяльності, без якої розвиток творчого мислення неможливий. Розроблена система передбачала визначення структури творчого мислення майбутнього вчителя. В структурі творчого мислення студента було визначено дві складові: процесуальну та особистісну, які в свою чергу складалися з двох компонентів кожна. Так, процесуальна

складова включала компетентнісний компонент (знання, інтелектуальні здібності, контекстні уміння) та інтелектуально-потенційний (інтелектуальні здібності, спрямованість мислення); особистісна складова, зі свого боку, включала мотиваційно-рефлексивний компонент (мотивація, емоції, рефлексія) та креативний компонент (творчі здібності – гнучкість, швидкість, оригінальність мислення).

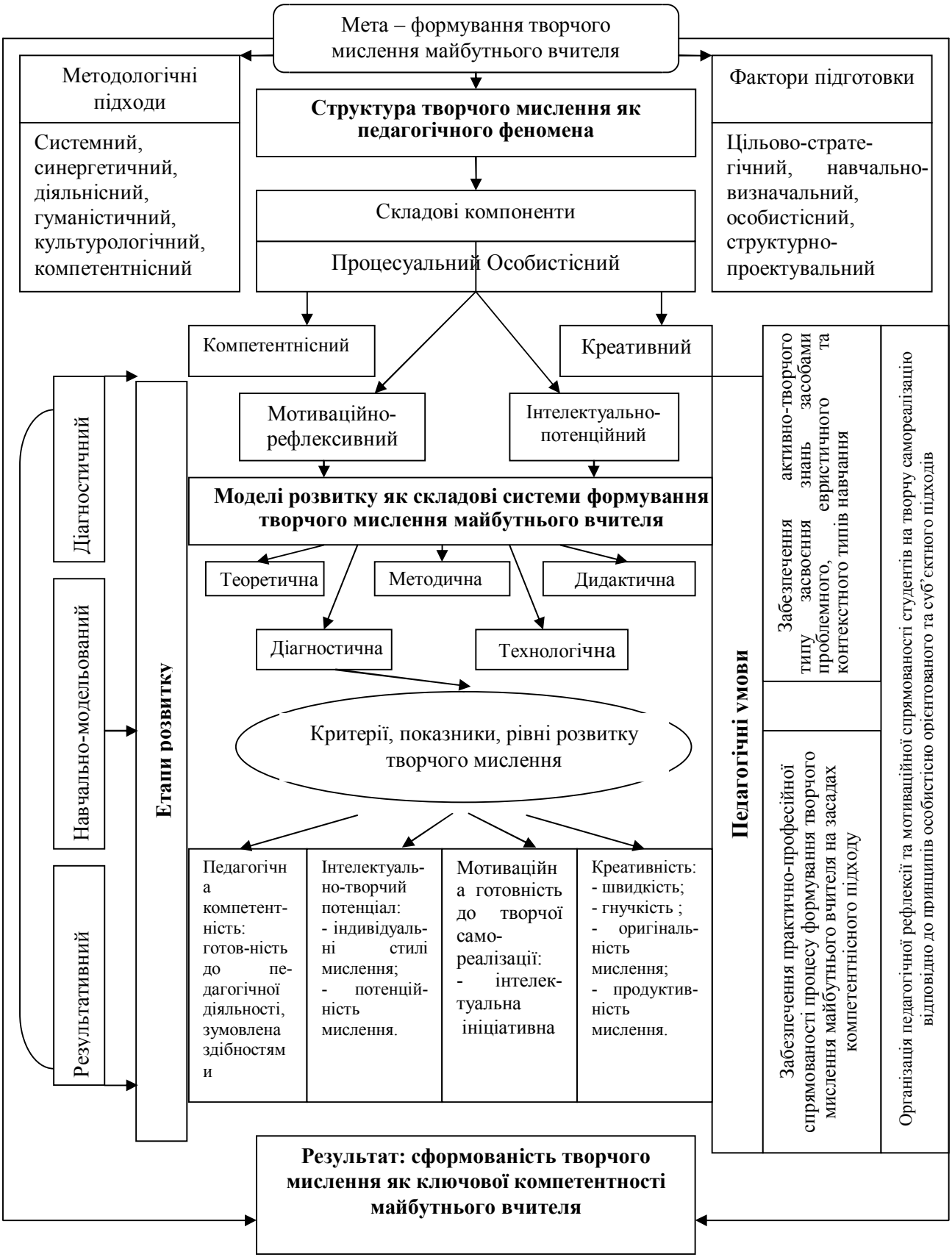


Рис. 1. Педагогічна система формування творчого мислення майбутнього вчителя

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури, даних експериментальної роботи, використання власного досвіду забезпечили можливість розробити систему розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію основних шляхів розвитку творчого мислення, психолого-педагогічні умови, фактори, етапи розвитку, критерії і показники визначення рівнів розвитку творчого мислення. Важливим компонентом системи розвитку творчого мислення майбутніх учителів є мета і завдання цього процесу. Основною метою є розвиток творчого мислення майбутнього вчителя як його ключова компетентність. При цьому, творче мислення як ключова компетентність майбутнього вчителя була визначена нами як синтетичне утворення, що поєднує певну систему знань, умінь та відношень, якими оволодіває студент протягом засвоєння змісту освіти не одного предмета, а декількох або всіх одночасно; це процедурні знання, на основі яких можливі персональні відкриття. Ця компетентність містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії.

Для досягнення поставленої мети була розроблена теоретико-методична система розвитку творчого мислення майбутнього вчителя. Її структура містить: теоретичну модель; діагностичну модель моніторингу рівня розвитку творчого мислення студентів; дидактичну модель формування креативно спрямованого змісту навчання; методичну модель, яка включає шляхи моделювання творчого мислення в навчальному процесі; технологічну модель.

Теоретична модель складається з трьох частин:

1) психолого-педагогічного обґрунтування процесу розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, яке включає визначення психологічних механізмів розвитку творчого мислення, розробку моделі процесу розв'язання педагогічної задачі, обґрунтування творчого мислення майбутнього вчителя як процесу розв'язання педагогічних задач;

2) дидактичного обґрунтування процесу розвитку творчого мислення майбутнього вчителя на основі аналізу основних дидактичних теорій: теорії розвивального навчання Л.Занкова, теорії розвивального навчання Д.Ельконіна, В.Давидова, теорії поетапного формування розумових дій П.Гальперіна, Н.Тализіної, теорії проблемного навчання А.Матюшкіна, М.Махмутова, теорії евристичного навчання А.Хуторського, теорії знаково-контекстного навчання А.Вербицького, концепції учіння як спільної продуктивної діяльності В.Ляудис;

3) технологічного забезпечення процесу розвитку творчого мисленння майбутнього вчителя на основі основних технологічних підходів: технології проблемного навчання М. Махмутова, особистісно орієнтованої технології навчання І.Якиманської, кредитно-модульної технології навчання у вищій школі.

Основними принципами дидактичної моделі креативно спрямованого змісту навчання вважаємо такі.

1. Модернізація національної вищої освіти, прагнення вписатися в європейський освітній простір, що вимагає врахування інтеграційних процесів, які відбуваються в європейській і світовій освіті (В.Кремень). У зв'язку з цим постає проблема забезпечення сучасного ставлення до стандартів освіти**.** Традиційний підхід до змістовного компонента стандартів освіти орієнтований на певну уніфікацію, певну усередненість інтелекту. Інноваційний підхід вимагає врахування як середнього рівня інтелекту, так і одночасного поглиблення та розширення програми навчання для "просунутих" і створення індивідуальних програм підвищеного рівня для особливо обдарованих. "Стандарти повинні збагачуватися шляхом диференціації учасників навчального процесу за рівнем підготовки" [1].

Одним із сучасних шляхів розв'язання цієї проблеми є спрямування навчального процесу у вищій школі на набуття майбутнім вчителем необхідних компетенцій, потрібних для ефективної професійно-педагогічної підготовки. Під педагогічною компетентністю майбутнього вчителя ми розуміємо спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і відношень, що їх набувають у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. В той же час, компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою навчального процесу, нижній рівень компетентності ми вважали рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату.

2. Оновлення критеріїв відбору змісту освіти за рахунок теоретизації навчального матеріалу та його практичної значущості.

Процес модернізації вищої освіти відповідно до вимог європейської інтеграції вимагає перегляду ряду традиційно прийнятих характеристик щодо змісту освіти, звичних норм освітньої діяльності у вищій школі. В нашому дослідженні цей процес був пов'язаний, передусім, з підвищенням рівня теоретизації навчального матеріалу, з визначенням фундаментальних знань у змісті дисциплін педагогічного циклу, сепарування їх від надмірної інформаційної складової, яка стала виконувати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу, а також визначенням його практично-педагогічної значущості. У проведеному дослідженні оновлення критеріїв змісту дисциплін педагогічного циклу

відбувалося за такими показниками. По-перше, це висока теоретизація навчального матеріалу, оптимальними формами наукового знання були обрані педагогічні поняття, закони, закономірності, принципи, моделі, системи та ін. По-друге, важливим показником оновлення критеріїв змісту освіти був фактор практичної корисності педагогічного знання, продуктивність якого забезпечувалася за рахунок оволодіння алгоритмом розв'язання педагогічної задачі, правила вирішення проблемної ситуації та ін. Третій показник – це розвивальний характер конструювання знань, в основі якого був провідний принцип розвивального навчання – навчати продуктивно мислити, а не лише накопичувати знання та уміння репродукувати інформацію, а це вже принципово інший тип змісту та інші цілі педагогічної освіти. У зв'язку з цим ми намагалися вводити студентів у суть дисциплін педагогічного циклу, навчати їх методів здобування знань із кожної дисципліни, а конкретні знання вони повинні були опановувати самі.

3. Принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін. Проблема розвитку творчого мислення в нашому дослідженні безпосередньо пов'язувалася з впровадженням інтеграції, яка докорінно змінювала зміст та структуру змісту педагогічних дисциплін, інтелектуально-концептуальні можливості окремих дисциплін педагогічного циклу. Інтеграція в нашому дослідженні передбачала різні форми реалізації: від розвинених зв'язків між знаннями різних педагогічних дисциплін та узгодженого їх викладання до глибокої взаємодії знань. Студентам пропонувалися не лише предметні знання та знання про методи наукових досліджень, а й реальне розташування та взаємозв'язки між певними галузями педагогічних знань (не лише на сьогодні, а й в історії педагогіки, а також тенденції розвитку як самих наук, так і взаємозв'язків між ними). Інтеграція виступила як генералізація та універсалізація педагогічного знання.

4. Недиспаратність змісту навчального матеріалу, яка розумілася в нашому дослідженні як відсутність нейтральності навчального змісту дисциплін педагогічного циклу стосовно процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя, що є важливим положенням педагогіки розвитку. У відповідності до цього принципу навчальний зміст було побудовано таким чином, щоб за логікою його сприйняття він виступав спонукальним засобом загального професійно-педагогічного становлення студента, тобто між навчальним змістом і студентом повинні були виникнути певні взаємовідносини. Прикладом може бути створення особистісної форми змісту в освітньому продукті студента під час виконання самостійної роботи або спілкування викладача і студента на особистісному рівні, коли викладача сприймають у ролі педагога-особистості. В якості різновиду особистісної форми змісту в історії педагогіки ми використовували прийом, за яким зміст теми подавався як історія розвитку інтелектуальних і особистісних надбань видатних педагогів минулого, тоді змістову структуру навчальної дисципліни становили способи продуктивного мислення, творчі педагогічні здібності, особистісні моральні цінності, почуття творців педагогічної теорії і практики, які розкривалися в їх діяльності та творчих продуктах, а саме в педагогічних працях. Емоційні переживання, викликані таким змістом, сприяли розвитку творчого мислення та мотивації його самовиявлення, створенню студентами власного творчого продукту.

Подані принципи побудови креативно спрямованого змісту мають універсальний характер і можуть бути використані до будь-якої дисципліни педагогічного циклу. На основі цих принципів була побудована дидактична модель креативно спрямованого змісту педагогічних дисциплін. Технологічна модель включає: розроблену автором модульно-варіантну технологію розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти та визначені психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення. Основні принципи авторської модульно-варіантної технології: принцип суб'єктності учасників навчального процесу; диференціація за вільним вибором варіантів навчання, форм контролю і диференціація в часі (у межах вивчення курсу); варіативність змісту педагогічних дисциплін**;** модульна побудова процесу навчання на основі визначених дидактичних правил; принцип спільно-продуктивної діяльності учасників навчального процесу.

Висновки. Проведене дослідження не охопило всіх аспектів проблеми розвитку творчого мислення. Перспективними для подальшого дослідження залишаються питання формування творчого мислення студентів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання, системи післядипломної освіти, розвиток творчого мислення вчителя в процесі професійної діяльності.

Література

1. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспектива) / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

2. Панов В.И. Психодидактические образовательные системы: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

УДК 378

СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

І.Г.Герасимова

Анотація. *Зміни соціально-економічного характеру зумовлюють необхідність підготовки фахівців, здатних усвідомлювати особливості ринку праці, гнучко реагувати на них, адаптуватися до умов, що постійно змінюються; висвітлено питання формування професійної мобільності як одного з перспективних шляхів розв'язання окресленого завдання.*

Ключові слова: *професійна підготовка, професійна мобільність.*

Аннотация. *Динамика социально-экономического развития обуславливает необходимость подготовки специалистов, способных осознавать особенности рынка труда, гибко реагировать на них, адаптироваться к условиям, которые постоянно меняются; в статье анализируется формирование профессиональной мобильности как одного из перспективных путей решения поставленного задания.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональная мобильность.*

Summary. *Dynamic social-economic changes lead to requirement to train specialists who are able understand details of labor market and react on its changes, adapt to continuously changing environment. Training professional mobility is one of perspective ways to solve above mentioned task.*

Keywords*: professional training, professional mobility.*

Суттєві соціально-економічні трансформації суспільства, ідеологічні зміни, криза усіх сфер життя не могли не позначитися на ринку праці України. У цій ситуації значна частина молоді опинилася перед складними проблемами, пов'язаними з працевлаштуванням, власним матеріальним забезпеченням, вибором подальших шляхів життя. Те, що сучасна система професійної освіти далеко не повною мірою задовольняє як потреби ринку, так і особистісні потреби тих, хто навчається – проблема, що достатньо широко висвітлена в науковій літературі. Одним зі шляхів розв'язання проблем професійної підготовки на сьогодні є формування у майбутніх фахівців професійної мобільності.

Основні положення проблеми формування професійної мобільності як елемента сучасного суспільства розглядаються в роботах Б.Барбера, Ю.Веніге, Е.Гідденса, Л.Дьєтван, Е.Йожа, К.Маркса, П.Сорокіна та ін.

Дослідження професійної мобільності традиційно здійснюються в соціології, зокрема це класичні праці західних і радянських соціологів (Р.Бенедікс, Т.Заславська, С.Ліпсет, Р.Ривкін, Е.Саар, П.Сорокін, М.Тітма, Г.Чередніченко, В.Шубкін та ін.).

Історичний аспект виникнення проблеми професійної мобільності в науці та освіті розглядали І.Вишнеградський, Б.Гершунський, Б.Мітіна, Ю.Каліновський, І.Янжул та ін.

Психологічні аспекти професійного становлення конкурентоспроможного фахівця потрапили у коло наукових інтересів А.Маркова, В.Семіченко, В.Тихонович та ін.

Професійна мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці розкрита в дослідженнях науковців – Д.Данілова, Н.Ничкало, О.Симончук, Д.Чернілевський, О.Щербак та ін.

Педагогічні аспекти формування професійної мобільності фахівців здійснювали Е.Боярко, Л.Горюнова, Є.Іванченко, Б.Ігошев, С.Капліна, О.Нікітіна, Л.Сущенцева та ін.

Звернення до цієї проблеми, виявлення специфіки підходів до її розгляду є реальним кроком щодо розв'язання проблеми професійної підготовки фахівців, зокрема аграрної сфери.

До обставин, що актуалізували проблему формування професійної мобільності належать:

- приєднання до міжнародної Болонської угоди, однією з головних цілей якої є створення умов для зростання соціально-професійної мобільності студентів;
- недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів до реалізації інноваційних технологій;
- створення умов для формування якостей особистості спеціаліста, обумовлених сучасними вимогами (мобільність, конкурентоспроможність, адаптивність, соціальна активність, самореалізація, компетентність та ін.) [21].

Попри актуальність проблеми професійної мобільності для розвитку сучасного суспільства, економіки вона не є абсолютно новою. Трактування терміну «мобільність» як рухливість дозволяє простежити погляди на неї ще з часів Античності, де проблема саморуху набула актуальності в дослідженнях філософів – Сократа, Платона, Аристотеля, Піфагора. Зокрема Аристотель вводить філософське поняття акту й потенції, що зводиться до більш широкого поняття «енергія». Саме енергія

© І.Г.Герасимова

спонукає людину до активності (мобілізації) [2].

У епоху Нового часу Ф.Бекон, В.Гумбольт, Р.Декарт, Ж.Ж.Руссо у своїх роботах розкрили позиції особистості, що характеризують мотиваційну готовність до професійної мобільності.

Основою функціонального підходу до аналізу професійної мобільності як соціального явища стали роботи Е.Дюркгейма і М.Вебера. Феноменологічне бачення поняття «професійна мобільність» розкрито в працях А.Шюца, М.Шелера.

Починаючи з 30-х років ХХ ст. дослідження професійної мобільності здійснюються у контексті соціальної мобільності. Її вивчення, насамперед, пов'язано з розвитком соціології, де й розпочалися перші її дослідження. Класичною в цьому контексті є часто згадувана дослідниками робота П.Сорокіна «Соціальна стратифікація і мобільність». Аналіз проблеми професійної мобільності здійснювали С.Ліпсет, Р.Бенедікс, завдяки доробкам яких професійна мобільність набула статусу самостійного предмета дослідження. У колі інтересів науковців є переміщення фахівців, які переважно зайняті розумовою працею, поняттям «професійна мобільність» у своїх роботах користуються П.Блау, Ф.Гато, Дж.Глас та ін.

Емпіричні дослідження, що були виконані в Америці та Європі у 1930-1950-ті роки, показали визначну роль професійних досягнень для процесу соціальної мобільності. У зв'язку з цим виникає потреба у визначенні поняття «професійна мобільність» зазначає В.Новіков [19].

Вже у 60-ті роки динамічні зрушення в економічному розвитку спричинили необхідність їх врахування при визначенні потреби у фахівцях, значного поширення набули дослідження потоків потенційної робочої сили, особливо молоді, що вперше вступає на ринок праці. Аналіз потреб економіки був спрямований на вияв механізмів, що керують динамікою адаптації робочих місць, кваліфікації та вмінь. Якщо до цього часу питання професійної підготовки кадрів вирішувалося на основі минулих тенденцій, підкреслює О.Набока [17], то з часом на вимогах до системи освіти відобразилися потреби економіки у трудових ресурсах, а підґрунтям для такого підходу стало зростання професійної мобільності та ідея розвитку безперервної освіти.

С.Капліна, [9] коментуючи вищезгаданий час, підкреслює, що найбільш яскравою рисою розвитку радянського суспільства у цей період була неузгодженість соціально-професійного статусу і реального його змісту, що безпосередньо стосується соціального статусу спеціалістів. Основна проблема полягала в тому, що отримавши вищу освіту, робітник чи селянин не набував відповідного статусу. Значна частина фахівців не знаходила продуктивного застосування своєї кваліфікації і дуже часто була вимушена задовольнятися тим, що їй пропонувало життя. Тому невипадковими є звернення багатьох учених-соціологів того часу до проблеми мобільності, у розв'язанні якої вони бачили перспективи змін соціального статусу людини. На нашу думку, суттєвих зрушень щодо зміни статусних позицій особистості з набуттям освіти і в наш час, переважно, не відбулося, а це, зі свого боку, ще більшою мірою актуалізує звернення до проблеми формування професійної мобільності фахівців і зумовлює розгляд сучасного стану її розробки.

З 80-х років ХХ ст. дослідження феномену професійної мобільності за кордоном ведуться регулярно. До науковців, які розвробляють окреслену вище проблематику належать П.Блац, Д.Голдпорт, О.Дункан, Р.Люйкс, У.Сьюел, Д.Трейман, Р.Хаузер та ін. Розробкою соціокультурних аспектів феномену професійної мобільності займалися Б.Венегер, В.Уоті, І.Соренсен, Р.Люйкс та ін. Дослідження установок, мотивів, цінностей особистості в контексті професійної мобільності здійснювали Д.Трейман, Р.Ходжа, Н.Тум та ін.

За радянських часів дослідження професійної мобільності розпочалися лише в 60-х роках у зв'язку з розширенням уявлень про соціальну стратифікацію суспільства. Саме в ці роки набули поширення дослідження трудової мобільності та її вплив на загальнонаціональну структуру робочих місць у роботах Т.Заславської, В.Подмаркова, А.Сухова, С. Кугеля та ін. Науковці підкреслювали, що в економічних умовах плановості стихійність процесів мобільності розглядалася як негативне явище.

Вже наприкінці 80-х років ХХ ст. учені [14] прогнозували, що перетворення в економіці, прискорення науково-технічного прогресу, функціонування нового господарського механізму мають бути спрямовані на прискорення зміни ситуації відтворення й управління трудовою зайнятістю. Мають зрости масштаби звільнення працівників зі сфери матеріального виробництва, збільшується потреба в кадрах сфери обслуговування, освіти, охорони здоров'я. Посилиться динамізм перегрупування робочої сили, зросте її всебічна (міжгалузева, професійно-кваліфікаційна) мобільність.

На відміну від радянських часів, коли головним фактором, що стимулював професійну мобільність, були науково-технічні досягнення, підкреслює С.Кугель [11], які прискорювали процес виникнення нових професій і потребували перекваліфікації, у наш час більш значущими стали фактори розвитку ринкових відносин.

Узагальнюючи погляди фахівців, Є.Іванченко [7] висловлює думку щодо засудження у суспільній свідомості частої зміни фаху, місця роботи. Типовим був упорядкований характер кар'єри робітника – послідовний рух від посади до посади. Вважалося нормальним і таким, що заслуговує на повагу, пов'язати все життя з одним підприємством. Це закріплювалося низкою соціальних пільг, що пропонувало підприємство робітнику залежно від стажу роботи. Кардинальні зміни професійного шляху, руйнування успішних трудових біографій було рідкісним явищем.

У педагогічній науці професійну мобільність почали розглядати у 70-ті роки XX ст. Соціально-економічні особливості, притаманні суспільству того часу, знайшли відображення у розгляді готовності й здатності до швидкої зміни завдань, що виконуються, здатність швидко опановувати нові спеціальності чи зміни в них, які виникли під впливом технічних перетворень. Проте ще в 60-ті роки С.Батишев у своїх роботах вже розглядав проблему підготовки професійно мобільних спеціалістів.

Соціально-психологічні аспекти проблеми професійної мобільності з точки зору позиції особистості в контексті її активності розглядалися Б.Ананьєвим, Л.Божович, О.Леонтьєвим, С.Рубінштейном.

У зв'язку зі змінами соціальної ситуації в суспільстві на початку 1980-х років професійна мобільність визначається як здатність і готовність швидко опановувати технічні засоби, технологічні процеси й нові спеціальності та зміни в них; потребу постійно підвищувати свою освіту й кваліфікацію, саме такий підхід до визначення професійної мобільності відображено у словниках того часу.

Міжпредметний характер феномену зумовлює звернення науковців до різних аспектів дослідження професійної мобільності представниками різних наук. При цьому слід узяти до уваги, що професійна мобільність розглядається як один із видів, складових соціальної мобільності, зокрема – Е.Сайфутдінова, Т.Заславська, а ось О.Кердящева підкреслює, що з соціальною мобільністю корелюються лише окремі характеристики професійної мобільності. Б.Ігошев [6] зазначає – точка зору, відповідно до якої професійна мобільність розглядається як один із видів соціальної мобільності, полягає у здатності змінювати протягом життя власну професію чи сферу докладання сил. У такому розумінні вона не пов'язується зі статусною позицією людини.

Разом із тим С.Кугель, Е.Бойченко та ін. розглядають професійну мобільність як вид трудової мобільності.

Увага до проблем трудової мобільності пов'язана з трудовими переміщеннями, що відбувалися за часів панування адміністративно-командної системи управління, які, підкреслює Н. Тілікіна [23], охоплювали переважно внутрішньозаводський, внутрішньогалузевий, міжгалузевий і професійний рух робочої сили. Цим питанням присвячені роботи таких авторів, як Б.Бреєв, А.Котляр.

Трудова мобільність, на думку С.Кугеля [11], включає всі зміни становища працівників або їхніх груп у сформованій професійній структурі суспільства.

Як складний процес взаємодії потреб, інтересів, стимулів (як зовнішніх чинників намагання змінити соціальну позицію), настанов, ціннісних орієнтацій (як усвідомлення бажання зберегти або змінити той чи інший соціальний статус) і мотивів (як конкретних причин поведінки), визначає трудову мобільність Н. Коваліско [10], а її наслідком є певний тип мобільної поведінки, як індивідуальної, так і групової.

Н.Сєдова [22] підходить до розгляду трудової мобільності як форми соціальної мобільності (переміщення), зауважує, що вона викликана до життя відокремленням певних сфер і галузей суспільного виробництва, їхньою специфікою, що виражається в особливостях процесу праці: інтенсифікації, складності, важливості продукту праці даної галузі для задоволення суспільних потреб.

Т.Мяснікова [16] зазначає, що трудову мобільність найчастіше визначають як переміщення індивідів, обумовлені їхньою виробничою діяльністю, що наближує таке розуміння цього виду мобільності до позиції Т. Заславської, яка додає, що це елементарний акт, із численності яких складається глобальний процес зміни працівником місця роботи.

На процесі зміни місць роботи у визначенні трудової мобільності наполягають Ф.Мухаметлатипов [15,с.12], В.Шубкіна [24], додаючи до нього ще й зміни рівня кваліфікації, руху робочої сили, що зумовлені зміною роботи.

У розуміння трудової мобільності В.Кабаліна [8], М.Лукашевич [12], Б.Ігошев [6] вкладають, крім здатності до зміни місця роботи, ще й зміну професії, посади, місця проживання, способу життя загалом. Близьке до цього тлумачення поняття «трудова мобільність» подається і в словнику [5].

Трудова мобільність, підкреслює В.Приймак [20], притаманна ринковій економіці. Вона є одним зі надзвичайно важливих саморегуляторів ринку праці, і пов'язана із значними змінами складу й чисельності трудових ресурсів як організацій, так і регіонів, а також країни загалом. Найважливішими напрямками трудової мобільності є: 1) міжпрофесійна в рамках регіону; 2) міжрегіональна в рамках

країни; 3) міждержавна у вигляді зовнішньої трудової міграції. Суть трудової мобільності полягає у зміні працівниками своїх професій і спеціальностей з метою зміни роботи всередині своєї організації або за її межами, працевлаштувавшись в іншу організацію.

У наш час активно досліджуються різні аспекти формування професійної мобільності педагогів, студентів педагогічних ВНЗ. Так, предметом дослідження Б.Ігошева [6] стала системно-інтегративна організація підготовки професійно мобільних педагогів, науково-педагогічні основи розвитку професійної мобільності спеціаліста в системі вузівської освіти досліджувала Л.Горюнова [4], Л.Амірова [1] дослідила розвиток професійної мобільності педагога в системі додаткової освіти, А.Львов [13] у своєму дисертаційному дослідженні розглянув організаційно-педагогічні умови професійної мобільності студентів педагогічного університету.

Проблемі формування професійної мобільності спеціалістів різних професій присвячено роботи С.Капліної, А.Ващенко, Є.Іванченко, Л.Сущенцевої, О.Архангельського, К.Боярко, Т.Мяснікової, О.Демєнтьєвої, В.Дюніної та ін.

Психологічні аспекти професійної мобільності розглядали у своїх роботах Ф.Гайсин, Ю.Дворецька, Ф.Фаізов, Л.Шевченко та ін.

Проблема професійної мобільності має комплексний характер, тому що знаходиться на перетині різних напрямів знань, серед іншого соціогуманітраних, економічних, соціальних, освітніх, торкається вона і сфери трудових відносин. Це зумовлює інтеграцію різних підходів до її дослідження, підкреслює Л.Горюнова [4].

Великий динамізм постіндустріального суспільства, проти попереднього – індустріального, що виявляється у всіх галузях життя, і особливо професійній, підкреслює В.Новіков [19], спричиняє збільшення різних видів професійної мобільності, що має не тимчасовий характер, а є однією з особливостей нової суспільної парадигми.

Характеризуючи розвиток суспільства, в якому індустріальний сектор втрачає свою провідну роль, та яке визначається як інформаційне завдяки провідній ролі інформації і знань, якими воно володіє, підкреслюється перетікання більшої частини зайнятого населення у сфери інформації та послуг, куди й переходить на роботу значна частина працездатного населення. До того ж, новій епосі притаманні нестабільність, динамізм політичних, економічних, суспільних, правових, технологічних та інших ситуацій. Все у світі неперервно й стрімко змінюється. Таким чином нестабільність стає атрибутом часу [18]. Розглядаючи особливості розвитку освіти в інформаційному суспільстві, науковець підкреслює що:

- в умовах ринкової економіки людина виступає активним суб'єктом ринку праці, вільно розпоряджається своїм головним капіталом – своєю кваліфікацією;
- в умовах ринкової економіки, з огляду на надзвичайну рухливість її кон'юнктури, кожна людина має змінювати професію;
- у цих умовах молодь має отримувати таку базову освіту, яка буде дозволяти їй відносно легко опановувати нові професії в майбутньому – образно кажучи, освіта має бути такою, що конвертується;
- усього 20% зайнятого населення працює за отриманою у базовій професійній освіті спеціальністю, а 42% молоді змінюють свої професії у перші два роки після закінчення професійного навчального закладу.

Така ситуація обумовлена розвитком самого інституту професії, професійної сфери суспільства загалом, структура якого постійно змінюється щойно застарівають одні професії та з'являються нові, змінюється їхнє співвідношення у соціально-професійній ієрархії [6].

Таким чином, сучасний фахівець досить часто опиняється в ситуації життєвого вибору. Ця ситуація, зазначає О.Безпалько [3], «на життєвому шляху людини є тим вузловим моментом, коли проявляється мобільність. А оскільки життєвий шлях людини взаємопов'язаний з її професійною траєкторією, то в такі переломні моменти проявляється і професійна мобільність.

Серед факторів, що зумовлюють професійну мобільність, Ф.Расказов, Р.Балягова [21] визначають темп науково-технічного прогресу, зміни виробничих технологій, які відбуваються настільки швидко, що отримані професійні знання застарівають за термін, набагато менший від періоду трудового життя людини. До того ж, економічна ситуація в країні вимагає наявності трудових ресурсів, які володіють високим ступенем професійної мобільності, і в кожного працівника виникає необхідність оновити свої професійні знання чи змінити кваліфікацію.

Таким чином, проблема професійної мобільності в сучасній педагогічній науці обумовлена об'єктивними соціально-економічними причинами й потребує ретельного розгляду й аналізу.

Література

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. … д-ра пед. наук. 13.00.08/ Людмила Александровна Амирова. – Уфа, 2009.- 401 с.
2. Аристотель. О душе / Аристотель. СПб. и др: Питер: Питер бук, 2002. – 220 с.
3. Безпалько О. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_7
4. Горюнова Лилия Васильевна Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. … д-ра пед. наук. :13.00.08/ Лилия Васильевна Горюнова. – Ростов на Дону, 2006. – 427 с
5. Занятость, безработица, служба занятости: толковый словарь терминов и понятий. – М.: «Нива России», 1996. – 288с.
6. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.08/ Борис Михайлович Игошев. – Екатеринбург, 2008. – с. 394.
7. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04/ Євгенія Анатоліївна Іванченко. – Одеса, 2005. – 181 с.
8. Кабалина В.И. Трудовая мобильность: организационные, институциональные и социально-структурные факторы. – [Электронный ресурс] / В.И. Кабалина. – Режим доступу: http://veron@glasnet.ru – Заголовок с екрана.
9. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процес се изучения гуманитарных дисциплин: дис.. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.08/ Светлана Евгеньевна Каплина. – Чебоксары, 2008. – 492 с.
10. Коваліско Н.В. Трудова мобільність регіонального ринку праці: дис.. … канд. соц. наук.: 22.00.07/ Наталія Володимірівна Коваліско. – Львів, 1999. – 175 с.
11. Кугель С.А. Профессиональная мобильность в науке/ С.А.Кугель. – М.: Наука, 1983. – 372 с.
12. Лукашевич Н.П. Социология труда: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2011. – 320 с.
13. Львов А.Ю. Организационно-педагогические условия становления профессиональной мобильности студентов педагогического унивебрситета: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08/ А.Ю. Львов. – Санкт-Петербург, 2011. – 215 с.
14. Межгенерационная трудовая моблильность/ Макеев С.А., Вишняк А.И., Тарасенко В.И. и др. К.: Наукова думка, 1988. – 318 с.
15. Мухаметлатыпов Ф.У. Трудовая мобильность: концептуальная модель и реальные тенденции/ Ф. Мухаметлатыпов . – Уфа, 1990. – 196 с.
16. Мясникова Т.И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08/ Татьяна Ивановна Мясникова. – Екатеринбург, 2010. – 192 с.
17. Набока О.Г. Формування ціннісних орієнтацій у старшокласників спеціалізованих класів економічного профілю: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/О.Г.Набока. – Луганськ, 2002. – 20 с.
18. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
19. Новиков В.В. Профессиональная мобильность выпускников технических вузов в России на рубеже XX-XXI веков: дис. …канд. филос. наук: 09.00.11/ Владимир Викторович Новиков. – М., 2001. – 183 с.
20. Приймак В. Трудова мобільність населення України і регіональні ринки праці[Електронний ресурс]/ В.Приймак. Режим доступу: http://www.irr.org.ua/pe/stattja00_4_1.php Заголовок з екрану.
21. Седова Н.Н. Опыт диагностики трудовой мобильности// Экономическая соціологія/ Н.Н. Седова – 2004. – №2. – С. 103-113.
22. Тілікіна Н.В. Концептуальні підходи до дослідження мобільності робочої сили/ Н.В.Тілікіна// Актуальні проблеми економіки – 2008. – №11 (89) – С. 185-193.
23. Шубкина В.Н. О некоторых современных социологических проблемах молодежи/ Социальные аспекты начала трудовой деятельности. – М.: ИМРД, 1985. – С.3-21.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 37.046

АНАЛІЗ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

В.В.Ільчук, А.М.Коломієць

Анотація. *У статті з'ясовані основні причини кризових ситуацій у системі освіти України та визначені можливі шляхи їх подолання.*

Ключові слова: *гуманізація, криза освіти, реформування освіти.*

Аннотация. *В статье выяснены основные причины кризисных ситуаций в системе образования Украины и определены возможные пути их преодоления.*

Ключевые слова: *гуманизация, кризис образования, реформирование образования.*

Annotation. *In the article principal reasons of crisis situations are found out in the system of formation of Ukraine and the possible ways of their overcoming are certain.*

Keywords: *humanizing, crisis of education, reformation of education.*

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризують перманентні ускладнення всіх соціальних систем, що задають нові контури суспільного буття. Масив трансформацій, що відбуваються, настільки великий, що значно перевищує потенціал позитивного пізнання даних явищ наукою. Це призводить до зростання невизначеності соціального розвитку, серйозно утрудняє процеси прогнозування майбутнього. Роль знань у такій ситуації стрімко зростає, витісняючи значущість засобів виробництва і природних ресурсів. Економічне процвітання все більше залежить від здатності здобувати нові знання і застосовувати їх у житті. Тому нині освіта стоїть на першому місці серед чинників розвитку людства, „вагомим ресурсом у конкуруючих ринкових суспільствах, які пришвидшують інноваційний поступ" [1].

Система освіти виконує декілька взаємопов'язаних функцій, спрямованих на задоволення як індивідуальних, так і суспільних потреб. Але якщо раніше найважливішими з них були передавання загальних і професійних знань і навичок, пов'язаних із освоєнням і застосуванням нових знань, то сьогодні – це соціалізація молоді в процесі засвоєння прийнятих у суспільстві цінностей і норм, встановлення соціальних зв'язків, механізмів включення в суспільне життя. Іншими словами, паралельно з накопиченням освітнього потенціалу в рамках цієї системи відбувається формування соціального ресурсу, що є найважливішим каталізатором інноваційних процесів.

Аналіз наявних досліджень. Сьогодні повсюдно визнається, що традиційна система освіти знаходиться в стані кризи [1-5]. Можна сказати, які вона дуже довго залишалася незмінною, не враховувала перетворення, що відбуваються в суспільстві. Орієнтуючись на диференціацію знань, запам'ятовування студентами розрізнених фактів, наша система останнім часом випускала фахівців, які далеко відстали від нових технологій і виробництв.

Сучасні дослідження показують, що подолання глобальної кризи освіти вимагає переосмислення початкових уявлень про природу суспільної освітньо-виховної практики, про цілі та цінності навчання і виховання. Йдеться про створення нової філософії освіти, адекватної викликам XXI століття. Методологічні проблеми освіти, зокрема вищої, знайшли своє віддзеркалення в сучасних дослідженнях, що розкривають цілісну філософію освіти (І.А.Зязюн, В.Г.Кремень та ін.). У них викладені ідеї та концепції філософії педагогіки, філософії освіти, що дозволяють методологічно обґрунтувати цілі, зміст, технологію освітнього процесу у ВНЗ.

Сьогодні в педагогічній науці як пріоритетні розглядають *науково-технократичну* (предметно-орієнтована освіта й відповідна їй функціонально-орієнтована педагогічна діяльність) і *гуманістичну* (особистісно-орієнтована освіта й відповідна їй педагогічна діяльність) парадигми освіти. Науково-технократична („знаннєва") парадигма сприяла накопиченню позитивного потенціалу, реалізованого в освітній моделі, цінностями якої є: збереження та утримання культурних традицій; підготовка компетентних кадрів, що забезпечують зростання продуктивності праці й добробуту суспільства; розумовий розвиток студентів у процесі активного засвоєння знань і їх практичного застосування; формування уявлень про наукову картину світу та ін.

Невирішені аспекти проблеми. Проте, випускники ВНЗ, володіючи значним обсягом знань, часто не можуть їх актуально інтерпретувати, з великими труднощами адаптуються до швидко змінних умов

© В.В.Ільчук, А.М.Коломієць

життя, нерідко безпорадні там, де потрібна самостійність і компетентність в ухваленні рішень, уміння організувати свою роботу чи діяльність інших в обстановці великої невизначеності й підвищеного ризику. Крім того, „однією з головних проблем суспільного розвитку є недостатній рівень культури та духовності в суспільстві" [2, с.7].

Мета статті – з'ясувати основні причини кризових ситуацій у системі освіти України та визначити можливі шляхи їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тривалий час залишаючись закритою, Україна успішно захищала себе від безладу і нестабільності. Зміни були поступові, закони розвитку передбачувані і контрольовані, життя впорядковане й стабільне. Відсутність технологічних інновацій підтримувала статичність і монологічність освіти. Після переходу України до ринкової системи господарювання стабільність, підтримувана в минулому державою, була зруйнована. Законом сьогоднішнього дня є стрімка зміна навколишнього світу, зростання невизначеності і непередбачуваності. Система освіти піддається сильному впливу зовнішніх змін: економічних, політичних, соціальних, технологічних тощо. Все це вивело її зі стану рівноваги. Вона виявляється практично нездібною до розвитку, а тому стає все більш неадекватною щодо реального процесу глобальних змін дійсності.

Повернутися до колишнього стійкого стану неможливо, а звичний і добре відлагоджений механізм у нових умовах відкритої системи вже не діє. Тому настійною вимогою в сьогоднішніх умовах стає розробка нових теоретичних основ управління освітою. Виникає величезна потреба в пошуку не лише нових технологій, форм і методів навчання, а й нової освітньої парадигми, в центрі якої органічна концепція світу, що самоорганізовується.

Саме тому наразі виникають різні підходи до питання реформування системи освіти. Науковцями формулюються нові концепції освіти, розробляються програми, здійснюється пошук нових форм організації наукового знання, спрямованих на реформування системи освіти.

Кількісні та якісні структурні й соціально-економічні зміни останніх десятиліть у розвинених країнах називають переходом до постіндустріального суспільства. Вони призвели до зміни концепцій розвитку й управління – від технократичного підходу до інноваційного, від управління персоналом до управління людськими ресурсами. У структурі життєдіяльності на перше місце вийшли такі категорії, як людина-особистість, людина-професіонал. Найбільш значущими чинниками розвитку країни стають разом з професійною компетентністю такі якості працівника, як творчість і здібність до неперервного розвитку й самоосвіти. Аналогічні процеси почалися і в нашій країні і вже призвели до зміни освітніх потреб суспільства. А це, в свою чергу, стимулювало проведення реформи освіти, спрямованої на здійснення гуманістичного підходу до навчання і виховання з використанням нових методів і педагогічних технологій.

Звісно, процес реформування системи вищої освіти – складний і тривалий, і здійснюється вже доволі суперечливо. Але його необхідно провести, інакше ми можемо опинитися на узбіччі світової цивілізації. Справа в тому, що скільки б ми не пишалися системою радянської вищої освіти, але на сьогоднішній день вона здебільшого вичерпала свої можливості і не відповідає сучасним вимогам. У зв'язку з цим, нам потрібно тверезо оцінювати ситуацію, що склалася, оскільки тривале неприйняття дієвих і ефективних заходів щодо її реформування призведе до накопичення проблем.

Основними з наявних проблем є такі: вичерпали себе екстенсивні підходи розвитку системи вищої освіти (більше нікуди відкривати нові ВНЗ, збільшувати набори студентів, розширювати навчальні плани, поглиблювати навчальні програми тощо); відбулося помітне зниження якості вищої освіти, що призвело до зниження її ефективності; знизилася практична підготовленість випускників; як і раніше продовжується згубна практика фінансування системи освіти за залишковим принципом; низька оплата праці педагогічних кадрів призводить до їх відтоку в інші галузі.

З іншого боку, в сучасних умовах радикальним чином змінилися вимоги до фахівців із вищою освітою. Одним із основних завдань системи вищої освіти стає формування особистості, здатної вирішувати складні проблеми, з якими зіткнулася держава і суспільство. Це, зокрема, конкуренціяна міжнародному ринку праці, швидка адаптація до змін в економіці, науці, технологіях, культурі. Тому реформування системи вищої освіти розглядається тепер як необхідна умова економічного зростання.

Більше того, світовий досвід переконує, що швидше й успішніше виходятьіз кризи ті країни, керівництво яких у важкий час приділяло найбільшу увагу питанням освіти. Країни, які своєчасно усвідомили роль досягнень науки і новітніх технологій, їх упровадження у виробництво, які не ігнорують характерні тенденції розвитку світової цивілізації, що пов'язані з переходом людства до нової ери, де не фізична робота, а інтелектуальні ресурси людини превалюють над суспільним прогресом, сьогодні є лідером світового розвитку. Зокрема, в період економічних криз багато

промислових розвинених країн, у тому числі і США, прагнули розширити можливості населення щодо здобування освіти і, насамперед, вищої.

В Україні вже є розуміння того, що нові соціально-економічні умови більшою чи меншою мірою впливають на цілі освітнього процесу в усіх його проявах. А це, природно, ставить перед вищою школою завдання щодо створення нових навчальних програм, сучасних навчально-методичних комплексів, випуску нової навчальної літератури тощо. Лише при такому підході можливе розв'язання наступних завдань: адекватне віддзеркалення економічних і соціальних реформ в освітньому процесі.

У ситуації, що склалася на сьогоднішній день, коли фінансові можливості держави гранично обмежені, а система освіти належить до найменш пристосованих до ринкових відносин, особливо важливо привести підготовку кадрів у стан, що є адекватним змінам в економічній структурі демократичної держави і сучасним вимогам світових стандартів. У даному зв'язку слід звернути увагу на наявність у вітчизняній вищій школі суперечностей, що гальмують її розвиток на шляху до виходу на світовий рівень.

До найбільш істотних із них можуть бути віднесені наступні:

- між якістю вищої освіти і потребами соціально-економічного та науково-технічного прогресу;
- між масштабами підготовки й використанням (здебільшого неефективним) праці випускників ВНЗ;
- між демократизацією управління і адмініструванням;
- між об'єктивно обумовленою тягою навчання до гуманізації і вимиванням з нього гуманітарного компоненту;
- між потребами в нарощуванні наукового потенціалу і „витоком мізків", що відбувається в нашій країні.

Саме знаходження шляхів подолання названих суперечностей і створення умов для цього процесу є основним у діяльності ВНЗ.

Основні позиції тут наступні: система освіти має бути орієнтована на задоволення основних прав і свобод громадян, служити засобом ефективної соціальної адаптації і засобом соціального захисту в новій ситуації, формувати й задовольняти освітні потреби громадян. Більше того, система освіти має надавати необхідні умови для громадянського виховання, підготовки фахівців і служити підставою для залучення до світового суспільного процесу.

До позитивних зрушень, що відбуваються нині в сфері освіти, можна віднести:

– розвиток державної і недержавної освіти;

– вдосконалення структури освіти за термінами й рівнями;

– перебудову організаційних ланок системи освіти у напрямі формування неперервної освіти або освіти, яка поновлюється;

– розширення форм освітнього процесу.

До невідкладних завдань, що стоять сьогодні перед вищою освітою в Україні, слід віднести:

– розширення освітнього простору, недопущення зниження інтелекту та розриву зі сформованою попередніми поколіннями культурою;

– посилення чіткості та дієвості державної політики в галузі освіти, відповідальності державних органів управління за забезпечення базового рівня освіти.

Такі, на наш погляд, лише деякі проблеми подальшого реформування системи вищої освіти, розв'язання яких є необхідною умовою підвищення якості підготовки фахівців на сучасному етапі розвитку суспільства.

Нині розвиток цивілізації вимагає фахівців із широким гуманітарним мисленням, які здатні будувати професійну діяльність за законами постіндустріальної еволюції, враховують органічний зв'язок між економічною продуктивністю й творчістю, з одного боку, і прагненням людини до особистої самореалізації – з іншого.

Тому стратегічними завданнями реформування української освітньої галузі нині визначені гуманізація, гуманітаризація, технологізація, фундаменталізація та інформатизація освіти. Дотримання названих принципів у системі освіти спрямовані на виконання гуманістичної парадигми, в центрі якої знаходиться людина, її духовний розвиток і система цінностей, етичні та вольові якості, творча свобода особистості.

Гуманізація освіти передбачає превалювання основного принципу гуманізму – „людина – міра всіх речей". Гуманітаризація вищої освіти – це один із способів розвитку духовності, становлення інтелігентності випускників, подолання вузького професійного мислення фахівців техносфери, які крім розв'язання своїх вузькопрофесійних завдань, мають виконати й таку суто важливу місію, як збереження і розвиток культури народу, його цивілізованості.

Фахівець XXI століття має бути різносторонньо ерудованим, духовно розвиненим. Він повинен досконало володіти професійною компетентністю, бути інтелігентною людиною, володіти обширними спеціальними знаннями, естетичним відчуттям, високими моральними якостями, гуманністю, повагою до досягнень людства. Все це можливо лише за умови підвищення загальнокультурної складової вищої освіти.

Важливим чинником, без якого неможливе розв'язання проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти, є впровадження принципів педагогіки співпраці. Гуманістична атмосфера і стиль в освітній установі породжують ту мотивацію, яка найкращим чином забезпечує самореалізацію можливостей кожним студентом і дає найбільш високі результати в його професійному становленні. Пріоритет особистості та її демократичних прав у сфері освіти сьогодні стає безперечною цінністю, але до їх утвердження в практиці ВНЗ ще далеко.

Гуманізація освітнього процесу у ВНЗ – одне з актуальних завдань усього викладацького колективу, яке вирішується шляхом формування нового педагогічного мислення викладачів вищої школи, шляхом оволодіння методологією і технологіями навчального-виховного процесу, що залучають студента до саморозвитку, самовиховання, самореалізації.

Гуманізація освіти пов'язана з реалізацією принципу професійно-етичної взаємовідповідальності. Готовність учасників педагогічного процесу прийняти на себе турботи інших людей неминуче визначається ступенем сформованості гуманістичного способу життя. При цьому особистість сама виробляє свою стратегію, свідомо й планомірно удосконалюючи себе.

Гуманізація освіти передбачає три провідних напрями педагогічної діяльності у ВНЗ:

1) забезпечення внутрішніх умов саморозвитку (через механізми самопізнання, рефлексії, цілепокладання);

2) створення сприятливих зовнішніх умов для психічного й біологічного існування та розвитку людини;

3) організація олюдненого мікросоціального середовища (гуманістичні відносини, спілкування, творча діяльність, психологічний клімат і ін.) як продукт активності вихованців і вихователів.

Гуманізація освіти включає єдність загальнокультурного, соціально-етичного й професійного розвитку. Даний соціально-психологічний принцип вимагає перегляду цілей, змісту і технологій освіти у ВНЗ України, переорієнтації форм і методів навчання на особистісно-орієнтовані. Тобто процеси гуманізації та гуманітаризації тісно пов'язані з технологізацією освіти. Технологізація освіти – це, насамперед, розроблення та впровадження нових інтегрованих методик навчання, інноваційних педагогічних технологій підготовки „людського капіталу".

З попередніми напрямами реформування вищої освіти пов'язаний також принцип фундаменталізації. Фундаменталізація освіти – це: 1) створення конгломерату фундаментальних дисциплін, заснованих на фундаментальних знаннях у сфері природничонаукових і гуманітарних дисциплін і їх взаємузгодженість; 2) створення міждисциплінарних курсів навчання.

Найбільш вагомим чинником у вищій освіті, на думку багатьох науковців,є інформатизація суспільства, що включає підпроцеси комп'ютеризації (тобто комп'ютерного забезпечення суспільства та держави), медіатизації (зростання якості інформації та інформативна направленість суспільного розвитку) та інтелектуалізації (зростання ролі та можливостей для розвитку інтелекту). Проте, хоч процес інформатизації, насамперед, призводить до розвитку й широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), він також торкається галузі соціального, духовного й культурного розвитку. Насамперед, створюється новий стиль пізнання, новий тип знання, визначається місце знань у науковій і пізнавальній сфері, відбуваються глибокі зміни у системі знань.

Тому інформатизація освіти розглядається як важлива передумова входження України в європейський освітній простір і як головний чинник модернізації вищої освіти [4].

Важливим напрямом інформатизації суспільства є широке застосування накопичених наукових знань і технічних досягнень. При цьому глобальна інформатизація та інтелектуалізація суспільства характеризуються грандіозним розширенням фронту досліджень, спрямованих на здобування нової інформації.

Інформатизація визначає швидкість переходу від індустріального суспільства до інформаційного товариства, а рівень інформатизації суспільства – динаміку зв'язків у суспільстві, якість і оперативність прийнятих рішень, спроможність до накопичення, збереження, актуалізації знань (у часі, в просторі, у формі організації).

Світовий досвід свідчить, що саме інформатизація суспільства стала чинником, який не лише визначає розвиток виробничих сил, а й суттєво впливає на характер соціально-економічних відносин, устрій життя і мислення, формування рівня задоволення матеріальних і духовних потреб суспільства.

Успіхи розвитку будь-якої галузі народного господарства сьогодні безпосередньо залежать від розвитку інформаційної сфери. Вкрай необхідним стало забезпечення існування, взаємозв'язку і взаємовпливу інформаційних технологій в освіті, науці, виробництві, екологічних структурах і т.ін. Все це залежить від кваліфікації кадрів, яка значною мірою визначається системою освіти.

Сьогодні національна політика України в сфері інформатизації спрямована переважним чином на розвиток комунікаційної інфраструктури, що вважається необхідним фундаментом інформаційного суспільства. Проте інформатизація суспільства не може бути здійсненою без людських ресурсів.

На думку М.М.Чурсіна [5, с.74], інформатизація суспільствастворює в освітній галузі багато проблем як теоретичного, так і практичного змісту, серед яких науковець зазначає такі:

- проблема використання інформаційних технологій в освітній діяльності;
- суперечність між темпами появи актуальної наукової інформації і здатністю вищої школи її асимілювати;
- динаміка взаємин системи вищої освіти із системою науково-технічної інформації і наукових комунікацій;
- загострення потреби в одержанні „інформаційних" метазнань і метаінформації (знань про знання та інформацію);
- розгляд навчального процесу як інформаційної діяльності;
- формування в освітній діяльності адекватної понятійної і термінологічної бази інформаційних уявлень;
- визначення структури, принципів формування і використання інформаційних ресурсів в освітній діяльності;
- виховання в студентів інформаційних потреб і відповідної інформаційної поведінки;
- розвиток інформаційної діяльності у вищій школі;
- формування інформаційної культури випускника ВНЗ.

Інформатизація різко збільшує вимоги до підготовки фахівців у ВНЗ і до професійної діяльності викладачів вищої школи. Для реалізації принципів гуманізації, гуманітаризації, технологізації, фундаменталізації та інформатизації, що визнані сьогодні основними напрямами вдосконалення системи професійної освіти, викладачу необхідно мати високий рівень не лише педагогічної, а й методологічної, психологічної, правової, соціологічної, технологічної та інформаційної культури.

Тому до *напрямів подальшого дослідження* відносимо визначення організаційно-педагогічних умов професійного самовдосконалення викладачів вищої школи.

Література

1. Біла книга національної освіти України. За заг.ред. академіка В. Г. Кременя. – К. : ТОВ „Інформаційні системи", 2010. – С.10.
2. Кремень В.Г. Входження людини у світ науки і культури в умовах глобалізації / В. Г. Кремень // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб.наук.пр. – Випуск 29. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер", 2012. – С.7-13.
3. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. / Мещанінов О.П. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.Петра Могили, 2005. – 460 с.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес //Освіта України. – 2004. – 10 серпня. – С.7.
5. Чурсін М.М. Інформаційні проблеми вищої освіти / Чурсін М.М. //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – №5. – С.74 -78.

УДК 378.14(477)(043.5)

МЕДІАСЕРЕДОВИЩЕ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

О.О.Коротнюк

Анотація. *Стаття присвячена розгляду медіасередовища як предмету наукових досліджень. На основі аналізу потенціалу і специфічних можливостей медіасередовища обґрунтовано і визначено його переваги та недоліки в підготовці майбутніх вчителів початкових класів.*

Ключові слова: *медіа-освіта, медіа-культура, медіа-компетентність, медіа-грамотність, медіасередовище.*

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению медиасреды как предмета научных исследований. На основе анализа потенциала и специфических возможностей медиасреды обосновано и определено ее преимущества и недостатки в подготовке будущих учителей начальных классов.*

Ключевые слова: *медиа-образование, медиа-культура, медиа-компетентность, медиа-грамотность, медиасреда.*

Summary. *The article is devoted the consideration of the media environment as a subject of research. On the basis of analysis of potential and specific possibilities of media environment, its advantages and disadvantages in the preparation of future teachers of primary school are proved and determined.*

Key words*: media education, media culture, media competence, media literacy, media environment.*

В останні десятиріччя перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання переходу до формування професіоналів, які б могли у своїй майбутній професійній діяльності поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання, практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами інформаційного суспільства. Основні положення щодо національної освіти ролі педагогічних кадрів знайшли відображення у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XX століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній програмі «Вчитель», Концепції педагогічної освіти.

Починаючи з 60-х років XX століття в передових країнах Європи (Великобританія, Франція, Германія та ін.) в педагогічній науці сформувався специфічний напрямок в педагогіці – «медіа-освіта» (media education), покликаний допомогти учням та студентам краще адаптуватися у світі медіа-культури, засвоїти мову засобів масової інформації, вміти аналізувати медіатексти та ін. Наприклад, медіа-освіту інтегровано в заняття з рідної мови в сучасних школах Великобританії та інших країн. Інтенсивному розвитку медіа-освіти у багатьох європейських країнах сприяла експансія американських засобів масової комунікації: багато медіапедагогів намагались і намагаються розвивати так зване «критичне мислення» молоді, щоб допомогти їй протистояти впливу заокеанської масової культури. Тому проблему використання медіасередовища у фаховій підготовці майбутніх вчителів початкової школи ми вважаємо актуальною і такою, що вимагає детального дослідження.

Метою нашої роботи є розкриття змісту поняття медіасередовище як предмету наукових досліджень і визначення його переваг та недоліків в підготовці майбутніх вчителів початкових класів.

У «Концепції впровадження медіа-освіти в Україні» (схваленій постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150) зазначено, що *метою медіа-освіти* є формування медіа-культури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад тощо) [1].

Аналіз праць С.Н.Пензіна, Ю.Н.Усова, О.В.Федорова, Н.Ф.Хилько, О.А.Баранова та А.П.Короченського, а також А.А.Новікової світчать про те, що медіа-освіту можна розділити на наступні основні напрямки: 1) медіа-освіта майбутніх професіоналів – журналістів (преса, радіо, телебачення, Інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.; 2) медіа-освіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, в процесі підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл на курсах з медіа культури; 3) медіа-освіта як частина загальної освіти школярів і студентів, які навчаються в звичайних школах, в середніх спеціальних навчальних закладах, вузах, яка може інтегруватись із традиційними дисциплінами або бути автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою і т.д.); 4) медіа-освіта в закладах додаткової освіти і центрах відпочинку (центрах позашкільної роботи, естетичного і художнього виховання і т.п.); 5) дистанційна медіа-освіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, системи Інтернет; 6) самостійна неперервна медіа-освіта.

Це дає нам можливість підкреслити, що медіа-освіта тісно пов’язана з педагогікою та методикою

© О.О.Коротнюк

викладання навчальних предметів у школі та вищих навчальних закладах. А отже має неабиякий вплив на професійний розвиток майбутніх вчителів початкової школи.

Медіа-освіта спрямована на досягнення цілей *медіа-грамотності* (media literacy) [10]. Опираючись думку К.Ворснопа [12], Л.Мастермана [11], О.В.Федорова [7] та А.В.Шарікова [9], ми вважаємо, що *медіа-грамотність* є частиною більш ширшого і змістовнішого поняття медіа-освіти. Крім того, на нашу думку, її варто визначити однією з найважливіших складових компетентності сучасного вчителя, а особливо вчителя початкових класів, адже за словами М.Маклюена «щоб бути по-справжньому грамотним, потрібно бути грамотним в світі медіа…» [3].

Медіа-грамотний педагог початкової школи повинен постійно працювати над розвитком своєї медіа-компетентності. *Медіа-компетентність педагога (educator's media competence)* за О.В.Федоровим [7] – це сукупність його мотивів, знань, умінь, здібностей (показники: мотиваційний, інформаційний, методичний, практико-операційний/ діяльнісний, креативний), що сприяють медіа освітній діяльності в аудиторії різного віку.

На нашу думку, для здійснення педагогічно цілеспрямованої інформаційної взаємодії в навчальних медіакомунікативних проектах, необхідна наявність сукупності певних умов, тобто середовища, а саме: *медіасередовища.*

Розглянемо різні підходи до поняття середовище в психолого-педагогічних дослідженнях. В словнику Ожогова [4] *середовище* тлумачиться як оточуючі соціально-побутову сферу умови, оточення, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов.

М.М.Фіцула [8,с.48-49] визначає *середовище* як комплекс зовнішніх явищ, які стихійно діють на людину і значною мірою впливають на її розвиток. Також вчений підкреслює, що у середовищі людина соціалізується. Соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, в соціальні спільноти шляхом засвоєння елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості. Цей процес є двобічним, вважає М.М.Фіцула: з одного боку індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми установки, властиві суспільству й соціальним групам, до яких він належить, іншого – активно прилучається до системи соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду.

В нашому дослідженні ми схиляємось до думки Роберта І.В. [6] і під визначенням *середовище* розуміємо сукупність умов, що забезпечують здійснення навчальної діяльності з інформаційним ресурсом якої-небудь предметної області на базі інтерактивних засобів інформаційних і комунікативних технологій, а також інформаційну взаємодію між студентами, учнями та засобами інформаційно-комунікативних технологій, які взаємодіють з ним як з суб'єктом інформаційного спілкування і особистістю. Дане середовище характеризується наявністю:

- набору засобів збору, накопичення, збереження, обробки, представлення і продукування навчальної інформації, яка складає зміст предметної області;
- засобів управління навчальною діяльністю: можливість реєстрації учасників, наявність засобів відбору даних, які надходять, можливість динамічного відображення сучасного стану освітніх досягнень і т. п.;

Засобів ведення інтерактивного діалогу з учасниками і організаторами навчального процесу.

Медіасередовище – це середовище, в якому паралельно з традиційними матеріалами та видами роботи будуть використовуватися можливості ресурсів ІКТ, а також навчальні матеріали нового покоління.

Особлива увага даному поняттю приділяється в працях Н.Б.Кирилової. Автор дає своє визначення шляхом логічного аналізу категорії «середовище»: «*Медіасередовище* – це те, що нас оточує щоденно. Це сукупність умов, в контексті яких функціонує медіакультура, тобто сфера, яка через посередництво ЗМК пов'язує людину з оточуючим світом, інформує, розважає, пропагує ті чи інші морально-естетичні цінності, виявляє ідеологічний, економічний або організаційний вплив на оцінки, думки та поведінку людей. Коротше кажучи, впливає на суспільну свідомість» [2].

Таким чином, поняття «медіасередовище» можна в загальному визначити як середовище, в якому формується, розповсюджується і відтворюється за допомогою масових комунікацій і ЗМІ культура інформаційного суспільства.

Цінною для нашого дослідження є праця О.Петрунько [5]. Розкриваючи зміст поняття «медіасередовище», вчена запевняє, що воно (медіасередовище) утворюється, функціонує, збагачується новими значеннями в результаті: 1) взаємодії багатьох індивідуальних суб'єктивних просторів із спільним медіапростором, у результаті якої він частково відхиляється і частково інтерналізується ними і зрештою перетворюється для кожного з учасників взаємодії на його власне медіасередовище; 2) взаємодії суб'єктів цього процесу, в результаті чого здійснюється обмін «індивідуальними медіасередовищами», певне їх співвіднесення й узгодження. Відтак, на відміну від медіапростору,

медіасередовище має індивідуально-соціальний (суб'єктно-соціальний) зміст, і, окрім інформації, важливими структурними його одиницями є індивідуальні суб'єктності, індивідуальні і колективні смисли, ідеології, картини світу, громадська думка, ідеальні соціальні зразки, інтеракції, емоції тощо. З вилученням індивідуальних суб'єктностей і всього з цим пов'язаного, воно втрачає середовищні ознаки і соціально-психологічну цінність, перетворюючись на «холодний», «позбавлений життя» медіа простір.

Людина інформаційного суспільства з раннього дитинства не лише змушена перебувати у медіасередовищі, створеному нею самою разом з мас-медіями, а й потребує цього перебування. Медіасередовище виконує низку важливих для неї функцій і певною мірою опосередковує перебіг її соціалізації: інформує про навколишній світ та інших людей, дає альтернативні зразки поведінки в соціумі, уможливлює переживання яскравих — «позитивних» (катарсис, радість, естетичне задоволення) і «негативних» (сум, тривогу, страх, відчуття ризику) — емоцій і почуттів, дає змогу виходити за межі буденності й переноситися у принципово інший (альтернативний, віртуальний) вимір існування. Ці особливості медіасередовища й ефекти перебування в ньому міцно утримують у сфері свого впливу дітей і підлітків. У медіасередовищі діти отримують можливість пізнавати життя ще з одного — альтернативного джерела через образи, репрезентовані аудіовізуальними (екранними) медіами, в першу чергу – телебаченням, які для значної кількості сучасних дітей заміщують традиційні соціалізаційні джерела, стають найдоступнішим «підручником життя», інформують їх з нагальних питань, формують їхні настанови і життєву позицію, дають зразки соціальної взаємодії тощо. Однак, по-перше, це не поширюється на всіх без винятку дітей, а по-друге, те, що саме засвоїться, інтерналізується дитиною, стане часткою життєвого її світу, залежить від багатьох чинників [5].

Співставивиши результати досліджень багатьох авторів (І.А Смоленнікова, Е.І.Дмітрієва, Е.С.Полат, Е.П.Протасеня, Ю.С.Штеменко, С.В. Ушакова та ін) та власний досвід роботи зі студентами педагогічного факультету КПДУ ім. І. Огієнко, в якості переваг роботи майбутніх вчителів початкових класів в медіасередовищі ми відзначаємо:

- великий мотиваційний потенціал і підвищення пізнавальної активності;
- інтерактивність навчання;
- можливість індивідуалізації навчання та інтенсифіації автономної роботи студентів;
- велику інформаційну ємкість;
- створення особистісно-значущої комунікативної ситуації;
- різноманітність тренажерних функцій;
- мультимедійні характеристики.

Всі перераховані переваги проявляються особливо яскраво тоді, коли студент працює в режимі автономності. До недоліків за станом на сьогоднішній день, на нашу думку, слід віднести:

- слабку координацію між методистами, лінгвістами, психологами, прогамістами та дизайнерами, в результаті чого комп'ютерні технології часто починають застосовуватись викладачами, які не мають достатньо навиків роботи в медіасередовищі, а навпаки, навчальні матеріали створюються авторами, які не мають необхідних знань у сфері лінгводидактки;
- недолік якісного програмного забезпечення (не розроблені чіткі стандарти і критерії оцінки навчальних продуктів). Комп'ютер застосовується для того що й раніше робилось за допомогою традиційних засобів навчання;
- деякі обмеження зворотнього зв'язку (не проводиться аналіз помилок з лінгвістичною, культурологічною, прагматичною точок зору).

Медіасередовище є величезним простором діяльності і виступає як активний суб'єкт процесу навчання і володіє: мультимедійністю; інтерактивністю навчальних матеріалів; можливістю редагування мультимедійних матеріалів; комунікаційною підтримкою; інформаційною насиченістю (Інтернет як джерело необмеженої інформації). Однак, з усіх перерахованих вище характеристик медіасередовища найважливішими для формування вмінь соціокультурної взаємодії є інформаційна насиченість і комунікаційна підтримка, яка забезпечує швидку і легку комунікацію з представником будь-якого суспільства і надає можливість створення середовища спілкування.

Література

1. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
2. Кирилова Н.Б. Медиасреда российской модернизации/ Н.Б. Кирилова.– М.: Академический проект, 2005.– 400 с.
3. Маклюэн М. Понимание медиа: внешнее расширение человека/ М. Маклюэн . – М.: Жуковский, 2003.
4. Ожогов С.И. Словарь русского языка/ Гл.ред. С.П. Обнорский. 53000 слов. 4-е изд., испр. и доп. М., 1997. – 763с.
5. Петрунько О. Соціалізаційний потенціал медіа середовища. [Електронний ресурс] / О.Петрунько. – Режим

доступу: http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.
6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)/ И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2008.
7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза/А.В.Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007, 616 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: навч.посіб./ М.М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К.: Академвидав, 2009. – С.48-49.
9. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт реализации/ А.В. Шариков. – Челябинск: Изд-во Челябинск. Гос. ун-та, 2007, 270 с.
10. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol.14 / Eds. N.J.Smelser & P.B. Baltes.- Oxford, 2001, p.9494
11. Masterman, L. Teaching the Media/ L Masterman, – London: Comedia Publishing Group, 1985, 341 p.
12. Worsnop, C.M. Media Literacy Through Critical Thinking/ C.M.Worsnop. – Washington State Office of Superintendent of Public Instruction and NW Center for Excellence in Media Literacy, 2004, 60 p.

УДК 376-054.62 : 001.81

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

О.О.Коротун

Резюме. *У статті досліджуються особливості допрофесійної підготовки іноземців протягом навчання на підготовчих відділеннях і факультетах вищих навчальних закладів України.*

Ключові слова. *Іноземні студенти, підготовчі відділення і факультети, завдання допрофесійної підготовки іноземних студентів.*

Резюме. *В статье рассматриваются особенности допрофессиональной подготовки иностранцев в процессе обучения на подготовительных факультетах и отделениях высших учебных заведений Украины.*

Ключевые слова. *Иностранные студенты, подготовительные отделения и факультеты, задачи допрофессиональной подготовки иностранных студентов.*

Resume. *This article discusses features of pre-professional training of foreigners in the learning process in the preparatory faculties and departments of higher educational establishments of Ukraine.*

Keywords. *Foreign students, preparatory departments and faculties, the problem pre-professional training of foreign students.*

Постановка проблеми. Розроблення ефективних систем навчання, що мають практичне спрямування, є одним із пріоритетів сучасного наукового пошуку. Це питання набуває особливої актуальності в умовах так званого «дефіциту студентів», коли вищі навчальні заклади України потерпають від нестачі абітурієнтів, що, як відомо, негативно впливає на діяльність і розвиток вітчизняних ВНЗ.

У зв'язку з цим, особливо важливим стає питання залучення іноземних студентів для отримання освіти у вищих навчальних закладах України. Проте, для успішного складання вступних екзаменів та продовження навчання у ВНЗ України необхідно не лише володіти основами професійних знань, але і спілкуватися мовою, якою буде відбуватися навчання, адекватно поводитися в межах стандартних соціально-побутових ситуацій тощо. У цьому випадку підготовчі відділення та факультети для іноземців, куди вони зараховуються відразу після прибуття в Україну, стають першими сходинками в процесі отримання освіти, а також соціалізації в новому мовному, культурному, побутовому тощо середовищі. Тут майбутні іноземні студенти протягом 10 місяців вивчають українську або російську мову та інші дисципліни. У залежності від фаху, який іноземці бажають отримати, для вивчення пропонуються історія України, країнознавство, математика, біологія, фізика, хімія тощо. Така допрофесійна підготовка є вкрай важливою ланкою у процесі навчання іноземців в Україні, адже протягом цього періоду іноземці не лише набувають навичок говоріння, письма, читання, аудіювання новою мовою, але й актуалізують і систематизують професійні знання, адаптуються до умов проживання в країні тощо. Рівень викладання на підготовчих факультетах, який залежить від усвідомленого ставлення викладачів до навчально-виховного процесу, успішна психологічна, соціально-побутова тощо адаптація великою мірою вмотивовує іноземців продовжувати навчання на території України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням допрофесійної підготовки присвячена значна

© О.О.Коротун

кількість психолого-педагогічних досліджень [1-3, 7, 11, 16-18, 20, 21]. Існують роботи, що висвітлюють різні аспекти функціонування підготовчих відділень та факультетів для іноземців [4, 5, 9, 10, 13-15, 19]. Проте ступінь опрацювання проблем допрофесійної підготовки іноземців на сьогодні залишається низьким.

Метою даної статті є дослідження особливостей допрофесійної підготовки іноземців з окресленням завдань, що мають бути розв'язані в такому навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «допрофесійна підготовка» набув поширення відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО та Міжнародних конференцій праці з професійно-технічної освіти і підготовки (1965 р.), згідно з якими рівень трудового навчання в загальноосвітніх школах визначено як допрофесійний. До цього часу сам термін і функції допрофесійної підготовки не були предметом окремого вивчення, що пов'язано з особливостями історичного розвитку освіти.

Згідно з визначенням С.Гончаренка, допрофесійна підготовка є компонентом подальшої професійної освіти, мета її – сприяти формуванню стійких орієнтацій на трудову діяльність, морально-трудову і практичну готовність до праці, вихованню трудової культури, розвитку творчих здібностей, інтелектуальних і психофізіологічних якостей особистості [6, с. 102].

Вивчаючи допрофесійну підготовку, Н.Муранова описує її як «цілісний освітньо-виховний процес, що передбачає інтегровану взаємодію загальноосвітніх (фундаментальних) та професійно орієнтованих (на рівні початкових професійних) знань, умінь та навичок на основі особистісно орієнтованого підходу до суб'єктів навчання і враховує мотиваційний аспект вибору майбутньої професії, особистісні здібності та нахили» [11, с. 33].

Особливою рисою допрофесійної підготовки, на думку Г.Балла та П.Перепелиці, є залучення слухача до діяльності, природнім продовженням якої буде професійне навчання з певного фаху. Головною рисою такої підготовки є початкова адаптація до діяльності відповідного типу і сприяння його майбутньому становленню як професіонала [2, с. 149-159]. Головні завдання допрофесійної підготовки при цьому визначаються так: 1) максимально допомагати кожному у справі обрання напряму підготовки, який найкраще відповідає його можливостям і спрямованості, впевнитися у доцільності такого вибору, у разі необхідності допомогти змінити його; 2) сприяти в оволодінні тими знаннями, уміннями, що стануть базою професійного навчання в обраній сфері; стимулювати розвиток якостей особистості, важливих для професіонала цієї сфери; 3) підвищувати мотивацію навчання, що веде, зокрема, до зменшення психічного навантаження та до скорочення адаптаційного часу [2, с. 150].

Продовжуючи думку дослідників, Я.Цехмістер зазначає, що таке навчання «повинно не тільки сприяти свідомому вибору професії, формуванню стійких мотивів вибору подальшої професійної діяльності, формуванню й розвитку необхідних особистісних якостей, оволодінню початковими професійними знаннями, уміннями й навичками на основі фундаменту середньої освіти, а й сприяти оволодінню уміннями, які скорочують час адаптації у вищому навчальному закладі» [21, с. 66]. Це є «одним з найважливіших завдань допрофесійної підготовки як ланки неперервної професійної освіти» [21, с. 66].

Дослідник виділяє чотири складових системи допрофесійної підготовки учнів медичних спеціальностей, що можуть бути перекладені на процес допрофесійної підготовки майбутніх студентів-іноземців. Це, насамперед, освітня складова, що є базою для продовження навчання за обраним фахом, виховує національно свідомого громадянина держави. Для нашого дослідження це отримання наукових знань, необхідних для професійного зростання. Професійна складова «відображає засоби для забезпечення процесу розвитку в учнів професійного інтересу, професійно-значущих особистісних якостей, потреби досягнень, загальних творчих здібностей» [20, с. 223]. При навчанні студентів-іноземців дана структурна одиниця реалізується через розвиток мотивації до успішного продовження навчання, отримання професійних знань, умінь і навичок, професійний інтерес. Дидактична складова забезпечує реалізацію доцільних форм, методів, засобів, що використовується у навчально-виховному процесі як вітчизняних, так і іноземних студентів. Організаційна складова реалізується у зв'язках між школою, ліцеєм та університетом. При навчанні студентів-іноземців ця складова забезпечується зв'язком підготовчого факультету з вищим навчальним закладом, до якого планують вступати іноземці. Окремо постає унікальний для процесу навчально-виховної роботи з іноземцями компонент – мовна, соціально-культурна, психологічна, фізіологічна тощо адаптація іноземних громадян до умов проживання та навчання в новій для них країні.

На думку вченого, допрофесійна підготовка «має розпочати адаптацію учня до діяльності відповідного типу і сприяти його майбутньому становленню як професіонала» [21, с. 71].

З цією думкою погоджується М.Бастун, який зазначає, що допрофесійна підготовка, окрім вищезазначених факторів, має «формувати психологічну готовність до професії» [3, с. 14], тобто

максимально пом'якшувати складний період, що його проходять молоді люди протягом переходу зі стану школяра в стан студента.

Цю тезу повністю підтримує В.Соловйов, стверджуючи, що «допрофесійна підготовка не зводиться лише до засвоєння істотних для певної професії (або групи професій) відомостей, умінь і навичок. Важливим є формування психологічної готовності до професії, становлення особистості школяра як майбутнього фахівця» [16, с. 16].

Поява світогляду та спрямованості, яку Т.Траверсе розглядає як «центральне інтегративне новоутворення особистості», завершує «період допрофесійного розвитку, що, зі свого боку, свідчить про становлення суб'єкта майбутньої професійної діяльності» [17, с. 236]. Суттєвими етапами допрофесійної підготовки, на думку дослідника, є «вікові етапи та якісні рівні розвитку суб'єкта», що характеризуються загальнотрудовою готовністю та спрямованістю особистості [17, с. 237].

Згідно з науковими педагогічними дослідженнями [2, 11, 21], допрофесійна підготовка українських студентів починається в загальній середній і продовжується у старшій школі. Так, виділяються два етапи допрофесійної підготовки. Перший – пропедевтичний (2-3 роки, відповідно 7-9 класи загальноосвітньої школи). Мета – познайомити учнів з професіями, сприяти у виборі майбутнього професійного вектору. Другий етап – допрофесійний. Він триває 2 роки і охоплює учнів старшої школи. Головним завданням цього етапу є локалізація вибору та поглиблене вивчення майбутньої професії [11, с. 33].

Оскільки йдеться про допрофесійну підготовку іноземців, має місце не лише підтвердження мотивів свідомого вибору професії, адже, як показує практика, іноземці, які приїхали навчатись на підготовчі відділення та факультети ВНЗ України, переважно визначилися з вибором майбутньої професії ще на батьківщині. Завданням підготовчих відділень у цьому випадку є проходження другого, допрофесійного етапу, коли поглиблюється і опановується іншою мовою понятєво-термінологічний апарат дисциплін майбутнього професійного спрямування.

Однак, грубою помилкою було б стверджувати, що завдання допрофесійної підготовки іноземців обмежується лише шліфуванням вибору майбутньої професії та формуванням знаннєвої бази новою для іноземців мовою. Даний процес є складним і багатоаспектним, він має також враховувати особливості вивчення нової мови в залежності від фактору впливу рідної мови, адаптаційні соціокультурні, фізіологічні тощо перетворення, яких зазнають іноземці протягом 10 місяців навчання на підготовчих відділеннях та факультетах ВНЗ України.

Автори навчальних планів та програм, що розроблялись для довузівської підготовки іноземних громадян, виокремлюють два завдання, на яких варто зосередити увагу:

Вивчення української (російської) мови в обсягах, достатніх для навчання на першому і наступних курсах вищих навчальних закладів України. При цьому надзвичайно важливою вимогою є формування в іноземного студента мінімально необхідного лексичного запасу, зокрема професійних (залежно від обраного фаху) термінів українською або російською мовами, без чого неможливе успішне навчання.

Систематизація знань рівня загальної середньої освіти, здобутих іноземцями на батьківщині, і доведення їх до рівня загальної середньої освіти України [12, с. 3].

Враховуючи вивчені підходи до феномену допрофесійної підготовки [11, 12, 20, 21 тощо], положення навчальних програм для іноземців та спираючись на власний педагогічний досвід роботи в аудиторії іноземців, вважаємо за доцільне представити перелік основних завдань допрофесійної підготовки майбутніх іноземних студентів – див. рис. 1.

Першим і головним завданням допрофесійної підготовки іноземців є вивчення мови, якою буде тривати майбутнє навчання. Успішне продовження навчання у вищих навчальних закладах України можливе лише за умови результативного проходження лінгвістичної адаптації, наслідком якої буде знання мови і володіння мовленням в обсягах, необхідних для подальшого навчання.

Оволодіння мовою на підготовчих факультетах є головним завданням іноземних слухачів, які, як правило, виявляють високу зацікавленість у вивченні мови. Цей інтерес стимулюється зовнішніми мотивами, такими як успішне закінчення підготовчого відділення та вступ до вищого навчального закладу, новизна предмету, цікавість до культурно-побутових особливостей країни, де навчаються іноземці, та внутрішніми – бажанням виділитися в групі, підвищити свій авторитет у студентському середовищі, отримати позитивну оцінку.

Таким чином, процес вивчення мови отримує певне емоційне забарвлення.

Окрім емоційних моментів, при вивченні мови надзвичайно важливим фактором є впевненість іноземців у якості отриманого результату, тобто в успішному опануванні обраним фахом. Сучасні дослідження проблем допрофесійної мовної підготовки іноземців акцентують увагу на важливості накладання отриманих мовних знань на схему майбутньої спеціальності. Тому, другим завданням

допрофесійної підготовки ми виділили актуалізацію і систематизацію понятійно-термінологічного апарату мовою майбутнього навчання.



Рис. 1. Завдання допрофесійної підготовки іноземців

Головним завданням викладачів, які читають фахові дисципліни іноземцям, є систематизація отриманих на батьківщині знань, знайомство з понятійно-термінологічним апаратом майбутньої професії українською або російською мовами. Предметна підготовка іноземців інколи суттєво відрізняється від аналогічної підготовки українських абітурієнтів, що пояснюється різним підходом та вимогами з боку українських та іноземних навчальних закладів. Так, майбутнім студентам гуманітарного напряму викладаються такі дисципліни, як історія України, література. Майбутні лікарі опановують хімію, фізику та біологію. Слухачам, які обрали економічний напрям, для вивчення пропонуються основи економічних знань, географія тощо.

Л.Григорчук акцентує увагу на проблемах, з якими стикаються майбутні українські студенти: «…випускники школи, вступивши до ВНЗ, у роботі з посібниками ВНЗ або монографіями, як правило, зустрічають серйозні труднощі» [7, с. 62]. Це накладається на необхідність самостійно «здобувати знання в нових, нестандартних умовах» [7, с 69].

У випадку допрофесійної підготовки іноземних слухачів ця проблема ускладнюється ще й використанням нової для студентів мови та майже повною відсутністю спеціально розробленої фахової методично-навчальної літератури. При навчанні у ВНЗ України за обраним фахом іноземці користуються тими ж підручниками та посібниками, що й українські студенти. Це значно ускладнює процес сприймання та пошуку нової інформації іноземцями.

Третім, не менш важливим завданням, є соціокультурна, побутова та фізіологічна адаптація. Як зазначають деякі дослідники, «адаптація іноземних студентів до нових умов навчання та побуту при вступі у вищий навчальний заклад є головним фактором, який зумовлює ефективність навчального процесу загалом [8, с. 96].

Усе це підкреслює важливість максимального наближення методики та змісту навчання у процесі допрофесійної підготовки до потреб майбутньої професійної діяльності іноземців, що неодмінно має бути врахованим при створенні комплексу навчальних матеріалів.

Такий підхід з опорою на усвідомлення головних цілей допрофесійної підготовки іноземців, що мають бути досягнені в процесі навчально-виховної роботи, сприяє якісній підготовці іноземців і підтримує позитивну мотивацію іноземців до навчання у вітчизняних ВНЗ.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Допрофесійна підготовка іноземців, яку вони отримують протягом навчання на підготовчих відділеннях та факультетах ВНЗ України, є важливою складовою становлення іноземного фахівця. Основні завдання: 1) вивчення мови, якою буде відбуватися майбутнє навчання; 2) актуалізація і систематизація професійних знань мовою майбутнього навчання; 3) соціокультурна, побутова та фізіологічна адаптація. Сприятливим підґрунтям успішної реалізації цих завдань можна назвати особистісно-орієнтований методологічний підхід.

Перспективами подальших досліджень може слугувати аналіз стану інтеграції навчальних дисциплін певного професійного спрямування, що дасть змогу зробити висновок про ступінь використання прихованих резервів у процесі довузівської навчально-виховної роботи.

Література

1. Алік Н. А. Допрофесійна підготовка майбутніх учителів освітньої галузі «Технологія» в умовах профільного навчання: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Алік Наталія Анатоліївна; Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 2009. – 224 с.
2. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів / Г. О. Балл, П. С. Перепелиця // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 149-159.
3. Бастун М. В. Особистісний підхід у допрофесійній підготовці учнів гімназій з вивчення східних мов: дис. … канд. псих. наук: 19.00.07 / Бастун Микола Володимирович; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 215 с.
4. Борисенко О. І. Психологічна адаптація слухачів-іноземців підготовчого факультету вищого мед. закладу освіти: дис. … канд. псих. наук: 19.00.02 / Борисенко Олександр Іванович; Вінницький держ. медичний ун-т ім. М.І.Пирогова. – Вінниця, 2000. – 244 с.
5. Булгакова Н. Б. Система пропедевтической подготовки иностранных граждан по естественнонаучным дисциплинам в техническом университете: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Булгакова Наталия Борисовна; Институт педагогики АПН Украины. – К., 2002. – 446 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Григорчук Л. І. Формування готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому навчальному закладі освіти: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Григорчук Любомир Іванович; Чернівецький держ. ун-т ім. Ю.Федьковича. – Тернопіль, 2000. – 211 с.
8. Дегтяренко В. В. Особенности лингвистической адаптации студентов-иностранцев в преподавании русского языка / В. В. Дегтяренко // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VII Всероссийской науч.-практ. конф.: в 10 ч. – М.: Челябинск, 2009. – Ч. 10. – С. 96-101.
9. Дементьєва Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Дементьєва Тетяна Іванівна; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 207 с.
10. Кміт Я. М. Дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Кміт Ярослав Михайлович; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1995. – 183 с.
11. Муранова Н. П. Допрофесійна підготовка учнів авіакосмічного ліцею в системі «ліцей – ВНЗ»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Муранова Наталія Петрівна; Національний авіаційний ун-т. – К., 2004. – 257 с.
12. Навчальні програми: довузівська підготовка іноземних громадян / уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. – К.: ІВЦ «Видавництво ЦПолітехніка», 2005. – Ч. 1: Укр. мова. Основи економіки. Біологія. Основи екон. та соціал. Географії світу. – 56 с.
13. Никитин А.А. Содержание и направленность довузовской подготовки иностранных студентов на принципах Болонского соглашения: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Никитин Антон Анатольевич; Спб. гос. у-т физической культуры им. П. Ф. Лесгафта. – Спб., 2005. – 179 с.
14. Олійник В. Фахова підготовка іноземних громадян в Україні / В. Олійник // Освіта України. – 2004. – № 23. – 26 берез. – С. 2.
15. Родионова И. П. Педагогическое проектирование содержания предпрофессиональной биологической компетентности иностранных студентов российских вузов: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Родионова Ирина Петровна; Спб. гос. политехнический у-т. – Спб., 2003. – 289 с.
16. Соловйов В. Ф. Допрофесійна підготовка старшокласників у системі «середня загальноосвітня школа – професійний ліцей сільськогосподарського профілю»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Соловйов Валерій Федорович; Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти АПН України. – Львів, 2009. – 273 с.
17. Траверсе Т. М. Допрофесійна підготовка як професійна умова неперервності професійного розвитку особистості / Т. М. Траверсе // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. – К., 2003. – С. 234-238.
18. Тютюн Л. А. Наступність допрофесійної і професійної підготовки майбутніх учителів математики в умовах комплексу «ліцей – педагогічний університет»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Тютюн Любов Андріївна; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 276 с.
19. Хаткова Л. В. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності іноземних учнів (на матеріалі підготовчого факультету): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Хаткова Лариса Василівна; Черкаський держ. педагогічний ін-т ім. Б.Хмельницького. – Черкаси, 1997. – 183 с.
20. Цехмістер Я. В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю: учнівське самоврядування, організація науково-дослідної роботи / Я. В. Цехмістер // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. – К., 2003. – С. 222-233.
21. Цехмістер Я. В. Теорія і практика допрофесійної підготовки учнів у ліцеях медичного профілю при вищих навчальних закладах: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Цехмістер Ярослав Володимирович; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 450 с.

УДК 378.147

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Н.Б.Максименко, Н.М.Салига

Анотація. *У статті розкрито особливості реалізації технології розвивального навчання на уроках української мови в початковій школі, ролі учителя в навчальному співробітництві.*
Ключові слова: *початкова школа, уроки мови, розвивальне навчання, педагогічні технології.*

Аннотация. *В статье раскрыты особенности реализации технологии развивающего обучения на уроках украинского языка в начальной школе, роли учителя в учебном сотрудничестве.*
Ключевые слова: *начальная школа, уроки языка, развивающее обучение, педагогические технологии.*

Summary. *In the article the questions of professional preparation of future teachers in Ukraine.*
Key words: *elementary school, speech education, active educational methods, the professional teacher's activity.*

Постановка проблеми. У новій редакції програми для загальноосвітніх навчальних закладів зазначається, що у процесі початкового навчання української мови має проводитися робота з формування у молодших школярів уміння вчитися. У зв'язку з цим важливо „навчити молодших школярів організовувати свою навчальну діяльність, сформувати в них почуття відповідальності за виконуване завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її" [5, с.10].

З огляду на це, особливо актуально та гостро постає проблема забезпечення процесу повноцінного особистісного розвитку учнів різного віку необхідними і достатніми педагогічними умовами, серед яких бачиться доцільним виокремити такі, як:удосконалення вітчизняної системи освіти і виховання; якісні зміни у розумінні людини та її духовних, етичних, інтелектуальних потреб; більш активне використання у навчально-виховному процесі педагогічного впливу мистецтва та впровадження таких освітніх технологій, що активізують розвиток актуальної в нинішніх соціальних умовах креативності особистості.

Одним із пріоритетних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів вважається вдосконалення їхньої готовності як до професійної діяльності загалом, так і до впровадження особистісно орієнтованих технологій зокрема.

Відомо, що оновлення змісту освіти на сучасному етапі розвитку вітчизняної школи веде до трансформації її технологій, надає їй особистісної сформованості. Серед особистісно орієнтованих технологій в сучасній дидактиці чільне місце посідає технологія розвивального навчання, яка стала предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених.

Аналіз попередніх досліджень. Загалом пошук результативних педагогічних технологій був предметом наукового аналізу філософії, педагогіки (С.Клепко, В.Кремень, Л.Бухарева та ін.). Розвивальне навчання в проблемному полі технологізації освітнього процесу розглядають В.Давидов, Б.Ельконін, Л.Занков, О.Пометун, О.Савченко та ін. Проте й нині недостатньо висвітлені педагогічні умови впровадження технології розвивального навчання на уроках української мови у початковій школі.

У психологічній літературі відзначається, що дидактична парадигма розвивального навчання базується на розумінні учня як суб`єкта пізнання, а навчальний процес розглядається не як діяльність, спрямована на нагромадження суми наукових знань, їхнє засвоєння і відтворення, а як розвиток пізнавальних здібностей. Утверджується ідея, що розвиває не саме знання, а спеціальне його конструювання, моделювання, методи пізнання.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови впровадження технології розвивального навчання на уроках української мови у початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Традиційно процес навчання розглядається як процес взаємодії вчителя та учня, в ході якого вирішуються завдання освіти, виховання та розвитку.

Розвивальне навчання не заперечує важливості основних завдань навчання, виховання і розвитку учнів початкової школи, але і не визнає трьох паралельно діючих завдань, а припускає „їх злиття в триєдине завдання, яке забезпечує органічне злиття навчання та розвитку, при якому навчання виступає не самоціллю, а умовою розвитку школярів" [7, с.17].

© Н.Б.Максименко, Н.М.Салига

Психологи стверджують, що те навчання, яке обмежується у своїх цілях оволодінням зовнішніми засобами культурного розвитку (до них належать оволодіння читанням, письмом, лічбою), можна вважати традиційним, адже воно вирішує суто освітні завдання. Навчання, яке головною метою ставить забезпечення розвитку вищих психічних функцій особистості загалом через оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку, є розвивальним, набуває цілеспрямованого характеру. Результатом такого навчання стає високий рівень розвитку особистості, її індивідуальності.

Шкала розвивального навчання вибирає наступні цільові напрями шкільної освіти:

* збереження або відновлення духовного здоров`я та емоційного благополуччя кожної дитини;

* формування навичок комунікації та співробітництва й виховання тих людських якостей, вмінь, навичок, які необхідні в спілкуванні й спільних справах;

* навчання дитини вчитися, самостійно накопичувати нові знання й уміння.

Підстави для цього вибору такі:

1. Духовне здоров`я та емоційне благополуччя є необхідною умовою успішності будь-якої діяльності, в тому числі і навчальної. Дитина з емоційними проблемами не здатна ні засвоїти знання, ні повноцінно творити, ні повноцінно спілкуватися. У школі вона обов`язково потрапить до числа „важких" учнів – невстигаючих або недисциплінованих.

2. Уміння вчитися входить у базову людську здібність до самозмінювання та саморозвитку. Дитина, яка вміє вчитися, зможе вирішувати в крайньому випадку три завдання школи:

– самостійно вільно читати, грамотно писати, добре рахувати;

– орієнтуватися в різних сферах культури й знати ділянку своїх особистих інтересів;

– братися за будь-яку справу в повсякденному житті, бути здібною.

В молодшому шкільному віці, коли дитина ще не здатна сама вибирати напрямок свого розвитку, на думку дослідників розвивального навчання, школа повинна надати загальні здібності, які відкривають їй найбільші можливості у віці самовизначення. Доступне молодшим школярам уміння вчитися входить у число базових здібностей саморозвитку.

3. Уміння вчитися і розвиток інтелекту дитини є завданнями взаємодоповнювальними: початкова освіта, яка формує вміння вчитися, але не розвиває мислення, пам'ять, мовлення, побудована вчителем цілком і повністю.

4. Сфера спілкування – ледь не головне джерело емоційного неблагополуччя дітей. Адже для дитини 6-7 років уміння вчитися – це, передусім, вміння включатися у специфічне навчальне співробітництво.

У педагогічній науці стверджується, що для традиційного навчання характерна відсутність власне навчальних стосунків між дітьми на уроках, що пояснюється перевагою фронтального способу організації навчання дітей, за якою всі учні зв`язані з учителем, спілкування замкнуто на ньому.

Система розвивального навчання передбачає створення на уроці таких педагогічних ситуацій спілкування, які дають можливість кожному учневі проявити ініціативу, самостійність та вибірковість у способах роботи. Головна мета розвивального навчання – забезпечення розвитку дитини, формування активного, творчого учня, який поступово переходить до самостійного навчання. На думку О.Киричука, це формування „вміння вчитися" – загальної здібності, яка дозволяє учням у майбутньому самостійно оволодівати будь-якими знаннями [2,с.29].

Отже, завдання розвивального навчання – це формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, з певними навичками та творчими здібностями.

Ставлення вчителя до вихованця як суб`єкта забезпечує врахування у навчанні учнівських потреб, мотивів, цілей, а також спільні пошуки шляхів розв`язання навчальних завдань, контроль і оцінку отриманих результатів. Це, у свою чергу, приводить до зміни змісту самого навчання, його форм і методів.

Як відомо, змістом навчання в системі Ельконіна-Давидова виступає система наукових понять, формою навчання стає дискусія, а основним методом навчання – побудова загальних способів дії та розв'язання навчальних завдань. Поняття – це така форма знання, яка відображає суттєві ознаки предмета чи явища, а не його зовнішні особливості. Поняття не передаються дитині в готовому вигляді (наприклад, у словесному визначенні), а будуються самими дітьми в ході дослідницької роботи (квазідослідницька діяльність, за В.Давидовим).

Таким чином, побудова понять – емоційно насичена, захоплююча робота учнів, під час якої вони природно вступають у взаємини співробітництва одне з одним та вчителем. Перевірка особистих гіпотез породжує дискусію в класі, керівником якої виступає вчитель. Його роль – допомогти дітям утриматися в межах своєї гіпотези та оцінити її доцільність. Повага до точки зору кожного учня (кожен

може висловити свою думку), відкритість до критики будь-якої пропозиції (навіть учительської) з часом впливають на формування адекватної самооцінки. Як наслідок, змінюється позиція вчителя в навчальному процесі, характер його діяльності, принципи, методи та форми навчання.

Відомо, що у традиційному навчанні переважає пояснювально-ілюстративний характер діяльності вчителя, спрямованої на те, щоб доступно пояснити, показати виконання дії, домогтися того, щоб учням все стало зрозумілим, щоб з уроків діти пішли з чіткими уявленнями, зразками виконання дії. Одним із показників успішної діяльності вчителя у такій системі є відсутність запитань дітей після пояснення, що свідчить про „добре засвоєння навчального матеріалу".

Отже, взаємодії вчителя та учнів у традиційному навчанні характеризуються як ретельні, що засновані на односторонньому наслідуванні. Учитель при цьому виступає як носій досконалих зразків, а дитина – як більш-менш успішний імітатор дій досконалого: "Я роблю як вчитель". „Такими взаємодіями між вчителем та учнями знищується найважливіша риса дитини дошкільного та молодшого шкільного віку – допитливість, без якої неможливо підтримувати інтерес та бажання вчитися" [4, 25]. Ось чому автори розвивального навчання мають на меті ввести дітей у таке шкільне життя, яке не шкодуватиме ні сил, ні часу на культивування найціннішої якості – допитливості.

Таким чином, для того, щоб навчити вчитися маленького школяра, необхідно докорінно змінити зміст діяльності вчителя в розвивальному навчанні. Тепер головне його завдання не „донести", „пояснити" і „показати" учням, а організувати спільний пошук розв'язання завдання, яке виникло перед ними. Вчитель виступає як режисер міні-вистави, що народжується безпосередньо в класі. Нові умови навчання потребують від педагога вміння вислухати всіх бажаючих з кожного питання, не відкладаючи жодної відповіді, стати на позицію кожного відповідаючого, щоб зрозуміти логіку його міркування і знайти вихід з постійно мінливої навчальної ситуації, аналізувати відповіді, пропозиції дітей і непомітно вести їх до розв'язання проблеми.

Навчання логіки дискусії, діалогу, розв'язання навчального завдання не передбачає швидкого одержання правильної відповіді, можливі ситуації, за яких діти не зможуть на уроці відкрити істину. Виправданість такої логіки побудови процесу навчання підтверджується дослідами вчених, які вважають, що правильно вибраний процес мислення характеризується тим, що виникнення нечітких, невиразних знань, питань випереджає процес формування чітких знань.

Розвивальне навчання може існувати без постійного навчального спілкування, при якому учень, зрозумівши, чого він не знає, не вміє робити, сам починає активно діяти, включаючи в цей процес вчителя як більш досвідченого партнера. Думка вчителя при цьому сприймається дітьми як одна з можливих точок зору, яку треба співвіднести з власною, і думками інших учнів. Необхідність такого спілкування випливає з природи пошукової, дослідницької діяльності, за якої пошук істини поодинці неможливий, необхідний колективний пошук, який супроводжується постійним обміном думками. Дорослий може реально будувати спілкування з дитиною на уроці лише в тому випадку, коли він постійно враховує особливості дитячої точки зору на предмет і на самого себе.

Отже, розвивальне навчання передбачає педагогічно доцільну організацію навчального процесу, за якого учень має оптимальні умови для розумового розвитку відповідно до його навчальних можливостей. „Це так вибудувана модель розвивальної візаємодії, яка забезпечує максимальний розвиток навчально-пізнавальної активності і учня, і вчителя", – зазначає Б.Скоморовський [6, с.4].

Модель організації розвивального навчання передбачає реалізацію таких етапів:

– формування в учнів мотивів навчання, позитивного ставлення до нього;

– оволодіння новою інформацією, спрямованого на опанування нових знань та способів навчальних дій;

– відтворення учнями засвоєного матеріалу;

– формування вмінь та навичок у стандартних та нових умовах;

– узагальнення знань, умінь та навичок школярів;

– продуктивна пізнавальна діяльність учнів та формування знань, умінь та навичок на творчому рівні.

Розгляд теорії розвивального навчання, бажання та вміння вчитися характеризують молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Розвиток дитини як суб`єкта навчальної діяльності відбувається в самому процесі становлення цієї діяльностів, коли школяр поступово перетворюється в учня, тобто на дитину, яка змінює і удосконалює себе у процесі здійснення навчальної діяльності. Щоб змінювати і удосконалювати самого себе, необхідно, по-перше, знати межі своїх можливостей у чомусь, по-друге, намагатися і вміти подолати власну обмеженість.

На початковому етапі навчання вчитель має справу не з індивідуальним, а з колективним суб'єктом навчальної діяльності. Виявляється це в тому, що не кожний учень взмозі висунути перед

собою те чи інше навчальне завдання. Але таку змогу має в початкових класах група дітей. Група (вона може бути різною – від двох до двадцяти двох учнів) виступає в навчанні співрозмовником для вчителя, носієм дій контролю та дій оцінки. Але поступово навчальна діяльність індивідуалізується, її здійснення розпочинає кожен учень самостійно, навчальна дискусія може перетворюватися у навчальний діалог [7, с.13].

Висновок. Таким чином, найважливіші й найактуальніші можливості системи розвивального навчання у розв'язанні завдань оновлення української системи освіти такі:

1. У молодших школярів формується бажання й вміння вчитися, що є запорукою безперервної освіти протягом усього життя.

2. Складається адекватна самооцінка, що дає людині змогу критично ставитися до своїх можливостей та свідомо вступати у відносини співробітництва з іншими людьми.

3. Пробуджується і стверджується творчий підхід до дійсності та стосунків з іншими, що характеризує людину як особистість.

Література

1. Зміст, дидактичні структури та методичне забезпечення уроків у початкових класах (психологічні та педагогічні аспекти) / За ред. проф. Г.П.Коваль. – Тернопіль: Підручники і посібники. – 2008. – 192 с.
2. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С.28-30.
3. Мариновська О. Перспективні технології розвивального навчання / О. Мариновська // Освітянське слово. – №20. – 2003. – 5 червня. – С.3-4.
4. Мірошник З. Організація співпраці в умовах особистісно орієнтованого навчання / З. Мірошник // Початкова школа. – 2000. – №8. – С.25-26.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів і навчанням українською мовою.1-4 класи.– К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
6. Скоморовський Б.Г. Розвивальне навчання як педагогічна технологія / Б. Г. Скоморовський // Обрії. – 1999. – №1. – С.3-6.
7. Чернега Н. Особистісно орієнтоване навчання: сучасні підходи / Н. Чернега // Рідна школа. – 2000. – №8. – С.13-14.

УДК 371.3 : 373.6

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

М.І.Піддячий

Анотація. *У статті обґрунтовується необхідність розвитку соціально-професійної орієнтації й створення соціально-культурної ситуації, сприятливої для входження в соціально-професійне середовище та сприйняття норм, цінностей, правил цього середовища й адаптації, індивідуалізації, інтеграції в ньому. Визначено шляхи соціально-професійної орієнтації та виокремлено компетентнісний підхід з метою формування компетентностей достатніх для забезпечення рівня конкурентоздатності в «життєвому» середовищі.*

Ключові слова: *профільне навчання, соціально-професійна орієнтація, зміст освіти, компетентність, конкурентноздатність.*

Аннотация*. В статье обосновывается необходимость развития социально-профессиональной ориентации и создания социально-культурной ситуации, благоприятной для вхождения в социально-профессиональную среду и восприятие норм, ценностей, правил этой среды и адаптации, индивидуализации, интеграции в ней. Определенно пути социально-профессиональной ориентации и выделен компетентностный подход с целью формирования компетентностей достаточных для обеспечения уровня конкурентоспособности в «жизненной» среде.*

Ключевые слова*: профильное обучение, социально-профессиональная ориентация, содержание образования, компетентность, конкурентноспособность.*

Summary. *The necessity of development of socially professional orientation and creation of socialno-kulturnoy situation, friendly to included in a socially professional environment and perception of norms is grounded in the article, rules of this environment and adaptation, individualization, integration in him. Certainly ways of socially professional orientation and kompetentnisniy approach is selected with the purpose of forming of kompetentnostey sufficient for providing of level of competitiveness in a «vital» environment.*

Keywords: *type studies, socially professional orientation, maintenance of education, competence, konkurentnozdatnist.*

© М.І.Піддячий

Постановка проблеми. Профільна школа, орієнтуючись на старшокласників, як суб'єктів взаємодії в навчально-виховному середовищі, покликана сприяти створенню умов для їх гармонійного розвитку. Досягти цієї мети можливо шляхом: створення соціально-культурної ситуації, сприятливої для соціалізації (входження в соціально-професійне середовище та сприйняття норм, цінностей, правил цього середовища і адаптації в ньому); розробкою моделі соціально-професійно орієнтованого навчально-виховного середовища здатного розвивати учнів та впливати на формування їх психологічної сфери із врахуванням індивідуальних особливостей на засадах компетентнісного підходу; виокремлення у віковій періодизації критеріїв характерних для допрофільного та профільного етапів розвитку учнів; визначенням етапів для формування основних психічних новоутворень; розробкою, експериментальною перевіркою та впровадженням в освітню практику методик соціально-професійної орієнтації.

На сучасному етапі розвитку освіти критикується не лише організація профільного навчання, а й зміст загальної середньої освіти за їх «затеоретизованість», за відсутність продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, результатом якої є сформованість компетентностей достатніх для забезпечення рівня конкурентоздатності в «життєвому» середовищі. Критиці піддається і відсутність плідної взаємодії між педагогічною наукою і освітньою практикою у напрямі побудови «продуктивного» навчально-виховного процесу.

Суспільні й соціально-економічного зміни, які відбуваються в українському суспільстві та світі, спонукають педагогічну науку і практику до створення освітнього середовища, здатного в значній мірі задовольнити особистісні, суспільні та державні потреби.

Аналіз останніх досліджень. Філософські, психолого-педагогічні та соціально-економічні засади формування в учнів системи знань напрацьовані як українськими, так і зарубіжними науковцями, що є підґрунтям для аналізу та роздумів. Окремо взятий навчально-виховний зміст у процесі створення навчально-виховного комплекту на різних етапах розвитку особистості із врахуванням ступеня розвитку суспільства представили у своїх наукових доробках В.Г.Бейлінсон, І.Д.Бех, Н.М.Бібік, С.М.Бондаренко, П.П.Блонський, Н.М.Буринська, М.С.Вашуленко, В.П.Волинський, С.В.Волков, Л.І.Гавриленко, С.У.Гончаренко, Г.Г.Гранік, І.П.Гузик, М.Б.Євтух, І.К.Журавлев, Д.Д.Зуєв, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, І.Я.Лернер, Дж.Локк, А.С.Макаренко, В.В.Олійник, І.Г.Песталоцці, М.В.Лось, В.В.Мелешко, Т.Н.Романченко, О.Я.Савченко, Т.П.Соколовська, В.О.Сухомлинський, Н.Ф.Тализіна, К.Д.Ушинський, С.Е.Трубачова, М.Д.Ярмаченко та ін..

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У соціально-професійно зорієнтованому навчально-виховному процесі передбачається, що для життя і діяльності учня важливий як внутрішній об'єм засвоєного, так і можливість його використання. В свій час це спонукало вчених винайти нову особистісну характеристику з метою фіксації освітнього результату – компетентність.

У компетентнісному підході підґрунтям для формування компетентностей є знання, уміння, навички. Оскільки компетентність включає не лише когнітивну (знання) і операційно-технологічну (уміння) складові, а й мотиваційну, етичну (ціннісні орієнтації), соціальну і поведінкову оволодіння нею потребує організованості, значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення.

На сучасному етапі розвитку суспільств особистість представляється за складовими компетентностей, які характеризуючи її за мірою особистісних здібностей дають змогу включитись у діяльність. Такий підхід передбачає їх певну ієрархію: найважливіші, основні, ключові, багатофункціональні, надпредметні і багатовимірні тощо.

Ключові компетентності основані на якостях особистості і проявляються в певних способах поведінки, які спираються на психологічні функції людини, мають широкий практичний контекст, наділені високим ступенем універсалізації. Диференціювання освіти зорієнтоване на конкретні навчальні досягнення, рівень сформованості яких дає змогу функціонувати в навчальному і життєвому середовищах, що сприяє оволодінню соціальним досвідом, навичками життя й трудової діяльності у межах обраного соціально-економічного середовища.

Носії змісту освіти і засоби забезпечення його засвоєння мають виконати дидактико-методичного функцію в напрямі компетентнісно спрямованого навчально-виховного процесу в умовах профільного навчання. Їх універсальність забезпечує вивчення змісту освіти старшокласниками, які навчаються за різними напрямами профілізації в умовах диференційованого навчання.

Основна частина. Соціально-професійну орієнтацію ми розглядаємо як процес входження (спрямування) особистості в систему соціальних і професійних відносин на різних етапах розвитку із врахуванням вікових особливостей, за рахунок формування знань, умінь, якостей, цінностей, норм тощо, які дозволяють їй функціонувати в умовах швидкозмінного середовища.

У сучасних умовах розвитку суспільства психолого-педагогічна наука і практика мають приділити особливу увагу на розвиток теоретичної, методологічної, методичної, управлінської основи навчально-виховних заходів; удосконалення інноваційних освітніх технологій; забезпечення якості моніторингу освіти; об'єктивне оцінювання освітніх результати. Основними чинниками, що впливають на динаміку розвитку особистості і держави є: соціальна ситуація, сприятлива для гармонійного розвитку учнів; соціально-економічне регіональне середовище зацікавлене в компетентному фахівці; збалансований ринок праці; підготовлений для суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог; наявність ресурсів для розширення ключових діяльностей старшокласників в умовах регіонального освітнього середовища тощо. Наявність зазначених чинників дає змогу створити продуктивне навчально-виховне середовище, сприятливе для формування рівнів компетентностей відповідно до етапів вікового розвитку особистості. У зв'язку з цим слід підкреслити, що на етапах вікового розвитку відбувається три фази входження в референтну зону: адаптація, індивідуалізація та інтеграція.

Сучасна організація освітнього процесу та зміст навчально-виховних заходів в системі загальної середньої освіти не формує в учнів достатнього рівня компетентностей для забезпечення їх конкурентоздатності у соціально-професійному середовищі [6]. У зазначеному контексті потребує подальшого удосконалення стратегія підготовки учнів до життя та активної трудової діяльності. Очевидно, що шлях вирішення цієї проблеми знаходиться в площинах зміни суспільної ситуації та розробки науково обґрунтованих, практикоорієнтованих навчально-методичних комплектів. Одним із завдань впровадження в освітню практику комплектів – спрямування учнів на шлях продуктивної соціально-професійної взаємодії в умовах регіонального середовища на певному етапі їхнього розвитку.

Зазначимо, що такий підхід потребує аналізу напрацювань та врахування основних положень вікової психології, яка на основі конкретно-історичних та соціально-економічних умов виховання і розвитку визначила критерії вікової періодизації. Ці критерії співвідносяться не тільки з різними видами діяльності, а й з становленням психічних функцій, які визначають шлях саморозвитку і принципи навчання учнів.

Одним із критеріїв вікової періодизації розглядається психічні новоутворення, характерні для певного етапу розвитку. У ході організації навчально-виховного процесу враховуються «стабільні» і «нестабільні» або критичні періоди розвитку. В період кризи відбувається якісна перебудова функцій і відносин учнів. Зазначимо, що у ці періоди відбуваються значні зміни їхнього розвитку, а перехід від одного вікового періоду до другого відбувається революційно. Як критерій вікової періодизації розглядаються провідні діяльності, які визначають процес формування основних психічних новоутворень, головні зміни в психологічних процесах, психологічні особливості учнів на конкретному етапі розвитку [7; 9].

Саме тому на виховання і розвитку учнів, становлення їхніх психічних функцій впливає соціальна ситуація та ключові діяльності. Разом з тим, соціальна ситуація зумовлює орієнтацію на цінності, які структуруються у процесі формування психологічної сфери учнів за допомогою ключових діяльностей.

Зазначимо, що для життя і діяльності учнів важливий як внутрішній об'єм засвоєного, так і можливість його використання (як сформованість морфологічних, так і функціональних (діяльнісних) якостей). Підхід – формування знань, умінь і навичок, що панував в освіті в умовах швидкозмінного ІКТ середовища впродовж багатьох років, практично вичерпав свої можливості. По-перше, обсяг знань, нагромаджених людством, став величезним. По-друге, стало очевидно, що функція освіти не зводиться лише до знаннєвого насичення учнів. Тому на сучасному етапі розвитку освіти фіксація освітнього результату та рівня сформованості має відбуватися за допомогою використання особистісної характеристики – компетентність.

Ми поділяємо думку науковців і освітян-практиків, які спрямовують зусилля на формування в учнів компетентностей з метою життєвої орієнтації та соціально-професійної взаємодії учнів у регіональному середовищі, напрацьовуючи компетентнісний підхід за такою орієнтовною структурою:

Підґрунтям для формування компетентностей є знання, уміння, навички. Компетентність значно ширша за поняття знання, уміння, навички., оскільки вона включає не лише когнітивну (знання) і операційно-технологічну (уміння) складові, а й мотиваційну та етичну (ціннісні орієнтації), соціальну і поведінкову. Оволодіння учнями компетентностями потребує організованості, значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення;

Учні оцінюються за складовими сформованих компетентностей, які характеризуючи їх за мірою особистісних здібностей, дають змогу включитися у діяльність;

Найважливіші компетентності учнів розглядаються нами за такою структурою: ключові; за видами

діяльності; у сфері суспільного життя; у галузях суспільного знання; у галузях суспільного виробництва; за складовими психологічної сфери; у сфері здібностей; за ступенем соціальної зрілості та статусу:

Ключові компетентності – основані на якостях учнів і проявляються в певних способах їхньої поведінки. Вони спираються на психічні функції учнів, мають широкий практичний контекст, наділені високим ступенем універсалізації. До них ми відносимо: математична – уміння працювати з числом, числовою інформацією та володіння математичними уміннями; комунікативна (мовна) – уміння вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим, володіння умінням спілкування; інформаційна – володіння інформаційними технологіями, уміння працювати з усіма видами інформації; автономізована – уміння саморозвитку і самопрезентації, здатність до самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; соціальна – вміння жити і працювати з іншими людьми, близькими, в трудовому колективі, команді; продуктивна – вміння працювати і заробляти, здатність до створення власного продукту, уміння приймати рішення і нести за їх відповідальність; моральна – готовність, здібність і потреба жити за загальнолюдськими моральними принципами;

Компетентності за видами діяльності (діяльнісна характеристика, адекватна класифікації діяльності): навчальна; ігрова; трудова; комунікативна; за об'єктом спрямування діяльності (людина–людина, людина–техніка, людина–художній образ, людина–природа, людина–знакова система); професійна – в галузі окремих класів і груп професій; предметна – спеціаліста в конкретній справі (спеціальності); профільна – орієнтація школи на профільне навчання;

Компетентності у сфері суспільного життя: побутова; громадянсько-суспільна; мистецька; культурологічна; фізична культура і спорт, відпочинок; освітня; медична; політична;

Компетентності у галузях суспільного знання (науки – знаннєвий аспект на профільних засадах): суспільно-гуманітарна; природничо-математична; технологічна; художньо-естетична; спортивна; філологічна;

Компетентності у галузі суспільного виробництва: енергетична; транспортна; зв'язок; оборонна; сільськогосподарська тощо;

Компетентності за складовими психологічної сфери: когнітивна (знаннєва); операційно-технологічна (діяльнісна); мотиваційна (емоційна); етична; соціальна; поведінкова;

Компетентності у сфері здібностей: фізична культура; розумова сфера; навчальна; практична; виконавча; творча; художня; технічна; педагогічна; психологічна; соціальна;

Компетентності за ступенем соціальної зрілості і статусу: готовність дитини до школи; соціальна зрілість випускника школи; соціальна зрілість молодого спеціаліста; соціальна зрілість спеціаліста із трудовим стажем; керівника.

Разом із зазначеною класифікацією компетентностей існують і рівні компетентностей, які знаходяться в прямій залежності від диференціації змісту навчально-виховних заходів. Їх діапазон від «повної некомпетентності» – повній нездатності розв'язувати проблеми і виконувати вимоги в життєвих та професійних ситуаціях, до «високої компетентності», яка забезпечує високий рівень конкурентоспроможності. Психолого-педагогічний інструментарій для цих рівнів компетентностей має поетапно розроблятися науковцями з метою вирішення проблем соціально-професійної орієнтації учнів в умовах швидкозмінного середовища.

Вважаємо, що запропонований компетентнісний підхід зрозумілий і прийнятний не лише освітній науці та практиці, але і суспільству, оскільки в ціннісну основу учнів закладаються компетентнісні складові, які на певному етапі вікового розвитку дозволяють піднести особистісні можливості до рівня достатнього для успішної соціально-професійної адаптації результатом якої є забезпечення власного соціального пакету, а відповідно і зростання регіонального та національного валового продукту за рахунок підвищення рівня продуктивних сил.

У зазначеному контексті особливого значення в умовах профільного навчання набуває розвиток учнів, зростання їх професійної спрямованості, яке відбувається через вибір на певному етапі життя. Але вибір завжди обмежує і, обмежуючи, спрямовує. Спрямовуючи активність учнів, вибір і мотивує, тобто емоційно забезпечує поступ до світоперетворень на наступному етапі розвитку. Вибір є необхідною умовою смислового регулювання життя, механізмом координації трансформації життєвих смислів [8; 10; 11]. Підставою конструктивного життєвого та професійного вибору є його цінність для учнів, цінність насамперед для їхнього розвитку, зростання та майбутнього. У процесі здійснення особистісного життєвого та професійного вибору може виникати незадоволеність наявною світобудовою, способом життя, його продуктивністю на побутовому рівні та на рівні професійної спрямованості.

Саме в загальноосвітній школі навчально-виховний процес спрямовується на цілеспрямоване оволодіння старшокласниками систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство,

культуру, виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності. Завдяки цьому відбувається духовний, моральний, інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості. Інтелектуалізація особистості здійснюється в навчально-виховному процесі, спрямованому на гармонійний розвиток, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях і принципах, науковості, полікультурності, системності, інтегративності, єдності навчання та виховання на засадах гуманізму, демократії, творчості та свободи.

Значущим етапом життєвого самоствердження учнів є обґрунтований вибір майбутньої професії в умовах допрофільної підготовки та профільного навчання. Вибір майбутньої професії, визначення свого місця в житті – одне з головних рішень кожної людини [1]. Вибір учнями професії є початком життєвого самоствердження в суспільстві. В особі людини не зайнятої професійною справою суспільство несе духовні і матеріальні втрати, що ніколи не поповнюються. Колосальні збитки несе й сама людина, втрачаючи природою наділений творчий потенціал. Гармонійний розвиток особистості зумовлений професійним самовизначенням. Професія впливає на термін життя. Вона впливає на стан фізичного і психічного здоров'я суб'єкта професійної діяльності. Якщо вибір професії виявився невдалим, то наслідки цього виявляються в характерних негативних ознаках: у людини втрачається задоволення від виконуваної роботи, бажання удосконалюватись в ній, зменшується продуктивність праці. Очевидно, що за будь яких обставин наставники та учні мають враховувати це у процесі побудови власної професійної траєкторії.

Розгортаючи процес підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності, як соціальну складову, варто: гармонізувати технічну складову й технологічну культуру із сучасними досягненнями педагогічної освіти й науки; створювати методичні центри професійної орієнтації учнів для їхньої підготовки до свідомого вибору професії за активної співпраці з батьками; узагальнювати знання, вміння і навички з техніки, технології, організації й планування виробництва; ознайомлювати учнів з трудовими процесами і змістом праці на підприємствах, в установах та організаціях; створювати необхідні умови для виховання в старшокласників життєвої позиції, свідомого ставлення до праці, трудової дисципліни, початкових навичок праці за обраною професією; залучати наявні в регіоні інтелектуальні та матеріальні ресурси в навчально-виховний процес з метою забезпечення всебічного гармонійного розвитку. Повноцінна участь у соціально-професійній діяльності базується на ціннісній основі професіоналізму, яку складають духовні, інтелектуальні, операційно-технологічні, морально-вольові якості, організаційні здібності тощо.

Складові гармонійного розвитку старшокласників в умовах профільно-технологічного навчання напрацьовуються в процесі: поєднання основ виробництва з технологічним процесом виготовлення продукції; практичного опанування обладнання і устаткування; вивчення конструкцій та дій машин, верстатів, апаратів, інструментів і пристроїв, засобів автоматизації і механізації; читання та здійсненнями креслень, технологічних та інструкційних карт; організації робочих місць, техніки безпеки та культури праці; дотримання виробничої гігієни і протипожежних заходів тощо. Це зумовлює створення освітньо-наукової системи для підготовки старшокласників до майбутньої професійної діяльності. Вона створить умови для первинного ознайомлення із: загальногалузевими знаннями в царині техніки і технологічних процесів, різних типів устаткування, його призначення та обслуговування, наладки та ремонту; технічною документацією, методами вимірювання та контролю, основами економіки, організації і планування, механізації й автоматизації виробництва; будовою й застосуванням устаткування, інструментів, пристроїв, спеціальних технологічних операцій та процесів у змісті яких передбачаються (відповідно до напряму) продуктивна діяльність на практичних заняттях та під час навчально-виробничої практики з виготовленням продукції та наданням послуг підприємствам, установам, організаціям та людям.

У процесі створення системи підготовки старшокласників до професійної діяльності висуваються специфічні вимоги до процесу забезпечення знаннями й уміннями, розвитку їхніх професійно важливих якостей, що сприяють свідомому вибору професійної діяльності після закінчення загальноосвітньої школи. Важливо розвивати в старшокласників пізнавальну активність, самостійність, дисциплінованість, творчість, культуру праці; формувати загальні наукові знання виробничих процесів у цілому та набування відповідних умінь і навичок застосування їх на практиці в певній виробничій галузі. Досягається поставлена мета шляхом проведення із старшокласниками різноманітної творчої, раціоналізаторської та дослідницької роботи, факультативних занять, спортивних і культмасових заходів разом з молоддю підприємств, установ та організацій. Характерними особливостями у процесі визначення напряму профільно-технологічної підготовки старшокласників є: виробниче оточення і напрям спеціалізації соціально-економічних об'єктів; перспективи розвитку господарського комплексу; потреби в робітничих кадрах на регіональному рівні; наявність та стан навчальної матеріально-технічної бази, укомплектованість інженерно-педагогічними кадрами, майстрами виробничого

навчання та фахівцями відповідних галузей; ймовірність подальшого навчання та працевлаштування за обраною спеціальністю; відповідність інтересу до професії особистісним якостям старшокласника.

Зростання науково-технічного прогресу змінює вимоги до загальноосвітнього рівня кваліфікованих працівників. Тому навчання старшокласників у системі загальної середньої освіти не зводиться лише до отримання загальноосвітніх знань, воно орієнтується на майбутню професійну діяльність, а відповідно і соціальний статус людини, пов'язаний з її професійною приналежністю. Очевидно, що освітня система в сучасних умовах виконає свою соціальну функцію шляхом спрямування процесу підготовки учнів до професійної діяльності засобами системи соціально-професійної орієнтації із врахуванням регіональних умов. Експериментальні дослідження визначили напрями за якими можуть навчатися старшокласники в умовах профільного навчання: основи педагогіки; швейна справа; основи медицини; комп'ютерна справа; автосправа; основи кулінарії; трактори і основи агротехніки; основи тваринництва і механізації тваринницьких ферм; металообробка; електротехніка; радіотехніка; будівельна справа; торгівля; основи сучасного діловодства; технічне креслення; основи художнього оформлення та дизайну тощо.

Особлива роль у підготовці учнів до життя та активної трудової діяльності приділяється вихованню їхньої працьовитості, засвоєнню основних трудових процесів, які перебувають в прямій залежності від оптимізації умов навчання і продуктивної праці. До основних з них ми відносимо оптимізацію фізичних і нервових навантажень старшокласників у процесі навчально-виробничої діяльності, що впливає на їхній гармонійний розвиток; підвищення інтелектуального і творчого рівня праці; уникнення негативних впливів виробничого оточення на молодий організм; поступове ускладнення навчально-виробничих завдань та плановий перехід на робочі місця, обладнані на рівні виробничих умов (створення системи організаційно-технічних заходів, що забезпечує умови для успішного навчання).

Забезпечити цим учня може висококваліфікований педагог із набутим «життєво-професійним» досвідом. Він має володіти системою знань, які дозволяють зрозуміти не тільки розвиток учня, але й динаміку змін оточуючого середовища. У структурі особистості педагога, що здійснює профільне навчання, виділяється інтелектуальна, діяльнісна і емоційно-вольова сфери. Інтелектуальним показником є багатогранна і багаторівнева система знань, в склад якої входить дидактико-методичні знання, професійне мислення, креативність, культура тощо [2]. Професійне мислення характеризує сукупність наукових понять, теорії і закономірності основної спеціальності, а також профільного навчання, які дозволяють глибше розуміти розвиток особистості учня, стан виробництва, економічних та інших процесів, аналізувати їх: осмислювати навчальну інформацію, використовувати сучасні технології учіння, готовність приймати практичні рішення з урахування ситуацій, що виникають.

У профільно-технологічному навчанні на часі створення системи наукового управління освітніми процесами, яка допоможе зосередити зусилля інженерно-педагогічного і учнівського колективів на розв'язанні проблем навчально-виховного та навчально-виробничого характеру, сприятиме раціональній організації навчання і праці та продуктивному керуванню. Очевидно, що ефективною є система із загальним і спеціальним плануванням освітнього процесу, де дидактичні принципи розглядаються як основні положення про процес підготовки старшокласників до професійної діяльності відповідно до виховної і освітньої мети. У цьому випадку організаційні форми, зміст і методи навчально-виховного процесу визначаються дидактичними принципами, а від рівня володіння та уміння педагогів застосовувати їх в процесі формування знань і практичних умінь залежить ефективність навчально-виховного процесу. У процесі проведення навчально-виховного процесу використовуються такі основні дидактичні принципи: науковість у навчанні; зв'язок теорії з практикою; виховний характер трудового навчання; системність і послідовність навчання; доступність і «посильність» навчального матеріалу; наочність; свідомість, активність, міцність засвоєння знань та умінь тощо. Також спеціальні дидактичні принципи, які зумовлені специфікою профільно-технологічного навчання, зокрема: навчання на рівні нової техніки, передової технології і прогресивної організації виробництва; навчання на основі продуктивної праці; формування умінь на основі свідомого засвоєння прийомів і операцій; політехнічна спрямованість тощо.

Особливостями методики у процесі проведення уроків формування теоретичних знань та уроків формування практичних умінь і навичок, на яких здійснюється суспільно корисна і продуктивна робота в умовах міжшкільних навчально-виробничих комбінатів є: урок з формування теоретичних знань передує уроку з формування практичних умінь і навичок, а після них – уроки суспільно корисної чи продуктивної праці. Такий підхід забезпечує логічний перехід від теорії до практики, тісний зв'язок навчання із суспільно корисною і продуктивною працею учнів. Використання різнопланових методів навчання сприятиме активній пізнавальній діяльності, а процес здобування знань, умінь і навичок

здійснюватиметься як одне ціле [3; 5].

Розвиток технічного мислення старшокласників стимулюється розв'язуванням технічних і технологічних задач, а ті, в свою чергу, сприяють формуванню навичок планування власної діяльності, розвитку творчого підходу до виконання завдань, виробленню вміння застосовувати для розрахунків теоретичні знання і обчислювальні навички тощо. Взаємозв'язок профільно-технологічного навчання з виробничою діяльністю сприяє вивченню виробничо-технічної документації (креслень, схем, технічних умов, технологічних карт, інструкційних карток з трудових процесів тощо), що є джерелом інформації про продукти і предмети праці, про технологічні і трудові процеси, а також є інструктивним матеріалом для налагодження засобів виробництва, здійснення основних трудових операцій та найважливіших функцій щодо організації робочого місця.

Наявність значної кількості професій і спеціальностей в державі потребує звернення особливої уваги на удосконалення системи професійної орієнтації, що розглядається нами як науково обґрунтована система підготовки молоді до самостійного вибору професії і враховує індивідуальні особливості й інтереси кожної людини та сприяє раціональному розподілу продуктивних сил в інтересах держави, окремої галузі, економічного регіону, особистості. Психолого-педагогічна література характеризує професійну орієнтацію як багатоаспектну комплексну проблему, що входить в коло питань наукового управління соціальними процесами, зокрема виховання підростаючого покоління, раціональний розподіл трудових ресурсів, вибір особистістю життєвого шляху, адаптація людини до професії та розвиток її професійної компетентності. Закономірно, що динаміка науково-технічного прогресу зумовлює виникнення нових і відмирання непотрібних суспільству професій. Правильна організація профорієнтаційної роботи завжди має економічний ефект, бо значна кількість людей обмежена доступом до певних видів чи напрямів професійної діяльності, а отже потребує допомоги фахівців у виборі професії з урахуванням здібностей та стану ринку праці.

Природні здібності в учнів різні, тому наставникам важливо знати психолого-педагогічні основи їх розвитку як сукупності якостей достатньо стійких, але разом з тим і мінливих. Для їх вивчення є один засіб – проникнення учнів у зміст та структуру обраної професії.

Особливого значення набуває професійний відбір учнів, що здійснюється на основі результатів психодіагностичних обстежень, які використовуються з метою визначення ступеня їхньої придатності до певних видів професійної діяльності. Він складається із трьох взаємопов'язаних етапів: психологічного вивчення професії з метою виявлення вимог до людини; вибору психодіагностичних методів обстеження претендентів на оволодіння певною професійною діяльністю; проведення психодіагностичного обстеження претендентів, оцінки їх загального розвитку, спрямованості, рівня сформованості якостей, найбільш важливих для успішного оволодіння професією; психологічного прогнозу успішності навчання і подальшої діяльності шляхом співставлення вимог професії та отриманих психодіагностичних результатів.

Очевидно, що організація управління профорієнтацією в системі загальної середньої освіти має бути гнучкою. Кожен член педагогічного колективу вносить посильний вклад в досягнення загальної мети, ретельно виконуючи конкретні функції в системі профорієнтаційної роботи [4]. Вчителі, класні керівники, методисти з профорієнтації та практичні психологи відповідають за виконання конкретних завдань, але в той же час вони знаходяться в процесі тісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою досягнення загальної мети.

Висновок. Досягнення позитивних результатів у напрямі соціально-професійної орієнтації старшокласників можливе шляхом тісної взаємодії навчальних закладів системи загальної середньої освіти з регіональним середовищем та наявності системи підготовки учнів до життя та активної трудової діяльності в умовах профільного освітнього середовища. У ній враховуються певні особливості, що зумовлені: різним рівнем теоретичної і практичної підготовки; особливостями індивідуального розвитку, що відображається на формуванні учнівських груп; стані матеріально-технічної бази; залученням у сферу матеріального виробництва; своєрідністю структури педагогічних кадрів; відмінностями в організації навчально-виховного процесу тощо. Важливо продовжувати пошук шляхів підвищення ефективності соціально-професійної орієнтації старшокласників та системи підготовки до професійної діяльності засобами: допрофільної підготовки та профільного навчання; розробки науково-методичного комплекту і удосконалення таких особливостей уроку, як активізація пізнавальної трудової діяльності та підвищення самостійності учнів у процесі виконання навчально-виробничих завдань; розвитку творчого мислення включенням у зміст уроків елементів конструювання, проектування, експериментування, дослідництва; здійснення проблемного підходу при викладанні навчального матеріалу і в постановці завдань; створенням моделі формування найважливіших компетентностей на різних етапах вікового розвитку.

Література

1. Актуальные проблемы профессиональной ориентации та профессионального обучения населения: материалы V Международной научно-практической конференции (24 ноября 2011 г. Киев): в 2 ч. – Ч. 1. – Ч. 2. – К.: ИПК ГСЗУ, 2011. – 326 с.
2. Зязюн І.А. Вузівська підготовка педагога до профільного навчання учнів старших класів / Іван Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Ін-т. педагогіки і психології проф. освіти АПН України; Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – К.; Вінниця, 2004. – Вип. 4. – С. 3-11.
3. Навчально-виховна робота в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах / [Мадзігон В.М., Моцак В. З., Тернопольський Д. М. та ін.]. – К.: Рад. шк., 1979. – 174 с.
4. Павлютенков Е.М. Профессиональная ориентация учащихся / Евгений Михайлович Павлютенков. – К: Рад. школа, 1983. – 153с.
5. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді / за ред. Тименка М.П.; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 1996. – 268 с.
6. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В.М.Мадзігон; наук. ред. О.М.Топузов]. – К.: Педагогічна думка 2011. – Вип. 11. – 800 с..
7. Психология здоровья: учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: Питер, 2006. – 607 с.
8. Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб. наук. праць. – Черкаси. 2011. – 740 с.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. -Т.1. – 2006. – 816 с. Т.2. – 2006. – 816 с.
10. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – Вип. 14, кн. 2.
11. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

УДК: 378+373.2+372.46

КАТЕГОРІАЛЬНІ ОЗНАКИ КОНЦЕПТУ «ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ» В РУСЛІ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Ю.А.Руденко

Анотація. *Статтю присвячено висвітленню сутності концепту «художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» та обґрунтуванню педагогічних умов розвитку увиразнення їхнього мовлення.*

Ключові слова: *концепт, професійно-мовленнєва діяльність, професійно-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, художньо-мовленнєва діяльність, художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, дошкільний заклад, лінгводидактика.*

Аннотация*. Статья посвящена описанию сущности концепта «художественно- речевая деятельность будущих воспитателей дошкольных учреждений» и обоснованию педагогических условий развития выразительности их речи.*

Ключевые слова: *концепт, профессионально-речевая деятельность, профессионально-речевая деятельность будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, художественно-речевая деятельность, художественно-речевая деятельность будущих воспитателей дошкольных учреждений, дошкольное учреждение , лингводидактика, лингвокреативные способности, лингвокреативный потенциал, творческий сетерит.*

Summary. *The paper describes the essence of the concept "art-speech activity future preschool teachers' pedagogical conditions and justification of their expressive language. The author gives a historical background to the origin of the term "art-speech activity."*

Keywords: *concept, art and speech activity, art and speech activity for future child care, preschool, Didactics.*

Постановка проблеми. Вагому роль у формуванні мовленнєвої особистості висококваліфікованого вихователя дошкільного навчального закладу відіграє розвиток увиразнення мовлення, набуття в процесі навчання теоретичних та практичних мовленнєвих умінь і навичок. Суперечності, зафіксовані нами під час пошуково-розвідувального та констатувального етапів експерименту дають змогу вважати, що сучасні технології мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не забезпечують повною мірою увиразнення їхнього

© Ю.А.Руденко

мовлення. Креативогенний характер процесу підготовки майбутніх вихователів, що правомірно витікає з мовленнєвої та пов'язаний з художньою діяльністю, на жаль, не завжди вдало реалізовується на практиці. Зважаючи на актуальність започаткованого наукового пошуку, вбачаємо за необхідне з'ясувати сутність базових понять нашого дослідження: «професійно-мовленнєва діяльність», «професійно-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», «художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну діяльність відносимо до провідних видів діяльності людини. Професійна діяльність виступила предметом дослідження багатьох вчених (Н.Бабич, Н.Безгодова, А.Богуш, М.Вахницька, Л.Вікторова, Ж.Горіна, М.Грабовський, Т.Маркотенко, Л.Мацько, Л.Прокопенко, І.Пахненко, М.Лісовий, Л.Романов) тощо. Проблему художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку досліджували багато вчених: Л.Гурович, Р.Жуковська, Н.Карпинська, О.Ушакова, Є.Фльоріна (Росія), А.Богуш, Н.Гавриш, О.Лещенко, Є.Лукіна, О.Монке (Україна), С.Чемортан (Молдова), Л.Таллер (Білорусь) та ін. Питанням педагогічної підготовки майбутніх педагогів присвячені дослідження Є.Барбіної, І.Зязюна, А.Линенко, З.Курлянд, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, Ю.Синиці, Р.Хмелюк, О.Щербакова, О.Цокур, Г.Яворської та ін. Проблема художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є малодослідженою. Зокрема досліджено окремі аспекти мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів: увиразнення мовлення майбутніх вихователів (Г.Ткачук, Т.Маркотенко); формування готовності майбутніх вихователів до збагачення мовлення дошкільників народознавчою лексикою (Н.Ємельянова) тощо.

Мета статті – висвітлення сутності концепту «художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» та обґрунтування педагогічних умов її організації.

Виклад основного матеріалу. Професіограма майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає, окрім вільного володіння мовними та немовними засобами виразності, ще й володіння методикою керівництва художньо-мовленнєвою діяльністю дітей дошкільного віку, можливість застосовувати набуті професійно-мовленнєві знання, уміння і навички у професійно-мовленнєвій діяльності. Оскільки ми розглядаємо художньо-мовленнєву діяльність як складову професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів, уважаємо за необхідне розглянути термінування поняття «професійна діяльність», «професійно-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів».

Професійне мовлення розглядається вченими як таке, що є різнобарвним за своєю приналежністю (педагогічне, юридичне, технічне, медичне тощо). Значущість мовлення суттєво різниться в кожному конкретному виді професійної діяльності. Так, наприклад, професії, фундаментом яких є взаємини в системі «людина – людина» (педагог, лікар, адвокат, вихователь, продавець тощо), основною візитною карткою яких є мовлення, передбачають вільне володіння професійною термінологією, певний професійно-мовленнєвий етикет, можливість впливу на іншу людину, учасника процесу спілкування, за допомогою мовлення. Професійне мовлення розглядається як: «…певна комунікація партнерів у межах професійної діяльності, що забезпечує її успіх..» (М.Грабовський) [5]; «…лінгвістично, психологічно та соціально спрямована діяльність, що є спрямованою на розв'язання завдань професійної комунікації та досягнення на цій основі комунікативної мети спілкування…» (М.Вахницька) [4]; «…процес обміну думками між представниками однієї професії у певній галузі знань…» (І.Пахненко) [10]; «вміння створювати власні висловлювання професійного характеру (Л.Вікторова); «володіння потенціалом дидактичного дискурсу…» (Н.Безгодова) [1]; «…здатність використовувати мовні засоби відповідно мети й ситуації спілкування» (М.Лісовий) [7]; «володіння спеціальною термінологією в умовах навчання, наближених до мовленнєвої професійної діяльності…» (Л.Романова) [12]. Процес формування професійного мовлення є процесом багатокомпонентним та тривалим за часовою характеристикою.

Формування професійного мовлення педагога, за Т.Окуневич, є ступеневим, цілеспрямованим та поступовим процесом. Автор вдається дорівнево-ступеневої характеристики щодо організації професійно-мовленнєвої діяльності педагогів. Перший (елементарний) передбачає засвоєння теоретичних знань та удосконалення практичних мовних умінь і навичок з таких розділів, як: орфографія, орфоепія, граматика тощо; мовно- варіативний ступінь, що передбачає подальше вдосконалення нормативних умінь та оволодіння навичками варіативного висловлення думки, стильового її оформлення, будови висловлювання відповідно ситуації спілкування, добору мовних стилістичних засобів, що допомагають забезпечити ясність, доступність, доцільність висловлювання. Третім, найвищим щаблем професійно-мовленнєвої діяльності педагога Т.Окуневич уважає ступінь мовно-мовленнєвої майстерності, що передбачає бездоганне, професійне володіння педагогом усними засобами літературного мовлення, розвинене «чуття мови», доцільне використання під час професійно-

мовленнєвої діяльності мовних та позамовних засобів виразності [9]. Професійне мовлення розглядається О.Заболоцькою «… як сплав специфічних рис, комплекс яких яскраво висвітлює ту висоту, на яку піднявся учитель у спілкуванні з учнями, колегами, батьками…» [8, с.158].

Узагальнюючи вищевикладені позиції щодо термінування сутності поняття «професійне мовлення» зважуємося на ствердження нерозривного взаємозв'язоку професійного мовлення та професійної діяльності. Ланцюг понять «мовлення» «професійне мовлення» «професійна діяльність» є складовими поняття «професійно-мовленнєва діяльність».

Професійна діяльність учителя, за концепцією О.Куцевол, є за своєю сутністю креативогенною. Складовими професійної діяльності О.Куцевол визначає спілкування з продуктами літературної творчості та творчу специфіку педагогічної праці [6, с.95]. Професійну діяльність учителя-словесника О.Куцевол визначає як «художньо-педагогічну, що вирішує педагогічні завдання освіти, виховання й розвитку особистості засобами мистецтва слова…» [6, с.96]. Цілком погоджуємося з авторським баченням професійної діяльності вчителя-словесника. Вважаємо, що професія вихователя дошкільного навчального закладу також є за своєю сутністю творчого, оскільки дитячий колектив виступає макросередовищем для формування творчих здібностей вихователя і навпаки, вихователь дошкільного навчального закладу є первісною ланкою у створенні творчого середовища та виступає гарантом у підтриманні його існування. Творча специфіка педагогічної праці, як друга детермінанта креативогенності професійної діяльності вихователя, виступає необхідною складовою повсякденного спілкування з вихованцями, є незгасним промінчиком у налагодженні містка між реальністю та вигадкою, між літературним образом та образом життєвим, між дитиною та дорослим, між творчістю та життям.

Професійно-мовленнєва діяльність вихователя дошкільного закладу, за А.Богуш, це «професійне спілкування з колегами та дітьми під час навчання їх мови з використанням засобів українського розмовного і літературного мовлення у поєднанні з екстралінгвістичними засобами (міміка, жести, рухи, дії)» [2, с.19]. Слідом за А.Богуш визначаємо професійно-мовленнєву діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як спеціально організоване спілкування вихователя, дітей і батьків у різних професійних ситуаціях, орієнтоване на позитивний вплив щодо учасників процесу комунікації з використанням кращих зразків українського мовлення.

Найвищим щаблем професійно-мовленнєвої діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів є увиразнення їхнього мовлення. Процес розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів відбуватиметься успішно, якщо дотримуватись педагогічних умов організації художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

У структурі професійно-мовленнєвої діяльності виокремлюємо художньо-мовленнєву діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Розглянемо феноменологію концепту «художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів». Згідно логіки викладу матеріалу уважаємо за необхідне зробити короткий історичний огляд термінування концепту «художньо-мовленнєва діяльність». Складовими концепту «художньо-мовленнєва діяльність» є «художня» та «мовленнєва» діяльність. Діяльнісний підхід до процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів передбачає зв'язок змісту і навчання професійно-мовленнєвої освіти з практичною діяльністю майбутніх фахівців. Основним положенням діяльнісного підходу прийнято уважати створення необхідних педагогічних умов тими, хто навчає, для позитивного стимулювання потенціалу тих, хто навчається. При цьому важливим є збереження рівноваги в тих, хто навчається між розвитком професійно значущих здібностей, професійних знань умінь і навичок та особистісним зростанням та самовдосконаленням. Оскільки процес розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ґрунтується на таких методологічних концептах, як-от: синергетичний, культурологічний, компетентнісний та системно-цілісний, доцільним є інтеграція різних видів діяльності в один полікомпонентний.

Лінгводидакти (А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Котик) визначають художню діяльність як специфічний вид духовно-практичної та духовної діяльності, що включає в себе твори мистецтва, фольклорні твори, літературу, дизайн та естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне міркування. Мовленнєва діяльність, за А.М.Богуш, є формою спілкування, що опосередковується мовленням, складається з мовленнєвих дій, операцій; передбачає фази орієнтування в ситуації спілкування, планування (внутрішнє програмування), реалізацію та контроль мовлення. Мовленнєва діяльність охоплює процеси породження і сприймання повідомлень з метою подальшого спілкування, регулювання й контролю власної діяльності, власного мовлення (А.М.Богуш) [3, с.43]. Специфічною рисою художньо-мовленнєвої діяльності, за А.Богуш, є наявність художнього образу. Філософський словник визначає художній образ як специфічний для мистецтва спосіб відображення й узагальнення

дійсності з позиції певного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій наснаженій формі [11, с.358]. Винятковою здібністю художнього образу, на думку А.Богуш, є здібність збуджувати творчу уяву, фантазію.

Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку визначається ученими як полікомпонентний утвір, в якому можна виділити чотири складові: сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями тощо); театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); творчо-імпровізаторська діяльність (ігри – драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість). Вченими художньо-мовленнєва діяльність визначається як продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова.

Визначаємо художньо-мовленнєву діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як продуктивно-креативну діяльність, що, враховуючи лінгвокреативний потенціал особистості, сприяє розвиткові лінгвокреативних здібностей. Видами художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів є образотворчо-креативна, музично-креативна, театрально-креативна, літературно-креативна, мовленнєво-креативна.

Креативність розглядається О.Куцевол як «…інтегративна сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь- яких сферах людської діяльності… здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї…»[6, с.43].

Опишемо сутність кожного з видів художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів докладніше.

Образотворчо-креативна – вид художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що передбачає креативну та мовленнєву діяльність на основі сприймання творів образотворчого мистецтва та на цій основі організацію образотворчо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних навчальних закладах. В основі образотворчо-креативної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів освіти лежить ознайомлення їх із кращими зразками образотворчого мистецтва, мовленнєва та креативна діяльність на основі сприймання, усвідомлення та розуміння художніх образів. Джерелом образотворчо-креативної діяльності майбутніх вихователів є образотворче мистецтво.

Музично-креативна – продуктивно-естетична діяльність, що опосередкована сприйманням, усвідомленням та розумінням творів музичного мистецтва, креативно-мовленнєва діяльність на цій основі. Поняття музично-креативна діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є значно ширшим ніж «музично-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку», оскільки передбачає 2 етапи: першим стає власне сприймання вихователем музичних творів, другим етапом – передача власних переживань, художніх образів, що виникли в результаті сприймання музичних – дітям дошкільного віку. Збагачення досвіду майбутніх вихователів музичними творами (українські народні пісні, музичні ігри, слухання класичної музики, тощо) є необхідним фундаментом увиразнення їхнього мовлення. Збагачуючи свій внутрішній світ класичними зразками українського музичного мистецтва, вихователь прилучається до невмирущого джерела української культури, українського слова.

Театрально-креативна – збагачення художньо-емоційного досвіду майбутніх вихователів засобами театрального мистецтва (балет, пантоміма, опера, оперета, театральні вистави) та організація на цій основі театрально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Літературно-креативна – діяльність, що пов’язана зі збагаченням літературного досвіду майбутніх вихователів, формуванням в них читацької культури, усвідомленням краси рідного українського слова. Найвищим щаблем літературно-креативної діяльності є словесна творчість майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів виступає фундаментом задля організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. У процесі художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів відбувається увиразнення їхнього мовлення. Джерельною базою увиразнення мовлення майбутніх вихователів було обрано два блоки: перший блок включав в себе твори, рекомендовані Базовим компонентом дошкільної освіти для дітей дошкільного віку, другий блок передбачав знайомство з творами, розрахованими на студентів 1-5 курсів дошкільних факультетів та орієнтовані на збереження культурних традицій України. Увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відбувалось згідно всіх освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти, за блоками. До першого блоку творів (інваріантна частина) увійшли фольклорні й авторські твори відповідно до змісту Базового компонента дошкільної освіти та вимог варіативних програм

розвитку «Впевнений старт», «Українське дошкілля», навчання й виховання дітей дошкільного віку, а саме: колискові, примовлянки, заклички, загадки, скоромовки, прислів'я, приказки, лічилки, народні ігри, колядки, щедрівки, казки, вірші, твори І.Франка, В.Лебедової, М.Черемшини, Ю.Федьковича, Є.Ярошинської, Т.Шевченка, Я.Щоголіва, Л.Глібова, О.Пчілки, Л.Українки, М.Коцюбинського, М.Підгірянки, І.Блажкевич, Н.Забіли, К.Перелісної, О.Копиленка тощо. Твори, дібрані нами для експериментальної роботи, відповідали кожній із змістових ліній: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у світі культури», «Дитина у природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно – пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Варіативна складова містила в собі твори відповідно кожного з видів художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відбувалась з урахуванням міжпредметних зв'язків, дисциплін, що передбачені навчальним планом спеціальності «Дошкільна освіта», з-поміж них: українське народознавство в дошкільних навчальних закладах, дошкільна лінгводидактика, методика формування елементарних математичних уявлень, теорія та методика фізичного виховання, основи природознавства з методикою, методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних закладах освіти, методика ознайомлення з довкіллям, теорія і методика музичного виховання, теорія і методика образотворчого мистецтва тощо. Кінцевим результатом художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виступила художньо-мовленнєва компетенція як комплексна характеристика особистості.

Висновки з даного дослідження, перспективи з подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні змістового аспекту організації художньо-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (варіативної та інваріантної частин).

Література

1. Безгодова Н.С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю: дис.. канд.. пед..наук: 13.00.02 / Надія Семенівна Безгодова. –Херсон, 2009. -267 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови в дошкільних навчальних закладах. –підручник /За ред. А.М.Богуш. –К.: Видавничий дім «Слово», 2011. -704с.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т.М. Методика організації художньо-мовленнєвої дільності дітей в дошкільних навчальних закладах освіти. –навчальний посібник. –К.: Видавничий дім «Слово». -2011. -300 с.
4. Вахницька М.Г. Професійно-мовленнєва підготовка не філолога в умовах багатомовності: автореф. дис. .на здобуття наук. Ступеня канд.. пед.. наук. Спец 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Минодора Григорівна Вахницька// Херсон. Держ. Ун-т. –Херсон, 2007. -23 с.
5. Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи: (на матери але рус. и фр. яз.)./ Н.К.Гарбовский// М.: Изд-во МГУ, 1987. -187 с.
6. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): Монографія. / О.М.Куцевол// –К.: Освіта України, 2011. – 464 с.
7. Лісовий М.І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних закладах освіти: дис.. канд..пед. наук: 13.00.04 / Микола Іванович Лісовий // Вінниця, 2006. -178 с.
8. Заболоцька О.М. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: дис.. докт. пед.. наук. 13.00.04/ Ольга Олександрівна Заболоцька// Одеса, 2007. -405 с.
9. Окуневич Т.Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двумовності: Дис…канд. пед. наук: 13.00.02.; Захищена 16.12.2003; Затв. 10.03. 2004. – Херсон, 2003. – 21 9с.: – Бібліогр.: с. 182– 219.
10. Пахненко І.І. Методика навчання студентів –словесників професійно-орієнтованого мовлення : автореф. на здобуття наук. ступеня канд..пед. наук. Спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» /Ірина Іванівна Пахненко// АПН України,ін-т Педагогіки, К., 1995. -22 с.
11. Філософський словник/за ред. В.І.Шинкарука. –К.: УРЕАН України, 1973. – с.358
12. Романова Л.Я. Формування функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін. /Л.Я.Романова// –К.: Науковий світ, 2001. -165 с.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 6+168.522

ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ФЕНОМЕН ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

С.І.Ткачук

Анотація. *В статті розкривається сутність поняття «технологія» як феномен людської діяльності та аналізується її вплив на зміст підготовки сучасного вчителя трудового навчання як суб'єкта професійної діяльності.*

Ключові слова: *вчитель трудового навчання, трудове навчання, трудова підготовка, професійно-педагогічна підготовка, технологічна культура.*

Аннотация. *В статьераскрываетсясущностьпонятия «технология» как феномен человеческойдеятельности и анализируется её влияние на содержание підготовки современного учителя трудового обучения как субъекта профессиональной деятельности.*

Ключевые слова: *учитель трудового обучения, трудовоеобучение, трудоваяподготовка, профессионально-педагогическая подготовка, технологическая культура.*

Summary. *The article reveals thees sence of the concept of "technology" as a phenomenono fhuman activity an ditsimpacton the contento ftraining modern teacher labor studies as a subjectof professional activities.*

Keywords: *teachere mployment training, employment training, employment training, vocational and educational training, technological culture.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Поява в Державному стандарті загальної середньої освіти освітньої галузі «Технологія» викликала неоднозначне розуміння сутності технології. Стійкі стереотипи та тяжіння реалій індустріального суспільства не дозволяють значній частині освітян відійти від уявлення про технологію як процес перетворення речовини, енергії чи інформації. Насправді поняття технології на сучасному етапі розвитку суспільства набуває все більш широкого значення, а технологізація пронизує практично всі сфери життєдіяльності людини.

За останні десятиріччя на сторінках найрізноманітніших наукових видань з'явилося багато публікацій, у яких порушується питання про ціну технологічного прогресу. Успішне втілення у життя ідеї панування людини над природою, безмежного в неї втручання призвело до того, що людство опинилося перед проблемою виживання. Взаємні стосунки людини та природи, які до недавнього часу розглядалися з погляду диктату першої щодо другої, виявили залежність людського буття від природи, поставили питання про те, якою має бути людська діяльність, якими принципами вона повинна керуватися, за якими законами розвиватися тощо.

Сучасне матеріальне виробництво існує в нових умовах. З'явилося навіть нове поняття – технологічний ризик. Воно характеризує якісні зміни соціально-екологічного середовища, що сталися приблизно у 70-ті роки XX ст. в індустріально розвинутих країнах. Це поняття охоплює всі види руйнівного впливу процесу виробництва на людське буття й стан природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У філософській літературі сформувалося уявлення про технологію не тільки як засіб, а й процес активної цілеспрямованої діяльності суб'єкта, в якій реалізуються творчі можливості людини щодо перетворення світу – природи, суспільства, культури. Певна послідовність операцій у структурі технологічної діяльності зумовлена не тільки й не стільки законом природи, скільки безпосередньо практичною метою. У процесі цього перетворення складаються й відтворюються суто людські відносини, а також умови людської діяльності. Крім того, технологія – це інтелектуальне опанування дійсністю, збільшення знань про неї.

На думку А.Бондаренка, практична (об'єктивна) технологія – це опосередкована досвідом сукупність процесів і операцій, за допомогою яких створюються певні споживні вартості. Він розробив систему чіткої градації видів технології. Градація за сферами сучасної технології: 1) практична; 2) наукова; 3) теоретична. *Практична технологія:* матеріальне виробництво (матеріальна технологія), сфера обслуговування, наука, медицина та медичне обслуговування (соціальна технологія), мистецтво, культура, література та ін. (духовна технологія). *Наукова технологія* вивчає та узагальнює досвід утворення споживних вартостей. Її предмет – процеси взаємодії засобів праці, предметів праці та навколишнього середовища при утворенні різноманіття споживних вартостей. *Теоретична технологія* вивчає діалектику технології та можливість використання законів розвитку природи й суспільства для перетворення матеріального та духовного світу людини. Предмет її досліджень – процеси розвитку

© С.І.Ткачук

пізнавальної й творчої діяльності людини, її окремих сфер. Теоретичну та наукову технологію, так само як і практичну, можна поділити на аналогічні сфери за узагальненими видами споживних вартостей, пов'язаних із спеціалізацією (ноотехнологія, соціальна технологія тощо)[1].

Градація за об'єктами застосування технологічного процесу: 1) природа як сфера матеріального виробництва (матеріальна, виробнича технологія); 2) людина й людське суспільство (соціальна технологія); 3) мислення, суспільна свідомість, духовне життя суспільства (духовна технологія).

У практичній сфері щодо об'єкта застосування технологічного процесу вчений виокремлює матеріально-практичну (виробництво засобів виробництва та предметів споживання); соціально-практичну (економічні, правові та класові відносини); духовно-практичну (етичні та естетичні відносини) царини. У науковій сфері відповідно: матеріально-наукову (природознавство, матеріалознавство, технічні науки тощо); соціально-наукову (економіка, організація виробництва, правознавство тощо); духовно-наукову (мистецтвознавство, педагогіка, психологія, літературознавство тощо) царини. Нарешті, у теоретичному плані: матеріально-теоретичну (теорія технічного, технологічного, природничо-наукового розвитку, теорії окремих процесів); соціально-теоретичну (економічні, політичні та інші соціальні теорії); духовно-теоретичну (ідеологія та ідеологічні вчення) сфери [1].

Базис технології складають об'єктивні закони. Вона розвивається адекватно природі й залежить від міри її освоєння. Об'єктивні закони природи – це закони форм руху матерії.

Праця А.Бондаренко відіграє систематизуючу роль в океані емпіричних даних.

А.Ракитов вважає, що існує два поняття технології – традиційне та сучасне. Традиційна технологія – це набір і послідовність операцій, що визначаються характером технічних засобів, проміжними та кінцевими цілями. Сучасна технологія містить у собі всі операційні структури та системи, які забезпечують реалізацію відповідної діяльності та досягнення її цілей, системи управління, ресурсів, інтелектуально-інформаційного забезпечення, а також комплексну систему соціальних, економічних, культурних, а іноді й політичних наслідків цієї діяльності[3].

В.Каширін аналізує розвиток поглядів на технологічний рух. Він упевнений, що філософське узагальнення технології зараз практично відсутнє. Звільнена від термінологічної специфіки, здатної утворювати комунікативні бар'єри між технологами, загальна технологічна теорія може стати ефективним засобом забезпечення взаємозв'язку природничих, технічних та суспільних наук і відповідного формування буденної свідомості. За В.Кашириним, існують два шляхи формування загальної технологічної теорії: 1) розвиток галузевих технологічних наук; 2) дослідження загальних проблем технічних наук. Але оптимальний варіант – взаємозв'язок цих шляхів. Вчений також намагається пояснити, чим, з його точки зору, є теоретична технологія. Вона вивчає та описує закономірності технологічного діяння, встановлює параметри та умови перебігу процесів перетворення речовини, енергії та інформації, задає необхідні параметри, зміною яких можна повернути процес у задане русло та оптимізувати його [2].

В.Каширін вважає, що природна технологія є сукупністю біологічних процесів прямої зміни предметів середовища за допомогою функціональних органів і організму загалом, тобто є різноманітними діями, пов'язаними з речовинно-енергетичним обміном. Соціальна технологія формується в антропосоціогенезі разом із появою колективної взаємодії суб'єктів і свідомого відбиття навколишнього середовища. Вчений запроваджує поняття технологічної форми руху як природно-соціальної сукупності матеріальних процесів цілеспрямованої зміни різних форм речовини, енергії та інформації (механічних, фізичних, хімічних та ін.), яка відбувається в системах техніки відповідно до їхніх специфічних законів будови та функціонування [2].

М.Тарасенко визначає технологію як продуктивну силу суспільної людини, що втілює в собі інтегральну продуктивність колективної праці. Вона виражає суспільно вироблений засіб освоєння речовини природи через людську працю взагалі – працю як реальне буття колективності [5]. Сучасна технологія моделює колективну здатність до діяльності, по суті, додаткову суспільну продуктивну силу, котра виростає із суспільного поділу праці. Технологія – об'єктивне, предметне втілення суспільної сутності людини. Поза суспільно-історичною практикою вона не може бути ні продуктивною силою, ані феноменом культури. Це та ж людська діяльність, але визначена й трансформована через речовину природного цілого у форму спонтанної взаємодії природних процесів. Тому, функціонуючи за законами природи, вона підпорядкована закономірностям суспільної діяльності. Технологія завжди виступає предметною єдністю природного й соціального у сфері практики, певною формою суспільної практики. Промисловість – історично-конкретна форма існування технології. Від перших актів праці, випадкового спорадичного використання природних предметів до систематичного їхнього використання в якості знарядь, а потім до виготовлення знарядь – такий

загальний напрям генезису технології й технічних засобів. Історично технологія виникає раніше за промисловість, яка починається з машинного виробництва. Спочатку вона існувала у вигляді ручної, інструментальної, ремісничої праці.

В.Князєва, у свою чергу, цікавить проблема технології у контексті об'єктивної діалектики сутності та існування людини. Він вважає, що проблему технології можна розв'язувати, по-перше, через виявлення змісту пізнавального ставлення людини до світу, по-друге, якщо розглядати основне питання філософії у теоретично-практичній формі при соціально-практичному змісті, тобто питання про співвідношення сутності та існування людини. Технологія при цьому виступає формою виявлення й розвитку суспільної сутності людини. В.Князєв зазначає, що емпіричний аналіз дозволяє визначити такі головні форми існування технології: як природний процес; як стан та форма діяльності; як сторона суспільних відносин; як наука; як момент будь-якої людської діяльності. Він вважає, що вирішення задачі, саме так поставленої, передбачає розкриття змісту й встановлення зв'язку понять «сутність – людина – сутність сили – засіб діяльності – виробничо-трудова функція – операція» [4]. Цей ланцюжок понять дозволяє не тільки здійснити перехід від філософського рівня аналізу проблеми до конкретно-соціального, а й прояснити логіку технологічного прогресу як певної форми суспільного прогресу. Кожний тип суспільства утворює (ідеологічно, практично) свою власну концепцію технології й технологічного процесу, яка випливає з його соціальної природи та соціально-економічної сутності. Критерій визначення сутності певного технологічного ступеня розвитку суспільства повинен мати комплексний характер. Цей критерій вимагає зважати на те, яка саме сутність сили або виробничо-трудова функція втілюється, а також аналізу ступеня адекватності технології історично визначеному характеру виробничих відносин, а в підсумку – потребам розвитку суспільної сутності й творчих здібностей людини.

Мета статті полягає у визначенні поняття «технологія» як феномену людської діяльності та вплив технології на зміст підготовки сучасного вчителя трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи існуючі в сучасній вітчизняній літературі погляди, можна зазначити, що спочатку технологія розглядалася як проста рецептурна діяльність. Потім набув поширення більш загальний погляд на технологію як на елемент людської діяльності взагалі, були виокремленні матеріальна, соціальна та духовна технології. Безумовно, це вже великий рівень дослідження технології як філософського поняття.

На наш погляд, технологія є перетворенням форм руху матерії на продуктивні сили людини. Оскільки ми виділяємо п'ять основних форм руху матерії, то так само можна виділити п'ять форм технологій: механічну, фізичну, хімічну, біологічну та соціальну. Перші три форми поєднуються у блок неорганічних технологій. Механічна форма як найпростіша включається до складніших форм технологій та удосконалюється разом із ними. Жодна складніша форма не може обійтися без механічної. У чистому вигляді остання не існує і, відповідно, не розвивається. Лише в абстракції вона виділяється як окремий об'єкт. Суть – у новому якісному рівні.

Завданням технології як науки є з'ясування фізичних, хімічних, механічних та інших закономірностей з метою визначення і застосування на практиці найбільш ефективних і економічних виробничих процесів, що потребують найменших витрат часу і матеріальних ресурсів. Так, предметом дослідження і розробки технології машинобудування є основи проектування технологічних процесів і види обробки матеріалів, вибір заготовок, якість поверхні оброблюваних деталей, точність обробки поверхонь, методи виготовлення типових деталей (корпусів, валів, зубчастих коліс тощо), процеси складання (способи з'єднання деталей і вузлів, принципи механізації й автоматизації складальних робіт), основи конструювання пристроїв.

Поняття «технології» досить багатогранне. Розрізняють технологію як сукупність певних виробничих процесів і технологію як науку про ці процеси. Якщо у першому значенні мова йде про об'єкт, який є найважливішим складовим елементом технічної частини продуктивних сил, то в другому – про відображення закономірностей процесів, що відбуваються у даному об'єкті [3].

Предметом технології, тобто її основним змістом, є матеріально-технічна сторона виробничої діяльності, а безпосереднім об'єктом вивчення – виробничі процеси.

Технологію, як правило, розглядають у зв'язку з конкретною галуззю виробництва (технологія гірничих робіт, технологія машинобудування, технологія будівельних робіт) або залежно від методів одержання чи обробки певних матеріалів (технологія металів, технологія волокнистих речовин, технологія тканин тощо).

Втім, технологія – не тільки процес і результат, а й засіб людської діяльності. Функціонуючи, технологія певною мірою відчужується від людини, формує, так би мовити, технологізоване середовище людської життєдіяльності. Завдяки технологічним перетворенням формується штучний

світ людської життєдіяльності, в якому вплив людини на природу, суспільство, культуру стає дедалі технологічним, причому не тільки в тому розумінні, що форми технології як засіб практичної діяльності визначають спрямованість перетворення світу. Технологічність означає жорстку обумовленість структури людського ставлення до об'єкта діяльності – природи, людини, культури, чітку послідовність операцій людської діяльності [1].

Вплив сучасних технологій на всі сфери життя людини дає змогу дослідникам кваліфікувати сучасний етап розвитку суспільства як технологічну цивілізацію, технологічне суспільство, технічну цивілізацію, час технологічних революцій, вік технологічної культури тощо. Визначаючи поняття технології, її місце в людському бутті, виходячи насамперед з аналізу функціонування технології у такій сфері практики, як виробництво, значна кількість авторів безпосередньо або опосередковано робить предметом дослідження технологічну орієнтацію розвитку різних сфер людської діяльності – *процес технологізації*.

Суттєві риси технологізації науки виявляються в наступному.

По-перше, в потребі дедалі ширшого використання в науковому дослідженні технологічних підходів, що базуються на процедурах проектування й конструювання як засобах виробництва нового знання. Характерним є також використання комп'ютерів і методів, що пов'язані з ними в різноманітних сферах науки, техніки виробництва. Здійснюється комп'ютеризація сучасної науки. У зв'язку з цим зростає кількість фахівців з математики і програмування, які обслуговують ці процеси. Комп'ютеризація приводить до подальшої інтелектуалізації праці. Поглиблюється поділ праці вчених, водночас збільшується вага комплексних досліджень.

По-друге, наукова діяльність все більше алгоритмізується. Домінуючим ідеалом науково дослідної діяльності стає практичне оволодіння алгоритмом творчості та його використання у виробництві нового знання.

По-третє, технологізація науки виявляється в цільовій орієнтації наукового дослідження на виробничо-практичні потреби, втілення наукових знань у практику виробництва – новітні техніку й технологію. Крім того, реалізація можливостей науки як продуктивної сили передбачає зміну ідеалів організації і структури здійснення наукових досліджень. У наш час реалізація можливостей науки потребує розвинутої матеріально-технічної бази. Змінюється структура науки: ускладнюються технічні засоби, значно збільшується кількість наукових працівників, залучених до виробничо-технічної сфери, зміцнюється зв'язок із виробництвом тощо. Все це зумовлює «індустріалізацію науки», «технізацію наукової праці». За цих умов, з одного боку, розробка технології стає науковою проблемою, з іншого – значно збільшуються можливості й кількість наук, результати яких безпосередньо втілюються в практику виробництва [5].

Ще одним проявом технологізації науки є застосування технологічного підходу в науковому пізнанні. На цій основі в природознавстві формуються галузі науково-технічного характеру (наприклад, біотехнологія, генна інженерія).

Реалізація евристичних можливостей технологічного підходу в науковому пізнанні дає змогу не тільки одержати нові оригінальні результати в природознавстві, а й виробити новий погляд на технологію взагалі, сформулювати нове поняття технології. Евристичний потенціал технологічного підходу використав академік А. Уголєв, створюючи концепцію «природничих технологій», обґрунтовуючи технологічну єдність біологічного й технічного світів, нове ширше уявлення про технологію. Використання технологічного підходу дозволяє інтегрувати пізнавальні можливості технології й природничих наук, відкривати деякі загальні закони функціонування природних (біологічних структур) і виробничих технологій. Виходячи з цього, А. Уголєв досліджував живі системи різних рівнів як технології, біосферу – як технологічний процес у планетарному масштабі, еволюцію – як розвиток технології життя.

Соціальна характеристика, оцінка технології пов'язана зі станом суспільства, яка використовує цю технологію. Наприклад, А. Ракітов пише, що характер використання інформаційної технології радикальним чином залежить від економічного стану, соціальної структури та політичної організації суспільства, його загальної культури та рівня правосвідомості, пануючих норм моральності та ціннісних настанов. Технологічний базис суспільства епохи науково-технічного прогресу розвиватиметься лише за умов певних інтенсивних соціокультурних трансформацій. Ця точка зору поширена також у колах західних філософів техніки. Насправді вирішити всі згадувані глобальні проблеми (стабілізація стану індустрії, запобігання екологічної кризи та ін.) можна лише використовуючи нові методи управління економікою, організації та регулювання виробництва, глобальне моделювання (приклад продемонстрував Римський клуб). Існує думка, що люди доти не зможуть узяти на себе відповідальність за техніку, доки вони не будуть у змозі пізнати самих себе та

керувати самими собою тією мірою, якою цього вимагає технічний прогрес. Від вирішення цих філософських проблем і залежить подальший прогрес техніки й технології, розвиток нашого суспільства [3].

Дослідження загальних закономірностей природних і виробничих технологій приводить до нового розуміння технології: загальне уявлення про технологію перетворюється на науку про принципи, структуру та динаміку організованих процесів.

Провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату й точне досягнення його. А передумовами застосування поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів.

Висновок. Отже, технологія – це найзагальніше поняття, що виконує методологічно-інтегруючу роль щодо всіх наук. Такий висновок має право на існування. По-перше, самі виробничі технології стають частиною широкого комплексу, що включає як штучні, так і природні технології, так звані синтетичні технології. По-друге, багато закономірностей природних в наш час використовують у виробничих технологіях. Сенс у тому, щоб звернути увагу на плідність вивчення загальних законів складних за організацією процесів у природних і штучних системах, використання цих законів для управління такими процесами, що має велике теоретичне й прикладне значення.

Література

1. Бондаренко А. Д. Современная технология: теория и практика / А. Д. Бондаренко. – К. ; Донецк : Вищашк., 1985. – 171 с.
2. Каширин В. П. Философские вопросы технологии/ В. П. Каширин. – Томск : Изд-во Том.ун-та, 1988. – 286 с.
3. Князев В. Н. Человек и технология (социально-философский аспект) / В. Н. Князев. – К. :Лыбидь, 1990. – 175 с.
4. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. – М., 1991. – 287 с.
5. Тарасенко Н. Ф. Природа, технология, культура: философско-мировозренческий анализ / Н. Ф. Тарасенко. – К., 1985. – 254 с.

ДИДАКТИКА

УДК: 378.091.322:796

САМОСТІЙНІ ЗАНЯТТЯ ЯК РЕЗЕРВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ю.М.Вихляєв

Анотація. *Стаття присвячена методиці застосування самостійних занять студентів, які у зв'язку з недостатньою кількістю обов'язкових занять і дефіцитом рухової активності стають важливим чинником пошуку прихованих резервів і шляхів оптимізації навчального процесу з фізичного виховання.*

Ключові слова: *студенти, фізичне виховання, самостійна робота, тестування, контроль.*

Аннотация. *Статья посвящена методике использования самостоятельных занятий студентов, которые в связи с недостаточным количеством обязательных занятий и дефицитом двигательной активности становятся важным фактором поиска скрытых резервов и путей оптимизации учебного процесса по физическому воспитанию.*

Ключевые слова*: студенты, физическое воспитание, самостоятельная работа, тестирование, контроль.*

Summary. *In this paper the features method of students' independents training, which due to the insufficient number of compulsory lessons and deficit of physical activity becomes an important factor in search of hidden reserves and ways to optimize the learning process in physical education.*

Keywords: *students, physical education, self study, testing, control.*

Постановка проблеми. Дефіцит рухової активності студентів вимагає від викладачів подальшого пошуку прихованих резервів і шляхів оптимізації навчального процесу з фізичного виховання. У якості такого резерву ми використали, по-перше, секційну форму навчального процесу з фізичного виховання, що значно підвищує мотивацію до спеціалізованих занять тим чи іншим видом рухової активності, а по-друге, самостійну роботу студентів, яка доповнює об'єм одержаних на регулярних заняттях навантажень різної спрямованості. Другим доказом необхідності такої роботи є придбання студентами навичок самостійної роботи над власним здоров'ям і фізичною підготовленістю, які їм дуже знадобляться у подальшому житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У спеціальних працях [1, 2], досліджено, що найбільш оптимальною кількістю занять на тиждень є триразові, оскільки одноразові заняття не справляють необхідного впливу на організм студентів, а чотирьох і п'ятиразові (які необхідні у спортивному тренуванні), призводять до значного дефіциту часу, зайвої втоми і до того ж можуть знижувати при відсутності відновлювальних заходів розумову працездатність студентів, особливо під час атестаційної та перед сесійної підготовки [2].

Необхідність самостійних занять студентів підтверджена багатьма дослідниками [1, 3, 4, 5], але постає питання в розробці ефективного організаційно-методичного забезпечення такої роботи, яка повинна мати свої особливості в залежності від форми організації навчального процесу з фізичного виховання, яку використовує той чи інший університет.

Т.Г.Овчаренко [3], виділяє такі структурні елементи самостійної діяльності: 1) постанова мети діяльності та завдань; 2) визначення об'єкта діяльності; 3) вибір засобів; 4) розв'язання поставленого завдання: 5) контроль виконання. Звісно, ці структурні елементи повинні мати своє наповнення в залежно від умов застосування такої роботи, зокрема самостійні заняття з виконанням фізичних вправ потребують введення ще одного структурного елемента – самоконтролю студентів за власним станом організму. Наше дослідження присвячено вивченню самостійної роботи студента при дворазових заняттях на тиждень із секційною формою організації навчального процесу з фізичного виховання.

Робота була виконана у відповідності з планом науково-дослідницької роботи Національного технічного університету України "КПІ".

Мета статті: вивчити особливості планування, контролю та самоконтролю самостійної роботи

© Ю.М.Вихляєв

студентів на кафедрі із секційною формою організації навчального процесу з фізичного виховання.

Були поставлені для виконання наступні завдання: 1) Визначити роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі з фізичного виховання; 2) Визначити критерії для планування, контролю та самоконтролю самостійної роботи студентів; 3) Розробити методичне забезпечення самостійної роботи студентів.

Обговорення результатів дослідження. З метою вивчення особливостей планування і контролю самостійної роботи студентів на кафедрах із секційною формою організації навчального процесу з фізичного виховання ми провели дослідження такої роботи на навчальних відділеннях (циклах) настільного тенісу та плавання кафедри фізичного виховання Національного технічного університету України "КПІ".

На циклі настільного тенісу дворазові заняття на тиждень проводяться у пристосованому залі, де є можливість виконувати як спеціальні вправи з вивчення і засвоєння технічних прийомів гри, так і вправи загально-фізичної підготовки. Студенти першого курсу на початку навчання виконують три контрольні загально-фізичні вправи: стрибок вгору з місця, нахил вперед у положенні стоячи та розгинання рук у положенні лежачи на підлозі. Дві з цих вправ, що виконуються студентом найгірше, потрапляють до його домашнього завдання, яке він повинен виконувати не менше одного разу на тиждень, також студенти отримують завдання із засвоєння елементарних технічних прийомів (набивання м'яча двома сторонами ракетки, відбивання м'яча від стінки різними сторонами ракетки, жонглювання трьома м'ячами тощо). Відповідні якості – стрибучість, гнучкість та силу можна розвивати на заняттях, але для цього потрібно витрачати дорогоцінний час, якого обмаль, тому ми попередньо роз'яснюємо студентам, що для відведення більшої кількості годин на вивчення технічних елементів та прийомів гри у настільний теніс, загально-фізичною підготовкою вони повинні займатись вдома у рамках самостійної роботи студента. Також студенти отримують завдання розвивати витривалість за допомогою бігу у середньому темпі, орієнтовно з частотою серцевих скорочень не більше 130-140 ударів на хвилину (в межах порогу анаеробного обміну) або стрибків зі скакалкою впродовж двох хвилин,що віддзеркалюють спеціальну витривалість тенісиста.

Через два місяці на циклі проводиться контрольне заняття з реєстрацією показників тестів на спеціальну витривалість (стрибки зі скакалкою), стрибучість, гнучкість та силу, після чого на вулиці студенти вперше виконують останній тест – 12-хвилинний біг на кількість подоланих метрів з завданням бігти в середньому темпі на рівні серцевих скорочень не більше 130-140 ударів на хвилину. Для контролю інтенсивності бігу ми застосовували визначення частоти серцевих скорочень пальпаторно кожним студентом із короткочасною зупинкою бігу на 6 секунд після кожного другого кола за командою викладача або самостійно за допомогою власного годинника. Більш надійний спосіб – використання кардіолідера зі звуковою індикацією заданого пульсового коридору у вигляді наручного годинника фінської фірми Polar застосовували лише декілька студентів, але, на жаль, надати усім студентам таку можливість було неможливо. Після аналізу показників виконання тестів у домашні індивідуальні завдання вносяться корективи та відразу виявляються студенти, які домашні завдання не виконували – вони впродовж місяця на десять хвилин в кінці заняття відсторонюються від навчальної гри на рахунок і займаються загально-фізичними вправами, що викликає іронічні зауваження і посмішки товаришів (як додатковий психологічний важіль). Особливе місце в цьому тестуванні відведено бігові на витривалість, який ми не форсуємо, і не вимагаємо на перших етапах конкретних результатів, оскільки наша головна мета не налякати студентів суворими вимогами, а привчити до помірних занять бігом, велосипедних та лижних прогулянок, які б доставляли їм задоволення. Самостійні заняття дозволили поліпшити рівень фізичної підготовленості студентів: показник сили у 31 студента виріс з 35,7±4,9 до 40,2±4,3 розгинань в упорі лежачи на підлозі; показник стрибучості з 46,1±3,2 до 50,3±3,8 сантиметрів у стрибку вгору з місця; показник гнучкості з 7,8±1,4 до 10,2±1,7 сантиметрів у нахилі вперед з положення стоячі; показник спеціальної витривалості зі 145,8±11,3 до 179,6±12,2 разів за дві хвилини у стрибках зі скакалкою.

На циклі плавання склалася дещо інша ситуація: студенти мали можливість працювати в басейні над розвитком витривалості та інших якостей – спеціальної витривалості, швидкісних і координаційних можливостей, гнучкості, сили, але праця над останніми двома якостями строго специфічна, вона виконується у воді за відсутності зали загально-фізичної підготовки, тому цей недолік викладачі циклу ліквідують за рахунок самостійної роботи студентів, які отримують домашні завдання на виконання комплексів силових вправ та вправ на гнучкість. Контроль за виконанням цих комплексів полягає у виконанні силової вправи на кількість розгинання рук у положенні лежачи на підлозі, причому завданням слугує не виконання строго визначеного нормативу (хоча такі показники також визначені), а приріст особистого показника на 10-20 разів. Другою якістю, яку більш зручно тренувати в домашніх

умовах, є гнучкість, особливо у специфічних вправах, наприклад, для засвоєння техніки плавання кролем на спині – перевести палицю з положення руки вперед (захват палиці двома кистями), у положення руки з палицею позаду із завданням – кисті не розтискати і тримати їх якомога ближче одна до одної або для засвоєння техніки брасу: повільне присідання із завданням торкнутись колінами до підлоги у положенні стоячи на підлозі, ноги нарізно. У домашніх умовах для виконання цієї вправи можна використати м'яку ковдру, а для полегшення виконання вправи на перших заняттях використати спинку ліжка у якості опори для рук. Таким чином, головним критерієм контролю за виконанням самостійної роботи студентів є виконання відповідних тестів, а підставою для планування і складання домашніх завдань є визначення недоліків у загальній і спеціальній фізичній підготовленості студентів. Порівняння фізичної підготовленості двох груп студентів першого курсу (по 30 осіб у кожній), одна з яких була націлена на виконання строго визначених нормативів (40 разів – показник сили і 80 сантиметрів під час виконання вправи на гнучкість з палицею), а інша була націлена на виконання тестів з індивідуальним приростом цих показників, показало, що досягнення другої групи склали 17,3±1,6% у силовій вправі і 15,5±1,9% у вправі з палицею, тоді як показники першої групи відповідно збільшились усього на 10,6±0,9% і 7,8±1,1% від висхідних, які практично були однаковими в обох групах студентів.

Під час виконання самостійних занять і в процесі відновлення студенти повинні відчувати й контролювати відповідність одержуваних навантажень власним функціональним можливостям, навчитись порівнювати реакцію свого організму із зовнішніми параметрами навантажень, тобто зі швидкістю (інтенсивністю) виконання вправи, її об'ємом або величиною обтяження. Причому самоконтроль повинен бути спрямований не тільки на відповідь організму на окреме навантаження, але й на оцінку відновлювальних процесів у перервах між заняттями, своє самопочуття та настрій до подальших занять. Найбільш відомими і доступними є тести і формули оцінки самопочуття за показниками серцево-судинної системи, наприклад, формула Руф'є та інші формули, але навряд ви знайдете студента, який буде користуватись цими формулами, до того ж вони всі далеко не ідеальні [2]. Найбільш простим для вживання буде підрахунок частоти серцевих скорочень пальпаторно у стані спокою та через хвилину після виконання стандартного навантаження, тобто вправи, що виконується з однаковою інтенсивністю (швидкістю), обтяженням за один і той самий час. Наприклад, долання сходинок на декілька поверхів вгору або певну кількість присідань. Ці вправи легко стандартизувати – достатньо їх виконувати за однаковий час, до того ж вони доступні усім бажаючим вдома або на роботі. Якщо показники пульсу будуть потроху зменшуватись, значить тренування і навантаження оптимальні. Наприклад, студент у стані спокою підраховує свій пульс за 30 с, потім виконує 20 присідань за 30 с та реєструють пульс у перші 30 с другої хвилини відновлення, тобто через одну хвилину відпочинку. Підсумовуємо частоту серцевих скорочень спокою та відновлення. Одержаний показник до 66 скорочень за хвилину буде свідчити про високий рівень функціонального стану серцево-судинної системи, 67-74 – про рівень вище середнього, 75-82 – середній рівень, 83-90 – нижчий за середній, 91 і більше скорочень за хвилину сигналізує про низький рівень. Якщо ж зафіксувати термін повернення частоти серцевих скорочень до вихідного рівня, то тривалість відновлення за 1 хвилину буде відповідати високому рівню, 3хвилини – середньому, 5 хвилин і більше – низькому рівню стану серцево-судинної системи [2]. Зауважимо, що ці показники дуже варіабельні в залежності від контингенту обстежуваних, тому необхідно більшу увагу приділяти їх змінам упродовж року.

Другим способом самоконтролю буде приріст результатів у будь-якому випробуванні, наприклад у виконанні тесту Купера, тобто приріст подоланих метрів за 12 хвилин бігу і не обов'язково їх прискіпливо вимірювати, якщо дистанція, яку ви долаєте за 12 хвилин, потроху збільшується, значить ваша витривалість невпинно зростає. Все ж наведемо для орієнтиру такі критерії: до 2200 метрів – це низький рівень витривалості, до 2450 – нижчий за середній, до 2700 – середній, до 2950 – вищий за середній, 3050 і вище – високий рівень витривалості та фізичної працездатності [2].

Третім напрямком самоконтролю буде слідкування за такими показниками під час виконання вправ: задишка, почервоніння або збліднення шкіряного покрову, нудота, запаморочення, біль і відчуття важкості у ділянці потилиці, шум у вухах, біль за грудниною, під лопаткою, що віддає у ліву руку тощо, або відчуття радості, бадьорості, легкості під час ходьби, бажання стрибнути, заспівати. У процесі відновлення спостерігаються зміни таких показників: самопочуття – добре, погане; сон – добрий, порушення, безсоння; настрій – оптимістичний, бадьорий, поганий; апетит та бажання займатись – є, немає; стомлюваність – знижена, підвищена; болі у м'язах, голові, чи відділку черевного пресу, проміжності та інші критерії, визначення яких не потребує інструментальних методик, необхідно тільки дослухатись до своїх почуттів.

Наведені нами дані підтверджують важливість застосування самостійної роботи з метою

поліпшення навчального процесу з фізичного виховання та збільшення рухової активності студентів. У зв'язку з цим на кафедрі фізичного виховання затверджена відповідна документація з планування, а саме: 1) Програма самостійних занять для студентів 1-2 курсів НТУУ "КПІ", у якій представлені варіанти індивідуальних занять, що розроблені на кожному навчальному відділенні, по 18 занять у кожному семестрі впродовж двох курсів; 2) Журнали тестувань, в яких фіксуються одержані завдання та показники виконаних тестів. У програмі занять врахована специфіка кожного циклу та його матеріальної бази, стан фізичної підготовленості контингенту студентів, що навчається, завдання, особливості й оздоровчі спроможності виду спорту.

Висновки. 1. Самостійна робота студентів є суттєвим резервом і складовою навчального процесу з фізичного виховання, вона значно підвищує рухову активність студентів, надає студентам навички самостійної роботи з поліпшення власного здоров'я і фізичної підготовленості, які їм знадобляться у подальшому житті та професійній діяльності.

2. Індивідуальні (домашні) завдання є необхідною умовою виконання самостійної роботи, причому головним критерієм контролю за виконанням самостійної роботи студентів є виконання відповідних тестів, а підставою для планування і складання домашніх завдань є визначення недоліків у загальній і спеціальній фізичній підготовленості студентів.

3. Контроль за самостійною роботою студентів краще здійснювати не завданням виконання тестів зі строго визначеними нормативами, а націлювати студентів на індивідуальний приріст показників їх виконання.

4. Самоконтроль студентів за власним станом організму є обов'язковим елементом проведення самостійних занять, він повинен: а) оцінювати відповідність одержуваних навантажень власним функціональним можливостям; б) порівнювати реакцію організму із зовнішніми параметрами навантажень; в) контролювати не тільки відповідь організму на окреме навантаження, але й оцінку відновлювальних процесів у перервах між заняттями; г) фіксувати своє самопочуття та готовність до подальших занять.

5. Робота з планування самостійної роботи студентів повинна бути підкріплена відповідним науково-методичним забезпеченням: у вигляді кафедральної програми самостійних занять, індивідуальних завдань та відповідної системи тестування, розробленими провідними фахівцями кафедри з урахуванням специфіки навчального відділення та його матеріальної бази, стану фізичної підготовленості контингенту студентів, що навчаються, завдань, особливостей і оздоровчих спроможностей обраного виду спорту.

Література

1. Акимова В.А. Форми і методи організації самостійної роботи студентів з фізичного виховання / В.А. Акимова, Н.І. Турчина, Е.Г. Черняєв // Фізичне виховання в контексті сучасної освіти: Матеріали У11 Всеукраінської науково-методичної конференції. За заг. ред. І.І.Вржесневського .– К. : НАУ, 2012. – 174 с.
2. Вихляєв Ю.М. Корекція функціонального стану студентів технічними засобами: / Ю.М.Вихляєв. [Монографія]. – К. : НТУУ "КПІ" , 2006. – 308 с.
3. Овчаренко Т.Г. Система самостійної роботи студентів у курсі «Теорія та методика фізичного виховання». Навч.посібник / Т.Г.Овчаренко – Луцьк: «Вежа», 2002. – 122 с.
4. Самостійна робота студентів: навч.посібник. В.І.Євдокимов (за заг.ред. В.І.Євдокимова) – Х: Вид-во ХДГУ, 2004. – 140с.
5. Белов Р.А. Самостоятельные занятия студентов физической культурой. / Р.А. Белов. Киев : 1988. – С. 21-23.

УДК 373.3:510.2

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В.І.Імбер

Анотація. *У статті розглядаються шляхи розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку, практичні завдання для формування логічних прийомів розумової діяльності.*

Ключові слова: *логічне мислення, логічні прийоми, дошкільнята.*

Аннотация: *В статье рассматриваются пути развития логического мышления детей дошкольного возраста, практические задания для формирования логических приемов умственной деятельности.*

Ключевые слова: *логическое мышление, логические приёмы, дошкольники.*

© В.І.Імбер

***Summary**: The article deals with the development of logical thinking of children of preschool age, practical tasks for the formation of logical methods of mental activity.*

***Key words:** logical thinking, logic devices, preschoolers.*

Постановка проблеми. Перед сучасною дошкільною освітою постає завдання інтелектуального розвитку дітей. Для його реалізації дитина повинна мати достатній рівень розвитку всіх видів пам'яті, уваги, уяви, мислення та мовлення, а також уміти аналізувати та синтезувати, абстрагувати та узагальнювати, приймати рішення, доводити твердження і спростовувати їх.

Нині актуальною є проблема пошуку шляхів розвитку логічного мислення дошкільнят, оскільки у цьому віці закладаються основи мислення, розвиваються й удосконалюються його види.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розглядаючи мислення як процес, що охоплює весь життєвий шлях людини, можна відзначити, що на кожному віковому етапі цей процес має низку особливостей.

Проблемою опанування навичок мислення займались Л.Ланда, Ф.Фрадкіна, Г.Костюк, Н.Менчинська, О.Кужель, О.Митник, О.Гісь, О.Федоренко, Г.Чистякова, Я.Неверович, Н.Фролова, Н.Рогановський та ін.

Аналізуючи процес мислення в дошкільному віці, чимало авторів дотримуються думки, що, виходячи зі специфічності та значимості даного етапу в житті індивіда, мислення необхідно розглядати в цей період у взаємозв'язку з розумовим розвитком дошкільника.

Метою статті є аналіз шляхів і способів формування логічних прийомів розумової діяльності дітей дошкільного віку, навчання їх операціями логічного мислення.

Виклад основного матеріалу. Психологи стверджують, що мислення дітей зароджується у сприйнятті ними дійсності, виокремлюючись пізніше в особливий психічний процес.

Ускладнення і розвиток ранньої форми розумової діяльності веде до появи у дітей образного мислення, що інтенсивно розвивається в дошкільний період. А подальший розвиток образного мислення підводить дитину до порогу логіки. Однак роль емоцій в регуляції діяльності ще настільки суттєва, що «емоційно-образне мислення» надовго залишається домінуючим у структурі інтелекту.

Як показано М.Подд'яковим [5], у віці 4-6 років відбувається інтенсивне формування і розвиток навичок і умінь, що сприяють вивченню дітьми зовнішнього середовища, аналізу властивостей предметів, впливу на них з метою зміни. Цей рівень розумового розвитку – наочно-дійове мислення – є підготовчим, він сприяє нагромадженню фактів, відомостей про навколишній світ, створення основи для формування уявлень і понять, тобто передує розвиткові абстрактного, логічного мислення.

У процесі наочно-дійового мислення з'являються передумови для формування більш складної форми мислення – наочно-образного, яка характеризується тим, що розв'язання проблемної ситуації може здійснюватися дитиною тільки в плані уявлень, без застосування практичних дій.

Кінець дошкільного періоду характеризується переважанням вищої форми наочно-образного мислення – наочно-схематичного. Перевагою цієї форми мислення є можливість відображати істотні зв'язки і залежності між предметами зовнішнього світу. Поведінковим відображенням досягнення дитиною цього рівня розумового розвитку служить схематизм дитячого малюнка, вміння дитини використовувати при розв'язанні задач схематичне зображення [1]. Саме по собі наочно-схематичне мислення дає великі можливості в освоєнні зовнішнього середовища, будучи засобом для створення дитиною узагальненої моделі різних предметів і явищ. Ця форма мислення залишається образною, спирається на реальні дії з предметами або їх моделями. Разом з тим вона є основою для формування логічного мислення, пов'язаного з використанням і перетворенням понять.

При спрямованому розвивальному навчанні в старшому дошкільному віці вже відбувається засвоєння певного типу розумових дій і понять. Таким чином, 6-ти річна дитина може підходити до розв'язання проблемної ситуації трьома способами: використовуючи наочно-дійове мислення, наочно-образне й логічне.

Існує точка зору, що ранній розвиток логічного мислення може мати негативні наслідки, оскільки здійснюється на шкоду формуванню вищих форм образного мислення. Тому низка авторів вважає, що старший дошкільний вік слід розглядати лише як період, коли має розпочатися інтенсивне формування логічного мислення, ніби визначаючи тим самим найближчу перспективу розумового розвитку. Так, А.Зак вважає, що мислення, починаючи розвиватися в дошкільному віці, не може забезпечити всі необхідні умови для засвоєння дітьми різних знань [4]. Однак, багато педагогів і психологів відзначають, що основний фундамент логіки і базових логічних операцій може бути сформований саме в дошкільному віці.

Однією з умов формування логічного мислення у дошкільнят є врахування особливостей

психічного розвитку дітей даного віку. Всі психологічні новоутворення дітей цього періоду відзначаються незавершеністю. Це обумовлює особливості їх навчання, яке має поєднувати в собі риси гри й спрямованого навчання, орієнтуючись при цьому на сформовані форми наочно-дійового й наочно-образного мислення.

Так, на думку С.Більчугова, важливою передумовою формування логічного мислення вважається здатність до самостійного знаходження способів розв'язання завдань. Велике значення при цьому набуває можливість контролювати й перевіряти правильність своїх дій [1].

Однією з важливих особливостей мислення дитини в старшому дошкільному віці, як вважають автори [6], є здатність бачити відносність тієї чи іншої логічної системи, здатність міркувати в умовно заданій системі логіки. Звичайно, поведінка дитини в будь-якому віці логічна, а суперечності виникають на стикові різновікових систем логіки. Таким чином, поділ мислення на наочно-дійове, наочно-образне й абстрактно-логічне відноситься до вікового періоду від 3 до 7 років. До цього періоду й після нього мають місце інші види мислення, тому на думку Дж.Брунер спостерігаються інші способи представлення світу у свідомості дитини.

Одним з найважливіших елементів формування логічного мислення є прийняття дитиною цілей, що полягають в оволодінні узагальненим способом дій. Для дитини старшого дошкільного віку виділення цілей ще не є характерним: в її діях, як правило, спосіб виявляється злитим з результатом і засвоюється в процесі досягнення цього результату.

Крім того, необхідною умовою розвитку логічного мислення є включення дітей у діяльність, в ході якої могла б яскраво проявитися їхня активність у межах нестандартної, неоднозначної ситуації.

На думку Ю.Гільбуха, важливим моментом, який визначає успішне формування елементів логічного мислення у дітей є навчання їх операцій логічного мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація, серіація [2].

Розглянемо детальніше кожну логічну операцію та практичні завдання, які сприяють їхньому формуванню.

Аналіз – логічний прийом, метод дослідження, розкладання предмета на складові частини, кожна з яких потім окремо досліджується для того, щоб виділені елементи поєднати з допомогою синтезу в ціле, збагачене новими знаннями [3, с. 48]. Дитина перевіряє наявність або відсутність обраної властивості в об'єкта, а потім об'єднує об'єкти у відповідні групи.

Приклад 1. Анаграма. Назвати зашифровані імена хлопчиків.

ВІНА РІЙСЕГ ТОПЕР СИЛЬВА

Приклад 2. Скласти нове слово, взявши з кожного слова лише один склад.

МАСКАРАД

АВТОМОБІЛЬ

БАНАНИ

Синтез – логічний прийом, що передбачає поєднання в ціле окремих частин, властивостей на підставі збагачення знань у процесі аналізу [3, с. 48]. За енциклопедичним означенням, синтез — це поєднання абстрагованих сторін предмета й відображення його як конкретної цілісності; метод вивчення об'єкта у його цілісності, у єдиному і взаємному зв'язку його частин.

Приклад 1. Скласти слова з букв одного слова АБРИКОС (коси, роси, соки, бик, кара, коса, риба, рис, боки, край, краби, сир) тощо.

Приклад 2. Підкреслити слова, які є суттєвими для слова, що стоїть перед дужками.

Сад (рослина, собака, паркан, лопата, земля).

Ліс (листя, яблуня, мисливець, дерево, кущі).

Школа (учитель, приміщення, вулиця, велосипед, учні).

Лікарня (сад, лікар, приміщення, телевізор, хворі).

Порівняння – логічний прийом розумових дій, що полягає у виявленні подібності та відмінностей між ознаками об'єктів (предметів, явищ, груп предметів) [3, с. 52].

Приклад 1. Чим відрізняється чотирикутник від п'ятикутника ?



Приклад 2. Назвати ознаки, за якими відрізняються предмети (явища).

Дерево – Кущ
Літо – Осінь
Сани – Віз
Жук – Гусінь

Узагальнення – характеристика пізнавальних процесів, що полягає у виявленні та фіксації відносно стійких властивостей об’єктів [3]. Це процес розумового об’єднання в одну групу предметів і явищ за їх основними ознаками.

Приклад 1. Назвати групу слів одним словом: (січень, лютий, червень, вересень), (стіл, диван, крісло, стілець).

Приклад 2. Продовжити початий ряд і назвати групу одним словом.

Неділя, понеділок, _____.

Липа, береза, _____.

Приклад 3. Назвати загальні ознаки предметів: ЯБЛУКО – ГАРБУЗ, ЯЛИНА – СОСНА, КІТ – СОБАКА.

Класифікація – це логічний прийом розумових дій, що передбачає розділення множини об’єктів на групи, класи за якоюсь ознакою, що виступає основою для класифікації.

Приклад 1.

а) Задані слова: лимон, апельсин, груша, малина, яблуко, полуниця, слива, смородина.

Назвати: 1) ягоди;

2) фрукти.

б) Задані слова: стіл, чашка, стілець, тарілка, шафа, чайник, диван, ложка, табуретка, крісло, каструля.

Підкреслити назви меблів однією лінією, назви посуду – двома лініями.

в) Задані слова: мандарин, яблуко, картопля, слива, апельсин, банан.

Назвати зайве слово.

Приклад 2. У парк до друзів прийшли гості. Хто це? Розподіли цих тварин на 2 групи. За якими ознаками виконувався розподіл?



Систематизація — процес зведення розрізнених знань про предмети в єдину систему, встановлення їхньої єдності. Систематизація є відображенням матеріальної єдності світу і ґрунтується на вивченні суттєвих зв'язків, які об'єднують ці предмети (явища). Вона опирається на класифікацію, аналіз і синтез істотних властивостей певної системи.

Приклад 1. З переліку слів вибрати:

а) предмети посуду: стіл, чашка, куртка, тарілка, шафа, шарф, каструля, стілець, сковорідка, плаття.

б) предмети взуття: шапка, туфлі, пенал, босоніжки, м’яч, портфель, ручка, кеди, мишка, зошит, чешки, чобітки, конструктор.

Приклад 2. Дати назву кожній групі:

Група 1: капуста, огірок, цибуля, часник, помідор, картопля.

Група 2: малина, полуниця, смородина, суниця, аґрус.

Група 3: яблуко, апельсин, груша, лимон, банан.

Серіація – побудова упорядкованих рядів за ступенем інтенсивності певної ознаки (розмір, колір, кількість елементів тощо) чи у певній послідовності.

Відомий французький психолог Ж. Піаже вважав, що рівень класифікації та серіації – це основний показник інтелектуального розвитку дитини.

Завдання на серіацію найчастіше пов’язані з побудовою серіаційного ряду за розміром: за довжиною, висотою, шириною; за інтенсивністю кольору; кількістю ґудзиків; за кількістю років тощо.

Наприкінці дошкільного віку дитина може оволодіти такими вміннями, які необхідні для здійснення серіації:

а) знаходити закономірність розміщення об’єктів у ряд за однією ознакою;

б) упорядковувати об'єкти, розміщені в ряд, за принципом випадковості;

в) знаходити закономірність у розташуванні об'єктів, упорядкованих за двома чи більше ознаками [6, с.17].

Висновки. Отже, викладене вище дозволяє дійти висновку про існування різних позицій щодо становлення логічних структур мислення у дітей. Але всі науковці підтримують думку про те, що основи цієї структури закладаються саме в дошкільному віці. Тому завданням вихователя є формування логічних прийомів розумової діяльності – порівняння, синтезу, аналізу, узагальнення, абстрагування, дедуктивних та індуктивних його форм, що буде підґрунтям основного фундаменту логіки й базових логічних операцій.

Література

1. Бильчугов С.Ю. Формирование элементов формальной логики у детей дошкольного возраста / С.Ю. Бильчугов // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 65-68.
2. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок: психология, диагностика, педагогика / Ю.З. Гильбух. – К.: Укрвузполиграф, 1992. – 84 с.
3. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку. Навчальний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / авт. та уклад. А.В. Сазонова. – К.: ВД «Слово», 2010. – 248 с.
4. Зак А. З. Диагностика видов мышления у младших школьников. / А. З. Зак. – М., 1995. – 160 с.
5. Поддъяков Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников? / Возрастная и педагогическая психология: тексты / Н. Н. Поддъяков. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1992. – 272с.
6. Розвиваємо увагу й логічне мислення / С.В. Пєхарєва, М.П. Андрусенко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 112 с.

УДК 378.147(045)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

А.С.Киричук, Р.Л.Перестюк

Анотація. *У статті розглянуто теоретичні основи створення ділових ігор, послідовність етапів їх створення з описуванням кожного елемента структури ділової гри з психологічним супроводом їх застосування, що удосконалить навчальну діяльність у вищому навчальному закладі.*

Ключові слова: *ділова гра, структурний компонент ділової гри, етапи створення ділової гри.*

Аннотация. *В статье рассмотрены теоретические основы создания деловых игр, последовательность этапов их создания с описыванием каждого элемента структуры деловой игры с психологическим сопровождением их использования, которое усовершенствует учебную деятельность в высшем учебном заведении.*

Ключевые слова: *деловая игра, структурный компонент деловой игры, этапы создания деловой игры.*

Summary. *The article reviews the theoretical basis for the creation of business games, sequence of steps to create them with the description of each element of the structure of the business game of psychological support of their application that improves learning activities in higher education.*

Keywords: *business game, structural component of business game, stages of creation of business game.*

Актуальність теми. Введення та застосування інтерактивних технологій дозволяє зменшити час, відведений на вивчення деяких дисциплін на 30-50% при більшому ефекті засвоєння матеріалу. Цей чинник є дуже істотним для більш частого застосування інтерактивних технологій в умовах навчання. Дослідники встановили, що при лекційному поданні матеріалу засвоюється 20% інформації, у той час як при використанні інтерактивних технологій – 90%. Серед таких технологій чільне місце посідають ігрові технології, а саме, ділові ігри, що обумовлює актуальність даної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі створення ділової гри у навчальному процесі присвячені дослідження А.П.Айламазяна, М.П.Арстанова, О.В.Асмолова, В.В.Вербицького, С.В.Мельникової, А.О.Яворського та ряд інших учених.

Метою даної статті є опис теоретичних основ створення ділових ігор як педагогічного засобу й активної форми навчання та психологічного супроводу їхнього застосування, що удосконалить навчальну діяльність у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У реальній дійсності коло необхідних для життя і роботи знань

© А.С.Киричук, Р.Л.Перестюк

постійно розширюється, а можливості їх засвоєння не безмежні. Найважливішим завданням стає не тільки уміння відбирати необхідні знання, систематизувати їх, але й уміння перетворювати ці знання, наблизити їх до сьогоднішніх життєвих і професійних ситуацій, практики, до реальної професійної діяльності. Це означає, що ділові ігри, як метод активного навчання, допомагають у теоретичному і практичному аспекті підготовки спеціалістів. Ділові ігри, як метод навчання дозволяють «прожити» визначену ситуацію, вивчити її в безпосередній дії. Також, вони дозволяють моделювати різноманітні виробничі ситуації, проектувати засоби дій в умовах запропонованих моделей, демонструвати процес систематизації теоретичних знань за рішенням визначеної практичної проблеми [2].

В даний час у світі використовується понад 2000 ділових ігор. Експериментальне ігрове моделювання почало інтенсивно розвиватися із середини 50-х років. Перші ігри були розроблені в США (1955 р. – Rand Corporation, 1958 р. – Американська асоціація керування). Поширюються і впроваджуються ділові ігри в Англії, Канаді, Японії, Франції, Німеччині, Польщі та ін. У нашій країні в 1966 році була створена перша великомасштабна гра «Реформа», у 1968 році ділова гра «Астра» (Ленінградський фінансово-економічний інститут, професор І.М.Сироєжкін). Були створені декілька наукових центрів з розробки теорії і практики ділових ігор (Москва, Санкт-Петербург, Київ, Новосибірськ, Челябінськ та ін.).

Ділова гра — це метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації. Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників з метою вироблення у них навичок прийняття рішень в нестандартних ситуаціях, а також як засіб тестування здібностей. Вона є засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників, її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем. Важливо відмітити також, що гра більшою мірою, ніж словесні методи навчання, сприяє формуванню практичних, трудових умінь, теоретичних знань, навичок, зміцненню знань та навичок.

Ділова гра несе в собі такі навчальні цілі:

- навчання вирішення конкретного управлінського завдання;
- навчання аналізу вихідної ситуації, можливих альтернатив і їхніх наслідків для відповідного виду діяльності;
- перевірка рівня підготовки у відповідному виді діяльності;
- навчання прийманню управлінських рішень в екстремальних ситуаціях.

Структурний компонент ділової гри включає у себе такі елементи, як мета, предмет, ролі, правила та ін.

Мета ділової гри — це найбільш складний і суперечливий компонент, який поділяється на: педагогічні (полягають у формуванні наочної і соціальної компетентності) та ігрові (роблять навчальний процес ігровим).

Предметом гри є діяльність учасників у специфічній формі, які захищають предмет реальної професійної діяльності та задається на основі моделі фахівця, його кваліфікаційної характеристики.

Ролі гравців мають відображати «посадову картину» того фрагмента професійної діяльності, який моделюється у грі. В свою чергу, ролі поділяються на: соціальні (професійні, соціально-демографічні), міжособові, офіційні та стихійні. Структура опису ролей ділової гри може включати такі компоненти: перелік ролей і сформованих груп; функції, що виконуються гравцями, їх права та обов'язки; інструкції виконання кожної посадової ролі та ін.

Ділова гра повинна конструюватись послідовно відповідно до певних положень, як приклад, можна використати такі:

- з урахуванням призначення ділової гри (навчання та дослідження) наводиться опис конкретної ситуації, основні проблеми та рішення, які викликають дану ситуацію;
- встановлюється адекватність моделі реальній ситуації. Побудова моделі пов'язана зі спрощенням реальної системи методом ділення її на частини, потім окремі складові системи об'єднуються в єдине ціле з тим, щоб створити модель, адекватну реальній конкретній ситуації [1].

В основі ділової гри лежить імітаційний експеримент. Відмінність імітаційного експерименту від експерименту "реального" полягає в тому, що при імітації використовується модель реального процесу, а не сам процес. Також імітаційний експеримент відображає обраний фрагмент реальної дійсності, який можна назвати прототипом чи об’єктом імітації, задаючи предметний контекст професійної діяльності фахівця у навчальному процесі.

Елементи ризику, що вводяться в ділові ігри, дають можливість приймати рішення в умовах

недостатньої інформації та виробничої напруженості, що дозволяє майбутньому фахівцю, приймати управлінські рішення (часто ризиковані) у модельованих виробничих ситуаціях і накопичувати уміння і навички управлінської діяльності. Такий досвід дозволить у майбутньому в реальній обстановці, при необхідності, приймати ефективні рішення з мінімальними втратами.

Створення ділової гри завершується організаційними положеннями з проведення ігор, що включають правила, які можуть бути або єдиними для всіх учасників, або диференційованими. Правила включають ряд вимог і умов, яких повинні дотримуватися при грі. Це, наприклад, можливість спілкування між учасниками; регламент ігрової процедури; роль і функції викладача; система оцінювання та ін. При необхідності в правилах передбачаються виключення.

Аналізуючи принципи ділової гри у навчально-виховному процесі, можна зробити висновок про те, що в них значною мірою доповнюються і вдосконалюються такі характеристики рольових ігор як: ситуативність, тематичність, реалізація принципу виховного навчання та ін. [3].

Використання ділових ігор дає змогу виявити особливості психології учасників. Психологічна діагностика у процесі ділової гри стає можливою завдяки таким моментам. Насамперед, під час ділової гри знімаються деякі обмеження поведінкових реакцій і учасники ухвалюють такі самостійні рішення, в яких найбільшою мірою виражені їх психічні характеристики. Ці характеристики виявляються в емоційному ставленні до ігрової ролі, виборі засобів для її реалізації. За такої організації навчального процесу стає можливим і психологічна діагностика особових характеристик представників групи. Тобто за допомогою ділової гри можна визначити: рівень ділової активності гравця; наявність тактичного або стратегічного мислення; швидкість адаптації у нових умовах; здатність аналізувати власні можливості; здатність прогнозувати розвиток процесів; здатність аналізувати можливості й мотиви інших людей; стиль керівництва, орієнтацію при ухваленні рішень у грі «на себе» або «на користь команди» та багато іншого.

Загалом, з вище сказаного, можна виділити такі основні етапи (стадії) створення ділової гри:

1. Визначення об’єкта імітації та загального кола проблем, які треба розв’язати під час ділової гри.
2. Конкретизація мети ділової гри, тобто визначення складу й характеру очікуваних результатів.
3. Виявлення й аналіз структури виробничо-господарських та управлінських зв’язків об’єкта, що моделюється у грі.
4. Визначення ресурсів, необхідних для ділової гри, призначення їх розпорядників.
5. Визначення сфери прийняття рішень або їх переліку, які можуть прийматися під час гри її учасниками.
6. Визначення можливих зовнішніх впливів на учасників гри (додаткові позапланові завдання тощо).
7. Завершення складання всіх форм документів, якими користуватимуться учасники в процесі гри, оформлення вихідних даних, таблиць, графіків, формування облікової документації гри.
8. Формування системи штрафів та заохочень ігрового характеру.
9. Узгодження всіх етапів гри.
10. Демонстрація (генеральна репетиція) виправленого й уточненого варіанта ділової гри.

Ділова гра повинна мати систему оцінок, групових та індивідуальних, поетапних та кінцевих. Основними критеріями оцінювання ігрових дій учасників повинні бути наступні складові: професійна компетентність учасників; сформованість виявлених в грі професійних вмінь; володіння учасниками прийомами вирішення професійних завдань; творчий підхід до вирішення проблем, що виникають; сформованість професійного мислення; рівень культури професійної поведінки та спілкування. Коректне оцінювання комунікації кожного з учасників ділової гри сприяє підвищенню мотивації студентів для вивчення матеріалу та значення ділових ігор.

Ділові ігри правомірно відносять до числа нетрадиційних, активних методів у навчанні, вони забезпечують:

1. Активність навіть тих студентів, які, як правило, віддають перевагу мовчанню.
2. Комфортність навчання для студентів, оскільки вони перестають боятися негативних оцінок.
3. Удосконалення комунікативних навичок студентів, оскільки активні методи навчання дають змогу їм більше висловлюватися.
4. Формування почуття професіонала у студентів уже у вузівській аудиторії.
5. Розвиток у студентів ряду важливих здібностей (до спільного прийняття рішень, до творчого професійного мислення тощо).
6. Розвиток мислення, не просто відтворюючи засвоєні знання, але й використовуючи їх у практично орієнтованій діяльності, залучення студентів до вирішення проблем, максимально наближених до професійних.

У правильно організованій діловій грі, ігрова група в цілому і кожен її учасник стають повноправними й рівноправними з керівником гри суб'єктами ігрової діяльності, здійснюючи в грі не тільки планування, реалізацію, самоконтроль і самооцінку власної цілеспрямованої навчально-ігрової діяльності, але й беручи участь в організації, здійсненні, регулюванні й оцінюванні навчально-ігрових дій своїх товаришів, активно взаємодіючи з викладачем [4].

Таким чином, ділові ігри формують професійне вираження уміння та навички, активізують творчі здібності особи і можуть бути засобом підготовки як окремих фахівців, так і колективу, який, отримавши необхідні знання, краще засвоїть професію відповідно до напрямку своєї підготовки.

Висновки. Отже, запропонований опис створення ділових ігор забезпечується шляхом ретельного підбору інформації та складанням певних ситуацій, які дають можливість засвоїти необхідні практичні навички для вирішення проблем і уникнення труднощів в майбутньому. У процесі гри, спільного аналізу, пошуку і прийняття рішень є можливість засвоєння соціально-психологічних норм поведінки. Безсумнівно, що підготовка ділових ігор вимагає значного часу, є певна складність у їхньому проведенні, однак практична спрямованість істотно підвищує їхню ефективність у порівнянні зі звичайними традиційними методами навчання. Значно полегшила б застосування ігрових форм навчання наявність науково-методичних посібників із різних дисциплін та окремих тем, які мають розроблені методики проведення ігрових занять із конкретними прикладами.

Література

1. Захарченко Н.В. Ділові ігри в навчальному процесі / Н.В. Захарченко // Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді: збірник наукових праць. – Вип.10. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2011. – С. 22-27.
2. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд. – К.: Знання, 2010. – 399 с.
3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, та ін. – К.: ВІПОЛ, 2010. – 502 с.
4. Яворська Ж.П. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців / Ж.П. Яворська // Вісник Львівського Університету. – 2011. – Вип. 19. – С.241-246.

УДК 378.147

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ НОРМАТИВНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

О.В.Кобилянський

Анотація. *Проаналізовано типову навчальну програму нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» для вищих навчальних закладів для підготовки бакалаврів зі всіх спеціальностей; розглянуто практичні аспекти вивчення цієї дисципліни студентами в процесі підготовки до професійної діяльності.*

Ключові слова: *безпека життєдіяльності, структура предмета, практична підготовка, компетентність.*

Аннотация. *Анализируется типовая учебная программа нормативной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для высших учебных заведений для подготовки бакалавров по всем специальностям; рассмотрены практические аспекты изучения этой дисциплины студентами в процессе подготовки к профессиональной деятельности.*

Ключевые слова: *безопасность жизнедеятельности, структура предмета, практическая подготовка, компетентность.*

Summary. *Analyzed standard curriculum normative discipline «Safety» for higher education for bachelors of all specialties. Consider practical aspects of the discipline of students in preparation for the profession.*

Keywords: *safety of life, the structure of the object, practical training, and competence.*

Постановка проблеми. Більше двадцяти років серед освітян ведеться гостра дискусія про зміст та форми викладання у вищих навчальних закладах України дисциплін напряму безпеки життя та діяльності людини. Економічна ситуація, яка склалась у Радянському Союзі наприкінці 80-х років минулого століття, вимагала підготовки у вищих навчальних закладах фахівців, здатних самостійно, активно діяти, ухвалювати рішення, гнучко адаптуватись до умов життя, що швидко змінюються. Це вимагало зміни освітянської парадигми й перегляду змісту навчальних дисциплін. Але затверджені у 1990-1991 роках накази «Про першочергові заходи перебудови навчання з питань охорони праці та

© О.В.Кобилянський

цивільної оборони» та «Про введення в дію програми курсу «Безпека життєдіяльності» у силу об'єктивних причин вже не були виконані. До даного часу ситуація в Україні принципово не змінилася: при збільшенні у кілька разів випускників вищих навчальних закладів економіка відчуває гостру нестачу компетентних фахівців, спроможні виконувати професійні й соціальні функції.

До формування освітянського напрямку «Безпека життєдіяльності» в Україні спонукав спільний наказ Міністра освіти України та начальника штабу цивільної оборони України № 182/200 від 20 червня 1995 року, яким з 1995/96 навчального року вводилося викладання дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона». За попередні десятиріччя був накопичений певний досвід викладання дисциплін «Охорона праці» та «Цивільна оборона», тому найбільші хвилювання у фахівців цієї галузі викликає нова дисципліна «Безпека життєдіяльності» (БЖД), яка стала базовою у циклі дисциплін з напряму безпеки життя і діяльності людини. БЖД визначена нормативною і повинна обов'язково включатися до навчальних планів для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр».

Навчальна дисципліна «Безпека життєдіяльності» займає провідне місце у структурно-логічній схемі підготовки фахівця за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» («молодший спеціаліст»), оскільки є дисципліною, що використовує досягнення та методи фундаментальних та прикладних наук з філософії, біології, фізики, хімії, соціології, психології, екології, економіки, менеджменту тощо і дозволяє випускнику вирішувати професійні завдання за певною спеціальністю з урахуванням ризику виникнення внутрішніх і зовнішніх небезпек, що спричиняють надзвичайні ситуації, та їхніх негативних наслідків [8]. Вони повинні володіти сукупністю загальнокультурних та професійних компетенцій з питань БЖД у відповідних напрямах підготовки для розв'язання професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя та здоров'я працівників в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій.

У той час як існуючий кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистих проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи тощо. На відміну від орієнтованої на засвоєння знань традиційної освіти, компетентнісна – спрямована на набуття, крім знань, умінь і навичок, досвіду практичної діяльності. Оволодіння компетенціями неможливе без досвіду діяльності, тобто компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетенції формуються в процесі діяльності й заради майбутньої професійної діяльності. В цих умовах процес навчання набуває нового спрямування – він перетворюється на процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З огляду на сказане, найпоширенішими підходами у дослідженні компетентності є соціально-психологічний та професійний. Як соціально-психологічну здатність (прийняття ефективних управлінських рішень) компетентність розглядають зарубіжні й вітчизняні дослідники О.В.Арцишевська, Л.І.Берестова, Н.В.Гришина, О.В.Євсєєв, Ю.М.Ємельянов, Ю.М.Жуков, Г.О.Ковальов, В.Г.Лоос, Ю.Ф.Майсурадзе, Л.О.Петровська та інші, а професійну – В.І.Байденко, Т.М.Банщикова, В.С.Безрукова, В.А.Кальнеі, А.М.Новіков, Н.М.Дем'яненко, Н.М.Бібік, О.В.Овчарук, О.Я.Савченко, О.М.Шахматова та інші. Питанням компетентнісного підходу до підготовки студентів з безпеки життєдіяльності, охорони праці присвячені роботи В.Бикова, Г.Гогіташвілі, О.Бикової, А.Русаловського, В.Заплатинського, О.Запорожця, М.Ігнатовича, В.Лапіна, Є.Желіби, А.Романчука, В.Худолея та інших [1, 2, 4-7].

В процесі становлення дисципліни БЖД за 15 років було розроблено чотири типові навчальні програми. Дослідники та педагоги-практики відмічали певні недоліки кожної із них [1, 2, 6, 7]. Наприкінці 2010 року був прийнятий спільний наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків **Чорнобильської** катастрофи та **Державного** комітету України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду № 969/922/216 від 21.10.2010 року «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки **життєдіяльності** та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України», яким було упорядкено вивчення нормативних дисциплін: безпека **життєдіяльності,** основи охорони праці, цивільний захист та охорона праці **в** галузі у вищих навчальних закладах України. За наказом розроблені типові навчальні програми цих нормативних дисциплін, визначені обсяги навчального часу для їх вивчення та форми контролю [8]. На жаль, розроблена програма внесла ще більше суперечностей у процес викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих навчальних закладах ніж попередні, оскільки її структуризація та багато формулювань ускладнили процес викладання дисципліни.

Мета статті – окреслити основні проблеми, що виникають у процесі викладання БЖД для фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «молодший спеціаліст» за типовою навчальною програмою нормативної дисципліни.

Основні результати дослідження. До останнього часу забезпечення безпечної життєдіяльності у нашій країні ґрунтувалось на концепції абсолютної безпеки середовища, яка досягається за умови знання й дотримання вимог тисяч законів і нормативних актів, кількість яких з кожним роком зростає на кілька десятків. Так, із Законом України про охорону праці [3], остання – це система правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, санітарно-гігієнічних і лікувально-профілактичних заходів та засобів, спрямованих на збереження життя, здоров'я і працездатності людини у процесі трудової діяльності. За відповідність певної виробничої ситуації правилам безпеки відповідає інженер-конструктор нової техніки або організатор відповідних робіт, а не безпосередній виконавець робіт. Життя довело необґрунтованість цих сподівань, тому що реалізація цієї концепції знижує відповідальність людини за власну безпеку, і загальний стан безпеки не покращується.

Згідно з аксіомою про потенційну небезпеку, будь-яка діяльність людини небезпечна, тобто у жодному виді діяльності не можна досягти абсолютної безпечності. Тому недостатньо знати певну кількість правил, які регламентують поведінку людини в обумовлених ситуаціях. Сьогодні, із підвищенням технічної оснащеності виробничого та побутового середовища, розвиток небезпек у просторі і часі не завжди можна передбачити, тому й виникають ситуації, для яких правила ще не розроблені.

Недостатньо також запровадження для підвищення безпеки як на виробництві, так і у побуті систем управління і моніторингу безпеки, технічних заходів для підвищення надійності технічних об'єктів, засобів захисту тощо. Отже, за умов стрімкого розвитку науково-технічного прогресу людина поступово перетворилася на найбільш нетехнологічний суб'єкт виробництва – припускається чималої кількості помилок, швидко втомлюється, не встигає, не витримує, не справляється, а основними причинами нещасних випадків стали організаційні: порушення технічного процесу, трудової та виробничої дисципліни, незадовільне утримання і недоліки в організації робочих місць, незадовільна організація виконання робіт. На перераховані причини в нашій країні припадає 54% випадків загального і 52% смертельного травматизму.

Сучасна концепція безпеки життєдіяльності базується на досягненні прийнятного (допустимого) ризику. Її сутність полягає у прагненні створити такий малий ризик, який сприймає суспільство у цей час, виходячи з рівня життя, соціально-політичного та економічного становища, розвитку науки та техніки. Через це навчання з питань безпеки життєдіяльності треба розглядати як формування культури, гуманного світосприйняття та переконання у можливості встановлення гармонійних відносин між людиною, технікою і середовищем. Як показує досвід економічно розвинених країн, при сприятливих умовах працездатність людини підвищується на 15–20 %, тому що немає необхідності у витрачанні сил на попередження загрози травмування і захисту організму від впливу небезпечних та шкідливих виробничих факторів.

На жаль, система підготовки фахівців в Україні з БЖД, що побутує нині, багато в чому зберігає традиційні підходи до вивчення охорони праці, які сформувалися в умовах адміністративно-командної системи. До основних недоліків цієї системи підготовки можна віднести: не розроблені єдині концептуальні положення і термінологія системи БЖД; у системі підготовки з БЖД відсутній належний початковий рівень, який формується у середній школі; зберігається диференціація дисциплін, об'єднаних у єдиний цикл «Безпека життєдіяльності»; теоретична та, особливо, практична підготовка з БЖД не відповідають реальному соціальному замовленню суспільства; ігнорується процес формування особових якостей людини, необхідних для забезпечення БЖД під час здобуття освіти; процес підготовки з БЖД перебуває поза культурним полем, у результаті чого ігнорується соціокультурний контекст процесу навчання; необґрунтоване самовільне скорочення навчального навантаження на вивчення дисциплін циклу БЖД у вищих навчальних закладах; відповідно, викладання цих дисциплін здійснюється тими викладачами дисциплін циклів професійної, соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, яким у даному навчальному році не вистачило навантаження з основних дисциплін цих циклів у зв'язку із скороченням контингенту студентів; відсутність єдиної системи критеріїв і показників, які дозволяють оцінити рівень знань, умінь, навичок та професійних компетенцій і гарантувати необхідну якість підготовки фахівців з БЖД (задовільним рівнем коефіцієнта засвоєння у ДАІ вважається 0,9; у Держгірпромнагляді та Держенергонагляді – 0,8; а у вищих навчальних закладах – 0,6–0,65); відсутність діагностичних методик сформованості компетенцій з БЖД тощо.

Завдання вивчення нормативної дисципліни БЖД передбачає опанування знаннями, вміннями та

навичками розв'язувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням галузевих вимог щодо забезпечення безпеки персоналу та захисту населення в небезпечних та надзвичайних ситуаціях і формування мотивації щодо посилення особистої відповідальності за забезпечення гарантованого рівня безпеки функціонування об'єктів галузі, передбачає опанування знаннями, вміннями та навичками вирішувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням галузевих вимог щодо забезпечення безпеки персоналу та захисту населення в небезпечних та надзвичайних ситуаціях і формування мотивації щодо посилення особистої відповідальності за забезпечення гарантованого рівня безпеки функціонування об'єктів галузі, матеріальних та культурних цінностей у межах науково-обґрунтованих критеріїв прийнятного ризику [8]. Таким чином, в результаті вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності» бакалаври (молодші спеціалісти) у відповідних напрямах підготовки повинні оволодіти основними загальнокультурними та професійними компетенції.

Загальнокультурні компетенції, на думку укладачів програми, охоплюють: культуру безпеки і ризик-орієнтоване мислення, що спонукає розглядати питання безпеки, захисту й збереження навколишнього середовища в якості найважливіших пріоритетів у житті й діяльності; знання сучасних проблем і головних завдань безпеки життєдіяльності та вміння визначити коло своїх обов'язків з питань виконання завдань професійної діяльності з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання; вміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, провести моніторинг небезпечних ситуацій та обґрунтувати головні підходи та засоби збереження життя, здоров'я та захисту працівників в умовах загрози і виникнення небезпечних та надзвичайних ситуацій; здатність приймати рішення щодо безпеки в межах своїх повноважень.

Професійні компетенції за видом діяльності охоплюють:

у виробничо-технологічній діяльності: здатність орієнтуватися в основних методах і системах забезпечення техногенної безпеки, обґрунтовано вибирати відомі пристрої, системи та методи захисту людини й природного середовища від небезпек; вміння оцінити сталість функціонування об'єкта господарювання в умовах надзвичайних ситуацій та обґрунтувати заходи щодо її підвищення; вміння обґрунтувати та забезпечити виконання комплексу робіт на об'єкті з попередження виникнення надзвичайних ситуацій, локалізації та ліквідації їхніх наслідків;

в організаційно-управлінській діяльності: здатність орієнтуватися в основних нормативно-правових актах в галузі забезпечення безпеки; знання організаційно-правових заходів реалізації безпечної життєдіяльності та вміння обґрунтувати та забезпечити виконання у повному обсязі заходів з колективної та особистої безпеки; вміння забезпечити координацію зусиль виробничого колективу в попередженні виникнення надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків;

а також у проектно-конструкторській, педагогічно-консультативній, контрольно-консультативній діяльностях.

Проблеми формування у бакалаврів сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій з БЖД посилюються суперечностями між: державними вимогами щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних вирішувати професійні завдання з обов'язковим дотриманням вимог убезпечення персоналу та захисту населення в небезпечних та надзвичайних ситуаціях і забезпечення гарантованого рівня безпеки функціонування об'єктів господарювання, матеріальних та культурних цінностей в межах науково-обґрунтованих критеріїв прийнятного ризику, у зв'язку з усвідомленням людством кризового стану ноосфери, низьким рівнем загальнокультурних та професійних компетенцій з БЖД; необхідністю формування сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій з БЖД у бакалаврів і відсутністю педагогічної технології, що дозволяє гарантовано формувати ці компетенції у системі неперервної освіти; потребою у неперервності процесу формування сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій з БЖД і відсутністю узгоджених не тільки з іншими дисциплінами професійної підготовки, але й між собою навчальних програм дисциплін циклу БЖД, які можуть забезпечити наступність навчання на різних рівнях освіти; реформуванням систем освіти, економіки, безпеки життєдіяльності і забезпеченням відповідними науково-методичними матеріалами навчальних закладів; традиційною системою підготовки бакалаврів і необхідністю працювати в сучасних організаціях, де кожен працівник постійно виявляє і розв'язує проблеми, що забезпечують для організації можливість безперервних експериментів, змін і вдосконалень, які сприяють її зростанню, навчанню і досягненню цілей; наближенням системи освіти України до світових стандартів і низьким рівнем умінь самостійної роботи студентів.

Дисципліна «Безпека життєдіяльності» визнана професійно спрямованою, що не відповідає сучасним уявленням про мету та завдання вивчення, її зміст тощо. Не зрозуміло, чому опанування БЖД не передбачає знання математики, адже, щоб використовувати імовірнісні структурно-логічні моделі

для ідентифікації та оцінювання рівня небезпеки, необхідно спочатку розглянути принципи побудови моделей та навчитися їх будувати, знати основи теорії імовірності та математичної статистики тощо.

Таким чином, студент, здійснивши неможливе, повинен, на виконання вимог типової навчальної програми БЖД, на 1–2 курсі (найчастіше, у відповідності з робочим навчальним планом – у 1-му семестрі 1-го курсу), коли тільки почалось вивчення математики, а більшість дисциплін циклу професійної та практичної підготовки ще не викладається взагалі, набути компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності з урахуванням ризику виникнення техногенних аварій і природних небезпек. Також у студентів повинна бути сформована відповідальність за особисту та колективну безпеку. Отже, завдання вивчення БЖД не передбачає набуття знань, умінь тощо для убезпечення особистості, родини, інших колективів у побуті, довкіллі, дозвіллі, творчості, спортивних змаганнях, подорожах та інших видах діяльності, не пов’язаних з професійною діяльністю, а тільки формування відповідальності за неї. Особа, яка не здатна убезпечити себе, тим більше не зможе здійснити це стосовно інших людей, культурних та матеріальних цінностей, безпека яких не повинна бути важливішою ніж безпека окремої людини.

Відповідно, об'єкт безпеки життєдіяльності – людина як особистість та її безпека не включені і до завдання вивчення дисципліни БЖД, яке «передбачає опанування знаннями, вміннями та навичками вирішувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням галузевих вимог щодо забезпечення безпеки» будь-кого та будь-чого – персоналу, населення, об'єктів галузі, матеріальних цінностей, окрім самої людини. Таким чином, визначені мета і завдання дублюють основний принцип державної політики в галузі охорони праці, у відповідності з Законом України про охорону праці, про «пріоритет життя і здоров’я працівників, повна відповідальність роботодавця за створення належних, безпечних і здорових умов праці» [3].

Незрозуміло також, чому, «засвоївши дисципліну «Безпека життєдіяльності», майбутні бакалаври (молодші спеціалісти) повинні оволодіти сукупністю загальнокультурних та професійних компетенцій з питань безпеки життєдіяльності» тільки «у відповідних напрямах підготовки для вирішення професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя та здоров'я персоналу об'єкта господарювання в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій» [8]. Поділ компетенцій, які здобуваються майбутніми фахівцями в результаті вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності» на загальнокультурні та професійні (за видами діяльності) не завжди вважаємо коректним. Можна зауважити, що: «знання сучасних проблем і головних завдань безпеки життєдіяльності та вміння визначити коло своїх обов’язків з питань виконання завдань професійної діяльності з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання; здатність приймати рішення щодо безпеки в межах своїх повноважень» [8] не повинні входити до складу загальнокультурних компетенцій.

Частину професійних компетенцій взагалі не можуть і не повинні опановувати студенти 1–2 курсу при вивченні дисципліни БЖД: вміння оцінити сталість функціонування об'єкта господарювання в умовах надзвичайних ситуацій та обґрунтувати заходи щодо її підвищення; вміння обґрунтувати та забезпечити виконання комплексу робіт на об'єкті з попередження виникнення надзвичайних ситуацій, локалізації та ліквідації їхніх наслідків; вміння оцінити безпеку технологічних процесів і обладнання та обґрунтувати заходи щодо її підвищення; оцінювати стан готовності підрозділу до роботи в умовах загрози і виникнення НС за встановленими критеріями і показниками» [8].

До загальної складової змісту програми теж є суттєві зауваження. Тема 1 «Категорійно-понятійний апарат з безпеки життєдіяльності, таксономія небезпек. Ризик як кількісна оцінка небезпек» не корелюється зі змістом питань, що в ній розглядаються, оскільки слово «ризик» зустрічається тут тільки як відповідне визначення, в той час як у темі 5 розглядається застосування ризик-орієнтованого підходу для побудови моделей надзвичайних ситуацій. Перелік видів небезпек (мікро- та макро-біологічна, вибухопожежна, гідродинамічна, пожежна, радіаційна, фізична, хімічна, екологічна) неповний та некоректний, оскільки складається з небезпек різних класифікацій.

У темі 2 не розглядаються питання з попередження, під час та після впливу цих природних загроз. А у темі 3 розглядається багато питань, які дублюються в дисципліні «Основи охорони праці»: теорія горіння, параметри пожежі, показники матеріалів за горючістю, класифікація об'єктів за пожежовибухонебезпекою тощо, або є вузько професійними: рівні втручання у разі радіаційної аварії, вимоги до розвитку й розміщення об'єктів атомної енергетики, типологія аварій на хімічно-небезпечних об'єктах та вимоги до їхнього розміщення і розвитку, організація дозиметричного й хімічного контролю. У темі 4 основна увага приділена соціально-політичним конфліктам, тероризму, хоча кількість небезпечних ситуацій, пов'язаних із психічним станом людини, конфліктних ситуацій на міжнаціональному, етнічному, расовому чи релігійному ґрунті щорічно зростає. Частина питань теми 6

та тема 7 не повинні входити до складу програми дисципліни «Безпека життєдіяльності», оскільки вони належать до професійних обов'язків рятувальників МНС та завдань державного управління органами влади в період НС.

Формулювання частини питань з професійної складової також не відповідають загальній концепції дисципліни і переліку загальнокультурних та професійних компетецій, якими повинні оволодіти студенти, засвоївши дисципліну «Безпека життєдіяльності». На нашу думку, до них належать: «обґрунтуванням категорії об'єкта господарювання за рівнем загрози техногенного, природного і терористичного характеру та ступенем їхньої захищеності; загальні вимоги до безпечності технологічного обладнання, виробничих процесів; комплекс робіт на об'єкті з попередження НС, локалізації та ліквідації їхніх наслідків за відомими алгоритмами, технологіями з урахуванням чинних галузевих норм і правил; психологічна та медична реабілітація постраждалого населення; основи підвищення психофізіологічної стійкості кадрів до професійних небезпек».

Вважаємо, що необґрунтовано з типової навчальної програми виключені питання, які входили до складу попередніх програм і відповідали загальній концепції дисципліни: класифікація небезпечних та шкідливих виробничих факторів; здоров’я людини як медико-біологічна та соціальна категорія; роль аналізаторів у життєдіяльності людини; закон Вебера–Фехнера; потреби людини; біоритми та їх роль у життєдіяльності людини; травми та професійні захворювання; повітря, вода, продукти харчування як необхідні умови життєдіяльності людини; забруднення атмосфери, гідросфери та літосфери; освітлення, шум, електромагнітні випромінювання тощо.

Висновки. Отже, викладачі дисциплін циклу БЖД у вищих навчальних закладах мають створити умови для формування особистості бакалавра, який повинен володіти сукупністю загальнокультурних та професійних компетенцій з питань безпеки життєдіяльності. Це завдання стосується не тільки змісту освіти з БЖД, оскільки вимагається розробка спеціальних технологій навчання, які повинні враховувати інтереси розвитку особистості майбутнього фахівця.

Література

1. Бикова О. В. Про питання необхідності коригування програм навчальних дисциплін з безпеки з урахуванням основних положень «Концепції державної програми розвитку освіти» / О. В. Бикова, С. І. Осипенко, С. А. Єременко, В. В. Бегун // Безпека життєдіяльності. – 2008. – № 7–8. – С. 51 – 53.

2. Желібо Є. П. Проблеми викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у ВНЗ України / Є. П. Желібо, І. С. Сагайдак // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 12. – С. 35 – 36.

3. Закон України «Про охорону праці», № 229-IV від 21.11.2002 // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2003. – № 2. – Ст. 10.

4. Запорожець О. І. Питання державного регулювання викладання у ВНЗ дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці та цивільний захист» / О. І. Запорожець, А. В. Русаловський, В. М. Заплатинський, Б. Д. Халмурадов // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 11. – С. 11 – 13.

5. Запорожець О. І. Перше засідання науково-методичної комісії з цивільної безпеки. Освіта і виховання у сфері БЖДЛ потребують концептуальних змін / О. І. Запорожець, В. О. Михайлюк // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 12. – С. 7 – 11.

6. Ігнатович М. В. Проблеми викладання курсу «Безпека життєдіяльності» студентам економічних спеціальностей / М. В. Ігнатович, В. Ю. Худолей // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 10. – С. 42 – 43.

7. Кобилянський О. В. Про питання коригування програми з безпеки життєдіяльності студентів економічних спеціальностей у вищих закладах освіти : збірн. наук. праць Уманського держ. педагог. ун-ту ім. П. Тичини / О. В. Кобилянський ; гол. ред. Мартинюк М. Т. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. – Т. 2. – С. 152–160.

8. Типові навчальні програми нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист». – К. : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – 72 с.

УДК 378.22.016 : 004 – 045.36

МЕТОД ПРОФІЛЬНИХ ЗАНУРЕНЬ У НЕПЕРЕРВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

С.М.Овчаров

Анотація. *У статті розглянуті різні підходи до визначення поняття «занурення»; обґрунтовано доцільність використання методу профільних занурень у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики в системі неперервної освіти.*

Ключові слова: *метод занурень, профільні занурення, неперервна професійна підготовка вчителів інформатики.*

Аннотация. *В статьи рассматриваются разные подходы к определению понятия «погружения»; обоснована целесообразность использования метода профильных погружений в профессиональной подготовке будущих учителей информатики в системе непрерывного образования.*

Ключевые слова: *метод погружений, профильные погружения, непрерывная профессиональная подготовка учителей информатики.*

Summary. *The article covers different approaches to define a notion of the term "drowning". Some specific features of putting into practice the major schemes of drowning throughout professional training are described. The benefits from using the method of vocational drowning throughout professional training of IT teachers within the system of continuous education are informed.*

Key words: *method of drowning, vocational drowning, continuous professional training of IT teaches.*

Постановка проблеми. Головним завданням, яке сьогодні стоїть перед системою вищої професійної педагогічної освіти, є підготовка фахівців високого ґатунку, творчих особистостей, які б відповідали запитам учнів і, водночас, потребам суспільства. А це можливо тільки за умов кардинального перегляду змісту педагогічної освіти, розробки принципово нової її моделі. Тому першочерговим завданням вищої педагогічної школи повинно бути впровадження у практику навчально-виховного процесу інноваційних форм і методів навчання студентів, опертя на їхні самовизначення та прагнення здобути необхідні знання. І не в останню чергу це стосується професійної підготовки саме вчителів інформатики [5, с. 7].

Аналіз досліджень з проблеми. Проблему професійної підготовки вчителів, зокрема інформатики, на сучасному етапі доцільно розглядати у контексті неперервної професійної освіти. Неперервна педагогічна освіта вчителів – це система підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів, яка передбачає єдність трьох етапів: довузівська професійна підготовка учнів-старшокласників; фундаментальна професійна підготовка майбутнього вчителя у педагогічному вищому навчальному закладі; післядипломна освіта педагогічних працівників [2, с. 11]. Саме такий підхід покликаний забезпечити ґрунтовну фахову професійну підготовку вчителів та своєчасну їхню перепідготовку у визначені терміни. При цьому слід використовувати методики, які сприяють інтенсифікації навчання, поліпшенню його якості та зменшенню тривалості. Одним з таких є метод занурення.

Уперше у шкільну практику метод занурення, тобто концентрованого вивчення одного предмета у стислий термін шляхом багаторазового повторення протягом навчального року, ввів російський академік, педагог-новатор М.П.Щетинін. Під концентрованим навчанням він розумів спеціально організований освітній процес, спрямований на засвоєння учнями більшої кількості навчальної інформації без збільшення тривалості часу навчання за рахунок її систематизації (узагальнення й структуризації) та іншого, відмінного від традиційного, тимчасового режиму занять. Концентроване навчання є протилежністю розподіленого навчання, оскільки розумне чергування концентрованого й розподіленого навчання є найбільш ефективним. Концептуальною основою дидактичної системи М.П.Щетиніна була ідея гармонійного поєднання раціонального та емоційного у пізнавальній діяльності людини.

Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить, що означення поняття «занурення» чітко й однозначно ще не сформульоване. Різні автори його розуміють по-своєму. Загалом, розрізняють два основні підходи до трактування «занурень»:

- тривале (від декількох годин до декількох днів або тижнів) спеціально організоване заняття в межах одного (або кількох споріднених) предметів. Цей підхід передбачає застосування таких моделей: евристичні «занурення» (А.В.Хуторський), виїзні «занурення» (А.О.Остапенко), «занурення» як засіб колективного навчання (С.М.Мєсяц) та деяких інших;

© С.М.Овчаров

- один з методів інтенсивного навчання, зазвичай, з використанням дії сугестії (від лат. suggestio – навіювання, натяк). Основні публікації щодо цього підходу належать до кінця 60-х – середині 70-х років ХХ ст. (Р.М.Грановська, Г.К.Лозанов, А.С.Плєснєвіч та інші) [6, с. 9].

Метою статті є розгляд різних підходів до визначення поняття «занурення» та обґрунтування доцільності використання методу профільних занурень у фаховій підготовці майбутніх учителів інформатики в системі неперервної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо різні підходи науковців до визначення поняття «занурення» та опишемо особливості використання методики занурень у педагогічній практиці.

Модель «занурення в один предмет», запропонована М.П.Щетиніним, має наступні обов'язкові компоненти: 1) чергування «контрастних» уроків, зумовлене принципово новим навчальним планом, що дозволяє зробити рівномірним навантаження на обидві півкулі головного мозку; 2) різноманіття форм уроків при єдності змісту навчального матеріалу; 3) можливість реалізації взаємонавчання учнів; 4) систематизація знань, їх структуризація та подача нового матеріалу за допомогою компактних структурно-логічних схем; 5) спільна робота вчителя й учнів щодо планування навчального процесу.

Але технологія занурення, запропонована М.П.Щетиніним, має й ряд недоліків. По-перше, пропуск учнем одного або кількох днів занять (через хворобу або будь-яку іншу причину) призводить до серйозного відставання в навчанні. По-друге, серйозною проблемою роботи за технологією занурення є відсутність відповідних підручників. Їх переважна більшість розрахована на поурочну подачу матеріалу і не може повністю відповідати вимогам цього методу. По-третє, вагомим недоліком даної технології є відсутність обґрунтованого наукового дослідження, за результатами якого можна було б з упевненістю встановити проміжок часу, через який має сенс знову «занурюватися» в предмет.

Тепер зупинимось на особливостях застосування методу «занурень з використанням дії сугестії». Наприклад, Р.М.Грановська під зануренням розуміє активний метод навчання з елементами релаксації, навіювання та гри. Вона підкреслює, що на відміну від інших методів навчання, які зазвичай ґрунтуються на переконанні, метод занурення значною мірою спирається на навіювання. Результатом навіювання є висока концентрація уваги й активізація креативності учнів. «Метод занурення спирається на три принципи: задоволення й релаксацію на заняттях, єдність свідомого й підсвідомого, двосторонній зв'язок у процесі навчання» [1, с. 492].

Як зазначає інший дослідник, Г.К.Лозанов, усі принципи мають бути в неподільній єдності і в будь-який момент навчального процесу мають реалізовуватися одночасно. Їхня реалізація повинна здійснюватися трьома групами засобів: психологічними, дидактичними та артистичними. Саме психологічні засоби координують периферичні перцепції та емоційні стимули, які спрямовані на стимулювання мотиваційного комплексу, потреб і взагалі на активацію особистості [4, с. 10].

Навчальна система, яка ґрунтується на принципі сугестії, має такі основні переваги: 1) забезпечує інтенсифікацію засвоєння навчального матеріалу; 2) навчання супроводжується ефектом відпочинку або, принаймні, відсутністю втоми; 3) розкриваються резерви пам'яті та інтелектуальної активності учнів; 4) цей метод допускає скорочення часу щоденного навчання та звільняє від великих навантажень вдома; 5) навчання має позитивну виховну дію, яка пом'якшує агресивні тенденції та сприяє соціальній адаптації учня.

Наявність авторитету викладача є обов'язковою умовою успішного застосування сугестопедії. Віра учнів у знання й педагогічну майстерність учителя сприяє зростанню їхньої упевненості в засвоєнні навчального матеріалу, що зі свого боку сприятливо позначається на загальному підйомі їх розумової працездатності і пізнавальній діяльності [1, с. 501].

Розглянемо іншій підхід до визначення поняття «занурення» – евристичні занурення, які найбільше сприяють розвитку творчих здібностей особистості, формуванню креативності майбутніх фахівців. Евристичні занурення, які вперше запропонував А.В.Хуторський – це форма навчання, при якій протягом декількох днів зберігається освітня домінанта, що забезпечує особистісне пізнання учнями освітнього об'єкта за допомогою методів евристичного навчання. Евристичне навчання за своєю суттю є вільним, творчим та особистісно орієнтованим. Отже, під час формування пізнавально-творчої самостійності учнів в евристичному навчанні можна успішно використовувати занурення як форму навчання, яка стимулює зосередженість на предметі пізнання, що є особливо актуальним для творчої самостійності особистості. Самостійна діяльність студентів в евристичному навчанні підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з викладачем, друзями, засобами інформації й діагностики [3, с. 125].

А тепер зупинимося на особливостях проведення «виїзного занурення», під яким розуміють модель концентрованого навчання, в якій заняття з учнями проводяться за межами школи. У загальному випадку розрізняють два варіанти виїзних занурень: 1) занурення в умовах виїзної школи; 2) занурення, що проводиться на базі певної наукової установи (обсерваторії, інституту, університету

тощо). Обидва варіанти характеризуються тим, що в умовах виїзного занурення немає жорсткої регламентації часу проведення занять: це можуть бути нічні або вечірні заняття з астрономії, нерегламентовані часом польові та археологічні роботи, різноманітні лабораторні практикуми тощо. Досвід свідчить, що рівень навченості школярів, що мають досвід виїзних «занурень», вищий, ніж у їх однолітків, що вивчали ті ж дисципліни в умовах школи. З іншого боку, спільна робота шкільних учителів з науковцями дозволяє їм набагато глибше просунутися в питаннях систематизації й структуризації відповідних шкільних предметів.

Ми пропонуємо використовувати метод занурень у неперервній професійній підготовці майбутніх учителів інформатики з профільних дисциплін, тобто впроваджувати у навчально-виховний процес так звані «профільні занурення». На наш погляд, у загальному випадку профільні занурення – це вид концентрованого навчання, спрямований на поглиблене опанування учнями профільних шкіл (класів) певних фахових дисциплін, які становитимуть основу їхньої професійної підготовки у майбутньому. Профільні занурення за своєю суттю, зазвичай, є виїзними.

Стисло розглянемо особливості реалізації на практиці методу профільних занурень для майбутніх учителів інформатики. Цю методику ми розробили з метою вдосконалення знань учнів з поглибленим вивченням інформатики Полтавського міського багатопрофільного ліцею №1 імені І.П. Котляревського. Для учнів, які навчаються у профільних класах із поглибленим вивченням інформатики, протягом навчального року плануються і проводяться сумісні заняття зі студентами Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка з таких дисциплін: історія математики, алгебра, геометрія, історія інформатики, операційні системи та системне програмування, сучасні системи програмування та деяких інших. Зазвичай, заняття проводяться на базі університету, але деякі з них організуються в ліцеї.

При проведенні лекційних та практичних занять учні ліцею працюють нарівні зі студентами. Звичайно, тематика занять обирається таким чином, щоб вона була посильною і для учнів ліцею.

Під час проведення лабораторного практикуму, зокрема з основ програмування, учні і студенти працюють за комп'ютерами попарно. Складні завдання, які є непосильними для самостійного розв'язання учнями, виконуються разом зі студентами. Таким чином, на практиці реалізуються принципи випереджального навчання. З іншого боку, під час спілкування студентів-майбутніх учителів інформатики з учнями ліцею під час проведення занять, вони набувають певного педагогічного досвіду.

Досвід використання описаної методики протягом трьох останніх років довів високу її ефективність і підтвердив доцільність використання у подальшому. Згідно проведеного нами опитування 79% студентів та 93% учнів профільних класів ліцею висловились за продовження проведення профільних занурень з інформатики.

На наш погляд, розглянуту методику корисно розповсюдити й на систему післядипломної педагогічної освіти. Вважаємо, що доцільно проводити спільні виїзні заняття слухачів курсів підвищення кваліфікації зі студентами фізико-математичного факультету з основ програмування та методики викладання шкільного курсу інформатики на базі університету. Це дозволить учителям інформатики своєчасно опановувати сучасні програмні середовища, а студентам – знайомитись на практиці з авторськими інноваційними методиками викладання шкільних предметів, зокрема інформатики.

Висновки. Таким чином, метод профільних занурень сприяє розвитку професійних якостей учителів інформатики, що дозволяє забезпечити їхню ґрунтовну фахову підготовку у контексті неперервної професійної освіти. Запропонована методика може бути перенесена й на інші дисципліни під час професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Література

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Л., 1988. – 560 с.
2. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія / Л.М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420 с.
3. Лазарєв М.О. Евристично-модульне навчання як інтеграційна особистісно зорієнтована технологія формування творчої особистості / М.О. Лазарєв // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 2007. – Вип. 7 (17). – С. 123 – 129.
4. Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: зб. наук. праць. – М., 1977. – Вып.3. – С. 7 – 16.
5. Овчаров С.М. Індивідуально-диференційована система професійного навчання майбутніх учителів інформатики: монографія. / С.М. Овчаров. – Полтава: АСМІ, 2010. – 120 с.
6. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии / А.А. Остапенко. – Краснодар, 1998. – 56 с.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 378:37.04:159.92

РОЛЬ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Т.Ф.Пепельніцина, Л.О.Матохнюк

***Анотація**. Розкрито сутність активних методів навчання у вищій школі та з'ясовано їх роль у формуванні готовності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей до професійної діяльності.*

***Ключові слова:** активні методи навчання; готовність майбутніх фахівців; навчально-виховний процес; професійна діяльність.*

***Аннотация.** Раскрыта сущность активных методов обучения в высшей школе и определена их роль в формировании готовности будущих специалистов инженерных специальностей к профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** активные методы обучения; готовность будущих специалистов; учебно-воспитательный процесс; профессиональная деятельность.*

***Annotation.** The article deals with the active methods of teaching at higher school and the role of these methods in the forming of readiness of future engineering specialists to professional activity.*

***Keywords:** active methods of studies; readiness of future specialists; educational process; professional activity.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта — це освіта для людини. Її стрижнем є розвивальна, культуротворча домінанта, виховання здатності до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя. Сучасний етап розвитку вищої школи пов'язаний із підвищенням якості підготовки фахівця. Розв'язання цього завдання, зокрема в умовах вищої освіти, вимагає інноваційних підходів. На даний час активні методи навчання є одним із базових елементів сучасної освіти.

Готуючи висококваліфікованих фахівців для різних галузей діяльності (інженерної, економічної тощо) та наукових пошуків потрібно забезпечити належний рівень підготовки підростаючого покоління. Немає сумнівів у необхідності впровадження активних методів навчання у старшій школі, але це висуває перед освітніми діячами сукупність проблем, розв'язання яких потребує нових теоретичних і практичних досліджень.

Підготовка майбутніх інженерів-прикордонників у Національній академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) передбачає формування у курсантів не лише високого загальноосвітнього, культурного рівня, але й якісних професійних знань та навичок. На основі ґрунтовної психологічної підготовки у навчально-виховному процесі під час опанування таких навчальних дисциплін, як вища математика, математичні методи обґрунтування рішень, теорія машин та механізмів, інженерна графіка, деталі машин у майбутніх інженерів-прикордонників формуються інженерно-технічні, спеціальні знання, вміння, навички та готовність до майбутньої професійної діяльності. Названі дисципліни мають широкі можливості щодо забезпечення розвитку логічного мислення, просторової уяви, алгоритмічної культури, формування вмінь встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації тощо. Служба офіцерів-інженерів на кордоні проходить в особливих умовах, вимагає від них вміння швидко готувати техніку, спеціальне обладнання до оперативно-службового застосування, готовності до інтелектуальної діяльності, планування, розрахунків, прийняття оптимальних рішень. Формувати у курсантів такі особистісні якості та властивості потрібно на всіх етапах навчання у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ), особливо під час вивчення природничо-наукових та фахових дисциплін.

Система професійної підготовки, яка існує на сьогодні, не забезпечує належної готовності курсантів до практичної діяльності. Молодий фахівець з інженерних спеціальностей, який отримав основний багаж знань, після закінчення ВВНЗ потребує чимало часу для адаптації до умов професійної діяльності на конкретному місці. Зважаючи на це, процес навчання у вищій школі вимагає вдосконалення та формування готовності фахівців інженерного профілю до професійної діяльності зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності досліджували М.Дьяченко, І.Гавриш, Л.Кадченко, Л.Кондрашова, М.Кулакова, А.Ліненко,

© Т.Ф.Пепельніцина, Л.О.Матохнюк

О.Міщенко та інші. Зокрема М.Дьяченко та Л.Кандибович розглядали психологічні проблеми готовності до діяльності; Г.Ковальчук вивчала проблему формування психологічної готовності у студентів – майбутніх викладачів економіки. Формування готовності майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю до управлінської діяльності розглянуто в науковій роботі С.Тарасової. Аналіз педагогічних досліджень учених у галузі професійної підготовки засвідчує, що проблема формування готовності курсантів інженерних спеціальностей до професійної діяльності залишається недостатньо розробленою, зокрема потребують подальшого вивчення методи формування готовності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей до професійної діяльності. Які методи, прийоми, засоби навчання, форми роботи застосовувати на уроці і як їх застосовувати – такий і результат слід очікувати. Активізація розумової та пізнавальної діяльності допомагає включити переважну частину курсантів в активну навчальну діяльність, звести до мінімуму час, коли курсант є пасивним слухачем чи виконавцем. Коротко можна перерахувати методи, прийоми, засоби навчання, форми роботи на занятті, які допомагають розв'язувати поставлене завдання: лекція-візуалізація; евристична бесіда; аналогія або метод навчання на помилках; навмисна помилка; імітаційний метод; метод цілеспрямованих завдань; методи формування і вдосконалення професійних умінь і навичок; частково-пошуковий метод; наочний метод навчання з використанням нових інформаційних технологій; практичні роботи; бригадна робота в групах; індивідуальна та диференційовано-групова робота; нетрадиційні уроки; історичні факти; самостійна робота; творчі роботи учнів та ін.

Метою даної статті є розкриття сутності активних методів навчання у вищій школі та з'ясування їх ролі у формуванні готовності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для стимулювання перспективного планування курсантом самостійної роботи використовувалася система рейтингового контролю. Рейтинговий контроль виконує подвійну функцію – виявляє відповідність отриманого результату спланованому і є організуючим чинником для основної маси курсантів.

На сучасному етапі у навчальній і пізнавально-дослідній роботі знайшли широке застосування комп'ютери, що дає змогу поєднати високі обчислювальні можливості при дослідженні різноманітних функціональних залежностей з перевагами графічного подання інформації, розвитку геометричної інтуїції, графічних навичок, евристичної діяльності, врахування індивідуальних здібностей і можливостей курсантів. Комп'ютери створюють нову технічну основу для здійснення програмованого навчання, організації індивідуальних і групових форм навчальної роботи на лекціях, під час практичних робіт курсантів, дають змогу своєчасно здійснити контроль успішності курсантів, надати педагогічну підтримку, створити умови для випереджального навчання тих, хто має здібності і цікавість до навчальної інформації.

На кафедрі загальнонаукових та інженерних дисциплін упроваджені активні методи навчання з використанням нових інформаційних технологій – з вищої математики з курсантами проводяться лабораторні роботи, де розрахунки виконуються з використанням програми ExceL, для слухачів 1-го факультету з дисципліни "Математичні методи обґрунтування рішень" застосовують математичну програму Math Cad. Курсанти 3-го курсу виконують курсовий проект з дисципліни "Теорія машин та механізмів" з використанням програми Компас. Заняття з інженерної графіки проходять з використанням інженерної програми Solid Works.

На практичних заняттях з технології конструкційних матеріалів та матеріалознавства застосовується бригадна форма навчання, під час якої формуються тимчасові групи курсантів, причому завдання, що виконують бригади під керівництвом майстрів виробничого навчання, можуть бути єдиними для усіх членів бригади і диференційованими. Диференційовано-групова робота застосовується на практичних заняттях з теми "Ручна обробка металів". Парна форма навчальної роботи використовується на лабораторних заняттях, де навчальна група поділяється на пари курсантів. При виконанні досліду один курсант працює з приладом, інший відстежує правильність виконання роботи і записує результати, після чого вони міняються ролями.

На групових заняттях використовується візуалізація при вивченні операцій механічної та ручної обробки металів, коли після викладення викладачем теоретичного матеріалу курсантам, майстри виробничого навчання демонструють прийоми виконання окремих операцій.

Одним із активних методів є імітаційний, до якого належить застосування систематизуючих лекцій. При викладанні курсу «Деталі машин» теми «Редуктори» читається лекція, яка передбачає структурування всього масиву знань з дисципліни. Зосереджується увага на питаннях з'єднань, понять осей та валів, зубчатих передач. На лабораторній роботі з ДМ «Розбирання та збирання редукторів» застосовується тренінг, що передбачає відпрацьовування певних спеціалізованих навичок і умінь щодо

роботи з різними технічними засобами й пристроями. Неімітаційні методи – методи формування і вдосконалення професійних умінь і навичок, застосовуються при виконанні курсового проекту з «Деталей машин». За типом діяльності курсантів під час пошуку розв'язання завдань виділяється метод, побудови, проектування, конструювання об'єктів (редукторів), при цьому вирішуються інженерно-конструкторські, дослідницькі задачі та завдання.

Добре себе зарекомендувала лекція-візуалізація з нарисної геометрії «Криві лінії. Поверхні та їх розгортки». На лекції використовуються демонстраційні матеріали, різні форми наочності, які не лише доповнюють словесну інформацію, але й самі виступають носіями змістовної інформації.

На практичних заняттях з інженерної графіки використовується частково-пошуковий метод, який дозволяє активізувати увагу курсантів на творчій роботі. Роздаються методичні розробки, де вказані мета, характеристика деталей, план виконання практичної вправи. А деталізація плану дослідження і послідовність виконання вправи дається на самостійне опрацювання курсантам.

На заняттях з опору матеріалів курсанти одержують індивідуальні тестові картки, які містять питання теоретичного та практичного характеру. Застосовуючи принцип індивідуального підходу до навчання курсантів, враховуючи їхній рівень знань, вони отримують індивідуальні завдання. Такі завдання розробляються шляхом варіювання вихідних даних або підбором задач, які мають різний, але подібний зміст. Заміна кількох загальних завдань для всієї групи на індивідуальні, значно підвищує індивідуалізацію навчання. Це дозволяє виключити навіть намагання списувати курсантами один у одного, а викладачу звернути свою увагу на допомогу курсантам під час виконання цих завдань. Якщо викладач помічає помилки курсантів під час розв'язування завдання, він дозволяє їм користуватися необхідними методичними матеріалами. Це, у свою чергу, допомагає курсантам набути навички та уміння користуватися літературою. Викладач, враховуючи роботу курсантів під час заняття, може знизити або підвищити підсумкову оцінку.

Для виконання фахових обов'язків, пов'язаних з використанням техніки, інженеру доводиться пояснювати сутність явищ в області міцності, жорсткості і надійності, тобто розв'язувати "якісні" задачі. Останні розв'язуються шляхом логічних міркувань, що базуються на законах опору матеріалів, і не вимагають, як правило, математичних дій. Тому викладач використовує прості "якісні" задачі для додаткових питань. Корисно також практикувати елементи проблемності. Для цього пропонується курсантам самостійно скласти "якісну" задачу з теми, яка вивчається.

При викладанні навчальної дисципліни «Теорія механізмів і машин» застосовується наочний метод навчання. Метод наочності передбачає, з одного боку, врахування закономірностей процесу пізнання, початковим компонентом якого є споглядання, а з іншого – опертися на ту сигнальну систему, що використовує особистість у процесі пізнання.

Дотримання принципу наочності також сприяє свідомому, активному сприйманню, осмисленню і засвоєнню матеріалу, виховує спостережливість, удосконалює потенційний психофізичні можливості курсантів. Тому для наочного вивчення роботи механізмів використовуються моделі різних видів, а саме: важільні (рис. 1-2), зубчасті (рис. 3-4), кулачкові (рис. 5 – 6).

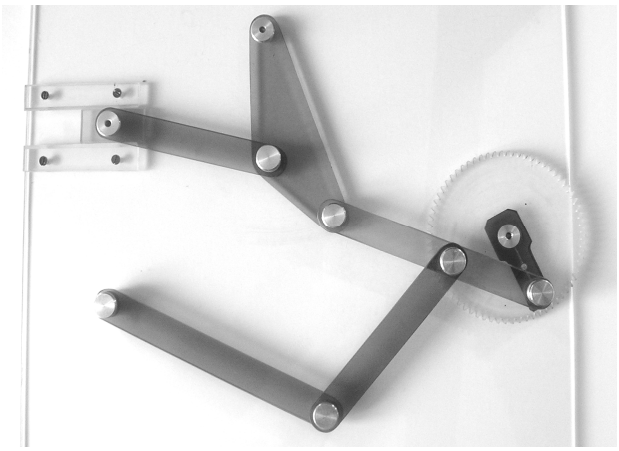


Рис. 1

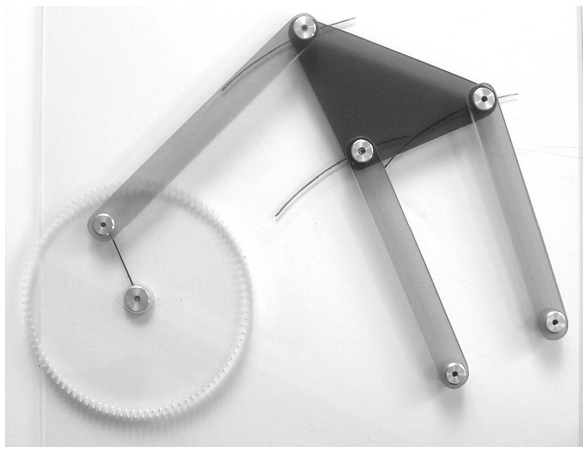


Рис. 2

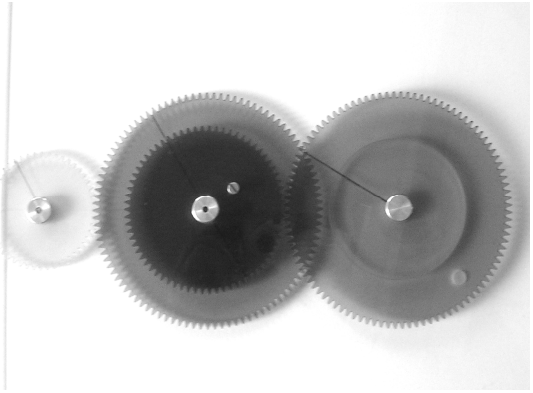


Рис. 3

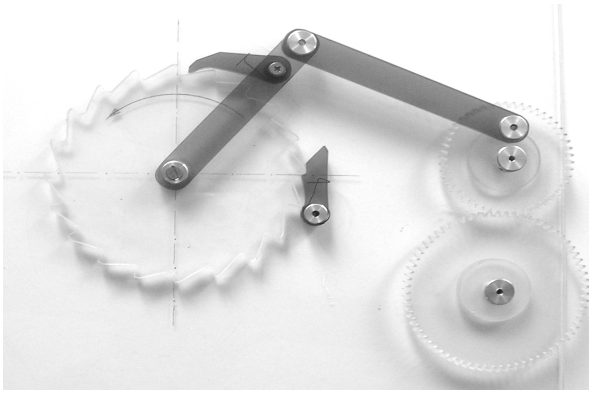


Рис. 4

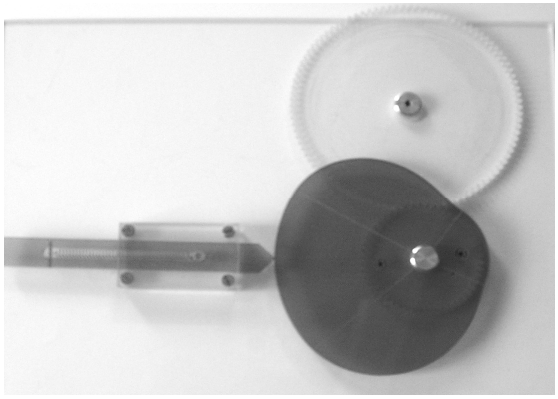


Рис. 5

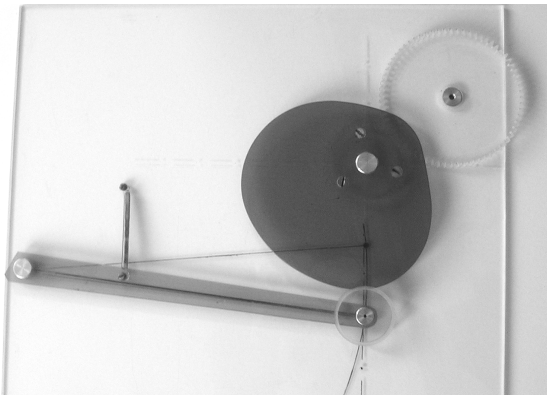


Рис. 6

Наведені моделі механізмів використовуються під час проведення лекційних та групових занять з тем «Класифікація механізмів та їх структура», «Кінематичне дослідження механізмів», «Динамічне дослідження механізмів», «Зубчасті передачі», «Кулачкові механізми», а також при виконанні курсового проекту.

Висновок. Отже, використання активних методів навчання, а саме: система рейтингового контролю, організація самостійної роботи, широке застосування комп'ютерних технологій, інформаційних технологій, бригадна форма навчання, диференційовано-групова робота, парна форма навчальної роботи, візуалізація та імітаційний метод, тренінг, метод формування і вдосконалення професійних умінь і навичок, лекція-візуалізація, частково-пошуковий метод, "якісні" задачі, наочний метод навчання тощо сприяють активізації пізнавальної діяльності курсантів, розвиткові самостійного мислення. Саме в процесі такого навчання розвиваються самооцінка, самоповага, толерантність, самостійність, відповідальність, прийняття точки зору інших, вміння дискутувати та відстоювати свої переконання.

Подальші дослідження передбачають дослідження й упровадження активних методів навчання у навчально-виховний процес підготовки курсантів – прикордонників напряму підготовки «Автомобільний транспорт» у Національній Академії Державної прикордонної служби ім. Б.Хмельницького.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Кругликов В.Н. Активное обучениев техническом вузе (теоретико-методологический аспект). / В. Н. Кругликов. – СПб., 2000. – 424 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1981. – 165 с.
4. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. / В. І. Лозова. – Харків: “РЦНІТ”, ХДПУ, 2000. – 175 с.
5. Смолкин А.М. Методы активного обучения. / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
6. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки. – Навчальний посібник. / О. М. Степанов, М. М. Фібула. – К. : Академвидав, 2006.- 520 с.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 378:016

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАНЯТЬ

О.Ю.Пінаєва, Г.М.Мамус

Анотація. *У статті автор розглядає проблему оптимізації змісту навчання дітей з предмету «Технології»; описує етапи вдосконалення навчального процесу в ході проектної технології навчання.*

Ключові слова: *зміст проектного навчання, оптимізація навчання, методи навчання.*

Аннотация. *В статье автор рассматривает проблему оптимизации содержания обучения детей по предмету «Технологии»; описывает этапы совершенствования учебного процесса при реализации проектной технологии обучения.*

Ключевые слова*: содержание проектного обучения, оптимизация обучения, методы обучения.*

Abstract. *The author considers the problem of optimizing the content of children's education on the subject of technology. Steps for improving the educational process at the design learning technologies and organizational methods of construction of the learning process at school.*

Keywords: *project-based learning content, optimization training, training methods.*

Постановка проблеми. Розвиток творчого мислення учнів, їх пізнавальної діяльності, прагнення до пошуків досліджень – одна з важливих проблем оптимізації навчання і комплексного підходу до навчально-виховної роботи. Для ефективної організації уроків технологій необхідно оптимально добирати навчальний матеріал і продумати планування роботи учнів, урізноманітнювати форми заняття, емоційний стан, сприяти розвиткові їх пізнавальних інтересів, реалізації можливостей кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема взаємодії учня і вчителя є однією з педагогічних передумов підвищення ефективності організації і проведення навчальної діяльності серед учнів. У процесі дослідження ми звернулися до праць багатьох науковців різних галузей педагогічної науки, зокрема закономірностей формування професійних та особистісних якостей фахівця (С.Ф.Артюх, Б.С.Гершунський, А.І.Дьомін, І.А.Зязюн, О.Е.Коваленко та інші), теорії професійно-технічної освіти (С.Я.Батишев, Р.С.Гуревич, О.С.Дубинчук, М.Л.Махмутов, Н.Г.Ничкало та ін.), закономірностей теоретичного навчання (П.Р.Атутов, В.Ю.Биков, С.І.Гончаренко, Г.С.Гуторов та ін.) [1, 2, 3, 4].

Нова якість освіти означає розвиток в учнів здатності до розв’язання нових проблем. У зв'язку з цим виникає питання про те, до рішення яких нових проблем зможе підготувати школа своїх учнів у результаті реалізації програми модернізації освіти.

Метою статті є аналіз готовності майбутніх учителів технологій до професійної діяльності у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Школа є центром усієї виховної та освітньої роботи. Вона є важливим компонентом єдиної системи суспільного розвитку, виховання і навколишнього середовища, в якому відбувається навчання, праця, відпочинок учнів, на яких також впливає цілісна система взаємопов’язаних факторів виховної дії суспільства. Навчальна робота – це найоптимальніший майданчик для розвитку внутрішніх сил дитини, джерело її особистісного самовираження й самовдосконалення.

Школа не може захистити дітей від негативного впливу середовища, але вона здатна включити в життя учнів турботи і проблеми найближчого оточення, перетворившись на культурно-духовний центр, здатний удосконалювати життя в мікросоціумі.

Інша проблема пов'язана з тим, що виникає необхідність у створенні певної «противаги» зовнішньому незалежному оцінюванню(ЗНО), що може досить сильно вплинути на ставлення учнів та їхніх батьків до шкільної освіти.

Уже зараз висловлюються побоювання, що частина учнів у великих містах можуть надати перевагу звичайній школі – екстернату у сполученні з репетиторськими курсами. Сильні побоювання того, що у старших класах учні почнуть ділити предмети на «потрібні» та «непотрібні». Є побоювання, що частина старшокласників вирішить припинити заняття в системі додаткової освіти. Висловлюється припущення, що для деяких ВНЗ результати ЗНО виявляться недостатні, і в цих випадках будуть

© О.Ю.Пінаєва, Г.М.Мамус

потрібні додаткові докази підготовленості до навчання з обраного напряму підготовки.

У розв'язанні цих завдань незаперечна перевага надається навчальній роботі. Під час її відбувається процес формування таких найважливіших характеристик повноцінної людської діяльності, як:

- позитивне ставлення до свого життя завдяки реалізації себе як особистості в улюбленій діяльності;
- соціальна відповідальність, яка виявляється у турботі про добробут близьких і далеких людей;
- культурна діяльність на дозвіллі;
- прагнення до безперервного духовно-творчого самовдосконалення [4, с. 15].

Цілеспрямоване поєднання навчальної і виховної стратегії – запорука повноцінного виховання особистості і тому має велике майбутнє. Співробітництво, взаємодія школи і вчителів, родини має важливу закономірність: творча діяльність, якою дитина займається у шкільному закладі, стимулює її пізнавальну активність.

Навчальна робота за логікою належить до традиційної освіти та виховання. Однак по суті своїй вона є найдієвіша і найвпливовіша щодо формування прагнення; вміння безперервно й усвідомлено здійснювати духовне самовдосконалення, саморозвиток. Свобода і можливість вибору улюблених занять у навчальній роботі з метою задоволення своїх захоплень впливають на характер самоорганізації усієї подальшої життєдіяльності дитини, на її базисну професійну підготовку і компетентність, допомагають відшукати власну модель майбутньої професійної діяльності, безпомилково «приміряти» її до своїх можливостей, свого характеру, в ранньому віці визначати гідне місце в житті, повноцінно реалізувати творчі можливості.

Головна особливість педагогічного процесу полягає в тому, що він будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній дружбі і духовній спільності, на визнанні самоцінності особистості дитини, на взаємодопомозі і взаємній зацікавленості у спільному успіхові й результатах діяльності.

Психологи довели: співтворчість можлива лише за сприятливих міжособистісних стосунків, духовного психологічного комфорту. В атмосфері внутрішньої скутості і напруги кожен духовно бідніший, примітивніший, ніж є насправді. Тому найпершим завданням педагогічного процесу є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких дитина з першого дня перебування, скажімо на уроках технологій змогла б реалізувати хоча б мінімум товариських очікувань. Тоді її позитивне ставлення до цього середовища буде закріплене якісно новими враженнями, зближенням із чимось важливим і значним, незвичайним, виявленням нехай маленької ініціативи.

Цей висновок дає підстави вважати, що педагогічний процес на уроках технологій – явище більш виховне, аніж дидактичне, що основною його характеристикою є не пізнання, а духовні стосунки. Цей процес за своєю природою схожий, певно, на розв'язання важливих життєвих ситуацій, які стимулюють свідоме й активне бажання самовдосконалюватися й оновлюватися. Якщо таке прагнення стає невід'ємною рисою особистості, то це і є найвагоміший результат трудового виховання, бо схильність дитини до оновлення має сильнішу енергію (розумову, духовну, емоційну, фізичну, естетичну), ніж енергія розщепленого атома. Вагомими принципами процесу навчання технології є їх індивідуалізація, добровільність, співтворчість, єдність розвитку й саморозвитку, емоційна привабливість міжособових взаємин.

У процесі навчання технологіям учень не просто відтворює те, що засвоює, наприклад, культуру чи соціальний досвід. Завдяки своїй унікальності і неповторності він їх розвиває, доповнює і вдосконалює. Саме в цьому полягає закон творчості поведінки й особливість методів педагогічного процесу, які будуються на всілякому заохоченні максимального творчого самовиявлення дитини, багатстві вражень, створенні спеціально передбачених і організованих оптимальних стосунків, які є джерелом продуктивної творчої діяльності й дитячої спільності. Оптимальне функціонування педагогічного процесу забезпечується здатністю і вмінням його організаторів – учителів технологій, «притягувати талантом», залучати дітей до власної системи цінностей, насичувати педагогічний процес такою творчою роботою, яка має велике духовне і соціальне значення.

Таким чином, педагогічний процес залежить від складу його вихованців і характеру взаємин між ними. Він відповідає терміну «творчий процес», оскільки будується на пізнанні внутрішнього світу дитини в умовах максимальної емоційної зручності, значних і систематичних творчих зусиль. Дитина у такому процесі виявляє свої кращі риси характеру, свідомо керує власними почуттями й бажаннями, робить їх відповідними ситуації. В одних випадках це може виявлятись у самостримуванні, в інших – у само активізації, в умінні тримати себе в руках і долати в собі негативні емоції, стан бездіяльності, страху.

Розвиток у дитини здатності до рішення проблем у різних сферах її життєдіяльності варто розуміти

як спеціально організований процес розвитку в учнів здатності до самостійного розв'язання проблем на основі використання освоєного людського досвіду, елементом якого є досвід самих учнів.

Отже, ключові слова у визначенні сутності освіти – здатність до рішення проблем. Якість освіти в цьому випадку виражається у здатності вирішувати проблеми, що мають соціальну й особистісну значущість. Інакше кажучи, якість освіти визначається відповідністю її результатів соціальним очікуванням і запитам особистості. Виникнення нових проблем, які повинна вирішувати людина в різних сферах своєї діяльності, обумовлене змінами, що відбуваються в суспільстві. У Концепції реформування української освіти на період до 2016 року виділені такі загальні тенденції світового розвитку, що обумовлюють необхідність істотних змін у системі освіти:

- прискорення темпів розвитку суспільства, розширення можливостей політичного та соціального вибору, що викликає необхідність підвищення рівня готовності громадян до такого вибору;
- перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку із чим особливої важливості набувають фактори комунікативності та толерантності;
- виникнення та зростання глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише в результаті співробітництва в рамках міжнародного співтовариства, що вимагає формування сучасного мислення в молодого покоління;
- динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації та перепідготовці працівників, росту їхньої професійної мобільності [4, с.26].

Зростання ролі людського капіталу, який у розвинених країнах становить 70-80% національного багатства, що, зі свого боку, обумовлює інтенсивний, випереджальний розвиток освіти як молоді, так і дорослого населення. До цього треба додати проблеми, пов'язані з особливостями сучасного етапу розвитку країни, обумовлені процесом переходу до ринкової економіки та громадянського суспільства.

До рішення яких же нових проблем важливо підготувати учнів за час навчання у школі? Можна з різних позицій підійти до відповіді на це запитання. Спробуємо відповісти на нього, виходячи з того, що будь-яка діяльність являє собою процес прийняття та реалізації рішень.

У сучасних умовах виникає проблема ухвалення самостійного рішення, за наслідки якого відповідає сама людина, що його приймає. Саме рішення приймається в ситуації вибору, можливості якого розширюються. Маються на увазі ситуації й політичного вибору, і вибору суспільної позиції, і вибору у сфері професійної освіти та зайнятості, і вибору споживчих цінностей, і безліч інших ситуацій вибору, якими багате сучасне життя. До цього треба додати, що прийняття рішень у багатьох ситуаціях вибору пов'язане з вибором подальшої професійної діяльності.

Наступна проблема пов'язана з інформаційною базою прийняття рішень. Масова школа заснована на навчальних текстах, що містять «готові знання». Тим часом у сучасних умовах, коли з'явилась можливість необмеженого доступу до інформації, ефективність ухвалених рішень залежить від здатності вирішувати проблеми пошуку, відбору, аналізу й оцінки необхідної інформації [2, с. 36].

Третя група проблем пов'язана із правовою основою прийняття та реалізації рішень. У зв'язку з цим школа повинна формувати досвід дотримання прав учнів, використання цих прав для досягнення соціально й особистісно-значущих результатів освітньої діяльності. Тим часом масова практика, заснована на ідеології обов'язку, на ідеології примусового навчання, відрізняється значним поширенням педагогічного свавілля, готовністю встановлювати ситуативні норми та правила залежно від переваг чи навіть настрою конкретного педагога.

Четверта група проблем стосується самої діяльності з реалізації цілей, здійснення ухваленого рішення. Сформована система шкільної освіти розрахована на формування досвіду діяльності, що протікає в умовах тотального та безперервного контролю старших над кожним кроком цієї діяльності. Однак у сучасних умовах люди повинні вміти вирішувати проблеми самоорганізації своєї діяльності, які, зі свого боку, пов'язані із проблемами взаємодії, співробітництва з іншими дітьми. Рішення проблем співробітництва, організації спільної діяльності пов'язане з рішенням комунікативних проблем, відкрите до діалогу.

П'ята група проблем стосується оцінки результатів діяльності. Для сучасної ситуації характерна орієнтація на здатність дитини самостійно оцінювати результати власної діяльності. Така здатність припускає вміння визначати критерії оцінки, застосовувати їх на практиці, пояснювати причини успіху або невдачі, коректувати цілі наступної діяльності й засоби їхньої реалізації.

В існуючій шкільній практиці все оцінює вчитель, який не завжди ясно формулює критерії оцінки чи навіть змінює ці критерії залежно від того, чия діяльність оцінюється. При цьому оцінка освітньої

діяльності та її результатів нерідко поширюється на самого учня. У підсумку замість готовності до об'єктивного й критичного самоаналізу своєї діяльності в учнів формується готовність спотворити її дійсні результати.

Діяльність вчителя і учнів під час навчання надзвичайно різноманітна. Таке різноманіття пояснюється тим, що для вирішення освітніх, розвивальних та виховних завдань під час навчання в окремих конкретних випадках використовуються різні методи роботи вчителя та учнів.

У сучасній педагогічній літературі методи навчання розглядаються як упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти, виховання й розвитку учнів.

Результати досліджень свідчать про певні труднощі, що виникають у вчителів і при виборі методів навчання. Велика кількість методів утруднює орієнтацію і вибір найбільш ефективних із них для окремого конкретного заняття або фрагменту його. Тому перед нами виникла проблема відбору методів, які можуть бути використані в процесі навчання учнів основної школи.

Педагогічною наукою і практикою навчання в школах нагромаджено багатий арсенал методів навчання. Різні автори беруть до основи класифікацію різних ознак, критеріїв. Саме методи є сферою прояву високого педагогічного мистецтва. “Головне в навчанні не тільки те, що повідомляється, а й те, як повідомляється… Найбільш звичайні, буденні предмети, які майстерно прищеплюються дитині, для неї у стократ корисніші в майбутньому, ніж високі істини, погано викладені й анітрохи не пристосовані до його понять”, – як зазначав М.І.Пирогов.

Найбільш сильною складовою проектної технології є робота учня над проектом. Проектування починається з усвідомлення учнем мети, визначення проблеми, над якою він буде працювати. Далі учень здійснює оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за цим планом, підбиття підсумків, аналіз виконаної роботи у вигляді письмового звіту. Для учителя технологій новим і незвичним є те, що така робота учня має ґрунтуватися винятково на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Традиційно учитель визначав, що потрібно знати учневі, і це, по суті, зруйнувало принцип природовідповідності.

Отже, особистісно-орієнтований підхід є своєрідним «механізмом», який включає цей принцип. У проектному навчанні він проявляється в наступному: учень має чітко усвідомлювати, що він пізнає, для чого йому це потрібно, і що особливо актуально для навчання технологіям – де ці знання та уміння можна застосувати. З огляду на все це, учителю потрібно визначити, яку кількість академічних та прагматичних знань необхідно давати учням під час навчання їх проектуванню. Учитель має бути не лише транслятором певної суми знань, а навчати учнів здобувати ці знання, вміти застосовувати їх для вирішення практичних завдань[3, с. 23].

Характерною рисою проектної технології є інтелектуальний та розумовий розвиток учнів через залучення їх до спілкування, тобто вчитель має формувати у них здатність працювати у різних групах, виконуючи різні соціальні ролі. Це може бути реалізовано через вирішення якої-небудь проблеми – спочатку колективно, потім групою і згодом індивідуально за допомогою різноманітних методів (починаючи від методу фантазування та «мозкового штурму» і завершуючи теорією розв’язування винахідницьких задач). При цьому технологія проектування передбачає інтеграцію знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, і через проектну діяльність, яка передбачає вирішення однієї або кількох проблем методами проектування, показати практичне застосування набутих знань. Як і кожна педагогічна технологія, проектна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності, до яких можна віднести: системність, керованість, ефективність, відтворюваність.

Для ефективного використання проектної технології обов’язковим є наявність постійного зворотного зв’язку, внесення виправлень та змін у подальшу діяльність. Тому з точки зору практичного впровадження проектної технології суттєвим її елементом є також планування або прогнозування навчальних і практичних результатів. Сьогодні, на жаль, поняття «проектна технологія» дуже часто використовується як новомодне слово, яким лише прикривають старий зміст і методи роботи на уроках праці. Тому учитель повинен знати основні ознаки або вимоги, які висуває проектна технологія до уроку технологій. Планування результатів. Наявність у творчому розумінні техніко-технологічної проблеми або завдання, потребує творчого пошуку для її вирішення (наприклад, розробка або вдосконалення швейного виробу). Наявність у структурі уроку мотивації та очікуваних результатів навчальної та практичної діяльності учнів[4, с. 18].

Зазначимо, що учитель має формулювати й оголошувати очікуваний результат не для себе, а для

учнів. Вирішення проблеми або завдання має відбуватися за певною структурою. Так, змістова частина проекту повинна мати чотири етапи: організаційний, конструкторський, технологічний, завершальний. На організаційному етапі учні обирають проблему, над якою будуть працювати. На конструкторському обмірковують рішення проблеми, розробляють ескіз, креслення, добирають матеріал та інструмент для роботи. На технологічному етапі учні реалізують творчий проект. Відповідно до цього виконуються технологічні операції, передбачені технологічним процесом виготовлення або удосконалення певного об'єкта праці. На завершальному етапі відбувається коригування виконаного виробу порівняно із запланованим, оформляється та захищається проект. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів. Тут необхідно відзначити, що така діяльність має бути інтерактивною. Так, на уроці технологій учитель має стежити за тим, щоб робота над виробом починалась з аналізу різних можливих варіантів форми чи конструкції. Учні не лише вибирають, а й обґрунтовують свій вибір. Учитель спрямовує роботу учнів на інтерактивне обговорення.

Використання учнями творчих методів розв'язування винахідницьких або проблемних задач (наприклад, методу фантазування, зразків, фокальних об'єктів тощо). Наявність рефлексії, тобто усвідомлення учнями здобутих знань та умінь на уроці. З точки зору ефективності використання цієї технології на уроці, учителю не варто викидати з неї будь-які з вищевказаних елементів. Ця особливість технології суттєво відрізняє її від методики, яка «виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов і орієнтована на очікуваний, а не на передбачуваний результат» [1, с. 18].

Під час використання проектної технології на якість навчального процесу не впливають фактори, які мають вагу при використанні певної методики навчання: здібності та обдарованість дітей, гарний настрій учителя, більш високе матеріально-технічне оснащення школи тощо. Це одна з головних відмінностей і суттєвих переваг технологічного навчання [3, с. 23].

Відзначимо слабкі складові проектної технології навчання:

1. Учителю складно враховувати індивідуальні запити та здібності учнів, які працюють над проектом, особливо, якщо вести мову про творчий проект у старшій школі, складно враховувати індивідуальну траєкторію кожного учня, добирати матеріал, планувати завдання тощо. Очевидно, що творчий проект за своїм змістовим наповненням виходить за межі навчальної програми, тому тут варто більше уваги звернути на розробку системи завдань, які би привчали учнів до самостійної роботи над проектом.

2. Впровадження проектної технології на уроці супроводжується нераціональним використанням навчального часу. Сьогодні це питання особливо актуальне в зв'язку з тим, що кількість годин на уроки технологій зменшується. Проте це не означає, що необхідно відмовитися від проектного підходу у навчанні. Труднощі, які з'являються у роботі учителя технологій, є свідченням того, що настав час ґрунтовного перегляду структури та методики уроків технологій. Практичний досвід роботи показав, що одним із шляхів усунення таких перешкод є ретельна підготовка учителя до уроку, розробка роздаткового матеріалу для учнів, складання чіткого алгоритму дій для учителя, більш точний хронометраж часу тощо. Учитель, готуючись до уроку, має обміркувати кожен свій крок, чітко знати, що він робитиме на певному етапі навчання учнів проектуванню. Щоб навчати учнів творчості, вчителеві необхідно самому більш творчо готуватись до уроку, постійно шукати нові шляхи у методиці і навчанні технологій.

Висновок. Вище вже відзначалося, що нові цілі шкільної освіти не зводяться до суми цілей окремих предметів. Цілі шкільної освіти не можна реалізувати лише за рахунок виконання предметних навчальних програм. Для цього необхідно розробити та реалізувати програми, розраховані на взаємодію навчальних предметів. Якщо виникають нові проблеми, до рішення яких школа повинна готовити учнів, то виникає й питання про те, що треба змінити у шкільній освіті для досягнення її нової якості.

Література

1. Артюх С.Ф. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплін: пособие [для преподавателей] / С.Ф. Артюх, Е.Э. Коваленко. – Харьков УИПА, 2001. – 210 с.

2. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання : інтегрований підхід / [Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр]; за ред. Р.С. Гуревича. – Львів : СПОЛОМ, 2011. – 484с.

3. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у педагогічних університетах: методологія та практика [монографія] / В.А. Козаков, Д.І. Дзвінчук. – К. : Нічлава, 2003. – 137 с.

4. Післядипломна педагогічна освіта України : сучасність і перспективи розвитку: [Наук.-метод. посіб,] / За заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.

УДК: 37. 016 : 54 (07)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ

М-В.М.Савчин

Анотація. *Розглядається значущість інформаційно-комунікаційних технологій для зростання ефективності навчання хімії, внесення структурних змін у навчальний процес, удосконалення методів, форм навчальної діяльності та появи нових, більш перспективних і продуктивних.*

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивна дошка, проектна діяльність.*

Аннотация. *Анализируется значение информационно-коммуникационных технологий с целью повышения эффективности обучения химии, внесения структурных изменений в учебный процесс, совершенствования методов и форм учебной деятельности и появление новых, более перспективных и продуктивных.*

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, интерактивная доска, проектная деятельность.*

Annotation. *The informatics-communication technologies importance for the school chemistry teaching effectiveness rise, the teaching process structural differences introduce and the creating of new more effective learning activities methods and forms are discussed in this article.*

Key words: *the informatics-communication technologies, the interactivity desk, the projects activity.*

Постановка проблеми. Перехід від індустріального до інформаційного суспільства вносить свої корективи у розвиток освіти. На освіту мають проектуватися національні, гуманістичні, демократичні напрямки розвитку та життя суспільства. Тому її основним завданням є скерувати молодь на формування самостійності як у навчанні, так і подальшому житті. Обраний сучасною школою шлях особистісно орієнтованого навчання забезпечить індивідуальні запити кожного учня та відкриє шлях до розвитку творчої особистості. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) створює великий діапазон можливостей для інтенсифікації навчання, активізації пізнавальної діяльності школярів та суттєвої зміни самої освіти, трансформуючи її відповідно до загальних принципів інформаційного суспільства. Використання їх на уроках природничих дисциплін сприяє становленню цілісних, системних уявлень природничої картини світу, розуміння взаємозв'язків між явищами та процесами.

Оволодіння вміннями та навичками користування цими технологіями значною мірою визначає успішність подальшої професійної підготовки учнів, а для вчителя створює нові вимоги до організації навчально-виховного процесу.

Крім цього, розвиток і використання ІКТ створюють об'єктивні передумови для впровадження нового змісту освіти, структурних змін у педагогічній системі, удосконалення існуючих методів, форм і методичних прийомів та появи нових, більш перспективних і продуктивних.

Навчання хімії у загальноосвітніх закладах має свою специфіку і відкриває великі перспективи для застосування сучасних інформаційних технологій. Проте, через об'єктивні та суб'єктивні причини, ІКТ недостатньо впроваджуються у навчальний процес. Об'єктивними причинами є недостатня комп'ютеризація шкіл, особливо у сільській місцевості, відсутність мережі Internet. Суб'єктивними − консервативність освіти загалом і вчителів хімії зокрема, в тім числі, які мають певні предостороги щодо використання комп'ютера під час уроків, невміння створювати мультимедійні продукти та навчати такої діяльності учнів.

Тому основною **метою та результатом** статті є: висвітлити значущості ІКТ та їх переваги в підвищенні ефективності навчання, переході від традиційних методів та форм роботи до інноваційних; показати роль мультимедіа та програмних педагогічних засобів (ППЗ) з хімії для формування уяви про мікросвіт, перетворення, явища і процеси, що відбуваються з речовинами; роль та використання проектної технології з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, індивідуалізації навчання, формування самостійності у навчанні.

Відповідно до мети, ми поставили такі завдання:

− розкрити роль ІКТ для розвитку інформаційної та комунікаційної компетентностей учнів та значення інформаційної технології в реалізації інноваційних підходів до навчання;

− показати можливості застосування інтерактивної дошки для конструювання мультимедійної моделі інтерактивного уроку;

© М-В.М.Савчин

− висвітлити значення проектної діяльності, ППЗ та бібліотеки електронних наочностей у навчанні хімії.

Аналіз актуальних досліджень. Г.К.Селевко, розкриваючи суть сучасних педагогічних технологій, включає три аспекти:

− *науковий,* що розглядається вченим як частина педагогічної науки, основним завданням якої є розробка мети, змісту, методів навчання й проектування педагогічних процесів;

− *процесуально-описовий* − розкриває алгоритм процесу, цілі, зміст, методи і засоби для досягнення результатів;

− *процесуально-дійовий* − саме здійснення технологічного процесу, функціонування особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [11].

Останній аспект стосується використання технологій, в тому числі інформаційно-комунікаційних.

В основу ІКТ покладено володіння інформацією, інформаційною та комунікативною компетентністю. Інформаційна компетентність ставить за мету оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати та використовувати різноманітну інформацію [6]. Вона визначає способи та дії пізнавальної діяльності учня, досвід користування комп'ютером і є частиною його культури. Інформаційна компетентність, з погляду автора праці [5] − це мотивація, потреба й інтерес до набуття знань, сформованості умінь та навичок у галузі технічних програмних засобів інформації. Це і способи та дії, що відбивають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності, і досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів тощо. Інформаційна технологія відкриває можливість глибше усвідомити характер об'єкта, активно включитися в процес його пізнання, самостійно змінюючи і параметри, і умови його функціонування. Крім цього, використання інформаційної технології дозволяє оперативно й об'єктивно виявляти рівень засвоєння матеріалу та здійснення зворотного зв'язку [8].

Комунікативна компетентність, на думку Ю.М.Ємельянова − «це конгломерат знань, мовних і позамовних умінь і навичок спілкування, набутих людиною в ході природної соціалізації, навчання та виховання» [4].

Л.Петровська та Ю.Жуков розглядають комунікативну компетентність як «систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуації міжособистісної взаємодії і передбачає адекватність установок, розуміння суб'єктом своєї предметної і міжособистісної позиції, знання закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в різних ситуаціях, уміння сформувати тактичний план і реалізувати її на основі соціальних навичок» [10].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [3] комунікативна компетентність визначається як здатність особистості свої знання застосовувати у конкретному виді спілкування.

Інформаційно-комунікаційна компетентність визначається здатністю учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно-значущих завдань. [*там само*]. Формування в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності, що відбувається за участю ІКТ, на наш погляд, дозволяє досягнути глибшого засвоєння та осмислення навчального матеріалу за рахунок інтегрування відомостей з інших дисциплін та логічного поєднання здатності (готовності) учня здобувати інформацію, володіти нею й досвідом її переробки, застосувати в навчанні та інших життєвих ситуаціях. Використання ІКТ під час вивчення усіх предметів навчального плану, а не тільки хімії, практично формує діяльнісний підхід у навчанні. Суть його полягає в прояві внутрішньої активності учня, спільній діяльності учня і вчителя, скерованій на усвідомлення значущості навчання для самого учня [2]. Отже, використання ІКТ є вагомим внеском в реалізацію компетентнісного підходу в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Навчання хімії у загальноосвітніх закладах через свою специфіку є сприятливим середовмщем для використання ІКТ. Упровадження їх в процесі вивчення цього предмета надає учителю та учню низку переваг, зокрема:

− інтенсифікує навчальний процес, підвищує ефективність вивчення предмета та впливає на появу нових методичних підходів до навчання;

− служить засобом наочності, особливо в тих ситуаціях, де демонстрація дослідів може бути небезпечною для здоров'я, неможливою за відсутності обладнання та реактивів, тривалою в часі, зокрема, коли треба пояснити елементи мікро- та макросвіту (будова атома, рух електронів в атомі, атомні орбіталі, складні технічні системи, механізми перебігу реакцій) тощо;

− сприяє розвитку уяви, пам'яті, самостійності, підвищенню інформаційної культури, досвіду організації самонавчання, залученню учнів до створення власних навчальних продуктів.

− відкриває можливості організації контролю та самоконтролю, використання Internet-ресурсів не

тільки для навчання, а й з метою експериментально-дослідницької діяльності школяра;

− створює умови для швидкого обміну інформацією засобами електронної пошти та організації дистанційного навчання.

У навчально-виховному процесі хімії використовуються такі ІКТ:

− мультимедійні сценарії уроків;

− проектна діяльність;

− педагогічні програмні засоби (ППЗ);

− віртуальна хімічна лабораторія.

Мультимедійні засоби розглядаються як сукупність комп'ютерних технологій, в яких одночасно можна поєднати текст, відео, графічні та фотографічні зображення, малюнки, схеми, таблиці, звуковий та музичний супровід, кольорові позначення, анімацію [7].

Важливе значення для конструювання мультимедійної моделі інтерактивного уроку має застосування інтерактивної дошки, програмних методичних комплексів навчального призначення, що вміщують конструктор уроків. За даними дослідження [1], розрізняють два види мультимедійних уроків.

І − «урок з мультимедійною підтримкою», де мультимедіа використовуються в якості наочності або її підсилення.

ІІ − мультимедійний урок виступає як «міні-технологія», тобто розробка його із заданими цілями, метою та завданнями.

Відрізняються вони функціями вчителя. За умови організації першого виду − вчитель є джерелом інформації і головним учасником процесу навчання, під час другого − організатором і координатором навчальної діяльності учнів.

Інтенсифікація навчання відбувається за рахунок поєднання завдань дидактичного матеріалу з їхнім вирішенням, малюнків і схем, масштаб яких можна збільшувати чи зменшувати, з поясненням матеріалу, повторенням чи його закріпленням, таблиць, у яких основне можна виділити кольором, іншим шрифтом, використати шторки для затемнення того, що на даний момент не вивчається.

Під час конструювання уроку «міні-проекту» використовуються динамічні моделі, завдання, за вимогою розв'язування яких необхідно переміщувати формули, здійснювати ідентифікацію формул чи рівнянь реакцій з їхніми назвами або типами, складати тестові завдання для індивідуальної чи групової роботи, прилади для добування газів, апарати промислових виробництв тощо.

В основній частині уроку є можливість використати невеликі текстові фрагменти, що підсилюються демонструванням дослідів (за умови відсутності обладнання та реактивів для реальної демонстрації), моделей молекул, кристалічних ґраток, будови електронних оболонок атомів, колекцій простих і складних речовин та виробів із них.

Ефективність навчання зростає в результаті економії часу та розв'язання більшої кількості завдань, створення ситуацій зацікавленості. Інтерактивна дошка дозволяє гуманізувати процес навчання через можливість учнів працювати в міру своїх індивідуальних здібностей. Для індивідуалізації та розвитку творчих здібностей використовуються дидактичні засоби різного рівня складності. Окрім цього, важливим моментом є залучення учнів до створення таких уроків, де вони можуть презентувати власні міні-проекти з даної теми.

Проектна діяльність передбачає самостійне здобування й застосування знань та практичне представлення їх у вигляді певного продукту − проекту. Проекти –сценарії уроків, відеофільми, презентації вимагають безпосереднього використання комп'ютера. Комп'ютерні засоби часто називають інтерактивними, бо уможливлюють співпрацю вчителя й учня або групи учнів та створюють умови для прояву особистісних здібностей, відчуття власної значимості кожного з них.

В основі створення мультимедійних презентацій лежить *метод проектів*. Його розглядають як своєрідну систему навчання, гнучку модель організації навчальної діяльності, спрямовану на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей в процесі створення нового продукту. Він завжди зорієнтований на самостійну, парну, групову й фронтальну діяльність учнів, яка виконується за певний час. Метод проектів можна вважати альтернативою традиційного стандартизованого навчання.

У шкільній практиці набуло поширення створення та використання учнівських проектів. Тут акцент ставиться на активну самостійну діяльність учнів. В основі її покладена продуктивна співпраця і спілкування учнів між собою та учнів з учителем, який виступає в ролі помічника чи консультанта. Це формує вміння та навички приймати правильні рішення, нести відповідальність за виконання певної ділянки роботи, представити її результати тощо.

Процес створення мультимедійних проектів зобов'язує до пошуку проблем, висунення гіпотез та шляхів їх розв'язання, тобто формує навички застосування *проблемного методу.* Це, є своєю чергою,

веде до використання інших методів, а саме: *дослідницького,* що передбачає здатність зібрати потрібну інформацію, виділити в ній головне та другорядне, виявити певні закономірності; *аналітичного* − що декларує здатність критично та творчо опрацювати зібрану інформацію; *синтетичного,* який полягає у здатності учня виявити причиново-наслідкові зв'язки, цілісно, логічно, послідовно узагальнити, систематизувати її. Окрім цього, часто відбувається обґрунтування теоретичних положень, де учень проявляє здатність використовувати правила, інструкції, що визначають систему дій чи розв'язання поставленого завдання, задачі, тобто користується *алгоритмічним методом,* і здатність технічно та естетично оформити й представити цю інформацію (проект) − *практичний*. Із засобів − це використання програм Microsoft: Word, Excel, PowerPoint), мультимедійного проектора).

Хочеться підкреслити ще один аспект, що можна віднести до переваг проектної діяльності. Під час створення проектів відбувається інтегрування знань, умінь (навичок) з різних природничих дисциплін, галузей науки, техніки, технологій тощо [9]. Створення таких проектів дає переконливі докази в тому, що наука лише штучно поділена на дисципліни, насправді ж − це єдина система знань і бачення світу (М.Ф.Реймерс). Зважаючи на це, використання проектної діяльності на уроках хімії сприяє подоланню її предметного відокремлення, створює умови для розуміння природничо-наукової картини світу, використання наукових методів, особистісного розвитку учня, його здатності до самоосвіти.

Педагогічні програмні засоби (ППЗ) − це засоби ІКТ, використання яких здійснюється вчителем з метою досягнення певних дидактичних цілей. З метою впровадження ІКТ у навчальний процес з хімії українськими вченими створено ППЗ і програмні методичні комплекти (ПМК), що створюють умови для розвитку індивідуальних та пізнавальних здібностей, прояву ініціативи, зацікавленості в пізнанні мікросвіту, процесів та явищ природи. Коротко охарактеризуємо їх.

ППЗ «Хімія. 8 клас». Сприяє творчому підходу до конструювання уроків, реалізації вчителем навчальних цілей за участю конструктора уроків, в якому можна вмістити готовий текстовий матеріал або створити власний, ввести довідкові матеріали, схеми, графіки, малюнки, фотографії, продемонструвати лабораторні досліди, розташувати наочність та пояснення у відповідній послідовності, здійснити контроль. Засіб орієнтований як на інформаційну підтримку вчителя, так і на самостійну роботу учня.

ППЗ «Хімія. 9 клас», (Г.А.Лашевська, Н.В.Титаренко). Орієнтований на сучасні форми навчання із забезпеченням сумісності з традиційними навчальними матеріалами. Може використовуватися вчителями для проведення уроків або окремих їх фрагментів, здійснення тестового контролю.

У структурі кожного з 68 уроків наявні: текст, анімації, малюнки, світлини, аудіо- та відеофрагменти. Для перевірки знань пропонуються контрольні запитання та завдання, тести для самоконтролю та контролю.

Крім того, ППЗ містить: довідку з його використання, словник термінів і понять (глосарій), іменний покажчик, таблицю Менделєєва, таблицю розчинності кислот, основ і солей у воді.

У рекомендаціях вказується, що цим засобом можуть користуватися учні з метою самонавчання.

Окрім ППЗ «Хімія. 9 клас», видано ПМК для 9 класу, свого роду комп'ютерну підтримку, з орієнтацією на групову роботу в класі та самостійну підготовку учня. Крім вище зазначеного комплексу засобів, він вміщує конструктор уроків, що дозволяє вчителю працювати за власною методикою.

З органічної хімії створено «ПМК навчального призначення для ЗНЗ «Органічна хімія. 10-11 класи» (Л.П.Величко, В.І.Доротюк). Призначений для поглибленого вивчення предмета. Структурований за темами, а кожна тема вміщує відповідну кількість уроків. Кожний урок насичений коротким, конкретним текстовим матеріалом, що подається голосовим супроводом. Доповнюється таблицями та схемами із зображенням структурних формул, кулестержневих та масштабних моделей молекул, динамічних моделей, кристалічних ґраток. У комплексі вони всебічно розвивають уявлення про будову атомів елементів, розташування електронів на енергетичних рівнях та їх переміщення з рівня на рівень, утворення типів гібридизації електронних орбіталей. З допомогою динамічних моделей структурних формул легко зрозуміти суть гомології та ізомерії, їхні відмінності, перебіг процесів та їхні механізми. В кінці кожного параграфу є запитання і вправи для повторення й самопідготовки. Наочністю служать фотографії виробництв, рисунки процесів, досліди, що підтверджують фізичні та хімічні властивості. Для кращого засвоєння матеріалу є рубрика «Запам'ятайте найголовніше». У програмі вміщено всі лабораторні та практичні роботи.

За відсутності реактивів та обладнання використовується комп'ютерна програма «Віртуальна хімічна лабораторія, 8-11 класи» (Л.П.Величко, Г.А.Лашевської, Н.В.Титаренко). Вона була підготовлена згідно з програмою з хімії для 8-11 класів, однак не втратила свого призначення і зараз. Програма вміщує матеріали демонстраційних та лабораторних дослідів, практичних робіт, має

голосовий супровід. Зручна у користуванні, бо дозволяє багаторазово переглянути експеримент, повторити окремі фрагменти, ознайомитися з будовою приладів та обладнання, скористатися формулами сполук та рівняннями реакцій.

Серед навчального програмного забезпечення менш широке застосування знайшли дистанційний курс «Шкільний курс з хімії 8-11 класи», авторів Н.М.Буринської, Л.П.Величко, Г.А.Лашевської, Н.В.Титаренко. Використання цього засобу має перспективу, бо зможе задовольнити потреби у навчанні тих учнів, які в силу певних об'єктивних причин не можуть систематично відвідувати школу. Дистанційне навчання розглядається як різновид заочного навчання, що дозволяє активно обмінюватися інформацією між учасниками навчального процесу й характеризується гнучкістю, модульністю, адаптивністю тощо. Впровадження дистанційного навчання стане важливим чинником розвитку сучасної освіти.

Перспективою впровадження ІКТ у шкільний курс хімії є розробка таких програмних педагогічних засобів, які б надавали реальну можливість учням у створенні власних освітніх продуктів, включаючи володіння методами хімічної науки, здатностями виконувати розумові операції, шукати алгоритми власних дій для виконання завдання. ІКТ забезпечують індивідуалізацію навчання хімії на диференційованій основі, поєднуючи використання традиційних форм.

Висновки. Використання ІКТ у навчальному процесі з хімії має важливе педагогічне та дидактичне значення. Воно стимулює пізнавальну активність школярів, істотно впливає на розвиток здібностей та обдарованості, застосування комплексу методів і міжпредметних зв'язків. Використовуючи інформаційні технології, учні вчаться здобувати інформацію та користуватися нею: порівнювати, аналізувати, узагальнювати, систематизувати, віднаходити причиново-наслідкові зв'язки. Необхідно зазначити, що впровадження ІКТ у навчальний процес орієнтують учня на самонавчання, самооцінювання, самореалізацію. Крім цього, в контексті роботи з інформаційними технологіями формуються соціальна, інформаційна, комунікативна компетентності.

Література

1. Воробйова Л. Л. Уроки хімії з інтерактивною дошкою / Воробйова Л. Л. // Комп'ютер у школі та сім'ї. − 2010. − № 1. − С. 23-25.
2. Громовий В. Компетентнісний підхід: реальність сучасної української освіти чи запізніле відлуння чергової педагогічної моди. / Громовий В. // Завуч. − 2009. − № 1. − С. 13- 16.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. 2011.
4. Емельянов Ю. Н. Активное соціально-психологическое обучение / Ю. Н. Еельянов. − Л. : ЛГУ, 1985. − 168 с
5. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / Каракозов С. Д. // Педагогическая информатика. − 2000. − № 2. − С. 50.
6. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: 12-бальна система. − К. − Х. : Фоліо, 2000.]
7. Міщенко М. А. Сутність мультимедійних технологій навчання. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія / за ред.. проф.. С. С. Єрмакова. − Харків: ХДАТМ, 2006. − № 3. − 156 с
8. Науменко Г. Г. Деякі проблеми підвищення ефективності формування хімічних знань школярів із використанням інформаційної технології навчання / Науменко Г. Г., Науменко О. М. // Комп'ютер у школі та сім'ї. − 2004. − № 7. − С. 15-17.
9. Нич С. Як використати проектну технологію / Нич С. // Відкритий урок . − 2010. − №1. − С. 22-24.
10. Петровская Л. О. О природе компетентности в общении / Петровская Л. О. // Мир психологи. − 1996. − № 3. − С. 31.
11. Селевко Г. К. Современные педагогические технологии. / Селевко Г. К. − М. : Народное образование, 1998. − 256 с.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК: 261.5:34:231.5:248

ВИХОВАННЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА СТВОРІННЯ ПІД ЧАС ПАЛОМНИЦТВА

М.М.Біланич, О.М.Бокотей

Резюме: *Показана позитивна роль паломництва у вихованні відповідального ставлення до навколишнього природного середовища, доведена доцільність організації християнського екологічного паломництва задля формування християнської екологічної свідомості.*

Ключові слова: *екологічне пілігримство, відповідальність за створіння, екологічна свідоміть, туризм.*

Резюме: *Показана положительная роль паломничества в воспитании ответственного отношения к окружающей природной среде, доказана целесообразность организации христианского экологического паломничества для формирования христианского экологического сознания.*

Ключевые слова: *экологическое пилигримство, ответственность за создание, экологическое сознание, туризм.*

Summary *Shown the positive role of pilgrimage in the education of a responsible attitude to the environment. The expediency of Christian environmental pilgrimage for the Christian formation of ecological consciousness.*

Key words: *pilgrimage, environment pilgrimage, responsible for creation, environmental awareness, tourism.*

Постановка проблеми. Паломництво – це мандрівка до святих місць, під час якої мирянин поринає в глибину свого духовного життя через покуту, піст та молитву [17, 14]. Названо за звичаєм християнських прочан привозити з Палестини пальмові гілки. Здійснення прощ – це специфічний вид релігійного туризму, під час якого людина має змогу зростати духовно, тобто ядром паломництва є духовна праця, молитовний досвід, що досягається шляхом відвідування святинь. Подібним до паломництва є пілігримство. У словнику синонімів української мови ці терміни є синонімами *«Богомілля (відвідування святих місць)», «проща», «паломництво», «пілігримство»* [14]. Паломництво назвали пілігримством у ті часи, коли християни вирушили відвідати мощі св. Якова в Іспанії.

В Україні під паломництвом прийнято вважати напрямок релігійного туризму, який регулюється законом України «Про туризм» (від 15 вересня 1995 року N 324/95-ВР) зі змінами від 08.07.2010. Одним із важливих аспектів паломницьких поїздок є їх духовно-просвітницька складова, тому що під час відвідування святих місць люди дізнаються про історію й духовні традиції монастирів і храмів, особливості богослужінь, про святих і подвижників благочестя, чиє життя й діяльність була пов'язана зі святинями, що входять у паломницький маршрут. Також прочанство відіграє важливу загальноосвітню роль. Монастирі й храми завжди були не тільки місцем духовної праці, але й культурно-освітніми центрами.

В українській духовній традиції природа надихала на подвиг молитви безліч прочан, які у відблиску сонячних променів на вологій траві прозрівали Світло, що сходить з гори Тавор [5]. У наш час паломницька концепція є стратегічним планом УГКЦ в питаннях розвитку паломницької галузі. Церква ставить тут перед собою більш ширшу мету: сприяти духовним, соціально-економічним та історико-краєзнавчим зрушенням у суспільстві [6]. Існують і вузькі цілі, а саме створити високоякісний паломницький продукт. До цілей паломницької концепції пропонується додати виховання відповідальності за створіння (християнське екологічне виховання) під час проведення паломництва, а також створення для цього особливого його різновиду – *екологічного пілігримства*. Важливою складовою екологічного пілігримства є проповідування Слова Божого, під час якого пропонується наголосити на відповідальному ставленні до Божого створіння – природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час активно розвиваються дослідження екологічного виховання різними засобами туризму (особливим видом якого є паломництво). Цю

© М.М.Біланич, О. М.Бокотей

тематику досліджували Ю.А.Штюрмер, Г.О.Литовченко, О.М.Буланов, В.В.Рябов, Г.О.Сорокіна та ін. Найбільш сприятливим для екологічного виховання є екологічний туризм, дослідження і розвиток якого активізувався в наш час. Екологічне просвітництво в процесі екотуризму досліджують І.Є.Садкова (2007), О.Ю.Дмитрук (2004) та ін.

Спеціальне екологічне паломництво почало розвиватись зовсім недавно, про що свідчить організоване ССЕЕ 1-5 вересня 2010 р. «Паломництво для збереження створіння», яке здійснювалось від базиліки м. Естергом (Угорщина) до Святині Маріяцель (Австрія) за участю близько 50 делегатів Єпископських Конференцій Європи з понад 15 країн [4]. Цікавим також було екологічне богомілля, здійснене на велосипедах (як екологічному виді транспорту), яке відбулось 1 травня 2011 року в рамках акції «Зелений Великдень: екологічне навернення задля воскресіння довкілля». Маршрут пролягав від Івано-Франківська через села Загвіздя, Старий Лисець і аж у с. Посіч. Велотур мальтійців мав на меті популяризувати дружній до довкілля транспортний засіб (велосипед) не лише серед мальтійської молоді, яка взяла участь у акції, але й серед місцевих жителів (куди пролягав маршрут) і подорожніх, які використовували інші види транспортних засобів і траплялись на шляху велосипедистів [8, 16].

Під час паломництва до Святого Хітону, яке відбулося в найстарішому місті Німеччини Трір з 13 квітня по 13 травня 2012 року, організатори закликали учасників користуватися велосипедом (який за необхідності можна було позичити на спеціальних велостоянках) чи громадським транспортом, уникати зайвого сміття і намагатись, щоб паломництво було максимально дружнім до Божого створіння – природи [9].

Проблематика екологічного виховання під час паломництва на духовній основі є порівняно новою і в публікаціях представлена недостатньо. Оскільки діяльність спеціально створеного Патріаршого паломницького центру УГКЦ щодо розвитку паломництва в Україні останнім часом значно активізувалась і має вже певні результати: для прикладу, створена і продовжує вдосконалюватись карта маршрутів та путівники по відпустових місцях [10], впровадження формування екологічної складової свідомості людини на основі духовності в процесі здійснення прощ є актуальною і перспективною тематикою дослідження для педагогічної науки.

Основне завдання екологічного паломництва і пілігримства полягає в тому, щоб домогтися «екологічного навернення» [12] в свідомості і серці за допомогою виховання, яке б спонукало до зміни звичних моделей поведінки людини [2].

Метою дослідження є обґрунтування можливості формування відповідального ставлення християн до природи під час паломницьких мандрівок, виявити можливі зв'язки з вихованням християнської екологічної свідомості в цьому та інших проявах християнського життя та видах служінь Церкви.

Виклад основного матеріалу. *Можливість формування екологічної свідомості під час паломництва.* Під час прощі, особливо якщо вона здійснюється пішим способом, паломники мають змогу оглядати й порівнювати дику й антропогенізовану природу. Людині важко не захоплюватись дивовижними краєвидами, які оточують її під час мандрівки. З іншого боку, саме в містах паломники можуть спостерігати наслідки негативного антропогенного впливу на довкілля, адже населені пункти, особливо великі, завжди несуть негативний відбиток діяльності людини на довкілля: залишки сміття, чи то шкідливі викиди промислових підприємств, автотранспорту, спотворені урболандшафти й ін. У цьому аспекті паломництво дає змогу порівняти красу незайманої природи, подарованої нам Творцем, із плодами діяльності людини. Слід пам'ятати, що природа потребує чутливого до її краси туриста, який розуміє і шанує її закони [19]. Такого ж паломника вимагає і створіння. Якщо до організації екопаломництва залучені фахівці з екологічного богослов'я, то це дає нам кращі можливості прищепити християнам любов й більш відповідальне ставлення до довкілля. Під час прощі рекомендується проводити просвітницьку роботу на екологічну тематику, заохочувати паломників берегти природні ресурси, які Творець подарував людству. Звичайно, все це під час паломництва буде додатковою метою, а основною метою завжди залишатиметься здійснення поклоніння. Все-таки для духовного зростання християн найважливішим є пізнання краси і різноманітності Створіння Божого і розвиток любові та пошани до нього.

Розвиток паломництва сприяє розвитку паломницьких місць (наприклад, *Зарваниця та її околиці й ін.*). Окрім того, паломництво надає можливість побачити життя Церкви в Україні і відвідати пам'ятки християнських святинь. Для паломництва будуть відкриті маловідомі місця в Україні, які мають релігійну та разом з тим загальнокультурну цінність. Тому паломницькі маршрути розробляються у двох напрямках: цінні для християнства та цінні в історичному й культурному відношенні. Але, враховуючи екологічні виклики сьогодення, одним із завдань паломництва стає екологічне виховання та просвітництво християн. Отже, необхідністю стає постійний процес розробки і

вдосконалення екологічних маршрутів, тематичне наповнення яких буде доносити до суспільства важливість турботи про навколишнє природне середовище. При плануванні такої екологічної прощі буде враховуватись проведення заходів і акцій, здійснених в особливий спосіб, на відміну від звичайної паломницької мандрівки.

Екологічне просвітництво прочан, а відповідно й «екологічне навернення», має значний суспільний запит, а тому при правильній організації і проведенні матиме відповідний суспільний резонанс, що зі свого боку, формуватиме потенціал для позитивного впливу на збереження довкілля. У паломництві, крім еколого-просвітницької складової, є ще загальноосвітня, катехитична та дияконічна, що важливо для виховання християнської екологічної етики, яка базується на засадах високої християнської екологічної свідомості.

Фундаментальною проблемою є забезпечення зміни свідомості через виховання, яке мотивуватиме зміни у встановленій моделі людської поведінки [4]. Для цього в педагогіці існує система методів, способів та форм виховання. Тому важливо визначити, які з них найбільше підходять для екологічного виховання під час паломництва.

Змістовно методи (і способи) виховання проявляються через безпосередній вплив вихователя на вихованця (за допомогою переконання, моралі, вимоги, наказу) і особливо, що стосується виховного процесу під час паломництва, занурення в світ народних традицій, фольклорної творчості та ін. [11]. У паломництві беруть участь в основному дорослі люди. Роль вихователя має виконувати підготовлений для цього гід. Паломництво саме по собі може виступати спеціально створеною умовою, сукупністю ситуацій і обставин, які можуть змінити ставлення пілігримів до довкілля на цілком позитивне й відповідальне. Група паломників може складатись як із людей із подібними інтересами, освітою і зайнятістю (наприклад паломництво, влаштоване для групи педагогів), так і з людей різної професійної спрямованості, освіти та інтересів. Отже, суспільна думка референтної групи може бути складною для визначення за невеликий період паломництва. Хоча для екологічного виховання це не має бути перепоною. Особливо слід звернути увагу на вищезгадані *«процеси навчання або самоосвіти, передачі інформації або соціального досвіду»*. Адже від того, яким чином провідник буде передавати інформацію і який соціальний досвід матимуть ті чи інші учасники паломництва, буде залежати і результат, якого планується досягти за допомогою екологічного пілігримства. Потрібно звернути увагу й на те, що під час мандрівки по Святих місцях відбувається глибоке занурення в комплекс народних традицій, фольклорної творчості, тобто детальніше пізнання духовності та культури відвідуваних місцевостей. Отже, як бачимо, паломництво надає величезний простір для виховання *відповідального ставлення до створіння*. Все це важливо враховувати при плануванні методів і способів екологічного виховання при проведенні пілігримства.

Особливістю екологічного пілігримства є те, що в результаті його учасники отримують нові знання, враження та інформацію про красу та вразливість Божого творіння − природи, надану Творцем людству для відповідального використання. А отже, можуть зробити відповідні відкриття та висновки для себе з позицій саме християнської відповідальності за творіння.

Суттю спеціально організованого екологічного пілігримства буде донесення до суспільства важливості нашої спільної відповідальності і турботи за стан створеного Богом навколишнього світу, тому при плануванні такого заходу будуть враховуватись акції, здійснені в особливий спосіб, на відміну від планування звичайної паломницької мандрівки.

Під час паломництва вірники, як правило, мають змогу бути присутніми на Божественній Літургії. Якщо під час спеціально продуманого екологічного пілігримства буде проводитись Божественна Літургія з коментарем та спеціально продуманими проповідями на екотеологічну тематику, це додаватиме більшого ефекту такому екопілігримству. Божественна Літургія, проведена в такий спосіб, включатиме екологічний аспект і сприятиме екологічному вихованню [1].

У кінцевому пункті пілігримства, крім Літургії, можна організувати різні заходи: християнську медитацію (глибокі роздуми) про створіння, бесіди, лекції фахівців з екологічного богослов'я і т. д. Одним з основних моментів під час паломництва будуть молитви за збереження створіння. Можна використати для цього вже існуючі спеціальні молебні по відповідальності за створіння. Оскільки ми згадували про священні (для язичників) ліси і народний фольклор, то мусимо додати, що християнство на слов'янських землях, з часів свого приходу сюди, увібрало в себе деякі елементи культури народів, що не суперечили догматиці. Таким чином у Церкві Росії, України, Білорусії та інших слов'янських народів витворився специфічний Візантійсько-слов'янський обряд літургійного року. Так, християнство замінило поклоніння «священним лісам» на освячення лісів (як і інших природних територій: річок, полів і т. д.). Такі освячення здійснюються і в наш час, наприклад, освячення заказника «Журавлина батьківщина», що знаходиться в Талдомському районі Московської області. Для

прикладу священик, або навіть єпископ може освятити букові праліси під час спеціально організованого для цього пілігримства, а ще краще кілька духовних осіб з різних християнських конфесій. Надалі по прокладеному шляху через ці ліси зможуть подорожувати багато поколінь християн. Зауважимо, що розробка спеціальних методів та способів християнського екологічного виховання під час паломництва та екологічного пілігримства зостається в перспективі і буде продовжуватись із реальним заснуванням та розвитком такої традиції.

Висновки. Формування відповідальності за створіння під час паломництва базується на реальному підґрунті і має значні перспективи для розвитку не тільки в Україні, але і в Східній Європі загалом. Розвиток екологічного паломництва є перспективним напрямом як для формування і розробки методів та способів прищеплювання любові і бережливого ставлення до природи, так і для розбудови християнського екологічного вчення загалом. Виховання християнської екологічної свідомості може проводитись під час як звичайного паломництва, так і спеціально організованого для цього пілігримства.

**(У статті Дани Кушплер «Аналіз концепції паломництва в УГКЦ» добре проаналізовано різні аспекти розвитку паломництва Українською Греко-Католицькою Церквою – від переліку завдань першочергової ваги до вирішення фінансових питань та реальних можливостей реалізації стратегічного плану УГКЦ по розвитку паломництва. Але, на жаль, автор не включає можливість розвитку екологічного пілігримтва в цьому плані. Тому ми вважаємо це перспективною ідеєю).*

Література

1. Біланич М. М. Екологічний аспект Божественної Літургії та виховання бережливого ставлення до природи. / Біланич М. М., Бокотей О. М., Фогт М**.** // Науковий вісник НЛТУ України. – 2010. − Вип. 20.2. – С. 286-291
2. Декларація єпископів і делегатів Єпископських Конференцій Європи, які брали участь у паломництві для збереження створіння 1-5 вересня 2010 р. Режим доступу: http://ecoburougcc.org.ua/ekologichni-dokumenti-tserkvi/ccee/27-deklaratsija-episkopiv-i-delegativ-episkopskih-konferentsij-evropi-jaki-brali-uchast-u-palomnitstvi-dlja-zberezhennja-stvorinnja-1-5-veresnja-2010-r
3. Дмитрук О. Ю. Екологічний туризм. – К.: Альтерпрес, 2004. – 192 с.
4. Заключне звернення єпископів та делегатів єпископських конференцій Європи, які брали участь у «Прощі за захист творіння», 1-5 вересня 2010 року
5. Концепція клубу «Пілігрим». Режим доступу: http://3saints.kiev.ua/static.php?page=static080425-183058
6. Кушплер Дана. Аналіз концепції розвитку паломництва в УГКЦ // Наш собор, 09.2010. – С. 14-15.
7. Литовченко Г. О., Буланов О. М., Рябов В. В. Екологічне виховання та формування здорового способу життя засобами туризму // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, ХДАДМ (ХХПІ). – 2005. – № 20. – С. 42-50.
8. Мальтійці на велосипедах. Режим доступу: ecoburougcc.org.ua/ekolohichni-novyny/123-maltijtsi-na-velosipedah
9. Паломництво дружнє до довкілля. Режим доступу: http://ecoburougcc.org.ua/ekolohichni-novyny/449-palomnitstvo-druzhne-do-dovkillja)
10. Патріарший паломницький центр УГКЦ створить карту маршрутів та видасть путівники по відпустових місцях. Режим доступу: http://galinfo.com.ua/news/64471.html
11. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
12. Саган О. Проблеми екології у вченні та нинішній практиці Церков та релігійних напрямів України. 14.11.2011. Режим доступу: http://risu.org.ua/ua/index/studios/studies_of_religions/45398/
13. Садкова И. Е. Экологическое воспитание молодежи. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Pedagogica/18531.doc.htm
14. Словник синонімів української мови. – 2-ге вид. – К.: Довіра, 2006. – 477 с.
15. Сорокіна Г. О. Теоретичні проблеми формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів // Освіта Донбасу: Науково-методичне видання. – 2009. – № 6. – С. 47-52.
16. Сохан Іван. «Екологічна молодь»: досвід Мальтійської Служби Допомоги м. Івано-Франківська у формуванні екологічної свідомості молоді // Християнин і світ. – № 2 (3). – 2010. – С. 79-81.
17. Що таке паломництво? Режим доступу: http://palomnyctvo.ho.ua/
18. Штрюмер *Ю. А*. Экологическое воспитание туристов в туристской секции и клубе*:* Методические рекомендации. – М.: ЦР-ИБ “Турист”, 1990. – 76 с.
19. Erika Binekova. Turizmus pre všetkých. // Sacrum a priroda: Medzinárodná vedecká konferencia, Krakov, 2009. – S. 167-181

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 37.02:372.8.(477)

СПЕЦКУРС «ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА» – СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

О.М.Гомонюк

Анотація. *У статті розглянуто зміст спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», що дозволяє сформувати професійно-педагогічну культуру майбутніх соціальних педагогів.*

Ключові слова: *професійно-педагогічна культура, майбутній соціальний педагог, спецкурс.*

Аннотация. *В статье рассмотрено содержание спецкурса «Профессионально-педагогическая культура будущего социального педагога», который позволяет сформировать профессионально-педагогическую культуру будущих социальных педагогов.*

Ключевые слова*: профессионально-педагогическая культура, будущий социальный педагог, спецкурс.*

Summary. *The essence of professionally pedagogical culture of future social pedagogues via their competences system is examined in this article.*

Key words: *competence, professionally pedagogical culture, future social pedagogue.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка покликана забезпечити розвиток світогляду майбутнього фахівця соціальної сфери, який володіє знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру, є носієм загальнолюдських цінностей та норм; з належним рівнем моральної культури, професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності; здатного самостійно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та самостійно розв'язувати конкретні проблеми.

Аналіз останніх публікацій. Поняття «професійна майстерність», «професійна культура», «педагогічна культура» вчителя/викладача активно вивчаються в сучасному педагогічному категоріальному апараті (О.Бондаревська, В.Гриньова, І.Зязюн, І.Ісаєв та ін.), це стосується і проблем підготовки соціального педагога (О.Безпалько, Р.Вайнола, І.Козубовська, Л.Міщик, В.Поліщук та ін.).

Невирішена раніше частина проблеми. Роль та значення спецкурсів у формуванні особистості фахівця соціальної, соціально-педагогічної сфери у наукових дослідженнях обґрунтовано недостатньо.

Мета статті. У статті розглянуто значення спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання студентів традиційно переважає теоретична частина та недостатньо розвинута практична складова. Найбільш поширена методика викладання дисциплін психологічного та соціально-педагогічного циклу складається, в основному, з класичних лекцій, семінарів, заліків, контрольних робіт, екзаменів.

Серйозними недоліками викладання є зайвий академізм, формалізм, відірваність від наявного у студентів досвіду. Усунути їх, на нашу думку, може спецкурс як важлива форма навчання студентів старшокурсників.

Спецкурс — це курс, що вивчається студентами на старших курсах з метою оволодіння вузькоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки, формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок [6, с. 146].

У процесі проведення вступної лекції розглядаються мета і завдання спецкурсу, подається список літератури з основної проблеми, характеристика основних напрямів, шкіл, концепцій, визначається наукове і навчальне значення спецкурсу.

У зв'язку з тим, що спецкурс «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» не запланований навчальним планом, ускладнюється реальне співробітництво та взаємодія викладачів зі студентами, досягнення високої комунікативності, включеності кожного студента в навчальний процес, розвиток творчих здібностей, вироблення умінь і, відповідно, професійно-педагогічної культури загалом.

Однак сучасна освіта вимагає від студентів не тільки знань основних понять, набуття певних умінь, навичок, але й розвитку педагогічних здібностей, сформованості творчої позиції, наявності власної точки зору на матеріал, що вивчається. Тому, якщо організувати навчання так, щоб студенти кожний

© О.М.Гомонюк

раз відкривали щось нове, невідоме для них, зростатиме їх зацікавленість в навчанні, розв'язуватимуться проблеми з мотивацією, будуть досягнуті освітні цілі.

У традиційній практиці викладач значну частину заняття пояснює, ілюструє, опитує, дає завдання за зразком і дуже мало часу відводить на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Значну допомогу в організації процесу навчання можуть надати лекції та практичні заняття з використанням методів активного навчання.

Головна спрямованість цих занять – особистісно-зорієнтована, що передбачає існування можливості для кожного студента вкладати в свою діяльність особистісний смисл та формувати власну позицію. Це дозволить створити умови для успішної самореалізації майбутніх соціальних педагогів в їхній подальшій діяльності.

Навчальна дисципліна «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» передбачає інтеграцію знань про культуру та її види, мистецтво виховання, творчість, здібності саморозвитку й самореалізації, оволодіння комунікативними уміннями, прогресивними технологіями педагогічної взаємодії та майстерністю управління виховним процесом.

Тому розробка та впровадження спецкурсу ««Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», що розкриває не тільки традиційну проблематику становлення і розвитку професійно-педагогічної культури, дозволить виховати соціального педагога як творчу особистість, з нешаблонним мисленням, здатну повести за собою дітей. А це, як показує практика, відповідає реаліям сьогодення.

За усієї різноманітності існуючих систем навчання основними критеріями їхнього відбору та розгляду є природодоцільність, особистісна орієнтація та творчий розвиток студентів. Ці позиції тісно взаємопов'язані та відповідають сучасним гуманістичним тенденціям розвитку вітчизняної освіти.

Матеріал спецкурсу систематизовано за такими модулями.

Перший модуль: «Професійно-педагогічна культура як комплекс властивостей особистості соціального педагога»;

Другий модуль – «Професійно-педагогічна етика»;

Третій модуль: «Проектування педагогічної взаємодії».

Цей зміст, на нашу думку, дозволить значно розвинути суб'єктний досвід студентів.

Перший модуль збагачує знання студентів про професійно-педагогічну культуру, її роль, функції та структуру.

Зміст другого модуля розкриває сутність та зміст понять «педагогічна етика», «педагогічний такт».

Третій модуль допомагає майбутнім соціальним педагогам усвідомити місце педагогічної взаємодії в їхній професійній діяльності; сприяє побудові взаємодії з вихованцями в системі «людина – людина».

У кожному модулі конкретизована тематика, цілі, план, методи, форми, зміст заняття. Теми представлені різними варіантами лекційних та практичних занять. Вихід за рамки програми дисципліни реалізує принцип варіативності, що дозволяє студенту та викладачу розглянути найбільш цікавий аспект проблеми, яка вивчається.

Головною метою лекційних занять є забезпечення студентів можливістю оволодіти уміннями та навичками використання теоретичних знань стосовно галузі, що вивчається.

Відмінністю запропонованих лекцій як форм роботи є активна участь студентів у колективному з'ясуванні питань та проблем, винесених для обговорення. Практика показує, що найбільш складний та об'ємний зміст матеріалу успішно засвоюється у випадку грамотної організаційної побудови самої лекції.

Запропоновані варіанти лекцій ми визначили за такою схемою: тема, мета заняття, план, питання, що пропонуються для обговорення на лекції, основний зміст лекції, рекомендовані форми, методи навчання, питання для самоконтролю. Ця схема дозволяє максимально реалізувати творчі ресурси студентів, які із задоволенням беруть участь у групових формах роботи, що дозволяють зняти можливий психологічний дискомфорт та вселяють впевненість у власних силах.

Лекції, заплановані в межах вивчення спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога», мають свої особливості. По-перше, під час лекції відбувається «добудова» викладачем до цілісного теоретичного рівня тих проблем, що були сформульовані ним та студентами під час занять. По-друге, відбувається розгляд понять, категорій на основі порівняння. Так лекція стає більш продуктивною – у студентів виникають власні думки, сумніви, питання.

Практичні заняття зорієнтовані на закріплення вивченого теоретичного матеріалу та формування певних професійних умінь та навичок.

Під керівництвом і контролем зі сторони викладача студенти виконують конкретні завдання, вправи, моделюють ситуації професійної діяльності, розв'язують комплекс навчально-професійних

завдань. Різновидом практичних занять є тренінги як система регулярних вправ, спрямованих на розвиток певних здібностей, умінь та навичок або їхнє удосконалення.

Тренінг вимагає відповідної підготовки та відповідального ставлення зі сторони кожного студента. Запропоновані варіанти практичних занять визначено за такою схемою: тема, мета занять, план, питання для повторення, тренінги, вправи, різні види ігор, моделювання ситуацій професійної діяльності, творчі завдання, рефлексія.

Одним із головних принципів, закладених в основу практичних занять, є: «не з дисципліною, що вивчається, до студентів, а зі студентами до дисципліни, що вивчається».

Для того, щоб викладачу «йти зі студентами до дисципліни», цей спецкурс має бути представленим для них у привабливій й особистісно-значущій формі. За основу взято практичні завдання, що іноді не мають однозначного, заздалегідь відомого розв'язання.

Творча сила завдань, вправ, тренінгу, питань полягає в тому, що вони є початком розгортання навчальної ситуації, в яку поступово занурюються не тільки студенти, але й сам викладач. Разом зі студентами він намагається відшукати різноманітні стандартні і нестандартні шляхи й способи розв'язання ситуацій.

У кінці кожного практичного заняття подано рекомендації щодо організації рефлексії студентами своєї діяльності, що стосується змісту заняття. Рефлексія не повинна бути епізодичною, рефлексивні операції виконуються протягом усіх практичних занять.

Після лекційних і практичних занять пропонуються завдання для самостійної роботи студентів (СРС). Вони спрямовані на організацію позааудиторної роботи, що привчає студента до виконання певного комплексу завдань поза існуючим безпосереднім зворотним зв'язком, коригуючих, контролюючих та оцінюючих дії викладача. Зі сторони викладачів передбачається відстрочений контроль під час спеціально відведених аудиторних годин.

Завдання мають різнорівневий характер: від репродуктивного – до частково-пошукового, від частково-пошукового – до творчого рівня. Більша частина завдань викладена в двох варіантах, що відрізняються за формою, але однакові за метою, складністю й змістом. Це дозволяє створити студенту ситуацію вибору завдання СРС відповідно до його інтересів, нахилів, здібностей.

У завдання для самостійної роботи студентів нами включено такі:

- роботу з навчальними посібниками, підручниками;
- роботу з періодичними виданнями;
- завдання, спрямовані на розв'язання педагогічних ситуацій;
- завдання для самодослідження;
- завдання, спрямовані на формування загальнонавчальних умінь;
- написання та захист есе;
- творчі завдання.

Серед форм контролю переважають, зокрема, перевірка конспектів студентів, доповіді, повідомлення на семінарах.

Головною метою спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» є формування самими студентами механізмів усвідомлення та фіксації своїх внутрішніх змін і прагнень до творчої соціально-педагогічної діяльності.

У рамках навчального процесу, побудованого на основі вищеназваних підходів, спецкурс дозволяє студентам:

Розглянути основи професійно-педагогічної культури, етики; самовизначитися в освітньому просторі цієї дисципліни, висловивши власну позицію та особистісно-актуальну для себе проблематику.

Набути першого досвіду ефективної творчої соціально-педагогічної діяльності за допомогою відповідей на дискусійні питання, виконання завдань, вправ, завдань з СРС.

Познайомитися з формами і методами педагогічної роботи в режимі лекцій, практичних занять, під час яких використовуються організаційні форми та активні методи навчання.

Більш усвідомлено підійти до осмислення питань і в подальшому розробляти фрагменти занять з вихованцями більш продуктивно, з урахуванням досвіду.

У першому модулі розкриваються теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної культури педагогів і особливості професійно-педагогічної культури соціальних педагогів, вони отримують знання про зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери, розглядають структуру професійно-педагогічної культури з позицій компетентнісного підходу.

Другий модуль спрямований на оволодіння студентами знань про педагогічну етику та

педагогічний такт, особливості педагогічної моралі, її принципи, специфіку реалізації принципів загальної моралі в сфері педагогічної праці; розкриває функції моралі, специфіку змісту етичних категорій, основи педагогічного етикету.

Третій модуль передбачає розуміння студентами сутності педагогічного спілкування та прийомів його оптимізації, стилів спілкування, методів, прийомів, засобів педагогічного впливу, взаємодії. Він забезпечує розвиток комунікативних здібностей соціального педагога, розкриває прийоми створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Його зміст спрямовано на оволодіння знаннями про конфлікт, прийоми його попередження та розв'язання, шляхи ліквідації наслідків конфлікту. Студенти вчаться проектувати педагогічну взаємодію, використовуючи прийоми непрямого впливу педагога.

На заняттях спецкурсу використовуються такі форми навчання, як: лекційно-семінарські заняття, заняття-бесіди, диспути, інтенсивні занурення, індивідуальні консультації, методи театралізації, ігрового моделювання. Часто використовуються тестові завдання, опитування, анкетування. Студенти вчаться методам діагностики, самодіагностики, обробки зібраних фактичних даних. В особистісно-психологічному плані вдосконалюють спілкування, регулюють настрій, коригують самооцінку і т.д. Все це активізує у студентів інтерес до занять, пробуджує пізнавальну активність, індивідуалізує професійний розвиток.

Теоретичні заняття проводяться найчастіше у вигляді лекцій-бесід, лекцій-діалогів із застосуванням методу проблемного аналізу фактичного матеріалу. Семінарські заняття присвячені обговоренню актуальних питань, виявлених в ході самостійно проведених мікродосліджень.

Програма спецкурсу передбачає використання інших видів творчої навчальної роботи: проведення занять-вікторин, індивідуальних консультацій, ігротехнічних прийомів організації навчального процесу. Підсумковими узагальнюючими заняттями зі спецкурсу є колоквіуми або науково-практичні конференції. Вивчення курсу завершується написанням студентами творчої методичної розробки з досліджуваних проблем. Ця сторона навчального досвіду стає вихідною точкою для наступного розвитку методичної майстерності майбутніх соціальних педагогів в організації роботи з вихованцями.

Аналіз підсумків дослідно-експериментальної роботи зі студентами показав, що ефективність забезпечується, насамперед, різноманітністю форм і методів організації навчально-виховного процесу, його орієнтацією як на професійні, так і на особистісно значущі інтереси студентів. Так, особливим розвивальним потенціалом володіють, на наш погляд, заняття з ігрового моделювання. Під час моделювання у студентів формується проектувальне мислення, освоюються основи системно-цільового аналізу.

Театралізація. Цей метод передбачає аналіз різних проблемно-побутових ситуацій. Тут студенти вчаться рольовому способу аналізу процесуальності у розвитку відносин, опановують техніку ретроспективного аналізу проблемної ситуації і т.д.

Диспути. Ця форма систематично застосовується протягом всього курсу, причому з поступовим ускладненням спектру обговорюваних питань. У плані діагностично-професійного розвитку студентів ця форма найбільш показова. Саме активна участь в обговореннях різноманітних проблемних ситуацій забезпечує динаміку їхнього професійного росту.

Індивідуальні консультації. Цей вид роботи зі студентами досить часто буває продиктований етичними міркуваннями. Так, у студентів у ході навчання виникають питання, пошук відповідей на які вимагає саме індивідуально-диференційованого підходу. Разом з тим індивідуальні консультації використовуються в ряді випадків для виконання конкретних навчально-дослідницьких завдань: складання діагностичних анкет, проведення констатувальних досліджень і т.д. Це сприяє створенню інформаційно-інтелектуальної насиченості змісту спецкурсу «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога».

Розвиток особистості студента передбачає і його власну активність у досягненні мети, самостійність її вибору. Тому педагогічна взаємодія, якої ми досягли завдяки вивченню спецкурсу, сприяла взаємному й плідному розвитку особистості викладача і студентів через спілкування та партнерство у спільній діяльності.

Література

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев.– М.: Международная педагогическая академия, 1995.– 328 с.
2. Бороздина Л. В. Тестовый материал для лабораторных занятий. В разделе: «Потребности, мотивы, эмоции» курса общей психологии: [методическое пособие] / Л. В. Бороздина. – М. , 1994. – С. 23-48.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Елисеева Л. Я. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-воспитательном процессе колледжа : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Елисеева Любовь Яковлевна. – Москва,

2005. – 259 с.
5. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : [навчально-методичний посібник] / О.Г. Карпенко // Держ. центр соц. служб для молоді, Міністерство України у справах сім"ї, дітей та молоді. Державний центр соціальних служб для молоді, Ін-т соц. роботи та управління НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ : [б. и.], 2004. – 164 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб]. / М. М. Фіцула. – К. : "Академвидав", 2006. – 352 с.

УДК 261.5:34:231.5:248

СУЧАСНЕ ПОТРАКТУВАННЯ ПІДХОДІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДИТИНИ В АСПЕКТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Л.В.Тимошенко, О.Наконечний

Анотація. *У статті розглянуто принципи, методи та засоби сучасного екологічного виховання, поєднуваного з формуванням морально-етичних цінностей, що було започатковане Василем Сухомлинським.*
Ключові слова: *морально-етичні цінності, В.О.Сухомлинський, екологія, екологічне виховання.*

Аннотация. *В статье рассмотрены принципы, методы и средства современного экологического воспитания, соединяемого с формированием морально-этических ценностей, основанного Василием Сухомлинским.*
Ключевые слова: *морально-этические ценности, В.А.Сухомлинский, экология, экологическое воспитание.*

Annotation*. Principles, methods and facilities of modern ecological education, connected with forming of values, founded Vasiliy Sukhomlinsky, are considered in the article.*
Keywords: *moral and ethical values, V.O.Sukhomlinsky, ecology, environmental education.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства в умовах екологічної кризи і постійної загрози техногенних катастроф вимагає переосмислення підходів до виховання у дітей та молоді екологічної свідомості, відповідального ставлення до природи, до власної поведінки і діяльності у довкіллі. Проблема екологічного виховання виявляється невіддільною від проблеми формування морально-етичних цінностей, складовими яких є турбота про довколишній світ, зіставлення власних прагнень і потреб з потребами тих, хто тебе оточує – людей, тварин, рослин, птахів – усього живого і прекрасного в своїй природній сутності.

Для більш глибокого та якісного реформування сучасного навчально-виховного процесу, опанування нових виховних методик та педагогічних інновацій у сфері екологічного виховання, слід детально проаналізувати педагогічні підходи, що уже стали традиційними, а подекуди і призабутими. Яскравий приклад – спадщина Василя Сухомлинського, здавалося б, вивчена аж надто детально. Втім, з розвитком науки у цьому спадкові – як і у всьому геніальному та позачасовому – відкриваються нові контексти і смисли, які варто аналізувати. У цьому виявляється актуальність нашої розвідки, продиктованої потребою пошуку тих виховних констант, які задають напрям розвитку свідомості дитини, її ціннісно-смислової сфери.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення творчості В.Сухомлинського, його поглядів на проблеми різних напрямів виховання здійснюють багато науковців: М.Антонець, М.Богуславський, Т.Будняк, Н.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кузь, І.Кучинська, Г.Калмиков, Є.Печерська, Є.Родчанін, В.Сеніна, С.Соловейчик, О.Сухомлинська, Г.Сухорукова, Т.Шашло та ін.

Спадщина видатного освітянина стала предметом аналізу в значній кількості кандидатських та докторських дисертацій: Г.Бондаренко, М.Дубінка, О.Дуда, В.Кіндрат, Т.Кочубей, Л.Мамчур, І.Наливайко, О.Петренко, О.Сараєва, А.Семез, Н.Тарапака, Г.Ткаченко та багатьох інших. Науковцями було започатковано розгляд ідей екологічного виховання сучасних школярів крізь призму морально-етичних категорій, що одним з перших запропонував В.Сухомлинський. Продовжуючи традицію, ми прагнемо показати залежність ефективності екологічного виховання від якісного наповнення морально-етичної сфери дитини.

Метою нашої статті є аналіз та переосмислення ідей В.Сухомлинського щодо поєднання виховання любові до природи з формуванням морально-етичних цінностей особистості.

Український педагог у складних соціально-економічних умовах розвитку суспільства намагався будь-що підносити у своїх вихованців морально-духовні цінності. У книзі «Як виховати справжню людину» він надавав великого значення формуванню у молоді свідомих поглядів на гідне й негідне. Він

© Л.В.Тимошенко, О.Наконечний

писав: «Я вважаю дуже важливим виховним завданням виробити в кожної людини своєрідний світогляд, в якому виявлявся б погляд на гідне і негідне. Оскільки людська гідність є уміння тримати себе в руках, з малих літ у свідомості маленького громадянина треба утверджувати переконання про мерзотність негідного. Це переконання – найдорожчий моральний імунітет, що не дає людині принижуватися, втрачати благородство, совість, честь, моральну мужність. Ми утверджуємо в свідомості дітей думку про мерзотність, неприпустимість ряду вчинків. Тільки на основі думки, переконання міцніє почуття презирства до негідного. Злиття думки й почуття утверджує цінну моральну рису особистості – бридливість до негідного в своїй власній поведінці, активне прагнення до гідних вчинків» [1].

Педагог у роботі з вихованцями має на кожному кроці пробуджувати в них совість – внутрішнього суддю, контролера. Формування почуття совісті в роботі зі старшими підлітками і юнацтвом, які набувають соціального досвіду і здатності до об'єктивної самооцінки, є однією з найголовніших ділянок уваги вихователів.

Совість перебуває на одному рівні з почуттям «сумління», яке означає почуття і свідомість моральної відповідальності за свою поведінку перед собою і суспільством. У цьому ж ряду стоїть прийом звернення до почуття честі. Честь – це категорія етики, що характеризує особистість з позиції готовності відстояти, підтримати достоїнство, репутацію, свою особисту чи соціальної групи, до якої вона належить. Поняття честі тісно пов'язане з поняттям «гідності» – поняттям моральної свідомості, в якому виражається уявлення про самоцінність людської особистості, її моральну рівність з усіма іншими. Ця категорія етики відображає моральне ставлення індивіда до самого себе, довколишнього середовища та суспільства. Як форма вияву суспільної та моральної свободи поняття «гідність» включає право людини на повагу, визнання її прав і одночасно передбачає усвідомлення нею свого обов'язку і відповідальності перед суспільством [5].

Справжнє виховання має ґрунтуватися на совісті. У системі формування особистості є поняття «виховання» і «вишкіл». Останній спрямований на вивищення суб'єктивних людських претензій на істину, а не на саму істину як вищий критерій моральності. Вишкіл приглушує в індивіді совість. А лише совість є внутрішнім контролером власної діяльності людини, мірилом відповідальності за свої вчинки [2]. Совість – продукт суспільного виховання, що формується разом з моральними почуттями (обов'язку, честі, добра, справедливості) та людськими соціальними прив'язаностями (сімейними, патріотичними, дружбою, любов'ю). У структурі світогляду совість – вищий морально-психологічний регулятор поведінки і дій особистості, що особливо важливо для формування цілісного світогляду в підростаючого покоління.

Усвідомлені дитиною категорії етики та моральні почуття (честь, совість, обов’язок, гідність та ін.) при досягненні нею юнацького віку дозволяють виховати справжнього громадянина, який розуміє не лише місце людини в суспільстві, але й свідомо ставиться до чинників довколишнього середовища, що визначають форми існування цього суспільства, чільне місце серед яких займає жива природа. В такої людини природа виступає не засобом для досягнення певних цілей, а суб’єктом діяльності. Маємо на увазі природоцентричний світогляд, в ракурсі якого індивід хоча і встановлює свої правила над довкіллям, але має перед ним обов’язки, що дозволяє здійснювати ефективне й ресурсозберігаюче природокористування.

У творах видатного педагога природа визначається як провідний фактор виховання. Він писав, що «…багаторічний досвід навчально-виховної роботи переконує, що природа – не тільки об’єкт пізнання, не тільки сфера активної діяльності наших вихованців, а й частина їх буття, взаємовідносин, всього ладу їх життя. Природа – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного виховного процесу» [3]. Природа як світ, у якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, полегшує екологічну виховну роботу і водночас вдосконалює її, бо робить її багатшою, більш багатогранною. «Постійне спілкування з природою і взаємодія з нею стають істиною стороною виховного процесу…» [7].

У системі формування особистості, зокрема її фізичного, психічного й соціального розвитку, важливу роль відіграє соціальне успадкування. Механізм його дії має напівсвідомий характер. Діти, особливо дошкільного та молодшого шкільного віку, завжди копіюють когось, обирають взірцем для наслідування. Тому серед загальних методів виховання чільне місце посідає метод прикладу, який є особливо цінним при формуванні природоохоронного світогляду.

Сутність ідей екологічного виховання В.О.Сухомлинський вбачав у систематичному, терплячому, постійно тривалому впливі на розум дитини з метою, щоб та усвідомила і відчула «…себе як невід’ємну частину природи, здивувалася, навіть була вражена думкою, що людина до того часу сильна й могутня, поки вона вірний син матері-природи, що вміє берегти почуття вдячності за те, що вона

живе; поки вона діяльна клітина організму, що називається природа». З цього повинні починатися екологічна освіта й екологічне виховання підростаючого покоління [8].

Екологічні ідеї і традиції екологічного виховання, започатковані видатним педагогом, продовжують жити в сучасній школі і повноцінно використовуються вчителями. Та інакше й бути не може. Адже в більшості шкіл працюють учителі, які непохитно дотримуються і впроваджують у свою педагогічну практику принципи екологічного виховання.

Найважливішим джерелом розвитку своїх вихованців учителі вважають природу, оскільки серед природи, багатої на живі образи, легше думається, краще фантазується, швидше добираються слова з найточнішими відтінками [3].

У екологічній виховній системі В.Сухомлинського, яка базується на ідеї «гармонії природних впливів», ключовими факторами є Природа, Праця, Співпереживання, Творчість, Слово, Краса. З кожної «точки кристалізації» виходять умовні промені, які можна назвати напрямками формування екологічної свідомості школяра. Вони розкривають зміст, форми, методи і принципи екологічного впливу, який сприяє становленню екологічної свідомості і поведінки школярів. Промені не ізольовані, вони органічно поєднуються, проникаючи один в одного. Звернемося до суттєвої характеристики ідей екологічного виховання В. Сухомлинського, проникнемо через призму одного з компонентів системи «гармонії екологічних впливів – Природу» [4].

Ще зовсім недавно люди пишалися своїми перемогами над природою, а запаси природних багатств вважалися невичерпними. Але з часом з'ясувалося, що Земля не є вже такою багатою і тому її потрібно берегти і охороняти. А щоб берегти і охороняти природу, то потрібно ще з дитячих років виховувати у дітей любов до природи, потребу турбуватися про неї. Часто у засобах масової інформації можна почути, що у світі велика кризова екологічна ситуація. І дійсно, кризова ситуація триватиме до того часу, коли наше суспільство не поставить екологічне виховання на належний рівень на усіх рівнях, починаючи з дошкільного навчального закладу і завершуючи професійною освітою, а вчителі почнуть працювати, наслідуючи В.О.Сухомлинського [6].

Основною з передових ідей творення системи особистісних цінностей В.О.Сухомлинський вважає любов. Це – любов до природи, взаємоповага, моральне багатство, турбота і охорона всього живого. І тому В.О.Сухомлинський розвиває у своїх працях ідею виховання людини як певну константу у розв'язанні соціальних та особистісних проблем.

Слід відзначити у спадщині В.О.Сухомлинського й ідею практичного завдання-дослідження як засобу екологічного виховання школярів. Тут можна навести таке завдання – дослідження, як «Збережемо ялинки». Тисячі ялинок вирубують під Новий рік, але свято закінчується і їх викинуть на смітник. Як же захистити ці ялинки? Можна зробити різні композиції до Нового року, використовуючи тільки гілочки. А ще можна дати дітям завдання виростити ялинку самому. Така ідея досить красива і потребує незначних зусиль [8].

В.О.Сухомлинський, навчаючи дітей пізнавати природу, доходить висновку: чим більше діяльності, пов'язаної з активним пізнанням природи, тим глибшим і осмисленим стає бачення навколишнього світу. Діти поступово навчаються помічати навколо себе щодалі більше явищ, на які раніше не звертали уваги.

В Україні з давніх-давен вважали поганою ту людину, яка не посадила за своє життя ні дерева, ні квітів. А тому наші села потопають весною у квітучих садах, а хати стоять ціле літо і до пізньої осені у різнобарвних квітах. Цим завдячує Україна таким людям, як В.О.Сухомлинський. Бо посадити і виростити дерево – то не лише практична робота, це – диво народження нового життя, велика відповідальність за те, чи буде воно жити, чи ні.

Більшість сучасних освітян вказують на те, що особливе значення мають ідеї Сухомлинського для початкової школи, яка сьогодні розпочинає перехід до нового змісту і структури освіти. Вважаємо такий підхід штучно звуженим, оскільки ідеї екологічного виховання, постульовані видатним педагогом є актуальними і у вихованні учнів підліткового віку. Ефективність використання ідей Василя Сухомлинського полягає у тому, що вони допомагають формувати естетичні, практичні, екологічні, пізнавальні і моральні цінності у дітей – а відповідно до законів вікової психології найбільшої інтенсивності ці психологічні процеси становлення особистості набувають саме в підлітковому віці. Напрями екологічного виховання, започатковані Сухомлинським, також допомагають розширити уявлення дітей про явища неживої і живої природи, їх взаємозв'язки і взаємозалежності; вести спостереження краси і різноманітності природи рідного краю [9].

В.О.Сухомлинський дуже вміло у своїй роботі з дітьми поєднував всі аспекти виховання. У його спадщині віднаходимо блискучі ідеї, багаті на конкретику характеристики кожного вікового періоду, починаючи від дошкільного віку і до юності. Педагогічне кредо вчителя – постійно вчити, допомагати і

спостерігати за життям своїх вихованців, розвивати їхні найкращі якості, а не фіксувати помилки і слабкість дітей («Сто порад вчителеві»). У Концепції 12-річної школи сказано: «Школа – це простір життя дитини». І це дійсно так, бо який буде мікроклімат простору, така буде і вихована особистість.

Висновки. Гуманістичні ідеї В.О.Сухомлинського передбачають якнайповніше врахування природної основи дитини, а недооцінка цих основ зумовлює відчуження від органічного зв'язку з природним середовищем, послаблює зв'язок поколінь та вплив народної педагогіки. Тут основною є ідея відповідальності кожного за нормальне життя всіх.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізованої проблематики. Потребують подальшого вивчення питання екологічного виховання школярів, що поєднується з формуванням соціальної активності та громадянської свідомості.

Література

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України [Текст] : Підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Ред. Л.Л.Сісіна. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Безносюк О.О. В.О. Сухомлинський про відповідальність у науково-педагогічних дослідженнях [Текст] //Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка. Сер. Педагогічні науки / Гол. ред. В.О.Пащенко. – Полтава : ПДПУ, 2005. – Вип. 5 (44). – С. 267-274.
3. Бех І. Моральна самосвідомість особистості як предмет педагогічних зусиль В.О.Сухомлинського [Текст] // Рідна школа, 2005. – № 12. – С. 13-15.
4. Василенко Г. Екологічна освіта та виховання.// Початкова школа.-2007.-№6.- С.6-8.
5. Гладюк Т.В. Ідеї формування екологічної культури молодших школярів у педагогічній спадщині В.Сухомлинського. // Наукові записи ТДПУ ім.В.Гнатюка: Педагогіка.- Тернопіль.2002.- Вип..5 – С.56-59.
6. Лавроненко О. Гуманізм як домінанта виховної системи Василя Сухомлинського [Текст] // Рідна школа, 2005. – № 1. – С. 9-11.
7. Руденко Л. Збагачення екологічного виховання скарбницею ідей В.О.Сухомлинського [Текст] // Рідна школа, 2005. – № 11. – С. 16-19.
8. Савченко О. Екологія дитинства: В.О.Сухомлинського і сучасна початкова школа// Початкова школа – 2000. – №11. С.1-4.
9. Хайруліна В. Відповідальність як умова вільного вибору особистості [Текст] // Початкова школа, 2005. – № 9. – С. 10-12.

УДК: 371.134

РОЛЬ МИСТЕЦТВА В ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Т.І.Пагута

Анотація. *У статті обґрунтована роль мистецтва в естетичному розвитку особистості молодшого школяра; розкрито вплив художнього слова, архітектури, музики, театру, кіно, образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва на естетичний розвиток молодших школярів*

Ключові слова*: естетичний розвиток, мистецтво, молодший школяр, художнє слово, музика, архітектура, театр, кіно, живопис.*

Аннотация. *В статье обосновано значение искусства в эстетическом развитии личности младшего школьника; раскрыто влияние литературы, архитектуры, музыки, театра, кино, изобразительного, декоративно-прикладного искусства на эстетическое развитие младших школьников.*

Ключевые слова: *эстетическое развитие, искусство, младший школьник, художественное слово, музыка, архитектура, театр, кино, живопись.*

Summary. *The article shows the role of art in the aesthetic personality development of junior pupils. The author reveals the impact of artistic expression, architecture, music, theatre, cinema, fine arts, decorative and applied art on the aesthetic development of primary school children.*

Key words: *aesthetic development, art, junior pupils, artistic expression, music, architecture, theatre, cinema, painting.*

Естетичний розвиток особистості відігравав і відіграє важливу роль в житті особистості на всіх етапах її становлення. Він вимагає наявності спеціально організованого педагогічного впливу на почуття й свідомість індивіда через провідні види його спілкування й діяльності. Довколишній світ постійно змінюється. Нові досягнення в різних галузях, з якими стикається людина, спонукають її

© Т.І.Пагута

розвиватися в різних напрямах, зокрема й естетично.

Особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, де закладається фундамент підготовки до життя, забезпечується інтелектуальне, духовне й фізичне становлення особистості. У початковій школі пробуджується в дітей інтерес до мистецтва, відбувається залучення до музики та художньо–творчої діяльності. Початкова ланка освіти покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

Ми поділяємо думку О.Везумської що, на жаль, сьогодні рівень естетичного розвитку молодших школярів ще не повною мірою відповідає вимогам часу. Тому в загальноосвітньому навчальному закладі зосередити увагу на розв'язанні цієї проблеми. Допоможе у вирішенні цієї проблеми врахування вчителем особливостей естетичного розвитку молодших школярів. Учитель початкових класів стоїть у витоків тривалого й складного процесу розвитку і становлення особистості. Чим раніше дитина навчиться дивуватися і радіти всьому живому, розуміти красу природи, мистецтва, співчувати переживанням авторів музики, живопису, слова, тим більш яскравою, унікальною і розвиненіше буде дитина як особистість [1].

Вивчаючи результати досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних учених (А.Ананьєв, А.Бакушинський, В.Вільчинський, В.Воронов, І.Зязюн, Л.Масол, А.Мелік-Пашаєв, З.Новлянська, Т.Цвелих, В.Юркевич, Б.Юсов та ін.), ми дійшли до висновку, що естетичний розвиток молодших школярів вимагає достатньої інтелектуальної та емоційно-психологічної основи.

Взаємовплив мистецтв у межах реалізації теорії розвивального навчання відображено в працях К.Крутецького, Ю.Протопопова, Ю.Полуянова, Л.Рилової, Ю.Фохт-Бабушкіна. Відповідний інтерес для нашого дослідження мають доробки Н.Анищенко, Є.Антонович, Т.Голінської, А.Дмитрієвої, С.Дегтярьової, Ю.Калягіна, Б.Неменського, Г.Шевченко та інших дослідників, які вивчають проблеми інтеграції мистецтв в естетичному розвитку школярів.

Дослідження загальної та вікової психології, психології мистецтва (В.Алексєєва, Г.Балла, І.Беха, М.Боришевського, Л.Виготського, М.Гальперіна, О.Запорожця, О.Леонтьєва, В.Москальця, В.Ядова та ін.) сприяли визначенню психологічних аспектів формування естетичних почуттів, мислення, розвитку можливостей молодших школярів, умов їх художньо-творчої самореалізації. Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій отримало авторську інтерпретацію в працях В.Бутенка, Є.Квятковського, В.Кудіна, С.Мельничука, Є.Подольської, О.Рудницької, Г.Тарасенко, А.Щербо та ін. У той же час виконано обмаль системних досліджень ролі і місця мистецтва у розмаїтті його видів і жанрів у естетичному розвиткові дітей різних вікових груп.

Мета нашої статті полягає у розкритті виховного потенціалу різних видів мистецтва в естетичному розвитку молодших школярів.

Ми виходимо з того, що розвиток – це безповоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних чи ідеальних об’єктів, у результаті якої виникає новий їх якісний стан. Естетичний же розвиток – об’єктивний процес набуття людиною нових особистісних якостей. Він відбувається не тільки під дією цілеспрямованих зусиль суспільства з формування в особистості багатої духовної сфери, а й під впливом усієї сукупності об’єктивних та суб’єктивних умов життя індивіда, у тому числі часто випадкових і несприятливих факторів. Як зазначається у Великій психологічній енциклопедії та психологічному словнику, естетичний розвиток – це розвиток здатності переживати різні явища дійсності як прекрасне [2].

Естетичний розвиток має на меті формування естетичної культури особистості – своєрідного поєднання особистісних якостей, які обумовлюють критерії оцінювання прекрасного і потворного, вияв чуття міри у власній творчості. Під впливом суспільних умов, виховання, взаємодії з прекрасним естетична культура особистості постійно змінюється, в одних випадках збагачуючись, сягаючи висот, в інших – збіднюючись, примітивізуючись. Естетичну культуру особистості утворюють такі компоненти: естетична свідомість, естетичні потреби, естетична діяльність.

Одним із засобів естетичного розвитку є мистецтво, особливістю якого є універсальність впливу на особистість за всіма напрямками. Мистецтво виховує в дітях не лише потребу художньої насолоди, а й здатність творчого ставлення до всіх природних та суспільних явищ.

Мистецтво – одна із форм суспільної свідомості, форма людської діяльності, за допомогою якої особистість відображає об’єктивну реальність. Мистецтво пізнає дійсність за допомогою художніх образів. Педагогічні працівники повинні чітко уявляти видову специфіку мистецтва. Зокрема, вчитель має знати, що існує розмаїття видів мистецтва: література, музика, образотворче мистецтво, театр, кіно, хореографія, декоративно-прикладне мистецтво та ін. Специфіка кожного виду мистецтва в тому, що художній образ створюється особливими, специфічними художніми засобами й матеріалами: словом,

звуком, рухом, фарбами, різними природними матеріалами. Кожен вид мистецтва своїми специфічними засобами здатен породити надто виразний художній образ, який не потребує допоміжних засобів. Разом з тим, різні види мистецтва взаємодіють, посилюючи загальну естетичну дію на людину [7, с.103]. Знаковим є те, що мистецтво являє собою не просто художнє відображення життя, але і найбільш цілеспрямовану і реалізовану форму естетичного ставлення до дійсності [6, с.33].

Згідно з Концепцією національного виховання, одним із основних завдань загальноосвітньої школи є «формування основ естетичної культури, розвиток естетичного досвіду особистості, її художніх здібностей; оволодіння цінностями і знаннями в галузі світового і народного мистецтва, музики, архітектури, усної народної творчості, національної пісенної і танцювальної культури, побуту, ремесел, гри; розвиток почуття прекрасного, формування здатності розуміти й цінувати твори мистецтва, пам'ятки історії, красу і багатство природи; здібність до творчої діяльності в різних видах мистецтва» [5, с.141].

У кожний історичний період функцію естетичного вдосконалення особистості було особливим чином покладено на конкретні види мистецтва. У добу античності її виконували література і театр, в епоху середньовіччя – архітектура і поезія, Відродження асоціювалося з живописом та скульптурою, Новий час – з музикою та театром. На перетині XIX-XX століть виник кінематограф (синтетичний вид мистецтва), який перебрав на себе роль найефективнішого засобу естетичного виховання. XXI століття – це епоха відео та Інтернету [4].

Зв'язки мистецтва зі світом (минулим, майбутнім) є неосяжними. Тому воно може виступати фактором цілісного виховання й розвитку, взаємодії розумового, естетичного, морального й фізичного формування особистості молодшого школяра. Це є можливим, якщо види мистецтва (як засіб виховання й розвитку) розуміти цілісно, не розділяючи на замкнуті в собі окремі предмети, а, навпаки, об'єднуючи весь спектр художньої діяльності, накопичений людством. Мистецтво як ілюзорна діяльність, що виражає необмежену гаму людських переживань, має ефект резонансу, який діє на всі їх прояви.

Естетичне ставлення людини до світу формується і розвивається упродовж усього життя, але не всі періоди життя рівноцінні для забезпечення естетичного розвитку. Спільні дослідження психологів і педагогів довели, що за останні роки значно підвищився рівень естетичної діяльності дітей, який проявляється вже в ранньому віці.

Особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, де закладається фундамент підготовки до життя, забезпечується інтелектуальне, духовне й фізичне становлення особистості. У початковій школі пробуджується в дітей інтерес до мистецтва, відбувається залучення до музики та художньо–творчої діяльності. Початкова ланка освіти покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

Молодший шкільний вік у дітей – це найбільш сприятливий період для всебічного розвитку особистості. Будь-які намагання естетичного виховання у старших класах не можуть компенсувати того, що втрачено у початкових класах. Причиною низького рівня естетичного розвитку у дітей початкових класів можна вважати не особливості їхнього розвитку, а малоефективні методи роботи педагогів. Для того, щоб цілеспрямовано формувати естетичну культуру школяра, учитель повинен чітко усвідомлювати, з чого складається ця культура, які психологічні й педагогічні процеси покладені в її основу і як ці фактори впливають на дитину.

Дослідження [6; 7; 10] свідчать про те, що завдяки належній роботі з молодшими школярами, у них вдається сформувати досить високий рівень розуміння краси навколишнього світу, творів народного декоративно-прикладного мистецтва.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, «основними завданнями освітньої галузі «Мистецтво» у початковій школі є пробудження у дітей інтересів до мистецтва, залучення до художньо-творчої діяльності. Дана галузь спрямована на залучення школярів до творчої діяльності в музичному, образотворчому, хореографічному, театральному та екранних видах мистецтва. На основі такої взаємодії різних видів мистецтв у школярів формується цілісне художнє світосприймання і світовідчуття, система естетичних ідеалів і смаків, почуття реальної відповідальності та збереження культурних надбань суспільства» [5, с.100].

Уже в молодшому шкільному віці естетичний розвиток дітей засобами мистецтва забезпечується на уроках читання, музики, образотворчого мистецтва, хореографії. Естетичний розвиток здійснюється не лише в процесі навчання, але і в позаурочний час: шляхом організації самостійного читання художньої та науково-популярної літератури, участі у гуртках художньої самодіяльності, перегляду телепередач, відвідування кіно, театру, цирку, концертів та фестивалів.

Розглянемо виховний потенціал кожного із видів мистецтва та його вплив на естетичний розвиток молодших школярів.

Художня література – це мистецтво слова. Воно естетично відображає світ у художньому слові. Художня література порівняно з іншими видами мистецтва найбільш повно і всебічно відображає дійсність. Читаючи художню літературу, учні початкових класів пізнають красу рідного слова, специфіку художньої мови. Читаючи літературні твори, учні пізнають процес розвитку мистецтва слова, свою історію, красу людських взаємин, у них виникає естетичне ставлення до літературних героїв, природи, науки, суспільних процесів, прагнення наслідувати їх. Слово вчителя допомагає учням правильно сприймати твір, відчути силу і красу його образів, зрозуміти естетичні погляди нашого народу. Використовуючи епітети, метафори, порівняння, уособлення тощо, автори художніх творів створюють живу картину дійсності.

Молодші школярі не мають великого досвіду спілкування з художньою літературою. Вони вперше серйозно і послідовно звертаються до неї на уроках читання і в процесі позакласної роботи з читання. Уроки читання збагачують дитину знаннями, які пробуджують її почуття, викликають у неї бажання стати кращою, зробити щось добре, допомагають усвідомити кращі людські риси: любов до природи, чесність, скромність, працьовитість, виховують моральні якості, культуру поведінки, формують особистість. Але зустріч із справді прекрасним приносить не лише почуття милування і заспокоєння. Краса – це заклик жити та діяти, ставати кращими, добрішими. Успіх полягає в удосконаленні самого уроку. А вдосконалювати урок – обов'язок кожного учителя.

На уроках читання діти аналізують художній твір. Аналіз літературного твору – невід'ємна частина цілісного пізнання, що базується на знанні тексту, загального характеру творчості письменника, розуміння спільних закономірностей літературної творчості. Творчий аналіз – засіб формування в дитини цілісного образного, емоційного, ідейного естетичного уявлення про твір.

Джерелом естетичної дії літературного твору є його художність. На думку класиків, художній твір повинен представляти собою єдність історичного й естетичного. Естетичність твору полягає в майстерності автора за допомогою виразних засобів показати красу природи, людських відносин (В.Белінський).

Музика – вид мистецтва, який відтворюючи дійсність, впливає на людину завдяки звуковим комплексам, що побудовані особливим чином. Музика в системі мистецтв посідає особливе місце завдяки безпосередньому комплексному впливу на людину. Дослідження показують, що музика впливає і на психіку, і на фізіологію людини, що вона може здійснювати заспокійливий та збудливий ефект, викликати різноманітні емоції. У зв'язку з цим в системі естетичного виховання музика відіграє велику роль у розвитку загальних психічних властивостей, у вихованні емоційної чутливості, морально-естетичних ідеалів особистості, особливо у дітей.

«Музика – це мова почуттів, – писав В.Сухомлинський. Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури [9, с.553]. На думку педагога, музика й співи в школах – не тільки навчальний предмет, а й могутній засіб виховання, який міг надати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини.

Уроки музики поєднуються із заняттями в гуртках художньої самодіяльності в процесі позакласної та позашкільної роботи. Все це веде до розвитку цілеспрямованого сприйняття учнями музичних творів, розуміння й естетичної оцінки ними музичного образу. Система знань, умінь і навичок в учнів активізує музичні асоціації, сприяє осмисленому сприйманню музичних творів.

У процесі ознайомлення дітей із музичним мистецтвом потрібно приділяти особливу увагу розвитку у молодших школярів сприйманню й оцінці музичних творів, формуванню естетичного ставлення. Одним із основних завдань музичного виховання є формування інтересу і любові до музики, до такого спілкування з нею, яке буде сприяти естетичній насолоді музикою, до розуміння її змісту [8, с.48].

Навчальна програма в початкових класах передбачає вивчення музичної грамоти, формування музичних умінь, навичок читати ноти, розвивати слухові й вокальні дані учнів. Значна увага приділяється українській музиці: народні пісні, обробки її композиторами, творам композиторів для дітей, різним музичним жанрам. У початковій школі діти знайомляться з творчістю таких композиторів, як В.Моцарт, Л.Бетховен, Ф.Шопен, М.Глінка, П.Чайковський, Д.Кабалевський, М.Леонтович, М.Лисенко, М.Степовий та інші.

У молодшому шкільному віці багато дітей досить точно можуть відтворити мелодію, правильно визначити її характер, дати естетичну оцінку музичному твору, здатні емоційно переживати

прослуханий твір, розуміти його «мову», але для цього завдання вчителя полягає в тому, щоб навчати дітей бачити прекрасне в музиці.

Як зазначає М.Таборідзе, увесь навчальний процес повинен бути спрямований на те, щоб на заняттях діти могли не тільки пізнавати виразні сторони музичного твору, а й орієнтуватися у його структурі, для того щоб виробити конкретні навики для осмисленого сприйняття музичних творів [10,с.37].

Важливе місце в розвитку молодшого школяра посідає образотворче мистецтво. «Твори образотворчого мистецтва, – писав В.Сухомлинський, –утверджують в юній душі почуття величі й краси людини, підносять особистість в її власних очах» [9, с.557].

Основним завданням занять образотворчим мистецтвом з дітьми молодшого шкільного віку є збагачення й уточнення дитячих уявлень про предмети і явища природи, про довколишню дійсність, про життя людей, про рідну країну. Знайомлячи дітей з образотворчим мистецтвом, необхідно заохочувати їх до занять малюванням та іншими видами даного мистецтва. Тільки на цій основі ми можемо розвивати поступово усвідомлені естетичні почуття, художній смак, які необхідні дитині для творчості. Образотворче мистецтво сприяє розвитку особистісних якостей, таких як відчуття краси та гармонії, здатності емоційно відгукуватись на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі, вміння бачити прекрасне у спостережуваних явищах та усвідомлювати його, потреба в споглядані та милуванні.

На уроках образотворчого мистецтва ми знайомимо дітей з різними його жанрами: живописом, архітектурою, скульптурою, графікою декоративно-прикладним мистецтвом. Зокрема, декоративно-прикладне мистецтво – особлива галузь художньої діяльності, у продуктах якої призначення досягнення практичної мети органічно зливається з формальним рішенням, що має естетичну значущість. Даний вид мистецтва є одним із найдавніших видів художньої творчості, який активно розвивається і тепер. Він існує у предметах побуту, які створені за законами краси. Ці речі є не тільки корисними, але й прекрасними, вони мають свій стиль та художній образ, який відтворює їх призначення і несе узагальнену характеристику типу життя й світогляду народу та епохи. Декоративно-прикладне мистецтво є національним за своєю природою, воно народжується із звичаїв, навичок, вірувань народу та безпосередньо наближається до його виробничої діяльності, його побуту [3, с.138-139].

Педагог повинен розуміти виховний потенціал цього мистецтва – це залучення дітей до прекрасного через різноманітні форми, які органічно вплітаються в повсякденне життя, побут, одяг, житло родини: розмальовані декоративні тарілки, різьблені з дерева речі, художні вироби з глини (глечики, миски, макітри, малі форми скульптури, кахлі), прикраси одягу, різні види тканини. Цінність будь-якого мистецтва, зокрема і народного, визначається багатством засобів, за допомогою яких втілюються певні ідеї. Загалом саме у співвідношенні мистецтва з життям виявляється його естетична цінність як могутнього засобу освоєння і перебудови світу. Тому звернення до національного є на сьогодні одним із головних засобів нашого самозбереження.

Використання декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі – суттєвий внесок у формування морально-естетичного світогляду молодших школярів. Декоративно-прикладне мистецтво становить собою величезний досвід розвитку народу та його культури, формує глибоку повагу до джерел, розвиває патріотичні почуття і переконання як результат розуміння своєї належності до нації.

Не можна обминути величезний естетико-розвивальний потенціал театру як особливого виду мистецтва, де розкриваються суперечності часу та внутрішнього світу людини, стверджуються ідеї за допомогою драматичної дії – вистави [3, с.152]. Діти молодшого шкільного віку повинні відвідувати ляльковий та драматичний театр (або переглядати вистави у запису).

Практика показує, що саме в молодшому шкільному віці, слід використовувати природний потяг дитини до театральних форм самовираження. У цьому віці можна сформувати сталий інтерес учнів до сценічного мистецтва. Спочатку театр приваблює дітей яскравим видовищем, а згодом з’являється усвідомлений інтерес до театрального мистецтва – і театр вносить в життя дитини радісні й хвилюючі моменти. Театр дає можливість дитині пережити високі почуття, стати безпосереднім учасником боротьби за Добро, Красу, Справедливість.

Першочерговий етап залучення дітей до театру пов'язаний переважно з виставами-казками. Психологи (Л.Виготський, Б.Теплов, П.Якобсон та ін.) підкреслюють, що часто почуття морального характеру за своєю психологічною природою стають основою, на якій розвивається почуття художньої міри, витонченість естетичної оцінки. Естетичний вплив справжнього театрального мистецтва, що викликає почуття емпатії — співпереживання у глядача, приводить його до катарсису — духовного очищення, а саме в цьому і полягає «надзавдання» мистецтва взагалі.

Учитель, який використовує театр у естетичному вихованні дітей, має допомогти їм сприймати виставу цілісно. Цілісність сприйняття виступає необхідним етапом естетичного розвитку особистості дитини. Саме цілісність сприйняття дає дитині можливість досягати незвичайної сили співчуття, співучасті і таким чином зрозуміти головне – людський характер, накопичувати досвід почуттів.

Залучаючи дітей молодшого шкільного віку до театрального мистецтва, ми сприяємо розширенню рівня знань з історії театру, рівня знань про засоби сценічної виразності акторів (сценічна мова, рух, пластика, міміка), вміння оцінювати рівень довершеності художнього образу, який створюється на театральній сцені, усвідомленні міри гармонійності складових вистави (художнє оформлення, музичний супровід, освітлення, костюми), розуміння змісту ролі, яку виконують актори.

Ми використовуємо у роботі досвід зарубіжних колег, які системно вводять театральні форми у процес естетичного розвитку дітей молодшого віку. Наприклад, цінними є напрацювання режисера Луісвільського (США) дитячого театру, драматурга, автора книги «Дитячий театр: філософія і метод» М.Гольдберга, який обґрунтував загальнометодичні підходи щодо виховної ролі театральної діяльності та презентував шляхи впровадження у навчальну практику загальноосвітніх шкіл програми з театральної справи [11, с.4]. У своїй роботі з учнями початкової школи ми також намагаємось спиратись переважно на авторські програми з театрально-естетичного розвитку дітей.

У **висновку** зазначимо, що мистецтво відіграє важливу роль у всебічному гармонійному розвитку особистості молодшого школяра. Усі види мистецтва сприяють розвитку здібностей розуміти прекрасне у мистецтві та повсякденній дійсності, виробленню системи художніх уявлень, поглядів, переконань. Мистецтво приносить дітям естетичну насолоду, впливає на весь їхній духовний світ. Початкова школа може успішно здійснювати естетичне виховання саме завдяки тому, що різні види мистецтва здатні взаємодіяти між собою і потужно впливати на емоційно-вольову сферу учнів. Ця взаємодія повинна реалізовуватись у міжпредметних зв'язках під час вивчення різних шкільних дисциплін, а також у взаємодії науки, праці, фізичної культури, естетики взаємин у шкільному колективі.

Подальшого вивчення потребують алгоритми включення дітей молодшого шкільного віку в інтегровані види художньої діяльності на основі перетину видової специфіки мистецтва.

Література

1. Везумська О. М. Естетичний розвиток учнів початкових класів [Електронний ресурс] / О.М.Везумська. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tvo/2011_4/017.pdf
2. Велика психологічна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psychology.academic.ru
3. Естетика: навч. посібн. / [М.П.Колесніков та ін..]; за ред. В.О.Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 205 с.
4. Естетичне виховання в діяльності дитячої бібліотеки / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.kherson.ua/lib/esteducation.htm
5. Збірник нормативних документів з освіти та виховання / Упоряд. З.М.Онишків; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка . – Тернопіль, 2006. – 172 с.
6. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. Искусство и духовный мир человека / Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. – М.: Знание, 1983. – 63 с.
7. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. / Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
8. Основы эстетического воспитания: пособие для учителя /[Ю.Б.Алиев и др.]; Под ред. Н.А.Кушаева. – М.:Просвещение, – 1986. – 240 с.
9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О.Сухомлинський. – Вибр. твори в 5 томах .–К.: Радянська школа, 1977. – Т.3.– С. 282-582.
10. Эстетическое воспитание школьников: вопросы теории и методики / под ред. М.Д.Таборидзе. – М.: Педагогика, 1988. – 101 с.
11. Goldber M. Aesthetic Development: A Position Paper // Children's Theatre Review.— 1985, Vol. 34. – N 1. — P. 3–6.

УДК 37.026.9:908

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

А.А.Самолюк

Анотація. *У статті визначено сутність та дано характеристику теоретико-прикладним концептам формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, здійснено аналіз сучасних наукових підходів до формування зазначеного феномену у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці.*

Ключові слова: *особистість, туристсько-краєзнавча робота, теоретико-прикладні концепти, теоретичні підходи.*

Аннотация. *В статье определено сущность и дано характеристику теоретико-прикладным концептам формирования творческой активности учащихся основной школы в процессе туристическо-краеведческой работы, выполнен анализ современных подходов к формированию обозначенного феномена в современной отечественной и зарубежной педагогике.*

Ключевые слова: *личность, туристическо-краеведческая работа, теоретико-прикладные концепты, теоретические подходы.*

Summary. *The article gives and determines nature and characteristics of theoretical and applied concepts of forming a creative activity of pupils in basic school in the tourism and local history work. Analysis of current approaches to the formation of the indicated phenomenon in modern domestic and foreign pedagogy is made in this article.*

Keywords*: personality, tourism and local history work, theoretical and applied concepts, theoretical approaches.*

Постановка проблеми. Процеси демократизації й гуманізації сучасного українського суспільства значною мірою детермінуються помітними змінами у формуванні громадянина, який здатний брати на себе відповідальність за здійснені ним вчинки та діяльність у тому життєвому просторі, який створюється його особистим ставленням до окремих об'єктів і явищ у процесі взаємодії з ними. Однак, як зазначає І.С.Булах, у сучасної молоді, з одного боку, значно зросли потреби в самоствердженні, самовизначенні та самореалізації з іншого – спостерігається явище поступової примітивізації свідомості та самосвідомості. Внаслідок цього – часті прояви духовної спустошеності, егоїзму, інфантилізму та втрата підростаючим поколінням почуття відповідальності, які призводять до деформації нормативно-ціннісної сфери зростаючої особистості, її творчої активності й особливо у підлітковому віці [1].

Враховуючи ці тенденції у змісті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті [2], Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні [3]. Законах України "Про загальну середню освіту" [4] й "Про позашкільну освіту" [5] актуалізовано увагу на тому, що провідною метою навчально-виховної діяльності різних навчальних закладів є формування та розвиток творчої та соціальної активності особистості, формування її системи гуманістичних й моральних цінностей, де цінність людини, визначається як провідна.

Відтак, аналіз цих документів дає підстави визначитись з **метою** нашої статті – виокремлення сутності та характеристика теоретико-прикладних концептів формування творчої активності учнів основаної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі.

У такому контексті можемо зробити висновок, що модернізація сучасної загальної освіти має передбачати орієнтацію навчальних закладів на інтелектуально-творчий розвиток особистості, побудову змісту освіти й виховання на принципово нових підходах, на чітких "…уявленнях і параметрах результативності освітнього процесу, адже суспільний розвиток дедалі більше потребує людини дослідницько-інноваційного типу" [6, с. 52].

Аналіз останніх досліджень. У результаті вивчення фундаментальних психологічних праць Б.Ананьєва [7], І.Беха [8], М.Боришевського [9], А.Леонтьєва [10], С.Рубінштейна [11] встановлено, що саме вік учнів основної школи є періодом підвищеної емоційності, чутливості, певної пластичності як ціннісних ставлень, так власне сутності вчинків і діяльності, завдяки чому закладаються першооснови усвідомлення себе як творчої особистості.

У такому контексті формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі є не тільки об'єктом педагогічної дії та безпосереднього впливу, а й суб'єктами діалогічної взаємодії, які активно набувають власного життєвого досвіду і все більше включаються у процес взаємодії і перетворення оточуючого їх середовища (учнівсько-педагогічний колектив класу загальноосвітнього навчального закладу, молодші

© А.А.Самолюк

і старші товариші у межах дитячої субкультури вулиці, ЗМІ тощо).

У такому контексті, на думку С.Л.Рубінштейна, зовнішні чинники діють через внутрішні умови, тобто закони зовнішньо обумовленого розвитку особистості, за його положенням, – це внутрішні закони і з них повинно виходити справжнє вирішення проблем розвитку, навчання і виховання [11].

Останнє має значний вплив саме на процеси формування творчої активності учнів основної школи, що дає змогу їм активно включатися у різноманітні форми спілкування й суб'єкт-суб'єктної взаємодії і творчої праці у процесі здійснення туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, а також вибудовувати власний алгоритм творчої діяльності щодо вирішення навчальних, й пошукових завдань та практичних дій з вивчення довкілля. Таке формулювання складає сутність визначеного й обґрунтованого нами у процесі дослідження *першого психолого-педагогічного концепту* формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Аналіз педагогічних досліджень засвідчує, що загальноприйнятий поділ чинників виховання і розвитку творчої особистості на зовнішні і внутрішні недостатньо повно розкриває це психолого-педагогічне явище, оскільки більшість чинників можна класифікувати як зовнішні, так і внутрішні. За нашим висновком, доцільним є розгляд цього явища з трьох основних позицій – психолого-педагогічної, організаційно-педагогічної та соціально-педагогічної. У контексті нашого дослідження провідними є психолого-педагогічні чинники, оскільки саме вони детермінують процеси формування, а в подальшому розвитку творчої активності учнів основаної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. І насамперед, через активізацію їхньої мотиваційно-потребнісної сфери особистості (емоційні реакції, переживання, оцінювання, зацікавленість, інтерес, спрямованість), тобто формування творчої активності особистості уже необхідно розглядати через феномен самопізнання, самовиховання, самореалізації на основі сформованих і засвоєних знань, творчих умінь і навичок. Отже, завдяки цьому чиннику відбувається формування творчої активності особистості через розвиток усіх її провідних рис.

Тоді, як до організаційно-педагогічних чинників формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи нами віднесено організаційні засади їхньої навчально-пізнавальної, пошукової чи дослідницької діяльності. Тоді як соціально-педагогічними чинниками у нашому дослідженні є їхня соціокультурна діяльність, культуротворчі соціально спрямовані програми та практична робота, у яких учні основної школи беруть участь.

Наступним важливим *концептом* формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі є саме *формування у певній наступності і логічній єдності провідних рис творчої особистості*, якими є: синергічність – означає здатність цілісно сприймати світ і людей, розуміти сутність взаємозв'язків і взаємозалежностей, протиріч і антагонізмів, що притаманні сучасному як суспільному, так і освітньо-виховному середовищу: автономність – проявляється у дотриманні у діях, вчинках і діяльності власних думок і суджень, наявності власної, незалежної від найближчого оточення системи ціннісних орієнтирів та системи ціннісних ставлень; контактність – характеризує здатність швидко й ефективно налагоджувати комунікативні зв'язки у сфері найближчого оточення та творчо розв'язувати спільні життєво важливі проблеми; самоприйняття – оцінка як позитивних, так і негативних власних рис характеру, вчинків і дій за умови позитивного ставлення до себе, незважаючи на певні вади; креативність – здатність до критичного й об'єктивного сприйняття й оцінки уже відомого (або частково відомого) і на цій основі створення нового, чого раніше не було, як результат творчої спрямованості на досягнення нового; децентрація – здатність розглядати об'єкти і явища з різних точок зору, розуміти і приймати думки, висновки та рішення інших та дотримуватись у власних вчинках і діях точки зору інших, за умови їх раціональності під час здійснення туристсько-краєзнавчої роботи; толерантність – усвідомлення правомірності існування різних думок, неупереджене й терпиме ставлення до людей, їхніх вчинків, дій і діяльності.

Відтак, можемо констатувати, що толерантність через вольове зусилля активує відповідальну позицію особистості стосовно дій і вчинків інших, а також відображається на рівні самоприйняття і цілісності свідомості особистості. Отже, толерантність можна назвати категоричним імперативом особистісної зрілості учнів основної школи під час організації і здійснення туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі; відповідальність – усвідомлення й дотримання власних рішень у процесі розв'язання життєво важливих проблем та, головне, прийняття відповідальності за наслідки здійснених вчинків і дій; широта емоційних переживань – як досвід засвоєння різноманітних емоційних ситуацій через поглиблення відчуття гармонії з оточуючим світом, здатність до вершинних переживань, за яких набувається нове ставлення до світу й творчого його

освоєння [12]. На підставі зазначеного вище можемо зробити висновок, що формування творчої активності особистості визначається інтеріоризацією визначених і прийнятих нею позитивних цінностей і конструктивних уявлень про себе.

У контексті останнього застосування такого підходу підтверджується працями В.Сухомлинського, який надавав важливого значення наступності, системності, природовідповідності й культуровідповідності у вихованні підростаючого покоління. Саме такий підхід у межах загальноосвітньої школи він розглядав як найбільш ефективний у взаємодії усіх інших складових – інтелектуального, фізичного, естетичного, трудового і за цих умов ставив на чільне місце моральне виховання. Він зазначав: "…дбаючи про досконаліть кожної грані, сторони, риси людини, вихователь одночасно не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним… Провідним, визначальним компонентом цієї гармонії є моральність" [13].

На підставі зазначеного вище, можемо визначити ще один із важливих *психолого-педагогічних концептів* формування творчої активності учнів основної школи в процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, сутність якого полягає у тому, що *особистісне ставлення індивіда до творчості, як внутрішнього психологічного механізму самореалізації власного "Я"*, і проявляється у кількісних і якісних показниках здійснюваної ними туристсько-краєзнавчої роботи та у відповідальному ставленні до неї. Останнє дає підстави стверджувати, що в процесі онтогенезу докорінно змінюється „механізм" формування особистості, зокрема її творчої і соціальної активності. Механізм який детермінує ці процеси, на думку Д.А.Леонтьєва, є важливим процесом самодетермінації становлення особистісної зрілості, її головний наслідок, що виявляється у володінні нею інструментами, що забезпечують умови ефективного оперування власним світоглядом у взаємоактивації свободи й відповідальності [14, с. 56 – 65].

Останнє дає право констатувати, що важливим на кожному з етапів онтогенезу особистості є розуміння й оцінка меж власних можливостей. Ці питання стають задачами, а не проблемами життя, оскільки творчі особистості виявляють ініціативність у спробі зрозуміти себе. Вони досить високо ставлять планку своїх досягнень і орієнтуються на високий рівень значущості результатів власної діяльності. Окрім того, як свідчать результати наших досліджень, вони уникають підходити до вирішення однієї проблеми різними шляхами, набуваючи життєвого досвіду у виборі відповідних ефективних методів досягнення поставленої мети.

На нашу думку, формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи забезпечує природність й логічну наступність особистісного зростання. Відповідно, це дає змогу учневі розвиватись та самоактуалізуватись за рахунок саме внутрішніх ресурсів (знань, умінь, навичок, інтересів і потреб, творчої спрямованості на їх задоволення), а не штучно, через переконання, заохочення чи навіть примус, тобто завдяки впливу зовнішньої мотивації. Підтвердженням цього висновку є думка Д.А.Леонтєва про те, що формою вияву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації особистості – опосередкування одних цінностей, мотивів, життєвих ставлень і потреб іншими, як такими, що мають набагато більше значення для особистості саме на цьому етапі онтогенезу [10].

Тому вибір актуальних для особистості цінностей, мотивів, життєвих ставлень і потреб – одне з ключових понять екзистенційної психології і розглядається нами як „сформованість особистісної структури", яка має високий рівень значущості для самовизначення людини у різноманітних життєвих ситуаціях.

Враховуючи зазначене вище, ще одним з психолого-педагогічних концептів формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі є врахування специфіки педагогічного керівництва туристсько-краєзнавчою роботою учнів основної школи, як сфери їхньої дозвіллєвої діяльності. Саме їхнє залучення до туристсько-краєзнавчої роботи забезпечує подолання протиріччя між розумінням дітьми свого вільного часу як відпочинку і діяльністю загальноосвітнього навчального закладу, як організаційної структури інституту соціального виховання. Отже, актуальність розв'язання цієї психолого-педагогічної проблеми посилюється тим, що ця форма дозвіллєвої діяльності визначально орієнтована на вільний вибір особистістю видів і форм діяльності, формування її особистих уявлень про соціокультурне і соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації і творчих якостей. Тому, туристсько-краєзнавча робота учнів основної школи у загальноосвітніх навчальних закладах, за нашим переконанням, має розглядатись як така, що виявляє найближчі перспективи творчого розвитку особистості на основі формування її творчої і соціальної активності [15].

Отже, саме залучення учнів основної школи до різноманітних форм туристсько-краєзнавчої роботи

у загальноосвітньому навчальному закладі набуває соціально-педагогічно змісту, оскільки дає змогу педагогізувати дозвілля дітей, залучити їх до організованих форм дозвіллєвої діяльності у відповідних групах, як то – колектив гуртка, секції, загону чи дослідної групи. Тим самим, організація таким чином навчально-виховної роботи з дітьми є альтернативою їхнього неорганізованого дозвілля.

Останнє передбачає, визначення педагогами загальноосвітнього навчального закладу найбільш ефективних напрямів, рівнів складності, кількісних і якісних показників творчої діяльності, часових та географічних меж здійснення туристсько-краєзнавчої роботи відповідно до їхніх вікових можливостей, інтересів, запитів та засвоєних ціннісних орієнтирів. У цих процесах тісно переплітаються інтелектуальний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти, оскільки залучення учнів основної школи до туристсько-краєзнавчої роботи передбачає, наявність прикладу креативної поведінки керівника гуртка, секції чи дослідної групи. Однак, прикладом для відтворення є не лише певний алгоритм дій і вчинків, а насамперед, творча спрямованість особистості вчителя, саме його креативна поведінка.

Крім цього, як засвідчили результати нашого дослідження, важливо щоб вчитель, який власне демонструє учням основної школи творче ставлення до дійсності, був обов'язково значущим для них. Саме такий підхід забезпечує умови емоційного включення у спільний процес творчості як учнів основної школи, так і вчителів загальноосвітнього навчального закладу. Цей висновок підтверджується думкою В.І.Андреєва про те, що становлення творчої особистості, розкриття її творчих сутнісних сил можливо лише за умови співтворчості з талановитою творчою особистістю [16].

Аналіз зазначеного вище підводить нас до висновку, що саме процеси співтворчості, співпраці чи просто взаємодії, дають змогу утвердити у спілкуванні вчителя з учнями основної школи таку ефективну форму як діалог. Його сутність, за нашим висновком, полягає у взаємозбагаченні й особистісному зростанні його учасників, як рівноправних партнерів у розв'язанні життєво важливих для них проблем. Тоді формування творчого потенціалу учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи розглядається нами як певна взаємодія процесів виховання, самовиховання, становлення й самостановлення, професійної орієнтації як складових соціалізації підростаючої особистості, тобто в єдності навчально-виховних впливів на дитину, коли "…створюється інтелектуальне поле входження зростаючої особистості у загальний для всіх життєвий простір" [12].

Отже, така співпраця учнів основної школи і вчителів як співучасників творчої соціально-культурної діяльності спрямовується на вивчення і збереження історії, культури, духовного світу українського народу, природи рідного краю тощо.

Врахування цих положень в організації і здійснення учнями основної школи туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі підводить нас до висновку про необхідність обґрунтування ще одного психолого-педагогічного концепту, сутність якого складає формування ціннісних орієнтацій та системи цінностей стосовно довкілля, через усвідомлення цінностей таких рівнів як: вічні цінності (добро, любов, вірність, краса); національні цінності (пошана до культури, мови, історична пам'ять); демократичні цінності (повага до прав людини, відповідальність, рівність); сімейні цінності (гостинність, щирість, культ предків); цінності особистого життя (працелюбність, порядність, доброзичливість), які трансформуються у морально-етичні орієнтири творчої особистості.

За такого розуміння проблеми ми розглядаємо сутність поняття "особистісні цінності", як результат процесу засвоєння особистістю суспільних цінностей, що, на думку І.Д.Беха, є надання цим цінностям "…незаперечної значущості й особистісного сенсу, …у певних подіях та явищах" [17, с. 6].

Висновки. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що особистісні цінності виконують функцію організації життєдіяльності учня основної школи в навколишньому середовищі (соціоприродному), оскільки вони повністю відображають мету і наміри її діяльності в довкіллі, і "...якщо їх внутрішню природу і будову виводити з процесів смислоутворення, вони складають стрижень цієї особистості" [8; 12].

Отже, сформована ціннісна система людини розглядається нами як система оціночних суджень, ціннісних орієнтацій, моральних норм і як регулятор людської життєдіяльності. А сама ціннісна система особистості відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, тим самим, на думку І.Д.Беха, "…охоплює і зовнішній для людини світ, і саме людину в усіх її об'єктивних характеристиках" [17, с. 17].

Таким чином, розв'язання проблеми формування творчої активності особистості не вичерпується науковими підходами та матеріалами, які складають цю статтю, подальших досліджень вимагають проблеми формування цієї якості в системі трудових колективних справ, виконанні суспільно значущої роботи та в різновікових групах школярів.

Література

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К. : Шкіл. світ, 2001. – 24 с.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. – 3 груд (№ 94). – С. 6–10.
4. Закон України "Про загальну середню освіту". – К. : Міленіум, 2001. – С. 103–127.
5. Закон України "Про позашкільну освіту". – К. : Міленіум, 2001. – С. 229–251.
6. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алєксєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2000. – 342 с. – Бібліогр.: С. 315–335.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленінград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1966. – 386 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
9. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 49–57.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1972. – 276 с.
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
12. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для вищих навч. закл. – К. : Либідь, 2008. – 840 с.
13. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. // [редкол.: Дзеверін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.]. – К. : Рад. шк. – 1976. – Т. 1. – 654 с.
14. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56–65.
15. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія : в 2 кн. Кн. 1 / Г. П. Пустовіт. – [2-е вид. доп. і випр.]. – Миколаїв : Вид-во МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.
16. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 567 с.
17. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

УДК 17.026:37.035.91:378.663-057.4

МОТИВАЦІЯ ДО ЛІДЕРСТВА ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ УКРАЇНИ

Р.В.Сопівник

Анотація. *Обґрунтовано структуру мотивації студентів аграрних ВНЗ до лідерств,.виокремлено основні потреби, які лежать в основі цього виду мотивації.*

Ключові слова: *лідер, лідерство, мотивація до лідерства, мотив, потреба.*

Аннотация. *Раскрыта структура мотивации студентов аграрных вузов к лідерству; выделены основные потребности, которые лежат в основе этого вида мотивации.*

Ключевые слова*: лидер, лидерство, мотивация к лидерству, мотив, потребность.*

Summary. *Grounded structure motivation of students of agricultural universities to the development of leadership qualities. The results of a survey of students of agricultural universities, to motivate them to lead. Singled basic needs that underlie the motivation of students to leadership. Stages motivation of students to the development of leadership qualities.*

Keywords: *leader, leadership, motivation to lead, motive, need*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Люди, які утвердились в ролі лідерів, відзначались винятковими результатами у сфері своєї діяльності, завоювали визнання, престиж і психологічну перевагу у спільноті, як правило, відрізнялись від інших сильно вираженим устремлінням до першості, відповідною структурою потребово-мотиваційної компоненти своєї особистості. Це цілком природно, адже лідерство не «дають», його виборюють і «беруть». Тому у процесі підготовки майбутніх фахівців АПК як лідерів, педагогічний супровід повинен зосереджувати зусилля на формуванні у студентів відповідних мотивів. А відтак науково-педагогічні працівники і наставники мають забезпечити

© Р.В.Сопівник

актуалізацію певного набору потреб, що лежать в основі мотиву до лідерства, викликати у молоді не лише стан внутрішнього напруження щодо бажання завоювати чільні позиції у навчальній, науковій, громадській чи у майбутній професійній діяльності, а й сприяти виробленню відповідного наміру, у якому чітко означена ціль поєднується із правильною програмою дій її поступового досягнення.

Мотивація до лідерства має процесуальний і динамічний характер. Мотив не може бути сформованим раз і назавжди, його сила змінюється впродовж навчання: від зростання – до згасання, що і обумовлює поведінку. Уже студенти першого курсу відрізняються один від одного гетерогенністю мотивації до лідерства. Проте у кожного із них існують усвідомлювані чи ще не усвідомлені потреби у самоствердженні і самореалізації, повазі і престижі, соціальному схваленні, досягненнях. Тому ефективність формування лідерських якостей залежить від своєчасності мотивації до лідерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотиваційна сфера особистості досліджувалась як зарубіжними (А.Маслоу, К.Альдерфер) [1], так і радянськими (Д.Узнадзе, А. Файзуллаєв, Л.Божович та ін.) [2-4] та українськими дослідниками (О.Поліванова, Є.Павлютенков та ін.) [5, 6]. Але найбільш ґрунтовно, на нашу думку, проблема мотивації та мотивів розкрита у праці Є. Ільїна «Мотивація і мотиви» [7]. Проблема формування позитивної мотивації учнів до виховання лідерських якостей висвітлена у праці Д.Алфімова [8].

Мета статті 1) обґрунтувати структуру мотивації студентів аграрних ВНЗ до лідерства; 2) висвітлити результати опитування студентів аграрних ВНЗ, щодо їх мотивації; 3) визначити основні потреби, які лежать в основі мотивації студентів до лідерства; 4) обґрунтувати етапи мотивації студентів до формування лідерських якостей.

Виклад основного матеріалу. Мотивація – система мотивів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотив – це спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою ж мотиву діяльності людини є її потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб, первинних і вторинних, у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються [9, С.217].

До структури мотивації Є.Ільїн відносить нужду, потреби, «внутрішній фільтр» і наміри особистості. Нужда – це відсутність або нестача чогось. Вона викликає у людини стан внутрішньої напруги, дискомфорту, якого людина хоче позбутись відновивши баланс, або гомеостаз [7, С. 21]. Нужда не усвідомлюється, потреба ж розуміється як відображення у свідомості нужди (бажаності чого-небудь у даний момент), що переживається як внутрішнє напруження (потребуючий стан) і спонукає психічну активність, пов'язану із цілепокладанням [7, С.38]. У структурі мотиву важливе місце належить наміру. Намір виникає на базі потреби, яка не може бути задоволеною прямо і потребує цілого ряду проміжних ланок, що не мають власної спонукальної сили. Намір формується тоді, коли ціль діяльності віддалена, а її досягнення відтерміноване. Намір є результатом впливу потреби з одного боку і інтелектуальної активності – з іншого. Тому намір передбачає інтелектуальну сторону прийняття рішення [7, С.59].

Отже, мотив має свої межі, він розпочинається із виникнення потреби особистості і закінчується виникненням наміру і спонуки досягнути цілі, якщо ця ціль необхідна людині. Між цими двома психологічними феноменами іде мотиваційний процес, в якому актуалізуються психологічні утворення, що забезпечують обґрунтований вибір предмета і способу задоволення потреби. Отже, мотивація – це процес формування мотиву, а мотив – це продукт цього процесу. Слід враховувати, що прийняття соціально зрілою людиною рішення стосовно здійснення вчинку протікає в умовах постійного тиску моральних норм і принципів, реалізується із урахуванням її можливостей (знань, умінь, якостей). Як відзначає С.Рубінштейн: «наявність мотивів діяльності, що виходять за рамки прямих цілей діяльності, у людини як соціальної істоти, є неминучими і правомірними… Тому у людини, як правило, у діяльність вплітається соціальний мотив – стремління виконати свої обов'язки, а також проявити себе, заслужити суспільне визнання» [10, С.467].

Ми розглядаємо мотив до лідерства в АПК як вторинний, або соціальний мотив чи квазімотив. Хоч первинні, базальні або біологічні потреби можуть частково детермінувати його формування, але визначальною є його соціальна сутність. Тому поведінка студента із сформованим мотивом до лідерства матиме не біологічну, а психологічну природу. Вона не спирається на актуальні потреби даного моменту (досита поїсти, довго поспати, отримати яскраві незабутні враження від порожніх розваг беззмістовного відпочинку, робити те, що не пов'язане із розвитком професійної компетентності і особистісних якостей). Перша модель поведінки наповнює радістю і задоволенням життя людини в сучасному, друга – вимагає від людини поступитися сучасним, відмовитися від задоволення актуальної потреби, робити зусилля над собою заради досягнення цілі, яка не визначається станом суб'єкта у даний момент. Тому, як вважає Є.Чхартишвіллі, перша поведінка є задоволенням хвилинних потреб і

направляється імпульсом нужди, друга – направляється самою людиною і визначається як «я повинен…», а не «я хочу …». Тобто молода людина, вмотивована до лідерства в АПК, вже у студентські роки буде сумлінно працювати під час занять, демонструвати зацікавленість предметом, читати додаткову фахову і розвиваючу літературу, у тому числі ту, яка розкриває сутність понять «лідер» і «лідерство», виконувати громадські доручення колективу, включатись у діяльність органів самоврядування, вести здоровий спосіб життя, займатись самоосвітою, саморозвитком і самовихованням. Опитування свідчить, що студентська молодь аграрних ВНЗ у своїй більшості усвідомлює, що лідерство – це не тільки можливість самореалізації, але в першу чергу важка праця. Результати вивчення поглядів респондентів щодо спонукальних мотивів та оцінки лідерства подано на Рис. 1

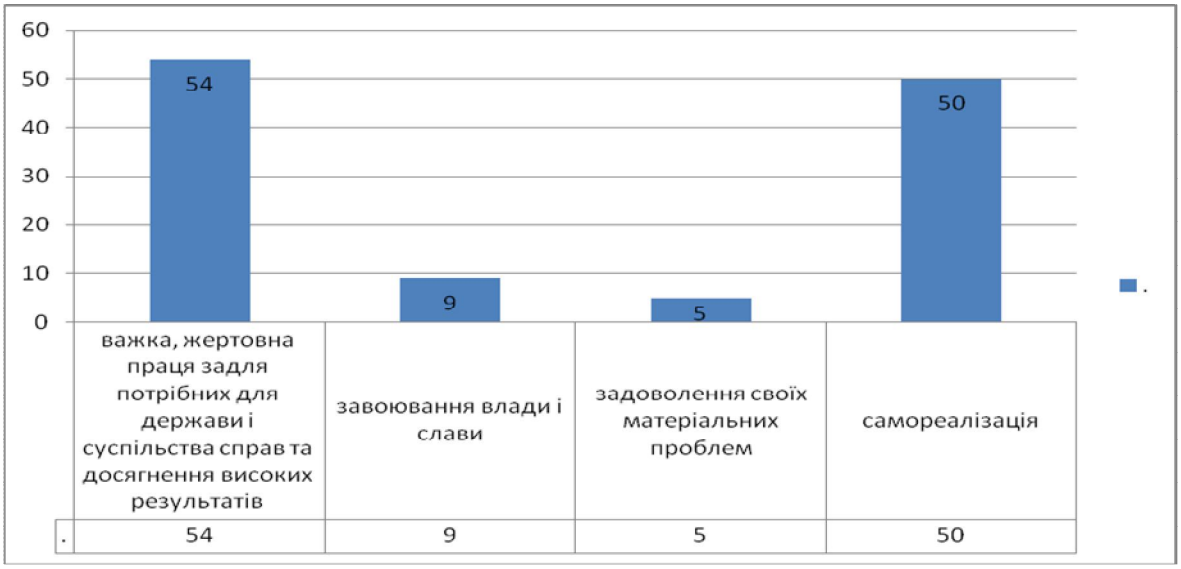


Рис. 1. Розуміння сутності лідерства студентами аграрних ВНЗ

Оскільки в основі формування мотиву студентів до лідерства в АПК лежить потреба, то вважаємо за доцільне виокремити найважливіші із них, зокрема потреби:

в досягненнях – це стан внутрішньої напруги, який виникає у свідомості студента у зв'язку із його націленням на високі показники у сфері обраної діяльності, її результативність і ефективність, бажання людини виконувати свою роботу краще, якісніше аніж це було до неї, перевершувати інших;

в афіліації – характеризується прагненням бути посеред людей, взаємодіяти, зближатись з ними, будувати теплі емоційно-значимі відносини, отримувати від інших схвальну оцінку своєї діяльності;

у самореалізації – виявляється у прагненні людини найповніше використовувати свої знання, здібності і навички, розкрити свій потенціал, у повному обсязі застосовувати свої здібності;

у владі і домінуванні – це бажання людини впливати на поведінку інших, контролювати їхні дії, брати участь у прийнятті управлінських рішень, нести відповідальність за них;

у творчості – це бажання людини діяти неординарно, нетрадиційно, нешаблонно, кінцевим результатом чого буде продукування нової якості, націленість людини на діяльність, продуктом якої є нова якість;

у статусі і престижі – це бажання людини завоювати високе положення в соціальній ієрархії, і при цьому користуватись авторитетом та визнанням оточуючих;

у суспільно-значимій діяльності – це прагнення людини до праці, що спрямоване на задоволення соціальних цілей, реалізується у руслі державних інтересів та гуманістичних цінностей.

Нами було опитано студентів аграрних ВНЗ анкетування, з метою вивчення їх думок щодо потреби у досягненнях. Результати опитування свідчать про те, що більшість респондентів (81%) відчуває потребу у самореалізації та досягненні високих результатів у майбутній професійній діяльності, і тільки у 4% така потреба відсутня, а 15 % – не задумувалися над цим.

У розрізі виховання лідерських якостей студентів потребу слід трактувати як стан внутрішньої напруги, дискомфорту, який може виникнути в ході порівняння студентом «Я-реального» і «Я – ідеального».

У теорії самоактуалізації А.Маслоу йдеться про ієрархію потреб, які домінують на різних етапах онтогенезу та задовольняються від найнижчих (фізіологічних) до найвищих (поваги, визнання, самоактуалізації) [1, С.51, 60, 68]. Студентський вік якраз і є синзитивним періодом для задоволення потреби у самореалізації.

Зазначимо, що на початковому етапі мотивації студентів до формування лідерських якостей необхідно культивувати особистісно-орієнтовані та індивідуальні підходи, що передбачають здійснення педагогом діагностичних процедур стосовно особистості кожного студента з метою вивчення його мотиваційної сфери, рівня розвитку лідерських якостей, ставлення до сільсько-господарської праці тощо. На основі результатів дослідження індивідуальних особливостей вихованців реалізуються педагогічні впливи і забезпечується адекватний супровід процесу розкриття лідерського потенціалу студентів.

Другий етап передбачає застосування комплексу форм, методів та прийомів, які підживлюють мотивацію студентства до лідерства. Серед них особливе значення мають вербальні методи, такі як: бесіда, розповідь, інформування студентів. При цьому слід передати студентам ідею про взаємозв'язок між особистісними якостями і лідерством. Тобто студенти повинні усвідомити, що задоволення потреб, пов'язаних із лідерством, може відбутися за умов формування і самовиховання визначених якостей.

На наступному етапі мотивації студентів до лідерства необхідно наводити приклади з життя успішних людей, аналізувати їх біографії, виділяти якості, що сприяли сходженню до лідерства. Для цього можна застосовувати такі форми і методи роботи, як зустрічі з відомими постатями нашого часу, читання додаткової літератури (біографії знаменитих, історичних, політичних діячів, передовиків і організаторів агропромислового виробництва), презентації органів студентського самоврядування, молодіжних громадських організацій, клубів за інтересами, спортивних секцій, колективів художньої самодіяльності. Науково-педагогічні працівники, наставники академічних груп і активісти студентського руху на цьому етапі є головними суб'єктами впливу. Вони зосереджують увагу студентів і доносять у доступній для них, художньо-образній формі, підсилену позитивними емоціями інформацію про досягненнях провідних функціонерів університетського громадського життя, гучні перемоги спортсменів, творчі успіхи молодих митців, чим спонукають адресатів впливу до високих досягнень, самоактуалізації та самовиховання відповідних якостей на основі сприйняття конкретних прикладів, викликають бажання у кожного розкрити лідерський потенціал шляхом включення у різні форми діяльності (студентське самоврядування, молодіжні громадські організації, командні види спорту, клуби за інтересами, наукові гуртки тощо).

Значну роль у процесі мотивації студентів до формування лідерських якостей відіграють науково-педагогічні і педагогічні працівники. Вони, проводячи лекції, семінарські і практичні заняття із відповідних дисциплін, застосовують методи пояснення, прикладу, розповіді, переконання, наголошуючи студентам на важливості оволодіння професійними і гуманітарними знаннями, практичними вміннями і навичками для утвердження в ролі лідерів у майбутній професійній діяльності.

На перших етапах мотивація до лідерства може мати зовнішній характер, потребувати підтримки педагогічною вимогою, порадою, моральним чи матеріальним заохоченням. Згодом, з включенням студентів у різні види соціально-значимої діяльності з позиції ведучих осіб, керівників громадських проектів і організаторів, мотив до лідерства стає звичкою, інтеріоризованою внутрішньою потребою, що запускає весь мотиваційний процес, пов'язаний із її задоволенням, включаючи намір з чіткою програмою дій.

На цьому етапі слід формувати не тільки мотивацію до лідерства, а й мотиви розуміння призначення професії (уявлення про мету професії, формування інтересу до професії, емоційного ставлення до виду діяльності), мотиви професійної діяльності (потреби особистості, які актуалізуються під час взаємодії із професією – мотиви саморозкриття і самоствердження, матеріальні потреби, особливості звичок і якості людини).

Важливими для формування лідерських якостей є мотиви навчально-пізнавальної діяльності, які можуть підсилюватись шляхом викладання різних дисциплін, використовуючи цікавий матеріал, що подається образно і вливає на емоційну сферу особистості.

Висновки. Отже, мотив до лідерства в АПК – це складне психологічне утворення, що включає низку потреб людини, таких як потреба в самореалізації, афіліації, високих досягненнях, владі над іншими і домінуванні, творчості, статусі і престижі, та наміри їх задоволення з наявністю у свідомості ідеальної, прийнятної, з точки зору суб'єкта («внутрішній фільтр»), програми дій і вчинків, що будуть спрямовані на досягнення очікуваного результату, набуття професійних знань через навчання, учіння, самоосвіту, формування лідерських якостей, затребуваних агропромисловою галуззю, у тому числі шляхом самовиховання і саморозвитку.

Основними етапами мотивації до лідерства та виховання лідерських якостей студентів є: вивчення мотиваційної сфери особистості студента та рівня сформованості лідерських якостей; актуалізація потреб, пов'язаних із лідерством; сприяння усвідомленню студентами взаємозв'язку між лідерством як груповим явищем і особистісними якостями; усвідомлення потреби у формуванні і самовихованні

визначеного набору лідерських якостей.

Виходячи із вищезазначеного, мотивацію до лідерства розглядаємо як педагогічну умову, що спонукає студента до самовиховання, самоосвіти і саморозвитку, відповідного набору якостей, необхідних фахівцю для самоствердження у статусі лідера в агропромисловій галузі.

Актуальними напрямами подальшої розробки окресленої проблеми є обґрунтування інших педагогічних умов, які сприяють формуванню лідерських якостей студентів аграрних ВНЗ.

Література

1. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-изд. / Пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2012. – 352 с.
2. Узнадзе Д. Н. Психологические мотивы поведения чловека. / Д. Н. Узнадзе. – М., 1966. – 452 с.
3. Файзуллаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. / А. А. Файзуллаев. – Ташкент: ФАН, 1987. – 134 с.
4. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М. : Педагогика, 1972. – 351 с.
5. Поліванова О. Є. Особливості взаємозв'язку мотиваційної сфери особистості та процесу запам'ятовування [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Поліванова Олена Євгенівна ; Університет внутрішніх справ. – Х., 1997. – 24 с
6. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора професии / Под. ред. Б.А.Федоришина. – Киев, 1980. – 143 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
8. Алфімов Д.В. Формування позитивної мотивації учнів до виховання лідерських якостей / Д. В. Алфімов // Освіта Донбасу. – №1 (144) 2011.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи. / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 713 с.

УДК 37.013

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИТЧ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

Н.Б.Хамська

Анотація. *У статті висвітлюється виховний потенціал притч; уточнено і розширено наукові уявлення про роль притч у формуванні моральної свідомості, моральних почуттів та поведінки учнів підліткового віку; наведені приклади ефективного використання притч у моральному вихованні школярів.*

Ключові слова: *мораль, моральне виховання, притча, виховний потенціал притч, притча як засіб виховного впливу.*

Аннотация. *В статье раскрывается воспитательный потенциал притч; уточнено и расширено научные представления о роли притч в формированиии нравственного сознания, нравственных чувств и поведения учащихся подросткового возраста; приведены примеры эфективного использования притч в нравственном воспитании школьников.*

Ключевые слова: *мораль, воспитание морали, притча, воспитательный потенциал притч, притча как средство воспитательного влияния.*

Summary*. The article highlights the educational potential of parables, it is clarified and expanded the scientific understanding of the role of parables in the formation of moral consciousness, moral feelings and behavior of adolescent students, there are given the examples that prove the effectiveness of the parables in the moral education of pupils.*

Keywords: *ethics, moral education, the parable, the parable as a means of educational influence, educational potential parables.*

Я тому говорю до них притчами,
що вони, дивлячися, не бачать,
і слухаючи, не чують, і не розуміють
(Єв. Від Св. Матвія , Гл.13.)

Зміни в різних сферах життя суспільства вимагають підготовки покоління, не лише здатного адаптуватися до нових умов, прийняти самостійний вибір, проявити ініціативу, а й наділеного достатньо високим рівнем моральної вихованості.

Значна роль у формуванні моральної особистості, належить вчителю, який поряд із учнем є учасником стосунків у школі – мікромоделі суспільства, де у значної частини її представників, як і в соціумі загалом, спостерігається розгубленість через втрату моральних цінностей, ідеалів, песимістичне сприйняття життя і, як наслідок, невизначеність у пріоритетах загальнолюдських цінностей. Л.Е.Орбан-

© Н.Б.Хамська

Лембрик характеризує три полюси в оцінюванні суспільством самих цінностей з точки зору моралі: у першому випадку мова йде про так званий моральний вакуум, коли панує вседозволеність; у другому – віддається належне лише цінностям ринку, світ оцінюється категоріями ціни, грошей, ділових відносин; у третьому – продовжують дотримуватись традиційної для нашої культури точки зору: духовні цінності понад усе, отож той, хто чинить не так – є безпринципним, аморальним. У таких умовах актуальною є проблема пошуку педагогом методів, засобів впливу на особистість учня, які б сприяли усвідомленню ним таких рис як відповідальність, чесність, порядність, миролюбність, толерантність тощо.

У галузі педагогіки проблематику морального виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів досліджували І.Бех, І.Ковальчук, Н.Курзова, А.Лаптенок, О.Матвієнко, Н.Молодиченко.

У філософській, психолого-педагогічній літературі мораль розглядається як одна із форм суспільної свідомості – система уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, норм, слугує регулятором людських стосунків. Із її сутності випливають завдання морального виховання учнів – формування свідомості на засадах моралі (переконання, цінності, оцінка), моральних почуттів та поведінки. Реалізація вищезазначених завдань — це єдиний процес, ознакою якого є сформованість високоморальної, духовно багатої людини нового світу.

Як свідчать наукові дослідження та практика, учні, особливо у підлітковому віці, важко піддаються прямому виховному впливу, і навіть не сприймають його. Прийнятнішим для них є непрямий вплив, оскільки душа дитини, з якою працює вчитель, звернена не до правил, а до почуттів. Як стверджував Жан-Жак Руссо, все, що відчуто – те сприйнято. Якщо в свідомості дитини на основі почутого буде виникати образ родини, рідної оселі й материнської мови, землі-годувальниці, тоді це торкнеться її душі, викличе глибокі людські почуття і переживання, засіє зернини добра, «кришталевої чесності й людяності, світлої духовності, сердечної любові до дітей, духу Матері-України» [5, с.131]. Опосередкованим засобом впливу на особистість учня є притча, що може результативно впливати на рівень його морального розвитку.

Варто зазначити, що у педагогіці питання використання притч у навчально-виховному процесі є малодослідженим.

З метою розкриття виховного потенціалу притч ми робимо спробу проаналізувати їх крізь призму історичного, літературознавчого аспекту.

Притча — це жанр алегорично-дидактичної оповіді, що за змістом тяжіє до глибокої мудрості релігійно-філософського плану [9, с.218].

Якщо зазирнути в історію виникнення притч, то зародження її, як зазначає С.Добротворский, пов’язане із запровадженням християнства на території Київської Русі, що супроводжувалося перекладом Біблії. У цей період почали усно поширюватись притчі із книг Святого Письма. У Старому Заповіті, це передусім, оповіді про Соломона, зокрема, притчі про вибір царя між деревами, птахами, звірами (із Книги Суддів), під впливом яких виникло, власне, багато народних творів про Соломона. Із Нового Заповіту відомими в народі стали євангельські притчі — оповіді Ісуса Христа про Боже Царство, про світ і людину в ньому. Метою цих творів було бажання викликати в людей віру в Бога, спонукати жити за Біблійними заповідями. Найпоширенішими із них стали притчі про блудного сина, про багатого і Лазаря, про таланти, про сіяча, про немилосердного боржника та ін.

Особливість притч Ісуса Христа в тому, що в них наскрізна ідея про належну поведінку людей розкривається крізь призму стосунків людини з Богом. Так, батько в притчі про блудного сина є уособленням Небесного Отця, а молодший син, що колись покинув свій дім і пішов шукати легкого життя, — уособленням людини, що жила гріхом, але згодом покаялась і навернулась до Бога. В інших притчах Бог постає в образах Судді, Царя, Володаря, Власника виноградника, Доброго Пастиря та ін., а образи перлини, невода, гірчичного зерна, дерева тощо, символізують ідеї Божого Царства [4, с. 217]. Отже, притча – носій традицій. Історії та притчі спрямовують думку за межі індивідуального життєвого обрію й продовжують естафету думок, міркувань, асоціацій. За допомогою притч Бог звертається до людей у спрощеній для них формі: « Я тому говорю до них притчами, що вони, дивлячись, не бачать, і слухаючи, не чують, і не розуміють» [7, с.86]. У цьому постулаті закладено могутню силу впливу на людину, в нашому випадку, на підлітка.

Для визначення ролі біблійних притч велике значення мають праці А.Бочарова, Р.Барта, М.Бахтіна, С.Аверинцева, О.Веселовського. Ці науковці розглядають притчу як філософський твір для поглиблення проблематики, для створення алегоричності (метафоричності) сприйняття; як модель для трансформованого художнього задуму, як ключ до підтексту, для народження символічності; як один із способів світосприйняття та пізнання; для виділення філософських проблем і шляхів їх вирішення.

Окрім біблійних притч та подібних до них мотивами, образами, ідеями, існують притчі без релігійного підґрунтя. У них дії та вчинки героїв часто оцінюються з точки зору моралі. На відміну від

творів, запозичених зі Святого Письма, вони втілюють ідеї на прикладах взаємин між людьми. При цьому тут, як правило, немає залежності між духовним обличчям персонажа та його належністю до певного суспільно-майнового стану, соціальної чи професійної верстви. Часто ця характеристика взагалі опускається як неістотна.

В українському літературознавстві притчу використовували М.Грушевський, М.Драгоманов, І.Франко, О.Потебня, М.Зеров. У їх творах яскравою є думка про те, що притчу відносять до жанру повчальної алегоричної оповіді, у якій весь зміст підпорядкований моральній настанові (повчанню). Виховна роль притчі випливає з її мети. Вона повинна змусити людину замислитись над своїм життям, над взаєминами з товариством і навколишнім світом, обрати вірний шлях у житті, навчитись із розумінням ставитися до будь-якого, навіть неприємного явища або події.

В основі притчі – парабола, порівняння подібність, проте їх логічна інтерпретація може варіюватись, і це народжує різні види притч: синонімічну – де друга половина змісту притчі є переосмисленим повторенням першої; антитетичну – де друга частина змісту протиставляється першій; параболічну – перша частина змісту притчі є алегорією, яка розкривається у другій. Така різноманітність викликає у підлітка інтерес до змісту притчі, спонукає до різних мисленнєвих операцій: від розрізнення, порівняння, співставлення до абстрагування, аналізу, синтезу, оцінки. Саме через притчу відбувається пізнання мудрості шляхом розвитку мислення.

Використання притчі передбачає роботу на ціннісному рівні. Саме звернення до притчі дозволяє підживити душу дитини добром, створюючи ресурс протистояння злу і хаосу. Притча може допомогти підлітку накопичувати «душевний» матеріал, формувати і уточнювати уявлення про важливі життєві цінності, вчинки, дії.

У кожній притчі є свій «фокус», «чарівний ключик», за допомогою якого можна впізнати зміст і спрямування думки. Найчастіше він відкривається тільки наприкінці. У притчі, на відміну від байки, персонажі діють не в умовних, а в конкретних життєвих ситуаціях, що є надзвичайно актуальним для підлітка. Зазвичай вони безіменні – «якась людина», «якийсь цар», «одна жінка», «один селянин», «батько і син». Тобто людина чи інша істота існують «взагалі», узагальнено, бо головне в притчі не персонажі, а їхні слова та дії. Часто аналогія лежить в основі притчевої алегорії, інакомовлення. У цьому жанрі широко застосовується і уособлення. Значну роль у композиції притч відіграють монологи, діалоги, риторичні запитання, які спрямовані на те, щоб викликати реакцію слухача, спонукають його замислитись над поставленою проблемою. Слугувати прикладом може притча «Урок метелика»

«У коконі з'явилася маленька щілина. Людина, яка випадково проходила повз, досить довгий час стояла і спостерігала, як через цю маленьку щілину намагається вилізти метелик. Пройшло багато часу, метелик начебто покинув свої зусилля, а щілина залишалася усе такою ж маленькою. Здавалося, метелик зробив усе що міг, і що сил у нього більше не залишилося.

Тоді людина вирішила допомогти метелику, і взявши ножа розрізала кокон. Метелик у той же час вийшов з нього, але його тільце було слабке та немічне, а крила були прозорими й ледь рухалися.

Людина продовжувала спостерігати, очікуючи, що ось-ось крила метелика розправляться й зміцніють, і він полетить. Але цього не сталося! Решту життя метелик волочив по землі своє слабке тільце, свої нерозправлені крила. Він так і не зміг літати.

А все через те, що людина, бажаючи йому допомогти, не розуміла того, що зусилля, які необхідно докласти, щоб вийти через вузьку щілину кокона, необхідні метеликові, щоб рідина з тіла перейшла в крила й щоб він зміг літати. Життя змушувало метелика із зусиллями залишати оболонку, щоб надалі він міг рости й розвиватися.

Іноді саме зусилля необхідне нам у житті. Якби нам дозволено було б жити, не зустрічаючись із труднощами, ми були б обділені. Ми не змогли б бути такими сильними, якими є зараз. Ми ніколи не змогли б літати.

Я просив сил...

А життя дало мені труднощі, щоб зробити мене сильним.

Я просив мудрості...

А життя дало мені проблеми для вирішення.

Я просив багатства...

А життя дало мені мозок і мускули, щоб я міг працювати.

Я просив можливість літати...

А життя дало мені перешкоди, щоб я їх переборював.

Я просив любові...

А життя дало мені людей, яким я міг допомагати в їхніх проблемах.

Я просив благ...

А життя дало мені можливості.

Я не отримав нічого з того, про що просив. Але я одержав усе, що мені було потрібно» [6, с. 317].

Ця притча може допомогти підлітку у його життєвому самовизначенні.

У притчі знаходять поєднання найрізноманітніші мовні жанри. Притча – та загадка, що подається в завуальованій формі. Притча – це байка. Її не можна сприймати буквально, а тільки опосередковано, побічно. Притча – те саме повчання, яке призвичаює мислити не лише логічно, але й образно, за допомогою уяви.

Притча, на відміну від байки, не спрямована на висміювання чи сатиричне зображення явища. Вона націлена на його осмислення з духовних позицій. «Притча не зображає, а повідомляє про певну ідею, покладаючи у свою основу принцип параболи: оповідь немовби віддаляється від певного часопростору і, рухаючись кривою, повертається назад, висвітлюючи певне явище». Іншими словами, основна думка подається шляхом іносказання — означення явища чи предмета через називання іншого на основі їх подібності. Реальний образ чи картина розкриваються не в прямій, а образно-алегоричній площині, а в уяві слухача ці дві площини зіставляються.

Т.Дейк притримувався думки, що композиційно притча складається з двох елементів. Перший — це алегорична оповідь із прихованим символічним значенням; другий — ідея, що виявляється через розкриття смислу, закладеного в оповіді. Основна думка твору може чітко формулюватись або подаватись завуальовано (її осягають із підтексту), інколи автор натякає на неї і слухач повинен сам прийти до її розуміння [3, с. 89]. Так, у притчі «Старий дуб і діброва» оповідається про те, як налякались молоді дубочки, побачивши віз із сокирами, що їхав через ліс. Ідея вкладена в уста старого дуплистого дуба: «Хоч ворогів багато, але нема між ними нашого брата. Ні коло одної сокири нема топорища. Затямте собі: коли між нашим ворогом нема нікого з нас, то ніякий ворог нам не страшний!» Слухач сам повинен зробити висновок, що це стосується і людей: – Якщо нема зрадника серед своїх, то вороги не страшні. У такому випадку притча стає для учня своєрідною захисною ланкою, за допомогою якої він має можливість висловити власні думки через власне її розуміння. За допомогою притч підліток може порівняти свої думки й переживання з тим, про що розповідається у притчах, сприйняти те, що відповідає власному розумінню.

У структурному плані притча нерідко позбавлена традиційних сюжетних компонентів, вони взаємопідміняються, переставляються. Як правило, динамізм та напруга оповіді зростають до кінця, а завершення притчі, в якому втілено головну її ідею, є водночас кульмінацією та розв'язкою. Такий нестандартний підхід у сюжеті приваблює підлітка, створює інтригу, яка спонукає до роздумів, суджень, формування власної позиції тощо.

До писемних творів цей жанр близький і використанням специфічних художньо-стильових засобів. Головним засобом притчі можна вважати порівняння, що лежать в основі іносказання. Тобто предмети та явища постають через зіставлення з іншими, у яких подібні властивості, ознаки, характерні риси виявляються виразніше, чіткіше. Порівняння може будуватись на основі уподібнення чи протиставлення або обох водночас. Тоді воно не просто художній троп, а розширюється до рівня паралелізму. Паралелізм, який будується на основі аналогії між двома явищами, виконує у притчі композиційну функцію, пов´язуючи мотиви та частини твору між собою. Він присутній у всіх притчах і полягає у зіставленні предметів, явищ природи із життям людей.

Тут прикладом може слугувати притча «Олівець»:

«Перш ніж покласти олівець в коробку, майстер відклав його.

– Є п'ять речей, які ти повинен знати, – сказав він олівцю, – перш ніж я відправлю тебе в світ. Завжди пам'ятай про них і ніколи не забувай, і тоді ти станеш кращим олівцем.

Перше: ти зможеш зробити багато великих речей, але лише в тому випадку, якщо ти дозволиш комусь тримати тебе в руці.

Друге: час від часу будеш переживати болісне обточування, але це буде необхідним, щоб стати ще кращим.

Третє: ти будеш здатним виправляти помилки, які ти зробиш.

Четверте: твоя найбільш важлива частина буде завжди знаходитися усередині тебе.

П'яте: На якій би поверхні тебе не використали, ти завжди зможеш залишити свій слід. Незалежно від твого стану, ти повинен продовжувати писати» [6, с. 121].

Ця притча може бути яскравим прикладом для підлітка на шляху його життєвого самовдосконалення.

На думку С.С.Аверинцева, важливу роль у притчах відіграє ще й поетична градація — поступове підвищення, підсилення якості чи риси, що нерідко охоплює весь спектр у творі — від кам'яної душі до

такої, що здатна на самопожертву, заради духовних надбань. У цьому випадку притча сприяє формуванню моральних почуттів, таких як милосердя, каяття, співчуття, співпереживання тощо[1,с. 259]. Наведемо ще один приклад – «Материнська любов».

Був у матері єдиний син. Одружився він на дівчині неписаної краси. Проте серце у дівчини було чорне, недобре. Привів син молоду дружину в дім. Зненавиділа невістка свекруху і вона сказала чоловікові: «Нехай не заходить мати в хату, посели її в сінях». Поселив син матір у сінях, заборонив їй заходити до хати…Проте цього було замало невістці і вона говорить чоловікові: «Щоб і духу матері не було в хаті». Переселив син матір у сарай. Тільки вночі мати виходила на свіже повітря. Одного разу, ввечері, коли невістка відпочивала під квітучою яблунею, мати вийшла із сараю. Розгнівана дружина прибігла до чоловіка і викрикнула: «Якщо хочеш щоб я жила з тобою, вбий матір , витягни з її грудей серце і принеси мені». Не здригнулось серце сина, заворожила його краса дружини, і говорить він матері: «Підемо мамо до річки скупаємось». Йдуть вони до берега камянистою стежкою. Спіткнулась мати об камінь, розгнівався син» «Під ноги потрібно дивитись, ми до вечора так будемо йти».

Нарешті прийшли до річки, скупалися. Вбив син матір,витягнув з грудей серце, поклав на клиновий листок і несе до дому. Тріпоче материнське серце.

Спіткнувся син об камінь, впав,вдарився, впало гаряче материнське серце на гострий камінь, стрепенулось і прошепотіло: «Синочку, тобі не боляче? Присядь, відпочинь, потри ушкоджене коліно…»

Заплакав син, схватив материнське серце, притулив до грудей, повернувся до річки, вклав серце в розтерзані груди матері, облив гарячими слізьми. Тільки тепер він зрозумів, що ніхто не любив і не може любити його так віддано безкорисливо, як рідна мати.

Такою великою була материнська любов, таким глибоким і всесильним було бажання материнського серця бачити сина щасливим, що ожила мати, притулила до сина свою голівку. Після цього син не міг повертатись додому. Пішов він з матір'ю степами і стали вони двома курганами. Кожен ранок сонце своїми першими променями освітлює вершини курганів [10, с. 156]…

У притчі зустрічається такий засіб, як умовчання, що активізує думку та внутрішню реакцію слухача.

У такому випадку притча звернена до інтуїції та фантазії, слугує вказівником для повернення на більш ранішні етапи індивідуального розвитку – їх використання допомагає зняти напруження у групі, створити комфортні психологічні умови для налагодження стосунків у колективі. Важливим є моральне самовираження, формування потреб робити добро людям, з позиції альтруїзму розглядати стосунки в суспільстві. Образи притчі — сформовані типи, що постають як суб'єкти морально-етичного вибору. Хоча в основі образів можуть бути, окрім людей, різноманітні речі, елементи природи, явища, але завжди мається на увазі людина, її моральний вибір. Образна система спонукає слухачів задуматись над сенсом життя, його духовними цінностями, вічними істинами — такими як любов, добро, справедливість, вірність тощо [2, с. 59].

Яскравим прикладом у формуванні такої позиції може бути притча «Кола на воді»:

«Літній спекотний день. Тихо мріє маленький ставок, ніде ні шелесне. На листку латаття сидить лінива жаба й уважно стежить за довгоногою комахою, що безтурботно ковзає по воді. Якби вона захотіла поласувати комашкою, то це навіть не коштувало б їй великих зусиль. Трохи віддалік якийсь джмелик жагучим поглядом прикипів до прекрасної мушки. Але йому не вистачає мужності висловити своє кохання, тож він задовольняється тим, що тихо милується нею здаля.

А на березі, коло самісінької води, гине від спраги маленька непоказна квіточка. Її корінці аж надриваються від зусиль, але дотягнутися до води, хоч як вона близько, — неспромога...

Он де потопає комарик. Він впав у воду через власну необачність. Крильця намокли й обважніли, тому він ніяк не може злетіти в повітря. Вода вже починає його поглинати.

Дика слива схилила над ставком своє віття. На кінчику найдовшої гілки, що сягає майже середини ставка, самотньо висить зморщена і потемніла перестигла сливка. Раптом вона відривається від гілки й падає у воду. Серед монотонного гудіння мух чується чудернацький легковажний звук: «плюск»! З того місця, де урочисто й гідно впала маленька сливка, по воді пішли кола — за першим одразу ж друге, третє, четверте…Хвилькою віднесло від жаби довгоногу комашку, яку та саме збиралася злизати своїм спритним язиком. Джміль, від поштовху хвилі, ненароком упав на прекрасну мушку. Навзаєм вибачаючись, вони навіки закохалися одне в одного.

Перша хвиля, дійшовши до берега, оживила маленьку квіточку. А ще вона піднесла вгору потопаючого комарика. Йому вдалося вчепитися за травинку, що росла на березі, похилившись над водою. Комарик висушив крильця на цій травинці й полетів.

Як багато доль змінили майже непомітні кола на воді!» [6, с.159].

Цей сюжет і подібні до нього свідчать, що у притчі закладено величезний виховний потенціал.

Отже: 1) притчі забезпечують доступність конкретного змісту засвоюваних учнями моральних норм; 2) прискорюють процес набуття життєвого досвіду; 3) дають можливість висловлювати думки через власне розуміння та порівнювати власні вчинки і переживання з тим, про що розповідається у творах подібного характеру.

Література

1. Аверинцев С.С. Притча. Литературный энциклопедический словарь / Под общей ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987. – 478 с.
2. Данилова Т. В. Архетипические корни притчи / Т. В. Данилова / Рациональность и семиотика дискурса / отв. ред. Б. А. Парахонский. – К.: Наук. думка, 1994. – С. 59 – 73.
3. Дейк Т. Вопросы прагматики текста // Текст, аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики: сб. ст. / Т. Дейк. – М.: Эдиториал URSS, 2001. – 340 с.
4. Добротворский С. Притча в древнерусской духовной письменности / С. Добротворский // Православ. собеседник. − 1964. – № 4 (апр.). – С. 316 – 410.
5. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 237 с.
6. Найкращі притчі / Упоряд. Г.Басюк. – Тернопіль: Яблуко, 2011. – 408 с.
7. Новий завет – Живой Поток.Анахайм.– 1998. – 1457 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі / Л.Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – №4. – 2008. – С. 74– 75.
9. Пихтовникова Л. С. Притча как жанр и как тип текста : проблема дефиниции / Л. С. Пихтовникова // Нова філологія. – № 2(11). – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – С. 216 – 224.
10. Сухомлинский В.А.. Хрестоматия по єтике / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
11. Туріщева Л.В. Використання притчі у виховному процесі / Л.В. Туріщева // Класному керівнику до роботи. – №5(17). – травень. – 2010. – С. 24 – 25.

УДК 378.134:378.12:811.111:629.73

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

О.Л.Бережко

Анотація. *У статті розкривається сутність поняття «технологічна компетентність викладача англійської мови авіаційної галузі» та її значення для підвищення ефективності мовної підготовки авіафахівців відповідно до вимог Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО).*

Ключові слова: *технологічна компетентність, викладач англійської мови, авіаційна галузь, ІКАО.*

Аннотация. *В статье раскрывается сущность понятия «технологическая компетентность преподавателя английского языка авиационной отрасли» и ее значение для повышения эффективности языковой подготовки авиаспециалистов в соответствии с требованиями Международной организации гражданской авиации (ИКАО).*

Ключевые слова: *технологическая компетентность, преподаватель английского языка, авиационная отрасль, ИКАО.*

Summary. *A notion of Aviation English instructor technological competence and the importance of its constant improvement in accordance with the ICAO requirements are defined in the article.*

Key words*: technological competence, an English instructor, aviation industry, ICAO.*

Актуальність проблеми дослідження. У зв'язку з формуванням єдиного інформаційного простору, розвитком глобальних інформаційно-телекомунікаційних мереж, які охоплюють усі держави і континенти, та появою Інтернету набуло актуальності питання формування та розвитку технологічної компетентності школярів, студентів та викладачів, що підтверджено й Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007-2015 роки», в якому однією з основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства визначено забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні всебічно розвиненої особистості [3].

Оскільки технологія пронизує усі сфери життя людини, актуальність розвитку технологічної компетентності фахівця – зростає. Для успішної реалізації навчальних технологічних стандартів, а також з метою забезпечення підвищення рівня якості освіти за допомогою впровадження новітніх технологій необхідно підготувати викладачів до використання останніх належним чином. Зокрема це стосується й тих науково-педагогічних працівників, котрі забезпечують підготовку майбутніх працівників авіаційної галузі, рівень автоматизації та комп'ютеризації котрої є надзвичайно високим. А тому освіта із застосуванням новітніх технологій є передумовою їх якісної підготовки до професійної діяльності. Водночас вимоги Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) щодо ґрунтовності володіння спеціальною англійською мовою фахівцями галузі висуває й нові вимоги до викладачів іноземної мови у напрямі вдосконалення їхнього професіоналізму, підвищення особистої продуктивності, покращення ефективності викладання з використанням як новітніх педагогічних та інформаційних технологій, так і за рахунок глибокої обізнаності щодо специфічних технологічних процесів у сфері цивільної авіації.

Мета статті: розкрити сутність поняття технологічної компетентності викладачів англійської мови авіаційної галузі, її функції та значення для підвищення якості освіти; обґрунтувати необхідність розробки моделі системи її розвитку.

Викладення основного матеріалу. В освітньому процесі успішність науково-педагогічної діяльності викладачів визначається рядом професійних компетенцій. Найбільш загальна класифікація містить в собі три великі класи компетенцій [2, с. 55]:

© О.Л.Бережко

- предметні (спеціальні) компетенції, що є основою для реалізації професійних задач;
- надпрофесійні (іноді їх називають базовими) компетенції, необхідні для того, щоб ефективно працювати в освітньому середовищі;
- ключові компетенції, котрі визначають успішну соціалізацію кожної особистості.

Проаналізувавши наукові дослідження С.Бєляєва, Л.Коваль, Ю.Колос, Н.Манько, С.Страшко, Л.Тишакової, О.Харченка, ми віднесемо технологічну компетенцію викладача (сукупність знань про технології навчання, уміння і навички їх застосовувати для здійснення якісної продуктивної навчальної діяльності) до надпрофесійних компетенцій. І будемо розглядати її як проявлені викладачем на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід у використанні різноманітних технологій навчання) для успішної творчої діяльності в професійній сфері, усвідомлення значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення [1, с. 78].

Більшість дослідників до сутнісних характеристик технологічної компетентності відносять:
- поглиблене знання різних технологій навчання;
- постійне поновлення знань з даної проблеми для успішного розв'язання професійних задач;
- представленість змістового та процесуального компонентів.

У змісті поняття «технологічна компетентність» виокремлюють такі якості особистості:
- інтегративний та творчий характер;
- висока ефективність результату;
- практико орієнтована спрямованість освіти;
- співвідношення критерію з ціннісно-змістовими характеристиками особистості;
- формування мотивації самовдосконалення;
- академічна мобільність.

На думку О.О.Харченко, технологічна компетентність не є лише сумою знань, умінь та навичок використання різноманітних технологій навчання. До її структури належать мотиваційна, соціальна та поведінкова складові. Вона характеризує інтегровані якості викладача, тобто є одним із аспектів його успішної професійної діяльності і виконує наступні функції [1, с. 78-79]:

мотиваційно-спонукальну (за допомогою інновацій викладач прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати свої здібності, набути авторитету у своїх колег та самого себе);

гностичну (характеризує пізнавальну та інтелектуальну діяльність викладача);

діяльнісну (відбиття отриманих знань в практичній діяльності у вигляді умінь і навичок викладача у використанні нових технологій навчання);

емоційно-вольову (технологічна компетентність виявляється також у здатності людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості);

комунікативну (комунікабельність, відкритість у спілкуванні та збагачення у процесі міжособистісної взаємодії є результатом прояву технологічної компетентності).

Забезпечення підвищення рівня якості освіти за допомогою впровадження новітніх технологій вимагає ґрунтовної підготовки викладачів до їх використання. Саме з цією метою Міжнародне товариство з технічної освіти (ISTE, International Society for Technology Education) розробило шість освітніх технологічних стандартів для викладачів [5]:

- чітке розуміння функцій та принципів роботи різноманітних технологій;
- уміння розробляти та створювати ефективне навчальне середовище за допомогою технологій;
- впровадження навчальних планів, що включають методи та стратегії з використання новітніх технологій з метою максимізації навчання студентів;
- застосування технологій для спрощення оцінювання;
- використання технологій для підвищення продуктивності та професіоналізму;
- розуміння соціальних, етичних і правових питань, пов'язаних з використанням інформаційних технологій, і практичне застосування таких принципів.

Доведено, що впровадження та використання технологій у процесі навчання підвищує його ефективність. Навчальний процес у ВНЗ передбачає взаємодію двох суб'єктів, викладача та студентів, з метою набуття останніми сукупності певних знань, умінь та навичок їх практичного застосування і розвитку творчих здібностей. Отже, вдосконалення технологічної компетентності викладачів, які безпосередньо відповідають за впровадження технологій у навчальний процес, їх адаптацію до навчальних планів та потреб студентів, є ключовим елементом у використанні технологій з метою вдосконалення якості викладання.

Призначення технологічних ресурсів – допомога в опануванні знаннями та створення умов

оптимізації процесу навчання. Викладач уже не є джерелом усіх знань, проте може виступати посередником між студентами та використанням ними новітніх технологій, що сприятиме підвищенню якості освіти, адже технологічні ресурси відчиняють двері у світ, надаючи особам, що навчаються, доступ до світових бібліотек, установлюють зв'язок з іншими студентами та науковцями, пропонують широкий спектр ресурсів для отримання необхідних знань (доступ до Інтернету забезпечує швидкий пошук інформації, бази даних – її зручне, швидке та надійне збереження, навчальні тренажери – практичне опрацювання матеріалу та ін.).

Актуальним з огляду на досліджувану нами проблему є досвід університету Північної Айови, США: з метою розробки спеціальних курсів для викладачів з опанування новітніми технологіями та визначення галузей знань, які їм потрібно вдосконалити, були визначені *три аспекти технологічної компетентності* [4]:

уміння виконувати основні операції та користуватися базовим навчальним технічним обладнанням (установка програмного забезпечення, створення, збереження та видалення файлів і папок, використання відповідної комп'ютерної технології, усунення несправностей, експлуатація проекторів, сканерів, відеокамер, графічних калькуляторів та ін.);

володіння технологічними ресурсами та засобами, що забезпечують підтримку інформаційної грамотності (аналіз достовірності й актуальності джерел, добір та передача інформації, проведення відео конференції, користування базами даних та ін.) для особистих, професійних і навчальних цілей;

знання та вміння використовувати конкретні технічні прилади та засоби, властиві певній спеціалізованій галузі;

Для кожного із зазначених вище аспектів технологічної компетентності було розроблено відповідну систему оцінювання, що визначає сильні та слабкі сторони викладачів щодо володіння новітніми технологіями і допомагає сконцентруватися у напрямі досконалого оволодіння ними.

Фахівці університету Коннектикута, США, під поняттям технологічної компетентності викладача розуміють набір технологічних стандартів, що визначають майстерність з використання технологій під час викладання. Учені виокремлюють *три рівні компетентностей* [6]:

І початковий рівень – педагог вперше починає експериментувати та використовувати освітні технології на базовому рівні для окремих занять;

ІІ середній рівень – педагог починає усвідомлювати роль технологій у підвищенні успішності студентів і використовує їх повсякденно у процесі викладання та навчання, під час оцінювання і т.ін.

ІІІ поглиблений рівень – вільне володіння, педагог є лідером щодо використання технологій і разом зі студентами застосовує їх систематично, включаючи у навчальний план.

Особливість умов, за яких у вітчизняній системі вищої освіти відбувається впровадження новітніх технологій навчання, полягає в тому, що студенти, інтелектуальний потенціал котрих формується в добу електроніки та комп'ютеризації, набагато швидше адаптуються до використання різноманітної техніки у порівнянні з окремими викладачами, які були позбавлені можливості використовувати комп'ютери та інші технічні засоби, проте ці знання та навички мають бути дидактично спрямовані.

Оскільки викладач відіграє домінуючу роль у наданні освітніх послуг, тому його професійний розвиток, зокрема вдосконалення технологічної компетентності – один з основних факторів підвищення якості навчання, оскільки ефективне використання технологій відкриває нові навчальні можливості і сприяє підвищенню успішності студентів.

У сучасних умовах не достатньо лише володіти уміннями щодо використання комп'ютера, викладач повинен інтегрувати усі новітні технології у процес навчання таким чином, щоб навчити студента застосовувати їх в освітніх цілях та у своїй майбутній професії.

На даний момент освітянам не вистачає відповідних знань, умінь та навичок, щоб використовувати весь потенціал новітніх технологій та інтегрувати їх у процес викладання й навчання. Наявне в багатьох з них бажання вдосконалити свій рівень, проте постає питання часу та можливостей.

Одноденні семінари та тренінги не дають ефективних результатів щодо підготовки викладачів до застосування та адаптації новітніх технологій до своїх навчальних планів і занять, оскільки розвиток, вдосконалення та модернізація технологій відбувається дуже швидко, що, у свою чергу, сприяє актуалізації проблеми розробки та впровадження програми підвищення технологічної компетентності викладачів англійської мови, що розглядатиметься нами як інтегративна складова їхнього професійного життя і неперервного розвитку.

Аналіз спеціальної літератури з проблеми підвищення технологічної грамотності науково-педагогічного працівника спричиняє виникнення певних проблемних запитань: як вплине запровадження новітніх технологій на професійний розвиток викладачів? яким може бути результат їхнього професійного розвитку? хто буде відповідальним за розробку, впровадження та контроль якості

програми професійного розвитку? яка матеріальна та фінансова підтримка повинна бути надана навчальним закладам та викладачам і ким вона здійснюватиметься та ін. Щоб знайти відповідь на них, по-перше, слід оцінити стан технічного забезпечення навчальних закладів України і визначити критичні місця; по-друге, перед розробкою стратегії розвитку технологічної компетентності викладачів доцільним вважаємо проведення анкетування, аналізу та оцінювання технологічних навичок, на які необхідно звернути увагу і які слід розвивати.

Оскільки запровадження новітніх технологій сприятиме фаховій динаміці науково-педагогічного працівника, вченими виокремлено наступні компоненти його професійного розвитку [7].

Зв'язок з навчанням та викладанням. Використання новітніх технологій повинне бути пов'язане з навчанням та викладанням, адже його основною ціллю є підвищення освітніх результатів студентів.

Уміння практично використовувати технології після проходження викладачами відповідної підготовки.

Використання різноманітних форм підготовки та професійного розвитку викладачів (наставництво, моделювання, поточні семінари, спеціальні курси, структуровані спостереження і т.ін.), які повинні базуватися на теорії навчання дорослих М. Спек, що суттєво відрізняється від традиційного підходу.

Упровадження набутих спеціальних технологічних знань у навчальні програми. Інтегрована підготовка викладачів повинна не просто навчити їх застосовувати певні технології на практиці, а показати, як вибирати електронний матеріал, керуючись потребами і навчальними стилями своїх студентів.

Нові ролі викладача. В аудиторії у той час, як студенти співпрацюють, викладач виконує роль тренера або посередника (особистісно зорієнтоване навчання з використанням технологій); за межами аудиторії науково-педагогічний працівник – помічник, порадник, товариш, що співпрацює та допомагає.

Співпраця та взаємодопомога колег під час опанування новітніми технологіями навчання. Відвідування навчальних заходів та показових занять, безпосереднє спілкування, листування по Інтернету та відеоконференції дають змогу освітянам обмінюватися досвідом та обговорювати різноманітні методи викладання із застосуванням новітніх технологій та їх ефективність.

Активізація та мотивування викладачів. Щоб мотивувати викладачів витрачати час, енергію та сили на розвиток технологічної компетентності, можна зробити його обов'язковим або створити добре продуману та раціональну систему матеріального заохочення, бонусів, премій та ін., щоб викликати дух змагання, а не конкуренції.

Неперервність процесу. Розвиток технологічної компетентності викладача потребує часу (на думку М. Спека, від 4 до 7 років мінімум). Крім того, нічого не стоїть на місці, світ швидко змінюється, технології вдосконалюються або на зміну їм з'являються нові. Отже, слід рухатися у ногу з часом і тримати руку на пульсі.

Достатня кількість часу. Оскільки освоєння новітніх технологій – процес нелегкий і потребує часу, слід внести зміни у навчальний розклад, виділити певну кількість годин для викладачів, щоб вони могли поєднувати викладання і саморозвиток.

Технічна підтримка. Під час впровадження складних технологій у процес навчання викладачі потребують підтримки з боку технічного персоналу, інакше, зіштовхнувшись з певними труднощами, вони просто втратять інтерес і повернуться до класичного методу викладання, навчальні заклади у такому разі не досягнуть мети підвищення ефективності освіти і змарнують фінансування на технічне оснащення, яким ніхто не користується.

Адміністративна підтримка. Керівництво повинно чітко усвідомлювати важливість упровадження новітніх технологій, бути взірцем з їх використання, розуміти проблеми та труднощі, що виникають у викладачів.

Відповідне забезпечення ресурсами. Навчальні заклади повинні бути забезпечені усіма необхідними новітніми технологіями і 15 або 10% їх бюджету повинно виділятися на технологізацію та розвиток технічної компетентності викладачів.

Неперервне фінансування. Запровадження технологій потребує переосмислення бюджету, потрібні будуть фінансові ресурси не лише на придбання того чи іншого засобу, а й на його підключення, використання, заміну, ремонт та ін.

Система оцінювання у рамках програми розвитку технологічної компетентності викладачів. Складається з 3 частин: *початкова оцінка* (визначення потреб викладача під час планування); *оцінка успішності* (під час професійного розвитку, для отримання зворотнього зв'язку і визначення що необхідно вдосконалити, щоб підвищити ефективність програми для викладачів), *заключна оцінка*

(визначає рівень успішності і план подальшого розвитку).

Слід також зазначити, що у процесі розвитку технологічної компетентності викладачів можуть виникати наступні труднощі: обмежений доступ до технологій, що встановлені у лабораторіях, а не у кожному кабінеті; лімітований доступ до Інтернету; залучення до процесу лише окремих осіб і нульова або часткова поінформованість керівництва та батьків, які не володіючи інформацією, можуть гальмувати навчальні зміни та фінансові витрати; викривлене розуміння адміністративним персоналом процесу розвитку технологічної компетентності викладачів як проведення короткострокового навчання з використання певних технологій, а не як довготривалого процесу професійного вдосконалення з метою підвищення ефективності освіти; складність оцінювання результативності процесу; очікування швидких змін, хоча процес довготривалий; заперечення деякими викладачами важливості впровадження технологій у процес викладання гуманітарних дисциплін та інші.

На нашу думку, технологічна компетентність викладача англійської мови авіаційної галузі має свою специфіку. Її слід розглядати не лише як розуміння викладачем теоретичних питань технологічного підходу в освіті і готовність використовувати сучасні освітні технології в педагогічній практиці, але і як змістово якісне знання технічних та технологічних новацій авіаційної галузі. Це зумовлено тим, що в авіації з метою підвищення рівня безпеки польотів, вдосконалюються повітряні судна, бортові системи, прилади і т.ін. Для того, щоб викладачі англійської мови мали змогу ефективно проводити заняття з пілотами, диспетчерами з управління повітряним рухом та інженерами, необхідне не лише досконале знання англійської мови і технічної термінології, а й розуміння та знання самої суті речей, техніки та технологій. Тобто слід звернути особливу увагу і створити систему для неперервного розвитку їхньої технологічної компетентності.

Висновок. Новітні технології навчання реалізуються у процесі подання, розширення та збагачення навчального матеріалу. Їх застосування сприяє вдосконаленню ефективності навчання та успішності студентів. Звідси витікає, що розвиток технологічної компетентності викладачів є передумовою підвищення якості системи освіти. Важливими також є чітке розуміння вимог, що до них висуваються, висока мотивація щодо саморозвитку, забезпечення належними технічними ресурсами та наявність відповідної системи оцінювання досягнень і результатів діяльності викладачів. З огляду на зазначене перспективу нашого подальшого наукового дослідження вбачаємо у вивченні педагогічних умов та створенні моделі розвитку технологічної компетентності викладачів англійської мови авіаційної галузі, що сприятиме якісному підвищенню ефективності мовної підготовки пілотів, інженерів та диспетчерів з управління повітряним рухом відповідно до вимог Міжнародної організації цивільної авіації.

Література

1. Харченко О. О. Значення технологічної компетентності викладача для ефективного застосування інноваційних технологій навчання / О. О. Харченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 76–80.
2. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М. М. Шалашова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 54–59.
3. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки». Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2007. – №12. – С.102.
4. In Time. Integrating New Technologies Into the Methods of Education (1999) Technology: Summary [On-line]. Available: http://www.intime.uni.edu/model/ technology/tech.html/ [1999, May 25].
5. ISTE (International Society for Technology in Education) (2000). ISTE National Educational Technology Standards (NETS) and Performance Indicators for Teachers [On-line]. Available: http://www.iste.org/Libraries/ PDFs/NETS_for_Teachers_2000.sflb.ashx (2011).
6. Connecticut Commission for Educational Technology. (2002-2012) Connecticut Teacher Technology Competencies [On-line]. Available: http://www.ct.gov/ctedtech/cwp/view.asp?a=1186&q=253104 [2003, February, 2].
7. Ginger Rodriguez, Randy Knuth. North Central Regional Educational Laboratory. (2000). Critical Issue: Providing Professional Development for Effective Technology Use [On-line]. Available: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te1000.htm.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 378.147.88

СТАН СФОРМОВАНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

І.О.Бец

Анотація. *У статті розглянуто стан сформованості науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, розкрито основні підходи до організації наукової праці у навчальному закладі.*

Ключові слова: *науково-дослідницька компетентність, стан сформованості, науково-дослідницька діяльність.*

Аннотация. *В статье проанализирована сформированность научно-исследовательской компетентности будущих офицеров-пограничников, раскрыты основные подходы к организации научной работы в учебном заведении.*

Ключевые слова: *научно-исследовательская компетентность, состояние сформированности, научно-исследовательская деятельность.*

Abstract. *The article reviews the state of formation of research competence officers and border guards, the basic approaches to scholarly work in school.*

Keywords: *research competence, state formation, research activity.*

Актуальність теми. Якість підготовки сучасного фахівця в аспекті компетентнісного підходу вчені С.Архипова, Н.Бібік, В.Байденко, Н.Брюханова, Ю.Варданян, О.Глузман, Е.Зеєр, Р.Гуріна, І.Гушлевська, Н.Двуличанська, О.Заблоцька, І.Зимня, І.Матійків, О.Овчарук, О.Пометун, І.Родигіна, О.Савченко, С.Сисоєва, Ю.Татур та ін. розглядають як рівень розвитку професійних умінь і сформовану теоретичну та практичну готовність до професійної діяльності. Офіцер-прикордонник в сучасних умовах повинен бути здатним до науково-дослідницької діяльності, повинен уміти відповідально та самостійно приймати необхідні рішення, мати широку науково-дослідницьку компетентність. Він повинен уміти організовувати охорону державного кордону на ділянці відповідальності; управляти діями підрозділів органу охорони державного кордону або прикордонної застави та прикордонних оперативно-розшукових відділів у проведенні спеціальних заходів щодо пошуку правопорушників; аналізувати кримінологічну характеристику злочинності та виявляти причини й умови, які сприяли вчиненню злочинів, розробляти та реалізовувати різноманітні заходи їх попередження; вміти працювати з людьми та виконувати інші завдання, які вимагають дослідницьких умінь і навичок [6]. З огляду на це особливо актуальною сьогодні є проблема формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Загальним питанням науково-дослідницької діяльності студентів присвячено праці С.Архангельського, В.Андрєєва, Ю.Бабанського, В.Давидова, І.Лернера, П.Підкасистого, В.Сластьоніна та ін. Особливості науково-дослідницької діяльності, її сутність та структуру розкрили у своїх долсдіженнях І.Герасимов, В.Журавльов, Н.Кушнаренко, М.Скаткін, Н.Соловйова, Д.Стеченко, О.Чмир, В.Шейко та ін.

Сьогодні різні аспекти проблеми формування науково-дослідницької компетентності фахівців у процесі навчання розглядають такі учені, як М.Бадашкеєв, З.Борисова, А.Братковський, Л.Бурчак, Ф.Галіулліна, М.Гладишева, Н. Ільїна, В.Климентьєва, С.Колодезнікова, С.Кузнєцова, Г.Лобова, В.Мухіна, І.Пупиніна, Л.Рильщикова, Н.Сичкова, Г.Спиридонова, В.Федотова та ін.

Безпосередньо особливості науково-дослідницької діяльності та компетентності курсантів військових навчальних закладів вивчали В.Тагіров і О.Добровольсков. Зокрема, В.Тагіров з'ясовував особливості формування науково-дослідницької компетентності студента в освітньому процесі військового навчального закладу [7], а О.Добровольсков – вивчав науково-дослідницьку діяльність курсантів як фактор професійного становлення офіцера [5].

Однак, незважаючи на посилення уваги науковців до проблеми формування науково-дослідницької компетентності, її розв'язання потребує глибшого теоретичного та практичного дослідження. У педагогічній літературі нині немає досліджень, спеціально присвячених формуванню науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Як наслідок залишаються недостатньо з'ясованими педагогічні умови формування науково-дослідницької компетентності у ВВНЗ, а також потребує окремого дослідження питання про стан сформованості цієї властивості у курсантів військового навчального закладу.

З огляду на це, **метою** статті є характеристика стану сформованості науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

© І.О.Бец

Роботу щодо вивчення стану сформованості науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників було організовано на базі ІІІ факультету Національної академії Державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького. При цьому було передбачено визначити, як курсанти й викладачі обізнані з проблемами формування науково-дослідницької компетентності, як курсанти розуміють терміни «науково-дослідницька діяльність» і «науково-дослідницька компетентність». Передбачалося також визначити ставлення респондентів до проблеми формування науково-дослідницької компетентності й розуміння її значення для подальшої професійної діяльності офіцера-прикордонника.

Дослідження на цьому етапі проводилося за допомогою методів анкетування й опитування. Провідним при цьому став метод анкетування, тому що він допоміг нагромадити значний емпіричний матеріал. Разом з анкетуванням ми використовували такі методи, як спостереження, бесіда та метод незакінчених речень. Метою анкетування було виявлення рівня розуміння майбутніми офіцерами-прикордонниками сутнісних характеристик і властивостей науково-дослідницької діяльності, а також їхньої зацікавленості й мотивації в науково-дослідницькій діяльності. Анкета містила 10 питань. Ці питання дозволили з'ясувати, наскільки курсанти обізнані в питаннях науково-дослідницької діяльності й науково-дослідницької компетентності; їхнє ставлення до цієї проблеми та розуміння її важливості для власної самоосвіти, самовдосконалення й професійного становлення.

Результати опитування засвідчили, що більшість курсантів (57,69 %) вважають науково-дослідницьку діяльність формою реалізації творчого потенціалу людини. 19,23 % курсантів розглядають науково-дослідницьку діяльність як спосіб індивідуально-професійного розвитку, 15,38 % – як спосіб підвищення якості освітньої діяльності. Набагато менша кількість курсантів (11,53%) вказала на те, що науково-дослідницька діяльність допомагає здобути нові знання. 8,97% курсантів пов'язали науково-дослідницьку діяльність з науковим пошуком, а 7,69% респондентів означили, що науково-дослідницька діяльність є важливим аспектом пізнання та навчання того, як потрібно вирішувати складні проблемні питання.

Далі ми проаналізували відповіді курсантів щодо їхнього бачення того, якими якостями повинен володіти дослідник. Часто курсанти при цьому орієнтувались на найближчий для них приклад дослідника – своїх викладачів. Отримані дані свідчать про те, що курсантам імпонують у викладачі професіоналізм і захоплене ставлення до науки. 53,84% курсантів зазначили, що їм імпонує широкий рівень освіченості, ерудиція викладачів. Багато курсантів (51,28%) вважають, що справжній дослідник обов'язково повинен мати відповідні людські якості: мати почуття справедливості, бути чесним перед собою і перед іншими, а також бути відповідальним. Щодо викладачів-науковців, то курсантам подобаються такі їхні якості, як вимогливе ставлення до себе та інших, відданість своїй справі, захопленість предметом. На це вказало майже 43,58% респондентів. 36% опитаних серед важливих якостей дослідника назвали працьовитість та наполегливість, уміння долати труднощі, сильну волю й цілеспрямованість.

Опитування показало, що 24,35 % курсантів хочуть серйозно займатися наукою. Вони мають бажання займатися науково-дослідницькою роботою після закінчення навчального закладу, якщо можна буде це зробити з огляду на матеріальні умови. Деякі курсанти вказали, що для цього також велике значення має доброзичливе ставлення викладачів. Курсанти вважають, що для занять науково-дослідницькою діяльністю їм потрібне переконання, що це необхідно для подальшої професійної діяльності. На це вказало 87,17% опитаних. Курсанти також хотіли б знати систему вимог до наукового дослідження та власне роботи дослідника (на це вказали 58,96%). Ще одна умова, на яку вказало багато курсантів (65,38%), – педагогічна підтримка своєї роботи та приклад викладачів. 44,87% опитаних вважають, що їхнє бажання займатись науково-дослідницькою роботою залежить від зацікавленості в предметі та того, наскільки їм цей предмет подобається.

Аналіз відповідей курсантів дозволив з'ясувати, що для більшості курсантів інтерес до науково-дослідницької діяльності пов'язаний з можливістю виявити свій інтелект (про це написали 52,56% курсантів), проявити себе серед одногрупників (55,12%), отримати заохочення викладача (52,56%). Менша частина курсантів сказали про свою захопленість науковою діяльністю (28,21 % відповідей), а також бажання відкрити щось нове (20,51%).

Як показало опитування, на думку курсантів, люди, що займаються науково-дослідницькою діяльністю, загалом мають на меті самоосвіту, підвищення самооцінки, саморозвиток, самоповагу. Таку відповідь дали 69,23% респондентів. Серед інших курсанти вели мову про матеріальну вигоду – 23,07% та моральні цілі («зробити світ кращим») – 12,82%. Виявилось, що саме захопленість, бажання змінити себе, проявити свої здібності є провідним мотивом для курсантів, щоб займатись науково-дослідницькою роботою.

Загалом, як показав аналіз бесід з курсантами, вони пов'язують своє бажання займатися науково-дослідницькою діяльністю насамперед як складовою загальної підготовки до виконання професійних обов'язків. Виявилось, що бажання у курсантів підвищувати рівень своєї науково-дослідницької компетентності також залежить від ставлення до навчального предмета і від особистості викладача. До цього курсанти додають і характерологічні особливості навчального процесу, зокрема для них важливе значення має можливість знайти порозуміння з викладачем під час навчання, поважливе ставлення викладача до курсантів. Хоча оцінку викладачеві вони дають здебільшого з урахуванням загальнокультурного рівня, а не професіоналізму. Загалом опитування засвідчило, що курсанти володіють певним життєвим та інтелектуальним досвідом, що дозволяє їм робити висновки про статус і позицію дослідника, про систему вимог до його діяльності.

Наступні питання стосувалися безпосередньо науково-дослідницької компетентності. Важливим було питання щодо розуміння курсантами сутності науково-дослідницької компетентності та значення її формування для подальшої професійної діяльності. З'ясовано, що 32,05% опитаних курсантів пов'язують науково-дослідницьку компетентність з когнітивними процесами. Курсанти зазначають, що це «уміння мислити», «уміння здійснювати аналіз складних ситуацій та знаходити шляхи їхнього розв'язання», «узагальнення всього побаченого та бачення сутності явищ», «широке бачення усієї складності того, що треба зробити» та ін.

30,76% курсантів ототожнюють науково-дослідницьку компетентність з умінням знаходити розв'язання складних проблем: «талант бачити вихід там, де інші не знають, що робити», «уміння бачити те, що приховано від неуважного спостерігача».

26,92% опитаних пов'язують науково-дослідницьку компетентність з особистісними якостями людини. Курсанти вважають, що науково-дослідницька компетентність означає «вміння долати складні ситуації, не впадати у відчай», «бажання зайнятися справжньою чоловічою справою».

Багато курсантів (16,66%) науково-дослідницьку компетентність розглядають в аспекті пізнання й творчості. Вони вважають, що це «прагнення до пошуку», «бажання проявити себе, свій розум», «вміння пізнавати щось нове», «бажання відкрити щось невідоме», «можливість змінити, полегшити життя» та ін.

Далі курсанти повинні були визначити важливі складові уміння науково-дослідницької компетентності, найбільш необхідні у професійній діяльності. На думку курсантів, їм необхідні дослідницькі вміння у різних ситуаціях професійної діяльності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка курсантами необхідності дослідницьких умінь у професійній діяльності

Професійні ситуації	Число виборів (%)
Огляд технічних засобів та вантажів	74,35
Перевірка громадян в пунктах пропуску	78,20
Перевірка документів	82,05
Аналітична діяльність	85,89
Управлінська діяльність	76,92
Оперативно-розшукова діяльність	94,87
Немає відповіді	2,56

Аналіз відповідей свідчить, що курсанти розуміють сутність дослідницьких умінь і їхнє значення для подальшої професійної діяльності. Найбільшої ваги дослідницьким умінням курсанти (94,87 %) надають щодо оперативно-розшукової діяльності. Ці уміння, на думку курсантів, потрібні й під час аналізу ситуації (85,89 %), і для організації взаємодії з підлеглими (76,92%). Важливо, на їхню думку, уміти також швидко вирішувати, зазначають курсанти, і при перевірці документів (82,05%), і при перевірці громадян у пунктах пропуску (78,20%), і при огляді технічних засобів і вантажів (74,35%).

Результати опитування засвідчили, що курсанти загалом розуміють значення формування науково-дослідницької компетентності для подальшої професійної діяльності. Майже всі курсанти (97,44%) зазначили, що багато складних питань з охорони кордону щодо пропуску осіб через державний кордон, обстеження документів, огляду вантажів чи організації оперативно-розшукової діяльності вимагають дослідницького підходу, аналітичного мислення і сформованих дослідницьких умінь.

Наступне питання стосувалося того, які наукові підходи, дослідницькі методи, засоби та форми, на думку курсантів, можна використовувати у їхній майбутній професійній діяльності. Курсанти вказали на важливість уміння аналізувати явища і факти, аналізувати ситуацію («мислити глобально», «мислити, охоплюючи усі аспекти проблеми», «уміння бачити спільне у різних явищах», «уміння бачити деталі»). На це вказало відповідно 75,64% опитаних. Також курсанти надають важливого

значення умінню виявляти проблеми (завдання) і знаходити їхнє рішення (78,20%). Це, як зазначають курсанти, потрібно «для того, щоб швидко виконати поставлене завдання», «для того, щоб не було помилок у роботі», «щоб швидко долати труднощі» та ін.

Для того, щоб успішно вирішити складне професійне завдання, курсанти зазначили, можна використовувати такі дослідницькі методи (на думку курсантів), як аналіз ситуації (37,17%), вибір альтернативного рішення (52,56%), проблемне обговорення (65,38%). Особливо курсанти вказали на важливість колективного розв'язання проблеми: «разом легше долати труднощі», «коли обговорюєш проблему, рішення приходить ніби само собою», «коли когось питаєш про проблему, формулюєш її, у той же час раптово знаходиш варіант її розв'язання, але потребуєш підтримки», «самому про це здогадатися важче» та ін.

Загалом при проведенні опитування було виявлено інтерес курсантів до різних форм науково-дослідницької діяльності й можливостей формування науково-дослідницької компетентності як необхідної складової підготовки до розв'язання складних питань майбутньої професійної діяльності.

Опитування дозволило з'ясувати, що більшість курсантів переконана в тому, що можна й потрібно використовувати різні наукові підходи, дослідницькі методи, засоби та форми в майбутній професійній діяльності, але респонденти нечітко можуть їх класифікувати, вони не завжди усвідомлюють необхідність цілеспрямованого, систематичного дослідження й вироблення нових знань. Це обумовлено, на нашу думку, тим, що курсанти не знають напрямків науково-дослідницької діяльності та шляхів роботи в цьому напрямі.

Наступне питання для курсантів було сформульовано так: «Яким чином навчальний заклад прилучає Вас до науково-дослідницької діяльності?». Ми хотіли з'ясувати, що, на думку самих курсантів, робиться у навчальному закладі для формування їхньої науково-дослідницької компетентності. Результати відповідей на це питання подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Оцінка курсантами характеру залучення їх до науково-дослідницької діяльності

Форми залучення курсантів до науково-дослідницької діяльності	Число виборів (%)
Робота на лекційних та семінарських заняттях	19,23
Виконання контрольних, курсових і дипломних робіт	73,07
Участь у курсантських науково-практичних конференціях	20,51
Немає відповіді	23,07

Як свідчить аналіз даних, поданих у таблиці 1.2, основним шляхом прилучення курсантів до науково-дослідницької роботи є виконання контрольних, курсових і дипломних робіт, тобто робіт, передбачених навчальним планом навчального закладу. Справді, із практики відомо, що курсант у цьому випадку має точне завдання, відносну волю творчості, систему вимог до результату і його презентації, підтримку з боку викладача-керівника курсової або дипломної роботи. Такі умови сприяють не тільки виконанню конкретної роботи, але й оволодінню курсантами дослідницькими знаннями, вміннями, тобто формуванню їхньої науково-дослідницької компетентності.

Опитування викладачів щодо цього питання показало, що у своїй діяльності вони використовують такі форми організації наукової роботи курсантів, як завдання-дослідження із предметної тематики (55,55%), науково-дослідницькі конференції курсантів (83,33%). Про використання дослідницьких методів на лекційних та семінарських заняттях вказало лише 33,33% викладачів.

Спостереження, проведені на заняттях з англійської мови, за особливостями організації навчального процесу в аспекті формування науково-дослідницької компетентності, показали, що часто викладачі недостатньо звертають увагу на важливість цієї роботи. На лекційних, семінарських заняттях з англійської мови не проводяться спеціальні заходи щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, не використовуються специфічні методи і засоби, метою яких було б формування науково-дослідницької компетентності майбутніх захисників кордону. Досить часто при роботі з курсантами використовуються директивні методи, викладачі не задіюють потенціалу суб'єкт-суб'єктних відносин з курсантами. Також недооцінюється такий напрям роботи з формування науково-дослідницької компетентності, як керівництво науковою роботою курсантів у рамках наукового товариства та стажування.

Загалом отримані дані свідчать про те, що в навчально-дослідницькій та науково-дослідницькій роботі переважає орієнтація на загальнокультурний, а не професійний рівень. Викладачі не завжди намагаються використовувати можливості навчальної дисципліни «Англійська мова» для формування науково-дослідницької компетенції як важливої складової готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності з охорони кордону.

Окрім цього, у результаті проведеного опитування виявлено деякі закономірності. Визначено, по-перше, що обов'язковість організації наукової праці у навчальному закладі на кафедрах і серед курсантів визначає ціннісне ставлення викладачів та курсантів до формування дослідницьких умінь та загалом науково-дослідницької компетентності. Імовірно, на це впливає те, що у вузах процес формування науково-дослідницької компетентності загалом пов'язаний з виконанням курсових і дипломних робіт, передбачених навчальним планом.

По-друге, з'ясовано, що в педагогічній діяльності викладачі віддають перевагу репродуктивним методам навчання й організації самостійної роботи. Імовірно, її легше організовувати й контролювати. На лекційних та семінарських заняттях дослідницькі методи використовує небагато викладачів. У своїй діяльності викладачі переважно використовують такі форми організації наукової роботи курсантів, як завдання-дослідження із предметної тематики та науково-дослідницькі конференції курсантів.

Загалом опитування виявило різноспрямованість динаміки становлення мотивів, інтересів, умінь, що характеризують науково-дослідницьку компетентність курсантів. Зокрема виявлено, що більше 76,92% курсантів не одержують задоволення від вивчення матеріалу, у якому є відомості про науку. Майже 16,66% курсантів не знають, у чому зміст науково-дослідницької діяльності. 29,48% курсантів уважають, що заняття науково-дослідницькою діяльністю ніяк не вплинуть на їхнє професійне становлення. 2,56 % курсантів не бачать зв'язку між науково-дослідницькою діяльністю у навчальному закладі й своєю майбутньою професією. Часто основним проявом науково-дослідницької компетентності курсанти вважають тільки тези виступів, реферати, наукові повідомлення, доповіді, статті, курсові й дипломні роботи.

Висновки. Результати опитування засвідчили, що майже всі курсанти (97,44 %) розуміють значення формування науково-дослідницької компетентності для подальшої професійної діяльності. Вони вважають, що багато складних питань з охорони кордону, як-от: пропуск осіб через державний кордон, обстеження документів, огляд вантажів чи організації оперативно-розшукової діяльності вимагають дослідницького підходу, аналітичного мислення і сформованих дослідницьких умінь. Проте досить слабкими виявились знання курсантів щодо сутності науково-дослідницької компетентності, особливостей науково-дослідницької діяльності, а також специфічних методів, форм і засобів наукового дослідження. У свою чергу спостереження, проведені на заняттях з англійської мови, за особливостями організації навчального процесу в аспекті формування науково-дослідницької компетентності, показали, що часто викладачі недостатньо звертають увагу на важливість цієї роботи, не використовують специфічних методів і засобів, метою яких було б формування науково-дослідницької компетентності, недооцінюють такі напрями роботи з формування науково-дослідницької компетентності курсантів, як участь у роботі наукових товариств та стажування на кордоні. Такий стан справ потребує пошуку та обґрунтування педагогічних умов формування у майбутній офіцерів-прикордонників науково-дослідницької компетентності в процесі вивчення англійської мови.

Перспективами подальших досліджень є визначення специфіки роботи з формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах вищого навчального закладу.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. – 338 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
4. Барабанщиков А. В. Военно-педагогическая диагностика / А. В. Барабанщиков, Н. И. Дерюгин. – М. : ВПА, 1995. – 108 с.
5. Добровольсков О. В. Научно-исследовательская деятельность курсантов как фактор профессионального становления офицера : автореф. дисс. на соискание... учен. степени канд. пед. наук. спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Добровольсков. – Ульяновск, 2011. – 21 с.
6. Про затвердження та введення в дію Інструкції про організацію та порядок проведення заходів професійної орієнтації та психологічного відбору кандидатів на навчання в Національній академії Прикордонних військ України : Наказ Держ. ком. у справах охорони держ. кордону України від 30 жовт. 2002 р. № 603 // Комп'ютерна інформаційно-правова система «Ліга». – Адреса в системі «Інтернет» : www. liga. net.
7. Тагиров В. К. Формирование научно-исследовательской компетентности студента в образовательном процессе военного вуза : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. К. Тагиров. – Оренбург, 2009. – 198 с.

УДК 355.23:37.03:811

РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Ю.І.Бец

Анотація. *Стаття присвячена висвітленню результатів аналізу стану сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників та репрезентації результатів експериментального дослідження щодо визначення дійсного рівня її сформованості у курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.*

Ключові слова*: національна свідомість, майбутні офіцери-прикордонники, стан сформованості національної свідомості, критерії і показники сформованості, курсанти.*

Аннотация. *В статье представлено описание методики анализа состояния сформированности национального сознания у будущих офицеров-пограничников и представлены результаты экспериментального исследования по определению действительного уровня его сформированности у курсантов Национальной академии Государственной пограничной службы Украины имени Богдана Хмельницкого.*

Ключевые слова*: национальное сознание, будущие офицеры-пограничники, состояние сформированности национального сознания, анализ, критерии и показатели сформированности, курсанты.*

Summary. *The article deals with the methodology for analysis of national consciousness of future border guard officers and results presentation of experimental research as to defining of its actual level of cadets at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi.*

Key words: *national consciousness, future border guard officers, national consciousness' formation, analysis, criterion and levels of formation, cadets.*

Вступ. Розвиток державності в Україні, розширення соціально-економічних зв'язків нашої країни та формування міжнародних відносин обумовлюють необхідність визначення ефективних шляхів для освітнього процесу щодо підготовки майбутніх фахівців, які спроможні ефективно працювати у державних структурах з охорони кордону. В умовах конкуренції на ринку праці сучасний офіцер-прикордонник повинен мати високий рівень теоретичних знань, а також володіти уміннями творчо застосовувати здобуті знання у практичній діяльності та самостійно розв'язувати будь-яку професійну проблему. Зазначимо, що конкурентоспроможність випускників ВВНЗ, значною мірою, залежить від ступеня сформованості національної свідомості. Виховання національної свідомості Д.О.Тхоржевський визнавав «одним з пріоритетних завдань системи освіти загалом та психолого-педагогічної науки зокрема» [1, с. 3].

Сьогодні від майбутніх фахівців із вищою військової освітою вимагається не тільки розуміння, запам'ятовування й відтворення отриманих теоретичних знань, але й уміння ними оперувати та творчо застосовувати у професійній діяльності. Ефективно організований навчально-виховний процес покликаний сформувати в майбутніх офіцерів державницьке мислення на основі глибокого розуміння явищ, процесів, відношень в українському суспільстві, а також способів і засобів розв'язання фахових завдань з урахуванням інтересів своєї країни.

Метою статті є оприлюднення результатів аналізу стану сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників та виокремлення найбільш оптимальних шляхів, які сприятимуть підвищенню її рівня.

Виклад основного матеріалу. Насамперед розглянемо практичні аспекти дослідження стану сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників. Під час проведення констатувального експерименту ми брали до уваги наукові розробки фахівців щодо визначення загального рівня сформованості різних якостей особистості, які адаптували для дослідження. Зокрема методики: дослідження вихованості (В.Костів, М.Шилова); діагностики громадянської та етнічної самосвідомості студентів (Т.Дем'янюк, В.Хрущ); незакінчених речень (Т.Кравченко); «Ціннісних орієнтацій» М.Рокича (Н.Кіршева); «Визначення рівня національної самосвідомості» (Д.Тхоржевський); визначення стратегії поведінки особистості в конфлікті (А.Кармін).

Як зазначають науковці (Ю.Дерюгін, М.Д'яченко, В.Іванов), найбільш ефективними методами вивчення особистості майбутнього офіцера ДПСУ виступають: спостереження, індивідуальні бесіди, аналіз результатів діяльності, узагальнення незалежних характеристик.

Констатувальний експеримент проходив у 2009/2010 н. р., у ньому було задіяно 203 курсанти

© Ю.І.Бец

спеціальності «Переклад» НАДПСУ (60 курсантів першого курсу, 46 – другого, 44 – третього, 53 – четвертого курсів). При виявленні рівня сформованості національної свідомості майбутнього офіцера-прикордонника ми аналізували рівень їхніх знань (пізнавальний критерій), сформованість національно-державних цінностей (ціннісний критерій) і реальну поведінку курсантів та їхні вчинки (поведінковий критерій).

З метою конкретного визначення рівнів сформованості у курсантів національної свідомості за *пізнавальним* критерієм було розроблено анкету та проективну методику на основі незакінчених речень. Для чіткого з'ясування рівня знань про національну свідомість та усвідомленості національно-патріотичних якостей розроблено анкетування. При аналізі відповідей курсантів на запитання анкети до уваги бралися повнота, точність, глибина і усвідомленість знань щодо державотворчих процесів в Україні. Розроблені питання анкети стосувалися знань курсантів щодо національних і державних символів України, Державного Гімну, Конституції України, законів та законодавчих актів. Ми прагнули перевірити знання майбутніх охоронців кордону стосовно уявлень про власну націю, історичних подій рідної землі та традицій Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. В анкеті-питальнику також були запитання, що прямо стосувалися знання української мови, історії українського війська.

Під час встановлення рівня теоретичних знань використовувалася 100-бальна шкала, причому якщо курсант отримував від 0 до 40 балів, то у нього констатувався низький рівень, від 41 до 75 – середній рівень і від 76 до 100 – високий рівень сформованості національної свідомості.

Для визначення ступеня національної ідентичності було використано проективну методику, яка дала нам можливість з'ясувати позицію курсанта щодо ставлення його до своєї держави – України та до національної спільноти – українського народу. А саме майбутні офіцери, які закінчували речення з гідністю стосовно України, гордістю за свою націю та позитивно ідентифікували себе в ролі українців, володіли позитивно-асоціативним ставленням, тобто високим рівнем сформованості такого показника, як ступінь національної ідентичності. Для курсантів, які закінчували речення на кшталт «Гарна країна», було притаманне позитивно-узагальнююче ставлення до України і, як результат, – середній рівень національної ідентичності. У нашому дослідженні було встановлено наявність відповідей курсантів із негативним ставленням («слабка, бідна країна», «країна із невизначеним майбутнім», «безперспективна нація», «легко поміняю свою національність та країну народження»). Зазначеного типу відповіді дали нам підстави встановити, що для курсантів притаманне негативне ставлення до України і низький рівень національної ідентичності. Узагальнення результатів комплексного дослідження дозволяє стверджувати, що переважна більшість майбутніх офіцерів усіх років підготовки має середній та низький рівні знань. Курсантів першого року навчання із високим рівнем розвитку національної свідомості є небагато – лише 8,33% від опитаних. На другому та третьому курсах кількість таких курсантів не суттєво збільшилася (13,04 та 13,64%). Ми спостерігали деяке зростання кількості курсантів із високим рівнем знань тільки на четвертому курсі (22,64%). Такі результати можна пояснити тим, що майбутні офіцери протягом навчання прослухали значну кількість українознавчих дисциплін та відвідали певні громадські заходи, які мали безпосередній вплив на процес формування національної свідомості.

Для встановлення рівня сформованості національної свідомості за *ціннісним* критерієм було використано системне дослідження, що передбачало низку тестувань, опитування, бесіди та інтерв'ю. Зупинимося на методиці дослідження такого показника, як сформованість системи цінностей особистості та ролі національно-державницьких цінностей у ній. За основу використано методику «Ціннісні орієнтації» М.Рокича, зокрема ми виходили із розуміння автором цінностей як «основи світогляду і ядра мотивації життєвої активності» [2, с. 151]. М.Рокич визначив відповідний такому погляду перелік цінностей, що поділялися ним, відповідно, на термінальні (очікувані стани існування) та інструментальні (бажаний модус поведінки).

Визначальними у нашому дослідженні були також поради М.Боришевського [3]. Автором було розроблено концептуальну модель зрілої особистості-громадянина. Блоки цієї моделі, що являє собою цілісну, відносно завершену систему, представлені у вигляді 7 підсистем цінностей (моральні, громадянські, світоглядні, екологічні, естетичні, інтелектуальні, валеологічні), які за своєю суттю є такими, що характеризують людину загалом, а тому відповідають національній свідомості та самосвідомості зокрема.

Під час констатувального експерименту ми виходили із позиції про залежність складу і спрямованості ціннісних орієнтацій від конкретного соціокультурного контексту, життєвих ситуацій, умов і особливостей виконуваної суб'єктом діяльності, статі, рівня освіти. Для розв'язання поставленого завдання ми звернулися до якісно-кількісного аналізу окремих складових (цінностей) у

групах (комплексах) ціннісних утворень у курсантів різних курсів. У табл. 1 представлено рангову позицію ціннісного комплексу у курсантів усіх курсів.

Таблиця 1

Значення середніх показників та рангова позиція за ціннісним критерієм

Групи досліджуваних курсантів	Цінності						
	Моральні	Національні	Світоглядні	Екологічні	Естетичні	Інтелектуальні	Валеологічні
І курс	1,33 (1)	4,71 (4)	6,32 (6)	5,13 (5)	2,49 (3)	1,96 (2)	6,74 (7)
ІІ курс	2,01 (2)	2,56 (3)	5,38 (5)	6,29 (6)	4,51 (4)	1,42 (1)	6,43 (7)
ІІІ курс	2,23 (2)	5,28 (5)	4,45 (4)	6,51 (7)	3,24 (3)	1,56 (1)	5,39 (6)
IV курс	1,37 (1)	4,47 (4)	6,24 (7)	5,90 (6)	2,32 (3)	1,91 (2)	5,58 (5)

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що із наведених у табл. 1. даних найменший діапазон розкиданості середніх, відповідно і рангових позицій спостерігається за групами інтелектуальних і моральних цінностей, які займають домінуюче місце у представників усіх вікових груп курсантів загальної вибірки. Таким чином, на констатувальному етапі експерименту для майбутніх офіцерів-прикордонників національні цінності посідають лише 4-ту позицію.

Таким чином, із 203 респондентів повні та ґрунтовні відповіді на 8-10 запитань дали лише 17 опитаних; 77 курсантів відповіли на 5-7 запитань; менше ніж на 4 запитання відповіли 109 майбутніх офіцерів-прикордонників, що становить 53,69% від усіх респондентів.

Ми підбили підсумки щодо визначення рівня сформованості у курсантів національної свідомості стосовно показників ціннісного критерію. Узагальнені результати комплексного дослідження ціннісного критерію представлено у табл. 2.

Чергове наше завдання полягало у чіткому з'ясуванні рівня сформованості національної свідомості курсантів за поведінковим критерієм, який у структурі досліджуваної якості репрезентує усвідомлену поведінку на основі особистісно значущих норм, правил, передбачає уміння самостійно організовувати свою діяльність, дисциплінованість.

Таблиця 2

Узагальнені результати дослідження сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників за ціннісним критерієм

(констатувальний етап експерименту)

Рівні	І курс		ІІ курс		ІІІ курс		IV курс	
	абс. од.	у%	абс. од.	у%	абс. од.	у%	абс. од.	у%
Високий	7	11,67	7	15,22	6	13,64	13	24,53
Середній	32	53,33	28	60,87	30	68,18	35	66,04
Низький	21	35,0	11	23,91	8	18,18	5	9,43
Всього	60	100	46	100	44	100	53	100

Також він передбачає сукупність практичних дій, вчинків, завдяки яким у майбутнього офіцера-прикордонника буде відбуватися формування високого рівня національної свідомості. Основними показниками сформованості цього критерію є активність та добровільна участь у заходах національно-державницького характеру, самовідданість та готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни, самовіддане та активне виконання військового обов'язку.

Рівень сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників за поведінковим критерієм було визначено на основі педагогічної діагностики. При цьому ми виходили із тих міркувань, що на основі педагогічного оцінювання можна чітко визначити рівень сформованості

показників національної свідомості у курсантів, виробити рекомендації викладачам щодо корекції навчально-виховної роботи з метою формування високого рівня зазначеного критерію. Розроблена нами методика педагогічної діагностики соціальної відповідальності передбачає:

1) вибір експертів із числа викладачів НАДПСУ;

2) цілеспрямоване педагогічне спостереження за курсантами під час аудиторної діяльності та годин самопідготовки;

3) заповнення діагностичних карт рівня сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів за поведінковим критерієм експертною комісією;

проведення самооцінки рівня сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів за поведінковим критерієм самими курсантами;

визначення конкретного рівня сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів за поведінковим критерієм на основі узагальнених результатів.

Дослідження формування національної свідомості у курсантів за поведінковим критерієм ми проводили методом незалежних експертних оцінок. До групи експертів були поставлені такі вимоги: добре знати кожного курсанта; володіти психолого-педагогічними знаннями сутності процесу формування національної свідомості та основних її показників. До проведення експертизи було залучено викладачів НАДПСУ, які безпосередньо та прямо контактують із курсантами під час навчального процесу та мають педагогічний стаж роботи у ВВНЗ не менше ніж 3 роки.

Для дослідження рівня сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів за поведінковим критерієм були залучені курсанти I, II, III, та IV курсів, а також по три експерти на кожну навчальну групу. Перед початком проведення педагогічної експертизи для задіяних експертів був проведений навчальний семінар, під час якого вони були ознайомлені із суттю теоретичних та практичних аспектів проведення педагогічної діагностики показників поведінкового критерію, а також із процедурою технологічного процесу діагностики. З метою педагогічної діагностики вказаного рівня була розроблена діагностична карта (табл. 3).

Таблиця 3

Діагностична карта вивчення рівня сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів за поведінковим критерієм

(констатувальний етап експерименту)

Показники поведінкового критерія	Перший експерт	Другий експерт	Третій експерт	Середня оцінка експертів	Самооцінка курсанта	Підсумкова оцінка	Рівень сформ. показника
Активність, участь у заходах національно-державницького характеру							
Готовність поступитися власними потребами на користь своєї країни							
Самовіддане та активне виконання військового обов'язку							

Після визначення незалежними експертами педагогічних оцінок показників поведінкового критерію виводиться підсумкова оцінка (середнє арифметичне від оцінки експертів). Ми взяли до уваги, що оцінка кожного із суддів є дещо суб'єктивною. Такий підхід виключить суб'єктивний вплив експертів.

При визначенні рівня сформованості національної свідомості за поведінковим критерієм до уваги бралася і власна оцінка курсанта. Кожен респондент самостійно виставляв собі оцінку у відповідній графі діагностичної карти. Курсанти отримали інструктаж стосовно технології самооцінювання. Такий підхід був зумовлений науковими дослідженнями фахівців щодо трактування самооцінки як рефлекторного ставлення особистості до себе самої як суб'єкта і об'єкта самоаналізу.

Після занесення до діагностичної картки самооцінки рівня сформованості відповідних показників поведінкового критерію ми визначали підсумкову оцінку. Для кількісної характеристики рівня сформованості національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників за поведінковим критерієм ми обчислювали коефіцієнти сформованості поведінкового показника у кожного курсанта.

Узагальнені результати комплексного дослідження сформованості національної свідомості за поведінковим критерієм вказують на те, що переважній більшості курсантів першого та другого курсів,

на думку експертної комісії, притаманний середній та низький рівень сформованості національної свідомості за поведінковим критерієм. Незначні позитивні зміни ми спостерігаємо щодо сформованості зазначеного критерію у майбутніх офіцерів, які навчаються на третьому та четвертому курсах.

У ході дослідження з'ясовано, що кількість третьокурсників із високим та низьким рівнем однакова – по 7 респондентів (15,91%). Лише у курсантів випускного курсу можна помітити справді позитивну тенденцію, а саме: 24,53% респондентам притаманний високий рівень сформованості національної свідомості за поведінковим критерієм, тоді як лише 9,43% мають низький рівень. Такі позитивні результати можна пояснити, виходячи із специфіки навчання у ВВНЗ.

Узагальнені результати констатувального експерименту за усіма критеріями (пізнавальним, ціннісним, поведінковим) дають нам підстави стверджувати, що формування національної свідомості під час навчання відбувається стихійно, а тому значного поступу (динаміки) на діаграмах не простежується.

Отже, із 203 продіагностованих курсантів високий рівень сформованості національної свідомості за пізнавальним критерієм притаманний лише 29 респондентам, тоді як переважній більшості (120) притаманний середній рівень; 54 курсантам властивий низький рівень. Практично ідентичні результати ми отримали і стосовно показників ціннісного критерію. Зокрема 33 майбутнім офіцерам властивий високий рівень сформованості національної свідомості за ціннісним критерієм, тоді як 125 опитаних мають середній та 45 – низький рівні. Кращі результати ми одержали стосовно показників поведінкового критерію, що зумовлено, насамперед, чітким підпорядкуванням та виконанням наказів та розпоряджень командирів.

Отже, 37 курсантів мають високий рівень сформованості національної свідомості відповідно до показників поведінкового критерію, 122 – середній і 44 – низький. Таким чином, 14,28% майбутніх захисників кордону володіють ґрунтовними знаннями у зазначеній галузі (пізнавальний критерій), 16,26% респондентів мають високий рівень за ціннісним критерієм, 18,23% опитаних отримали позитивні результати щодо поведінкового критерію.

Отримані під час констатувального експерименту результати мають суттєвий негативний вплив на професійну зорієнтованість та формування національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників, а також свідчать про нагальну необхідність активізації діяльності у зазначеному напрямку. Тому **перспективами подальших розвідок** можуть стати удосконалення методичних аспектів формування національної свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників та розробка моделі її формування.

Література

1. Виховання національно свідомої особистості (методичні рекомендації). За ред. Д.О. Тхоржевського. – Глухів: РВВ ГАПІ, 2001. – 148 с.
2. Психология личности : тесты, опросники, методики / авт.-сост. : Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова [и др.]. – М. : Геликон, 1995. – 236 с.
3. Боришевський, М. Й. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних закономірностей виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 36–44.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Кыверялг А.А. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко С. У. – К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
6. Щербань М.П. Пам'ятай імя своє: Заповіді сімейної педагогіки: навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 191 с.
7. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Л.О. Пустовіт (уклад.). – К.: Довіра, 2000. – 1017 с.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 378: 372.461

АКТУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ І ПРОБЛЕМИ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Т.Р.Браніцька

Анотація. *У статті розкрито актуальні завдання і проблеми конфліктологічної підготовки студентів – майбутніх фахівців соціономічної сфери.*

Ключові слова: *конфліктологія, фахівці соціономічної сфери.*

Аннотация. *В статье раскрыты актуальные задачи и проблемы конфликтологической подготовки студентов – будущих специалистов социономической сферы.*

Ключевые слова*: конфликтология, специалисты социономической сферы.*

Summary. *The article reveals the challenges and problems conflictological prepare students – future professionals socionomical sphere.*

Key words*: conflict, experts sotsionomichnoyi areas.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в системі вищої освіти, суттєво вплинули і на процес підготовки майбутніх фахівців соціономічного типу, до яких належать лікарі, психологи, соціальні працівники, педагоги тощо. Адже їхня професійна діяльність потребує наявності комунікативного компонента праці та емоційних ресурсів суб'єкта праці.

Аналіз останніх публікацій. Окремі компоненти конфліктологічної культури фахівця обґрунтовано у працях В.Андрєєва, Н.Гришиної, О.Дзяної, В.Журавльова, Н.Підбуцької, Н.Самсонової. Професійну конфліктологічну підготовку педагогів вивчали Б.Алишев, Т.Чистякова, Г.Болтунова. Знані фахівці з психології конфлікту (Н.Гришина, Л.Петровська, Б.Хасан, Н.Серебровська та ін.) розглядають конфліктологічну культуру та її складову – конфліктну компетентність як складне особистісне утворення, що формується протягом всього життя.

Невирішена раніше частина проблеми полягає в тому, що в науковій літературі конфліктологічна культура фахівця як мета професійної конфліктологічної підготовки розглядається недостатньо.

Мета статті. У статті розкрито актуальні завдання і проблеми конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка професія має великий набір характеристик. За такими критеріями, як: предмет праці, знаряддя праці, мета праці та умови праці професії можуть належати до певних типів, відділів, класів та груп.

З огляду на різноманітні типології, кожній професії можна надати відповідного певного коду, або профілю – тобто визначити, до якого типу вона належить і за яким критерієм класифікується [2].

Залежно від предмета праці, всі професії можна схематично розділити на п'ять типів: «людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина», «людина – знакові системи», «людина – художній образ» [4].

До типу «людина – людина» належать професії, пов'язані з навчанням і вихованням людей, організацією дитячих колективів, зокрема, професії педагога, психолога, соціального працівника. Тому для успішної праці майбутнім фахівцям соціономічної сфери потрібно навчитися встановлювати й підтримувати контакти з людьми, розуміти людей, розбиратися в їхніх особливостях [3]. Це означає, що у студентів має бути сформована конфліктологічна культура.

Проаналізуємо зміст навчальних планів та навчальних дисциплін студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського спеціальностей «Практична психологія», «Психологія» та «Музикознавство» з метою з'ясування актуальних проблем та перспектив конфліктологічної підготовки.

Предмети, що їх вивчають майбутні практичні психологи і майбутні психологи, сприяють становленню і розвитку конфліктологічної культури: «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологія конфлікту», «Психологія управління», «Психологічне консультування», «Тренінг спілкування».

Наприклад, під час вивчення курсу «Вікова психологія» студенти знайомляться зі змістом, формою і засобами спілкування у дошкільному віці, досліджують поведінкові реакції підлітка, аналізують розвиток «Я-концепції» в підлітковому та ранньому юнацькому віці.

© Т.Р.Браніцька

Під час проведення лекції «Педагогічне спілкування» (навчальна дисципліна «Педагогічна психологія»), викладач висвітлює сутність спілкування як психологічної категорії, розкриває стадії та стилі педагогічного спілкування, уточнює бар'єри педагогічної взаємодії**.**

Вивчення курсу «Соціальна психологія» передбачає формування у студентів вмінь та навичок міжособистісного спілкування, етичних норм та правил спілкування, вміння встановлювати структуру та особливості розвитку колективних відносин, враховуючи індивідуально-психологічні особливості особистості.

Серед знань, необхідних для розвитку конфліктологічної культури та отриманих під час вивчення дисципліни «Соціальна психологія», нами визначено такі: сутність комунікативних процесів у системі навчання; психологія соціальної взаємодії; сутність психології конфліктної взаємодії; зміст, закономірності, ефекти та бар'єри соціальної перцепції у навчально-виховному процесі; сутність соціальної психології груп і міжгрупової взаємодії. Цей курс розвиває вміння: налагоджувати контакти упродовж спілкування; аналізувати використання вербальних та невербальних засобів спілкування у соціальній взаємодії; попереджати конфлікти і вміти їх конструктивно розв'язувати; виконувати й аналізувати результати соціометричного дослідження; застосовувати механізми соціальної перцепції.

Отже, студенти отримують перші знання про спілкування та конфлікти, що в майбутньому допоможе розібратися в особливостях людського спілкування і механізмах виникнення внутрішніх конфліктів, часто хронічних і неусвідомлюваних.

Важливою навчальною дисципліною, що забезпечує ґрунтовну конфліктологічну підготовку студентів, на нашу думку, є «Конфліктологія». Мета курсу полягає в ознайомленні практичних психологів та майбутніх психологів з теоретичними і практичними сторонами розв'язання конфлікту, причинами його виникнення, в озброєнні студентів знаннями, уміннями і навичками з курсу психології конфлікту.

До основних тем цього курсу належать такі:

1. Історія розвитку конфліктології як науки.
2. Внутрішньоособистісні конфлікти.
3. Міжособистісні конфлікти.
4. Міжгрупові та внутрішньогрупові конфлікти.
5. Особливості виникнення і подолання конфліктів у трудових колективах.
6. Психокорекція конфліктів.
7. Управління конфліктами.
8. Управління стресами в конфліктних ситуаціях.
9. Раціональна поведінка в конфлікті.
10. Конфлікт як результат порушення правил спілкування.
11. Попередження, прогнозування і профілактика конфліктів.
12. Переговори як спосіб розв'язання конфліктів.
13. Корпоративна культура і конфлікти.
14. Психопрофілактика конфліктів.
15. Особливості виникнення і розв'язання конфліктів у сім'ї.
16. Робота з усунення конфліктів у школі.

Як видно вже із самих назв тем, саме ця навчальна дисципліна є фундаментом для формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. Адже знання про конфлікт, його функції, закономірності, способи розв'язання є необхідним компонентом конфліктологічної культури. А це можливо лише тоді, коли вони, вбудовуючись в особистий досвід, стають компонентом соціальної установки – готовністю діяти певним чином по відношенню до себе, до інших, до ситуації [6].

Студентам необхідно володіти технологією попередження конфліктів –сукупністю знань про способи, засоби, прийоми впливу на передконфліктну ситуацію, а також послідовністю дій опонентів і третіх осіб, у результаті яких розвивається суперечність.

Тому потрібно їх навчити вмінню своєчасно усвідомити, що спілкування стало передконфліктним і зрозуміти необхідність повернення до нормального спілкування; виховувати терпимість до інакомислення; розвивати вміння розуміти партнера; навчити турбуватись про зниження ступеня своєї агресивності і тривожності; формувати вміння проявляти зацікавленість у партнері; здатність зберігати конструктивні способи взаємодії з оточуючими в складних ситуаціях, тобто конфліктостійкість; збереження почуття гумору.

Також викладачі навчають студентів способам і прийомам впливу на поведінку опонента, що полягають у наступному: не вимагати від оточуючих неможливого, враховувати їхню здатність до різних видів діяльності; не прагнути перевиховувати людину шляхом прямих впливів; вчасно

інформувати оточуючих про обмеження своїх інтересів; не розширювати сферу протидії, не збільшувати кількості обговорюваних проблем; намагатися розташувати до себе партнера, хоча б іноді посміхатися; використовувати конструктивну критику.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Тренінг спілкування» у студентів розвивається власний стиль спілкування, формуються комунікативні навички, удосконалюється культура мовлення. Адже метою цього предмета є ознайомлення студентів з психологічними особливостями спілкування, провідними закономірностями спілкування, основними перешкодами в процесі спілкування, засобами та прийомами побудови ефективного спілкування.

Матеріал цього курсу забезпечує розвиток у студентів таких умінь: вести діалог; ставити запитання; аналізувати проблемні ситуації та розробляти план їх розв'язання; володіти культурою слухання та говоріння; моделювати ситуації та виробляти правильний стиль спілкування; виступати перед аудиторією; переконувати співрозмовника.

У подальшій професійній діяльності майбутнім фахівцям соціономічних професій необхідно буде вміти надавати кваліфіковану психологічну допомогу, пов'язану з розвитком особистості клієнта. Тому «Психологічне консультування» є важливою дисципліною, під час вивчення якої відбувається знайомство з технікою, етапами та процедурами психологічного консультування.

У рамках цього навчального предмета відбувається озброєння студентів практичними рекомендаціями з проблем саморегуляції у ділових стосунках, з проблем міжособистісного психологічного консультування. А підготовка майбутніх фахівців до сімейного консультування та консультування батьків з приводу труднощів у стосунках з дітьми забезпечить покращання взаємин у власній родині.

Психологічне консультування з проблем, пов'язаних з особистими життєвими невдачами, з проблем самопочуття та стану здоров'я, допоможе студентам стати більш впевненими у власних силах, навчить спілкуватися з різними категоріями людей.

Якщо ж проаналізувати навчальний план підготовки майбутніх вчителів музики, можна помітити, що такі навчальні дисципліни, як-от: «Конфліктологія», «Тренінг спілкування», «Психологія управління», «Основи психологічного консультування» студентами не вивчаються. І тому формування конфліктологічної культури, а саме: володіння технологією попередження конфліктів, управління конфліктами, правильна поведінка в конфлікті, попередження, прогнозування і профілактика конфліктів, відбувається, на нашу думку, дуже складно.

Для розвитку компонентів конфліктологічної культури викладачі застосовують такі методи і прийоми навчання: розв'язання проблемних, особистісно-зорієнтованих ситуацій; аналіз відео ситуацій; ділові ігри; тренінгові заняття; виокремлення на основі атракцій «позитивних» та «негативних» образів тощо [7].

Педагогічна практика є відповідальним етапом у підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери. Вона дозволяє студентам перевірити на практиці набуті теоретичні знання, а також переконатись у правильності обраного професійного шляху та здатності працювати в цій галузі.

Аналіз діяльності педагогів і практичних психологів показує, що професійні труднощі найчастіше пов'язані з технологічними аспектами практичної роботи, починаючи із загальної організації праці, шляхів і способів взаємодії з дорослими і дітьми, і закінчуючи конкретними методиками, що використовуються в роботі з різними віковими групами. Тому дуже важливо у підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери зробити акцент на прикладному характері одержаних знань.

Студентам необхідно розвивати свій рефлексивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу й цілісного аналізу ситуації спілкування, необхідно вчитись працювати в ситуації «тут і тепер», розвивати вміння займати партнерську позицію, здійснювати реальне управління груповим процесом та індивідуальною психокорекцією, що ґрунтуються на результатах психодіагностики.

І саме практика надає майбутнім фахівцям соціономічної сфери можливість апробації і розвитку професійно значущих якостей та опанування основами роботи з дітьми різних вікових категорій, їхніми батьками і вчителями.

Майбутні практичні психологи проходять такі види практики: навчально-ознайомлювальну, психодіагностичну, психологічну та діагностико-психокорекційну практика.

Студенти – майбутні психологи проходять навчально-ознайомлювальну, психодіагностичну та психологічну практику.

Під час проходження психодіагностичної практики студенти отримують завдання розробити та провести психодіагностичну роботу, що передбачає психологічне вивчення реальної проблемної ситуації (ситуація обирається разом із психологом та узгоджується з керівником групи). Ситуація передбачає використання не менше п'яти різних психодіагностичних методів та методик.

Діагностико-психокорекційна практика студентів у закладах освіти є серйозною спробою застосувати свої психологічні знання в професійній діяльності. За період практики студентам необхідно спробувати себе в різних видах роботи і з різними віковими категоріями учнів. Практиканти починають з активного спостереження за діяльністю шкільного психолога і закінчують самостійною творчою роботою. Невід'ємною частиною психологічної практики повинно бути обговорення кожного виду роботи, аналіз помилок і розробка шляхів їх подолання.

Психологічна практика сприяє підвищенню рівня професійної компетентності студентів, розвитку ціннісно-змістової сфери майбутніх спеціалістів, саморозкриттю і самопізнанню, оптимізації процесу підготовки студентів до реальної професійної діяльності.

Важливим прикладним завданням цієї практики є забезпечення розвитку професійної компетентності студентів (знань, умінь, навичок, професійної інтуїції, досвіду), професійної культури, зокрема, її складової – конфліктологічної культури, та професійно важливих якостей (емпатії, відповідальності, толерантності, соціальної компетентності, високої емоційної стійкості, уміння швидко і конструктивно орієнтуватися в складних ситуаціях. Адже психологічне консультування полягає в тому, що психолог допомагає у розв'язанні тих проблем, з якими до нього приходять самі вчителі, учні, батьки. Часто вони усвідомлюють існування проблеми після просвітницької та профілактичної діяльності психолога.

Проте під час проходження педагогічної практики в середніх навчальних закладах у майбутніх учителів музики також можуть виникнути труднощі у спілкуванні з дітьми, педагогами, батьками, але як уникнути конфліктів студенти не знають.

Тому ми пропонуємо ввести у навчальний план для майбутніх фахівців соціономічної сфери спецкурс «Конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічної сфери», під час вивчення якого студенти опанують знаннями про конфлікт, його функції, закономірності, способи розв'язання.

Під час проходження педагогічної практики ми пропонуємо студентам робити відеозапис ситуацій, коли в них виникали труднощі у взаємодії з оточуючими. Адже конфлікти є результатом порушення правил спілкування.

Уміння ладнати з людьми – це особливе мистецтво. Формуванню цього вміння сприяє знання механізмів взаємопритягнення, як-от: прихильність; симпатія; довіра, тобто віра в конкретну людину чи її певні якості; повага.

Студентам важливо зрозуміти, що надійним способом запобігання конфліктів у колективі є використання етичних правил ділового спілкування, зокрема таких:

Правило 1. Той, хто входить у кімнату, має, незалежно від посади, першим привітатися з присутніми там колегами. Якщо керівник не відповідає на вітання підлеглих, це погіршує ставлення до нього.

Правило 2. У діловому спілкуванні необхідно надавати перевагу займеннику «ви», а не «ти». Він не тільки демонструє культуру спілкування, але й служить інструментом для підтримки службової дистанції і дисципліни.

Правило 3. За будь-яких умов потрібно бути привітним, ввічливим, посміхатися людям, підтримуючи гарний настрій у себе і оточуючих.

Правило 4. Необхідно вміти терпляче вислухати співрозмовника і не перебивати його своїми репліками.

Правило 5. Спокійно реагувати на критику, не мстити за неї.

Науковцями доведено, що, одержуючи неприємну інформацію, здатну спровокувати конфлікт, свідомість найчастіше прагне звільнитися від її і витісняє її у підсвідомість. Не бажаючи розв'язувати проблему і вступати в конфлікт, людина відправляє свій біль, роздратування, образу і т.п. у сферу підсвідомого, не підозрюючи, що закладає в себе міну уповільненої дії.

У тому випадку, якщо інформація і почуття знаходяться у свідомості, то вони нею контролюються. Витиснуті в підсвідомість, вони виходять з-під контролю і можуть виявити себе спонтанно, непередбачено й емоційно руйнівно. Тоді в певних ситуаціях, коли з'являється подразник, людина може повестися неадекватно, вихлюпнувши на поверхню всю гаму почуттів, що знаходилися в підсвідомості.

Тому конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічної професії, а також конфліктологічні знання, уміння і навички дозволять йому конструктивно будувати свою професійну діяльність і розв'язувати професійні завдання в такій складній ситуації соціальної взаємодії, як конфлікт.

Література

1. Грецов А.Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога. / А.Г.Грецов. – СПб. : Питер, 2006.
2. Еловая Н. З. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к выполнению воспитательных функций классного руководителя : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Еловая Н. З. – Москва, 1981. – 16 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. / Р. В. Овчарова. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
6. Скутина Т. В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: автореф. дисс. на соискание научной степени канд. псих. наук : спец. 19.00.13 / Скутина Т.В. – Москва, 2008. – 20 с.
7. Чиркина Елена Александровна Содержание ученого предмета как условие профессионально-личностного становлення специалиста в сфере помогающих профессий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология Изд-во: Тольяттинский государственный университет. – 2012. – №1. – С.318-321.

УДК 371.126

СКЛАДОВІ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Л.С. Бровчак

Анотація. *У статті запропоновано аналіз змісту складових організаторських здібностей майбутніх учителів: здібності самоорганізації, здібності організації діяльності, здібності організації міжособистісної взаємодії.*

Ключові слова: *організаторські здібності, професійна діяльність учителя, самоорганізація, міжособистісна взаємодія.*

Аннотация*. В статье анализируется содержание компонентов организаторских способностей будущих учителей: способностей самоорганизации, способностей организации деятельности, способностей организации межличностного взаимодействия.*

Ключевые слова: *организаторские способности, профессиональная деятельность учителя, самоорганизация, межличностное взаимодействие.*

Summary. *In the article maintenance of components of organizational capabilities of future teachers is analysed: capabilities of самоорганизации, capabilities of organization of activity, capabilities of organization of interpersonality co-operation.*

Keywords*: organizational capabilities, professional activity of teacher, self-organization, interpersonality co-operation.*

Постановка проблеми. В умовах прискорення інтеграційних процесів у світовому освітньому просторі, перебудови національної системи вищої освіти зростають вимоги до підготовки фахівців, змінюється її зміст, що забезпечує інший, більш високий рівень реалізації багатофункціональної діяльності вчителя, вихователя. Особливий інтерес дослідників у галузі психології та педагогіки викликає такий аспект роботи вчителя, як організаторська діяльність, що пов'язано з необхідністю постійного вдосконалення методів і форм впливу на окремого учня, групу, колектив.

Аналіз попередніх досліджень. Суттєвий внесок у вивчення проблеми вдосконаленні професійної діяльності вчителя зробили такі науковці, як Л. Буєва, М. Дьяченко, О. Діденко, І. Зимня**,** Л. Кандибович, О. Киричук, О. Леванова, М. Левітов, О. Леонтьєв, І. Лернер, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші.

Володіння організаторськими здібностями є однією з важливих складових успішної професійної діяльності вчителя. Організаторські здібності відіграють значну роль в особистісному зростанні майбутніх учителів забезпечують можливість цілеспрямованого керівництва вчителем навчально-виховним процесом, допомагають долати психологічні бар'єри у взаємовідносинах з учнями, батьками учнів та колегами, слугують умовою успішності діяльності вчителя з самореалізації та самовдосконалення. Організаторські здібності дозволяють учителю правильно організовувати власну

© Л.С.Бровчак

роботу, що передбачає вміння її планувати, визначати пріоритети і відповідно розподіляти час, самостійно контролювати етапність і результативність діяльності. Організаторські здібності вчителя забезпечують успішність роботи зі згуртування учнівського колективу, підготовки його до вирішення важливих завдань.

Проблема визначення складових, критеріїв та показників організаторських здібностей майбутніх учителів є досить складною. По-перше, це зумовлено тим, що організаторські здібності мають інтегративну сутність, у якій поєднуються та взаємодіють різноманітні чинники: особистісні, фізіологічні, соціальні тощо. По-друге, вищезгадана особливість організаторських здібностей спонукала вітчизняних дослідників у тій чи іншій формі вводити їх до складу різних особистісно-професійних феноменів: організаційно-діяльнісні вміння у структурі індивідуального стилю педагогічного спілкування (Г.Мешко), організаційо-педагогічні знання – у готовності майбутніх учителів до морального виховання підлітків (Н.Молодиченко), організаційні вміння – у готовності майбутніх учителів до організації навчального діалогу (І.Глазкова), організаційно-педагогічні знання – у готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності (Г.Тимошко). Водночас структура саме організаторських здібностей майбутніх учителів не отримала достатнього висвітлення.

У статті ми ставимо за ***мету*** проаналізувати структуру організаторських здібностей учителя, з'ясувати зміст її складових.

Виклад основного матеріалу. Поняття «структури» певним чином пов'язано з кожним чинником, що відображає характер розташування елементів і взаємодії їхніх сторін і властивостей у системі. У численних визначеннях цього поняття існують певні розбіжності. Ми погоджуємося з позицією тих дослідників, які вважають, що структура містить у собі не тільки схему взаємного розміщення, впорядкованості елементів системи, але й самі ці елементи.

Розуміння структури організаторських здібностей учителя є важливою умовою їх формування. Структура організаторських здібностей відрізняється значною складністю і включає в себе комплекс якостей, серед яких є провідні та другорядні, загальні та часткові.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність підходів до визначення структури організаторських здібностей. Незважаючи на численні роботи, в яких розглядаються компоненти, критерії, показники, складові організаторських здібностей, не існує єдиної точки зору щодо структури організаторських здібностей.

О.Щербаков, який досліджував особливості педагогічної діяльності, надає великого значення організаторським здібностям учителя і виокремлює в їхній структурі чотири компоненти: пізнавальний, емоційний, мотиваційний та вольовий. Учений наголошує на потребі формування тих якостей, які забезпечують виконання організаторської та контролюючої функцій, - вміння оцінювання значущості завдань, вміння прогнозування результатів, ситуативна та загальна відповідальність, уміння брати відповідальність на себе, вміння мобілізувати сили на якісне і вчасне виконання професійних завдань, сильні вольові якості.

С.Гвоздій, розглядаючи такий аспект організаторської діяльності майбутнього вчителя, як використання прийомів та методів переконання, виокремлює такі її компоненти: оперативно-діяльнісний, предметно-змістовий, мотиваційний.

Важливим напрямом організаторської діяльності вчителя на уроці є організація навчального діалогу, зміст готовності до якої обґрунтовує у своїй роботі І.Глазкова. У структурі готовності до організації навчального діалогу дослідник виокремлює мотиваційний, когнітивний та організаційний компоненти. Критеріями сформованості останнього виступають: вміння організації діалогу, управління дискусією, координації дій та висловлювань учасників діалогу, мобілізації уваги співрозмовників, попередження конфліктної ситуації, моделювання діалогу, узагальнення і критичної оцінки фактів.

На думку Л.Кацової, якості організаторських здібностей формуються на основі й у тісному взаємозв'язку з іншими особистісними утвореннями, що відображаються у вмінні раціонально використовувати час, включати учнів у необхідні види діяльності, організовувати робоче місце, вмінні самоконтролю і самооцінки.

Складність структури організаторських здібностей унаочнюється через з'ясування їх співвідношення з іншими професійно значущими якостями майбутнього вчителя, педагогічні умови формування яких розглядає у своєму дослідженні Р. Дорогих. Науковець вважає критеріями організованості чіткість у роботі, здатність знаходити найбільш раціональні способи вирішення практичних завдань, наполегливість і послідовність у подоланні труднощів і досягненні поставленої мети. Водночас організованість, на думку автора, входить до складу такої інтегрованої якості, як діловитість, що разом з комунікабельністю та мобільністю забезпечують ефективність процесу

педагогічної взаємодії [2].

Окремий аспект розвитку організаторських здібностей майбутніх учителів постає предметом дослідження у роботі Т.Новаченко. Аналізуючи особливості процесу формування педагогічної самореалізації студентів педагогічних училищ, дослідник показниками конструктивно-діяльнісного критерію вважає вміння планування діяльності із самоуправління, вміння самоконтролю, вміння самокорекції [4].

Деякі дослідники (Л. Буєва, О. Киричук, М. Левітов) у структурі організаторських здібностей виокремлюють педагогічну спрямованість, яку розглядають як установку на організаторську діяльність.

Дещо по-іншому пропонують структурувати організаторські здібності М. Дьяченко і Л. Кандибович. Учені характеризують організаторські якості як своєрідний синтез розумових, мотиваційних, емоційно-вольових особливостей особистості організатора. До критеріїв сформованості організаторських здібностей М. Дьяченко і Л. Кандибович відносять: позитивне ставлення до організаторської діяльності; знання про особливості і умови цієї діяльності. Науковці відзначають важливість вольового (самоконтроль, уміння керувати діями оточуючих, почуття обов'язку) і оцінного (самооцінка власної професійної підготовки) критеріїв [3].

У контексті нашого дослідження значний інтерес викликає перелік критеріїв організаторських здібностей, запропонований О. Леонтьєвим. Зокрема: проектувальний критерій, показниками якого є вміння планувати свою діяльність, орієнтуватися в часі, прогнозувати наслідки власних управлінських педагогічних рішень, формувати стратегії свого розвитку і самовдосконалення; виконавський критерій, представлений умінням оперативно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, конструктивно вести педагогічне спілкування; контрольно-оцінний критерій, що реалізується в здатності адекватно і об'єктивно оцінювати результати своєї організаційної діяльності, контролювати її результати.

Таким чином, у зарубіжній і вітчизняній літературі існують розбіжності у трактуванні дослідниками структурних складових організаторських здібностей. Розходження теоретичних позицій багатьох авторів обумовлене відмінностями у трактуванні організаторських здібностей як явища. Разом з тим представлені структурні компоненти розкривають різні аспекти у дослідженні цього явища.

У нашому дослідженні структура організаторських здібностей майбутніх учителів має комплексний характер — це взаєморозміщення та певний взаємозв'язок складових частин цілого. У структурі організаторських здібностей ми виокремлюємо три складових: здібності самоорганізації, здібності організації діяльності та здібності організації міжособистісної взаємодії.

У педагогічній літературі термін «складова» (компонент) трактується як певна частина чогось, елемент чого-небудь. Перша складова структури організаторських здібностей – здібності самоорганізації. У педагогічній науці поняття самоорганізація визначається як властивість будь-якої системи до саморозвитку за допомогою добудовування, «вирощування» нових, більш життєстійких структур; як процеси упорядкування, що відбуваються в системі завдяки діям її зовнішніх і внутрішніх складових.

Процес самоорганізації - умотивована життєдіяльність, яка стає можливою через звертання сформованої особистості до самооцінювання відповідних здібностей, можливостей та рівня морально-психологічної готовності до професійної діяльності. Учитель на певному відрізку життя досягає оптимального рівня усвідомлення самого себе як сукупності "Я"- понять і за допомогою самоаналізу пізнає свої можливості щодо організації себе, групи, колективу. Маючи перед собою самоспрогнозовану модель власного "Я", учитель звертається до самоконтролю відповідності професійно значущих організаторських здібностей. Завдяки самовихованню, самонавчанню та саморозвитку учитель здійснює самокоригування свого руху до професійної мети: ближньої (самоорганізація) і віддаленої (виявлення у діяльності організаторських та інших професійно актуальних особистісних якостей).

Аналіз психолого-педагогічних літературних джерел дозволяє стверджувати, що самоорганізація учителя починається з ретельного планування робочого дня, чіткої системи організації власної роботи. Важливим елементом самоорганізації є розподіл часу між різними видами робіт. Для планування своєї діяльності учитель повинен заздалегідь знати приблизну їх тривалість. Планування роботи потребує вироблення певного режиму, ритму та безпосереднього їх виконання. Плани роботи складають на день, тиждень, місяць, рік, на перспективу. Значно полегшує організацію роботи розробка графіків.

Таким чином, здібності самоорганізації забезпечують реалізацію комплексу заходів, які виконуються вчителем для налагодження системи та порядку в роботі, що, у свою чергу, дає змогу економити час і енергію, створює оптимальні умови для високопродуктивної діяльності.

Основою формування здібностей самоорганізації учителя вчені вважають: усвідомленість уявлень про власне місце в житті, адекватне усвідомлення рівня свого інтелектуального розвитку, сформованість навчально-трудових та побутово-етичних умінь і навичок, систематичне цілеспрямоване самовдосконалення з метою раціональної самореалізації.

Наступною складовою організаторських здібностей ми вважаємо здібності організації діяльності. Організаторська діяльність, будучи віднесеною до окремої людини, є не що інше, як система взаємопов'язаних дій, спрямованих на об'єднання груп людей для досягнення спільної мети. Як один із специфічних видів людської діяльності своїм об'єктом вона завжди має групу людей, а отже, передбачає відносини «людина – група людей», «організатор – група організованих». Люди, їхня психологія, їхня практична діяльність – основний і специфічний об'єкт організатора – суб'єкта організаторської діяльності.

Будь-яка діяльність, у тому числі і організаторська, розпочинається з постановки мети та завдання. Специфіка організаторської діяльності педагога проявляється насамперед у її цілях. Вона не має конкретного предметного результату, який можна було б сприймати за допомогою органів відчуття, оскільки спрямована на забезпечення ефективності діяльності. Зміст, форми і методи організаторської діяльності педагога завжди підпорядковані тому чи іншому виду діяльності. Оскільки вчитель у школі виконує багато функцій – навчальна, виховна, діагностична, організаторська, комунікативна, контролююча – цілі утворюють ієрархізовану систему, в якій генеральною метою є розвиток особистості дитини, а багато часткових цілей стосуються етапів навчально-виховного процесу, напрямів виховання, окремих ситуацій взаємодії, з яких складається урочна і позаурочна діяльність. Вміння оперативно приймати рішення, вміння передбачати результати прийнятих рішень, вміння контролювати, аналізувати дозволяють учителю обрати доцільні та ефективні методи і форми роботи, під час реалізації яких виявляються його здатність до імпровізації, рефлексивні вміння, альтруїстичні почуття. Таким чином, знання про особливості організаторської діяльності та відповідні вміння забезпечують виконання завдань, які учитель поставив перед собою та учнівським колективом.

У структурі організаторських здібностей значне місце займають здібності організації міжособистісної взаємодії. На думку В.Г. Афанасьєва, організація міжособистісної взаємодії означає «створення мережі організаційних відносин, які забезпечують, перш за все, цілісність керованої системи, доцільні стосунки, найбільш ефективне взаємовідношення її компонентів, найбільш доцільні відносини координації і субординації між ними» [1]. Здібності вчителя організовувати міжособистісну взаємодію характеризуються вміннями впливати на інших словом та ділом; «проникати в психічний стан учня»; запалювати учасників колективної справи, керуючи їхнім емоційним станом і настроєм; пробуджувати ініціативу, інтерес, вигадку, кмітливість, стимулюючи та заохочуючи самостійність, активність і нестандартність дій учасників.

Аналізуючи змістовий бік і сутність проявів здібностей організаторської міжособистісної взаємодії, ми вважаємо, що їхня результативність буде тим більшою, чим активнішою буде участь школярів у різних видах діяльності у класі, школі. Вищезазначені здібності покликані допомогти вчителю у визначенні особистої стратегії і тактики у відповідності з можливостями, здібностями, інтересами кожного учня. Готовність майбутнього педагога до виконання організаційно-управлінських функцій залежить від рівня розвитку здібностей організації міжособистісної взаємодії, які забезпечують активізацію особистісної позиції школяра в колективному пошуку шляхів розв’язання проблем, спонукають дітей до докладання зусиль і розвитку власних здібностей для досягнення загального результату.

Про ефективність реалізації здібностей організації міжособистісної взаємодії можна судити за такими критеріями, як рівень розвитку колективу, характер взаємин, що склалися у класі, згуртованість групи. Тим не менш, основний результат завжди має психологічний, ідеальний характер. Організаторська діяльність учителя, як і будь-яка інша, будується на основі переробки інформації, що надходить. Найважливішою для організаторської діяльності є психологічна інформація про властивості і стан колективу та його окремих членів. Звідси й організація міжособистісної взаємодії полягає у вмінні використовувати різні методи, засоби і прийоми психологічного й педагогічного впливу та взаємодії із врахуванням інформації щодо вікових, індивідуальних особистісних особливостей та ситуативних змін.

Висновки. Отже, в структурі організаторських здібностей майбутнього вчителя ми виокремлюємо три складові: здібності самоорганізації, здібності організації діяльності та здібності організації міжособистісної взаємодії.

Література

1. Афанасьев В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление М.: Издательство политической литературы, 1986. – 334 с.
2. Дорогих Р.В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії/ Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук. – 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. - Харків, 2011. – 20с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - Минск, 1981.-383с.
4. Новиченко Т.В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічного училища/ Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук. – 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. - Одеса, 2004. – 20с.

УДК 378.091.33 – 027.22

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

О.В.Волошина

Анотація. *У статті охарактеризовано педагогічну практику як невід'ємну складову навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, розглянуто завдання, зміст та функції педагогічної практики, методологічні засади її організації.*

Ключові слова: *педагогічна практика; функції педагогічної практики; методологічні засади організації педагогічної практики.*

Аннотация*. В статье охарактеризована педагогическая практика как неотъемлемая составляющая учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, проанализированы задания, содержание и функции педагогической практики, методологические основы её организации.*

Ключевые слова: *педагогическая практика; функции педагогической практики; методологические основы организации педагогической практики.*

Summary. *The article is devoted to the problem of preparation of a teacher to be for the activity of a form master in the course of teaching practice. The connection between academic pedagogical education and practical experience is realized in the course of pedagogical practice.*

Keywords*: teaching practice, student teaching functions; methodological basis for the organization of pedagogical practice.*

Постановка проблеми. У підготовці вчителя важливе місце займає педагогічна практика, яка є сполучною ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною роботою в школі.

Підкреслюючи важливість педагогічної практики, відомий педагог П.Блонський писав, що «педагогіці неможливо навчити книгами і книгами... Також необхідна практика, але не така, що копіює (така практика вбиває), а творча та усвідомлена» [1, с. 165].

Аналіз досліджень з даної проблематики. Організації педагогічної практики студентів у ВНЗ присвячено роботи О.Абдуліної, С.Власенко, М.Жидкоблінова, Н.Загрязніної, Г.Коджаспірової, О.Мороза та інших.

Мета статті – з'ясувати роль педагогічної практики в процесі становлення майбутніх учителів.

Відповідно до «Положення про проведення практики студентами вищих навчальних закладів» метою практики є формування у студентів професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових та виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності [5].

Педагогічна практика для студента є дуже складним і відповідальним етапом на шляху до професійного становлення. Адже його положення під час практики характеризується двоякістю: він є учасником двох видів діяльності – навчальної та професійної. Проблема професійного становлення студента під час проходження педагогічної практики ускладнюється і тим, що одна діяльність ще не завершена (навчальна); а вже вона пов'язана з іншою (педагогічною) діяльністю, яка має принципово інші засоби здійснення (мету, мотиви, засоби, контроль, оцінку).

Саме в період педагогічної практики студенти проживають реальні професійні ситуації, здійснюють самостійну педагогічну діяльність; відбувається різностороння взаємодія з суб'єктами

© О.В.Волошина

навчального процесу. Як результат, студенти визначають особливе ставлення до професії, усвідомлюють сенс професійно-педагогічних цінностей, накопичують досвід педагогічного спілкування; формується новий рівень усвідомлення професійних норм, суті педагогічної діяльності, професійного «Я». Отже, усвідомлено змінюється і професійна позиція.

Таке розуміння ролі педагогічної практики в становленні професійної позиції сучасного вчителя висуває на перший план необхідність переосмислення ставлення до неї як до складової навчального процесу, переосмислення її суті та функцій.

Історично педагогічна практика розглядалася дослідниками лише як засіб отримання практичних умінь і навичок, оволодіння прийомами педагогічної роботи і перевірки готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. У 30-і рр. ХХ ст. з'явилися інші погляди щодо розуміння її функцій, подолання односкладності у визначенні її місця в системі підготовки майбутніх учителів. Останніми роками з'являється все більше підтверджень того, що практика є значущою складовою успішного становлення фахівця в його професійному середовищі.

Багато дослідників відзначають важливість визначення функцій педагогічної практики. Так, О.Абдулліна виділяє навчальну, розвивальну, виховну, діагностичну функції педагогічної практики. М.Рубінштейн до її функцій відносить: отримання педагогічних навичок, діагностичну службу практики у визначенні придатності до педагогічної діяльності; практику як навчальний засіб, який допомагає творчо переосмислити теорію [2, с.15].

Визначемо такі функції педагогічної практики:

— навчальну (закріплення та поглиблення теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок, навичок самостійної роботи);

— розвивальну (розвиток пізнавальної та творчої активності майбутніх учителів, їхнього педагогічного мислення, формування дослідницьких навичок);

— виховну (формування активної життєвої позиції, розвиток професійно-педагогічних якостей майбутніх учителів, їхньої любові до педагогічної професії, любові до дітей);

— діагностичну (перевірка ступеня підготовленості й визначення придатності студентів до педагогічної діяльності).

Перераховані функції реалізовуються комплексом методів і форм організації діяльності студентів під час педагогічної практики. Під час проведення педпрактики організатори, методисти і вчителі повинні докласти максимум зусиль, щоб досягти мети практики.

М.Євтух відзначає, що педагогічна практика має на меті:

- навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті в процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, і застосовувати їх на практиці;

- сприяти оволодінню студентами сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі та інших типах навчально-виховних закладів (гімназіях, ліцеях, коледжах тощо);

- виховати у студентів інтерес до педагогічної роботи, сформувати потребу систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності [3, с.647].

Для розв'язаних завдань передбачено певний зміст педагогічної практики. Практика студентів старших курсів (так звана активна практика) є логічним продовженням пропедевтичної педагогічної практики, яку студенти проходять на 2-4 курсах навчання. Активна практика істотно відрізняється від пасивної як за тривалістю, так і за змістом. На 4-му курсі програмою підготовки студента педагогічного університету передбачена педпрактика в ролі вчителя-предметника і помічника класного керівника. На 5-му курсі – як вчителя-предметника з виконанням функцій класного керівника.

Нами були проаналізовані ситуації, які викликають ускладнення у студентів під час проходження педагогічної практики на 4 курсі:

1. Порушення дисципліни під час уроку (ходіння по класу, шум під час проведення уроку, використання сленгу й нецензурної лексики на уроці, у присутності вчителя; конфлікти між учнями).

Такі ситуації найчастіше зустрічаються під час педагогічної практики. Виховна робота, яка ведеться в школі вчителями, є найбільш важкою з погляду студентів-практикантів. Складність цих труднощів полягає у тому, що студенти не намагаються сконсутруювати спілкування з учнями з позиції вчителя, а ймовірно, вибудовують його з позиції старшого друга і товариша.

2. Складнощі при оцінюванні учнів, виставленні оцінок.

На практиці студенти вперше оцінюють знання учнів. Більшість студентів усвідомлюють і той факт, що, оцінюючи учня, вони оцінюють і себе, зокрема те, наскільки змогли донести до школяра необхідну інформацію і мотивувати учня вивчити матеріал, пройдений на уроці. Студентам складно

поставити ту оцінку, на яку заслуговує учень, а ще складніше розробити об'єктивну систему виставлення оцінок.

3. Складнощі у встановленні контактів у системі: вчитель-учень, вчитель-вчитель; конфлікти між студентами-практикантами й викладачами, панібратське ставлення до учнів, неприйняття учнями студентів як учителів.

Студентів-практикантів серйозно не хочуть сприймати учні через незначну різницю у віці і зовнішню привабливість; а також педагоги, які працюють у класах. Такі ситуації виникають унаслідок небажання взаємодіяти як з боку вчителів, так і з боку студентів. Проте протягом практики студенти навчаються веденню конструктивного діалогу зі своїми колегами, переймають досвід вчителів і починають реалізовувати на практиці отримані знання та вміння.

4. Складнощі при поясненні матеріалу, плануванні уроків.

Такі проблеми зустрічаються у студентів різних факультетів. Розв’язати їх можливо шляхом звернення до викладачів або методистів, які керують практикою.

У літературі виділяються три блоки причин професійно педагогічних ускладнень:

- інформаційні причини;
- діяльнісно-організаційні;
- індивідуально-особистісні [4].

На нашу думку, майбутні учителі можуть успішно справитися з проблемами, які виникають під час проходження педагогічної практики, за умов:

- цілеспрямованої попередньої підготовки до педагогічної практики в рамках вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- використання психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення утруднень у студентів, ще до початку практики;
- створення ситуації успіху для майбутніх учителів у процесі педагогічної практики;
- участі студентів в заняттях, спрямованих на подолання можливих труднощів (рольові ігри, дискусії).

Організація педагогічної практики студентів Вінницького державного педагогічного університету базується на таких методологічних засадах.

1.Компетентнісний підхід в освіті. В його рамках здійснюється спроба внести особистісний зміст в освітній процес. Цей підхід отримане знання протиставляє безсуб'єктному, трансльованому у вигляді інформації. Власне знання, власне розуміння є не тільки усвідомленням засвоєного матеріалу, а і його застосуванням в реальних життєвих ситуаціях.

2. Діяльнісний підхід в навчанні. Використання його принципів орієнтоване на засвоєння способів мислення і діяльності; на розвиток пізнавальних здібностей і творчого потенціалу студентів. Особистісно-діяльнісний підхід у навчанні полягає у розвитку не тільки професійної компетентності студента, а і його особистості загалом. Основою діяльнісного підходу є діалогізація освітнього процесу, проблематизація змісту і методів навчання, креативність і рефлексивність діяльності, надання студентам педагогічно обґрунтованої можливості вибору (способу виконання завдання, виду звітності тощо). Реалізація діяльнісного підходу припускає застосування інформаційно-комунікаційних технологій, методу проектів.

3. Концепція контекстного навчання. Сутнісною характеристикою контекстного навчання є послідовне моделювання за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання наочного й соціального змісту отриманої професійної діяльності. При цьому застосовуються три типи взаємопов'язаних навчальних моделей: семіотична, імітаційна і соціальна – які в сукупності є динамічною моделлю переходу від навчальної до професійної діяльності.

У контекстному навчанні студент від самого початку перебуває на діяльнісній позиції, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної). Це дозволяє використовувати весь потенціал активності студента – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності, що дозволяє приймати спільні рішення. Засвоєння знань студентами відбувається в контексті розв’язання майбутніх педагогічних ситуацій; це забезпечує формування професійної мотивації, власного сенсу процесу навчання.

4. Концепція формування системного мислення в навчанні. Головна ланка навчання – процес засвоєння – розкривається як особлива діяльність. Від способів організації цієї діяльності залежать всі характеристики засвоєного студентом: знань, умінь, здібностей. Основу системи навчання, яке забезпечує формування системного мислення, складають: принцип предметної діяльності (єдність знань і діяльності, єдність теоретичної і практичної діяльності); принцип системної орієнтації навчально-пізнавальної діяльності; принцип розвивального навчання.

Теоретичною базою підготовки студентів до педагогічної практики є забезпечення цілісності навчально-виховного процесу педагогічного університету, зміцнення в особистості студента творчого потенціалу, підвищення його мотивації до пізнання і набуття педагогічного досвіду, до самоудосконалення.

Висновки. Отже, педагогічна практика володіє великим потенціалом для саморозвитку майбутніх вчителів: вона забезпечує бачення особистісного сенсу в майбутній професійній діяльності; перевірку рівня сформованості необхідних професійних умінь. Саме практична підготовка спонукає майбутніх педагогів аналізувати свою професійну діяльність і усвідомлювати свої інформаційні прогалини для подальшого формування необхідних професійних умінь. Єдність теоретичної і практичної підготовки забезпечує усвідомлення майбутніми вчителями себе як суб'єкта професійної діяльності.

Література

1. Блонский П.П. Мои воспоминания. / П.П. Блонский. – М.:Педагогика, 1971. – 175 с.
2. Дементьева М. А. Становление профессиональной позиции будущего учителя начальных классов в ходе педагогической практики: автореферат дисс. … кандидата пед.наук: 13.00.08 / М.А. Дементьева; СГУ. – Саратов, 2012. – 24 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. / Н.В. Кузьмина. – М., 2007. – 120 с.
5. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міністерства освіти та науки України від 08.04.1993 р. № 93 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93/conv.

УДК 378

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

А.М.Гедзик

***Анотація**. В статті проаналізовано базові позиції щодо побудови змісту і структури системи професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій на основі сучасних підходів до визначення ролі й місця графічної інформації в пізнавально-перетворювальній діяльності людини.*

***Ключові слова:** професійно-графічна підготовка, ефективність професійної підготовки, формування графічних понять, модель фахівця.*

***Аннотация.** В статье проанализировано базовые позиции относительно построения содержания и структуры системы профессионально-графической подготовки будущих учителей технологий на основе современных подходов к определению роли и места графической информации в познавательно-преобразовательной деятельности человека.*

***Ключевые слова**: профессионально-графическая подготовка, эффективность профессиональной подготовки, формирование графических понятий, модель специалиста.*

***Abstract.** The paper analyzed the basic position to build content and structure of professional graphic preparation of future teachers of technology on modern approaches to defining the role and place of graphic information in cognitive-converting activity.*

***Keywords:** professional graphic training, performance training, formation of graphic concepts, a model professional.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток науки і техніки обумовлює необхідність розгляду шкільного курсу креслення не тільки як певної передумови для наступної професійної підготовки, пов’язаної з графічними знаннями і вміннями, а й як цілісного процесу формування графічної культури особистості, що в свою чергу визначає нові вимоги до спеціальних знань вчителя-предметника, робить необхідним постійне вдосконалення його загальнопедагогічного й методичного рівня.

Актуальність нашого дослідження визначається необхідністю оптимізаціїпрофесійної підготовки вчителятехнологій, перед яким в майбутньому постане завдання формування графічних понять в учнів загальноосвітньої школи. Це вимагає не тількипошуку нових, більш ефективних шляхіворганізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, але й перегляду самої системи професійно-графічної підготовки студентів, підняттяїї на новий рівень.

© А.М.Гедзик

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розв'язання різноманітних задач графічної підготовки присвячені роботи А.Ботвіннікова, А.Верхоли, Є.Виноградова, І.Вишнепольського, В.Сидоренка, Д.Тхоржевськго, В.Тютрюмова та ін. Однак, питання оптимізації процесу навчання креслення на основі переглядуконцептуальних положень професійно-графічної підготовки студентів не знайшли належного відображення в дослідженнях науковців.

Метою статті є визначення позиції щодо побудови змісту і структури системи професійно-графічної підготовки майбутніх вчителів технологій на основі сучасних підходів до визначення ролі й місця графічної інформації в пізнавально-перетворювальній діяльності людини.

Виклад основного матеріалу. Сучасний учитель технологій, який працює в школі, своєю педагогічною діяльністю відшліфовує свої професійні знання, уміння й навички. Вони створюють загальне ідеальне уявлення про оптимальний набір і поєднання якостей вчителя технологій, які відповідають вимогам школи, сучасній науці і технічним досягненням у сфері матеріального виробництва. Це дає можливість створити модель („еталон") фахівця – вчителя технологій. У свою чергу, модель вчителя технологій впливає на систему професійної підготовки, визначаючи її зміст, основну мету, програмні й контролюючі документи і ін. Система професійної підготовки вчителів технологій формує кінцевий продукт – випускника, який, зі свого боку, якістю підготовки впливає на педагогічну діяльність вчителя технологій як на систему.

Таким чином, три системи взаємопов'язані і постійно розвиваються. Узагальнено це представлено на рис.1.

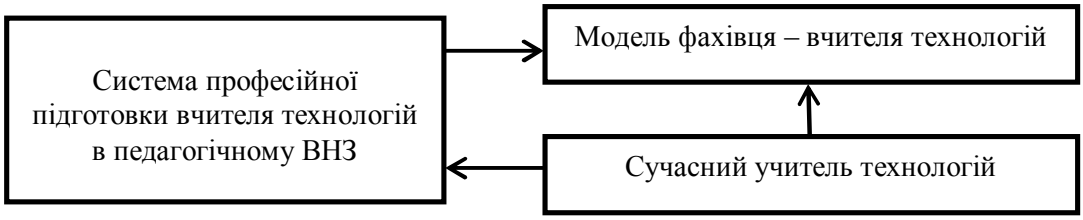


Рис. 1

Таким чином, система професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій повинна мати в своєму складі:

- систему управління професійно-графічною підготовкою, яка забезпечує доцільність і своєчасність планування, організації контролю і корекції навчального процесу;
- мету, що відображає соціальне замовлення на професійно-графічну підготовку, основний зміст фундаментальних складових цієї підготовки, зміст відповідної частини моделі фахівця та ін.;
- систему „об'єкт навчання" (студент), що в основному характеризується засвоєнням професійно-графічних знань, умінь і навичок, можливостями саморозвитку й самоосвіти;
- систему „суб'єкт навчання" (викладач), що в основному здійснює взаємодію з об'єктом навчання і оволодіння методами, прийомами і засобами навчання та ін.;
- систему програмного забезпечення професійно-графічної підготовки, сукупність навчальних планів і програм, робочих навчальних програм;
- систему забезпечення професійно-графічної підготовки – педагогічні умови і засоби реалізації завдань навчального процесу, принципи організації підготовки, навчально-інформаційне і матеріально-технічне забезпечення підготовки;
- результат перетворень об'єкта (випускник), який володіє характерними рисами сучасного вчителя технологій.

Дослідження системи професійно-графічної підготовки повинно починатися з вивчення двох компонентів: професійної графічної діяльності вчителя технологій та образно-графічної частини моделі фахівця (вчителя технологій). На їх основі можливе визначення і подальша конкретизація складу, змісту, структури, ієрархічних і функціональних зв'язків між компонентами (елементами) системи професійної графічної підготовки студентів педвузів.

Процес взаємодії компонентів системи професійної графічної підготовки можна представити у вигляді формули: „мета"–„дія"–„результат". Отже, навчальна професійна графічна діяльність майбутніх вчителів технологій – це дія, спрямована на реалізацію мети.

Мета процесу професійної графічної підготовки майбутніх учителів технологій виражається через образно-графічну частину моделі (еталону) спеціаліста – вчителя технологій. Ця частина моделі являє собою вихідний компонент (фрагмент) підсистеми, що визначає зміст і структуру всього процесу професійної графічної підготовки майбутніх учителів.

Образно-графічна частина моделі вчителя технологій будується на основі аналізу практичної

професійно-графічної діяльності вчителів технологій в загальноосвітніх школах, а також – виявленні найбільш важливих принципів педагогічної діяльності з подальшим узагальненням і корекцією для перспективного розвитку.

Проведене дослідження дає можливість визначити графічний, спеціальний (техніко-технологічний) і методичний компоненти професійно-графічної діяльності вчителя технологій, що мають взаємодоповнювальні функції, які загалом створюють єдиний комплекс.

Графічний компонент пов'язаний з графічним записом геометричної і технічної інформації. Це специфічна для цієї діяльності форма вираження (графічного відображення) технічної або техніко-педагогічної ідеї, яка матеріалізує продукт мислення, в основному, в графічних проекційних зображеннях, що загалом є переходом до використання найбільш широкого каналу передачі інформації – зорового. Через цей компонент можлива передача повної і точної геометричної, технічної та іншої інформації для створення якого-небудь виробу (деталі, інструменту, пристосування, механізму та ін.).

Цей компонент передбачає використання розвиненого просторового мислення, просторових уявлень. Він спирається на фундаментальні графічні знання й уміння виконувати конструкторську та іншу графічну документацію, уміння виконувати наочні дидактичні матеріали.

Спеціальний (техніко-технологічний) компонент пов'язаний з технічним мисленням. Він передбачає використання розумових процесів, властивих творчій конструкторській діяльності, що спирається на фундаментальні знання техніки і технології, знання евристичних методів, які дозволяють розв'язувати винахідницькі завдання.

Методичний компонент пов'язаний з методичним мисленням, що оперує дидактико-методичними поняттями. Він визначає педагогічну спрямованість мислення, окреслює сферу застосування цієї діяльності, уточнює кінцеву і проміжну мету діяльності з урахуванням чинників і умов конкретної педагогічної ситуації. Це дозволяє формувати творчий підхід до професійно-графічної діяльності, індивідуальність стилю в методах роботи. Цей компонент більшою мірою спирається на знання потреб сучасної школи, завдань графічної підготовки, шкільних навчальних програм, закономірностей засвоєння графічних знань, умінь й навичок, а також – загальнопедагогічних, психологічних, методичних вимог до організації навчання в школі тощо.

Тому, на нашу думку, в змісті навчальних і відповідно робочих програм професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій мають бути закладені наступні ідеї:

- переосмислення значення графічної інформації (як мови ділового спілкування в галузі науки і техніки) і посилення фундаментальної підготовки;
- розширення предметної області навчальної дисципліни – включення в неї вивчення форми різноманітних технічних об'єктів і інформації про них; елементів просторового конструювання;
- професійно-технічна і професійно-педагогічна спрямованість на формування і розвиток технічного просторового, вербально-логічного мислення, а також – пізнавальної активності, креативності як здатності оригінально працювати, творчих здібностей, педагогічної спрямованості творчої діяльності;
- трьохрівневість професійно-графічної підготовки, що передбачає на першому рівні базовий компонент (в основному загальнографічну підготовку), на другому – предметно-спеціальний компонент (взаємодія графічної і техніко-технологічної підготовки); на третьому – спеціалізований компонент (інтеграція графічної, техніко-технологічної і методичної підготовки).
- варіативна складова професійно-графічної підготовки, що забезпечує вільний вибір спеціалізації і необхідної для цього професійно-графічної підготовки.

У процесі вивчення дисциплін професійно-графічної підготовки у майбутніх вчителів технологій повинні бути сформовані: знання теоретичних основ побудови зображень на технічних кресленнях; знання правил виконання графічних побудов на кресленнях та оформлення креслень з урахуванням діючих нормативів; уміння будувати зображення на кресленнях, наносити розміри та проставляти необхідні умовні позначення; уміння користуватися нормативними та довідковими матеріалами під час виконання та читання креслень.

Програмами професійно-графічної підготовки повинні бути охоплені загальні питання методики навчання кресленню, до яких насамперед належать відомості про завдання та зміст курсу креслення в загальноосвітній школі, про процес формування графічних понять, знань, умінь і навичок на уроках креслення та трудового навчання; організацію та забезпечення навчально-виховного процесу; відомості про зміст і послідовність вивчення навчальних тем курсу креслення в загальноосвітній школі, про організацію навчально-пізнавальної діяльності та її дидактичне забезпечення у процесі вивчення конкретного навчального матеріалу учнями.

Процес оптимізації шкільної графічної підготовки та професійно-графічної підготовки майбутніх

учителів освітньої галузі „Технологія“ неможливий без застосування комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі, адже на сучасному етапі досягнення науки рівень розвитку програмного і технічного забезпечення комп'ютерної техніки дозволив здійснити реальний перехід від традиційних ручних методів створення інформації до нових інформаційних технологій.

Тому у процесі професійно-графічної підготовки майбутні вчителі технологій повинні оволодіти методикою навчання учнів раціональним прийомам проектування і оформлення креслень в середовищі AutoCAD та КОМПАС: створення геометричних об'єктів, забезпечення точності побудови, створення складних двовимірних та тривимірних об'єктів, основні прийоми редагування, нанесення розмірів, введення тексту і технологічних позначень, виведення креслення на друк, створення складального креслення, створення специфікації складального креслення та інших текстових документів.

Знайдені в теорії та практиці навчання логічні структури навчального матеріалу відображаються в дидактичній моделі логічної структури знання про наукове явище, процес і стан об'єкта. Але така модель, як виявилося, не є універсальною. Це позбавляє багато розглянутих робіт єдиної ідейної основи і найчастіше зводить способи структурування в розряд локальних дидактичних знахідок, що дають позитивний педагогічний ефект. Тому нами було поставлене наступне завдання: обґрунтувати деякий комплекс вимог, що дозволять структурувати навчальний матеріал і сформувати модель блоку дисциплін професійно-графічної підготовки.

Основна, визначальна ознака вихідної моделі навчального предмета полягає в тому, що вона являє собою чітку взаємозалежну систему елементів з певною структурою, що відображає внутрішні, істотні сторони дійсності. Ієрархічний розподіл таких елементів професійно-графічної підготовки, на нашу думку, повинен базуватись на психолого-фізіологічних та семіотичних аспектах даного питання.

Процес формування графічних понять повинен максимально враховувати принципи природовідповідності, психолого-фізіологічні аспекти відповідного виду діяльності. Зокрема, на особливу увагу заслуговує початковий етап професійно-графічної підготовки, де потрібно визначати таку етапність вивчення матеріалу, такий перелік видів графічних робіт і методів навчання, які б навчили учнів „бачити і розуміти" умовне графічне зображення, сприяли б розвитку і адаптації природно закладених фізіологічних можливостей у здатність свідомого використання мови креслення. Реалізація такої умови дає можливість не лише успішно працювати з графічною документацією. З кожним днем зростає роль операцій, пов'язаних зі сприйняттям та обробкою різної інформації. Досить часто дії людини в різних сферах пов'язані не з реальними об'єктами, а з їх замінниками у вигляді пультів управління, схематичних зображень реальних процесів і явищ. Схематичні й знакові моделі дозволяють в абстрактній, символічній формі не лише показувати взаємно-однозначну відповідність об'єктів і їх графічних зображень, але й принципово змінювати способи розв'язання просторових та інших задач. Все частіше людина використовує простіші й зручніші, зрозумілі для всіх графічні знакові системи. Розвиток просторової уяви, абстрактного мислення через вивчення основних графічних понять – це ключ до успішного оперування згаданими та багатьма іншими видами інформаційних систем, без яких уявити сучасний світ неможливо.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що традиційний педагогічний процес вищої школи не забезпечує автоматичного формування у студентів високого рівня науково-педагогічного мислення навіть в умовах посилення професійної спрямованості викладання, практичної орієнтації їхнього мислення. Для цього необхідна спеціально організована робота з дослідженням сутності, розробки структури, умов формування педагогічного мислення та побудови методики, яка максимально сприяла б виробленню аналітичного, наукового підходу до педагогічного процесу, до своєї діяльності. З цією метою підготовка студентів повинна передбачати всебічне вивчення ними діючих навчальних програми з креслення та трудового навчання, ознайомлення з існуючими навчальними та методичними посібниками. Процес проведення лабораторно-практичних занять повинен передбачати застосування навчальних ситуацій, що імітують окремі елементи чи уроки загалом із шкільного курсу креслення чи трудового навчання. Зміст навчальних дисциплін повинен знайомити студентів з найновішими методичними розробками з методики викладання креслення, з передовим педагогічним досвідом вчителів креслення.

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки вчителів технологій завдання професійно-графічної підготовки майбутніх фахівців будуть реалізовуватись на заняттях з курсу „Нарисна геометрія і креслення“, „Комп'ютерна графіка“, „Методика навчання креслення“, при проведенні навчальних та виробничих практик, написанні курсових та дипломних робіт відповідно до діючих навчальних планів. Структура та зміст навчальних програм перерахованих дисциплін повинні бути розроблені з урахуванням сучасних підходів до визначення ролі й місця графічної інформації в пізнавально-перетворювальній діяльності людини, ґрунтуватися на фундаментальних дослідженнях

закономірностей сприйняття й оперування знаково-символічною інформацією. Вже з перших занять дисциплін професійно-графічної підготовки не слід забувати про те, що досвід опанування елементарними графічними знаннями, уміннями й навичками майбутні фахівці, переважна більшість яких, до речі, не мала можливості вивчати систематичний курс креслення в загальноосвітній школі, використовуватиме в своїй професійній діяльності.

Висновок. Таким чином, на основі діяльнісного підходу до навчання нами визначені основні позиції для побудови змісту й структури системи професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій. Проведене дослідження стало теоретичною основою для розробки нової навчальної програми для професійно-графічної підготовки вчителів технологій у педагогічних вищих навчальних закладах.

Актуальними напрямками подальшої розробки окреслюваної проблеми є вивчення питання щодо дидактичних умов використання сучасних технічних засобів у системі професійно-графічної підготовки майбутніх вчителів технологій.

Література

1. Білевич С.В. Інтеграція нарисної геометрії та креслення в процесі графічної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчаннякреслення" / С.В.Білевич. – Х., 2008. – 20 с.
2. Райковська Г.О. Розвиток технічного мислення студентів у процесі вивчення креслення : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчаннякреслення" / Г.О.Райковська. – К., 2003. – 20 с.
3. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения / И.А.Ройтман.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.- 240 с.
4. Програми вищих педагогічних закладів освіти. Нарисна геометрія та креслення. К.: Міністерство освіти і науки України, 2000.- 33 с.- (Нормативний документ Міністерства освіти і науки України).

УДК 37.091.33-027.22:78.071.2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО ПРОФІЛЮ

І.К.Глазунова

***Анотація**. У статті розглядаються основні педагогічні умови оптимізації використання модульно-рейтингової системи навчання в процесі инструментально-виконавської підготовки майбутніх спеціалістів музичного профілю у контексті Болонського процесу на початку XXI століття.*

***Ключові слова**: педагогічні умови, модульно-рейтингова система навчання, інструментально-виконавська підготовка.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные педагогические условия оптимизации использования модульно-рейтинговой системы обучения в процессе инструментально-исполнительской подготовки будущих специалистов музыкального профиля в контексте Болонского процесса в начале XXI столетия.*

***Ключевые слова:** педагогические условия, модульно-рейтинговая система обучения, инструментальная подготовка.*

***Summary.** Basic pedagogical conditions of optimization connected with using modal-rating education system in the process of instrumental-performing preparing future music profile are described in the article in the context of bolonsky's process at the beginning of new coming 21ST century.*

***Key words:** pedagogical conditions; modal-rating system of education; instrumental-performing preparation.*

Сьогодні, на початку XXI століття, згідно з вимогами Болонського процесу та Лісабонської стратегії, постала необхідність модернізації змісту, форм і методів з підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, зокрема в різних галузях мистецької освіти. Процес модернізації освітньої системи спричинив вихід у листопаді 2010 року проекту Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція), спрямованого на врегулювання організаційних та фінансових засад функціонування системи вищої освіти, створення умов для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства у кваліфікованих кадрах [1, с.22].

Вітчизняними вченими (А.Козир, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, О.Ростовский, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) зроблено значний внесок у теорію та практику

© І.К.Глазунова

музично-педагогічної освіти, зокрема, щодо професійного становлення майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах і художньо-естетичного виховання молоді. Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів стала предметом багатьох наукових досліджень (А.Зайцева, Н.Мозгальова, І.Мостова, Н.Згурська, Л.Гусейнова та ін.).

Проте, наявний досвід вимагає додаткового аналізу використання технології модульно-рейтингового навчання у підготовці майбутніх учителів музики, впливу цієї технології на якість процесу інструментально-виконавської підготовки у педагогічних університетах.

Мета статті – визначити та охарактеризувати основні педагогічні умови оптимізації використання модульно-рейтингової системи навчання в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців музичного профілю.

Щодо поняття "модульно-рейтингова система", то під *модульною системою* ми розуміємо технологію навчання у ВНЗ, яка охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю якості знань, умінь і навчальної діяльності студентів, за якою модуль є функціонально завершеною частиною розділу або теми навчальної дисципліни, сукупністю теоретичних та практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного та індивідуально-технологічного забезпечення [2, с.33].

Компонентом забезпечення функціонування модульно-рейтингового навчання є конкретні педагогічні умови, без яких така організація навчального процесу не може досягти запланованого результату навчання, оскільки не будуть використовуватись усі дидактичні можливості цієї технології.

Серед фахових дисциплін музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів та Інститутів мистецтв, які призначені готувати спеціалістів кваліфікації «вчитель музики», чільне місце належить курсу «Основний музичний інструмент», «Додатковий інструмент» та «Концертмейстерський клас і ансамбль», які є складовими інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів. Основною метою даного курсу є підготовка майбутніх учителів до педагогічного керівництва музичним вихованням молоді засобами гри на музичному інструменті. Ця підготовка в умовах вищого навчального закладу передбачає актуалізацію та певну інтеграцію професійних знань і комплексний розвиток спеціальних практичних вмінь та навичок студентів, необхідних для удосконалення музично-педагогічної майстерності.

Навчання гри на музичному інструменті (у нашому випадку фортепіано) відіграє важливу роль у професійному розвитку майбутніх фахівців музичного профілю. Вільне володіння інструментом, читання нот з аркуша та транспонування, добір і гармонізація музичного матеріалу на слух, розвинуте почуття музичної форми та стилю – ці професійні якості та вміння є основою виконавської діяльності вчителя на уроках музики та позакласних заняттях.

Якщо проаналізувати діяльність сьогоднішнього вчителя музики у школі, то можна відмітити, що значна частина його роботи пов’язана з грою на музичному інструменті. Це можливо тільки за умови наявності достатньо вагомого, капітального фундаменту загальної піаністичної майстерності. Сьогодні неможливо працювати у школі, не сягнувши найвищого рівня володіння інструментом. Специфіка художньо-творчої роботи вчителя музики дозволяє розглядати педагогічно-виконавську діяльність, передусім, як важливий *компонент його професійної підготовки*.

Для підвищення якості інструментально-виконавської підготовки студентів педагогічних університетів, які навчаються за модульно-рейтинговою системою, для оптимізації використання усіх дидактичних можливостей цієї системи навчання в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики необхідно створити відповідні педагогічні умови.

Умова як філософська категорія відбиває універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність. Активним, діяльним фактором впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина. Без діяльності людини умова сама по собі не може перетворюватися на нову діяльність, продукувати її [2, 3,].

Під педагогічними умовами оптимізації використання модульно-рейтингової системи навчання в процесі інструментально-виконавської підготовки нами розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для осягнення і відтворення музичних творів у процесі виконавської діяльності при використанні модульно-рейтингового навчання. Створення їх полягає як у підготовці студента до цієї діяльності, так і в забезпеченні необхідного середовища впродовж навчання у вузі, а саме: розвиток потреби в самовираженні, інтересу до майбутньої професії і до музично-інструментального виконавства, створення відповідної емоційної настроєності на виконання, сприятливого психологічного клімату у класі основного інструменту. Зміст навчання враховує музичні здібності й індивідуальні особливості кожного студента та спеціалізацію майбутнього фахівця (як основний принцип організації

модульно-рейтингового навчання).

Тому перша умова – це *узгодження змісту навчання з індивідуальними особливостями та музичними здібностями студента*.

Індивідуальний підхід здавна є одним із найважливіших принципів музичної педагогіки як у навчанні дітей, так і у фаховій підготовці дорослих. Його використання обумовлено значними відмінностями у характері поєднання здібностей тих, хто опановує музичну майстерність.

За такого підходу якість інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики залежить від комплексу здібностей, як загальних, так і специфічних, вузько професійних. До загальних, що впливають на успішність будь-якої діяльності індивіда, належать пізнавально-орієнтувальні можливості людини, а саме: *відчуття, сприйняття, уява та пам'ять.*

Ці процеси, як вважають вітчизняні вчені, забезпечують інформаційне моделювання дійсності, реалізація якої опосередковується емоційно-вольовою регуляцією [4,с.42]. У своєму дослідженню П.Косенко поділяє специфічні здібності та якості на три групи:

1. характер індивідуальних особливостей психіки: характер емоцій, розуму, наявність і розвиток виконавської творчої волі; особливості музичного мислення, темпераменту, уваги, розвитку музичного слуху, музичної памяті, відчуття ритму, тембрової сфери; сила, багатство та ініціативність творчої уяви;

2. суто фізіологічні якості студента – сила та врівноваженість основних нервових процесів, м’язова рухливість, анатомічні особливості будови виконавського апарату;

3. рівень фахової інструментальної підготовленості майбутнього вчителя; його виконавський досвід, методико-теоретична підготовленість, вміння самостійно працювати (організувати свій робочий час), розвиток музично-художнього смаку, стиль і манера гри та артистичність [4,с.57].

Водночас, в умовах модульно-рейтингової системи, розуміння індивідуального підходу до навчання як врахування названих вище якостей особистості студента стає *недостатнім.*.

Набуває актуальності визначення *індивідуалізації* як соціально цінних індивідуальних способів діяльності, як процесу самореалізації, набуття індивідуальності.

Успішність навчання в інструментальному класі залежить від розвитку здібностей та якостей особистості майбутнього вчителя, безпосередньо пов’язаних з успішністю оволодіння музичним інструментом. Тому необхідно глибоке знання та розуміння викладачем особистості кожного студента, що значною мірою сприяє як загальному, так і духовному, художньому розвитку майбутніх вчителів.

Отже, з позицій особистісного підходу, індивідуалізація інструментальної підготовки студента передбачає:

Самостійне проектування майбутнім вчителем *власної навчальної діяльності,* що вимагає узгодження змісту дисципліни «Основний музичний інструмент», «Додатковий інструмент» та «концертмейстерський клас і ансамбль» з фаховою спрямованістю особистості студента, а саме: його музичних інтересів та прагнень, ідеалів, індивідуальних нахилів, духовно-естетичних поглядів, ставлення до своєї майбутньої професії; надання можливості самостійного вибору студентом провідних видів навчальної діяльності, академічної програми, методів підвищення власної майстерності, формування індивідуального професійного стилю згідно з майбутньою спеціалізацією фахівця.

Існуючі навчальні плани, зокрема з курсу «Основний музичний інструмент», недостатньо спрямовані на сприяння індивідуального становлення майбутнього фахівця, формування його особистісного професійного стилю. Академічні програми, як правило, містять стандартний набір творів, з яких далеко не всі достатньо цікаві студенту, а заліки та іспити проходять за традиційною схемою академічних концертів.

Друга умова – *стратегія фахового діалогу між викладачем та студентом в процесі навчання.*

Діалогічна взаємодія виділяється багатьма сучасними вченими як один із основоположних принципів особистісно орієнтованої педагогіки, вона є визначальною у структурі педагогічної взаємодії в процесі навчання майбутнього вчителя гри на музичному інструменті.

Досягнення оптимальних умов взаємодії суб’єктів навчального процесу передбачає відхід від авторитарного стилю педагогічного впливу, коли викладач повністю керує художньою діяльністю студента, а його естетичний та практичний досвід сприймається як єдина і незмінна істина, що не підлягає сумнівам.

На противагу цьому слід використовувати інший підхід, коли ініціатором навчально-виховного процесу стає безпосередньо студент, а викладачу відводиться роль помічника і консультанта. Виняткового значення при цьому набувають *спільність художніх цінностей, характер музичного сприймання, творчі інтереси* [4, с.56].

Під час організації індивідуального навчання гри на музичному інструменті найефективнішою буде така педагогічна взаємодія, коли і викладач, і студент беруть в ній активну участь на основі

співробітництва та *творчої співпраці*. Музичне мистецтво при цьому розглядають як суб'єкт взаємодії, який перебуває в центрі спілкування і впливає на формування і розвиток спільних методичних та естетичних позицій, забезпечуючи максимальний зворотний зв'язок і розвиток музично-виконавської культури як студента, так і викладача.

Позитивні емоції, спільне переживання естетичної насолоди від музикування – неодмінна умова досягнення взаємодії, контакту між педагогом і вихованцем [4, с.58].

Третя умова – опора на фундаменталізацію знань (майбутня мобільність студентів) як передумова вдосконалення професійної підготовки фахівців у ВНЗ.

В умовах ринкової економіки вже неможливо орієнтуватися тільки на формально одержану освіту. Необхідний справді високий рівень професійної кваліфікації спеціаліста, його фундаментальної компетентності.

Тому концепція пріоритетності оволодіння інструментальними методами освіти превалює над формуванням вузькоспеціалізованих здібностей фахівця. Суть цієї концепції полягає в *інтегруванні* різних завдань професійної підготовки з тим, щоб фахівець завжди був готовий до удосконалення знань та вмінь, причому нові кваліфікації, що зорієнтовані на сучасні технології та методи організації праці, повинні базуватися на *попередньо освоєних*.

В процесі навчання гри на музичному інструменті відтворюються усі оптимальні умови для систематичного поповнення багажу знань студента, поширення різнохарактерної інформації.

Саме на уроці в інструментальному класі й існує можливість інтегрування знань із суміжних фахових дисциплін (і навпаки – із досвіду виконавства – в галузь суміжної фундаментальної дисципліни).

Г.Нейгауз писав, що з деякими із своїх студентів він «постоянно проходил на пьесах, исполняемыми ими…. короткий курс гармонии, строение мелодии, анализ формы и т.д., пока ученики не начинали мыслить как музыканты» [5, с.57].

Г.Ципін виділяє 4 основних музично-дидактичних принципа, які можуть збудувати достатньо міцний фундамент розвивального навчання в інструментальних класах:

- *передусім* – це *збільшення обсягу використовуваного* в навчально-педагогічній роботі матеріалу. Розширення репертуарних меж за рахунок звернення до більшої кількості музичних творів, до більшого кола художньо-стильових уявлень;

- *прискорення темпів проходження частини навчального матеріалу*, відмова від довгих термінів роботи над музичним твором; установка на оволодіння необхідними виконавськими навичками у стислі терміни навчання.

- *збільшення частини теоретичної інформації* в класі інструментальної підготовки; відмова від «вузько цехової» трактовки цих занять, використання в ході уроку більш широкого діапазону свідчень музично-теоретичного та музично-історичного характеру;

- *відмова від пасивних, репродуктивних способів* діяльності; необхідність такої роботи з матеріалом, за якої максимально простежувалась би самостійність і творча активність студента [6, с. 117].

Отже, фундаментальними, на нашу думку, можна вважати будь-які знання, що становлять основу, «фундамент» професійної підготовки майбутнього фахівця, дають змогу постійно здобувати нові знання, підвищувати кваліфікацію, забезпечують мобільність спеціаліста на ринку праці.

Ми вважаємо, що розглянуті нами педагогічні умови, навіть якщо використовувати їх окремо, здатні позитивно впливати на підвищення ефективності інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики. Але лише комплексне та послідовне їх застосування має забезпечити гармонійний фаховий розвиток студентів, який ґрунтується на засадах модульно-рейтингової системи навчання та відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. / І. Д. Бех. – К., 1998, 127с.
2. Сидоренко В.К. Фундаменталізація освіти як передумова вдосконалення професійної підготовки фахівців у вищих закладах освіти України / Сидоренко В.К. // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи. Вид-во НПУ ім.М.Драгоманова, К.- 2004, 220с.
3. Фейгин М.Є. Индивидуальность ученика и искусство педагога. / М. Є. Фейгин. – М. : Музыка,1975.–112с.
4. Косенко П. Б. Методика особистісно-орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики: Дис.,,, канд. пед. наук: 13.00.02. / Косенко П. Б. – К., 2009. – 186с.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
6. Ципін Г. М. Обучение игре на фортепіано / Ципін Г. М. – М. : Просвещение, 1984.-176с.

УДК 378.311

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

О.М.Джеджула, Н.А.Гунько

Анотація. *У статті розглядається проблема підготовки кваліфікованих викладачів технічних дисциплін в університетах аграрного профілю.*

Ключові слова*: викладач технічних дисциплін, технічне знання, професійна компетентність, професійні вміння.*

Аннотация. *В статье рассматривается проблема подготовки квалифицированных преподавателей технических дисциплин в университетах аграрного профиля.*

Ключевые слова*: преподаватель технических дисциплин, техническое знание, профессиональная компетентность, профессиональные умения.*

Summary. *In the article some peculiarities of professional activity of teachers of technical disciplines in agrarian universities are presented.*

Key words*: teacher of technical discipline, technical knowledge, professional competence, professional skills.*

Постановка проблеми. Глобалізація світової економіки та впровадження інформаційних технологій докорінно змінюють діяльність інженера в аграрному секторі виробництва. Соціальні та економічні зміни висувають нові вимоги до підготовки інженерних кадрів аграрного профілю та суттєво впливають на професійну діяльність викладачів технічних дисциплін аграрних університетів. Сьогодні викладач технічних дисциплін повинен бути добре обізнаним не лише з дисципліною, що викладається, а й бути зорієнтованим на формування професійної компетентності майбутнього інженера. Це вимагає глибоких фахових знань, розвинутого просторового та технічного мислення, обізнаності у переходовій техніці та технологіях аграрного виробництва, оволодіння інноваційними методиками викладання, належного рівня педагогічної майстерності. Проте відомо, що здебільшого викладачами технічних дисциплін аграрних університетів стають випускники цих університетів, які не мають достатньої психолого-педагогічної підготовки, – це зумовлено орієнтацією аграрних університетів. Так зокрема магістри, що навчаються за спеціальністю «Механізація сільського господарства» у Вінницькому національному аграрному університеті з усіх дисциплін психолого-педагогічного циклу вивчають лише дисципліну «Педагогіка». На цей курс відведено всього 54 години, що є мізерним порівняно з кількістю годин з цієї дисципліни, наприклад, для майбутнього вчителя трудового навчання. Вони вивчають цей курс упродовж 108 годин і, крім того, у підготовку входить вивчення таких дисциплін, як «Вікова та педагогічна психологія», «Методика виховної роботи» та «Основи педагогічної майстерності».

У зв’язку з цим виникає проблема у підготовці кваліфікованих викладачів технічних дисциплін, здатних проводити заняття з використанням сучасних методик, які будуть здатні ознайомлювати своїх студентів з сучасною технікою та технологіями аграрного виробництва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розв’язання важливих питань професійної підготовки майбутніх спеціалістів розкриті в працях Т.В.Васильєвої, В.С.Гапоненка, А.І.Дьоміна, Г.Є.Левченка, П.Г.Лузана, Н.Г.Ничкало, В.А.Семиченко, В.К.Сидоренка, В.В.Олійника, П.М.Олійника, О.М.Пєхоти, Д.О.Тхоржевського.

В.О.Зайчук працює над удосконаленням змісту і форм підготовки майбутніх спеціалістів у середніх спеціальних навчальних закладах України. Проблема активізації навчання у вищому аграрному навчальному закладі є предметом дослідження П.Г.Лузана. М.В.Миронюк вивчає професійну спрямованість вивчення математики в ПТУ сільськогосподарського профілю. Наукові праці П.М.Олійника спрямовані на обґрунтування теоретико-методологічних засад наступності в системі неперервної професійної сільськогосподарської освіти. Методичні основи навчання студентів управлінню сільськогосподарськими машинами на прикладі підготовки студентів інженерного та агрономічного профілів досліджує І.І.Паламар. Проблема вдосконалення практичної підготовки студентів аграрного технічного коледжу знайшла своє відображення в працях В.І.Рябця. О.І.Скнар розглядає шляхи вдосконалення форм і методів навчання в сільськогосподарських технікумах.

Дослідженням змісту професійно-педагогічної діяльності займається В.Безрукова, Н.Глуханюк, Р.Гуревич, О.Коваленко, Н.Ничкало; дидактичні основи підготовки інженерів-педагогів висвітлені в

© О.М.Джеджула, Н.А.Гунько

працях Н.Брюханової, П.Кубрушко, В.Нікіфорова, В.Соколова та ін. Важливою для нас є робота Л.Тархан, яка досліджує теоретичні та методичні основи формування компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень у галузі теорії і практики аграрної освіти, проблема професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін у процесі навчання загальнотехнічним дисциплінам в умовах вищого аграрного навчального закладу потребує спеціального дослідження.

Цілі статті. Дослідити специфіку підготовки викладачів технічних дисциплін та особливостей їх професійної діяльності у ВНЗ аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність викладача полягає в тому, щоб цілеспрямовано навчати, виховувати та розвивати студентів. Ці процеси відрізняються від педагогічної діяльності в школі тим, що при спілкуванні з дорослими слід враховувати їх світогляд, вироблені звички та особистісні переконання. Викладач повинен застосовувати такі методи, які будуть розвивати молодь, враховуючи її інтереси та здібності. Можна дійти висновку, що викладачі постійно аналізують, які саме методи та засоби навчання використовувати.

В підготовці інженерних кадрів провідна роль відводиться викладачам технічних дисциплін. Тому сучасній вищій технічній школі потрібні викладачі, які будуть здатні використовувати сучасні методи навчання, інформаційні технології та різноманітні підходи до своєї викладацької діяльності. Метою вивчення технічних дисциплін для студентів є підготовка до майбутньої технічної діяльності на основі інтегрованих знань, які формують у студентів відповідну технічну картину світу. Як показує досвід, успішність діяльності людей, що мають справу з технікою, залежить не лише від їхньої професійної освіти, але й від того наскільки сформована у них духовна, соціально-психологічна та фізична культура, розвинена уява, здатність формулювати завдання та вирішувати проблеми, розвивати особистісні якості, які допоможуть колективній діяльності та ін.

На думку О.О.Євдокімової для професійного становлення викладача потрібні не лише висока професійна кваліфікація та компетентність, але й ряд якостей, наприклад педагогічна спрямованість та особистісно-ділові якості (відповідальність, сумлінність, креативність, адекватна самооцінка, культура поведінки та ін.). Все це формує вершину розвитку викладача, тобто його педагогічну майстерність [1, с. 83].

Належний рівень професійної діяльності педагога заключається в:

1) педагогічно- гуманістичній спрямованості особистості викладача, в якій він проявляє інтереси, життєві ідеали, суспільно значущу позицію:

2) педагогічних знаннях, зокрема знаннях з предмета та методики викладання;

3) знаннях педагогіки та психології;

4) педагогічних здібностях (комунікативні та соціально-перцептивні, емоційний настрій та ін.);

5) педагогічній техніці (вміння керувати своїм фізичним та емоційним станом, володіти мімікою, мовою та іншими засобами впливу на особистість та колектив) [6].

Інші вимоги висуваються такими вченими, як Н.П.Волкова та А.І.Кузьмінський, які переконані, що викладач повинен мати високий рівень:

- професійної компетентності (знання в своїй галузі, креативність та ін.)
- педагогічної компетентності (знання педагогіки, психології та методики викладання);
- комунікативної компетентності (володіння рідною та іноземними мовами, прийомами міжособистісного спілкування та ін.);
- соціально-економічної компетентності (знання процесів розвитку та функціонування суспільства, обізнаність у сферах економіки, соціології) [5, с. 4].

На думку В.В.Кулешової пріоритетними професійними вміннями викладачів технічних дисциплін є:

- вміння вивчати та аналізувати науково-технічну літературу з метою самоосвіти, організовувати практичну діяльність студентів;
- складати глосарій дисципліни;
- вміло користуватись всіма поняттями з даної галузі знань;
- аналізувати труднощі в навчальній діяльності студентів;
- коригувати власні помилки;
- формулювати цілі навчальної дисципліни та кожного окремого заняття;
- здійснювати психолого-педагогічне дослідження, самого процесу викладання, так і студентів загалом [3, с. 3].

Інші вимоги до діяльності наводить Курок В.П., вказуючи, зокрема, на необхідність знань наукових основ техніки, основ проектування та конструювання, закономірностей будови та принципу дії технічних пристроїв, виконання розрахунків, орієнтацію в науково-технічній інформації, вміння

розробляти демонстраційний матеріал (наприклад, моделі або плакати та ін.) [4]

На думку С.С.Єрмакової, потрібно інтегрувати педагогічні та технічні знання, для того щоб утворити одну методологічну основу. Педагогічні знання є системою, що має вихід на всі сфери людської діяльності. І оскільки техніка входить в наше життя досить активно, то це слугує підґрунтям для виокремлення в структурі технічного знання техніко-педагогічних знань як різновиду соціально-технічних [2].

Викладачі технічних дисциплін відрізняються від викладачів гуманітарних дисциплін своєю спрямованістю на технічні об'єкти та технологічні процеси – технічним мисленням. З появою певного об'єкта техніки одразу потрібно визначитись, як його використовувати, ремонтувати, вдосконалювати, а це вимагає розробки специфічних методів пізнання та осмислення.

Звичайно, основна відмінність у професійній діяльності викладачів технічних дисциплін та викладачів інших напрямків – об'єкт знань. Для викладачів технічних дисциплін на чільному місці – технічне знання. Особливість технічного знання в першу чергу пов'язана з предметом знань – об'єкти техніки та технологічні процеси, мисленнєві, м'язові й предметні операції з технічними об'єктами або технічними поняттями з метою отримання нових технічних знань. Якщо ж говорити про співвідношення між технічними знаннями та технічним мисленням, то їх зв'язок полягає в тому, що мислення користується знаннями для створення певних алгоритмів.

На думку Є.В.Дегтярьова, технічне знання має два аспекти, а саме операційний та предметний. Предметний аспект включає в себе суб'єктно-об'єктне співвідношення, де об'єкт – технічні об'єкти, а суб'єкт – людство загалом. В свою чергу, предметом операційного аспекту є операції (розумові, предметні та інші). У межах операційного аспекту встановлюються суб'єктно-об'єктні, суб'єктно-суб'єктні та об'єктно-об'єктні взаємодії, що і забезпечує різноманіття технічних операцій. Суб'єктно-суб'єктні відносини можуть розглядатись в нашому випадку як взаємодія викладач – студенти. Тому що ця взаємодія характеризується комунікативною наповненістю. Під час спілкування між викладачем та студентом відбувається обмін технічним знанням, студенти засвоюють алгоритми дій з конкретними технічними об'єктами, різноматні види операцій [7].

Досить часто при наявності відповідних здібностей у викладача технічної дисципліни відбувається трансформація звичайних технічних знань у науково-технічні, що підвищує вірогідність появи нового технічного винаходу.

Переважно викладачі технічних дисциплін у ВНЗ, зокрема й в аграрних вишах, не мають педагогічної освіти. Як відомо, професіоналізм будь-якого викладача полягає в тому, що він здатний не лише навчати студентів свого предмета, але й спрможний до творчо мислити, систематично професійно зростати й підвищувати кваліфікацію, а головне він спроможний задовольняти зростаючі потреби суспільства. Саме завдяки цьому вкрай необхідне створення структури та змісту професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін.

Висновки. Отже, в сучасних умовах, які характеризуються глобалізацією, конкуренцією, постійними реформами, все частіше з'являється потреба в новому підході як в організації підготовки викладачів технічних дисциплін в аграрних ВНЗ, так і в змісті технічної освіти. Виникає потреба в розвитку педагогічної майстерності викладачів та в підвищенні їхньої кваліфікації.

Особливостями професійної діяльності викладачів технічних дисциплін аграрних університетів є необхідність інтегрування педагогічних та технічних знань, умінь та навичок, розвинутість технічного та просторового мислення та орієнтація на новітні виробничі технології в аграрному секторі й наявність мотивації до використання набутих знань у начальному процесі.

Ціллю подальшого дослідження буде визначення умов, за яких сформується необхідний рівень педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін вищих аграрних закладів та зросте їхня професійна компетентність.

Література

1. Євдокімова О.О. Педагогічна майстерність викладачів вищої школи і фактори, що впливають на її формування./ – Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч.2 – 83 с.

2. Єрмакова С.С. Специфіка професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих технічних дисциплін [Електронний ресурс]. http://www.ukrdeti.com/firstforum/h13.html

3. Кулешова В. В., Особливості професійної діяльності викладача технічних дисциплін у вищій школі. – [Електронний ресурс] http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2012_24/files/P2412_60.pdf –3 с.

4. Курок В.П. Сучасні тенденції викладання інженерних дисциплін майбутніми вчителями трудового навчання / В.П. Курок // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2008. – №1. – С. 81–84.

5. Стукало О.А. Особистість викладача вищого навчального закладу у системі професійної компетентності. [Електронний ресурс] http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnau_ppf/2010_155_2/10soa.pdf – С.4-6
6. Ткачук С. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів трудового навчання/ Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини /– Умань, 2010. – Ч. 3. –270 с.
7. Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 33 (171). Философия. Социология. Культурология. Вып. 14. – С. 100–102.

УДК 37:004.77

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Л.І.Дідух

Анотація. *У статті розглянуто соціальні мережі та сервіси другого покоління Веб 2.0, що дозволяють користувачам створювати в мережі та використовувати інформаційні ресурси в навчальному процесі, їх переваги та недоліки.*
Ключові слова: *Блог, Веб 2.0, Веб-конференція, мережеві сервіси, Смарт-навчання, соціальна мережа.*

Аннотация. *В статье рассмотрены социальные сети и сервисы второго поколения Веб 2.0, что позволяет пользователям создавать в сети и использовать информационные ресурсы в учебном процессе, а также их преимущества и недостатки.*
Ключевые слова: *Блог, Веб 2.0, Веб-конференция, Смарт-обучение, сетевые сервисы, социальная сеть.*

Summary. *Social networks and Web 2.0 second generation services which enable users creating in the web to exploit these informational resources and their advantages and disadvantages have been considered in the article.*
Key words: *blog, Web 2.0, Web-conference, network services, smart-learning, social network.*

Постановка проблеми. Система освіти України нині забезпечена сучасними засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Глобальна мережа Інтернет є доступною для всіх членів суспільства. Вона стала джерелом інформації, середовищем спілкування і взаємодії між різними верствами населення, зокрема, між студентами і викладачами, адміністрацією ВНЗ. Така діяльність забезпечується сервісами Веб 2.0, що відкрили можливість створення і використання інформаційних ресурсів у мережі Інтернет. Це також використовується в навчальному процесі та впливає на його організацію та здійснення, розв'язання завдань, що виникають в сфері освіти. Важливою проблемою є інтеграція соціальних сервісів Веб 2.0 у вищу освіту.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі використання Інтернету, ІКТ, Веб 2.0 в освіті присвячені дослідження вчених В.Бикова, М.Бухаркіної, Р.Гуревича, М.Жалдака, Н.Морзе, Є.Полат, Є.Патаракіна, Б.Ярмака, Тіма О'Рейлі та ін.

Дослідники наголошують на таких перевагах використання мережевих соціальних сервісів Веб 2.0 [3; 4; 5]:

- у мережевому доступі опинилася величезна кількість відкритих матеріалів, що можуть бути використані в навчальних цілях;
- завдяки тому, що спрощується процес відтворення матеріалів та їх публікацій, новий контент створюється мільйонами людей, які додають у мережу малюнки, тексти, фотографії, музичні файли, закладки та корисні ресурси;
- беручи участь у нових формах діяльності, викладачі і студенти одержують та застосовують важливі інформаційні навички;
- відкриваються нові можливості для участі студентів у різноманітних співтовариствах: професійних, наукових та інших;
- виникають нові форми співтворчості викладачів і студентів.

Мета статті полягає в розгляді організації колективної діяльності студентів у ВНЗ за допомогою соціальних мереж.

Виклад основного матеріалу. Розвиток Інтернет-технологій, поява Веб 2.0 та Веб 3.0 зумовили використання соціальних сервісів в освіті. Соціальні сервіси – це мережева програма забезпечення, що підтримує групову взаємодію. Ця взаємодія включає: персональні дії та комунікації учасників між собою, обмін повідомленнями [2, с. 171].

© Л.І.Дідух

Соціальні мережі, а також сервіси, що їх підтримують, стали ефективним методом забезпечення відвідування сайтів, зворотного зв'язку, одним із засобів генерації контента, що зумовило значну кількість соціальних Веб-сервісів, об'єднаних назвою сервіси Веб 2.0.

Веб 2.0 – це друге покоління мережевих сервісів Інтернет, що дозволяють користувачам створювати в мережі та використовувати інформаційні ресурси.

Веб 2.0 – термін, що визначає друге покоління мережевих сервісів, принциповою відмінністю від Веб 1.0 є те, що ці сервіси дозволяють користувачам не тільки мандрувати мережею, а й спільно працювати, розміщувати в мережі текстову та медіа-інформацію [Вікіпедія].

За допомогою Веб 2.0 студенти та викладачі одержують можливість здійснювати таку колективну діяльність:

- спільний пошук;
- спільне зберігання закладок;
- створення і спільне використання медіа-матеріалів (фотографій, відео, аудіо записів та ін.);
- спільне створення і використання гіпертекстів;
- спільне редагування і використання в мережі текстових документів, електронних таблиць, презентацій та інших документів;
- спільне редагування і використання карт і схем.

Отже, принциповою відмінністю Веб 2.0 від Веб 1.0 є соціальна орієнтованість.

У педагогічному процесі ВНЗ набули поширення:

1) педагогічні співтовариства, що сприяють розвитку спільного мислення. Наша пізнавальна, творча і навчальна діяльність де спочатку мають мережний і колективний характер, перехід до розміщення ролі і значення інших людей, способів конструювання реальної дійсності є важливим етапом психологічного розвитку особистості.

У процесі спілкування в мережі виховується толерантна людина, яка здатна дивитися на події з іншої точки зору, розуміти позицію інших людей. Розширення меж спілкування за допомогою ІКТ надає можливість співпрацювати з людьми, які є носіями незнайомих раніше соціальних культур і прошарків. Все частіше нашими партнерами в мережевій діяльності стають програмні аспекти, тому кожний учасник мережевої спільноти має бути готовим до порозуміння з ними.

Особливістю такого спілкування є те, що учасники спільної діяльності не потребують синхронної присутності в місці та часі. Кожний член співтовариства виконує свої прості операції, що й використовуються в педагогічній діяльності.

Колективна, взаємопов'язана діяльність численних агентів, які готові критикувати, змінювати гіпотези, відіграють визначальну роль у пошуках помилок, перевірки гіпотез і фальсифікації теорій. Це дає можливість занурювати студентів у середовище, в якому критична дискусія є обов'язковою;

2) безкоштовні відкриті ресурси для пошуку інформації. Найбільш поширений спосіб використання Інтернет з освітньою метою – пошук інформації. Мережеві соціальні сервіси розширюють інформаційні можливості Веб, інформація стала не менш достовірною, ніж у книгах, а може й більше, оскільки книга – статична, а Інтернет-видання постійно оновлюється. Проте головною особливістю використання соціальних мереж у пошуку навчальної інформації – це наявність вільних відкритих енциклопедій, таких як Вікіпедія, що дозволяють, окрім пошуку, спільно створювати й редагувати будь-які дані;

3) вивчення іноземних мов і культур спілкування в соціальних мережах, блогах та імітаторах трихвимірного простору дозволяє здійснювати спілкування з людьми-носіями іноземних мов, представниками різних культур і національностей, що значно корисніше для навчання й ефективніше, ніж вивчення даного матеріалу за допомогою друкованих або звичайних медіа матеріалів;

4) колективна робота над проектами.

Колективна робота над проектами можлива за допомогою практично будь-яких засобів соціальних мережевих сервісів. Так, Вікі дозволяє студентам створювати навчальні посібники, реферати, вести спільну дослідницьку роботу, фотоальбоми. Використання спеціальних програм з метою управління проектами, що встановлені в локальній мережі або в мережі Інтернет, допомагають керувати ходом виконання проекту, займатися розподілом завдань в он-лайн режимі, створювати список запитань або форум із заданої теми;

5) побудова моделей.

Віртуальний простір надає можливість здійснювати моделювання різноманітних процесів, явищ, а соціальні мережеві сервіси реалізують психологічні тренінги, рольові ігри, дозволяють інсценувати педагогічні, психологічні, економічні та інші ситуації, гарантуючи анонімність.

Зупинимось на використанні сервісів ІКТ у навчальному процесі.

Значна кількість студентів нині користується електронною поштою: безкоштовною або корпоративною. Безкоштовна пошта на популярних ресурсах mail.ru, yandex.ru, google та ін. підходить для особистого використання.

Для навчальних закладів, організацій цей підхід має певні недоліки:

Відсутня гарантія повної конфіденційності та безпечності поштової скриньки від спаму, санкціонованого взлому.

У поштовій адресі відсутнє ім'я домену.

Відсутній спільний доступ до корпоративних даних, спільних файлів.

Мають місце певні труднощі в синхронізації календарів, контактів і задач з мобільними пристроями.

Неможливість контролю опцій від спаму і вірусів.

Відсутність технічної підтримки.

Тому для навчальних закладів, організацій є сенс використовувати корпоративну пошту, що в більшості розгортається на серверних потужностях навчального закладу або організацій, підтримується власними адміністраторами.

Корпоративна електронна пошта забезпечує обмін і передачу інформації. З метою забезпечення ефективної і безпечної передачі інформації між користувачами створюється корпоративна електронна пошта, що розміщується на спеціальному домені: gmail.com, mbox.com, ukr.net, mail.ru, rambler.ru та ін.

Це дозволяє здійснювати безпечне передавання інформації між студентами й працівниками.

Форум – один із найбільш доступних і разом з тим ефективний засіб віддаленого спілкування, що становить засіб мережевого спілкування за допомогою обміну текстовими повідомленнями між студентами, співробітниками в режимі «Кожний з усіма» або «Кожний з кожним» в реальному або відкладеному часі. Створення системи закритих форумів серед співробітників дозволяє обговорювати питання різного характеру.

Традиційно форум реалізується як компонент інформаційно-освітнього середовища і є його окремим сервісом; можна також розглядати форум як електронний освітній ресурс, котрий слугує для забезпечення комунікаційних видів діяльності в межах робочої програми дисципліни і є невід'ємною частиною електронного навчально-методичного комплексу.

Електронний документообіг дозволяє організувати коректну спільну роботу над документами. Відомо, що якість освітніх послуг прямо залежить від роботи всієї освітньої установи. Оптимізувати її можливо за рахунок впровадження системи електронного документообігу. Діяльність будь-якого навчального закладу супроводжується значною кількістю документів. Ці документи потребують постійної систематизації обліку, оперативного розгляду та виконання, в яких беруть участь різні підструктури. Ці та інші проблеми розв'язуються за допомогою електронного документообігу, що заснований на технологіях Веб 2.0. Ці технології дають можливість вести хронологію версій документу, присвоювати документу різні права доступу користувачам, забезпечувати колективне редагування документу різними користувачами [1, с. 16].

Використання системи електронного документообігу дозволяє організувати розподілену систему зберігання документів. Система документообігу може бути використана:

- для зберігання документів в електронному архіві;
- для складання звітів, інформаційних таблиць (наприклад, навантаження);
- під час роботи з документами значної кількості працівників здійснюється його вичитка та вдосконалення;
- для збереження повнотекстової індексації;
- для підтримки версій і підверсій документів;
- для збереження документу в архіві в первинному форматі;
- подає можливість ведення журналів для користувачів;
- для передачі підсумкового документу всім користувачам за допомогою розсилки.

Система електронного документообігу пов'язана з системою сайтів і блогів.

З метою використання системи електронного документообігу в навчальному закладі (організації) необхідно, щоб усі комп'ютери цього закладу були зв'язані між собою мережею Інтранет. *Інтранет* – це той самий Інтернет, з тими самими ай-пі протоколами, але тільки обмежений межами віртуального простору навчального закладу (організації), має вихід в Інтернет, що забезпечує зв'язок навчального закладу із зовнішнім світом.

Необхідно розмежувати поняття «Інтранет» і «Корпоративний портал». Корпоративний портал – це сайт, тобто графічна оболонка, яка за допомогою технологій Інтранет доступна для будь-якого спеціаліста / в будь-який час. Основною перевагою використання корпоративного порталу є не тільки

можливість інформування студентів, педагогічних працівників з одного робочого місця, а також спільна робота над одержаною інформацією, що значно зменшує витрати часу, підвищуючи рівень взаємодії між різними структурами, користувачами.

Кожна структура, викладач та інший співробітник ВНЗ мають право створювати свій сайт, доступ до яких інших людей кожний надає за власним бажанням та необхідністю. Система сайтів може бути замінена внутрішнім порталом з певними можливостями доступу для користувачів.

З метою швидкого розміщення інформації, результатів дослідження використовується система блогів, в яких розміщуються короткі термінові повідомлення. Нині існує підвищена зацікавленість педагогів до блогів, що привело до появи і розвитку блогосфери.

Блогосфера (від англ. – blogosphera) – термін, що означає сукупність усіх блогів як співтовариств або соціальну мережу. В свою чергу, блог визначається як мережевий журнал, в котрий регулярно додаються записи, що містять текст, зображення, мультимедіа [2, с. 20]. Створивши власний блог, можна зробити доступним сервіс «Документи Google», що дозволяє створювати й публікувати на сторінках блогу документи, таблиці, форми, презентації і т. ін. – потужний інструмент для освітян, які ведуть освітній блог. Блоги прилюдні (публічні) передбачають як внутрішніх співробітників, так і сторонніх читачів, які можуть здійснювати допублічне обговорення з автором.

З метою забезпечення інтерактивності використовується телекомунікайний сервіс – відеоконференції. *Відеоконференція* – це спосіб обміну відеозображенням, звуком і двома чи більше об'єктами, що обладнані відповідними апаратно-програмними комплексами [2, с. 27].

Нині набуло поширення створення єдиних співтовариств навчальних закладів, що дозволить здійснювати обмін досвідом, проводити майстер-класи і конференції незалежно від місця знаходження учасників навчального процесу. Обмеженість полягає в тому, що всі учасники відеоконференції мають бути підключеними до Інтернет. Є різні види відеоконференцій, з яких найбільший інтерес становить Веб-конференція або Вебінар. Ці конференції використовуються для живих зустрічей, презентацій в мережі Інтернет, що підключений до інших учасників конференції за технологією «клієнт-сервер» через мережу Інтернет.

Відеоконференцзв'язок є інструментом електронного навчання (E-learning), надаючи можливість проведення лекцій, семінарів, індивідуальних консультацій, іспитів і заліків.

З метою здійснення спілкування у мережі в он-лайн режимі нині використовується програма Skype. Користувачі Skype здійснюють телефонні виклики й відеовиклики за допомогою Skype та Інтернет. Основа системи – безкоштовна комунікація між користувачами програмного забезпечення Skype, проте це програмне забезпечення дозволяє користувачам зв'язуватися з користувачами наземної лінії зв'язку і мобільних телефонів.

Наведені комунікаційні сервіси дозволяють передавати інформацію різних видів, використовуючи мережу Інтернет, а також середовище, в якому користувачі (студенти) стають творцями інформації.

Освітня соціальна мережа. Нині в навчальних закладах створюються і використовуються корпоративні соціальні мережі, а також соціальні мережі вільного доступу з використанням усіх сервісів, що розглянуті вище, створюють єдине інформаційне освітнє середовище навчального закладу.

Освітня соціальна мережа – одна з популярних, доступних, звичних для користувачів, зручних для одержання й обміну знаннями, перспективних Інтернет-технологій використовується в єдиному інформаційному освітньому середовищі навчального закладу з метою:

- залучення учасників навчального процесу до взаємодії з ними в соціальних мережах;
- створення віртуального освітнього середовища, організація навчання в середовищі e-learning ;
- організація професійних співтовариств – віртуальних робочих груп студентів, викладачів, аспірантів, магістрів у проектах, що стосуються навчальної наукової роботи у вільному доступі, корпоративних соціальних мереж.

Такі середовища базуються на основі технологій Веб 2.0, передбачають спільну роботу користувачів з формування змісту інформації, що розміщена в мережі, розв'язання завдань, характерних для навчальних закладів.

Розвиток соціальних мереж, e-learning зумовили виникнення й розвиток *Smart Education* – принципово нового освітнього середовища, що об'єднує викладачів і студентів з усього світу. Використання в навчальному процесі аудиторій, в яких управління засобами навчання здійснюється на відстані – є ще одним видом мережевого навчання, що нині почало розвиватися. Ця технологія Smart Education відкриває можливість здійснення «навчання завжди» з використанням діалогу «комп'ютер-студент», що відповідає технологіям Веб 3.0, що починають нині розвиватися в усьому світі.

Висновок. Використання соціальних мереж у навчальному процесі сприяє:

- вільному розповсюдженню навчальних матеріалів, відкривається можливість їх спільного

використання;

- самостійному створенню мережевих навчальних матеріалів. Кожний одержує можливість не тільки одержувати доступ до цифрових колекцій, але й брати участь у створенні власного мережевого змісту;

- можливість брати участь у нових формах діяльності без спеціальних знань і навичок з інформатики (пошук, накопичення, редагування й використання власних цифрових об'єктів);

- діяльності зі спостереження за учасниками співтовариств; при цьому спілкування здійснюється у формі взаємного спостереження за діяльністю в мережі.

Література

1. Григорьев С. Г. Применение социальных сетей в области образования / Григорьев С. Г. // Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математикики : зб. наук. праць. – Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – 366 с.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
3. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Патаракин Е. Д. – [2-е изд.]. – М. : Институт. Ру, 2007. – 64 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования ; под ред. Полат Е. С. – М. : «Академия», 2005. – 272 с.
5. Intel@ навчання для майбутнього. – К. : Видавництво «Норапринг», 2005.

УДК 378.016:81'243:371.133

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Н.В.Добіжа

Аннотація. *У статті розкривається роль педагогічної практики у формуванні комунікативної компетентності вчителя іноземної мови; розглядаються цілі, завдання, функції педагогічної практики.*

Ключові слова. *Професійна діяльність, комунікативна компетентність, педагогічна практика, педагогічне спілкування, комунікативні вміння, психологічні та комунікативні бар'єри.*

Аннотация. *В статье раскрывается роль педагогической практики в формировании коммуникативной компетентности учителя иностранного язика; рассматриваются цели, задачи, функции педагогической практики.*

Ключевые слова. *Профессиональная деятельность, коммуникативная компетентность, педагогическая практика, педагогическое общение, коммуникативные умения, психологические и коммуникативные барьеры.*

Annotation. *In this article the role of pedagogical practices for communicative competence of teachers of foreign languages is examined. For this purpose, the goals, objectives, functions of the pedagogical practices are considered and it is described how they are implemented in order to create the communicative competence of future teachers of foreign languages.*

Keywords. *Professional activities, communicative competence, pedagogical practices, pedagogical communication, communication skills, psychological and communication barriers.*

Актуальність дослідження. Успіх у професійній діяльності педагога визначається його здатністю використовувати знання та власний життєвий досвід для орієнтації у різноманітних ситуаціях спілкування, ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем на основі розуміння себе та інших, адекватно оцінювати власний психологічний потенціал та потенціал учнів, налагоджувати контакти з дітьми та регулювати комунікативні дії. Мова йде про комунікативну компетентність вчителя – здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [8].

Наші спостереження під час педагогічної практики студентів IV курсу інституту іноземних мов виявили найбільш характерні труднощі у формуванні комунікативної компетентності майбутнього педагога, зокрема:

– при встановленні контакту з групою 51,2% студентів не вміють використовувати власну мімічну,

© Н.В.Добіжа

пантомімічну виразність для доцільної само презентації, не контролюють свій внутрішній стан (хвилювання, розгубленість, сором'язливість, невпевненість в собі тощо);

– при використанні різноманітних режимів роботи в процесі навчання у 25,8% студентів відсутні навички управляти іншомовною діяльністю в багатоступеневому режимі типу педагог–учень–група учнів та логічно переходити від однієї навчально-комунікативної задачі заняття до іншої;

– при здійсненні індивідуального підходу 37,5% студентів не враховують вікові та індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси, схильності, не вміють "обіграти" актуальну інформацію, пов'язану з навчальною та позанавчальною діяльністю учнів;

– при організації рольового спілкування 29,4% студентів, які проходили педагогічну практику, не вміють створити в учнів психологічну та методичну готовність для виконання ролі;

– при використанні дидактичних матеріалів 38,5% майбутніх педагогів не вміють здійснювати профілактику навчальних труднощів за рахунок індивідуалізації та диференціації завдань; неспроможні своєчасно включатися в розмову з учнями для того, щоб поставити пряме запитання, підказати);

– при стимулюванні учнів на власне висловлювання, ініціативну постановку питань, участь у полеміці 48,3% студентів не використовують відповіді учнів як основу для подальших дій; не вміють методично правильно реагувати на помилки в мові.

Як стверджують В.О.Сластьонін, Л.О.Хомчишина, Л.О.Хомич, Н.В.Казакова, саме в процесі педагогічної практики спираючись на теоретичні знання можливо подолати наявні труднощі у спілкуванні та розвинути комунікативну компетентність.

Мета статті: розкрити роль педагогічної практики у формуванні комунікативної компетентності як важливої складової професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Питання організаційно-методичного забезпечення педагогічної практики розробляють Н.В.Казакова, Г.Г.Кіт, Л.О.Хомич.

Проблемі різних аспектів комунікативної компетентності присвячені роботи Ю.М.Жукова, Л.О.Петровської, Є.В.Сидоренка, О.І.Муравйової, І.В.Макарівської та ін.

Технології розвитку комунікативної компетентності вчителя іноземної мови дослідили М.М.Забродський, О.М.Остроумова, М.О.Коць та ін.

Виклад основного матеріалу. Щоб розкрити роль педагогічної практики у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя, варто розглянути сутність педагогічної практики, її принципи, функції. У науковій літературі педагогічну практику розглядають як складову навчального процесу, одну із форм практичної підготовки майбутніх фахівців. Вона виступає як основа пізнання, доповнює та узагальнює теоретичні надбання студентів, забезпечує практичне засвоєння закономірностей, принципів професійної діяльності, володіння методами планування, організації та виконання [7].

Педагогічна практика, на відміну від теоретичного навчання з його величезним науковим потенціалом, характеризується конкретністю, доповнює та узагальнює теоретичні знання, підводить до аналізу наукового пошуку та узагальнення педагогічного досвіду, розкриває значущість професії, формує необхідні професійні уміння і навички, зміцнює позитивні мотиви навчання у вищому навчальному закладі.

Проблемі педагогічної практики присвячено низку досліджень. Ще К.Д.Ушинський зазначав: "метод викладання можна вивчити з книг або із слів викладача, але набути вміння користуватися цим методом можна тільки завдяки тривалій практиці" [15, 219]. У свій час педагог П.П.Блонський писав: "педагогіці неможливо навчити книгами й книгами... Також необхідна практика, але не та, яка копіює, а творча і свідома" [6, 165].

З.А.Абасов вбачає роль педагогічної практики в тому, що студенти отримують можливість "приміряти на себе роль учителя", тобто відбувається самодіагностика професійної придатності, що в подальшому вплине на усю майбутню кар'єру учителя [2].

Роль педагогічної практики у формуванні комунікативної компетентності визначається її функціями. Науковці класифікують їх як освітні, розвивальні, виховні, діагностичні (О.О.Абдуліна) [3]; адаптаційні, навчальні, діагностичні, виховні, мотиваційно-стимулюючі (Ю.К.Бабанський) [4], інтегративні (З.І.Васильєва) [7].

У сучасних дослідженнях триває теоретичний аналіз і осмислення категорії "комунікативна компетентність", розширюється її змістовне наповнення. Якщо до недавнього часу досить поширеним було визначення комунікативної компетентності як «сукупності навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування» [8], то нині ця категорія розглядається значно ширше і включає в себе ще й особистісний аспект. Проте до цього часу немає однозначного погляду на змістовне наповнення даного поняття, на те, чим є комунікативна компетентність: здатність, властивість, сукупність знань, умінь і навичок.

При спробі виділити структурні компоненти комунікативної компетентності ми стикнулися з відсутністю єдиного підходу до даної проблеми. Автори виділяють такі компоненти комунікативної компетентності:знання та вміння (Петровська, 1989); знання, уміння, навички та способи (Мітіна, 2004.; Макарівська, 2003); знання, уміння, позиції, якості (Маркова, 1993); комунікативні здібності, комунікативні вміння та комунікативні знання, адекватні комунікативним завданням і достатні для їх розв'язання (Сидоренко, 2003); комунікативну спрямованість, комунікативну інформованість (знання, вміння, навички), комунікативні здібності. (Попова, 2003); сукупність знань, умінь і диспозицій (установок і ціннісних орієнтацій) (Жуков, 2003); когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) і поведінкові (уміння і навички) складові (Макарівська, 2003.); поведінкові, афективні, когнітивні, регулятивні, інформаційні складові (Буртовий, 2004); понятійно-операційний блок (знання й уміння) та особистісний (якості, позиції) (Нестерова, 2007).

Найбільш вдалим, на наш погляд, є визначення комунікативної компетентності, яке розглядається як здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [1].

Якщо розглядати роль педагогічної практики у формуванні комунікативної компетентності майбутнього педагога, то вона простежується крізь призму її цілей, завдань, змісту та результатів. У загальній меті педагогічної практики – формування професійної компетентності – виокремлюється її складова – комунікативна. А звідси випливають завдання:

- вміння оперативно організовувати початковий контакт з класом;
- виробляти вербальні та невербальні вміння;
- впливати на школяра з метою виховного впливу;
- долати психологічні бар'єри;
- переходити від організаційних процедур до ділового та особистісного спілкування;
- розуміти внутрішній стан учня;
- викликати відповідні емоції в учасників спілкування;
- проводити самооцінку педагогічного спілкування.

Розкриємо процес реалізації цілей і завдань педагогічної практики з метою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Формування комунікативної компетентності у студентів-практикантів здійснюється головним чином в процесі організації безпосереднього спілкування з учнями. Ефективність цього процесу залежить від застосування різноманітних форм та засобів у навчальній діяльності, що сприяє розвитку творчого потенціалу вчителя, активізує його пізнавальну активність, вимагає від учителя рішучості, активності, обізнаності, мобільності та гнучкості.

Організаційний етап уроку є надзвичайно важливим, адже з перших хвилин створюється психологічний мікроклімат у класі, налагоджується зворотній зв'язок, задається темп роботи, мобілізується увага учнів, відбувається педагогічно доцільна самопрезентація особистості вчителя й учнів. Майбутньому учителеві необхідно налаштуватися на відповідні відносини з учнями, тобто вступати в комунікацію, пам'ятаючи про те, що саме він демонструє їм готовність і бажання спілкуватися. Результативність спілкування багато в чому залежить від уміння вчителя встановлювати зворотний зв'язок з учнями. Він у реакції учнів на сприйняту інформацію: емоційний "сплеск" на обличчях дітей, відчуття задоволення, їхні відповіді під час уроку. Зворотній зв'язок стимулює дії вчителя, спонукає до корекції навчання та поведінки учнів, сприяє переходу монологу в діалог.

На етапі організації спілкування реалізовується афективна функція спілкування, яка полягає в емоційній стимуляції, розрядці, психологічному комфорті й контролі за афектами. Починати урок іноземної мови дуже корисно звуковою зарядкою і скоромовками. Це сприяє кращому засвоєнню фонетики. Рекомендується виконувати такі вправи перед кожним заняттям і використовувати при цьому маленьке дзеркальце, що дозволить спостерігати за мовленнєвою роботою. Націленння майбутнього педагога на вибір прийомів навчання з метою налагодження контакту сприяє виробленню умінь створювати належний емоційний, психологічний фон заняття.

Наведемо приклад скоромовки із книги О.Левко I like English (1частина) [9]. Вона представлена тут з кумедними картинками, що підвищить інтерес учня до її сприйняття. Закріпити вимову звуків допоможе таблиця:

/ i / ship, six, fish, pig, sister, skip, drink, sing, milk, pink

/ i :/ sheep, tree, meat, beet, cheese, see, eat, sleep, tea, see

/? / Cup, uncle, duck, sun, mother, jump, run, plum, bus

/ a :/ park, bath, car, grass, star, arm, scarf, father, vase
/? / Dog, frog, box, block, shop, fox, forest, socks, body
/? :/ Ball, four, small, fork, saucer, door, draw, horse
/ u / put, wolf, cook, good, look, football, foot, book
/ u :/ boot, two, spoon, pupil, soup, juice, afternoon, blue

Вибір скоромовок залежить від тих труднощів, які виникають в учнів при опануванні англійською фонетикою, від рівня учня і від теми уроку. Потреба учнів старших класів у фонетичній зарядці не менша ніж у дітей молодшого шкільного віку. Вони соромляться своєї вимови і з цієї причини виникає страх висловлюватися. Скоромовки в таких випадках можуть допомогти поліпшити інтонацію, вимову, прискорити темп мовлення. Вони посприяють більш чіткій вимові як майбутнього учителя, так і учня.

Надзвичайно висока роль застосування на уроках іноземної мови фразеологічного матеріалу. Різноманіття прислів'їв і приказок дозволяє успішно використовувати їх на різних етапах заняття, на всіх ступенях навчання з різним рівнем мовної підготовки учнів. Наприклад, для активізації граматичних конструкцій з безособовим займенником es використовуємо приказку типу «Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen»; з неозначено-особовим займенником man – «Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben»; з дієприкметником Passiv II – «Aufgehoben ist nicht aufgeschoben» тощо.

Ігрові прийоми і творчі завдання допомагають не тільки збільшувати запас вивчених прислів'їв, але й активізувати роботу учнів.

Наведемо декілька з них:

1) Порівняйте прислів'я рідної мови з прислів'ями німецької мови і скажіть, що, на вашу думку, об'єднує ці прислів'я і в чому їх відмінності.

2) Підберіть до даного тексту (картинки) відповідне прислів'я.

3) Напишіть твір до прислів'я (заздалегідь змінивши прислів'я).

z. B. : Machen Kleider Leute ?

Macht Liebe blind ?

4) Спробуйте зобразити прислів'я за допомогою міміки і жестів.

5) Закінчить прислів'я і так далі.

Таким чином, прислів'я і приказки відіграють важливу роль в інтенсифікації навчального процесу, дозволяють в ігровій формі тренувати граматичний матеріал і лексику.

На наш погляд, особливе місце на сучасному уроці іноземної мови має бути відведене діалогічній взаємодії суб'єктів навчального процесу, оскільки в діалозі реалізуються комунікативні вміння студентів-практикантів та учнів. Навчання вмінню вести діалог є одним з найскладніших завдань, що постають перед вчителем іноземної мови. При навчанні діалогу йому необхідно враховувати об'єктивні та суб'єктивні чинники, маючи за мету перейти від поширеної практики заучування соціально обумовлених діалогічних кліше до моделювання ситуацій живої мови [11].

При організації діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу ми використовували ряд комунікативно-орієнтованих методів. Як відмічає Є.І.Пассов, метою цих методів є організація процесу навчання, адекватного процесу комунікації [12]. Для комунікативно-орієнтованих методів стратегічною ідеєю є комунікативне навчання. Згідно поглядів М.Г.Романцева, комунікативність розвивається на основі товариськості, закріплюючись у поведінці, і є передумовою для формування таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людини, соціальна перцепція, рефлексія [14].

Методи, які ми пропонуємо використовувати студентам під час педагогічної практики, спрямовані на забезпечення майбутніх вчителів іноземної мови професійними комунікативними вміннями (лінгвістичними, міжкультурними та соціально-психологічними), і створюють практичний компонент професійної комунікативної компетентності.

У процесі лінгвістичної підготовки ми використовуємо вправи для тренувань передачі сприйнятого повідомлення – переказ і вербалізацію. На практиці реальної комунікації виділяються три рівні складності відповідних способів передачі повідомлення: продуктивний (вигляд сприйнятого повідомлення – сюжетна картина, фотографія і т.д., спосіб передачі повідомлення – вербалізація), репродуктивний (спосіб сприйнятого повідомлення – розповідь, спосіб передачі повідомлення – переказ) і продуктивно-репродуктивний (вигляд сприйнятого повідомлення – фільм, епізод з життя і т.п., спосіб передачі повідомлення – вербалізація, переказ) [13].

Продуктивний спосіб передачі форми спілкування виражається у вправах вербалізації. Вербалізація – це передача в вербальній формі повідомлення, сприйнятого в ілюстративній формі. Ілюстративна форма повідомлення припускає при передачі сенсу і змісту самостійний вибір мовцем необхідних мовних засобів.

Також для організації діалогічної взаємодії учнів ми пропонуємо студентам-практикантам

використовувати прийом автентичного спілкування. Автентичне спілкування здійснюється, коли учні намагаються висловитися від першої особи. Їм пропонується тема, і кожен з учасників спілкування може в довільній формі висловлюватись з даної теми. При такій організації спілкування учень має можливість реалізувати власний комунікативний потенціал, прагне до того, щоб його зрозуміли, і поводиться так, наче він опинився сам на сам з носієм мови, що вивчається.

У процесі автентичного спілкування діяльність учителя спрямована на мовну активність учня. Іноді участь вчителя в бесіді обмежується запитаннями до учнів, що вимагають імпровізованої відповіді, або залучають учнів до нової мовної ситуації. Під час автентичного спілкування викладач не виправляє помилки учня. Вони обговорюються після завершення спілкування.

Однією з ефективних методів навчання є гра. Гра – особливо організоване заняття, що вимагає напруги та емоційних і розумових сил. Гра вимагає прийняття рішення, викликає бажання працювати. Гра загострює розумову діяльність учнів. Відчуття рівності, атмосфера радості, посильність завдань – все це дає можливість їм подолати сором'язливість, невпевненість, скутість тощо. Непомітно засвоюється мовний матеріал і виникає відчуття задоволення. Вміле застосування ігрових форм навчання робить стиль спілкування учителя справді індивідуальним та неповторним.

Учитель, який вправно та ефективно застосовує вищезазначені форми роботи з учнями, може повною мірою усвідомити себе в професійній ролі, оцінити власні можливості, переваги та недоліки комунікативного аспекту педагогічної діяльності.

Окрім того, використання фольклорного матеріалу, ігрових форм навчання сприяють не лише розвитку пізнавальної активності учнів, а й подоланню психологічних бар'єрів у спілкуванні.

Такі бар'єри долаються зокрема:

- точністю мовного вислову;
- оптимальною інтонацією;
- вибором максимально зрозумілих слів;
- своєчасним уточненням думки співрозмовника.

Якщо клас не готовий слухати, то треба скористатися засобами фокусування уваги:

- цікава тема;
- формування єдиного оптичного каналу (різкий жест, незвичайний предмет, контрастність того, що пред'являється);
- різка зміна основних характеристик мовлення (сила голосу, темп мови, інтонація, ініціація діалогу);
- дискусійна думка, актуальна для учнів.

Вчитель може підпорядкувати емоції пасивних в діалозі учнів загальному експресивному настрою, створеному мистецтвом педагогічної мовної дії. Для цього необхідно:

- мати при собі цікаві факти;
- сенсаційні цифри;
- проблеми, що цікавлять аудиторію, повідомлення яких створює такий настрій;
- не припускатися невербальних помилок.

Про наявність у вчителя іноземної мови професійної комунікативної компетенції свідчить його дотримання етикету навчального заняття, знання найголовніших «не можна»:

- змінювати характер спілкування з учнем залежно від його рівня підготовки;
- робити зауваження у вигляді довгих структур, які відволікають клас від змісту уроку;
- дорікати учням за їхні недоліки, які вони не в змозі виправити самостійно, тим більше перетворювати їх на об'єкт глузування;
- демонструвати невдало виконані завдання учнів, вказуючи їхні прізвища;
- виставляти учням оцінки, не обґрунтувавши їх;
- формувати негативну установку учня щодо його рівня знань, умінь;
- вимовляти слова вітання, прощання без інтонації, ігнорувати думки, побажання учнів;

А.Ф.Коні: «Краще нічого не сказати, ніж сказати ніщо» – економте слова і жести; кожна фраза, сказана вчителем, повинна мати сенс і мету; ми повинні навчитися цінувати її.

Отже, у формуванні комунікативної компетентності майбутнього педагога визначальна роль належить педагогічній практиці, оскільки вона розглядається як компонент загального змісту освіти, орієнтований на сучасні вимоги до педагогічної професії вчителя, в яких однією із ключових є наявність вмінь налагоджувати контакти з учнями, долати психологічні бар'єри, вводити особистісні аспекти у спілкування з дітьми, використовувати вербальні та невербальні засоби взаємодії тощо. Під час практики проходить апробація власних здібностей і можливостей майбутнього педагога, зокрема формується індивідуальний стиль спілкування; виробляється творчий, дослідницький підхід до професійної діяльності, зокрема комунікативної.

Література

1. Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження державного стандарту початкової загальної освіти» від 20.04.2011 № 462.
2. Абасов З.А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении / Зейнутдин Абасович Абасов // Социол. исслед.- 2002. – № 3. С. 94–96.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдулина // 2-е изд., перераб. и доп.– М.: Просвещение.– 1990.– С. 40-141.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах : научное издание / Ю. К.Бабанский // Киев : Радянська школа. – 1982. – С. 198.
5. Библиотечный каталог российских и украинских диссертаций [електроннийресурс] / Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативнх педагогических задач: Автореф. дис. канд. псих наук. – Санкт-Петербург. – 2007. Режим доступу: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-kommunikativnoi-kompetentnosti-u-studentov-pedvuza-sredstvom-resheniya-situativ
6. Блонский П.П. Мои воспоминания / Павел Петрович Блонский // Москва.- 1971.- С. 170.
7. Васильева З.И. Педагогическая практика важнейшее звено в системе подготовки учителя / З.И. Васильева // Москва: Сов.педагогика. – 1982.– А 7.– С. 63-67.
8. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М. – 1990. – С. 372.
9. Левко Е. I love English (Я люблю английский) / Елена Левко // Книга 1. – Из.-во Норинт. – 2004. – С. 64.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова // М.: Просвещение. – 1993. – С. 192.
11. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // ИЯШ. – 2000. – № 4. – С. 9 – 16
12. Пассов Е.И. Коммуникативній метод обучения иноязічному говорению / Ефим Израелевич Пассов // 2-е изд. – М.: Просвещение. – 1991. – С. 223 .
13. Пассов Е. И. Статус пересказа как упражнения для обучения говорению // Методология методики: теория и опыт применения / Е.И. Пасов, Кунин В.И. // Липецк: РИЦ ЛГПУ. – 2002. – С. 175-180.
14. Романцев Г.М. Теория и практика профессионально-педагогического образования. Т. 1 : [коллективная монография] / Г.М. Романцев [и др.] ; под ред. Г.М. Романцева // Урал. отд-ние Рос. акад. образования, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Издательство РГППУ– 2007. – С. 304.
15. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Костянтин Дмитрович Ушинський //Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика. – 1990. – С. 528
16. Jon R. Stone. The Routledge Book of World Proverbs. – Routledge. – 2000. – С. 545.

УДК 378:33

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

К.В. Добровольська

***Анотація**. В статті розкривається педагогічний потенціал математичних дисциплін у контексті формування професійної самосвідомості студентів економічних ВНЗ. Визначені критерії відбору змісту професійно орієнтованих математичних знань і умінь. Представлена рівнева система математичних задач професійного спрямування та методика викладання майбутнім економістам математики на засадах контекстного підходу.*

***Ключові слова:** професійна самосвідомість, контекстний підхід до навчання, професійна підготовка майбутніх економістів, математика.*

***Аннотация**. В статье раскрывается педагогический потенциал математических дисциплин в контексте формирования профессионального самосознания студентов экономических вузов. Определены критерии отбора содержания профессионально ориентированных математических знаний и умений. Представлена уровневая система математических задач профессиональной направленности и методика преподавания будущим экономистам математики на принципах контекстного подхода.*

***Ключевые слова**: профессиональное самосознание, контекстный подход к обучению, профессиональная подготовка будущих экономистов, математика.*

***Annotation**. In the article pedagogical potential of mathematical disciplines opens up in the context of forming of professional consciousness of students of economic institutions of higher learning. The criteria of selection of maintenance*

© К.В. Добровольська

of the professionally oriented mathematical knowledge and abilities are certain. The level system of mathematical tasks of professional orientation and methodology of teaching the future economists of mathematics are presented on principles of context approach.

***Keywords**: professional identity, contextual approach to teaching, training future economists, mathematics.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах інформатизації суспільства, розвитку нових наукомістких технологій, посилення конкуренції на ринку праці від фахівців вимагається не лише високий рівень спеціальної підготовки, але й особистісна включеність у професію, адекватна оцінка себе як професіонала, здатність до постійної професійної самоосвіти та самореалізації. Міра сформованості професійної самосвідомості випускника може слугувати показником успішності його професійного самовизначення. Від того, наскільки успішно вищій професійній школі вдасться сформувати професійну самосвідомість фахівців, значною мірою залежатиме як їх професійна самореалізація, так і соціально-економічний ефект від їх діяльності. Особливе значення має формування професійної самосвідомості фахівців економічного профілю, від яких залежить успіх реформування економіки, розвиток економічних відносин у країні.

Нерідко становлення професійної самосвідомості студентів відбувається «стихійно», внаслідок чого у них формується неадекватне уявлення і ставлення до себе як до суб'єктів майбутньої професійної діяльності, що суттєво ускладнює професійну адаптацію та самореалізацію. Водночас, розвинена професійна самосвідомість допомагає суб'єктові адекватно оцінити відповідність своїх особистісних якостей і здібностей вимогам професії, породжує прагнення до професійного саморозвитку, формування індивідуального стилю діяльності, підвищення конкурентоздатності на ринку праці, кар'єрного зростання, досягнення вищого рівня професійної зрілості. Враховуючи безумовну важливість створення для студентів умов для якомога більш ранньої й успішної адаптації до трудової діяльності, проблема розвитку їх професійної самосвідомості набуває особливого значення.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців досліджувалася психологами і педагогами в різних контекстах: охарактеризована професійна самосвідомість представників різних професій – працівників сільськогосподарської сфери (М.І. Мельникова), психотерапевтів (Г. Райнаі), лікарів (М.І. Жукова, А.Г. Васюк), юристів (Л.В. Андрєєва), педагогів (О.М. Боброва, К.В. Бакланов, І.В. Вачков, Л.В. Кандибович, В.М. Козієв, В.О. Сластьонін, А.І. Шутенко), практичних психологів (Т.А. Веряєва, Н.І. Ісаєва, Т.К. Піддібна); виявлена специфіка становлення професійної самосвідомості студентів різних спеціальностей: юристів (Л.В. Андреєва, В.Л. Васильєва), педагогів (О.М. Боброва, С.В. Васьковська, В.П. Саврасов, Л.М. Мітіна), психологів (Н.Ю. Ткачева, О.О. Шарапов); студентів технічних внз (Фам Тхань Нгі); виявлені педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості студентів (Ю.М. Давидова, А.А. Деркач, Є.О. Климов, А.К. Маркова, Т.Л. Миронова, М.С. Пряжников); описані технології і методи оптимізації процесу становлення професійної самосвідомості (Л.В. Андрєєва, А.А. Вербицький, Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, В.А. Сластьонін). Водночас проблема визначення і реалізації потенціалу дисциплін загальноосвітнього циклу в розвитку професійної самосвідомості студентів залишається однією з найменш досліджених.

На наш погляд, значну роль у формуванні професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю покликана відіграти актуалізація до теперішнього часу недостатньо задіяного потенціалу математичних дисциплін.

Мета нашої статті полягає в з'ясуванні педагогічних можливостей і шляхів формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю у процесі вивчення математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Спостереження свідчать, що студенти нерідко сприймають математику як абстрактну дисципліну, знання якої в майбутній професійній діяльності не знадобиться, не розуміють глибинної суті економічної діяльності, істинного сенсу і значущості в ній математики. Вирішити вказану проблему можна у тому випадку, якщо будувати процес навчання на основі контекстного підходу, що забезпечує природний зв'язок математичних знань з майбутньою професією і дозволяє ефективно розвивати професійну самосвідомість та інші професійно значущі якості економістів.

Психолого-педагогічна концепція контекстного навчання була запропонована А.А. Вербицьким [1, 2]. Під знаково-контекстним, або контекстним дослідник розуміє навчання, в якому «за допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладається на канву цієї діяльності» [1, с.32]. Поняття «професійний контекст» є смислоутворюючою

категорією, що забезпечує особистісне включення студентів у процеси пізнання, оволодіння професійною діяльністю.

А.М. Картьожникова відзначає: «Одне з призначень контекстного підходу до навчання – створити умови для трансформації навчально-пізнавальної діяльності у професійну. Основною характеристикою навчання контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і методів навчання, є моделювання як предметного змісту майбутньої професійної діяльності, що забезпечує професійну компетентність фахівця, так і спеціального змісту, що забезпечує здатність працювати в колективі, бути організатором виробництва» [4, с.7].

Відповідно до положень контекстного підходу, під професійною спрямованістю навчання математики ми розуміємо такий зміст навчального матеріалу й організацію його засвоєння у таких формах і видах діяльності, які відповідають системній логіці побудови курсу математики і моделюють пізнавальні та практичні завдання майбутньої професійної діяльності студентів.

Професійна спрямованість навчання математики фахівців економічного профілю визначає особливості її викладання, пов'язані із специфікою економічних задач і різноманітністю підходів до їх розв’язання. Важливо пов'язувати загальні питання курсу математики з їх економічним застосуванням, тоді у студентів поступово виробляється математичний підхід до вивчення проблем реальної економіки. Водночас нестандартна постановка математичних задач, нестандартні позначення спонукають студентів до активної самостійної творчої роботи, що передбачає повторення теоретичного матеріалу курсу, повторне звернення до задач і прийомів, розглянутих на лекції і практичних заняттях, вивчення додаткової літератури. Вивчення математики як дисципліни, важливої для будь-якого фахівця в галузі економіки, тим самим може сприяти розвитку професійної спрямованості і професійної самосвідомості студентів.

Проведений нами аналіз змісту навчальних програм з математичних дисциплін (вищої математики, теорії ймовірностей та основ математичної статистики) дав змогу визначити їх потенціал з погляду формування професійної самосвідомості майбутніх економістів, який визначається:

1) абстрактним характером математичних знань, що дозволяє екстраполювати їхній зміст на різну професійну реальність, у тому числі діяльність у сфері економіки. Основні поняття теорії математичного аналізу дозволяють описати залежності між економічними об'єктами, процесами, вивчати їх динаміку; прогнозувати і визначати розвиток економічних процесів; знаходити значення змін і оптимальні значення різних економічних показників; описувати економічні процеси. Елементи теорії ймовірностей забезпечують вивчення систем показників і способів їх впорядкування, прогнозування, визначення вірогідності межі динамічних процесів;

2) можливостями цілеспрямованого формування узагальнених способів логічної переробки інформації і алгоритмів розв’язання типових економічних задач;

3) можливостями формування спеціальних професійних математико-прикладних умінь економіста.

Актуалізація виявленого педагогічного потенціалу змісту математичних дисциплін є важливою умовою вдосконалення процесу розвитку професійної самосвідомості студентів. Для реалізації цих можливостей нами була розроблена і впроваджена модульно-рейтингова система, що передбачала структуризацію навчального матеріалу на модулі відповідно до професійних умінь, розробку дидактичних матеріалів, визначення змісту, методів і форм навчання та контролю знань студентів, вимог до проектних робіт.

Зміст математичних знань, умінь і навичок не повинен обмежуватися теоретичним матеріалом і задачами абстрактного характеру. За математичними поняттями студенти повинні навчитися бачити конкретні професійні об'єкти та відношення між ними. З цією метою нами широко застосовувалися методи математичного моделювання реальних економічних процесів.

Відповідно до принципів контекстного навчання, відбираючи зміст навчальної інформації, ми керувалися такими критеріями:

1) критерій професійної застосовності інформації – інформація має бути доступною для сприйняття студентів і співвідноситися з матеріалом фінансово-економічних дисциплін;

2) критерій пізнавальної значущості інформації – інформація повинна містити опис деякого предмета, явища або процесу, що становить пізнавальний інтерес для майбутніх економістів;

3) критерій трансформації економічної інформації на мову математики – інформація повинна надавати можливості для її перекладу на мову математичних понять, властивостей, відношень і моделей.

Під час вивчення розділів математичних дисциплін і тем, що містяться в них, – аналітичної геометрії, лінійної алгебри і теорії великих величин, математичного аналізу, похідної, диференціала функції, інтегрального числення, теорії ймовірностей і т.д., – після розв’язання стандартних

математичних задач студентам пропонувалися професійно орієнтовані задачі. Останні мали варіативні рівні складності: від відносно легких, пояснювально-ілюстративного характеру, до складніших, вирішення яких передбачає роботу в зоні найближчого розвитку студентів. Процес розв'язання відбувався шляхом переходу з об'єктного рівня (фіксація і усвідомлення матеріалу) на задачний (дослідження структурних зв'язків) і далі – на проблемний (проектування розв'язку задач відповідно до поставлених цілей). При цьому процес розв'язання на проблемному рівні не закінчувався, а відбувалося повернення на об'єктний рівень, оскільки студенти орієнтувалися на застосування освоєного математичного апарату (змісту і алгоритмів) під час вивчення спеціальних професійних дисциплін. В цілому описаний процес характеризувався циклічністю і зворотністю інтеграції математичних і спеціальних професійних знань.

Однією з центральних проблем у процесі професійно орієнтованої математичної підготовки економістів є відповідність методів і форм організації навчальної діяльності студентів формам засвоюваної ними професійної діяльності. Таку адекватність можуть забезпечити як традиційні, так і інноваційні форми і методи, кожен з яких наповнюється відповідним змістом, а весь їх комплекс – цілісним змістом модельованої професійної діяльності. Йдеться про трансформацію змісту, форм і методів навчальної діяльності у відповідні їм зміст, форми і методи професійної діяльності. Так, конструюючи зміст навчального модулю «Методи оптимізації», ми визначили такі змістові компоненти, що відповідають трьом формам базової діяльності студентів:

1) навчальна діяльність – базовий математичний інструментарій, використовуваний для моделювання економічних систем;

2) квазіпрофесійна діяльність – математичні методи вирішення економічних задач;

3) навчально-професійна діяльність – побудова й оптимізація математичних моделей економічних процесів для мікроекономіки.

Освоєння змісту курсу вищої математики передбачало використання комплексу методів навчання, адекватних відповідним формам діяльності студентів. Зокрема, в організації навчальної діяльності переважали традиційні методи, такі як лекції, семінарські і практичні заняття, в квазіпрофесійній – лабораторні роботи і монопроекти, в навчально-професійній – проектні і дослідницькі роботи. На початкових етапах вивчення конкретної дисципліни домінували традиційні методи, оскільки відбувалося оволодіння «мовою» дисципліни, а потім здійснювався поступовий перехід до квазіпрофесійних і професійних методів.

Існують різні засоби моделювання професійної діяльності економіста у процесі вивчення математики. Як свідчить наш досвід, найбільш продуктивним є розв'язання професійно спрямованих математичних задач. Систематичне розв'язання таких задач не лише підвищує ефективність засвоєння студентами математичних знань, але й формує у них уміння застосовувати знання з математики у майбутній професійній діяльності.

Необхідність математичних знань для економістів ми ілюстрували за допомогою спеціальних задач (наприклад, балансовою моделлю Леонтьєва; темою «Матриця» з економічним змістом). Наведемо приклади таких задач.

Задача 1. У деякій галузі m заводів випускають n видів продукції. Матриця A_{mxn} задає обсяги продукції в першому кварталі, матриця B_{mxn} задає обсяги продукції в другому кварталі; a_{ij}, b_{ij} – обсяги продукції J-го типу на I-у заводі в першому і в другому кварталах відповідно: $A=\begin{pmatrix}2 & 3 & 7\\ 1 & 2 & 2\\ 2 & 1 & 3\end{pmatrix}, B=\begin{pmatrix}3 & 0 & 2\\ 2 & 4 & 1\\ 5 & 2 & 4\end{pmatrix}$.

Знайти приріст обсягу виробництва в другому кварталі у порівнянні з першим за видами продукції і заводами.

Ця задача дає значний мотиваційний ефект, оскільки пов'язує поняття «матриця» з практичною діяльністю майбутніх економістів.

Задача 2. Для економічної системи, що складається з трьох галузей: паливно-енергетичної, промисловості і сільського господарства відомі $A=\begin{pmatrix}0{,}1 & 0{,}3 & 0{,}2\\ 0{,}1 & 0{,}2 & 0{,}3\\ 0{,}2 & 0{,}2 & 0{,}2\end{pmatrix}$ – матриця прямих витрат, $V=\begin{pmatrix}4\\ 10\\ 4\end{pmatrix}$ – вектор норм доданої вартості. Визначити рівноважні ціни на продукцію галузей.

Задача 3. Припустимо, що в задачі 2 в паливно-енергетичній галузі сталося збільшення норми доданої вартості на 1,11 грошових одиниць. Визначити нові рівноважні ціни і приріст їх зміни.

Задача 4. Для виготовлення двох видів продукції P_1 і P_2 використовують чотири види ресурсів S_1, S_2, S_3 і S_4. Запаси ресурсів і кількість одиниць ресурсів, що витрачаються на виготовлення одиниці продукції, наведені в таблиці.

Вид ресурсу	Запас ресурсу	Кількість одиниць ресурсів, що витрачаються на виготовлення одиниці продукції	
		P_1	P_2
S_1	18	1	3
S_2	16	2	1
S_3	5	0	1
S_4	21	3	0

Прибуток, що отримується від одиниці продукції P_1 і P_2, – відповідно 2 і 3 грн. Необхідно скласти такий план виробництва продукції, за якого прибуток від її реалізації буде максимальним.

Задача 5. Магазин продає чоловічі костюми. За даними статистики, розподіл за розмірами є нормальним з математичним очікуванням і середнім квадратичним відхиленням, що становлять 48 і 2 відповідно. Потрібно визначити відсоток попиту на 50-й розмір за умови розкиду значень цієї величини в інтервалі (49, 51).

Представлені задачі мають міжпредметний професійно спрямований характер, завдяки чому вони активізують творчу діяльність студентів, посилюють їх мотивацію до вивчення математики, сприяють засвоєнню професійних стандартів майбутньої професійної діяльності.

Під час контекстної організації викладання математики для студентів економічних спеціальностей ми спиралися на класифікацію навчальних завдань, запропоновану В.І. Загвязинським [3]. Орієнтуючись на характер пізнавальної активності суб'єктів навчання під час розв'язання завдань, автор поділяє їх на чотири види: репродуктивний, алгоритмічний, трансформуючий і творчо-пошуковий. На першому етапі нами використовувалися репродуктивні завдання, що вимагають відтворення знань і їх застосування в звичній ситуації – робота за зразком, виконання тренувальних завдань.

Наприклад, студентам пропонувалося таке завдання репродуктивного характеру: «Яке з перерахованих нижче понять використовується в градієнтному методі вирішення завдань математичного програмування: а) визначений інтеграл; б) часткова похідна; в) границя; г) невизначений інтеграл».

На продуктивному етапі застосовувалися алгоритмічні завдання, вирішення яких вимагає певної модифікації дій в мінливих умовах. Економістові у своїй професійній діяльності часто доводиться приймати рішення в різних ситуаціях. Тому студентам пропонувалися завдання, в ході вирішення яких потрібно було застосовувати знання в зміненій або новій, незнайомій ситуації; здійснювати складніші розумові дії (пошукові, перетворюючі); аналізувати, яких даних бракує в завданні; визначати варіанти розв'язання завдань з неповними даними; складати план розв'язку (передбачати і будувати послідовність дій).

Приклад алгоритмічного завдання: «За допомогою цієї платіжної матриці складіть економічне завдання і розв'яжіть його за допомогою лінійного програмування $\begin{pmatrix} 20 & 30 \\ 40 & 60 \end{pmatrix}$».

Формування трансформуючого компонента професійно орієнтованої математичної діяльності здійснювалося в процесі розв'язання завдань, в яких умови формулювалися нечітко і довизначалися в процесі діалогу з студентами. Наприклад: «Трансформуйте це транспортне завдання з відкритого виду в закритий і розв'яжіть його».

На творчому етапі формування готовності до прийняття економічних рішень відбувалося через розв'язання завдань ситуаційного характеру, в яких студенти самостійно приймали рішення. Крім того, використовувалися завдання творчо-пошукового характеру, розв'язання яких потребувало здогадки, логічної інтуїції. Найбільш ефективним на цьому етапі було виконання студентами міні-проектів, які сприяють виробленню навичок самостійної постановки професійних завдань і пошуку шляхів їх розв'язання.

Так, під час вивчення розділів «Математична статистика» студентам пропонувалися проектні роботи, мета яких полягала у перевірці гіпотез про значення рівнів заробітної плати по галузях, виявлення різних чинників, які впливають на соціально-економічні процеси тощо.

У розділі «Методи оптимізації» пропонувалися проекти, спрямовані на розробку оптимізаційних моделей функціонування різних господарюючих суб'єктів: підприємства, фірми, магазину, телефонної станції тощо. В ході виконання проекту студенти практично освоювали методи лінійного

програмування, теорії ігор, масового обслуговування тощо.

Для організації проектної діяльності студентів на початку вивчення кожного розділу студентам пропонувалась низка тем, у рамках яких вони могли формулювати власні завдання (проблеми). Типова структура проектної роботи була такою: вступ, постановка завдання (проблеми), використовувані підходи, теорії, методи, джерела інформації, розв'язання задачі (проблеми), висновки.

Студенти виконували проекти як індивідуально, так і в групах по 2-3 осіб. На виконання проектної роботи відводилося не більше 2-х місяців. У процесі виконання роботи студенти мали можливість звертатися за консультаціями до викладача. Наприкінці вивчення розділу проводився публічний захист проектів. Для оцінювання робіт використовувалася рейтингова система.

Робота над проектами відкривала можливості для освоєння математичного інструментарію моделювання економічних систем, що мало вадливе значення як для формування професійної компетентності майбутніх економістів, так і для розвитку їх професійної самосвідомості.

Для прикладу опишемо організацію роботи студентів над проектом з математичної статистики «Чинники, що впливають на рівень заробітної плати на промислових підприємствах України».

Мета роботи: розвиток навичок застосування апарату математичної статистики в економічних дослідженнях.

Форма роботи: мініпроект в групах по 4 особи.

Студентам пропонувалися початкові дані з 40 промислових підприємств України, отримані на основі анкетного опитування.

Робота складалася з чотирьох етапів.

Перший етап – аналіз ситуації в цілому на основі вибіркових даних. На цьому етапі студенти вчились застосовувати методи описової статистики, що дозволяють у наочній стислій формі представляти вибіркові дані, а потім на їх основі описувати ситуацію. Використовувані статистичні методи: розрахунок точкових оцінок середнього, дисперсії, розмаху показників, побудова гістограм, оцінка параметрів генеральної сукупності.

Другий етап роботи – постановка завдання (формулювання гіпотез). Цей етап присвячений виробленню у студентів умінь трансформувати реальні завдання, що виникають в економічних дослідженнях, у завдання математичної статистики і обирати методи їх вирішення. Постановка завдання зводиться до постановки гіпотез і їх перевірки на основі наявних даних. Спочатку гіпотези формулюються в загальному вигляді (наприклад, «зарплата залежить від фінансового результату»), потім для кожної гіпотези підбирається відповідний статистичний метод, після чого гіпотеза формулюється в термінах математичної статистики.

Третій етап роботи – вирішення завдань математичної статистики (перевірка гіпотез). На цьому етапі студенти опановують навички використання алгоритму перевірки статистичних гіпотез, що включає наступні дії: перевірка умови застосовності того або іншого критерію; визначення рівня статистичної значущості; обчислення характеристик вибірки; зіставлення вичислених значень з критичними з таблиць статистичних розподілів; прийняття або відкидання висунених гіпотез. Використовувані статистичні методи: критерій згоди Хі-квадрат для перевірки розподілу випадкової величини, критерій Фішера для перевірки однорідності вибірок, Т-тест для перевірки рівності середніх двох незалежних вибірок, однофакторний дисперсійний аналіз, розрахунок коефіцієнта кореляції, парна регресія.

Четвертий етап роботи – формулювання висновків. Цей етап передбачає перехід від статистичних моделей до економічних і тлумачення отриманих результатів у контексті досліджуваної економічної проблеми.

Використання системи математичних завдань, що моделюють репродуктивний, алгоритмічний, трансформуючий і творчо-пошуковий види діяльності студентів, давало змогу не тільки формувати їх математичну компетентність, але й розвивати професійну самосвідомість, ціннісне ставлення до майбутньої діяльності.

Висновок. Як свідчать результати нашого дослідження, контекстний підхід до організації навчання математики студентів економічних спеціальностей ВНЗ сприяв реалізації змістовних і методичних зв'язків між математичними і спеціальними дисциплінами, органічному поєднанню різних форм аудиторної і позааудиторної роботи, розширював можливості для розробки і реалізації індивідуальних освітніх проектів. Застосування комплексу форм і методів, які забезпечують перехід від навчальної діяльності академічного типу до професійної діяльності зумовлює послідовну трансформацію навчальної діяльності в квазіпрофесійну (ділові ігри та інші форми її моделювання), а згодом у навчально-професійну (виробничу практику, курсове і дипломне проектування), що створює умови не тільки для природного переходу від навчання до трудової діяльності, але й активізує становлення

професійної Я-концепції студентів. Підвищується їх особистісна активність у засвоєнні математичних знань, розвивається пізнавальна мотивація, яка згодом трансформується в професійну, поглиблюються і уточнюються уявлення про майбутню професію та про себе як її суб'єкта.

Розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців у процесі професійно-орієнтованого навчання математики забезпечується за рахунок:

– формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до курсу вищої математики за допомогою розкриття його загальнокультурного, інтелектуального і прикладного потенціалу для професійної діяльності у галузі економіки;

– інтеграції математики і фінансово-економічних дисциплін у змісті, методах і формах навчання в процесі математичної підготовки;

– використання модульно-рейтингової системи навчання як способу поетапного оволодіння курсом вищої математики в процесі організації навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності студентів.

Загалом, викладання математичних дисциплін на основі принципів контекстного підходу має важливе значення для повноцінного оволодіння студентами методами математичного моделювання і водночас формування у них економічної культури, умінь і навичок постановки економічних завдань, побудови адекватних математичних моделей, грамотної економічної інтерпретації отриманих результатів, що є істотним чинником розвитку професійної самосвідомості майбутніх економістів.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа. 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография / А.А. Вербицкий. – М., 1999. – 75 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский – М: Издательский дом «Академия», 2001. – 192 с.
4. Картежникова А.Н. Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов-менеджеров: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Картежникова Анна Николаевна. – Омск, 2005. – 243 с.

УДК 378.091.3

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Є.В.Долинський

Анотація. *У статті розглядаються підходи до визначення інформатичної компетентності, аналізується необхідність інформатичної підготовки студентів університетів у системі професійної освіти.*

Ключові слова: *інформатична компетентність, професійна підготовка, професійна освіта.*

Аннотация. *В статье рассматриваются подходы к определению информатической компетентности, анализируется необходимость информатической подготовки студентов университетов в системе профессионального образования.*

Ключевые слова: *информатическая компетентность, профессиональная подготовка, профессиональное образование.*

Summary. *In the article the approaches of determination the informative competence is viewed, the necessity of informative training the university students in the system of professional education, particulary the forming of their informative competence is analyzed.*

Key words*: informative competency, competency, training, vocational training.*

Постановка проблеми. На сьогодні поняття інформатичної компетентності не є загальноприйнятим та однозначно визначеним. У педагогічній науці це поняття розглядається як сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці, обсяг навичок виконання завдання, комбінацію особистісних якостей та властивостей, комплекс знань і професійно значущих якостей, вектор професіоналізації, єдність теоретичної та практичної готовності до праці, здатність здійснювати

© Є.В.Долинський

складні культуровідповідні види діяльності тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна психолого-педагогічна література з питань професійної компетентності фахівця загалом, а також інформаційної, інформатичної, комп'ютерно-технологічної компетентностей зокрема, представлена працями таких авторів, як-от: Н.Бордовська, М.Бурда, Н.Глинянюк, Т.Десятов, Ю.Дорошенко, О.Дубасенюк, В.Дьомін, Е.Зеєр, О.Локшина, Л.Онищук, О.Пометун, А.Реан, В.Радул, С.Сисоєва, Т.Тихонова, О.Хуторською, Л.Хоружа, Г.Яворська та ін.

Різні автори по-своєму розставляють акценти у трактуванні цього поняття. До значущих ознак відносять знання інформатики як предмета, використання комп'ютера як необхідного технічного засобу, визначеність активної громадської позиції і мотивації суб'єктів освітнього процесу, сукупність знань, умінь та навичок, пошуку, аналізу і використання інформації, наявність актуального освітнього чи професійного завдання, розв'язання якого формує означену компетентність.

Формулювання мети статті. Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності інформатичної підготовки студентів університетів у системі професійної освіти, зокрема формування їх інформатичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. 9 січня 2007 року було затверджено Закон України „Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки". Цей документ серед інших визначає такі основні завдання:

- забезпечити формування комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- розробити методологічне забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, враховувати в системах навчання студентів педагогічних вищих навчальних закладів і перепідготовки вчителів особливості роботи з ІКТ;
- забезпечити пріоритетність підготовки фахівців з ІКТ;
- вдосконалити навчальні плани, відкрити нові спеціальності з новітніх ІКТ, утілити принцип „освіта впродовж життя" [3].

Стрижнем політики в галузі освіти у XXI столітті стає виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, спроможної критично мислити, опрацьовувати інформацію, представлену в текстах, таблицях, схемах, в аудіовізуалізованому вигляді, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем особистості, яка має навички моделювання та аналізу, тобто володіє низкою ключових компетентностей.

Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах людської діяльності сприяло появі таких понять як інформаційна культура, інформаційна революція, інформаційні технології. Наприклад, Н.Макарова наводить таке означення інформаційного суспільства — це суспільство, в якому більшість працюючих зайняті виробництвом, зберіганням, опрацюванням і реалізацією інформації, особливо її вищої форми — знань [6]. За аналогією, компетентність у галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій деякі автори називають інформаційною.

Новий термін „інформатична освіта" введено у педагогічну науку і практику відомими вченими М.Лапчиком і Е.Хеннером. Зміст інформатичної освіти має свою специфіку, обумовлену швидкістю розвитку інформатики як сфери знання, з одного боку, та впливом інформатики на соціум загалом, на процеси і механізми інформаційного обміну – з іншого. Але загальноприйнятого визначення терміну „інформатична освіта", як і поняття інформатичної компетентності, досі не існує.

У той же час компетентнісний підхід в освіті вимагає формування в особистості переліку ключових компетентностей для її подальшого повноцінного життя в інформаційному суспільстві. До ключових (метапредметних), на нашу думку, належить і низка інформатичних компетентностей, яким сьогодні приділяється менше уваги, ніж групі інформаційних компетентностей.

Дослідженню відмінності означень „інформаційний" та „інформатичний" присвячена робота А.Фридланда. Автор розглядає інформаційний процес як „сукупність інтелектуальних процесів, які відбуваються в апаратах мислення людей, і процесів прийому, збереження, опрацювання і передачі даних, що ініціюють відповідну інформацію. До інформаційних процесів можна віднести процеси пізнання, навчання, управління" [11, с. 132]. У роботі вводиться поняття інформатичний процес, „як сукупність дій (введення, виведення, збереження, обробка), які виконуються над даними, в рамках інформаційного процесу" [11, с. 133].

М.Холодна визначає інформаційну компетентність як особливий тип організації наочноспецифічних знань, що дозволяє ухвалювати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [12].

Л.Пєтухова вважає використання поняття „інформатична компетентність" більш точним на відміну від поняття „інформаційна компетентність" і пропонує таке означення: „Інформатична компетентність – це системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій" [8, с. 5].

У процесі аналізу досліджень інформативної компетентності знаходимо визначення С.Каракозова, що інформатична компетентність викладача — це компонент його загальної педагогічної культури, найважливіший показник його професійної майстерності і відповідності світовим стандартам у сфері вищої освіти. Світовий досвід показує, що саме ті країни, насамперед США, Німеччина, Японія, Франція, які зробили підготовку своїх інтелектуальних кадрів завданням номер один, досягти найбільшого успіху в оборонній, економічній, соціальній і політичній, правовій і культурній сферах [4].

Як відомо, компетентність проявляється через компетенції. На думку С.Лозицької, можна виділити наступний набір інформатичних компетенцій, які необхідно формувати в особистості для обслуговування інформатичних процесів. Це компетентності, що стосуються здатності людини організовувати введення і виведення, збереження й обробку даних за допомогою комп'ютерної техніки, подавати інформацію у різних формах; це готовність визначати та використовувати відповідні прикладні програмні засоби у професійній діяльності, опановувати нові інструментальні середовища для розв'язання конкретних завдань, створювати власні програмні продукти, здійснювати вибір того чи іншого засобу для досягнення поставлених цілей, оцінювати апаратні можливості для використання обраного засобу тощо. Також необхідно враховувати мотиваційний, пізнавальний та ціннісний аспекти поняття, особливості формування аналітичного та критичного, операційного та алгоритмічного мислення [5].

О.Федорчук вважає, що Інформатична компетентність за своєю суттю й умовами формування вимагає самостійності в діяльності користувача, сукупності професійних знань та інформатичних умінь, пов'язаних із поняттям інформації, навичок знаходження, зберігання, обробки і передавання інформації як звичайними засобами, так і за допомогою комп'ютера, активну творчу діяльність людини та, як результат, розвиток самої людини як суб'єкта цієї діяльності [10].

У власних дослідженнях О.Федорчук виокремлює поняття фахово-інформатичної компетентності, яку розглядає як здатність успішно діяти, якісну характеристику професійної діяльності, як сукупність можливостей, як певний рівень знань і як ступінь удосконалення фахівця. При формуванні фахово-інформатичної компетентності пріоритетними є цінності освіти та професії. Основу такої компетентності майбутнього фахівця складають його усвідомлені й сформовані інформатичні потреби. При цьому в змістовому аспекті означена компетентність розуміється як сукупність знань про джерела інформації та різні форми інформатичної діяльності, умінь і навичок використання інформаційно-пошукових систем для розв'язання професійних завдань. Дослідниця наголошує, що означена компетентність – це інтегративна властивість особистості, яка є результатом процесів добору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що є основою для прогнозування, вироблення, прийняття й реалізації оптимальних рішень у різних сферах діяльності [10].

З нашої точки зору, інформатична компетентність заслуговує на особливу увагу, тому що саме вона докорінно змінила середовище, зробила його активним, більш агресивним, змінила систему цінностей. Людина, зі свого боку, змінює середовище. Прикладом може стати факт появи англомовного терміну „реінженерінг" у значенні „адаптація технологічної структури виробництва до комп'ютерних інформаційних можливостей" [1]. Необхідно зазначити, що майже всі науковці в структурі компетентності особистості виділяють цю компетентність як обов'язковий елемент [2].

Водночас, згідно з визначенням, наведеним у тлумачному словнику, „компетентний", це той, хто володіє достатніми знаннями в конкретній галузі, добре обізнаний, кваліфікований, тобто відповідає вимогам, є придатним до певної діяльності [7]. Таким чином інформаційна компетентність передбачає знання в галузі інформації. Однак інформація може розглядатися лише в певній галузі знань. На наш погляд, більш точним є поняття інформатичної компетентності (тобто компетентності в галузі інформатики) для визначення знань, умінь навичок та здібностей особистості в галузі методів і засобів здобування, опрацювання, перетворення, передавання, використання і розповсюдження інформації.

Отже, інформатичну компетентність студентів університетів (як системне об'єднання інформатичних компетенцій) ми визначимо як складне індивідуально-психологічне утворення, яке системно інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що забезпечує свідомий вибір студентом стратегії і тактики успішного розв'язання нестандартних завдань чи ситуацій професійної діяльності з безпосереднім використанням ІКТ.

Нами було виокремлено три основні групи інформатичних умінь: пошуково-орієнтувальні, аналітичні, інструментальні. Вони, своєю чергою, поділяються на підгрупи (комунікативні, креативні, призначені для користувача).

Зазвичай у педагогічній літературі наводяться три рівні сформованості будь-якої компетентності. Цю систему можна розширити, якщо визначити певні прояви діяльності для кожного рівня сформованості інформатичних компетенцій особистості: початковий, достатній, середній, високий рівні. Наступним нашим завданням буде розробка критеріїв сформованості рівнів.

Для оцінки сформованості інформатичної компетентності можна використати тестовий контроль, запропонувати опитування для перевірки знань, контрольні та самостійні роботи, міні-твори, залучити експертні оцінки, самооцінювання, провести аналіз результатів складання іспитів тощо.

Оскільки нові інформаційні технології слугують меті формування цілісного світогляду, то вони впливають і на освіту людини як творчої особи. Дійсна творчість передбачає компетентність людини. Комп'ютерні та комунікаційні технології, що забезпечують компетентні дії людини, як у професійній галузі, так і в культурі загалом, тим самим зміцнюють духовні сили людини, сприяють її духовному розвитку [9, с. 170–173].

Природно, що при використанні ІКТ у навчальному процесі на сучасному технологічному рівні у студентів університетів розвиваються інформатична та комунікативна компетентності. Інформатична компетентність виявляється в: знанні методів обробки інформації за допомогою ІКТ; конкретних навичках використання різноманітних електронних пристроїв; умінні знаходити й використовувати інформацію з різних джерел, подавати її у зрозумілому, доступному вигляді й ефективно працювати з різними видами та типами інформації.

Підсумовуючи викладене, зауважимо, що процес використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності студентів університетів передбачає володіння навичками кваліфікованого користувача комп'ютерної техніки. Майбутній фахівець повинен мати навички роботи з різноманітним прикладним програмним забезпеченням, призначеним для обробки текстової інформації, табличних калькуляторів, баз даних, реалізації мережних технологій, а також для структурування та подання цієї інформації у різних формах. Засвоєні навички майбутній фахівець повинен уміти використовувати для розв'язання власних професійних завдань. Важливим при цьому є вміння поставити завдання, побудувати його структурно-логічну модель, формалізувати опис. Від студентів університетів вимагається вміння визначити завдання, обрати потрібне для його розв'язання програмне забезпечення і вирішити за його допомогою поставлене завдання, тобто реалізувати певну інформаційну технологію.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень. Отже, необхідність постійного вдосконалення підготовки фахівців для забезпечення їхньої мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці, компетентності, відповідальності за прийняття рішень, вільне і творче володіння своєю професією та орієнтування в суміжних сферах діяльності, ефективна праця на рівні світових стандартів, готовність до постійного професійного вдосконалення, адаптації до швидкоплинних змін в інформатиці та суспільстві загострюють проблему інформатичної підготовки студентів університетів та робить її однією з провідних проблем педагогічної науки і практики.

Інформатична компетентність студента університету – це інтегративна особова характеристика, складне індивідуально-психологічне утворення, яке системно інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості й практичні уміння у сфері ІКТ, що забезпечує свідомий вибір майбутнім фахівцем стратегії та тактики успішного розв'язання нестандартних завдань чи ситуацій професійної діяльності з безпосереднім використанням ІКТ.

Відповідно до зазначеної мети перспективами подальших наукових досліджень ми вбачаємо створення педагогічних умов формування фахово-інформатичної компетентності студентів університетів.

Література

1. Александров В.В. Методы построения информационно логистических систем. / В.В. Александров,Н. А. Андреев, С.В. Кулешов // — Санкт-Петербург, 2005 — 108 с.

2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. / Н.М. Бібік // – Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — С. 47–52.

3. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bm/laws/mam.cgi?nreg=537-16.

4. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общейтеории культуры личности / С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. — 2000. — №2. — С. 41–55.

5. Лозицька С. Інформатична підготовка майбутнього вчителя як науково-педагогічна проблема / С. Лозицька // Науковий вісник України. – Режим доступу до журналу : http://visnyk.com.ua/stattya.html
6. Макарова Н.А. Информатика: Уч. / Под ред. проф. Н.В. Макаровой. — 2-е. изд. — М. : Финансы и статистика, 1998. — 768 с.: ил.
7. Новий тлумачний словник української мови : 42 000 слів : у 4 т. : для студ. вищих та серед. навч. закл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 911 с.
8. Пєтухова Л.Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л.Є. Пєтухова – Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – №1 – С. 3-5.
9. Правовая информатика и кибернетика : учеб. / под ред. Н. С. Полевого. – М. : Юрид. литература, 1993. – 528 с.
10. Федорчук О.С. Фахово-інформатична компетентність майбутніх правознавців як складова їхньої функціональної готовності / О.С. Федорчук // Збірник наукових праць ; Нац. академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – № 5. – С. 29–33.
11. Фридланд А.Я. Основные ресурсы информатики// А.Я. Фридланд – Пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: – Астрель-АСТ-Профиздат – 2005. – 284 с.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. / М.А. Холодная // — Питер, 2001. — 272 с.

УДК 378.147:378.046.4(477)

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Л.В.Дудікова

Анотація. *В статті досліджуються тренінгові технології як інноваційна модель активного навчання студентів медичних навчальних закладів.*

Ключові слова: *тренінгові технології, тренінг, активні методи навчання, функції тренінгів, класичні методи навчання.*

Аннотация. *В статье исследуются тренинговые технологии как инновационная модель активного обучения студентов медицинских учебных заведений.*

Ключевые слова: *тренинг, тренинговые технологии, активные методы обучения, функции тренингов, классические методы обучения.*

Summary*. The article investigates the training technology – an innovative model of active learning medical students.*

Keywords*: training, training technology, active learning methods, functions, training, classical methods of training.*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Головним напрямом реформування вітчизняної системи вищої освіти повинно стати надання останній прикладного характеру без зниження якості теоретичної підготовки студентів, що передбачає інтеграцію академічних і інноваційних підходів. Оптимальним способом застосування інноваційних методів викладання є розв'язання комплексних завдань у вигляді практичних тренінгів, що моделюють діяльність медичної установи.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Розробленням інноваційних методів навчання займались, як зарубіжні так і вітчизняні науковці, серед яких: Ю.С.Арутюнов, М.М.Берштейн, В.Н.Бурков, Р.Ф.Жуков, В.М.Єфімов, Ю.М.Пороховник, В.І.Рабальський, Т.П.Тимофеєвський та ін.

Великих успіхів у запровадженні в навчальний процес тренінгових технологій досягли науковці Київського національного економічного університету з практичної підготовки фахівців економічних спеціальностей, серед них: Є.Г.Деревянко, І.Н.Рєпіна, О.Г.Дубинський та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проаналізувавши досвід наукових досліджень з означеної проблематики, ми вважаємо, що для активізації навчального процесу професійної підготовки студентів медичних навчальних закладів необхідно розроблення та застосування тренінгових технологій як одної із сучасних освітніх інноваційних технологій.

Формування цілей статті. Мета статті – розкрити форми застосування тренінгових технологій у процесі навчання студентів медичних навчальних закладів. Дослідити основні функції тренінгових технологій та їх вплив на активізацію навчального процесу і акцентувати увагу на проблемах, що супроводжують сучасний процес впровадження тренінгових технологій у навчання.

© Л.В.Дудікова

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Тренінгові технології є ключовим елементом системи активних методів навчання. Це інтенсивний курс призначений для навчання практичним навичкам, необхідним для успішної діяльності у професійній сфері. Більшість тренінгових програм базується на розробках закордонних авторів, адаптованих до українських реалій. У ролі викладачів, як правило, виступають психологи, педагоги, соціальні працівники. Це забезпечує соціально-психологічний комфорт учасників. Інформація подається у стислому вигляді і максимально наближена до практики роботи професійно спрямованих структур. Від тренера вимагаються знання предмету, оскільки він виконує в основному роль організатора групової роботи. Тренінг проводиться у режимі дискусії, що переривається міні-лекціями, діловими іграми та іншими завданнями [5].

Загалом модель викладання має на меті формування позитивного настрою учасників, який би забезпечив трансформацію знань і екзистенціального досвіду в навички та уміння. Розбір теоретичного матеріалу закріплюється діловими та рольовими іграми або індивідуальними вправами. Концепція роботи базується на тому, що максимально ефективне засвоєння матеріалу забезпечується лише в разі практичного здійснення учасником певних дій.

За тематикою корпоративні тренінги умовно поділяються на такі групи:

- спрямовані на розвиток професійних навичок учасників (тренінги самоорганізації);
- тренінги командної роботи;
- такі, що формують навички ефективного управління групою;
- тренінги орієнтування на клієнта[2 с.328].

В окрему категорію можна виділити тренінги особистісного зростання. Вони передбачають навчальне середовище, в якому через вправи учасник може розкрити й усвідомити ті глибинні установки та інтерпретації, які безпосередньо впливають на результат життєвої самореалізації .

За критерієм соціального статусу учасників тренінги також класифікуються на такі, що проводяться для школярів молодших та середніх класів, для старшокласників, студентів вищих навчальних закладів, керівників середньої та вищої ланки освітніх закладів і для спеціалістів різних структур [6].

За формою проведення тренінги можуть бути закритими (для категорій з певними соціально-медичними проблемами) і відкритими (для категорій, що на практиці закріплюють теоретичні знання). Від цього залежить змістовне наповнення тренінгу (наприклад, галузева специфіка тренінгових завдань).

Залежно від спектра питань, що розглядаються, тренінги можуть бути тематичними і комплексними. Тренінги є формою практичної соціально-психологічної роботи і завжди відображають у своєму змісті певну парадигму, якої дотримується викладач-тренер.

Виділяють три головні парадигми:

- тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування і вироблення умінь і навичок ефективної поведінки;
- тренінг як форма активного навчання, метою якого є або передання знань, або розвиток певних професійних умінь і навичок;
- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку способів розв’язання проблем [7].

Міра відповідальності учасників тренінгу зі збільшенням переліку парадигм зростає, а міра відповідальності тренінгового персоналу — знижується. Загалом, вибір тренінгових технік і методів обумовлений цільовою спрямованістю тренінгу [1].

Застосування активних методів навчання не тільки різко поліпшує запам'ятовування матеріалу, а й сприяє його реалізації у професійній роботі. Через це у процесі навчання ефективними є насамперед ті методи, за яких слухачі ідентифікують себе з навчальним матеріалом, включаються у навчальну ситуацію, спонукаються до активних дій, відчувають успіх і відповідно мотивують свою поведінку. Важливу роль в ініціюванні активності учасників тренінгу відіграють технічні засоби візуального супроводження.

Саме тренінгові технології є альтернативою традиційної моделі освіти, організованої за принципом переказування підготовленого матеріалу — перевірка його засвоєння студентами. Їх сутність полягає в тому, щоб у процесі взаємодії тих хто навчає, і тих хто навчається, відбулась активізація творчого потенціалу учасників, а не йшла пасивна передача певної кількості знань без зворотного зв’язку. Через це єдиним шляхом зняття суперечності між сучасною системою академічної освіти і реаліями професійної реалізації – є впровадження тренінгових технологій у навчальний процес.

Застосування тренінгових технологій передбачає високий рівень залучення студентів у навчальний

процес, а також побудову складної системи міжособистісних комунікацій, що є домінуючими в роботі медичного працівника, яка забезпечує ефективний обмін інформацією в ході опитування пацієнта. Зі свого боку, це сприяє розвитку у студентів аналітичного мислення й виробленню навичок з встановлення діагнозу, визначення соціального статусу пацієнта тощо. Можливі різні варіанти застосування тренінгових технологій у процесі навчання. Так, тренінгові проекти "Профілактична робота серед пацієнтів хворих на туберкульоз", "Запобігання захворюванням на СНІД", "Попередження наркозалежності серед підлітків та молоді", "Встанови діагноз" мали на меті:

а) проведення комплексних і тематичних тренінгів (як групових, так і індивідуальних) з профілактики небезпечних захворювань та моделювання цієї роботи серед пацієнтів;

б) встановлення діагнозу за певними аналізами, зовнішнім виглядом, скаргами пацієнтів, застосування форми консиліуму у випадках неможливості однозначного встановлення діагнозу тощо;

в) супроводження самостійної роботи студентів (підбір лікарських препаратів на визначений діагноз з урахуванням супровідних захворювань тощо).

Нестандартні методи навчання дають змогу перевести теоретичні знання студентів у нову площину, проте в той же час наочно показали недоліки відповідних навчальних курсів дисциплін з точки зору їх інтеграції із заняттями практичного блоку.

Практичні заняття об'єднуються в такі модулі:

— управління медичним персоналом і нормативно-правова база діяльності;

— контролінг і аналіз медичної та соціально-економічної діяльності медичних закладів;

— маркетинг медичних послуг;

—створення нових медичних структур та активізація роботи уже наявних;

— визначення соціально-медичних та економічних результатів діяльності медичних закладів і оцінка їх ефективності [7 с.83].

У ході тренінгу відпрацьовувалися функціональні обов'язки персоналу змодельованої медичної структури, прийняття управлінських рішень і надання медичних послуг. При цьому розглядалися варіанти роботи у різних медичних сферах.

Тренінгова форма навчання передбачає колективну діяльність студентів і їхню спільну відповідальність за отримані результати, що є мотивацією до ефективної роботи. Моделювання реальних медичних процесів дає змогу забезпечити максимально ефективну підготовку співробітників медичних структур, готових до самостійної професійної діяльності.

Досвід впровадження тренінгових технологій в навчальний процес виявив низку проблем, з якими викладачі-тренери зіштовхуються під час їх проведення, зокрема:

а) наявність суперечностей як із змістовної, так і з методичної точки зору між інноваційними підходами до навчання і традиційними;

б) недооцінка переваг тренінгових технологій;

в) відсутність спеціально підготовлених викладачів-тренерів, які досконало володіли б тренінговими технологіями;

г) відсутність системи підготовки тренінгових матеріалів і логічно-послідовного впровадження тренінгів у навчальний процес:

д) відсутність структурних підрозділів з розроблення та впровадження тренінгових технологій у вигляді спеціалізованих центрів, так і в масштабах вищих навчальних закладів [7].

Актуалізація та розв'язання зазначених проблем можливе тільки завдяки створенню цілісної системи підготовки і перепідготовки спеціалістів медичного профілю, в основу якої були б покладені як досягнення академічної науки, так і інноваційні технології.

Головні функції, які повинні виконувати тренінгові технології в навчальному процесі, доцільно розглянути на прикладі комплексного тренінгу як найскладнішого виду цієї форми навчання.

До його функцій належать:

а) *комплексна функція* — передбачає вирішення єдиного спрямованого завдання, яке охоплює всі етапи медичної сфери;

б) *цільова функція* — передбачає вироблення управлінських рішень і медичних послуг у розрізі функціональних обов'язків персоналу модельованої медичної структури;

в) *інформаційна функція* — припускає нагромадження і регулярне оновлення інформації, що стосується модельованих медичних процесів;

г) *інтегративна функція* — передбачає моделювання зовнішніх зв'язків медичної структури з державними органами, громадськими соціально спрямованими та благодійними установами;

д) *комунікативна функція* — має на меті виконання студентами як учасниками тренінгу індивідуальних завдань певного професійного функціонального блоку і обмін інформацією між ними;

е) *симулятивна функція* — передбачає імітацію різних медичних ситуацій з метою розроблення учасниками тренінгу відповідних сценаріїв діяльності;

є) *методологічна функція* — забезпечує практичну спрямованість навчального процесу і врахування індивідуальних потреб учасників тренінгу;

ж) *мотиваційна функція* — передбачає формування в учасників тренінгу сталої мотивації до ефективної діяльності як у ролі медичних працівників, так і потенційних пацієнтів[5].

Спільною рисою тренінгових технологій, незалежно від комбінації застосовуваних активних методів навчання, є їх творчий аспект. Він передбачає:

відповідність освітнього продукту професійним потребам студентів,

індивідуалізацію процесу навчання;

інтерактивність навчального процесу [3].

Основним методом міжособистісної взаємодії студентів при застосуванні тренінгових технологій є навчання у співробітництві, тобто використання моделі формування малих груп. Навчальні завдання структуруються у такий спосіб, що всі члени команди виявляються взаємопов'язаними та взаємозалежними і при цьому доволі самостійними в оволодінні матеріалом і у вирішенні завдань. Крім того, це забезпечує гнучкість навчального процесу і надає викладачеві простір для маневру під час викладу матеріалу. З одного боку, він може більше уваги приділити окремим студентам чи групі, а з іншого — в потрібний момент може об'єднати всіх студентів групи, дати необхідні пояснення чи прочитати в разі необхідності лекцію.

Під час організації навчального процесу самостійна робота студентів по підгрупах є базою їхньої колективної роботи. Кожен студент користується результатами як роботи у підгрупах, так і загальногрупових обговорень. Формування комплексу активних методів для застосування у навчальному процесі повинно здійснюватися з урахуванням намічених професійних цілей, тривалості навчання, базової підготовки, матеріально-технічного і кадрового забезпечення. Без цих компонентів розраховувати на повноцінну роботу тренінгової технології недоречно.

Висновки. Отже, зважаючи на вищезазначене, можна констатувати, що сучасні освітні технології дають змогу забезпечити більш високий рівень практичної підготовки студентів порівняно з традиційними. Насамперед це стосується тренінгових технологій, які націлені на вироблення практичних професійних умінь і навичок.

Ми не ставили за мету детальний аналіз вправ, які складають тренінг, бо це виходить за межі обсягу статті. Тому подальше дослідження буде спрямоване на розроблення вправ та впровадження їх у навчальний процес.

Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – М.: Прамеб, 1992. – 384 с.
2. Игры – обучение, тренинг, досуг /Под.ред. В.В.Петрусинского.-М.:Новая школа, 1994. –368 с.
3. Киппер Д.Клинические ролевые игры и психодрама.-М.:Класс,1993.-222 с.
4. Кларин М.В. Технология обучения. – Рига, 1999. – 328 с.
5. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. – М.:Совершенство, 1998. – 208 с.
6. Ньюстром Д.У., Сканнел Э.Е. Деловые игры и современный бизнес. – М.: Бином, 1997. – 140 с.
7. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры.- М.: МПУ, 1996. – 268 с.
8. Технологія підготовки і проведення тренінгів/А.Ф.Павленко, С.В.Степаненко, Г.О.Швиданенко та ін.[Навч.метод.посіб.] – К.: КНЕУ, 2001. – 117 с.

УДК 378.14 : 54 : 632

ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗАХИСТУ РОСЛИН У КУРСІ “ХІМІЯ (ФАХОВЕ СПРЯМУВАННЯ)”

О.С.Заблоцька

Анотація. *У статті наведено перелік та викладено зміст предметних компетенцій з хімії, які формуються у студентів напряму підготовки 6.090105 “Захист рослин” у процесі вивчення трьох модулів дисципліни “Хімія (фахове спрямування)”.*

Ключові слова: *предметні компетенції з хімії, дисципліна "Хімія (фахове спрямування)", вища освіта, напрям підготовки студентів "Захист рослин", модуль.*

Аннотация. *В статье представлены перечень и содержание предметных компетенций по химии, которые формируются у студентов направления подготовки 6.090105 "Защита растений” в процессе изучения трех модулей дисциплины "Химия (профессиональная направленность)”.*

Ключевые слова: *предметные компетенции по химии, дисциплина "Химия (профессиональная направленность)", высшее образование, направление подготовки студентов "Защита растений", модуль.*

Summary*. In the article the author suggests the list and the content of subject competencies in chemistry, which must be developed while teaching students of preparation direction 6.090105 "Plants Care" in the process of studying three modules of the subject "Chemistry (professionally oriented)".*

Key words: *subject competences in chemistry, subject "Chemistry (professionally oriented)", higher education, preparation direction "Plant Care", module.*

Постановка проблеми. Згідно з освітньо-професійною програмою [1] та освітньо-кваліфікаційною характеристикою [2] Галузевого стандарту вищої освіти України підготовки бакалаврів напряму підготовки 6.090105 “Захист рослин”, затверджених у 2009 році, дисципліна “Хімія (фахове спрямування)” належить до нормативних дисциплін циклу математичної та природничо-наукової підготовки. Її внесено в навчальні плани підготовки майбутніх фахівців із захисту рослин, починаючи з 2010-2011 навчального року. У Галузевому стандарті також визначено загальнопредметні (професійні) компетенції, якими повинні оволодіти студенти протягом усього терміну навчання у вищій школі (вивчення навчальних дисциплін).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз нормативних документів вищої школи та наукової літератури засвідчив відсутність будь-яких навчальних і методичних розробок з дисципліни ″Хімія (фахове спрямування)”. Щодо теоретичних і методичних засад реалізації компетентнісного навчання, то ця проблема досліджувалася у працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: С.Адама, А.Л.Андрєєва, В.І.Байденко, Н.М.Бібік, В.А.Болотова, Н.В.Борисова, А.К.Грабового, Н.О.Гришанової, Л.Д.Давидова, Е.Ф.Зеєра, І.А.Зимньої, І.А.Зязюна, Т.П.Кобильника, Е.В.Масалкової, А.М.Митяєвої, Т.Ю.Морозової, О.В.Овчарук, С.І.Осипової, Л.І.Паращенко, Ю.В.Пестерєвої, Т.П.Пєтухової, О.І.Пометун, Т.А.Ратт, І.Родигіної, О.Я.Савченко, В.В.Сєрікова, С.Е.Трубачевої, А.В.Хуторского, О.В.Шавальової, Ф.Г.Ялась.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значні досягнення вчених у розробці методології упровадження в навчальних процес компетентнісного підходу, який визнано концептуальним орієнтиром для всіх рівнів освіти в Україні [3], нині не визначено перелік та не розкрито зміст предметних компетенцій з хімії, які формуватимуться у студентів напряму підготовки “Захист рослин” у процесі вивчення дисципліни ″Хімія (фахове спрямування)”. Це й визначило **мету** нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Згідно з освітньо-професійною програмою [1], загальний обсяг курсу “Хімія (фахове спрямування)” складає 306 годин (8,5 кредитів за ECTS). На аудиторну роботу відведено 140 годин, з них 56 годин – лекційні та 84 години – лабораторні заняття. Самостійна робота – 160 годин. Підсумковий контроль здійснюється у формі заліку та іспиту.

Відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу в курсі “Хімія (фахове спрямування)” вирізняємо 3 модулі: “Загальна хімія з основами фізичної та колоїдної хімії”, “Хімія елементів та їх сполук” та “Основи хімічного аналізу”. У змісті першого модуля розкрито теоретичні й практичні засади загальної, фізичної та колоїдної хімії. Сучасні надбання цих розділів хімії створюють підґрунтя для вивчення двох інших модулів. Другий модуль курсу містить теоретичні питання щодо елементів живлення рослин, особливостей класів неорганічних і органічних сполук, мінеральних і органічних добрив та пестицидів. У третьому модулі висвітлено хімічні та фізико-хімічні підходи до аналізу об’єктів діяльності фахівців із захисту рослин.

© О.С.Заблоцька

Метою вивчення кожного з модулів та дисципліни загалом є формування у студентів таких предметних компетенцій з хімії:

1. Використання набутих знань й умінь з хімії у модулях "Загальна хімія з основами фізичної та колоїдної хімії" (змістовий модуль (далі ЗМ) "Вступ" (хімічна єдність матеріального світу, рівні структурної організації речовин, хімічні аспекти захисту рослин та одержання екологічно-чистої продукції, хімічні поняття, теорії і закони), ЗМ "Структурна організація речовин" (атомна організація речовин, властивості атомів та їх періодичність, прогнозування властивостей елементів та їх сполук за місцем елементів у періодичній системі; молекулярна і полімерна структурна організація речовин, природа хімічного зв'язку, його види, природні полімери, агрегатні стани речовин, залежність властивостей речовин від типу кристалічної ґратки), ЗМ "Гомогенні й гетерогенні системи" (розчини, розчинність, концентрація, способи вираження складу розчину, види розчинів, розчини в організмі рослин та ґрунті, застосування розчинів у практиці захисту рослин, осмос, осмотичний тиск, гіпотонічні, ізотонічні та гіпертонічні розчини, біологічне та господарське значення осмосу, осмос та обмін речовин у рослинних організмах, осмотичні явища в житті рослин, дисперсні системи, їх класифікація, властивості, суспензії, емульсії, аерозолі, використання гетерогенних систем у практиці захисту рослин), ЗМ "Розчини електролітів" (електроліти, теорія електролітичної дисоціації, ступінь дисоціації, сильні й слабкі електроліти, чинники, що впливають на електролітичну дисоціацію, константа дисоціації, йонні рівняння реакцій, йонний добуток води, водневий (гідрогенний) і гідроксильний показники, індикатори, вплив pH розчину на біохімічні процеси в рослинному організмі, значення pH ґрунтів для росту і розвитку рослин, гідроліз солей, чинники, що впливають на гідроліз, буферність, буферні властивості ґрунту), ЗМ "Хімічні реакції та закономірності їх перебігу. Окисно-відновні реакції. Фотосинтез" (хімічні реакції, їх класифікація, оборотні й необоротні реакції, хімічна рівновага, чинники, що впливають на хімічну рівновагу, окисно-відновні реакції, їх класифікація, методика підбору коефіцієнтів, окисно-відновні процеси у функціонуванні рослин та практиці їх захисту від шкідливих організмів, фотохімічні реакції, фотосинтез та його біосферна роль), ЗМ "Комплексні сполуки" (комплексні сполуки, теорія Вернера, номенклатура та основні типи комплексних сполук, константи стійкості та нестійкості комплексних йонів, властивості комплексних сполук, природні комплексні сполуки та їх значення для функціонування рослин), ЗМ "Поверхневі явища" (поверхневий натяг, явище змочування, гідрофільність, гідрофобність, поверхневоактивні речовини (ПАР), механізм їх дії та використання у практиці захисту рослин, сорбція, адсорбційні явища в ґрунті та у використанні засобів захисту рослин), "Хімія елементів та їх сполук" (ЗМ "Хімія елементів живлення рослин" (хімічні елементи як основа живої й неживої природи, "лінія поживних речовин", біогенні елементи, макро-, мікро- й ультра елементи, біофільність елементів, розподіл елементів на органогени й домішки, коефіцієнт біологічного поглинання (КБП), елементи накопичення й захоплення, елементи живлення, їх вплив на ріст і розвиток рослин, геохімія та фізіологічне значення для рослинних організмів основних макроелементів (Нітрогену, Фосфору, Калію, Сульфуру, Кальцію, Магнію, Феруму, Натрію) і найважливіших мікроелементів (Мангану, Бору, Купруму, Цинку, Молібдену, Кобальту, Хрому), фітотоксичність важких металів, елементний склад рослин та ґрунту), ЗМ "Неорганічні й органічні речовини" (неорганічні речовини, їх класифікація, поширення у природі, склад, будова, властивості, застосування у практиці захисту рослин та вплив на довкілля, органічні речовини, їх класифікація, вуглеводні, гомологічні ряди насичених, ненасичених та ароматичних вуглеводнів, оксигеновмісні органічні сполуки, оксисполуки, спирти, феноли, оксосполуки, альдегіди, кетони, хінони, карбонові кислоти та їх похідні, вуглеводи, нітрогеновмісні органічні сполуки, аміни, аміноспирти, амінокислоти, пептиди, білки, гетероциклічні сполуки, нуклеїнові кислоти, ДНК, РНК, поширення у природі органічних сполук, склад, будова, властивості (біологічні функції), застосування та вплив на довкілля, хімічний склад сільськогосподарських рослин та ґрунту, ґрунтово-вбирний комплекс (ГВК), засоленість ґрунтів), ЗМ "Мінеральні та органічні добрива. Пестициди" (мінеральні та органічні добрива, гідроліз мінеральних добрив, вплив цього явища на pH ґрунтів, пестициди, їх склад, будова, властивості, застосування, вплив на довкілля, класифікація, гербіциди, фунгіциди, інсектициди, акарициди, лімациди (молюскоциди), дефоліанти, десиканти, хімічна природа пестицидів, пестициди рослинного, грибного та бактеріального походження, неорганічні металовмісні пестициди, хлоровмісні, сульфуровмісні та фосфоровмісні синтетичні органічні пестициди, пестициди на основі фенолів, післядія пестицидів (здатність ґрунтів до поглинання важких металів), залишковий вміст пестицидів у ґрунті та рослинницькій продукції, правила техніки безпеки при роботі з мінеральними добривами і пестицидами) та "Основи хімічного аналізу" (ЗМ "Якісний аналіз" (аналітична хімія, якісний та кількісний аналіз, класифікація методів аналізу та вимоги до них, техніка проведення аналізу, якісні реакції, групові та специфічні реагенти, аналітична класифікація катіонів та аніонів, дробний та

систематичний аналіз), ЗМ "Кількісний аналіз" (методи кількісного аналізу, кількісний аналіз хімічних препаратів, електрохімічні процеси в кількісному аналізі, електродний потенціал, стандартний електродний потенціал, електроди порівняння і вимірювання, електрорушійна сила, рівняння Нернста, похибки аналізу, використання методів аналітичної хімії у практиці захисту рослин) для розв'язання навчальних завдань як передумови формування хімічної складової виробничих функцій фахівців із захисту рослин.

2. Виявлення взаємозалежності між складом, будовою, властивостями (біологічними функціями), застосуванням неорганічних й органічних сполук та їх впливом на довкілля, зокрема за схемою: атомна, молекулярна та полімерна організація речовин, структура гомогенних і гетерогенних систем → їх властивості → біологічне значення → застосування → вплив на довкілля з метою прогнозування соціальних та екологічних наслідків використання добрив і пестицидів.

3. Володіння загальнонауковими (висування гіпотез, аналізу й синтезу, абстрагування, узагальнення, моделювання, спостереження, експерименту та ін.) і спеціальними хімічними методами (зважування, нагрівання, дробний і систематичний якісний аналіз, кількісний аналіз (титриметричний, гравіметричний, хроматографічний, колориметричний, потенціометричний та ін.) для приготування розчинів, дослідження процесів електролітичної дисоціації речовин, реакцій йонного обміну та гідролізу солей, pH розчинів, впливу розведення, додавання кислоти та лугу на pH буферних розчинів, буферної ємності розчинів, окисно-відновних процесів, властивостей комплексних сполук (модуль 1), забезпеченості рослин елементами живлення, фітотоксичності важких металів, властивостей класів неорганічних і органічних сполук (модуль 2), якісного складу модельних розчинів і мінеральних добрив, вмісту катіонів Кальцію та Магнію у ґрунті, залишкового вмісту пестицидів (байтану) і нітратів у рослинницькій продукції, катіонів Купруму в купрумовмісних пестицидах, пестицидів (наприклад ТМТД) в зерні за допомогою реактивного силікагелю (модуль 3) як необхідної умови об'єктивної оцінки якості сільськогосподарських культур, рослинницької продукції та ґрунтів.

4. Застосування сучасного хімічного обладнання (потенціометра, хроматографа, фотоелектроколориметра та ін.) з метою набуття досвіду, необхідного для дослідження рослин та рослинницької продукції, ґрунту, мінеральних і органічних добрив, пестицидів.

5. Здійснення розрахунків на визначення концентрації розчинів (молярної, моляльної, молярної концентрації еквівалентів, титру, мольної частки), водневого (гідрогенного) і гідроксильного показників, концентрації йонів Гідрогену та гідроксид-іонів, ступеня дисоціації, буферної ємності, кількості електронів, які беруть участь в окисно-відновних процесах, коефіцієнтів у рівняннях окисно-відновних реакцій, маси та об'єму вихідних речовин або продуктів реакції (модуль 1), вмісту досліджуваних елементів та речовин у рослинах, їх продукції і ґрунті, вмісту елементів живлення, важких металів (модуль 2), маси, об'єму і концентрації неорганічних й органічних сполук у розчинах та ін. (модуль 3), проведення статистичної та графічної обробки результатів дослідження відповідних об'єктів, зокрема: побудова калібрувальних графіків залежності оптичної густини розчинів речовин від їх концентрації та встановлення за ними концентрації досліджуваної речовини в розчині, порівняння одержаних результатів дослідження вмісту нітратів і хлоровмісних отрутохімікатів в об'єктах довкілля з їх гранично допустимими концентраціями з метою встановлення їх відповідності загальноприйнятим стандартам і нормативам.

6. Дотримання правил техніки безпеки при роботі з речовинами як хімічної компоненти професійного уміння попереджувати забруднення сільськогосподарських угідь токсичними речовинами.

7. Самостійне теоретичне і практичне здобуття хімічної інформації, її систематизація у вигляді звіту, проекту, статті, доповіді на науковій конференції тощо як передумова розв'язання професійно-практичних завдань.

Висновки з даного дослідження. Вважаємо, що визначеність переліку та змісту предметних компетенцій з хімії курсу "Хімія (фахове спрямування)" сприятиме їх цілеспрямованому формуванню у студентів напряму підготовки "Захист рослин".

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методики формування предметних компетенцій з хімії у процесі вивчення нормативної дисципліни "Хімія (фахове спрямування)".

Література

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 6.090105 ″Захист рослин″, кваліфікація 3212 ″Інспектор із захисту рослин″.– К.: Офіц. вид.– 2009.- 58 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.090105 ″Захист рослин″, кваліфікація 3212 ″Інспектор із захисту рослин″.– К.: Офіц. вид.– 2009.- 77 с.
3. Біла книга національної освіти України : (проект) [Електронний ресурс] / Акад. пед. наук України ; ред. В. Г. Кремень. – К., 2009. – 185 с. – Режим доступу : http://www.ukraine3000.org.ua/img/forall/Ped.pdf.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 378.14:81'24:130.2

МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ФОНУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБАМИ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

І.В.Іванова

Анотація. *У статті висвітлюються дидактико-методичні особливості добору текстів підручника з іноземної мови для студентів вищих немовних навчальних закладів, сконструйованого на засадах культурологічного підходу.*

Ключові слова: *підручник, текст, автентичність, функціональні тексти.*

Аннотация. *В статье раскрываются дидактико-методические особенности подбора текстов учебника по иностранному языку для студентов высших неязыковых учебных заведений, сконструированного с учетом культурологического подхода.*

Ключевые слова*: учебник, текст, аутентичность, функциональные тексты.*

Annotation. *The article deals with didactic-methodological peculiarities of selecting texts for foreign language coursebooks for students of non-linguistic universities based on the culturological approach.*

Key words*: coursebook, text, authenticity, functional texts.*

Постановка проблеми у її загальному вигляді, її актуальність та зв'язок із науковими виданнями. Реалізація культурологічного підходу у підручниках з іноземної мови для студентів вищих немовних навчальних закладів вимагає дослідження, узагальнення і осмислення досвіду їх створення, накопиченого авторами та науковцями протягом усього періоду розвитку. Дослідження дидактико-методичних особливостей створення підручника, передбачає вивчення проблеми його змісту та структури. Як відомо, однією з головних структурних систем підручника є система текстів, оскільки текст – основна вербальна система загальної моделі підручника, найближче розташована до вершини його структурної ієрархії, яка є основним „скелетом" підручника, розкриває його зміст, забезпечує послідовне і максимально повне викладення і аргументацію навчального матеріалу у відповідності з програмою; текст – носій основної інформації, який визначає сутність і обсяг змісту освіти, необхідної для засвоєння тими, хто навчається [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема текстового компоненту підручника досліджувалася відомими теоретиками педагогічної науки О.Р.Арутюновим, В.П.Беспальком, Д.Д.Зуєвим, Я.П.Кодлюк, Г.П.Мільруд, О.В.Носонович, В.В.Раєвським, І.Я.Лернером, В.Г.Редьком. Вивченню питань ролі лінгвокраїнознавчих текстів у процесі навчання іноземних мов присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних учених А.О.Брагіної, І.Р.Гальперіна, Ж.Я.Лопасової, М.А.Саланович, Г.Д.Томахіна. Особливості тексту як явища культури висвітлені в наукових працях Р.Аммера, Г.О.Антипова, М.О.Богатирьової, Є.М.Верещагіна, В.Г.Костомарова, К.В.Кричевської та ін.

Формулювання цілей статті: здійснити аналіз текстового компоненту підручника з позицій культурологічного підходу до навчання професійного іншомовного спілкування та визначити основні вимоги до його добору.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи те, що підручник є носієм культурологічної інформації, його зміст повинен бути пронизаний ретельно дібраним тематичним матеріалом, який дасть змогу студентам зануритись в атмосферу тих країн, мова яких вивчається, відтворити сцени іншої культурної дійсності. За допомогою підручника моделюється інформаційний фон міжкультурної комунікації [2, с. 109]. Змістовний аспект матеріалу підручника повинен бути достатньо широким і базуватись на тих темах культури мови, поведінки, ведення бізнесу, які необхідні для майбутнього фахівця бізнесової сфери. Такий змістовний аспект повинен стимулювати мовну активність студентів. На думку П.Кайкконена, залучення тих, хто навчається, до багатогранної культурної картини світу повинно відбуватися шляхом розширення меж соціальних знань, зіставлення культур, що поглиблюватиме їх поняття про культуру рідної мови [2, с. 59].

Важливим компонентом репрезентованої дидактичної моделі конструювання змісту підручника з іноземної мови для студентів вищих немовних навчальних закладів на засадах культурологічного підходу слугують тексти як основне джерело засвоєння іншої лінгвокультури. У них культурологічні знання представлені різними способами. Р.Аммер диференціює ці способи на [2]:

Типізовано-імітаційний спосіб, який характерний для текстів, тематика яких є спільною для багатьох підручників, оскільки вони відтворюють типові явища і події життя.

© І.В.Іванова

Нормативно-документальний спосіб, спрямований на повідомлення об'єктивної інформації про іншомовне середовище.

Афірмативно-екскламаторний спосіб, який передбачає розкриття особливих явищ дійсності, що викликають подив своєю унікальністю.

Проблемно-орієнтований спосіб, який указує на реальні обставини конкретних завдань, що стоять перед суспільством, які спонукають тих, хто навчається, до прийняття того чи іншого рішення.

Критично-емансипований спосіб, який вимагає протиставлення поглядів сторін, які спілкуються, в різних сферах діяльності. Події, що розвиваються, учасниками яких стають співрозмовники, торкаються їхніх інтересів, втягують їх у дискусію і змушують давати критичну оцінку тому, що відбувається.

Отже, тексти, що використовуються у змісті підручника, мають свою особливість, яка повинна враховуватись автором. Бажано створювати набір таких текстів (текстотеку) з урахуванням комунікативних потреб навчального курсу. А.Р.Арутюнов під текстотекою підручника розуміє як перелік усіх матеріалів презентації, необхідних для навчальної комунікації, які мотивують і стимулюють її і містять фактичний чи мовленнєвий матеріал для вирішення комунікативних задач. На його думку, „текст – це будь-який факт культури, який є доцільним для навчальної комунікації і має знакову функцію" [1, с. 76].

Якісно новий підхід до змістовного наповнення тексту як одиниці мови розроблено Ю.Є.Прохоровим, який розглядає текст як явище мовної і екстралінгвістичної дійсності: як засіб комунікації і спосіб збереження та передачі інформації, відтворення психологічного життя індивіда, продукт певної історичної епохи і форма існування культури, а також відтворення певної національної культури, традицій [7, с. 7]. Серед матеріалів, які містять в собі культурологічний компонент і можуть бути використані як основа для навчання культури іноземної мови, М.А.Аріян, М.К.Борисенко, Н.О.Селіванова, Г.М.Чернова пропонують використовувати автентичні, адаптовані або спеціально відібрані тексти, словник реалій та коментар.

Відповідно до тези Є.В.Носонович та Р.П.Мільруд про те, що матеріали, які взяті з оригінальних джерел, іноді занадто важкі в мовному аспекті і не завжди відповідають конкретним завданням і умовам навчання [6, с. 6–12], ми вважаємо за необхідне здійснити препарування автентичних текстів, яке не буде порушувати їх автентичності.

Важливий атрибут мовленнєвого середовища і форма залучення студентів до іншої культури – це функціональні тексти, які є предметом дослідження багатьох вчених (М.А.Аріян, М.В.Ляховицький, Д.Рікс та ін.). На думку К.С.Крічевської, до категорії засобів навчання, які можуть найкраще наблизити студентів до природного культурологічного середовища, належать автентичні матеріали і їх ілюстративні зображення [118, с. 17]. Їх виділяють в окрему групу, якій дали назву „прагматичні матеріали". Вони не є суто навчальними, а створені виключно для користування носіями мови. До них належать автентичні зразки друкованої інформації, такі як афіші, оголошення, анкети, опитування, вивіски, етикетки, проїзні квитки, меню, рахунки, рекламні проспекти, розклади руху потягів та авіарейсів, плани міст, путівники, зображення грошових купюр і чеків, візитівки, запрошення на виставки, ярмарки, презентації, каталоги з технічними специфікаціями, зразки ділових листів тощо. Такі матеріали не лише несуть важливе інформаційне навантаження, але і є достовірними джерелами, що стимулюють справжню міжкультурну комунікацію, в якій студенти мають певні ролі, переживають події, вирішують проблеми. Прагматичні матеріали підвищують мотивацію студентів, формують та задовольняють їхні пізнавальні інтереси і в такий спосіб вводять їх в іншу лінгвокультуру. Ефективність таких матеріалів пояснюється, перш за все, їх автентичністю. За словами К.С.Крічевської, роль прагматичних матеріалів важливіша, ніж автентичних текстів підручників, хоча вони і програють текстам за обсягом культурологічного матеріалу [4, с. 13].

Під час роботи з текстами, які містять культурологічну інформацію, актуальними є форми контролю розуміння прочитаного. Ми вважаємо, що вони можуть бути як традиційними (відповіді на запитання за змістом тексту, стислий переказ тексту, вправи типу "True or False"), так і нетрадиційними (насамперед, мова йде про різні види тестів).

Ряд вітчизняних науковців (П.Ю.Мельник) одним із оригінальних і невичерпних джерел культурологічної інформації вважають рекламу, оскільки в основі реклами, як правило, лежать фонові знання. Зокрема П.Ю.Мельник вважає рекламу частиною повсякденної масової культури, своєрідним дзеркалом стереотипів [5, с. 12] і наводить приклад курйозної історії, яка трапилась з рекламою прального порошку: на рекламному плакаті з лівого боку була зображена купа брудної білизни, посередині – новий пральний порошок, справа – чиста й випрасувана білизна. Рекламна компанія на Середньому Сході була припинена, адже публіка сприймала рекламу навпаки – справа наліво [5, с. 13].

Наведений приклад є підтвердженням того, що реклама по суті – це продукт культури, в якому втілені етичні ідеали народу, його естетичні погляди і смаки, чуттєво-емоційні форми, логічні поняття, закріплені в мові, традиціях та звичаях [5, с. 13].

На нашу думку, після певного препарування зразки реклами можуть бути використані у підручниках чи навчальних посібниках з іноземних мов як цікавий засіб ознайомлення студентів немовних спеціальностей з національно-культурними стереотипами, як джерело фонових знань у формі, в якій вони існують для більшості носіїв мови, як матеріал для створення проблемних ситуацій. Вправи та завдання на основі рекламних повідомлень можуть включати:

- вправи на перевірку розуміння культурологічних реалій;
- вправи на порівняння культурологічних категорій у різних культурах, включаючи і рідну;
- завдання „зворотного типу" [5, с. 13]: розробити рекламу для вітчизняних товарів, використовуючи національні образи і стереотипи.

Проаналізувавши описані у педагогічній літературі загальнодидактичні вимоги до створення підручників та розглянувши їх у розрізі теми нашого дослідження, ми виокремили вимоги, дотримання яких вважаємо необхідним у процесі конструювання змісту підручника з іноземної мови на засадах культурологічного підходу. Такими вимогами є: поєднання предметного і процесуального аспектів підручника, автентичність навчальних матеріалів, їх актуальність, типовість, контрастивність, узгодженість і позитивний потенціал, культуровідповідність ілюстрацій.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, реалізація культурологічного підходу у текстах підручника з іноземної мови для студентів вищих немовних навчальних закладів насамперед передбачає:

- використання препарованих автентичних текстів з метою отримання культурологічної інформації та створення культурного портрету представників іншої лінгвокультури;
- стимулювання справжньої міжкультурної комунікації за рахунок включення до змісту підручника прагматичних матеріалів фахового спрямування;
- організація дотекстових і післятекстових завдань підручника для коректного сприйняття культурологічної інформації, що міститься у текстах;
- залучення коментарів для адекватного сприйняття студентами культурологічних одиниць;
- зіставлення культур і здійснення опори на рідну мову і культуру.

Література

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М. : Рус.яз., 1990. – 166 с.
2. Богатырева М.А. Социокультурный компонент содержания профессионально – ориентированного учебника (Англ. яз. неяз. вуз): дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / Богатырева Марина Александровна. – М., 1998. – 280 с.
3. Кодлюк Я. Дидактика шкільного підручника / Я. Кодлюк // Рідна школа. – 2003. – С. 12–14.
4. Кричевская К.В. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.В. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – №1. – С. 13–17.
5. Мельник П.Ю. Социокультурный потенциал рекламного текста / П.Ю. Мельник // Іноземні мови. – 2003. – №1. – С. 11–14.
6. Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Г.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
7. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев [Текст] / Ю.Е. Прохоров. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 216с.

УДК 378

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМУ

А.В.Казьмерчук

Анотація. *У статті проаналізовано основні структурні компоненти професійної культури майбутніх менеджерів туризму. Розкрито поняття особистісної суб'єктності та узагальнено змістовий, діяльнісний та мотиваційно-ціннісний компоненти професійної культури.*

Ключові слова: *менеджер, особистісна суб'єктність, змістовий компонент, діяльнісний компонент, мотиваційно-ціннісний компонент.*

Аннотация. *В статье проанализированы основне структурне компоненты професиональной культуры будущих менеджеров туризма. Раскрыто понятие личностная субэктность и обобщено содержательный, деятельностный и мотивационно-ценностный компоненти професиональной культуры.*

Ключевые слова: *менеджер, личностная субэктность, содержательный компонент, деятельностный компонент, мотивационно-ценностный компонент.*

Summary. *The paper analyzes the main structural components of the professional culture of the future managers of tourism. The concepts of personal subjectivity and generalized semantic, activity and motivational and evaluative components of professional culture.*

Key words*: manager, personal subjectivity, semantic components, active components, motivational and evaluative components.*

Постановка проблеми. Оновлення освітнього процесу в Україні стимулює пошук нових підходів до професійного становлення майбутніх спеціалістів. Формування професійної культури майбутніх майбутніх менеджерів туризму передбачає реформування змісту освіти на засадах гуманізації та збереження надбань національної і світової культури. Пріоритетним напрямком є підготовка фахівців нової формації – професіоналів, зорієнтованих на постійне професійне і культурне самовдосконалення, які прагнуть до саморозвитку та самовдосконалення.

Метою статті є аналіз основних структурних компонентів професійної культури майбутнього менеджера туризму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управління є одночасно і видом професійної діяльності, і певним способом життєдіяльності, що дозволяє нам в якості об'єкта дослідження розглядати особистість, як носія професійного етносу, стилю життя і особистісних передумов індивідуального життєвого стилю в соціумі [5]. Відповідно до цього була виділена особистісна суб'єктність, яка є основною умовою формування професійної культури майбутнього менеджера туризму. Особистісна суб'єктність визначається нами як специфічна якість майбутнього спеціаліста, що визначає його спроможність до само-детермінації у управлінській діяльності та здійснення функцій економічного самоконтролю.

Аналіз особистісної суб'єктності, з однієї сторони передбачає виділення елементів, що входять до її складу, і утворюють ієрархію взаємопов'язаних компонентів, та з іншого, вона розглядається як окрема риса або особистісна характеристика, що детермінує формування професійної культури. Все це утворює функціональну систему само-детермінації майбутніх менеджерів туризму у управлінській сфері діяльності. Особистісна суб'єктність являє собою багатокомплексне структурно-динамічне утворення, до складу якого входять змістовний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний компоненти.

Патерн змістових характеристик, релевантних проблемі дослідження, складається з системи Я-образу особистості як системоутворюючої основи індивідуального функціонування майбутніх спеціалістів у управлінні.

Мотиваційно-ціннісний компонент особистісної суб'єктності являє собою індивідуальну модель управлінської поведінки, що наповнює певним змістом систему мотивації досягнення, та визначається уявленням майбутніх менеджерів про цілі досягнення успіху в управлінській сфері діяльності.

Діяльнісний компонент суб'єктності включає в себе реалізацію особистісних характеристик у професійній діяльності. У контексті вивчення структурних елементів даного компоненту, то ми їх вбачаємо в індивідуальній моделі управлінської поведінки, що визначається уявленням майбутніх менеджерів про способи досягнення успіху у управлінській діяльності.

Аналіз особистісної суб'єктності передбачає виявлення динаміки розвитку структурних характеристик суб'єктності майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу.

© А.В.Казьмерчук

Структурний аналіз особистісної суб'єктності майбутніх менеджерів туризму передбачає розгляд цілісних підсистем індивідуального функціонування особистості у сфері управління – систему Я-образу, систему мотивації досягнення та ціннісно-смислові структури особистості, що входять до складу професійної культури, яка визначається уявленням майбутніх менеджерів про цілі та способи досягнення успіху. Аналіз особистісних детермінант успішної позааудиторної підготовки майбутніх менеджерів, виходить з того, що системоутворюючою ознакою системи функціонування особистості у управлінській сфері діяльності є Я-образ. Саме тому, аналіз будь-якого виду культури, в тому числі і професійної, необхідно починати не з аналізу спонукальних аспектів мотивації, а з аналізу більш центральної по відношення до мотиву – системи Я-образу як фактора формування мотиваційної основи вибору управління як професійної діяльності.

Структура особистісної суб'єктності, як основа формування професійної культури майбутніх менеджерів, задається насамперед системою Я-образу як системо утворюючою основою будь-якої системи функціонування. В даному підході Я-образ розглядається як багаторівневе та багатокомпонентне утворення, що складається з двох центральних структур – індивідуального та соціального «Я», а також системи неспецифічних та специфічних ідентичностей – управлінського та професійного «Я» [2].

Автор теорії само-ефективності А.Бандура вбачає виток дієвості «Я» у «переживанні власної ефективності» (само-ефективність), тобто у сприйняття свого «Я» як такого, що володіє ситуацією та контролює ситуацію досягнення [4]. На думку А.Бандури, процес діяльності можна розглянути як з позиції її результату, так і з позиції очікування ефективності даної діяльності. Суб'єкт може сприймати ситуацію не лише з точки зору залежності чи незалежності результатів діяльності в ній від власних зусиль, але й з точки зору достатності чи недостатності своїх навичок, здібностей та зусиль для оволодіння даною ситуацією. А. Бандура підкреслює, що якщо суб'єкт сприймає себе як основну причину подій, то зовсім необов'язково, що він здатний оволодіти конкретною ситуацією. Суб'єкт з інфернальним типом атрибуції результатів діяльності, може сприймати своє «Я» як низько ефективне в конкретній ситуації і не починати діяльність в ній.

Важливою характеристикою само-ефективності є її ситуативний характер. Очікування особистої ефективності не діють як диспозиційні детермінанти діяльності, вони можуть змінюватися залежно від умов і виду діяльності. Підвищення само-ефективності призводить до зростання схильності до ризику, так як суб'єкт вважає, що він здатний контролювати ситуацію.

Особистість має бути одночасно унікальною, неповторною, і разом з тим уніфікованою часткою соціального цілого. В контексті дослідження Я-образу необхідно проаналізувати поряд з індивідуальним «Я» соціальне «Я». Соціальне «Я» утворення, яке не є універсальним для всіх індивідів. Воно включає різні патерни індивідуальних та групових конструктів мислення в різних варіаціях їх кількісного та якісного співвідношення. Згідно теорії соціальної ідентичності Теджфела та Тернера, які розглядають Я-образ як когнітивну систему, та включають до його складу особистісну підсистему та підсистему соціальної ідентичності.

У теорії індивідуалізму / колективізму Х.Тріандіса [6] вищий рівень соціального «Я» розглядається з позиції переважання елементів самокатегорізації Я-образу – індивідуальних чи групових. Якщо у самосвідомості людини переважають індивідуалістичні конструкти, тобто власне «Я» порівнюється з окремими особливостями незалежно від їх групової приналежності. При переважанні групових конструктів у самосвідомості індивід розглядає, порівнює та сприймає себе як члена певних груп.

До нижчих рівнів Я-образу відноситься система неспецифічних та специфічних ідентичностей – управлінське та професійне «Я» особистості. Управлінське «Я», що являє собою систему неспецифічної ідентичності формується, навіть якщо обрана сфера професійної діяльності не пов'язана з управлінням. Формування його є важливим механізмом професіоналізації особистості. Управлінське «Я» – не специфічне утворення, воно знаходиться у постійній динамічній взаємодії з іншими підсистемами.

Нижчим рівнем структури Я-образу є професійне «Я», яке формується на основі управлінського «Я» та включає наступні підсистеми – професійна само-ефективність, система уявлень про свою професію та система уявлень про інші професії.

Поряд з Я-образом система самодермінації особистості передбачає функціонування системи мотивації, а в контексті дослідження феномену суб'єктності – системи мотивації досягнення. Мотиваційна система особистості має бути розглянута в єдності об'єктної та суб'єктної сторін, як утворення, функціонування якого опосередковується більш центральною субстанцією – системою «Я». Також, окрім спонукального аспекту мотивації необхідно розглянути смисловий аспект, який реалізується в етико-смислових утвореннях, що відносяться до діяльності щодо досягнення успіху в управлінні – у суб'єктивних моделях управлінської поведінки.

Узагальненим та стійким мотивом особистості вважається мотив досягнення, який розглядається в якості основного мотиву та спонукає до виникнення феномену суб'єктності, як головної умови формування професійної культури майбутнього управлінця. Мотив досягнення являє собою наявність «тенденції змагатися з найвищим стандартом, досягнутим раніше кимось іншим.

Відчуття можливості дій в обраному напрямку, що характеризується дієвим аспектом мотиву досягнення, задається змістом Я-образу, а саме індивідуальним «Я». Тобто, якщо в індивідуальному «Я» переважають елементи само-ефективності та суб'єктивного контролю, що визначають відчуття компетентності в діяльності, то мотивація досягнення виражена сильніше.

Слід відмітити, що конкретні предметні мотиви вибору сфери професійної діяльності опосередковані впливом нижчих рівнів Я-образу. Вплив системи професійного «Я», а також вплив професійної, а не загальної самофективності, системи управлінського «Я».

Змістовий аспект мотивації досягнення (що досягається) визначається ціннісними структурами особистості, які характеризують предметну сферу реалізації узагальненої потреби, характерне коло діяльностей, придатних для суб'єкта. Мотив досягнення особистості може реалізуватися не у всіх видах діяльності і не в однаковій мірі в тих, в яких реалізується, тобто говорити про однозначний причинно-наслідковий зв'язок вираженості мотиву досягнення і вибору управлінської сфери професійної діяльності не слід.

Управлінська діяльність, як будь-яка інша, носить полімотивований характер, передбачає складну будову мотиваційно-ціннісної сфери, розмаїття сценаріїв управлінської поведінки в залежності від переважаючих критеріїв успішності та уявлень про способи їх досягнення.

Не менш важливим є суб'єктивне сприймання цінності інших людей в процесі управлінської діяльності. Саме переважаючий спосіб ставлення до інших, характер співвіднесення своїх цілей з цілями інших людей визначає рівень морального розвитку особистості, її культуру, особистісну та професійну.

Для вивчення рівня морального розвитку майбутніх менеджерів доцільно вивчити їх етико-смислові утворення, які у дослідженні операціоналізуються через суб'єктивні моделі управлінської поведінки, до складу якої входять суб'єктивні критерії (цілі-символи діяльності) та індивідуальні стилі діяльності [1].

Стилі управлінської поведінки майбутніх менеджерів туризму проаналізуємо завдяки теорії соціального характеру Е. Фромма [3], який в основу управлінської поведінки вкладає тип сприймання матеріальних цінностей поряд з типом сприймання інших людей. Модель Е. Фромма включає чотири етико-управлінські орієнтації – рецептивна (одержує), експлуатуюча (бере), накопичувальна (зберігає) та ринкова (обмінює). Кожний стиль поведінки визначався через перелік характеристик, що проявлялися під час взаємодії суб'єкта з іншими людьми та власністю в процесі особистісної діяльності. Передбачалося, що кожній орієнтації відповідають різні установки на тип соціальної взаємодії. *Рецептивна* орієнтація відображається у схильності підкорятися авторитету, відданості, підлеглості. Схильність до маніпуляції, управління іншими людьми та використання їх в якості досягнення власного управлінського успіху притаманне *експлуатуючій* орієнтації. Це проявляється в авторитетності, зверхності. *Зберігаюча* орієнтація являє собою схильність доізоляції інших, самодостатності, що характеризується на очікуванні накопичення та не втрачання певних речей. *Ринкова* орієнтація ототожнюється зі схильністю відстоювати свою самоцінність та байдужої віддаленості від інших людей. *Функціональна* орієнтація включає в себе толерантність по відношенню до оточуючих.

Висновки. Таким чином, сукупність мотиваційно-ціннісного, змістового та діяльнісного компонентів формування особистісної суб'єктності, як основної умови формування професійної культури майбутнього менеджера туризму, спонукає до вивчення розвитку кожного у динаміці. Необхідно виділити релевантні характеристики та поелементно їх проаналізувати в рамках цілісного індивідуального функціонування майбутніх фахівців у управлінській сфері діяльності. В якості особистісних змінних, релевантних проблемі дослідження – особистісної суб'єктності, як головної умови формування професійної культури – в роботі виділені: система Я-образу як багаторівневе та багатокомпонентне утворення, система мотивації досягнення як суб'єктивна модель управлінської поведінки, що визначається уявленнями майбутніх менеджерів про цілі-символи та способи управлінської діяльності і як результат підвищення рівня професійної культури майбутніх менеджерів туризму через формування особистісної суб'єктності майбутнього управлінця.

Література

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. – М.: МГУ. – 1990. – 240 с.

2. Бернс Р. Раззвитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс. – 1986. – 421с.
3. Фромм Э. Человек для самого себя // Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – С. 19-109.
4. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifuing theory of behavioral change // Psychological Review. – 1977. – Vol.84, № 2. – P.191-215.
5. Magnusson D. A Holistic View of Personality: A Model Revisited // Annual Review of Psychology. – 1993. – Vol.44. – P. 427-452.
6. Triandis H.C. Collectivism and Individualism as Cross-Cultural Sindroms // Cross-Cultural Research. – 1993. – Vol.27, №3-4. – P. 155-180.

УДК 378.016:373.2/3

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

Н.С.Казьмірчук

Анотація. *В статті виокремлюються структурні компоненти готовності вчителів початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.*

Ключові слова*: професійна підготовка, вчитель початкової школи, забезпечення наступності навчання.*

Аннотация. *В статье выделяются составляющие компоненты готовности учителей начальных классов к обеспечению преемственности обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, учитель начальной школы, обеспечение преемственности обучения.*

Summary. *In the article the making components of readiness of teachers of initial classes are distinguished to providing of succession of educating of children preschool and junior school age.*

Key words: *professional preparation, teacher of initial school, providing of succession of educating.*

Постановка проблеми. Об'єктивною потребою і водночас невід'ємною складовою державної політики в галузі освіти на початку XXI століття є розроблення і впровадження ідеї ступеневої освіти. Важливою складовою педагогічних основ забезпечення цілісності процесу і результатів навчання в системі ступеневої освіти є категорія наступності. Забезпечити наступність навчання в кожній педагогічній підсистемі, між її компонентами, а також між підсистемами освіти може лише той учитель, який обізнаний та готовий до реалізації даного принципу на практиці.

Особливо гостро постає питання про підготовку вчителів початкових класів, адже саме ця категорія педагогів закладає фундамент усієї майбутньої системної освіти людини – початкову шкільну освіту. Розв'язання проблеми підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня педагогів початкової ланки є запорукою значного поліпшення системи освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми удосконалення змісту й організаційних засад професійної освіти вчителів початкових класів є предметом наукових досліджень провідних вітчизняних науковців: О.А.Абдуліна, А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, І.М.Лапшина, А.М.Коломієць, С.М.Мартиненко, О.Я.Савченко, Г.С.Тарасенко, І.М.Шапошнікова, Л.О.Хомич та ін. Разом із тим, в контексті сучасних реформацій у галузі дошкільної і початкової освіти предметної розробки потребують питання оптимізації фахової підготовки студентів до педагогічної взаємодії з дітьми на межі дошкільної і початкової освіти.

Метою статті є виокремлення та обґрунтування структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти.

Виклад основного матеріалу. Орієнтованою на світовий європейський простір на сучасному етапі розвитку вищої освіти є особистісно спрямована парадигма навчання, методологічними позиціями якої виступають: 1) визнання самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду людського онтогенезу; 2) врахування в навчально-виховному процесі суб'єктивного досвіду й особливостей психофізичного розвитку дітей; 3) реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії на засадах співпраці й співтворчості, взаємообміну й взаємозбагачення особистісних ресурсів; 4) попередження дисбалансу між розумовим і особистісним становленням, створення умов для саморозвитку школярів, проявів їхньої різноспрямованої активності; 5) насичення навчального матеріалу культурологічно зумовленим змістом; 6) адаптивна відкритість інформаційного й дидактичного арсеналу педагогічних впливів; 7)

© Н.С.Казьмірчук

дотримання в педагогічному процесі принципу педагогічної екології, тобто без оціночного прийняття, педагогічного оптимізму як необхідних умов розвитку й саморозвитку учнів, підтримання їхнього психологічного здоров'я, формування позитивної «Я-концепції» [1; 2; 3].

Зважаючи на існування таких взаємопов'язаних засад особистісно орієнтованої системи освіти, концептуально відмінними є професійні вимоги щодо підготовки майбутнього вчителя початкових класів до взаємодії з дітьми на межі дошкільного й шкільного віку. На думку дослідників, у контексті особистісно-орієнтованої парадигми ці дидактичні аспекти «розглядаються як соціокультурна система, що базується на повазі до особистості, її автономії, де той, хто навчається, як особистість і як індивід отримує однакові з навчаючим можливості соціального, культурного і психологічного зростання» [4, с. 31]. Таким чином, гуманізація і суб'єктивація педагогічної взаємодії в особистісно орієнтованій моделі освіти викликає потребу розглядати процес фахової підготовки вчителя крізь призму:

внутрішнього прагнення до професійного самовдосконалення на основі гуманістичного світогляду й гуманітарної культури, що забезпечує ціннісно-смислову рівність дорослого і дитини, її психологічну захищеність у навчально-виховному процесі, розвивають індивідуальність, розширюють ступені свободи як суб'єкта самосвідомості, діяльності і спілкування й тим самим відновлюють культурологічну функцію педагога;

навчання прийомам раціональної і оптимальної організації цілісного педагогічного процесу, які б засновувалися на наступності змісту, форм, методів і вимог до дитини на межі переходу від дошкільної початкової освіти, враховували зону її актуального і найближчого розвитку, сприяли збереженню й підтриманню здоров'я;

формування переконання у необхідності професійної взаємодії з вихователями ДНЗ, батьками, спільної відповідальності за повноцінність психічного розвитку дітей на етапі їхнього вступу до школи.

Сьогодні в наукових публікаціях представлено чимало спроб тлумачення понять «підготовка», «готовність», в яких, власне, акумулюється зміст освіти фахівців стосовно окремих сфер суспільної практики. Проте аналіз доступної літератури засвідчив відсутність єдиного підходу до їх визначення. В контексті професійної освіти ці поняття часто ототожнюють і визначають як «сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником» [5, с. 275]. З педагогічних позицій поняття «готовність до професійної діяльності» тлумачиться провідними вітчизняними науковцями як:

- процес навчання студентів теоретико-практичній спрямованості й, водночас, результат цього учіння, що характеризується певним рівнем розвитку особистості майбутнього вчителя, сформованості його соціально-професійних функцій (О.А.Абдуліна) [6, с. 57].

- цілісне стійке утворення, що виступає фундаментальною умовою успішного виконання професійних функцій, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу з молодшими школярами, а також є результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.М.Івлієва) [7, с. 10].

- цілісне стійке утворення, що мобілізує особистість на включення у діяльність й формується в процесі накопичення певного професійного досвіду, що акумулює внутрішні передумови для успішного виконання професійної діяльності (А.Ф.Ліненко) [8, с.211] тощо.

Відштовхуючись від розуміння сутності й специфіки процесу фахової освіти майбутніх вчителів початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм вважаємо, що готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку є цілісним, стійким утворенням, що формується в процесі професійної підготовки і є її результатом, відображає сформованість полісуб'єктної професійно-особистісної позиції майбутніх учителів початкової школи, зумовлює достатній рівень їхньої психолого-педагогічної, методичної та технологічної спроможності до реалізації організаційно-педагогічних умов наступності навчання дітей з урахуванням особливостей їхнього вікового та індивідуального психічного розвитку, забезпечує високий рівень професійної культури.

На підставі теоретичного аналізу сучасних психолого-педагогічних публікацій [6; 9; 10] готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку передбачає інтегративне поєднання трьох компонентів: *мотиваційно-ціннісного* (система мотивації і ціннісно-смислових компонентів професійної самосвідомості, спрямована на забезпечення наступності навчання дітей 3-10 років), *теоретико-гносеологічного* (інтегративна динаміка й відкрита система психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної реалізації умов забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи) і *проективно-технологічного* (система професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення належних організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку).

Акцентуємо увагу на кожному з них в контексті психолого-педагогічних особливостей підготовки

вчителя до забезпечення наступності навчання дітей у системі «ДНЗ – початкова школа».

В сучасних дослідженнях формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя визначається найбільш складним завданням фахової освіти. Більшість науковців визнають його першоосновою формування полісуб'єктної професійно-особистісної позиції майбутніх вчителів, оскільки він пронизує основні структурні утворення особистості, професійну самосвідомість, його самоставлення, професійно-педагогічну культуру тощо.

Особливості формування мотивації і ціннісно-смислових компонентів професійної самосвідомості вчителя початкових класів полягає в актуальності його професійно-особистісного потенціалу, трансформації педагогічної свідомості на підгрунті:

- здійснення професійно-педагогічної діяльності на засадах особистісно орієнтованої освіти й на основі міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що дає можливість не лише індивідуалізувати навчально-виховний контекст співпраці з дітьми 5-7 річного віку, а й структурувати та консолідувати професійний «Я-образ» вчителя, відпрацювати його мотиваційну, змістово-процесуальну й рефлексивну складові, коригувати самоставлення й розуміння важливості власної включеності в життєвий світ учнів;

- зміни особистісної установки педагога щодо дитини за рахунок усвідомлення самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу, реалізації змістової сторони професійної педагогічної діяльності з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини, яка склалася на попередньому віковому етапі, але з орієнтацією на зону найближчого розвитку, продукування позитивної комунікативної установки студентів;

трансформації ставлення педагога до завдань навчально-виховного процесу в першому класі, які передбачають не лише досягнення дидактичних цілей, а передусім его-ідентичності кожної дитини, стимулювання та розвиток її особистого адаптаційного потенціалу, творчих здібностей тощо.

Теоретико-гносеологічний компонент передбачає формування інтегративної системи психолого-педагогічних знань майбутніх учителів, необхідних для ефективної реалізації організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи.

Сформованість теоретико-гносеологічного компонента готовності вчителя, його ефективність і ґрунтовність залежать від таких напрямів інтеграції психолого-педагогічних дисциплін:

- забезпечення наступності й послідовності в розвитку знань, формуванні понять, спільних для психолого-педагогічних дисциплін;

- здійснення єдиного підходу до формування педагогічних умінь і навичок, систематизації й узагальнення знань, набутих у процесі вивчення циклу дисциплін, а також їх застосування та апробація на практиці;

- уникнення дублювання у вивченні одних і тих самих питань під час викладання різних дисциплін;

- вироблення в студентів уміння розглядати педагогічні явища діалектично, у взаємозв'язку, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, аналізувати педагогічний процес з погляду різних наук;

- включати студента в активну самостійну роботу, орієнтовану на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, і в той же час, на формування умінь і навичок педагогічної самоосвіти, відпрацювання педагогічної майстерності тощо.

Проективно-технолгічний компонент у структурі готовності вчителя початкових класів, на нашу думку, є системою професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення належних організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Його змістовим наповненням вважаємо формування в студентів конструктивно-організаторських, прогностико-профілактичних, діагностичних і корекційно-розвивальних умінь.

Конструктивно-організаторські вміння передбачають розвиненість функцій самоменеджменту педагогічної діяльності, а саме:

- розуміння сутності й особливостей практичної реалізації наступнісних зв'язків між дошкільною і початковою освітою в контексті безперервності освітнього процесу;

- сформованість потреби на науковому рівні впроваджувати засади наступності навчання дітей, аналізувати новітній науково-практичний досвід досягнення наступнісних зв'язків, здійснювати самоаналіз фахового рівня й мобілізувати зусилля щодо усунення прогалин у власному знаннєвому арсеналі;

- планування, конструювання й моделювання педагогічної взаємодії з дітьми на етапі їхнього вступу до школи з урахуванням певних організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання;

- налагодження тісних контактів з вихователями ДНЗ, батьками з метою реалізації спільних зусиль

щодо сприяння формуванню шкільної зрілості дошкільників, урахування можливих факторів дезадаптації у навчанні, розуміння особливостей психічного розвитку дітей до їхнього вступу до школи;

- виконання системи спланованих послідовних дій, орієнтованих на досягнення наступнісних зв'язків між дошкільною і початковою освітою, безперервний моніторинг і коригування створених організаційно-педагогічних умов наступності навчання, реалізація обґрунтованих альтернатив, залучення інших фахівців, ефективна співпраця з ними тощо.

Прогностико-профілактичні вміння виконують змістово-цільові й організаційно-методичні функції, оскільки у процесі педагогічного прогнозування особистісного розвитку дитини відбувається моделювання її суб'єктивності в навчальній діяльності й попередження дисгармоній психічного розвитку. Передусім прогностико-профілактичні вміння пов'язані з формуванням у процесі фахової підготовки навичок проектування змісту, напрямів і перспектив індивідуального розвитку дітей 6-7 річного віку на основі врахування зони актуального й орієнтацією на зону їхнього найближчого розвитку, передбаченням результатів навчальної успішності з різних предметів та можливих ускладнень у навчанні, розробкою та застосуванням моделей поведінки дітей в різних умовах шкільного життя, визначенням можливих тенденцій у перебігу адаптаційного періоду тощо.

У новітніх педагогічних дослідженнях (С.М.Мартиненко [11], І.О.Пальшикова [12] та ін.) особлива увага акцентується на формуванні системи діагностичних умінь як операційно-змістового компонента діагностичної діяльності майбутніх учителів початкових класів, а також ціннісно-мотиваційної спрямованості їхньої професійно-особистісної позиції.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що підготовка вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку виступає важливим пріоритетом сучасної освітньої політики і є складним, багатогранним процесом, спрямованим на формування мотиваційно-ціннісної, теоретико-гносеологічної і проективно-технологічної готовності студентів до означеної діяльності.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы/ Ю.К Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. – Псков:ПГПИ им. С.М.Кирова, 2002. – 228 с.
4. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія /В.П.Андрющенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремінь, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Я.В.Цехмістер, О.В.Чалий /за заг. ред.. В.Г.Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учмтеля в системе высшего педагогического образования: учеб.пособие для пед.спец. высш.учеб.заведений. – 2-е изд.перераб.и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
7. Івлієва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф.дис. …канд..пед.наук: спец.13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»/О.М.Івлієва. – Ізмаїл, 2001. – 33 с.
8. Ліненко А.Ф. готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / А.Ф.Ліненко//Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 125 – 133.
9. Педагогика /В.А.Сластёнин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997.- 512 с.
10. Богуш А.М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти /А.М.Богуш – Словянськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – С.3-8.
11. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів:теорія і практика: монографія / С.М.Мартиненко. – К.:КМПУ імені Б.Грінченка, 2008. – 434 с.
12. Пальшкова І.О. Педагогічна діагностика як складова професійної культури майбутніх вчителів початкової школи / І.О.Пальшкова //Вісник Черкаського університету. – 2009. – Випуск 166. – С.118-122.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 371.132:378.037

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

С.М.Козаченко

Анотація. *У статті розглянуто педагогічні умови формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.*

Ключові слова*: ціннісно-смислова компетентність, підходи, принципи, формування, педагогічні умови.*

Аннотация. *В статье рассмотрены педагогические условия формирования ценностно-смысловой компетентности будущих учителей в процессе изучения гуманитарных дисциплин.*

Ключевые слова: *ценностно-смысловая компетентность, подходы, принципы, формирование, педагогические условия.*

Summary. *The article describes the pedagogical conditions for the formation of values and sense of future teachers in the study of the humanities.*

Keywords: *value-sense competence, approaches, principles, formation, pedagogical conditions.*

Актуальність теми. У наш час важливим фактором розвитку є духовна єдність народу на основі моральних цінностей. Суспільство може ставити й вирішувати масштабні завдання лише за умов, коли в нього є загальна система моральних орієнтирів. Майбутнє країни залежить від того, якими моральними ідеалами, нормами керується молодь, які цінності регулюють її взаємодію зі світом і з людьми. Саме тому сьогодні система освіти визначає, хто і яким цінностям буде навчати молоде покоління. З огляду на це, актуальною проблемою вищої педагогічної школи є формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів.

Метою статті є характеристика основних педагогічних умов формування ціннісно-смислової компетентності.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що робота з формування у майбутніх педагогів ціннісно-смислової компетентності повинна мати концептуальний характер, при її організації важливо враховувати теоретичні підходи й принципи, які визначають основні ідеї підготовки майбутніх учителів в аксіологічному аспекті. Серед таких підходів варто назвати аксіологічний (Н.Асташова, Б.Гершунський, І.Ісаєв, А.Кирьякова, В.Сластьонін, Є.Шиянов та ін.), діяльнісний (Б.Ананьєв, Л.Виготський, В.Давидов, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.), компетентнісний підходи до організації педагогічної діяльності (Н.Бібік, Е.Зеєр, І.Зимня, О.Овчарук, О.Пометун, А.Хуторської та ін.), а також психологічні та педагогічні дослідження про шляхи становлення особистісно орієнтованої освіти та суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі (І.Бех, Г.Костюк, К.Роджерс, В.Серіков, О.Сухомлинська та ін.).

Серед принципів формування ціннісно-смислової компетентності студентів слід вказати на такі: принцип аксіологічності, принцип контекстності, принцип проблемності, принцип діалогічності, принцип позитивного емоційного тла. Зокрема принцип аксіологічності орієнтує викладача на організацію пошуку студентами цінностей, які надають адекватної спрямованості діяльності вчителя. Цей принцип передбачає, що у будь-якій навчальній ситуації студент повинен бачити цінності, їх усвідомлювати й відкривати в них особистісний зміст. Одночасно цей принцип організує навчальну діяльність студентів таким чином, що стає можливим прилучення їх до цінностей, перехід їх у внутрішній план свідомості, тобто формування суб'єктивної ціннісної системи майбутніх учителів.

Великі можливості для формування ціннісно-смислової компетентності у майбутніх учителів мають предмети гуманітарного циклу. Вже сам зміст гуманітарного знання в культурно-історичному контексті можна визначити як питання про цінність і сенс життя людини. Гуманітарного знання немає поза співвіднесенням змісту цінностей, переживань, віри й надії людини, поза ідеалами гуманізму. Гуманітарне пізнання є результатом прагнення людства осмислити себе, своє місце й призначення у світі, тобто йдеться про осмислення таких цінностей, як Людина, Батьківщина, Світ та ін. Саме на ці вічні істини й універсальні цінності опирається людина в пошуках свого самовизначення, сенсу людського.

Загалом у результаті осмислення особливостей ціннісно-смислової компетентності, сутності гуманітарного знання ми з'ясували, що великими можливостями для формування ціннісної

© С.М.Козаченко

компетентності майбутніх учителів володіють такі навчальні дисципліни, як «Філософія», «Етика та естетика» «Історія української культури» та «Риторика».

Окрім цього, для організації роботи з формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх педагогів було використано напрацювання вчених у цьому аспекті. Йдеться насамперед про думку М.Бурової-Ілієвої щодо механізму засвоєння цінностей. Дослідниця першим кроком при цьому називає одержання інформації про цінності та після цього – формування уявлення про ієрархію й субординацію прийнятих цінностей [4]. В.Андрєєв насамперед звертає увагу на важливість педагогічного стимулювання інтересу, показ особистісної й соціальної значимості справжніх національних і загальнолюдських, духовних і матеріальних цінностей [12, с. 48].

О.Артемьєва підкреслює, що нові змісти в першу чергу можуть генеруватися безпосередньо при навчанні й інших видах спрямованої трансляції змістів [2, с. 203]. Дослідниця зазначає, що навчальне спілкування формує професійне бачення світу та змінює ставлення до будь-яких об'єктів світу. Саме навчання, на думку О.Артемьєвої, є інструментом побудови повноцінних значеннєвих систем особистості.

Як зазначає О.Власова, принцип орієнтації на ціннісні відносини передбачає постійну увагу педагога до формування ставлення молодої людини до ціннісних основ життя – добра, істини, краси й основних соціально-культурних цінностей, таких як людина, суспільство, природа, праця та пізнання [5, с. 223–224]. Основним засобом доведення інформації про цінності, на думку дослідниці, стає зміст навчального матеріалу.

Загалом вчені одностайні щодо того, що формування ціннісних орієнтацій студентів важливо розпочинати з формування у них уявлень про ті чи інші цінності, понять, поглядів, переконань, що передбачає цілеспрямований і систематичний вплив на їхню свідомість. Психологи та педагоги (І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, Л.Виготський, Н.Вознюк, О.Пометун, В.Сухомлинський та ін.) ведуть мову про такі етапи виховання: знання – поняття – переконання – потреби – якості – поведінка. В. Сухомлинський щодо цього писав, що ціннісні орієнтації вихованців залежать насамперед від сили їхніх переконань: «По суті, вироблення цієї орієнтації і є процес перетворення, переходу знань у переконання. Знання, розуміння суті моральних цінностей становлять фундамент, основу вироблення ідейних переконань» [11, с. 126].

З огляду на позиції В.Андрєєва, О.Артемьєвої, М.Бурової-Ілієвої, О.Власової, В.Сухомлинського та ін., першою ланкою у процесі формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів слід вважати формування у них системи знань про особистісні та суспільні цінності, а також цінності професійної діяльності.

Необхідність формування ціннісно-смислової компетентності через надання студентам аксіологічних знань визначає й способи та умови навчання, тобто підбір відповідних методів, форм і засобів навчання. З огляду на це, ще однією педагогічною умовою формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів є вибір відповідних методів, форм і засобів навчання.

Методи навчання О.Степанов та М.Фіцула трактують як «способи упорядкованої взаємодії викладачів та студентів, за допомогою якого вирішуються проблеми освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [10, с. 340]. Методами розвитку ціннісно-смислової компетентності студентів ми будемо називати сукупність прийомів і операцій, що сприяють досягненню поставлених цілей щодо формування названого особистісного феномену.

В аспекті процесу виховання роботу з формування ціннісно-смислової компетентності, на думку В.Андрєєва, можна вибудувати через педагогічне інструментування, залучення молодої людини в різні види діяльності й спілкування, де б вона усвідомила, відчула потреби в досягненні, оволодінні зазначеними цінностями [1, с. 48].

На думку В.Сухомлинського, "необхідно спонукати молодих людей до активного виявлення думки й морального почуття: щоб донести до свідомості юнаків і дівчат величну, благородну ідею, надихнути нею, треба розкрити перед їхнім духовним зором усе багатство морального досвіду людства, дати широкі узагальнюючі характеристики явищ. Мислення й моральні почуття проявляються активніше завдяки спілкуванню людей" [11, с. 227].

К.Роджерс вважає, що пізнавальний процес слід організовувати шляхом активізації творчого начала свого «Я», навчання в цьому випадку ґрунтується на самодіяльності, самореалізації й самосвідомості в рамках когнітивного й дослідницького навчання [8].

Отже, вчені звертають увагу на те, що при формуванні ціннісних знань студентів важливо використовувати методи, що передбачають значний обсяг самостійності, ініціативності суб'єктів навчання та їхню участь у спілкуванні. Таким вимогам якнайкраще відповідають проблемні та інтерактивні методи. Такі методи, як аналіз конкретних ситуацій, аналіз суперечливих висловлювань,

диспути, рольові ігри дають можливість студентам висловлювати свої судження, міркувати, виражати свою думку, обґрунтовувати свою точку зору, оцінювати явища, учинки й дії, тобто формувати поведінковий та оцінний компоненти ціннісно-смислової компетентності. При цьому ми брали до уваги, що важливо також використовувати і репродуктивні методи, необхідні для накопичення студентами аксіологічних знань. Загалом друга педагогічна умова формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів передбачає раціональне поєднання пояснювально-репродуктивних та проблемних чи інтерактивних методів.

Окрім цих умов, І.Бех, О.Бондаревська, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, І.Якиманська та ін. як представники особистісно орієнтованого підходу звертають увагу на важливість недирективної взаємодії. Це означає безумовне визнання особистості студента, її прийняття, розуміння та оптимістичне прогнозування. Важливим при цьому, зазначають дослідники, є створення атмосфери доброзичливості та взаємоповаги, відмова від негативних суджень та порівняння з іншими.

Є.Шиянов та І.Котова зазначають, що позитивні емоції забезпечують не тільки певний емоційний тонус, але й більш високі результати навчальної діяльності. Без них, на думку вчених, легко настають в'ялість, агресивність, а деколи й більш виражені емоційні стани: афекти, фрустрації, депресії [12, с. 167].

В.Селіванов зазначає, що виховна ефективність усіх різновидів душевної праці залежить від створення сприятливої емоційної обстановки. Вона має бути вільною, без примусу, на основі емоційного душевного відгуку на потребу іншої людини, уваги до неї та участі в її турботах, бідах та радощах [9, с. 250].

З урахуванням цих позицій можна стверджувати, що важливою педагогічною умовою формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів є створення на заняттях відповідної атмосфери. Цього можна досягти за рахунок налагодження необхідного рівня спілкування між викладачами та студентами.

Велика роль у налагодженні відповідного типу спілкування належить викладачу. В.Сухомлинський щодо цього зазначав, що «знання переростають у переконання тільки тоді, коли вихованцям хочеться бути схожими на вихователя, коли слово в його устах є привабливою і надихаючою силою... Що приваблює дітей і юнацтво в особистості вчителя, що робить їх нашими учнями у глибокому розумінні цього слова? Насамперед – гармонійна єдність ідеалів, принципів, переконань, поглядів, морально-етичних позицій у житті, діяльності, вчинках педагога... Педагог виховує насамперед своєю думкою, своїм мисленням. Педагогічна діяльність – це насамперед праця думки, спрямована на те, щоб одухотворити вихованців бажанням знати, мислити, мати правильні погляди на навколишній світ» [11, с. 197–198].

На важливість діалогу вказує і Н.Волкова. Дослідниця вважає, що діалог є найкращим засобом досягнення високого рівня співробітництва та взаєморозуміння у спілкуванні. Н.Волкова трактує власне педагогічний діалог як таку дію в педагогічному процесі, що дає змогу кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні. На думку Н.Волкової, педагогічний діалог характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого, рівність психологічних позицій викладача і курсантів, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного [6, с. 30].

У риториці підкреслюється думка, що діалог можливий лише тоді, коли його учасники можуть осмислювати знання, сприймати нове й аналізувати старе, пропонувати щось своє для обміну. Сутність діалогу полягає в активності того, хто пізнає, і того, хто відкривається. Багате й повнокровне спілкування можливе тільки між духовно багатими людьми; між людьми, які постійно працюють над своїм духовно-інтелектуальним зростанням [7, с. 92].

Британський лінгвіст Дж.Ліч описав принцип ввічливості (етикетності), необхідний для ефективного ведення діалогу. Цей принцип полягає у максимальному «піднятті» образу свого співрозмовника. Найважливіші правила, тобто максими (лат. maxima – основне правило), – це максима тактовності, максима великодушності, максима схвалення, максима скромності, максима згоди та максима симпатії – полягає у доброзичливості; ця максима сприяє вирішенню конфлікту, тому що акцент зміщується із самого конфлікту на його причину з подальшим обговоренням. Керуючись цими правилами, учасники діалогу можуть дотримуватись етики мовленнєвого спілкування, враховувати вплив свого мовлення на співрозмовника [13, с. 100–103].

Таким чином, важливе значення для формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів має створення відповідної атмосфери на заняттях через діалогічну взаємодію викладачів та студентів.

Окрім цього, для формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів важливою є думка В.Сухомлинського, що на окремих етапах виховання повинно переходити у самовиховання, тому що «утвердження позитивних поглядів немисливе без вироблення у вихованців своєї системи самовиховання й самоосвіти. Самовиховання – це одна з центральних проблем життя. Вчити виховувати самого себе – найскладніша робота вихователя із своїми вихованцями. Те, що в практиці називається виробленням власних переконань, є, по суті, вихованням здатності стояти віч-на-віч з власною совістю. Щоб утвердити в підліткові, юнакові, дівчині цю дуже важливу рису, треба вчити пильно, уважно вдивлятися в самого себе, бачити себе" [11, с. 602–603].

На думку І.Беха, усвідомленню людиною свого внутрішнього світу, особливо емоційних проявів, слід цілеспрямовано навчати. Беручи до уваги загальну логіку проведення виховних впливів у внутрішню роботу особистості, спрямовану на самовиховання, організація процесу самовиховання передбачає інформацію про способи роботи над собою. Тут слід наголосити на особливо важливому значенні формування у людини прагнення вдосконалити саму себе, особистісного смислу діяльності відповідно до моральних зразків [3, с. 177]. Моральне самовиховання особистості, підкреслює І.Бех, розпочинається з повідомлення їй знань про моральні норми. В процесі глибокого усвідомлення певної моральної норми не тільки у формі абстрактного етичного поняття, а й у формі відповідної поведінкової ситуації ця норма переживається дитиною, набуває для неї суспільно ціннісного смислу [3, с. 178].

З огляду на це, ще однією умовою формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів слід вважати активізацію їхнього особистісного потенціалу через самовдосконалення та самоосвіту.

Керівництво ціннісно-смисловим самовдосконаленням – це складний, багатогранний процес, який складається з навчальних, виховних, організаційних заходів, що спрямовані на забезпечення цілеспрямованої, систематичної і різносторонньої роботи студента над своїм удосконаленням. Це делікатна справа, що потребує від викладача такту, високої загальної та етичної культури, справжньої турботливості та вимогливості. Основне завдання викладача при цьому – цілеспрямоване спонукання студентів до роботи над собою, вироблення у них відповідних мотиваційних установок на самовдосконалення, створення для цього необхідних умов. Важливе значення має також систематичність та оптимальність педагогічного керівництва самовдосконаленням. Викладачі повинні також звертати увагу на створення у навчально-виховному процесі відповідного соціально-психологічного середовища, яке сприяло б підвищенню інтересу і посиленню позитивної мотивації студентів до професійного ціннісно-смислового самовдосконалення. Загалом для активізації особистісного потенціалу майбутніх учителів важливо розвивати мотивацію студентів до роботи над собою та створювати для цього відповідне соціально-психологічне середовище, зокрема включати самоосвіту в навчальний процес та вчити студентів прийомам самоосвітньої діяльності.

Висновки. На основі теоретичних положень педагогічної літератури та з урахуванням власного досвіду можна визначити такі основні педагогічні умови формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, як: формування у майбутніх учителів системи знань про цінності професійної діяльності; раціональне поєднання пояснювально-репродуктивних та проблемних чи інтерактивних методів; створення відповідної атмосфери на заняттях через діалогічну взаємодію викладачів та студентів; активізація особистісного потенціалу майбутніх вчителів через їхню самоосвіту та самовдосконалення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці педагогічних умов формування ціннісно-смислової компетентності майбутніх учителів.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Книга 2 / В. И. Андреев. – Казань: Изд. Казанского университета, 1998. – 318 с.

2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 352 с.

3. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

4. Бурова-Илиева М. И. Ценностные ориентации и их роль в формировании личности несовершеннолетних правонарушителей : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. И. Бурова-Илиева. – Москва, 1982. – 16 с.

5. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Волкова Н. П. – К. : Академія, 2006. – 256 с. – (Альма-матер).

7. Михальская А. К. Риторика / Михальская А. К. – 4-е изд., стер. – М. : Дрофа, 2007. – С. 369–371 ; 449–477.

8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
9. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под. ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.– 336 с.
10. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / Степанов О. М., Фіцула М. М. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с. – (Альма-матер).
11. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк, 1976. – Т. 1. – 654 с
12. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 2000. – 288 с.
13. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. В. Яшенкова. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 312 с. (Серія «Альма-матер»).

УДК 378:355.231(477)

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В.М.Король

Анотація. *У статті обґрунтовано критерії оцінювання сформованості управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки в процесі професійної підготовки.*
Ключові слова: *офіцер пожежної безпеки, управлінська компетентність, критерії та показники.*

Аннотация. *В статье обоснованы критерии оценивания сформированости управленческой компетентности будущих офицеров пожарной службы в процессе профессиональной подготовки.*
Ключевые слова: *офицер пожарной безопасности, управленческая компетентность, критерии и показатели.*

Summary. *The grounding of the evaluation criteria of the formation of the management competence of future officers of fire safety in the process of their professional training is given in the article.*
Key words: *the officer of fire safety, management competence, criteria, indicators.*

Постановка проблеми. Проблема поліпшення професійної підготовки майбутніх офіцерів пожежної безпеки до управлінської діяльності є однією з найактуальніших як в теоретичному, так і практичному аспектах, оскільки вона має надзвичайну соціальну, професійну та суб'єктну значущість. Основним результатом цієї підготовки має бути готовність і здатність до успішної професійної діяльності в службах МНС України, в органах Держтехногенбезпеки та державного будівничого контролю, будівельних організаціях, на підприємствах, а також у проектних і науково-дослідницьких установах. Суттєвою особливістю функціонування переважної більшості цих органів є те, що вони безпосередньо мають організаційно-управлінські функції.

Водночас, підрозділи МНС України діють, як правило, в екстремальних умовах. У зв'язку з цим, слід враховувати різноманітні чинники управління в таких умовах, серед яких головним є суб'єктний, тобто суб'єкти управління – офіцери пожежної безпеки. Це зумовлює потребу в сучасних креативних офіцерах, які мають високу професійну компетентність, інтегральною складовою якої є управлінська. Основним призначенням офіцерів пожежної безпеки є, як показує досвід, а також аналіз Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України, управління різноманітними процесами у підрозділах МНС України, а результатом їхньої управлінської діяльності – забезпечення стійкого функціонування цих підрозділів у повсякденних та екстремальних умовах діяльності. У зв'язку з цим, формування управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки в процесі професійної підготовки є актуальною в професійній педагогіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній і психологічній науках достатньо популярним є компетентнісний підхід, який досліджується в різних аспектах. Наприклад, щодо загальноосвітнього навчального закладу (Л.М.Ващенко, Л.М.Паращенко та ін.); щодо компетентності педагога (Н.В.Кузьміна, О.В.Полуніна, В.В.Рибалка, В.І.Саюк та ін.); щодо професійної компетентності інженерів (О.А.Ігнатюк, О.Г.Романовський та ін.); щодо управлінської компетентності керівників різних галузей (Г.В.Єльникова, Л.М.Карамушка, В.І.Маслов, Т.М.Мацевко, Т.М.Сорочан, В.І.Свистун та ін.).

© В.М.Король

Психолого-педагогічні аспекти формування готовності офіцерів до реалізації управлінських функцій у військовій та інших видах екстремальної діяльності розкрито у наукових працях В.С.Афанасенка [1], В.І.Барка [2], О.В.Бойка [3], С.М.Будника [4], М.В.Руденка [9], А.О.Тихончука [10], В.Л.Уліча [12], розвиток управлінської культури та компетентності офіцерів досліджується Т.М.Мацевком [7] і Р.В.Торчевським [11], а управлінського мислення – В.А.Шемчуком [13]. Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців для МНС України та формування у них різних видів компетентності відображені в дисертаційних дослідженнях О.В.Бикової, М.Й.Варія, О.Є.Горохівського, О.П.Євсюкова, М.С.Коваля, М.М.Козяра, О.М.Парубка, О.В.Тімченка, Т.В.Ткаченка та ін.

Водночас, аналіз вищевикладених та інших джерел показує, що проблема формування управлінської компетентності фахівців МНС України є малодослідженою і потребує наукового розв'язання. У зв'язку з цим, для з'ясування ефективності педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки необхідно розробити критерії та показники оцінювання її сформованості.

Постановка завдання. Обґрунтування критеріїв оцінювання сформованості управлінської компетентності випускників ВГЗ МНС України за напрямом 6.170203 "Пожежна безпека".

Виклад основного матеріалу. Випускники Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля та інших ВНЗ МНС України мають бути готовими до майбутньої діяльності на первинних посадах, які передбачені в ОКХ за напрямом 6.170203 "Пожежна безпека" та спеціальностями 7.17020301, 8.17020301 "Пожежна безпека" зі спеціалізацій "Організація протипожежного захисту та техніка безпеки", "Системи пожежної, охоронної та технологічної автоматики", "Організація пожежегасіння та рятувальних робіт", "Профілактика пожеж". Конкретизація посадових обов'язків на цих посадах міститься в Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України [8].

Аналіз ОКХ випускників за напрямом 6.170203 "Пожежна безпека" та спеціальностями 7.17020301, 8.17020301 "Пожежна безпека", здатностей, що вимагаються, системи умінь, що їх відображає з напряму цієї підготовки, а також посадових обов'язків начальників караулів і державного інспектора з пожежного нагляду, інженерного складу органів управління Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, згідно з Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України, показує наявність однієї суттєвої суперечності між насиченістю цих посад управлінськими обов'язками (наприклад, начальників караулів) і відсутністю управлінських компетенцій і здатностей у переліку їхніх професійно-важливих якостей.

Наприклад, начальник караулу (зміни, поста) реалізує такі управлінські обов'язки: здійснює керівництво караулом (зміною) пожежно-рятувальної частини; забезпечує чітку організацію несення караульної служби та готовність до ліквідації пожеж, аварій, стихійних лих; організовує та здійснює професійну підготовку особового складу, практичне навчання перемінного складу під час проходження стажування; готує методичні документи із службової підготовки особового складу; керує виконанням робіт, покладених на особовий склад караулу згідно із спеціалізацією та напрямом оперативно-службової діяльності пожежно-рятувальної частини; контролює дотримання особовим складом вимог безпеки праці під час несення служби, ліквідації надзвичайних ситуацій, навчань, занять та при виконанні інших робіт; здійснює контроль за утриманням у належному стані протипожежної техніки, пожежно-технічного оснащення, засобів зв'язку і сигналізації, джерел водопостачання, вживає термінових заходів щодо усунення виявлених несправностей та проведення ремонтних робіт; організовує та керує діями особового складу під час ліквідації пожеж, аварій, стихійного лиха безпосередньо на місці події до прибуття старшого начальника; оцінює обстановку за зовнішніми ознаками та даними розвідки, стежить за її зміною; визначає вирішальний напрямок дій, приймає відповідні рішення, віддає накази, розпорядження караулу; забезпечує постійний зв'язок з частиною, періодично повідомляє керівництво про прийняті рішення та обстановку на пожежі; забезпечує надання першої медичної допомоги постраждалим; несе відповідальність за організацію робіт із гасіння пожеж, збереження протипожежної техніки; забезпечує приведення у готовність до виїзду особовий склад караулу та протипожежну техніку, повідомляє в оперативно-диспетчерську службу про готовність до виїзду; аналізує службову підготовку особового складу караулу, готує відповідні пропозиції щодо її поліпшення; забезпечує проведення практичних занять із використанням протипожежної техніки, пожежно-технічного оснащення; забезпечує контроль за дотриманням особовим складом вимог безпеки праці під час ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, навчань та інших робіт та ін. [8].

Отже, у цьому переліку компетенцій чітко прослідковуються основні управлінські функції офіцерів пожежної безпеки – аналітична, оцінювальна, розпорядчо-організаційна, координаційна, забезпечувальна, контрольна. Нажаль, ці здатності відсутні у переліку функцій випускників ВНЗ, що

вимагаються, та системи умінь, що їх відображає, з напряму підготовки 6.170203 "Пожежна безпека", кваліфікації 3439 "Фахівець з протипожежної безпеки". Водночас, аналіз навчальних планів їх підготовки показує, що, по-перше, є достатньо навчальних дисциплін, які забезпечують їх формування. Наприклад, такі: «Організація управління діяльністю органів та підрозділів пожежної безпеки», «Організація служби і підготовки», «Організація пожежно-профілактичної роботи», «Організація аварійно-рятувальних робіт», «Пожежна тактика» та ін.; по-друге, є відповідні підрозділи – факультети та кафедри управлінського спрямування, які мають безпосередньо займатися їхньою управлінською підготовкою. Ще один суттєвий аспект управлінського спрямування – це практики та стажування, які проходять курсанти з першого до випускного курсу, зміст яких, з одного боку, орієнтований на формування практичних навичок, умінь і здатностей пожежника та пожежника-рятувальника, а з іншого – безпосередньо спрямований на набуття ними управлінської компетентності на посадах командира відділення, начальника караулу та державного інспектора з пожежного нагляду.

Отже, враховуючи потреби практики та замовника, слід забезпечувати формування управлінської компетентності випускників ВНЗ МНС України як інтегрального показника їхньої професійної підготовленості до майбутньої управлінської діяльності. Вона має відображати єдність теоретичної та практичної професійної підготовки, наявність професійно орієнтованих цінностей і мотивації до майбутньої діяльності в системі МНС України, сформованість професійно важливих якостей, які їм необхідні як керівникам і суб'єктам екстремального виду діяльності. Таким чином, виникає проблема вимірювання її сформованості. Для цього використовуються відповідні критерії та показники, які мають в повному обсязі відображати зміст їх управлінської компетентності.

Поняття «критерій» розглядається як показник, на основі якого можна говорити про ефективність будь-якого процесу (П.М.Городов) [6]. У даному контексті воно включає сукупність основних показників, що розкривають певний рівень будь-якого явища, процесу. А.В.Галімов під ним розуміє найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ. При цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак [5, с. 93].

Критерій виражає найбільш загальну сутнісну ознаку, за якою і відбувається оцінювання, порівняння та діагностування певних досліджуваних педагогічних явищ. Міра вияву, якісна сформованість, розвиненість і визначеність критерію виражаються низкою показників, які поділяються, у свою чергу, конкретністю в їх ознаках. При цьому критерії, показники та їх ознаки є елементами певної системи, внутрішня впорядкованість і цілісність якої забезпечується повнотою відображення досліджуваного явища.

Критерій за своїм змістом завжди ширший, ніж показник. Хоча, може бути така ситуація, коли при одному критерії існує ціла низька показників. Найголовніше вони, з одного боку, між собою тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені, а з іншого – дають можливість достатньо повно відображати конкретне досліджуване явище. О.В.Бойко вважає, що науково обгрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [3, с. 145].

У структурі управлінської компетентності ми виокремлюємо ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксиологічний, емоційно-вольовий і суб'єктний компоненти та професійно важливі якості, які дають можливість достатньо повно з'ясувати, на нашу думку, зміст досліджуваного нами психолого-педагогічного явища – управлінської компетентності офіцерів пожежної безпеки. Відповідно, кожен компонент повинен мати свій критерій, за допомогою якого з'ясовується його сформованість. Після цього слід конкретизувати зміст кожного компонента, оскільки кожен із них має тільки властиві йому показники.

Так, ціннісно-мотиваційний компонент вимірюється ціннісно-мотиваційним критерієм, основними показниками якого є професійні цінності, інтереси, фахові та мотиви майбутніх офіцерів пожежної безпеки, інтегральним виразом яких є їх мотивація до управлінської діяльності в системі МНС України. Професійні та управлінські цінності та мотивації між собою тісно взаємозв'язані та взаємозумовлені, оскільки переважна більшість посад, які вони будуть у перспективі обіймати, передбачають обов'язкову реалізацію управлінських функцій. Цей критерій насамперед сприяє з'ясуванню цінностей і мотивів майбутньої управлінської діяльності, допомагає визначити їх смислове наповнення, передбачати мотиваційне тло цієї діяльності.

Показники ціннісно-мотиваційного критерію: ставлення до майбутньої управлінської діяльності як офіцера пожежної безпеки (від максимально позитивного до негативного); наявність професійних пріоритетів, ціннісних професійних орієнтацій (наприклад, бажання самоствердження, отримання задоволення від виконаної команди, надання допомоги тим, хто її потребує); інтереси (стійкі,

ситуативні, відсутність інтересу), потреби, мотиви та мотивація управлінської діяльності (наприклад, професійно значимі потреби, посадове зростання, можливість підвищення кваліфікації, свого статусу, престижу в здійсненні управлінських функцій тощо); бажання щодо розв'язання непопулярних, але життєво необхідних для колективу управлінських проблем (наприклад, створити оптимальні соціально-психологічні умови для службової діяльності підлеглих, формувати їх професійну та психологічну готовність до виконання поставлених завдань за будь-яких умов обстановки надзвичайної ситуації тощо); наявність спонукальних особистісних якостей і потреб (бажання досягти успіху, самоактуалізація, самореалізація, самовираження в управлінській діяльності як її творчого суб'єкта) та ін.

Ці показники створюють певний «закономірний ланцюжок»: управлінські цінності визначають зміст і смислове наповнення управлінських потреб, сукупність яких, зі свого боку формує певний мотив, а сукупність мотивів – мотиваційну сферу управлінської діяльності майбутнього офіцера пожежної безпеки.

Когнітивний компонент вимірюється за допомогою гностичного критерію, зміст якого складають загальнотехнічні, професійні, фахові, екологічні, управлінські, технологічні та інші специфічні знання, які знаходять свій прояв в управлінській діяльності офіцерів пожежної безпеки. Для цього він повинен мати знання про: цілі, зміст, методи, форми, стилі та специфіку управлінської діяльності офіцерів пожежної безпеки на тих посадах, на які вони призначаються після закінчення ВНЗ МНС України; цілепокладання, прогнозування, діагностику та коригування своєї управлінської діяльності в різних управлінських ситуаціях – типових і екстремальних; вимоги до управлінських ролей і структури управлінської діяльності офіцерів пожежної безпеки при штатній роботі промислових об'єктів і в надзвичайних ситуаціях техногенного і природного походження; саморефлексії та самооцінювання управлінської підготовленості та відповідності процесу розв'язання управлінських завдань, як суб'єкта управлінської діяльності, оптимальним службовим зразкам; проведення діагностики управлінських рішень, визначення ефективності виконання поставлених завдань.

Наприклад, на зміст управлінських рішень у надзвичайних ситуаціях техногенного і природного походження впливає сформованість системи технічно та технологічно орієнтовних екологічних знань, які стосуються моніторингу екологічного стану навколишнього середовища, механізмів негативного впливу на навколишнє середовище промислових підприємств і різних надзвичайних ситуацій, інженерного захисту навколишнього середовища в надзвичайних ситуаціях техногенного і природного походження тощо.

Гностичний компонент діагностується шляхом з'ясування обсягу (достатній, задовільний і незадовільний), систематичності (наявна, наявна в окремих випадках, відсутня) і рівнів опанування (творчий, продуктивний, репродуктивний) управлінських знань, а також характеристики практичного мислення (загальний рівень професійного інтелекту; предметний, символьний та образний тип мислення; управлінсько-практична спрямованість мислення (підчас ухвалення управлінських рішень); креативність мислення під час рішення квазіпрофесійних завдань різної складності) як суб'єкта управлінської діяльності.

Праксиологічний компонент (професійний, фаховий та управлінський досвід, управлінські навички, уміння та здатності, управлінське мислення, типові управлінські процедури) оцінюється за допомогою операційно-управлінського критерію, який передбачає сформованість у майбутнього офіцера пожежної безпеки сукупності таких управлінських дій: володіння способами, прийомами, уміннями щодо аналізу, синтезу, узагальнення і порівняння отриманої управлінської інформації; володіння управлінськими навичками, вміннями і здатностями; організація безпосереднього керування підрозділом у типових і надзвичайних умовах; забезпечення виконання рішень вищого за рангом командира (начальника); застосування оптимального стилю управління у ситуаціях, що різко змінюються, тощо.

Безумовно, ці дії мають конкретизуватися до кожної посади, наприклад, начальника караулу (зміни, поста), в посадових компетенціях якого є весь комплекс управлінських функцій – від аналітично-оцінювальних до контрольно-менеджерських.

Випускники за напрямом 6.170203 "Пожежна безпека" у процесі виконання посадових обов'язків постійно перебувають в емоційно-вольовому напруженні, оскільки, з одного боку, завжди мають бути готовими до ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, рятування людей, евакуації матеріальних цінностей тощо, а з іншого – надзвичайні ситуації несуть безпосередню загрозу також їхньому життю. У зв'язку з цим, у структурі управлінської компетентності ми виокремлюємо емоційно-вольовий компонент (емоційно-вольова стійкість, здатність працювати в екстремальних умовах, стресостійкість, здатність до самоуправління), який вимірюється за допомогою емоційно-вольового критерію.

Важливість цього критерію пов'язана з тим, що в екстремальних ситуаціях поведінка людини, у тому числі й офіцера пожежної безпеки, безпосередньо зумовлена психічними процесами. Зокрема, управлінське мислення тісно пов'язане з емоціями та переживаннями, які впливають на офіцера в надзвичайних ситуаціях. З огляду на це, від сформованості цього компонента залежать здатність до рішучих дій, сміливих рішень в екстремальних умовах при обмеженості (чи дефіциті) часу, коли від прийнятого рішення залежить життя цивільного населення, підлеглих і врешті-решт – власне життя.

Емоційно-вольовий критерій має такі показники: почуття відповідальності за прийняті рішення та результати своєї управлінської діяльності; здатність до виваженого ризику під час організації ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій і рятування людей; наявність самоконтролю, урівноваженості, стійкості, послідовності в реалізації управлінських функцій; дотримання моральних принципів і загальнолюдських цінностей при ухваленні управлінських рішень; здатність управляти підлеглими за будь-яких умов надзвичайної обстановки; мобілізація підлеглих щодо реалізації ухвалених рішень; негайне реагування на обстановку, що різко змінюється, та ухвалення оптимальних рішень щодо її поліпшення.

Суб'єктний компонент управлінської компетентності вимірюється за допомогою рефлексивного критерію. Він дає можливість з'ясувати усвідомлення офіцером своєї управлінської компетентності на основі рефлексії та саморефлексії, розуміння себе як суб'єкта управлінської діяльності та визначення свого ставлення до неї. Для цього він використовує самоспостереження, самопізнання, самоаналіз і самооцінку, результатом яких є самодетермінація та саморегуляції своєї управлінської діяльності.

Основні показники цього критерію: професійна самооцінка (адекватна, занижена, підвищена); усвідомлення та сприйняття управлінської діяльності (професійна свідомість і самосвідомість); ставлення до управлінської діяльності (професійна саморефлексія); здатність до самоорганізації своєї управлінської діяльності (самодетермінація) та відповідальність за її результати; професійна суб'єктність як управлінця.

Специфіка управлінської діяльності офіцерів пожежної безпеки суттєво зумовлена їхніми професійно важливими якостями. Тому виокремлюємо відповідний критерій, основними показниками якого є нервово-психічна стійкість, здатність переносити великі психічні, моральні, психофізіологічні та фізичні навантаження, самозбереження і здатність до оптимального ризику. Водночас вони потребують конкретизації. Нами визначені такі їх професійно важливі якості як суб'єктів управління: стійкість і послідовність у впровадженні управлінських рішень; рішучість у розв'язанні управлінських проблем командира (начальника); організаторські здібності у виконанні управлінських заходів; проективні здібності; гностичні здібності; уміння орієнтуватися у нестандартних ситуаціях; уміння змоделювати управлінську ситуацію.

Висновок. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та змісту майбутньої управлінської діяльності випускників ВНЗ МНС України за напрямом 6.170203 "Пожежна безпека" визначені критерії оцінювання сформованості основних компонентів їх управлінської компетентності.

Перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу його продовження вбачаємо в обґрунтуванні моделі формування управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки в процесі професійної підготовки у ВНЗ МНС України та розробці відповідної міждисциплінарної методики її формування в процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Література

1. Афанасенко В.С. Особистісні фактори ефективності управлінської діяльності військового керівника: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.С. Афанасенко; Ун-т внутр. справ. – Х., 2000. -19 с.
2. Барко В.І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.06 / В.І. Барко; Нац. акад. внутр. справ України. – К., 2004. – 44 с.
3. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : Дис. … канд. пед. наук. 13.00.04 / О. В. Бойко – К., 2005. – 244 с. + 232 с. дод. – Дві кн. одиниці.
4. Будник С.М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.М. Будник; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельниц., 2006. – 20 с.
5. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : [монографія] / А.В. Галімов. – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.
6. Городов П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе / П. Н. Городов. – М.: ВПА, 1990. – 127 с.
7. Мацевко Т.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів

військового профілю : дис. … канд. психол. наук. 19.00.09. / Національна академія оборони України / Т.М. Мацевко. – К. , 2007. – 220 с.
8. Наказ Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи з 01.12.2009 № 808 «Про затвердження Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України» // http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1041.38208.1&nobreak=1
9. Руденко М.В. Педагогічна оцінка готовності офіцерів органів виховної роботи до управлінської діяльності в процесі навчання у вищих військових навчальних закладах післядипломної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.В. Руденко; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. -К., 2003. – 20 с.:
10. Тихончук А.О. Психологічні умови ефективної управлінської діяльності керівників військових колективів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 20.02.02 / А.О. Тихончук; Нац. акад. прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2000. – 20 с.
11. Торчевський Р. В. Методика розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти / Р.В. Торчевський // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 6 (25). – С. 108-113.
12. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.Л. Уліч; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельниц., 2007. – 20 с.
13. Шемчук В. А. Розвиток управлінського мислення у майбутніх магістрів військового управління в оперативно-тактичній ланці управління: критерії та показники / В.А. Шемчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки – Київ – Вінниця, 2010. – Вип. 66, Частина 2. – С. 248–250.

УДК 378.016

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В.П.Король

Анотація. *У статті розглядаються теоретичні основи формування професійної компетентності педагога як важливого компоненту його фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Здійснено огляд підходів, які використовуються для визначення сутності цього педагогічного явища. Розглянуто підходи до визначення цілей, відбору змісту, організації навчального процесу, відбору освітніх технологій, оцінки результатів підготовки компетентного фахівця в практиці професійної педагогічної освіти.*

Ключові слова: *професійна компетентність, кваліфікація, професіоналізм, підхід.*

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретические основы формирования профессиональной компетентности педагога как важного компонента его специальной подготовки в высшем учебном заведении. Осуществлен обзор подходов, которые используются для определения сущности этого педагогического явления. Указаны подходы к определению целей, отбора содержания, организации учебного процесса, отбора образовательных технологий, оценке результатов подготовки компетентного специалиста в практике профессионального педагогического образования.*

Ключевые слова*: профессиональная компетентность, квалификация, профессионализм, подход.*

Summary. *The article is devoted to the theoretical foundations of the formation of professional competence of the pedagogue as an important component of his professional training in the high educational establishment. The review of approaches is set out, which are used for defining the essence of this pedagogic phenomenon. The approaches to goals setting, content selection, the organization of teaching process, education technologies selection, approaches to result evaluation of the training of a competent specialist in the training of professional pedagogical education.*

Key words*: professional competence, qualification, professionalism, approach.*

Постановка проблеми. Формування компетентного фахівця належить до «вічних» проблем педагогіки, остаточне розв'язання яких майже неможливе через безперервний розвиток суспільства, його постійну технологізацію та інформатизацію, зміни соціальних ситуацій і парадигм мислення.

У педагогіку поняття «компетентність» увійшло у зв'язку з появою стратегії і концепції модернізації освіти. Принципові зміни ролі та професійних функцій педагога почали відбуватися наприкінці 80-х років XX століття. Таке запізнене звернення до названого поняття пов'язано з тим, що вчитель до цього часу не розглядався як дійсний суб'єкт педагогічної діяльності. Як правило, предметом вивчення були його окремі професійні знання, уміння, навички, якості особистості як умови

© В.П.Король

і засіб здійснення тих чи інших професійних функцій. З кінця 80-х р. поняття «професійна компетентність» активно входить до наукового обігу.

Професійна компетентність є стрижневим показником діяльності сучасного вчителя. Але зміст компетентності не є для педагогіки чимось принципово новим. У його склад входять знання, уміння, навички, досвід діяльності та емоційно ціннісні відносини. Стратегічна мета професійної педагогічної освіти полягає у досягненні високого рівня професійної компетентності.

Аналіз попередніх досліджень. Модернізація освіти на компетентнісній основі досліджена в роботах В.Байденка, В.Болотова, С.Демченко, Е.Зеєра, І.Зимньої, М.Кадемії, А.Коломієць, В.Краєвського, Н.Кузьміної, А.Маркової, О.Овчарука, О.Пометун, В.Сєрікова, Г.Тарасенко, А.Хуторського, В.Шахова та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми компетентнісного підходу дозволяє зробити висновок, що нині поняття «компетентність», «професійна компетентність», «компетенція» виникають і розглядаються в різних контекстах, тому дослідники їх розуміють по-різному.

Проте аналіз різних точок зору виявив, що в педагогіці компетентність розглядається як системне поняття, а компетенція як її складова. Поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» пов'язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому в педагогічному сенсі доцільно вживати термін «компетентність» [11].

Метою даної статті є аналіз основних підходів до визначення феномену професійної компетентності вчителя як важливого компоненту його фахової підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування професійної компетентності вчителя вирішується дослідниками з позиції різних підходів: системного, аксіологічного, технологічного, діяльнісного, професійно-особистісного, компетентнісного, контекстного та ін. Кожен з підходів як тип наукового пізнання відображає різні сторони об'єкта дослідження і тому найбільшої ефективності набуває у взаємозв'язку з іншими підходами. Процес формування професійної компетентності вчителя є складним багатостороннім механізмом, тому застосування комплексу підходів до вивчення системи формування професійної компетентності вчителя в процесі педагогічної діяльності буде найбільш ефективним.

Системний підхід є основоположним, загальнонауковим методом аналізу будь-якого досліджуваного педагогічного явища. Науковці І.Блауберг, Є.Юдін відзначають, що системний підхід становить загальнонауковий методологічний напрям, завдання якого полягає в розробці принципів, методів і засобів вивчення об'єктів, що представляють собою систему [4]. Дослідник В.Афанасьєв трактує систему як «...сукупність компонентів, взаємодія яких породжує (інтегративні, системні) якості, не притаманні її утворюючим» [1; 2]. Елемент – це мінімальна структуроутворююча одиниця системи, що відрізняється структурною специфічністю. Кожна система має дві складові: елементний склад і структуру як систему зв'язків між елементами. Високий ступінь взаємозв'язку всіх компонентів структури забезпечує її цілісність. Структура і характер складових зв'язків визначаються природою елементів, що утворюють ціле, їх якісними та кількісними характеристиками. Під впливом системоутворюючих зв'язків система функціонує і розвивається. Усі системоутворюючі цільові зв'язки підпорядковують собі функціонування всіх частин системи, а також усі зв'язки управління: субординаційні (по вертикалі), координаційні (по горизонталі). Рівень цілісності системи залежить від її цілеспрямованості, повноти набору компонентів, якості кожного компонента і щільності взаємозв'язків, як між компонентами, так і між кожним із них і цілим. Важливою ознакою системи є її інтегративний характер [2; 4; 9; 10].

Таким чином, системний підхід дає можливість розглянути формування професійної компетентності вчителя і визначити її структуру, взаємозв'язки між елементами всередині системи та із зовнішнім середовищем; вивчити принципи функціонування системи формування даної якості в педагогічній діяльності, а також процес управління даною системою.

Застосування системного підходу в педагогічній діяльності дозволяє побудувати узагальнену модель системи за допомогою методів системного аналізу та моделювання. Найбільш значущі досягнення системного підходу покладені в основу будь-якої педагогічної технології. Концептуальні основи технологічного підходу висвітлені в роботах В.Безпалька, Ю.Бабанського, Н.Кузьміної, Г.Селевка, Н.Тализіної та ін.

Г.Селевко визначає термін «педагогічна технологія» як змістовне узагальнення, що поєднує в собі визначення різних авторів і презентує у трьох аспектах:

- науковому: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

- процесуально-описовому: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;

- процесуально-дієвому: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [8].

У зв'язку з цим, педагогічна технологія містить наступні елементи:

- концептуальна основа;

- змістовна частина: загальні цілі навчання і цілі вивчення конкретних предметів, зміст навчального матеріалу;

- процесуальна частина: організація навчально-виховного процесу, методи і форми роботи викладача, діяльність викладача з управління процесом формування професійно важливих якостей;

- оціночна частина: оперативний зворотний зв'язок і здійснення відповідної корекції навчального процесу [3; 7; 8].

Отже, технологічний підхід дає можливість для цілісного проектування процесу, його послідовної та планомірної реалізації на практиці, з відстеженням одержуваних результатів, а також його відтворюваності.

Ураховуючи той факт, що технологічний підхід не приділяє належної уваги творчому розвитку особистості, під час побудови системи формування професійної компетентності вчителя в процесі педагогічної діяльності необхідно враховувати психологічні особливості процесу формування професійно важливих якостей.

Згідно з методологічним принципом С.Рубінштейна, особистість проявляється і розвивається в діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність учителя є тією діяльністю, у результаті якої формуються його професійні якості, а отже й розвивається його особистість. Ця діяльність визначає область потенційного розвитку особистості, що пов'язано з об'єктивними вимогами до педагога.

Численні дослідження з проблем вищої школи довели, що оволодіти майстерністю можна лише на індивідуально-творчому рівні й особистість засвоює професійні знання, уміння і навички в особистому контексті. Іншими словами, кожен учитель має тільки йому властивий «педагогічний вхід» у професію. Індивідуально-творчий підхід до формування професійної компетентності вчителя в процесі педагогічної діяльності передбачає:

- особистісний підхід до розвитку професійної компетентності;

- виявлення і розвиток професійних поглядів;

- неповторну «технологію» діяльності.

Для досягнення цілей формування особистості вчителя необхідно організувати таке навчання, яке забезпечуватиме перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (учинків), засобів, предметів і результатів.

Під час формування системи професійної компетентності вчителя в процесі педагогічної діяльності одним із завдань є активізація пізнавальної діяльності вчителя, яка передбачає перенесення центру ваги з передачі готових знань на розвиток творчих. Розв'язанню цієї проблеми сприяє побудова освітнього процесу на основі компетентнісно орієнтованого підходу.

Ідея компетентнісно орієнтованої освіти – одна з відповідей на питання про напрями модернізації освіти. Формування компетентності вчителя, тобто здатності застосовувати знання в процесі педагогічної діяльності, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти. Результат навчання не може обмежуватися набором фактів або сумою прийомів вирішення стандартних завдань, проте в реальності найчастіше відбувається саме так.

Закономірність переходу до компетентнісної моделі освіти, як вважають В.Болотов і В.Сериков, визначається тим, що традиційна модель за своєю суттю дисгармонійна, оскільки «...замість цілісного соціокультурного досвіду учні фактично засвоюють лише його частину, в першу чергу знаннєвий компонент» [5].

Введення компетентнісного підходу до вищих навчальних закладів нашої країни виступає також найважливішим завданням інтеграції України в європейський освітній простір відповідно до Болонської угоди.

Придбання компетенцій базується на досвіді діяльності учня. Цю точку зору, засновану на досягненнях теорії навчання (Ж.Піаже, Л.Виготський, П.Гальперін, Н.Тализіна та ін.), поділяє значна кількість європейських і українських експертів. Щоб навчитися спілкуватися, потрібно спілкуватися. Не можна навчитися користуватися комп'ютером, не вдаючись до практики. Придбання компетенції залежить від активності учнів.

Згідно з цим положенням, один із найважливіших шляхів вирішення завдання впровадження компетентнісного підходу вбачається в пошуку і побудові навчального процесу на основі методів

активного навчання. Під активними методами навчання ми розуміємо такі способи організації навчального процесу, які забезпечують включення учнів у активну взаємодію та спілкування в процесі їхньої пізнавальної діяльності.

Практика української та зарубіжної педагогіки пропонує широкий спектр методів навчання, що забезпечує інтерактивний режим особистісної взаємодії учнів, особливо ефективні, на нашу думку, технологія «портфоліо», метод проектів, ігрові технології, технологія малих груп, модульно-компетентнісна технологія. Однією з найважливіших умов, без яких реалізація вищезазначених технологій неможлива, є принципова заміна рольового репертуару вчителя: від переважно «транслятора знань» до переваги узагальненої позиції «організатора освітніх ресурсів». При цьому очевидно, що істотно зростає обсяг попередньої підготовки педагога, що передбачає проектування варіативних сценаріїв занять, розробку (підбір) відповідного навчально-методичного забезпечення самостійної роботи учнів і на заняттях, і вдома.

До системи формування професійної компетентності вчителя в процесі педагогічної діяльності найбільше підходить модульно-компетентнісна технологія. Вона полягає у швидкозмінних умовах зайнятості, змінах у економіці, потребі в нових професіях. Зростаючий обсяг перепідготовки кадрів зумовив необхідність застосування таких систем професійної підготовки, які могли б швидко і гнучко реагувати на попит фахівців відповідної професії та кваліфікації.

Модульна система навчання є найбільш гнучкою системою. Її можна пристосувати до будь-якої з існуючих програм професійної підготовки [6].

Модульне навчання найбільш економічне, оскільки з програми навчання виключаються матеріали, що не мають відношення до виконуваної роботи:

- враховуються сформовані знання та уміння учнів, що дозволяє скорочувати час навчання;
- враховуються індивідуальні особливості учнів (темп засвоєння, практичні навички і т.д.), що також дає можливість варіювати час навчання.

Головні відмінності модульної технології полягають у наступному:

структура модульної програми співвідноситься зі структурою діяльності вчителя і складається з окремих елементів, що називаються модулями, які становлять закінчену частину роботи з чітко визначеним початком і кінцем. Водночас кожен модуль є структурним елементом модульної програми навчання;

для вивчення кожного модуля програми навчання (фрагмента діяльності вчителя) розробляються спеціальні методичні посібники, в яких містяться необхідна інформація для формування певних знань і навичок, контролюючі завдання або тести;

для кожного учня можна скласти індивідуальну програму навчання на основі базової модульної програми з урахуванням замовлення на освіту.

Таким чином, модульне навчання припускає відносно самостійну роботу учнів із освоєння індивідуальної модульної програми, складеної з окремих модулів. Професійна діяльність освоюється на рівні необхідних виробничих стандартів. За рахунок послідовної орієнтації на чітко визначені цілі, негайної оцінки ступеня їхнього досягнення, забезпечується гарантованість, стабільність результатів педагогічної діяльності.

Висновки. Проаналізувавши підходи до системи формування професійної компетентності вчителя в процесі педагогічної діяльності, можна зробити наступні висновки:

1. Проблема формування професійної компетентності вчителя вирішується з позиції різних підходів: системного, технологічного, професійно-особистісного, компетентнісного та ін.

2. Кожен із підходів як тип наукового пізнання найбільшої ефективності набуває у взаємозв’язку з іншими підходами.

3. Найбільш значущими є системний і компетентнісний підходи, на основі яких будується система формування професійної компетентності вчителя в процесі педагогічної діяльності.

Література

1. Артемьева Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального развития личности / Т. И. Артемьева // Психология формирования и развития личности ; под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1981. – С. 67-87.

2. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования) / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1968. – 384 с.

3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 189 с.

4. Блауберг И. В. Системный подход в социальном познании / И. В. Блауберг // Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. – М., 1972. – С.157-190.

5. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов // Педагогика. –

2003. – № 10. – С. 8-14.
6. Кроше Э. Руководство по модульной системе профессионально-технического обучения / Э. Кроше // Международная организация труда. – Женева, 1996. – 86 с.
7. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учебное пособие] / С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2001. – 160 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Сериков Г. Н. Образование : аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с.
10. Сериков Г. Н. Элементы теории системного управления образованием / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧГТУ, 1994. – 168 с.
11. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя / О. П. Ситник // Управління школою.– 2006.– № 14.– С. 2-9.

УДК 378.147:811.111

ПОНЯТТЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Р.А.Кравець

Анотація. *У статті розкрито сутність та теоретичні засади полікультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі, висвітлено різноманітні погляди і підходи до тлумачення цього поняття.*
Ключові слова*: полікультурна компетентність, толерантність, конструктивна взаємодія, гуманізм, інтернаціоналцентризм.*

Аннотация*. В статье раскрыты сущность и теоретические принципы поликультурной компетентности будущего специалиста аграрной отрасли, отражены разнообразные взгляды и подходы к толкованию этого понятия.*
Ключевые слова*: поликультурная компетентность, толерантность, конструктивное взаимодействие, гуманизм, интернационалцентризм.*

Summary. *The essence and theoretical principles of multicultural competence of a future specialist of the agrarian branch are viewed in the article, various perspectives and approaches to the interpretation of this concept are reflected.*
Key words*: multicultural competence, tolerance, constructive co-operation, humanism, international-centrism.*

Єдина справжня розкіш – розкіш людського спілкування.
Антуан де Сент-Екзюпері

Постановка проблеми. Нині від працівників аграрної галузі крім сформованості сільськогосподарських знань, умінь і навиків вимагається володіння на достатньому рівні іншомовною та полікультурною компетентностями, оскільки знання мови міжнародного спілкування, звичаїв, традицій та менталітету іноземних партнерів дозволить швидше і краще з ними порозумітися. Налагодження конструктивної взаємодії із представниками європейських аграрних об'єднань ще більше зміцнить положення України на міжнародній арені та окреслить нові напрямки для розвитку вітчизняного агропромислового комплексу.

Реалізація окреслених завдань передбачає обмін досвідом роботи, розробку спільних проектів, участь студентів-аграрників у закордонному стажуванні, впровадження альтернативних джерел енергії (біопалива), культивування нових сортів картоплі тощо.

Отож втілення цих задумів та забезпечення плідної співпраці з Європейським Союзом потребує перегляду традиційної методики викладання іноземних мов і подальшого реформування системи професійної освіти з націленістю на розвиток культурного та полікультурного рівня нашої молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми формування полікультурної компетентності студентів дає підстави стверджувати, що в цьому питанні є чимало нерозкритих аспектів. Зокрема недослідженою стороною цього питання залишається полікультурна компетентність у контексті професійної підготовки майбутніх аграріїв. Водночас варто також констатувати наявність чималого досвіду з проблеми компетентності, який накопичено у психолого-педагогічній літературі. Так у працях Н.Бібік, Є.Бондаревської, Б.Гершунського, А.Хуторського, А.Щекатунової, Н.Розова, Н.Запрудського та ін. поняття «компетентність» охарактеризовано як складну систему, яка включає знання, уміння, навички та професійно-особистісні якості фахівця. Сутність педагогічної компетентності досить вдало розкрили Л.Васильченко, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, М.Дяченко, П.Зеєр, І.Зимня, В.Сластьонін, А.Смірнов, І.Ісаєв, С.Шишов, Р.Шаповал. Вони досліджували це поняття у контексті проблеми

© Р.А.Кравець

продуктивної самореалізації викладача, його саморозвитку, динаміки фахового самовизначення, здатності до рефлексії. На думку вчених, компетентність є тісно пов'язаною з рівнем освіченості спеціаліста і його загальною культурою.

Питання полікультурної компетентності також знайшли свої відображення у науково-дослідних роботах вітчизняних (І.Бех, О.Дубовік, О.Сухомлинська) і зарубіжних авторів (П.Вебер, О.Джуринський, І.Кушнір).

Теоретичній аналіз джерел дозволяє констатувати існування широкого спектру поглядів учених щодо вищевказаного поняття, однак розробленого єдиного загальноприйнятого підходу до тлумачення полікультурної компетентності ще немає.

Метою статті є розгляд полікультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі, розкриття її сутності та теоретичних засад, висвітлення різноманітних поглядів і підходів до потрактування цього поняття.

Виклад основного матеріалу. Формування полікультурної компетентності майбутніх аграріїв у процесі фахової підготовки передбачає відхід від етноцентризму до інтернаціоналцентризму – інтеграції у світове навчальне та робоче середовище. Це своєю чергою, потребує послідовної перебудови змісту професійної освіти. Першим кроком до цієї перебудови є звернення до принципу культуровідповідності – ретельного вивчення цінностей рідної та іноземної культур.

Актуальність та доцільність цих питань примушує шукати шляхи їх розв'язання на законодавчому рівні. Так, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти та Концепції національного виховання зазначається, що завдання професійної освіти в жодному разі не повинні обмежуватися лише трансляцією знань, умінь та навичок, а й містить в собі організацію полікультурної підготовки студентів.

Студенти з достатнім рівнем полікультурної компетентності вміють ефективно будувати діалоги на різноманітні теми, пов'язанні з рідною і світовою культурами. Крім того, вони демонструють толерантне ставлення до поглядів співрозмовників. Звідси випливає, що полікультурна компетентність – це не тільки опанування досягненнями світової культури, але й розуміння та повага до людей інших релігій, національностей, політичних уподобань, соціального становища.

Ознайомившись із низкою психолого-педагогічних і методичних праць вітчизняних та зарубіжних авторів, ми дійшли висновку, що на сьогодні існує широкий спектр потрактувань поняття «компетентність».

І.Васютенкова вважає, що полікультурна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яку водночас можна розглядати як специфічну систему якостей, що уможливлює вільне орієнтування в культурних відмінностях між рідною та іноземними країнами з метою налагодження конструктивної взаємодії між народами у подальшій співпраці. На думку педагога, полікультурна компетентність, щонайменше, розкривається у здатності реалізовувати політику полілінгвізму в полікультурному суспільстві [0, с. 19].

Л.Гончаренко та В.Кузьменко дають визначення полікультурної компетентності як певної здатності людини жити і діяти у багатокультурному середовищі [0, с. 81].

Інша дослідниця, О.Щеглова, також зазначає, що даний феномен має яскраво виражені свідомість власної мультикультурної ідентичності та здатність розв'язувати професійні завдання на основі толерантного ставлення до представників інших національностей [0, с. 94].

О.Щукін дотримується позиції, згідно з якою полікультурна компетентність виступає індивідуальною характеристикою ступеня відповідності потребам професії. Науковець наголошує на полікультурній компетентності як головному структурному складнику поняття «педагогічна культура», який дозволяє успішно виховувати фахівців високої культури. Він стверджує, що процес формування цієї компетентності є перманентним, а освіта виступає його визначальним чинником [0].

Для нашого дослідження особливу значущість становить твердження Л.Воротняк: «Полікультурна компетентність – це здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір».

Нам досить близькою є думка викладача іноземної мови М.Сімоненко, а саме: полікультурна компетентність – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної педагогічної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних і науково-професійних поглядів та

майстерності, визначають успішність професійної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя [0, с. 61].

Заслуговує також на увагу тлумачення полікультурної компетентності як інструменту вираження професійних якостей фахівця, що виявляються за умов формування затребуваних особистісних рис незалежно від напрямку фахової підготовки. До рис, які впливають на професійну поведінку спеціаліста, Є.Степанов [0] відносить такі чесноти: довіра, щирість, відвертість, порядність, відповідальність, толерантність, неупередженість, культура міжнаціональної комунікації тощо.

С.Авхутська [0, с. 135] слушно вказує на більш вагому роль предметів гуманітарного циклу, ніж природничо-математичного, у формуванні полікультурної компетентності особистості. Вона вважає (і зовсім не безпідставно), що саме суспільні та історичні науки, володіючи величезним фактичним матеріалом уможливлюють цілковите усвідомлення процесів розвитку і становлення полікультурного середовища. Під час дослідження етнокультурних особливостей С.Авхутська акцентує на врахуванні конкретного часу та соціального простору, де бере свій початок певна спільнота. На думку науковця, лише висококваліфікований педагог здатен забезпечити продуктивне зростання полікультурної компетентності студентів. А готовність педагогів до виховання молодого культурного покоління дослідниця трактує як цілісну систему, що має свою структуру та представлена сукупністю якостей, властивостей і станів людини, які допомагають їй виконувати професійну діяльність. Вона поділяє погляди О.Леонтьєва [0, с.153], який свого часу зауважив, що формування світоглядних смислів (мотивів) відбувається як процес осмислення й переоцінки людиною важливих складових її життєдіяльності у площині часу і життєвого простору становлення особистості в суспільстві. Цим обумовлюються характер відносин з іншими людьми, мотиви соціального та професійного самовизначення, потреба у моральному самовдосконаленні.

Звідси випливає, що формування полікультурної компетентності майбутнього аграрія ґрунтується на його прагненні до особистісного самоствердження, потребі у самовихованні та позитивному ціннісно-мотиваційному ставленні до майбутньої професійної діяльності.

Невід'ємною частиною процесу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі є забезпечення сталого розвитку емпатії у спілкуванні до носіїв інших традицій та звичаїв. Рівень емпатії визначається, як правило, за такими критеріями: терпимість (толерантність), адаптація, прийняття, асиміляція, інтеграція [0, с. 236].

Питанню виховання культурної та етнічної толерантності під час педагогічного процесу Л.Кіяшко [0] та О.Щеглова [0; 0] відводили особливе місце. Для визначення специфічних якостей полікультурної компетентності вони здійснили порівняльний аналіз сутності цього поняття і толерантності. У ході досліджень науковці дійшли висновку, що ці обидва феномени описують людину з позитивними ціннісно-моральними якостями, виступають показниками професіоналізму та високого рівня ерудиції. Було встановлено важливість процесів соціалізації і самовиховання у їхньому розвитку. Однак, не зважаючи на наявну між цими поняттями подібність, вони все ж таки не тотожні: толерантність характеризує внутрішнє ставлення одного індивіда до іншого, а полікультурна компетентність свідчить про бажання і готовність особистості налагодити діалог [0, с. 11].

Отже, підсумовуючи теоретичний розгляд проблеми полікультурної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, ми спробуємо сформулювати визначення поняття «полікультурної компетентності майбутнього фахівця аграрної галузі».

Полікультурна компетентність майбутнього аграрія – це інтегративна якість особистості, до складу якої входять полікультурні знання, уміння, навички, мотиви, ціннісні орієнтації, досвід, правила поведінки, соціальні норми, що дозволяють фахівцю аграрної галузі конструктивно взаємодіяти у сучасному багатокультурному світі із суб'єктами-представниками різних іноземних компаній та успішно реалізовувати призначення вітчизняного агропромислового комплексу.

Висновки. Полікультурна компетентність майбутнього фахівця аграрної галузі виступає професійно-значущою особистісною якістю майбутнього спеціаліста, формування якої під час дидактичного процесу у вищому навчальному закладі здійснюється на основі виховання толерантного ставлення до представників інших культурних груп. При належному рівні сформованості полікультурної компетентності аграрій усвідомлює власну багатокультурну ідентичність і намагається вирішувати фахові завдання у конструктивній співпраці. Полікультурно-компетентний працівник, крім толерантності, характеризується здатністю до гуманістичної взаємодії (повагою до думок співрозмовника, комунікабельністю, партнерством), усвідомленням себе як носія національної культури та полікультурності (знаннями рідної та іноземної мов, культур, історії, стереотипів тощо).

Література

1. Авхутська С.О. До питання формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя / С.О. Авхутська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – №2(12). – 2011. – С.233-241.
2. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного образования: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Васютенкова. – СПб, 2006. – 27 с.
3. Гончаренко Л.А., Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.
4. Кияшко Л.А. Формирование толерантних взаимоотношений подростков разных национальностей и беженцев, проживающих в Украине: метод. пособ. / Л.А. Кияшко. – К.: Либідь, 2002. – 94 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Сімоненко М.В. Полікультурна компетентність майбутніх вчителів-філологів у контексті культурологічної парадигми освіти / М.В. Сімоненко // Проблемы подготовки специалистов. – Серия: Педагогические науки. – Севастопольский городской гуманитарный ун-тет. – №2. – 2010. – С. 58-62.
7. Степанов Є.П. Проблема формування культури міжетнічних відносин у сучасній педагогічній науці / Є.П. Степанов // Освіта Донбасу. – 2010. – №2. – С. 13-15.
8. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.М. Щеглова. – Омск: УОП Омской академии МВД России, 2005. – 23 с.
9. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – С. 139-140.

УДК 371.315

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЧИТАННЯ ТА РОЗУМІННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Т.В.Кравчина

Анотація. *Стаття присвячена розгляду питань оволодіння читанням професійно-орієнтованих текстів як видом іншомовної мовленнєвої діяльності; подано характеристику читання, розкрито його зміст та цілі, етапи формування умінь та навичок читання.*

Ключові слова: *рецептивний мовленнєвий процес, лексичний запас, розуміння, текст, читання.*

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению вопросов овладения чтением профессионально ориентированных текстов как видом иноязычной речевой деятельности; даётся характеристика чтения, раскрывается его содержание и цели, этапы формирования умений и навыков чтения.*

Ключевые слова*: рецептивный речевой процесс, лексический запас, понимание, текст, чтение.*

Summary. *The article is devoted to the consideration of questions of reading professionally oriented texts as the type of foreign communicative activity. The ways of forming of reading abilities and skills are analyzed, in particular. Description of reading is given, its maintenance and aims, stages of forming of reading abilities and skills are shown.*

Keywords: *receptive communicative process, lexical supply, understanding, text, reading.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української державності, в зв'язку з важливими економічними зрушеннями в розбудові України як високоцивілізованої країни з належним європейським рівнем економіки, права, культури, постала нагальна проблема – створення нової молодої генерації особистостей, інтелектуальних, самостійно мислячих, духовно збагачених, з високим рівнем професійної підготовки, які були б спроможні виконувати соціальні замовлення суспільства та забезпечувати державні потреби в молодих висококваліфікованих спеціалістах.

Виходячи з вищезазначеного, актуальним завданням вищої школи як важливої проміжної ланки в системі освіти та підготовки нових кадрів є істотне поліпшення якості навчання іноземної мови. Зміна характеру навчання, що базується на принципі гуманізації, вимагає пошуку нових резервів підвищення ефективності навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, а також реорганізації самого процесу навчання. Найбільш розвиненим видом мовленнєвої діяльності студентів немовних спеціальностей є

© Т.В.Кравчина

читання. Воно служить засобом задоволення пізнавальних потреб, а також основним джерелом отримання спеціалістами необхідної інформації із книжок, газет, журналів та Інтернету. За умов відсутності іншомовного оточення, читання – найдоступніший метод вивчення мови, який також сприяє засвоєнню інших аспектів мови. Основна увага цієї статті спрямована на розкриття психологічної сутності читання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо навчання читання студентів немовних спеціальностей професійно орієнтованих текстів англійською мовою в Україні розробляли чимало вчених та науковців, серед яких О.Б.Бігич, В.М.Жуковський, Н.В.Лисанова, Р.Ю.Мартинова, С.Ю.Ніколаєва, К.І.Онищенко, В.М.Плахотник, Г.В.Рогова, С.В.Роман, С.К.Фоломкіна. Опубліковані вченими праці охоплюють лише певне коло проблем. Це унеможливлює створення цілісного погляду на зазначену проблему. Зокрема, не вивчено і не розкрито труднощі розуміння англомовного тексту при читанні. Недостатнє наукове вивчення цього питання зумовлює актуальність порушеної проблеми, а це потребує наукового обґрунтування та нових тенденцій дослідження. В даний час недостатньо досліджень, в яких би проводився комплексний аналіз існуючих факторів. Дана стаття присвячена їх детальному опису, систематизації.

Мета цієї публікації – комплексне вивчення психологічних особливостей читання та розуміння професійно орієнтованих текстів англійською мовою студентами немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, що включає в себе техніку читання і розуміння того, що читається. Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття друкованого тексту і розуміння закодованої в ньому інформації. Розуміння досягається завдяки сформульованим психофізіологічним механізмам читання, які включають операції зорового сприйняття друкованого чи рукописного тексту, розпізнавання та співвіднесення графічних знаків з тими еталонами, що зберігаються в пам'яті, знаходження орієнтирів для розуміння тексту, відповідної швидкості сприйняття та декодування сприйнятої інформації. Отже, читання як рецептивний мовленнєвий процес вимагає від студентів активної розумової діяльності з метою отримання з тексту необхідної інформації.

Професійно орієнтоване читання – ефективний метод отримання додаткових знань з обраної професії, а також один із шляхів використання набутих знань у професійній діяльності. В процесі читання, згідно з класифікацією психолога З. І. Кличнікової, відбувається подвійне синхронне перетворення 1) сприйнятого тексту на систему мовних значень і 2) системи мовних значень у смисловий зміст тексту [1, с. 34]. Відповідно, таке перетворення здійснюється за двома основними напрямками: технікою читання та осмисленням читання.

Цілком слушна думка Ф.В.Рожкової, яка вважає, що в професійних навчальних закладах принцип професійної спрямованості навчання має бути провідним методичним принципом, який потрібно враховувати й реалізовувати у процесі вивчення іноземної мови [2, с. 23]. Потрібно наголосити, що саме в процесі навчання читанню професійно орієнтованих текстів реалізується професійно пізнавальна спрямованість навчання іноземної мови. Це свідчить про те, що для студентів немовних спеціальностей читання фахових джерел іноземною мовою має бути засобом отримання необхідної інформації і застосування її у спілкуванні із спеціалістами своєї галузі, для збагачення фахової компетентності та професійного вдосконалення.

Опанування фаховою термінологією іноземної мови також має вагоме значення у читанні професійно орієнтованих текстів. У процесі роботи, спрямованої на формування фахової термінологічної компетентності, викладач допомагає студентам визначити і зрозуміти основні значення професійної термінології, підготувати й забезпечити повне розуміння інформації.

Н.К.Скляренко зазначає, що успішно навчити іноземної мови можливо лише на основі обґрунтованої системи вправ. Успішність реалізації навчання читанню залежить не лише від відбору професійно орієнтованих текстів, але й від правильно підібраних вправ, послідовності їх застосування на різних етапах навчальної діяльності.

Ефективність процесу навчання читанню може бути забезпечена завдяки професійно орієнтованим текстам, а його кінцевий результат – методично обґрунтованій системі вправ [3, с. 28]. Текст багато в чому визначає активність читача, послідовність операцій смислового аналізу, оскільки містить інформацію, що представлена в знаковій формі й підлягає розшифровці. До об'єктних факторів розуміння професійно орієнтованого англомовного тексту належать: 1) структурно-семантичні особливості (складність інформації, ключова інформація, сегментація іншомовного тексту, композиція іншомовного наукового тексту, зв'язність); 2) лінгвостилістичні особливості (звороти, вхідні конструкції, цитація, ідентифікація); 3) паралінгвістичні особливості (графіки, ілюстрації, поліграфічне оформлення, схеми, таблиці, понятійно-термінологічна система); 4) прийоми та засоби подачі матеріалу

(синонімізація, композиційно-мовні форми, аргументація).

Складність інформації є однією з головних причин нерозуміння англомовних професійно орієнтованих текстів. Під «складністю» іншомовного тексту мається на увазі: по-перше, семантична складність (інформаційна перенасиченість, компресія матеріалу), перевантаженість термінологією, цитацією; по-друге, структурна складність і тому подібне. Автор створює англомовний професійно орієнтований текст, припускаючи, що у суб'єкта, який сприймає його, є певний об'єм спеціальних знань в даній області і навики структуризації інформації. Тому студентам на першому етапі навчання складно сприймати матеріал, що представлений в строго науковій формі, без коментарів, що роз'яснюють терміни, проміжних висновків і графічного виділення ключової інформації.

Розуміння цілого складається з розуміння його частин. В процесі навчання розумінню іншомовної текстової інформації реципієнт освоює дві взаємозв'язані операції смислового аналізу: виділення ключової інформації і структуризація матеріалу. Ключову інформацію в лінгвістичній і психолінгвістичній науці прийнято позначати термінами «смислові опори», «значущі фрагменти», «ключі», «смислові зони», «смислові віхи» і тому подібне [4, 5, 6, 7, 8, 9 та ін.]. Авторами описуються різні їх різновиди і пропонується їх класифікація.

Виділення ключових слів, як вже мовилося раніше, сприяє побудові плану іншомовного тексту. Даний прийом аналізу іншомовної текстової інформації дослідники пов'язують із стратегіями компресії і структуризації. Освоєння студентами прийому смислового аналізу, пов'язаного зі складанням плану цілого тексту або його фрагментів, припускає формування стратегії компресії матеріалу. Спочатку виділяються ключові слова у відрізках іншомовного тексту, потім встановлюється взаємозв'язок між ними і утворюються смислові ряди [9], які у свою чергу складають смислові відрізки, об'єднання останніх створює смислове поле всього тексту. Виділення ключових слів може бути пов'язане не тільки з компресією матеріалу, але й з розгортанням, відновленням інформації (наприклад, освоєння написання вторинних текстів, відновлення змісту тексту за графічною схемою і тому подібне).

Різновидом ключових слів в англомовному професійно орієнтованому тексті є терміни. Складність розуміння іншомовного тексту більшою мірою пов'язана з нерозумінням або неповним розумінням даної лексичної групи слів. Таким чином, одним з основних завдань навчання читанню іншомовного тексту є постійна робота по розширенню понятійно-термінологічного словника.

Наявність термінології в іншомовному тексті розглядається як двоякий чинник, що який сприяє сприйняттю і смисловому аналізу інформації, що у ряді випадків перешкоджає їх здійсненню. Так, перенасиченість англомовних професійно орієнтованих текстів термінологією приводить не тільки до їх нерозуміння, спотворення смислу, але навіть до відмови від смислового аналізу іншомовного тексту.

Складність роботи з понятійно-термінологічним апаратом пов'язана ще і з тим, що студенти одночасно освоюють декілька значень одного і того ж терміна, представлені в різних дисциплінах, що приводить до зміщення, нерозрізнення понять, спотворення смислу (наприклад, тлумачення в юридичній, філософській і природно-науковій літературі термінів «закон», «мотивація» та ін.). Тому в процесі навчання на перших курсах викладачам необхідно допомагати систематизувати новий матеріал.

Паралінгвістичні засоби в іншомовному професійно орієнтованому тексті можуть як сприяти (наприклад, в представленні абстрактного матеріалу в графічній формі, або відображення в схемі всього різноманіття відносин між досліджуваними об'єктами), так і перешкоджати сприйняттю й розумінню інформації загалом (наприклад, порушувати послідовність викладу, цілісність тексту, перенавантажувати текст додатковою інформацією).

Тому необхідно не тільки навчати студентів аналізу даних засобів, але й пояснювати їх функцію і особливості використання в тому або іншому контексті. Ці знання будуть необхідні студентам при написанні власних робіт, а також в ході складання конспектів, в процесі підготовки до контрольних занять, іспитів [10,11].

Форма викладу матеріалу також впливає на розуміння іншомовного професійно орієнтованого тексту загалом. Так, згорнутий або фрагментарний характер викладу якої-небудь теми вимагає від читача самостійного її розгортання, яке можливе лише за умови наявності навиків смислового аналізу компресованого матеріалу. Узагальнений характер опису явища пов'язаний з необхідністю конкретизації змісту іншомовного тексту, що пов'язане або із зверненням до власних знань в даній області, або з пошуком додаткових джерел інформації.

Вживання емотивних засобів в іншомовному професійно орієнтованому тексті строго регламентоване. Існують стандартні обороти, використовувані для реалізації оцінної функції у відповідних фрагментах англомовного професійно-орієнтаційного тексту, наприклад, коли автор визначає ступінь успішності впровадження чого-небудь і тому подібне. Звороти з позитивним забарвленням можуть використовуватися замість певних фрагментів іншомовного тексту для

підтвердження вже висловленої раніше позиції автора з якого-небудь питання.

Тексти для читання виконують ряд навчальних функцій, які сприяють успішному оволодінню мовою. Виділяють чотири головні функції англомовного професійно орієнтованого тексту:

1. Функція збагачення і розширення знань, головним чином лексичних. У процесі читання студенти отримують завдання знайти певні слова чи словосполучення й визначити їх значення; знайти і виписати слова чи структури за якоюсь конкретною ознакою; назвати слова, які були використані в певній ситуації тощо.

2. Функція тренування, мета якої полягає в тому, щоб засвоїти лексико-граматичний матеріал, з одного боку, а з іншого – забезпечити вправляння в читанні та використанні певного мовного матеріалу у відповідях на запитання викладача, у процесі вільного переказу змісту чи в переказі, близькому до тексту.

3. Функція розвитку усного мовлення на основі прочитаного тексту: переказ тексту своїми словами, драматизація окремих епізодів, придумування продовження фабули тексту або іншого початку, бесіда за окремими проблемами, які розкриваються в тексті тощо.

4. Функція розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння. Завдання такого характеру спрямовані на перевірку розуміння окремих епізодів та всього тексту, знаходження різних смислових та формальних елементів, які полегшують процес розуміння, виконання вправ, які допомагають переборювати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту.

За формою пошуку інформації можна виокремити три види читання:

1. Ознайомлювальне читання. З метою його розвитку використовуються досить великі за обсягом тексти, легкі для розуміння у мовному та змістовому відношеннях. Його мета – розвивати швидкість читання, формувати способи читання й розуміння тексту.

2. Вивчаюче читання. Використовуються тексти головним чином науково-популярного характеру, невеликого обсягу. Робота виконується спочатку в аудиторії, потім удома. Студентам дається завдання прочитати заголовок, переглянути увесь текст, звернути увагу на перше та останнє речення з метою визначення теми. Після цього студенти повторно читають текст, цього разу уважніше, вникаючи в деталі. Спосіб контролю – письмовий переклад рідною мовою.

3. Переглядове читання. З метою формування прийомів переглядового читання виконуються завдання для ознайомлення із заголовком тексту, швидке читання тексту, пошук нової інформації. Інші завдання: прочитайте текст за 3-4 хв. і визначте, про що в ньому розповідається, знайдіть в ньому інформацію, яка є новою для вас.

Читання та розуміння іншомовної текстової інформації розглядається як процес взаємодії суб'єкта (реципієнта) і об'єкта (іншомовного професійно орієнтованого тексту). Отже, до об'єктних чинників, що визначають необхідність дослідження структурних і семантичних особливостей англомовного професійно орієнтованого тексту, що реалізовує зворотну дію на читача, належать: 1) складність, інформаційна насиченість тексту; 2) великий об'єм; 3) наявність зв'язності (смислова зв'язність і формально-структурна зв'язність, що реалізовуються за допомогою граматичних, лексичних і інтонаційних засобів мови); 4) наявність цілісності (ієрархії смислових предикатів); 5) подільність (ділення на смислові відрізки, абзацне розчленовування); 6) структурованість англомовного професійно орієнтованого тексту (наявність традиційних композиційних сегментів); 7) композиційно-логічна структура англомовного професійно орієнтованого тексту (співвідношення логічних, структурних і емоційно-оцінних елементів); розташування інформації в тексті (позиція); 8) абстрактність; 9) смислові опори; смислові категорії, реалізовані в тексті; 10) стиль викладу; 11) способи подачі матеріалу, аргументації; 12) специфіка риторичних прийомів психологічної дії; 13) лінгвістичні засоби оформлення іншомовної наукової інформації; мовні засоби виразу смислових відношень, що розкриваються в іншомовному тексті; 14) особливості використання термінологічного апарату та ін.; 15) вид тексту (розуміння різних видів текстів ставить різні завдання, вимагає різної глибини аналізу й узагальнення); 16) наявність додаткової інформації (коментарів, висновків); 17) інваріантність, об'єм підтексту; 18) потенціальна інтерпретованість тексту; 19) діалогізованість структури; 20) адресованість (спрямованість на фахівця); 21) ступінь наближення лексики, граматики й стилю мови читця до лексики, граматики й стилю автора; 22) ілюстрованість матеріалу (наявність компресії інформації в графічній формі: таблиці, графіки, схеми і так далі); 23) поліграфічне оформлення англомовного професійно орієнтованого тексту.

Таким чином, структурно-семантичні, мовностилістичні особливості іншомовного професійно орієнтованого тексту є сукупністю об'єктних чинників, важливість яких не можна недооцінювати при роботі над формуванням «апарату розуміння» у студентів.

До суб'єктних факторів, що пов'язані з суб'єктом пізнавальної діяльності (реципієнтом),

відносяться: 1) психофізіологічні особливості пізнаючого (функціональний стан аналізаторів та ін.); 2) біосоціальні особливості (вікові, гендерні); 3) психосоціальні особливості (належність до певної професійної групи, роль, статус у групі); 4) індивідуально-особові (особливості характеру, темпераменту); 5) особливості розвитку пізнавальних процесів: мислення (економічність, самостійність або критичність мислення, гнучкість/ або інертність мислення); уваги (ступінь концентрації уваги на сприйманій інформації) і т.д.; 6) рівень інтелектуального розвитку; розвиток ряду інтелектуальних операцій (здатність до узагальнення й абстрагування ознак та ін.); 7) рівень інтелектуальної активності, пізнавальної активності; 8) індивідуальний досвід; 9) об'єм наочно-змістовних і методологічних знань; 10) спрямованість особи, установка, особливості мотиваційної сфери особи (потреби, мотиви і цілі, що спонукають звернутися до даного тексту); 11) рівень сформованості уміння працювати з текстом: знання стратегій, моделей текстового аналізу; володіння технікою, прийомами читання; 12) особливості емоційної сфери особи (емоційна підготовленість, емоційний настрій під час сприйняття інформації, здібність до емоційного читання тексту); 13) суб'єктність оцінок, співвідношення з ціннісно-нормативними уявленнями особи; 14) стиль пізнавальної діяльності; 15) психофізіологічний стан реципієнта у момент читання.

Висновки. Раціонально побудована система навчання читання іноземною мовою допомагає розв'язати практичні, загальноосвітні, розвивальні та виховні завдання. Так, читання іншомовних текстів розвиває мислення, допомагає усвідомити особливості структури конкретної іноземної мови, а також глибше зрозуміти особливості рідної мови. Інформація, яку отримує студент у процесі читання, розвиває його світогляд, збагачує знання про історію, географію, політико-суспільний устрій, економіку, культуру, літературу країни, мову якої він вивчає. Велика розумова робота, що пов'язана з проникненням у зміст тексту, розвиває навички самостійної роботи, мовну здогадку, формує такі якості, як працелюбність, наполегливість, інтерес до вивчення іноземної мови тощо.

Література

1. Клычникова З. И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (Психология чтения): Автореферат диссертации доктора психологических наук / З. И. Клычникова. – М., 1975. – 34 с.
2. Рожкова Ф. М. Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально-технических училищах Ф. М. Рожкова. – М.: Наука, 1984. – С. 23.
3. СкляренкоН. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови . – 1999. – № 3. – 28 с.
4. Бабайлова А.Э. Роль «ключей» в авторском тексте для адекватного понимания и перевода //Перевод как моделирование и моделирование перевода. Тверь, 1991. С.58 – 64.
5. Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности //Иност. языки в школе. 1997. №1,2.
6. Дридзе Т.М; Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семисоциосоциологии. М.: Наука, 1984.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения иностранному языку или лингводидактика // Иностранные языки в школе. №1. 1996.
9. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 7. С. 163-190.
10. Усачева И.В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста. Часть 1: Учебно-методич. пособие для студентов 1 и 2 курсов университетов. М., 1993.

УДК 378.035+378.064.2

ВИКЛАДАЧ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МНС УКРАЇНИ

М.А.Кришталь

Анотація. *Стаття присвячена обґрунтуванню суб'єктності викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів МНС України в педагогічній діяльності та розкриттю основних ознак суб'єкта педагогічної діяльності.*

Ключові слова: *викладач спеціальних дисциплін, суб'єкт педагогічної діяльності, професійна суб'єктність.*

Аннотация. *Статья посвящена обоснованию субъектности преподавателей специальных дисциплин высших учебных заведений МЧС Украины в педагогической деятельности и раскрытию основных признаков субъекта педагогической деятельности.*

Ключевые слова: *преподаватель специальных дисциплин, субъект педагогической деятельности, профессиональная субъектность.*

Abstract. *Article is devoted to the subjectivity of teachers of special subjects universities Ministry of Ukraine in educational activities and reveal the main features of the subject teaching activities.*

Keywords*: teacher of special subjects, an academic work, professional subjectivity.*

Актуальність статті. Для професійної підготовки майбутніх спеціалістів МНС України потрібні професіонали та справжні фахівці екстремального виду діяльності, які здатні та готові до творчої педагогічної праць. Для цього потрібно, щоб викладачі спеціальних дисциплін мали справжній педагогічний професіоналізм, фахову компетентність і професійну суб'єктність. Ще на початку XX ст. П.Ф.Каптєрев про роль учителя у навчальному процесі писав так: "Особистість учителя в обстановці навчання займає перше місце, ті чи інші його властивості будуть підвищувати або знижувати виховний вплив навчання" [6, с. 595]. Він виокремив у вчителя дві групи таких властивостей: "спеціальні учительські вміння", які складаються з "наукової підготовленості вчителя", та "особистісного вчительського таланту"; "перша властивість об'єктивного характеру і полягає у глибині знань предмета, що викладається, у ступені наукової підготовленості з даної спеціальності, у широкій освіті; згодом – у знайомстві з методологією предмета, загальними дидактичними принципами і, нарешті, у знанні властивостей дитячої натури, з якою вчитель має справу; друга властивість – суб'єктивного характеру і полягає у викладацькому мистецтві, в особистісному педагогічному таланті та творчості" [6, с. 595].

Водночас, аналіз практичної педагогічної діяльності викладачів спеціальних дисциплін свідчить, що вони не завжди підготовлені до розв'язання педагогічних завдань, переважно дотримуються авторитарного стилю педагогічної діяльності, недостатньо уваги приділяють виховним аспектам навчальних заходів. Це значною мірою зумовлено тим, що вони не мають, як правило, педагогічної освіти, а інколи й хисту до педагогічної діяльності, не набули педагогічного такту та педагогічної техніки, мають недостатньо розвинені професійно важливі якості як суб'єкти педагогічної діяльності.

Аналіз результатів останніх досліджень. Результати досліджень суб'єктних якостей педагогів містяться в наукових працях Г.О.Балла, Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, Л.М.Мітіної та ін. Наприклад, структура суб'єктних чинників педагога включає вид спрямованості, рівень здібностей, компетентність (Н.В. Кузьміна) [9], тобто вона складається з особистісного, психологічного і професійного компонентів. Структура суб'єктних властивостей педагога містить, на думку А.К.Маркової, два блоки: об'єктивні та суб'єктивні [12], які відображають три аспекти професійної діяльності: власне педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й особистість учителя. Вони, відповідно, є трьома боками суб'єктності педагога: суб'єкта педагогічної діяльності, суб'єкта педагогічного спілкування та суб'єктності педагога.

У західній психології побутують різні *моделі вчителя*, які характеризують міру прояву його суб'єктності. Наприклад, *Г.Ферстенмахер і Дж.Солтис* виділяють три моделі. *Організаторська:* учитель є майстром власної справи, він несе основну відповідальність за навчання, у процесі якого учні мають опанувати необхідну інформацію, навички та вміння. Головною постаттю є учитель, який підготовлений навчальний матеріал доводить до учнів шляхом актуалізації своєї майстерності та підготовленості. Отже, це – директивний чи авторитарний підхід учителя до педагогічної діяльності. *Терапевтична:* учитель є не тільки організатором процесу навчання, а найголовніше – рівноправним

© М.А.Кришталь

партнером учнів, головною метою якого є здоровий і щасливий розвиток учнів; домінує особистість учня та конструктивний підхід до організації процесу навчання. Ця модель має характер гуманістичного спрямування та суб'єкт-суб'єктних взаємин. *Ліберальна*: учитель виступає в ролі "визволителя розуму" учнів шляхом надання їм всього необхідного для навчальної діяльності, оскільки його основне завдання полягає в доведенні до учнів того, що вони мають знати і яким чином застосовувати свої знання [4, с. 26-27].

У цих моделях на перший план виходить проблема суб'єктності як самого вчителя, так і учнів. Відповідно у першій моделі, насамперед, визнається суб'єктність тільки самого учителя, а учням відводиться роль виконавців вказівок учителя, тобто об'єкта впливу; друга – спрямована на формування партнерських взаємин між учителем та учнями, заохочує суб'єктну поведінку учасників навчального процесу, а третя – надає можливість учням експериментувати, перевірити свої здібності, формувати власний стиль навчальної діяльності.

У психологічній царині останніми роками захищено низку дисертацій, в яких містяться обґрунтування проблеми суб'єкта та суб'єктності педагога (В.О.Бардиніна, Н.Я.Болипунова, О.Б.Ваньков, О.М.Волкова, О.О.Сергєєва та ін.). Водночас, проблема суб'єкта та суб'єктності викладача спеціальних дисциплін у педагогічній науці практично не досліджена.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Загальнофілософську характеристику категорії "суб'єкт" дав *С.Л.Рубінштейн,* який підкреслював про утворення в бутті суб'єктів – центрів перебудови буття. 1. Категорія суб'єкта завжди співположена з категорією об'єкта: "…людина як суб'єкт, який пізнає, відкриває буття, здійснює його самоусвідомлення" [13, с. 326]. 2. Суб'єкт, який пізнає, або "суб'єкт наукового пізнання – це суспільний суб'єкт, який усвідомлює буття, яке пізнає..." [13, с. 326]. 3. Суспільний суб'єкт може існувати і реалізуватися і в діяльності, і в бутті конкретного індивіда. 4. "Я" людини передбачає, з одного боку, наявність певної діяльності, а з іншого – "довільна..., свідома діяльність, яка регулюється, передбачає діючу особу, суб'єкта цієї діяльності – "Я" даного індивіда" [13, с.334]. 5. Суб'єкт – це особа, яка діє свідомо, самосвідомість якої спрямовано на "усвідомлення самого себе як істоти, яка усвідомлює світ і змінює його, як суб'єкта, який є дійовою особовою у процесі його діяльності – практичної та теоретичної, суб'єкта діяльності…" [13, с. 335]. 6. Кожен конкретний суб'єкт визначається через своє ставлення до іншого. 7. Кожне "Я", представляючи і одиничне, і всезагальне, є колективним суб'єктом; "Кожне "Я", оскільки воно і є загальне "Я", є колективним суб'єктом, співдружністю суб'єктів, "республікою суб'єктів", співдружністю особистостей; це "Я" є насправді "Ми" [13, с. 337]. 8. Суб'єкт діяльності особисто формується і створюється у цій діяльності, розпредмечування якої може виявити і визначити і самого суб'єкта.

К.О.Абульханова-Славська підкреслює провідну характеристику суб'єкта: "У психології суб'єкт не просто суб'єкт активності, розвитку, самодіяльності, але такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої мірі інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність... Як методологічна категорія суб'єкт змикається з принципом детермінізму, який сформульований С.Л.Рубінштейном через діалектику зовнішніх і внутрішніх умов: суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це зіставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання суперечностей зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього" [15, с. 9].

Суб'єктність є конституційною характеристикою особистості. *В.А.Петровський* вважає, що "справжній суб'єкт не може не бути суб'єктом для самого себе і разом з тим суб'єктом свого буття для інших" [14, с. 42].

Отже, *сутнісною ознакою,* за якою викладач виокремлює і стверджує себе у просторі індивідуального та професійного буття, є "професійна суб'єктність" – із середини детермінована як спонтанна, так і цілеспрямована активність, спрямована на формування, розвиток, вдосконалення і самовдосконалення самого себе як суб'єкта пізнання, педагогічного спілкування, педагогічно доцільної поведінки та педагогічної діяльності.

Слід підкреслити таку тенденцію: науковці використовують у своїх дослідженнях щодо викладача поняття «суб'єкт», «суб'єктність», «суб'єкт педагогічної діяльності», наголошують на необхідності суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами та тими, хто вчиться. Для того, щоб усвідомити проблему суб'єкта та суб'єктності щодо викладачів спеціальних дисциплін, необхідно в комплексі проаналізувати та усвідомити цю діяльність як специфічну сферу професійної діяльності. *Сферою* їхньої професійної діяльності насамперед є вища військово-професійна школа, *об'єктом* – педагогічний процес у ВНЗ МНС України, основними *суб'єктами* якого є викладачі та курсанти, *предметом* професійної діяльності – спеціальна навчальна дисципліна, *результатом* – набуття курсантами основних складових професійної та фахової видів компетентності. Зміст їх діяльності

зумовлений функціями офіцера, викладача та фахівця в системі МНС України. Для їх реалізації вони повинні бути *здатними*: методично обґрунтовано викладати спеціальну дисципліну та планувати розподіл навчального матеріалу; забезпечувати виконання навчальної програми зі спеціальної дисципліни; брати участь у методичній роботі кафедри; використовувати найбільш ефективні методи, методики, технології, засоби та форми навчання, які характерні, з одного боку, для вищої професійної освіти, а з іншого – для системі вищої освіти МНС України; діагностувати успішність курсантів у навчальній діяльності та визначати їх навчальні перспективи; забезпечувати дотримання курсантами вимог навчальної дисципліни та формувати у них культуру навчальної та майбутньої професійної діяльності; стимулювати навчальну діяльність курсантів і формувати в них мотивацію майбутньої професійної діяльності; проводити додаткові факультативні заняття; керувати науковою роботою курсантів; проводити індивідуально-виховну роботу з курсантами тощо.

Таким чином, їхня педагогічна діяльність, по-перше, відбувається в умовах великого нервово-психічного та комунікативного навантаження, а педагогічне спілкування має інтенсивний характер. Безумовно, сфера їхньої діяльності та її специфіка висувають підвищені вимоги до провідних якостей як фахівця в сфері «людина»-«людина»: уміння керувати, вчити, виховувати, "здійснювати корисні дії щодо обслуговування різних потреб людей"; уміння слухати та вислуховувати; широкий кругозір; мовна (комунікативна) культура; орієнтованість на розуміння душевних проявів інших, уміння спостерігати та відмічати емоційно-почуттєві та інші особистісні вияви людини, її поведінку; уміння та спроможність подумки уявляти, моделювати внутрішній світ іншої людини, а не приписувати їм свій, власний або інший, який знайомий з досвіду; проектувальний підхід до людини, який ґрунтується на впевненості, що вона завжди може стати кращою; здатність до співпереживання; спостережливість; глибока переконаність у правильності ідеї служіння народові загалом; розв'язання нестандартних ситуацій; високий ступінь саморегуляції (Є.О. Клімов) [7, с. 176-181].

По-друге, для реалізації своїх посадових обов'язків вони повинні мати розвинені *професійно важливі якості*, інтегральними серед яких є суб'єктні якості: "Здатність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів та уміння на цій основі набути у них авторитету... Авторитарні здатності залежать від цілого комплексу особистісних якостей учителя, зокрема від його вольових якостей (рішучості, стійкості, наполегливості, вимогливості та ін.), а також від почуття відповідальності за навчання і виховання школярів, від переконаності учителя у тому, що він правий, від уміння передавати цю переконаність своїм вихованцям" [8, с.297].

По-третє, вони повинні мати спеціальні здібності: фахові здібності, фаховий досвід та спрямованість до педагогічної діяльності; схильність викладати навчальний матеріал у доступній для курсантів формі; практичне мислення; педагогічна інтуїція; педагогічна спостережливість та ін. Наприклад, *Н.В.Кузьміна* виокремлює дійсно педагогічну, формально педагогічну та хибно педагогічну види спрямованості викладача. Зрозуміло, що тільки перший вид педагогічної спрямованості надихає його до педагогічної діяльності, безпосередньо сприяє формуванню педагогічної культури, допомагає подолати труднощі у професійному становленні та досягти вершин педагогічної майстерності: "Справжня педагогічна спрямованість полягає в стійкій мотивації на формування особистості учня засобами предмета, що викладається, на переструктуруванні предмета з рахунком на формування висхідної потреби учня у знанні, носієм якого є педагог" [9, с.16-17].

По-четверте, суттєвий інтерес представляють обмеження, які висуваються до соціономічних професій, у тому числі й до педагогів: "Протипоказаннями до вибору професій даного типу є дефекти мовлення, невиразна мова, поринання в себе, явні фізичні недоліки..., як це не сумно, некмітливість, надмірна повільність, байдужість до людей, відсутність ознак безкорисливого інтересу до людини – інтересу "просто так" [7, с. 181].

По-п'яте, вищевикладене висуває до нього особливу вимогу – бути автономним у педагогічній діяльності. Автономність чи суб'єктність викладача забезпечуються адекватною самооцінкою, саморефлексією, самодетермінацією і саморегуляцією в педагогічній діяльності; загально-професійною, фаховою і педагогічною компетентністю; психічною стійкістю; професійним і фаховим інтелектом, розвиненістю практичного мислення; активністю у фаховій і педагогічній діяльності; позитивною професійною «Я»-концепцією; здатністю цілеспрямовано доводити та відстоювати свою суб'єктність, усвідомлювати та сприймати суб'єктність іншої людини – курсанта та ін.

Отже, *професійно-педагогічна суб'єктність викладача спеціальних дисциплін* – це його унікальна функціональна автономна система, що має безпосередній прояв у педагогічній і професійній діяльності. Основними її психічними механізмами є самооцінка, саморефлексія, саморозвиток, самодетермінація та самоорганізація викладача в педагогічній діяльності, що проявляється в свідомому ставленні до себе, до професійної діяльності, до педагогічної діяльності та найголовніше – до курсантів як до суб'єктів

навчальної та майбутньої фахової діяльності. *О.М. Волкова* наголошує, що специфіка суб'єктності викладача полягає у тому, що він ставиться не тільки до самого себе як до суб'єкта власної діяльності, але і до учня як до суб'єкта діяльності [3].

Його професійно-педагогічна суб'єктність, необхідність суб'єктних якостей зумовлені вимогами до нього, призначенням, специфікою та особливостями педагогічної діяльності в системі вищої освіти МНС України. Специфіка його діяльності витікає з призначення та специфіки функціонування вищої професійної освіти в системі МНС України. *Основна специфіка педагогічної діяльності* викладача пов'язана з курсантами ВНЗ МНС України, які здобувають, по-перше, вищу професійну освіту; по-друге, специфічну вищу освіту для діяльності в екстремальних умовах; по-третє, професійну суб'єктність і поступово стають суб'єктами екстремального виду діяльності. Для цього викладач уводить курсантів у фахове середовище, формує смисл і мотивацію їхньої майбутньої професійної діяльності в системі МНС України, сприяє набуттю ними основ професійної та фахової компетентності в межах своєї спеціальної дисципліни, виховує їх як суб'єктів специфічної діяльності.

У зв'язку з цим, *головне завдання викладача спеціальних дисциплін* полягає в спрямуванні навчально-пізнавальної активності курсантів на набуття професійної та фахової видів компетентності як майбутніх фахівців екстремального виду діяльності. Ці види компетентності набуваються шляхом різноманітних психічних перетворень, які зачіпають різні структури індивідуального професійного, фахового, життєвого та навчального досвіду курсантів. Це дає їм можливість бути самостійними у навчальній діяльності та набути її культуру, опановувати основні складові компетентності, навчитися культурі фахової поведінки та професійного мислення. У зв'язку з цим, завданням викладачів є допомога курсантам пережити новий зовнішній – професійний і фаховий – досвід, навчити його аналізувати та перевести у внутрішній план, усвідомлювати необхідність його опановування для перетворення на суб'єкта екстремального виду діяльності.

Отже, його основна роль у вищій професійній школі полягає в управлінні навчальною діяльністю курсантів та її спрямуванні на набуття професійної та фахової компетентності, тобто він має стати для молодих людей тьютором, експертом, помічником, старшим товаришем, досвідченим фахівцем, керівником у формуванні суб'єкта спеціальної діяльності в системі МНС України. Так відбувається зміна його ролі: з ретранслятора знань у межах своєї спеціальної дисципліни він перетворюється в організатора, консультанта, помічника та старшого досвідченого товариша та фахівця для курсантів.

Ці завдання та роль є відображенням провідних функцій викладачів спеціальних дисциплін. Безумовно, з одного боку, вони реалізують всі функції, які притаманні викладачам ВВНЗ, але з іншого – ці функції відбивають і специфіку їхньої педагогічної діяльності, що зумовлена призначенням ВНЗ МНС України. У процесі їх реалізації проявляється насамперед професійно-педагогічна суб'єктність. Ці функції вони реалізують у педагогічній діяльності, яка є різновидом професійної діяльності. Найголовніше – викладач має підготувати курсантів як суб'єктів екстремального виду діяльності до майбутньої професійної діяльності.

Постає педагогічна проблема – *викладач спеціальних дисциплін як суб'єкт педагогічної діяльності*. У науковій літературі містяться такі провідні ознаки поняття «*суб'єкт*»: свідома соціальна істота, чия практична і пізнавальна активність спрямована на об'єкт впливу та його перетворення; істота, яка має свідомість і волю та здатна діяти свідомо; джерело активності особи, яка спрямована на певний об'єкт діяльності; носій свідомої предметно-практичної діяльності, пізнання, спілкування та міжособистісної взаємодії; певна особа як джерело пізнання і перетворення дійсності, носій активності, свідомої діяльності; представник певного роду діяльності. Методологічна думка С. Рубінштейна щодо категорії «суб'єкт» така: «...категорія суб'єкта багатомодальна: вона виявляє не тільки різні… характеристики самого суб'єкта, а і його різні ставлення до світу. Такими... є принаймні ставлення: пізнавальне, діяльнісне (діяльність), етичне (ставлення до іншої людини) і споглядальне» [11, с.40].

М.С.Каган виокремлює такі ознаки суб'єкта: головна ознака – активність на противагу пасивності об'єкта; основні ознаки – свідомий і самосвідомий характер його активності; унікальність і нестандартність [5, с. 91-97]. Однозначно, кожен викладач є суб'єктом педагогічної діяльності, оскільки "суб'єктом може бути окрема людина тією мірою, якою вона володіє ...якостями, тобто є особистістю і чинить як особистість" (О.Ф.Лосєв) [10, с. 100].

Суб'єктом є така особа, яка перебуває на вищому рівні активності та автономності: «Найважливіша з усіх якостей людини – бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, свого життєвого шляху. Це означає ініціювати і здійснювати насамперед практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності… досягати необхідних результатів» (А.В. Брушлінський) [1, с. 30].

Отже, викладач як суб'єкт педагогічної діяльності означає системно та якісно визначений спосіб

самодетермінації, самоорганізації та саморегулювання ним своєї педагогічно доцільної суб'єктної поведінки, педагогічного спілкування та педагогічної діяльності. Ним є кожен викладач спеціальних дисциплін, який має професійну свідомість і самосвідомість, рефлексію та саморефлексію, самодетермінацію та саморегуляцію своєї педагогічної діяльності, виступає представником гуманної діяльності, яка має педагогічну спрямованість і орієнтована на розкриття інтелектуальних, особистісних, професійних, фахових і спеціальних здібностей та потенційних його здатностей у процесі реалізації педагогічних функцій.

Сутнісні характеристики викладача спеціальних дисциплін.

1. Суб'єктна активність – це інтегральний прояв особистості як особи, фахівця і педагога, що проявляється в здатності до свідомої самодетермінації та саморегуляції педагогічної діяльності: «Для людини як суб'єкта свідомість особливо суттєва, оскільки власне в процесі рефлексії вона формує і розвиває свої цілі, тобто цілі діяльності, спілкування, поведінки, споглядання та інші види активності…» [2, с. 20]. Ця активність має творчий характер і забезпечує викладачу відносну незалежність як від сил природи, суперечливих соціальних вимог до нього, так і від шаблонних вимог до професійної та педагогічної діяльності.

2. Продуктивність – це здатність викладача, з одного боку, до постійного суб'єктного, професійного та фахового саморозвитку і самовдосконалення у педагогічній діяльності, вдосконалення результатів своєї діяльності та самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності, а з іншого – до перетворення курсанта в суб'єкта навчальної та квазіпрофесійної діяльності. Вік, в якому знаходяться курсанти, – це надзвичайно важливий етап прояву та утвердження їхніх суб'єктних структур і насамперед суб'єктної позиції, оскільки «…він знаменує собою перехід від егоцентричної позиції підростаючої особистості… до рефлексивної щодо самої себе та інших людей. У цьому віці відбуваються якісні зміни в різних психічних сферах – пізнавальній, вольовій, емоційній і виникає ряд новоутворень, які свідчать про інтенсивний розвиток рефлексивних процесів у сфері свідомості» [16, с. 265].

3. Цілісність, інтегральність і системність суб'єктних властивостей, якостей і проявів викладача у педагогічній діяльності. Цілісність суб'єкта означає єдність, інтенгративність і системність не тільки його діяльності, але й усіх видів активності. Це пов'язано з тим, що педагогічна діяльність багатогранна і нестереотипна і тому потребує від викладача творчості, терплячості, толерантності, суттєвого емоційно-вольового напруження та готовності до розв'язання будь-яких педагогічний ситуацій, які виникають у педагогічній діяльності. Викладачі спеціальних дисциплін часто опиняються в нешаблонних навчально-виховних ситуаціях, успішно вийти з яких можна тільки завдяки професійному інтелекту, практичному мисленню, професіоналізму, готовності та здатності брати на себе відповідальність за рішення.

4. Усвідомлення та сприйняття не тільки своєї професійної суб'єктності, а насамперед суб'єктності іншої особи – курсанта. Цей прояв украй важливий, а дуже часто й вирішальний в успішності його педагогічної діяльності, оскільки він постійно перебуває в динаміці суб'єктності, що пов'язана з установленням міри співвідношення полюсів «Я» (педагог) – «Інший» (курсант) у процесі розв'язання різних педагогічних задач і завдань. Сутнісною ознакою, за якою викладач виокремлює і стверджує себе в просторі індивідуального, професійного та історичного буття, є, з одного боку, його суб'єктність у педагогічній діяльності, а з іншого – формування професійної суб'єктності курсанта у межах своєї спеціальної дисципліни та її підтримання.

5. Ініціація суб'єктної позиції курсантів у навчальній і квазіпрофесійній діяльності через перетворення на предмет їхньої рефлексії та саморефлексії таких складових навчальної та майбутньої професійної діяльності в системі МНС України: цілі, смисл і цінності навчальної діяльності взагалі та вивчення конкретних спеціальних дисциплін зокрема; цілі, смисл і цінності майбутньої професійної діяльності взагалі та як конкретного фахівця, зокрема; основні складові професійної та фахової компетентності як головного показника успішності в навчальній діяльності; основні професійні дії, операції та здатності, які лежать в основі успішності майбутньої професійної діяльності; основи самоменеджменту в навчальній діяльності.

Вищевикладене дає можливість зробити методологічні **висновки**.

1. Суб'єктність викладача – це його найважливіша інтегральна професійно важлива якість.

2. Професійно-педагогічна суб'єктність викладача спеціальних дисциплін – це його найважливіша інтегральна якість як професіонала і педагога в ВНЗ МНС України.

3. Поняття «професійний суб'єкт» щодо викладача спеціальних дисциплін є інтегральною особистісно-професійною якістю, що актуалізується в педагогічно доцільній поведінці, спілкуванні та діяльності. Основними психологічними механізмами актуалізації професійної суб'єктності є саморефлексія, самодетермінація та саморегуляція педагогічної діяльності.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків: обґрунтування теоретико-методологічних основ педагогічної діяльності викладачів спеціальних дисциплін.

Література

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы / А.В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. – М. : Магистр, 1999. – С. 30-41.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение : Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – М.-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, 1996. – 392 с.
3. Волкова Е.Н. Субъектность педагога (Теория и практика) : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Е.Н. Волкова. – Москва, 1998. – 308 с.
4. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология / Лефрансуа Ги. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
5. Каган М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 253 с.
6. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев // Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270-652.
7. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях : [учеб. пособие] / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
8. Крутецький В.А. Психология обучения и воспитания школьников : [кн. для учителей и классных руководителей] / В.А. Крутецький. – М.: Просвещение, 1976. – 304 с.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
10. Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1994. – 919 с.
11. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка.- К.:Либідь, 2006.- 360 с.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 416 с.
14. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности : [учеб. пособие] / В.А. Петровский. – Ростов на Дону: Феникс, 1993. – 509 с.
15. Психологія суб'єктної активності особистості: Матеріали міжнар. наукової конференції ["Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості"], 12-14 жовтня 1992 р., м. Київ. – К., 1993. – 227 с.
16. Сластенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Сластенин. – М. : Магистр-пресс, 2000. – 488 с.

УДК3762:616.7

ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

В.В.Крупа

Анотація. *У статті розглянуто складові педагогічної технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації. Розглянуто компоненти моделі педагогічної технології та основні принципи проектування навчального матеріалу, направленого на формування професійної компетентності.*

Ключові слова*: професійна компетентність, фахівець фізичної реабілітації, педагогічна технологія, модель, дидактичні принципи, прогнозування в системі.*

Аннотация. *В статье рассмотрены составляющие педагогической технологи формирования профессиональной компетентности будущих специалистов физической реабилитации. Рассмотрены компоненты модели педагогической технологии и основные принципы проектирования ученого материала, направленного на формирование профессиональной компетентности.*

Ключевые слова*: профессиональная компетентность, специалист физической реабилитации, педагогическая технология, модель, дидактические принципы, прогнозирование в системе.*

Abstract. *The article reviews the components of educational technology professional competence of future specialists in physical rehabilitation. Considered components of the model of educational technology and basic design principles of learning material, aiming at the formation of professional competence.*

Keywords: *professional competence, physical rehabilitation specialist, educational technology, model didactic principles forecasting system.*

© В.В.Крупа

Компетентність формується в діяльності і завжди виявляється в органічній єдності з цінностями людини, оскільки тільки за умови ціннісного відношення до діяльності, особовій зацікавленості досягається високий професійний результат. При цьому, ціннісно-цільова орієнтація професійної підготовки полягає в сприянні становленню інтегральних особистісних характеристик, які виступають як безпосередні показники професійного розвитку людини.

У сучасних умовах формування професійної компетентності (ПК) майбутніх фахівців є одним з фундаментальних базових компонентів їх професійної підготовки і обумовлено синтезом професійних знань (гносеологічний компонент), ціннісних відносин (ціннісно-смисловий компонент) і спеціальних умінь (діяльнісний компонент). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців відбувається в навчальному закладі, де взаємовідношення середовища і розвитку особи розуміється як багатообразний, суперечливий по характеру взаємозв'язок індивіда з тим, що його оточує. Отже, формування професійної компетентності майбутніх фахівців обумовлене розвитком соціокультурною, освітньою і педагогічних середовищ, а також особливостями проектування навчально-виховного середовища професійного навчання. Стратегічною метою процесу формування ПК майбутніх фахівців є результат навчання – професійно підготовлений фахівець фізичної реабілітації.

Компоненти педегогічних технологій визначали та представляли у графічному вигляді науковці К.О.Баханов, В.В.Кострач, В.П.Матвійчук, М.О.Мацишин, О.В.Мисечко, Н.М.Логінова та ін.

Метою статті є обґрунтування компонентів педагогічної технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

Технологія навчання – обґрунтована дидактична система, яка –гарантує досягнення певної навчальної мети через чітку визначену послідовність дій, спрямованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначених кінцевих результатів. Технологія навчання має таку структуру (рис. 1).

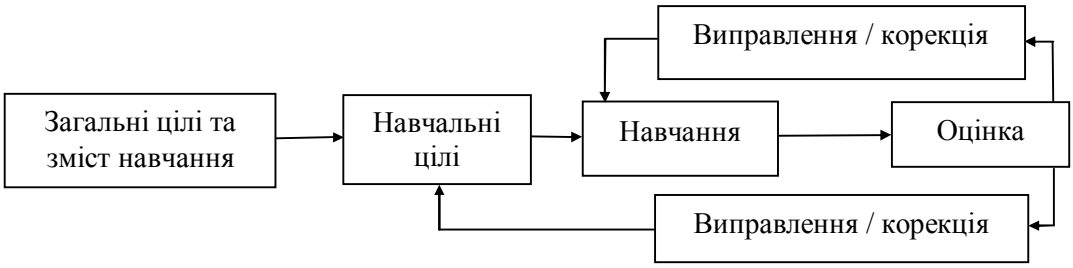


Рис. 1. Технологія навчання (за К. О.Бахановим)

У науковій літературі термін «технологія» побутує в різних варіаціях: «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «технологія виховної роботи» і ін. У визначенні суті самого поняття «технологія» немає єдиної точки зору у авторів наукових робіт. У загальному смисловому значенні педагогічну технологію розуміють як певну систему реалізації на практиці цілісного педагогічного процесу (Кондрашова).

На думку Н.М.Логінової, сучасна технологія навчання являє собою системну педагогічну категорію, орієнтовану на вдосконалювання дидактичної практики, що повинна відповідати таким критеріям технологічності:

- концептуальності (опора на певну наукову концепцію);
- системності (логіка процесу, взаємозв'язок всіх частин);
- керованості (діагностичне цілеполягання, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, корекція навчального процесу);
- ефективності (ефективність за результатами; оптимальність за витратами; гарантованість досягнення певного результату навчання);
- відтворюваності (можливість застосування іншими).

Технологічно організоване навчання передбачає, перш за все, орієнтацію на групові форми навчання й навчання, що забезпечує спеціалізацію навчального процесу для різних груп тих, кого навчають, диференціацію постановки завдань навчання, спрямованість на різноманіття форм взаємодій, міжособистісних відносин і спілкування з висуванням на перший план соціальної природи навчання й розвитку особистості, використання критеріїв оцінювання ефективності навчально-виховного процесу [2, с. 58].

О.В.Мисечко до структури педагогічної технології формування у майбутніх фахівців вмінь службового спілкування відносить: концептуальну основу; змістовну частину навчання – цілі навчання (загальні і конкретні); процесуальну частину – безпосередньо технологічний процес: організацію навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності студентів, методи і форми роботи науково-

педагогічного складу, діагностику навчального процесу [4, с. 58]. Модель педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців , яка розроблена В.П.Матвійчуком, містить такі елементи: концептуальну частину, особливості змісту освіти, процесуальну частину, програмно-методичне забезпечення. Модель педагогічної технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації в процесі навчання у ВНЗ, яка визначена у нашому дослідженні включає: цільовий, змістовний, технологічний і аналітико-результативний компоненти. У основу проектування змісту навчального матеріалу, направленого на формування професійної компетентності були покладені наступні дидактичні принципи. Принцип *причинності*-орієнтує зміст і процес навчання на пізнання причинного зв'язку засвоєння знань, умінь, навичок і поведінки студентів, його соціальних і професійних досягнень з знаннями, уміннями і навиками, поглядами і установками. Як результат взаємодії поведінка студента завжди виявляється в часі після якихось причини. Процес появи слідства може займати малий проміжок часу, але він ніколи не буває безрезультатним. Зв'язок поведінки студента, правильність вирішення існуючих проблем (як наслідок), що створюються, жорстко пов'язані з можливістю поведінки особи в процесі набуття знань (як причина) і є необхідною і вираженою теоретичною основою принципу. Цей зв'язок дозволяє проектувати навчально-виховний процес набуття знань, фіксувати його наслідки. Даний принцип в системі класифікацій дидактичних принципів по інтегрованих рівнях узагальнення і вимог відноситься до філософських принципів, а значить, визначає щонайширші можливості набуття знань і відповідної поведінки студента. Принцип *суб'єктності* означає сприяння педагога розвитку особистості здатності бути суб'єктом власної поведінки, діяльності.. Формування суб'єктності відбувається через зіставлення себе з іншим «Я». Змістом цього принципу є спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток здатності курсантів до регулювання власної поведінки, уміння передбачати наслідки власних дій, проводити вільний вибір за наявності варіантів поведінки, пропонованих ситуацій, а також уміння усвідомлювати своє «Я» у зв'язку з іншими людьми в кожен момент життя.

Суб'єкт здатний конструювати своє життя, визначаючи свою життєву позицію, ціннісні переваги і зміст життя. Суб'єктом життя стають – не народжуються. Не кожна людина може бути охарактеризована як суб'єкт, достатньо багато людей пасивно надають себе волі випадку і обставин, тому, що не володіють суб'єктністю як соціально-психологічною якістю особи. Щоб розвинути здатність віддавати звіт у власному житті, потрібне ситуативне сприйняття дійсності, абстрагування високого рівня, узагальнене відношення до того, що відбувається. Призначення професійної підготовки полягає саме в тому, щоб сприяти становленню суб'єкта життя, – особі, що проводить самостійний вибір життєвої позиції і що цілком віддає собі звіт в тому, яке життя вона віддає перевазі, а отже, несе повну відповідальність за здійснюваний і досконалий вибір. Ми, інтерпретували те, що відбувається з погляду загальних основ життя і об'єктивних загальних закономірностей, особовим власним відношенням до явищ життя через оцінки, думки, реакції, що сприяло професійній спрямованості особистості студентів як фахівців фізичної реабілітації.

Наприклад, під час проведення занять з навчальної дисципліни «Основи фізичної реабілітації», нами проводилися рольові ігри, в ході яких курсанти знаходилися в ролі викладача або студента. Для проведення подібних занять курсантам було доручено завдання самостійно вибирати тему для позааудиторного заходу, розробити його план-конспект і потім на одному із занять, дата якого була їм відома, організувати його демонстрацію. Навчальний час був розрахований таким чином, що у кожного студента був тільки один шанс показати свою роботу. Майбутні фахівці знаходилися в ситуації вільного вибору в прояві свого відношення до завдання – підготуватися сумлінно або зробити все «на швидку руку», тим самим, прирікаючи своїх товаришів бути присутнім на мало змістовному і нецікавому занятті, поклопотатися про свою заміну у разі хвороби або поставити викладача і однокурсників перед фактом власної відсутності.

Таким чином, принцип суб'єктності реалізовувався нами через організацію роботи, в ході якої студент замислювався про міру своєї відповідальності перед іншими, визначав свою власну лінію поведінки і характер відносин до інших студентів, до роботи, віддавав собі звіт за досконалий вибір. Професійна спрямованість підготовки студентів реалізується через спільну з ними діяльність (підготовка і проведення спільних заходів, ділових ігор, практичних занять і ін.), орієнтованих на підготовленість вирішувати професійні завдання по реабілітації осіб, що отримали травми, або у яких погіршився стан здоров'я. Принцип *прогностичності,* що передбачає побудову системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації і її підсистем з урахуванням дальнє, середньо і короткострокової перспективи, яка фіксується в її компонентах і системотвірних зв'язках. Виявлено, що всі системи і підсистеми необхідно диференціювати на перспективу, оскільки тільки в цьому випадку її складові і вона в цілому будуть стійкими і розвиватися без серйозних

руйнувань. Відомо, що це забезпечується тільки в тому випадку, якщо постійно здійснюється суб'єктно-об'єктний і інформаційний обмін з соціальним і професійним зовнішнім середовищем. Середньострокове прогнозування в системі реалізується, перш за все, через введення структурних елементів навчально-виховного процесу цілей наочного і етапного рівнів навчання, умов інтеграції і інтенсифікації навчального процесу, управління навчально-пізнавальною і практичною діяльністю студентів, науково-методичного забезпечення та ін.

Короткострокове прогнозування націлює на виявлення найдинамічніших компонентів і функцій системи. Наприклад, надзвичайно мінливі форми і методи навчання на конкретних заняттях, що залежить від психолого-фізіологічних характеристик студентів, їх інтелектуальних можливостей (пам'яті, уваги, мислення, інтересу), від рівня їх підготовленості. У цьому сенсі, методика формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації є найдинамічнішим процесом, який дозволяє ефективно впроваджувати у навчання новий зміст, системне застосування засобів, умов навчання. Динамічні і методичні прийоми викладача дозволяють встановити позитивні суб'єкт-суб'єктні відносини, що збільшують показники процесу навчання.

Принцип єдності *інтеграції і диференціації.* У педагогічній науці встановлено, що його дія глибоко торкає процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації знань відразу на декількох рівнях: світоглядному (формування принципів, поглядів), науковому (формування знань основ спеціалізацій), особистісному (формування особистісно значущих умінь, навичок, стимулів поведінки), соціально-професійному (формування соціально і професійно затребуваних умінь, навичок, переконань, норм і правил поведінки). Це дозволяє проектувати процес навчання по рівнях і напрямах. Комплекси форм, методів і засобів навчання, які використані в даному дослідженні, є інтеграційною побудовою, проте їх застосування на методичному рівні, тобто на конкретному занятті навчального предмету або теми диференційовані, оскільки залежать від специфічних особливостей процесу навчання, підготовленості до сприйняття і засвоєння навчального матеріалу. Принцип єдності вивчення *соціальної і професійної діяльності* студентів виявляє соціальне і професійне поле діяльності майбутнього фахівця і встановлює відношення студента до професії, що украй необхідно для досягнення належного рівня знань, умінь, навичок. Вивчення соціально значущих і професійно значущих характеристик діяльності студентів трансформується в структуру і зміст навчальної діяльності, умови навчання, професійне виховання. Дослідження показало, що в цілях переходу від професійного до дидактичного забезпечення формуються види соціальної і професійної діяльності по загальнонауковим, загально професійним і частково професійним ознакам. Одночасно, відповідно до наукових і виробничих вимог коректуються не тільки зміст предметів, але і методи, засоби і умови навчального процесу.

Принцип *взаємодії особистісного і професійного розвитку* в контексті формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації концентрує увагу педагогів і керівників навчального процесу на взаємовплив індивідуального розвитку людини, особи і її професійного становлення. Ці процеси відбуваються паралельно при професійному навчанні. Урахування їх здійснення є умовою успішності процесу навчання. Провідні особистісні характеристики людини – мотиви, інтелект, емоційно-вольова сфера, а також характеристики людини як індивіда – спадкоємність, особливості організму, стан здоров'я, фізична і психічна енергетика визначають його схильності, здібності, навчально-пізнавальні і професійні досягнення. Процес реалізації моделі педагогічної технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації відбувається в освітньому середовищі навчального закладу і представлений трьома послідовними етапами: *проектувальним, організаційно-діяльністним і контрольно-оцінним.* У обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівцівфізичної реабілітації ми виходили з такого: в ході професійної підготовки відбувається постійне збагачення змісту діяльності на основі моделі діяльності фахівця, що включає опис технології, її основних принципів, проблем і завдань, професійних компетентностей (рис. 2).

Висновки. Таким чином, педагогічна технологія формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації включає такі частини та їх складові: концептуальна частина (мета, принципи, педагогічні умови, а саме: (вдосконалення організації та проведення науково-педагогічним складом ВНЗ формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації; урахування індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців фізичної реабілітації в процесі їх підготовки; оптимізація методики проведення занять з майбутніми фахівцями фізичної реабілітації); змістова частина(етапи формування, суб'єкти навчання та виховання, об'єкт-суб'єкти – студенти ВНЗ), процесуальна частина(форми, методи, навчальні дисципліни, діагностичний інструментарій, блок оцінювання, кінцевий результат).

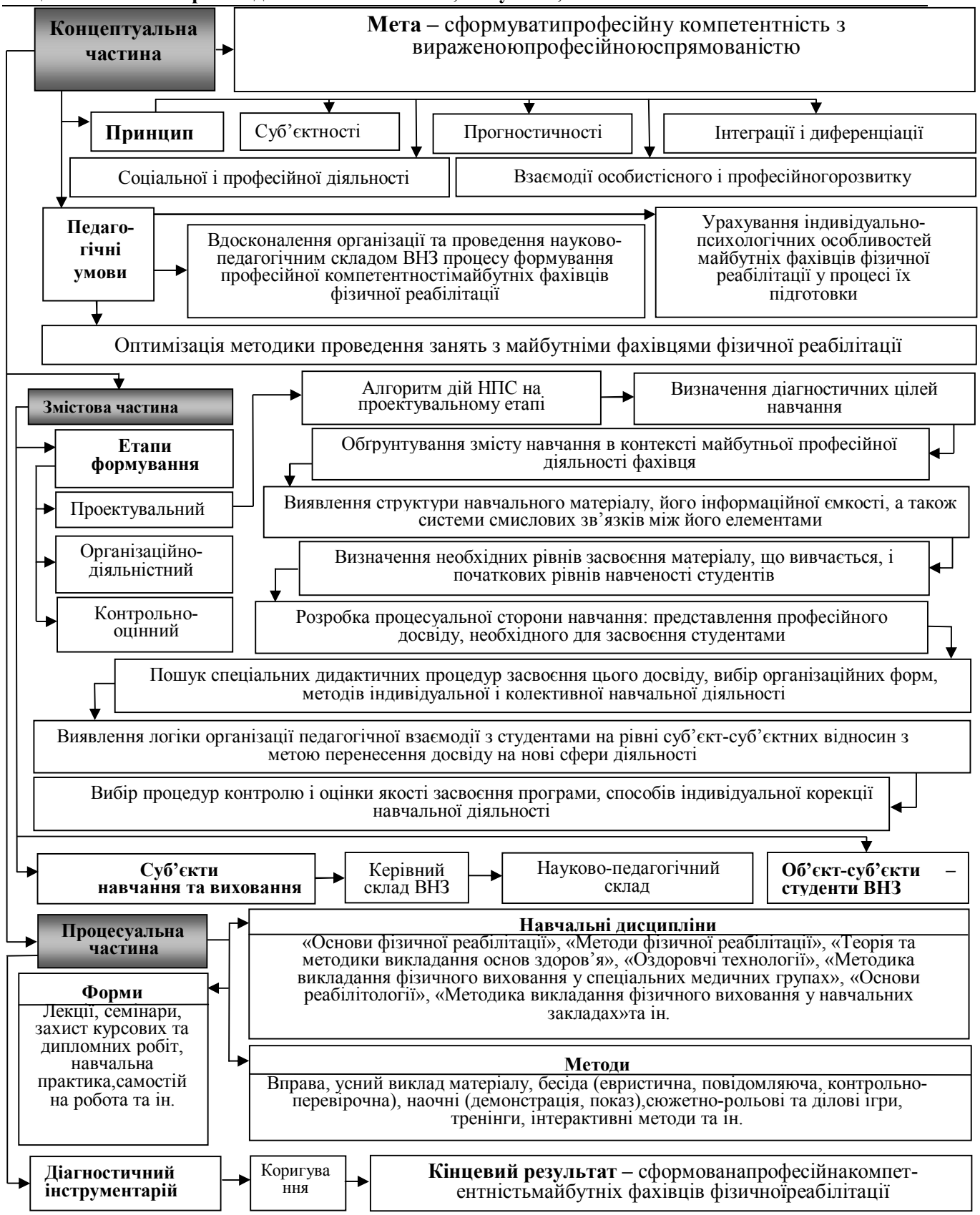


Рис. 2 Зміст педагогічної технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

Подальшим напрямом дослідження може бути аналіз результатів практичного впровадження у навчально-виховний процес технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації та його корекція.

Література

1. Таланчук П.М. Супровід навчання студентів з особовими потребами в інтегрованому освітньому середовищі / Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. – К.Соцінформ, 2004. – 128 с.
2. Пересадин Н.А., Дьяченко Т.В. Реабилитология. Стратегия и тактика эффективного восстановлениязоровья. Монография. – Луганськ: Знание, 2004. – 480с.
3. Логінова Н. М. Формування професійно-правової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Логінова Наталія Миколаївна. – Хмельницький, 2011. – 227 с.
4. Мисечко, О. В. Педагогічна технологія формування вмінь службового спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 / Мисечко Ольга Володимирівна. Хмельницький, 2006. 209 с.

УДК: 378.014.01

ДАЛЬТОН-ПЛАН – ІНТЕГРАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

З.Н.Курлянд

Анотація. *У статті доводиться, що Дальтон–план як інтегративна технологія вишу забезпечує підтримку професійного становлення майбутнього вчителя, оскільки здійснює багатовекторний кумулятивний вплив на цей феномен.*

Ключові слова: *Дальтон–план, інтегративна технологія, педагогічна підтримка, професійне становлення майбутнього вчителя.*

Аннотация. *В статье доказывается, что Дальтон–план как интегративная технология вуза обеспечивает поддержку профессионального становления будущего учителя, поскольку осуществляет многовекторное кумулятивное воздействие на этот феномен.*

Ключевые слова: *Дальтон–план, интегративная технология. педагогическая поддержка, профессиональное становление будущего учителя.*

Summary. *The article has proved, that Dalton-plan as integrative technology of higher school is ensuring the pedagogical support of professional development of future teachers. The author has substantiated that this technology realizes multivectoral and cumulative impact on this phenomenon.*

Key words: *Dalton-plan, integrative technology, pedagogical support of professional development of future teachers.*

Постановка проблеми. Теперішній час характеризується змінами у соціокультурній діяльності людства, що пов’язані з нарощуванням інтелектуального та духовного потенціалу особистості, витоки яких закладаються в освітньому просторі, зокрема у вищій школі. Провідну роль в цьому процесі має відігравати підготовка майбутніх учителів, професійна діяльність яких готує фундамент для очікуваних перетворень суспільства. Відтак принципово змінюється погляд на професійне становлення майбутнього вчителя, яке по-перше, потребує кваліфікованої педагогічної підтримки, а, по-друге, відповідної педагогічної технології, яка має забезпечити цю підтримку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання зазначеної проблеми, свідчить про різноманітну спрямованість наукових розвідок дослідників у цьому напрямі: увиразнення особливостей педагогічної підтримки розвитку особистості (О.С.Газман [с.3]), моніторингу професійного становлення педагогів (С.Л.Фоменко [с.8]), педагогічної підтримки й допомоги в сучасній освітній практиці (Т.Л.Строкова [с.7]), пошуку технології підтримки й розвитку творчої активності (Л.М.Мітіна [с.5]), шляхів оптимізації професійного становлення вчителя (В.Ф.Орлов [с.6]) тощо. Водночас, проблема використання інтегративних технологій педагогічної підтримки, які забезпечуватимуть професійне становлення майбутнього вчителя залишається ще недостатньо вивченою.

Відтак, **мета статті** полягає у визначенні Дальтон-плану як однієї з інтегративних технологій вишу, що забезпечує педагогічну підтримку професійного становлення майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження почнемо з розгляду Дальтон-плану як інтегративної педагогічної технології вишу.

Згідно тлумачного словника [2, с.500], інтегрувати – об’єднувати що-небудь у єдине ціле.

У педагогіці інтеграція розуміється як цілеспрямоване та доцільне об’єднання педагогічних

© З.Н.Курлянд

об'єктів у педагогічну систему цільового призначення. Відповідно до педагогічних технологій, інтегративні технології визначаємо як такі, що забезпечують багатовекторний і кумулятивний вплив на досліджуване явище.

В аспекті нашого дослідження ми намагаємося довести, що Дальтон–технологія є, по-перше, педагогічною технологією, яку доцільно використовувати у виші, а по-друге, що вона може розглядатися як інтегративна технологія педагогічної підтримки, оскільки забезпечує багатовекторний, кумулятивний вплив на професійне становлення майбутнього вчителя.

Спочатку необхідно довести, що Дальтон–план – це педагогічна технологія вищої школи. Відомо, що будь-яка педагогічна технологія має відповідати певним критеріям: концептуальності, керованості, системності, ефективності й відтворювальності.

Доведено, що Дальтон–план відповідає всім вищезазначеним критеріям.

Концептуальність. Дальтон–план спирається на концепцію гуманізму, вихідними принципами якої проголошено (і реалізовано) принципи свободи, самостійності та співробітництва. Тому можна стверджувати, що Дальтон–технологія належить до особистісно-орієнтованих технологій, оскільки вона розглядає тих, хто навчає (викладачі), як суб'єктів навчання, а тих, хто навчається (студентів), як суб'єктів учіння, а отже будується на суб'єкт-суб'єктних відносинах. Ідеї об'єднання їхньої діяльності для досягнення індивідуалізованих цілей навчання за рахунок індивідуальних навчальних траєкторій [6].

Концепція гуманізму передбачає визнання цінності людини як особистості, її прав на свободу, щастя, захист і охорону життя, здоров'я, створення умов для розвитку людини, її творчого потенціалу, нахилів, здібностей, надання допомоги у її життєвому самовизначенні, інтеграції її в суспільство, повної самореалізації в цьому суспільстві. Концепція гуманізму стверджує необхідність:

- гідного ставлення суспільства до всіх людей, незалежно від того, в якому фізичному, матеріальному, соціальному становищі вони перебувають;
- визнання прав кожної людини бути собою, шанобливого до неї ставлення; поважати – значить визнавати право іншого бути не таким, як інші, бути самим собою, а не їхньою копією;
- допомога людині з проблемами у формуванні поваги до себе і довколишніх людей, формуванні позиції «Я сам», бажання самому розв'язувати свої проблеми;
- розуміння милосердя як першої сходинки гуманізму, яка повинна спиратися не на жалість і співчуття, а на бажання допомогти людям в інтеграції їх у суспільство, ґрунтуватися на позиції: суспільство відкрите для людей і люди відкриті для суспільства;
- прагнення не виділяти людей з проблемами в особливі групи і не відривати їх від нормальних людей, якщо ми хочемо підготувати інвалідів до життя серед здорових людей, для чого повинна бути продумана система спілкування таких людей з іншими людьми.

Принцип свободи надає право вибору предмета, теми, партнера, джерел знань, темпу, форм та способів роботи, що відповідає умовам Болонської угоди. Водночас ця свобода поєднується з відповідальністю: студент здійснює вільне навчання, самоконтроль і взаємоконтроль, але остаточно рівень досягнення мети оцінює викладач за кожним вільно виконаним завданням. При використанні групових чи колективних форм роботи індивідуальний звіт кожного виконавця перед викладачем залишається обов'язковим.

Принцип самостійності передбачає вибір студентом рівня самостійності своєї пізнавальної діяльності та маршруту свого розвитку (освітньої траєкторії), самостійності дій у прийнятті рішень та відповідальності за цей вибір.

Принцип співпраці передбачає вибір форм навчально-пізнавальної чи позанавчальної діяльності: індивідуальної, парної чи в малих групах. Студент має право звертатися за допомогою до кого завгодно: до інших студентів, викладачів свого чи інших вишів, батьків тощо. Він не повинен боятися визнати, що чогось не знає, чи не розуміє, що йому будуть цим докоряти або знизять оцінку, якщо це відбувається під час роботи.

Все це сприяє тому, що майбутні вчителі вчаться поважати іншу людину (а в подальшому і своїх учнів), вміти її вислухати, зрозуміти, налагоджувати контакти, приймати спільні рішення, довіряти один одному, допомагати й відповідати за роботу всієї групи. Водночас допомога з боку викладача полягає в тому, що студентові вказують, де і як він може знайти відповіді на свої питання.

Системність. Згідно з цим критерієм Дальтон–план повинен мати ознаки системи: 1) цілеспрямованість, 2) цілісність, 3) логіку процесу, 4) взаємозв'язок часток і цілого.

Цілеспрямованість передбачає наявність конкретної мети – отже основні цілі Дальтон–плану (саме у виші) полягають у:

- забезпеченні індивідуального розвитку студента;
- створенні умов для творчої діяльності;

- розвиток умінь і навичок роботи з різними джерелами інформації;

- забезпечення розвитку соціального досвіду майбутнього фахівця за рахунок оволодіння навичками співробітництва, відповідальності та самостійності в навчально-пізнавальній і позанавчальній, науково-творчій діяльності.

Цілісність. Дальтон–план є системою дій викладача та студентів, яка передбачає таку послідовність:

Лекція, яка має за мету ознайомлення з теорією, практичні або семінарські заняття – що передбачає засвоєння теорії та відпрацювання вмінь і навичок, а також їх закріплення;

Колективне заняття, основними ознаками якого є: наявність проблеми, яка виникає у більшості студентів під час практичної діяльності: при цьому викладач – організатор; учасник процесу обговорення; студент – учасник і суб'єкт організаційної діяльності. Результатом колективного заняття є розв'язання проблеми (для кожного студента вона може бути своя) з виходом на подальшу діяльність, що продукується питаннями, які виникли в процесі колективного обговорення і труднощами, з якими зіткнулися під час заняття;

Лабораторне заняття, для якого необхідні:

Наявність місця, де зосереджена необхідна література, посібники, довідники та ін. (лабораторія, кабінет і таке ін.);

- тривалий проміжок часу, впродовж якого лабораторія працює, щоб студент міг зануритися у виконання свого завдання;

- присутність одного чи декількох консультантів.

Під час такого заняття студент працює індивідуально, в своєму темпі, але може працювати (за бажанням) в парі або групі, також він може виступати на цьому занятті в якості репетитора або консультанта для інших (що надає майбутньому вчителю можливість опанувати деякі форми і методи роботи, розвинути якості, необхідні в подальшій педагогічній діяльності).

Викладач на цьому етапі консультує студентів, приймає заліки, дає нові завдання, необхідні для остаточного розв'язання проблеми.

Для викладача при цьому відкривається можливість спостереження за діяльністю студентів, виявлення прихильності до наукової чи практичної діяльності, лідерських якостей, організаційних умінь, вміння спілкуватися, обґрунтовувати й відстоювати власну позицію, точку зору і працювати в групі і т.ін.

4) Конференція, найбільш характерною ознакою якої є організація обговорення теоретичного питання, бажано інтегративного характеру. Особливе значення при цьому приділяється людським проблемам (екології, здоров'язбереження, моралі, естетики тощо), цінностям і потребам, що особливо важливо в процесі підготовки майбутніх учителів.

Основні ознаки Дальтон–конференції – наявність підготовчого етапу й виступи у формі доповідей, а не повідомлень,тобто виникає необхідність відстоювати власну позицію, відповідати на запитання, толерантно брати участь у дискусії.

Оскільки зазначена послідовність відображає логіку процесу, взаємозв'язок кожного з елементів з усією структурою Дальтон–плану, то можна стверджувати, що він містить у собі всі ознаки системи.

Керованість. Дальтон–плану проявляється в можливості планувати, проектувати всі заняття згідно цього плану, а також проводити діагностування попередніх і вихідних знань студентів. Це досягається за рахунок компонентів Дальтон–плану: завдання, лабораторія і «дім».

Завдання складають змістову основу технології Дальтон. Вони повинні мати творчий характер. В кожному завданні визначається задача (проблема), а самі завдання формулюються на рівневій основі. Можуть бути завдання дослідницького характеру з постановкою експерименту, розробкою проекту, тощо. Завдання можуть обмежуватися навчальною програмою або виходити за її межі. Виконання завдання не тільки перевіряється викладачем індивідуально у кожного студента, але й дається перевірочна робота для всіх студентів. Власне кажучи, саме результати цієї роботи й оцінюються. За кожне завдання оцінка не ставиться, а тільки відмічається його виконання та дається усна оцінка вчителя. Завдання обов'язково трансформуються в проблемну задачу, яка з одного боку пов'язана з навчальною програмою, а з іншого може виходити за межі навчальної програми. Лабораторія передбачає час, що відводиться для виконання самостійної роботи над завданням. Під час лабораторних занять відбувається перевірка індивідуальних досягнень, а також роботи всіх учнів з виконання відповідної перевірочної роботи або контрольного тестування. Сукупність усіх видів перевірки дає можливість об'єктивно оцінити діяльність усіх і кожного.

«Дім» – це умови, наближені до домашньої свободи, місця, де студентові затишно, приємно працювати – свобода вибору де і з ким сумісно виконувати роботу, наявність групи консультантів, до

яких можна звернутися за допомогою, стан емоційного комфорту тощо.

Ефективність Дальтон–плану підтверджується гарантованим досягненням високих результатів за рахунок діалектики «відповідальності свободи», оскільки у ході роботи за цією технологією студенти вчаться:

Планувати пізнавальну діяльність протягом лекцій, практичних занять, дня, тижня і т. ін.; раціонально розподіляти час на навчальну діяльність;

Ставити мету своєї пізнавальної діяльності; раціонально організовувати робоче місце;

Обирати завдання за ступенем складності, за інтересом, за цільовою установкою і т. д.;

Використовувати різні джерела інформації;

Працювати з навчальною та довідковою літературою;

Працювати самостійно, в парах, у групах;

Аналізувати завдання, виявляти в них важке, незрозуміле;

Зосереджуватися на виконанні завдань, проявляти силу волі;

Виконувати завдання різними способами, обирати раціональний спосіб;

Виділяти головне, узагальнювати, класифікувати, систематизувати матеріал за різними ознаками і критеріями;

Ставити питання і знаходити на них відповіді;

Контролювати себе, знаходити помилки в роботі і самостійно їх виправляти;

Аналізувати процес і результати пізнавальної діяльності;

Складати алгоритм виконання завдання;

Застосовувати знання в нестандартній ситуації;

Виконувати завдання творчо.

І, нарешті, відтворювальність Дальтон–плану як технології підтверджується можливістю його застосування не тільки в школах (які працюють в Нідерландах, Бельгії, США, почали впроваджуватися в Росії та інших країнах), але й у вишах.

Отже, Дальтон – план можна назвати Дальтон – технологією, яка за всіма ознаками може називатися педагогічною технологією вишу.

Повертаючись до проблеми пошуку інтегративних технологій педагогічної підтримки, з'ясуємо особливості феномену «педагогічна підтримка», ознаки якого були схарактеризовані О.Газманом і визнавали права людини на інтелектуальну, моральну, економічну свободу і соціальну суверенність, яка поєднується з індивідуальною, етичною і соціальною відповідальністю за свої рішення дії і вчинки [1].

Наголосимо, що спочатку педагогічна підтримка розглядалася у площині роботи з дітьми, учнями. Водночас потреби суспільства у творчому, компетентному, гуманістично спрямованому вчителеві вимагають нового підходу до формування його особистості шляхом впровадження технологій педагогічної підтримки професійного становлення майбутнього вчителя.

Професійне становлення майбутнього вчителя передбачає його поступове входження у професійну діяльність, починаючи з часу навчання у виші. Це складний, багатошаровий, багатовимірний процес, спрямований на перетворення особистості в її професійно орієнтованому зростанні. Цей процес має багатошарову характеристику, передбачає забезпечення мотиваційної настанови, педагогічної спрямованості на майбутню діяльність, набуття майбутнім учителем професійно значущих знань, умінь, навичок, способів дій. Перший шар – мотиваційний, віддзеркалює позитивне ставлення до майбутньої професії, бажання займатися нею, стійкий інтерес до предмета, прагнення до професійного зростання.

Другий шар – когнітивно–операціональний, передбачає оволодіння професійно-значущими знаннями, вміннями, навичками, технологіями навчання і виховання, що дозволяють майбутньому вчителю вільно опрацьовувати інформацію як професійного, так і загально-культурного спрямування, поглиблювати свої знання, творчо їх застосовувати тощо. І, нарешті, третій шар визначає рівні рефлексії.

Це пов'язано з тим, що розвиток і збагачення рефлексивних уявлень дозволяє майбутньому педагогу об'єктивно оцінювати власні здобутки і невдачі, накреслювати шляхи саморозвитку й самозростання, об'єктивно і критично оцінювати досвід колег, напрацювання науковців і доцільно використовувати їх у власній діяльності, а отже досягати найвищого рівня розвитку педагогічних здібностей (за Н.Кузьміною). Цей оцінно-рефлексивний шар професійного становлення майбутнього вчителя презентує також його налаштованість та здатність до творчого саморозвитку та самозростання [6].

Педагогічну підтримку професійного становлення майбутнього вчителя можна тлумачити, виходячи з думки Г.Коджаспірової [4, с.115], як складну систему педагогічної діяльності, яка розкриває особистісний потенціал студента і містить у собі допомогу в подоланні його майбутнього вчителя

соціальних, психологічних й особистісних труднощів шляхом створення відповідних психолого-педагогічних умов.

О.Бондаревська виокремлює в цьому сенсі два види педагогічної підтримки, які в аспекті професійного становлення майбутнього вчителя можуть розумітися як:

1) загальна педагогічна підтримка всіх студентів – емоційний фон доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва, створення ситуацій взаємонавчання, діалогічного спілкування, залучення до творчих робіт, творчості. Це сполучається з вихідними положеннями Даль тон-технології в аспекті концептуальності, системності та цілісності:

2) індивідуально-особистісна підтримка, яка передбачає діагностику індивідуального розвитку, навченості, вихованості, виявлення особистісних проблем, створення ситуацій успіху, підвищення статусу студента у групі, налаштування на майбутню професію тощо. Ці особливості знаходять втілення в аспекті керованості та ефективності.

Висновки. Дальтон-технологія забезпечує багатовекторний, кумулятивний вплив на професійне становлення майбутнього вчителя, реалізує всі вимоги щодо педагогічної підтримки цього процесу і може бути визначена як інтегративна технологія цієї підтримки щодо професійного становлення майбутнього вчителя.

Література

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опт, результаты, парадигмы / Е.В. Бондаревская – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 1997,- 297 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. ред. В.Г.Бусел.- К.; Ірпінь: ВТФ «Перун»,2009.- 1273 с.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман (ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О.Зверев. – М., 2002.- 125 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогически словарь. / Г.М. Коджаспірова., А.Ю. Коджаспіров – М.: ізд. Центр «Академия»,2001 .- 176 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998.- 200 с.
6.Орлов В.Ф.Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень /В. Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1. – с.42 – 51.
7. Педагогические технологии: учеб. Пособие/ Под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «Март»: – Ростов н/Д ; изд. Центр. «Март»,2006.- 336 с.
8.Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т.А. Строкова // Педагогика. – 2002. – №4. – с.20 – 27.
9. Фоменко С.Л. Мониторинг профессионального становления членов педагогического коллектива / С.Л.Фоменко //Педагогика.- 2005.- с.59-64.

УДК 37.032

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗНАНЬ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

І.М.Лапшина

Анотація. *У статті розглянуто та обґрунтовано організацію відповідного змісту теоретичної підготовки щодо реалізації наступності початкової та основної мовної освіти як важливої складової професійного вдосконалення майбутнього вчителя початкової школи.*

Ключові слова: *знання, майбутній учитель, теоретична підготовка, наступність мовної освіти, зміст навчальних дисциплін.*

Аннотация. *В статье рассмотрена и обоснована организация соответствующего содержания теоретической подготовки к реализации преемственности начального и основного языкового образования как важной составной профессионального усовершенствования будущего учителя начальной школы.*

Ключевые слова: *знания, будущий учитель, теоретическая подготовка, преемственность языкового образования, содержание учебных предметов.*

Summary. *The expediency of addition of the contents of psycholoqical-pedaqoqical and metodical disciplines by questions of a findinq of knowledqe on essence of the continuity of primary and secondary lanquaqe educatien.*

Key words: *knowledqe, future teacher, theoretical readiness, continuous education, pedaqoqical disciplines.*

© І.М.Лапшина

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього учителя початкової школи є динамічною соціально-педагогічною системою, що спрямовується на формування професійної культури майбутнього фахівця в контексті сучасних соціальних запитів. Реформування системи освіти в Україні, зокрема й вищої, відбувається з урахуванням дидактичних принципів неперервності й наступності. Тому важливо сформувати позитивну мотивацію майбутніх учителів щодо необхідності побудови навчально-виховного процесу на засадах систематичності, наступності, перспективності, озброїти фахівців необхідними знаннями з реалізації ступеневої мовної освіти.

У контексті проведеного аналізу науково-педагогічних джерел особливого значення набувають публікації щодо теоретико-методичних засад фахової освіти педагогів у вищих навчальних закладах (Р.С.Гуревич, І.А.Зязюн, О.М.Пєхота, В.І.Шахов, О.В.Шестопалюк, В.В.Шуляр); сучасних підходів до реформування структури і змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи (В.І.Бондар, Н.В.Гавриш, А.М.Коломієць, С.М.Мартиненко, О.Я.Савченко, Г.С.Тарасенко, І.М.Шапошнікова, С.І.Якименко); питань реалізації вчителем принципу наступності навчання дітей молодшого та середнього шкільного віку (Ю.К.Бабанський, І.П.Гудзик, М.І.Кудряшов, О.М.Куцевол, В.О.Онищук, В.О.Сухомлинський).

Певні аспекти підготовки майбутніх учителів до здійснення мовної освіти дітей шкільного віку розглянуто в дисертаційних роботах С.Д.Дем'яненко, Н.М.Зорьки, М.М.Лебедєвої, Л.А.Порядченко, Н.М.Умрилової та інших дослідників.

Але невизначеними залишилися такі важливі чинники професійної підготовки майбутнього вчителя: зміст і методика здійснення підготовки майбутніх учителів до реалізації наступності мовної освіти дітей молодшого та середнього шкільного віку; навчальні дисципліни, які розкрили б і деталізували зміст, структуру та організацію знань майбутніх учителів про особливості впровадження неперервної мовної освіти; система дидактичних методів та форм, що надають можливість впровадити інтегрований підхід у підготовку студентів вищих педагогічних закладів освіти до реалізації неперервної мовної освіти дітей різних вікових груп.

Дослідження виконувалось у відповідності до плану НДР кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Аналіз попередніх досліджень. Предметом наукового дослідження С.Д.Дем'яненко була пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку. Було виявлено ступені та рівні засвоєння мовних понять „звук", „слово", „речення" дітьми старшого дошкільного віку, а також визначено педагогічні умови реалізації методики пропедевтики мовних понять у майбутніх першокласників. Причинами недостатньо ефективної підготовчої роботи над мовними поняттями у ДНЗ названо недостатнє розмежування дошкільною лінгвометодикою лінгвістичного та мовленнєвого змісту навчання рідної мови, неврахування педагогічними працівниками специфіки методів, необхідних для реалізації комунікативного й лінгвістичного змістовного компонентів. „Відтак, унеможливлюється результативність елементарної первинної мовно-понятійної сформованості в дітей, яка вкрай важлива і необхідна для успішного проходження ними найважливіших етапів подальшого їхнього мовленнєвого, інтелектуального й особистісного зростання в навчанні у шкільному віці" [1; с.15]. Автором доведено, що змістом пропедевтики у ДНЗ мають бути смислові ознаки мовних понять; що впровадження лінгвістично спрямованого змісту пропедевтики сприяє оволодінню початковими відомостями з граматики й „зародженню" у дошкільників основ наукових понять, первинній об'єктивації мови й рефлексії над власним мовленням, становленню елементарних мовленнєвих умінь, а відтак, реалізації наступності між дошкільною й початковою мовленнєвою освітою. Експериментальне навчання, що здійснювалося на когнітивно-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному та рефлексивно-оцінювальному етапах, засвідчило ефективність запропонованих **методів**: *дидактичних* (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, частково-пошукові (евристичні), проблемні, дослідницькі) та *лінгвометодичних* (практико-теоретичні – спостереження над мовою, мовний аналіз, моделювання тощо, практичні – мовленнєві ігри, вправи, комунікативні ситуації і ін.); **організаційних форм** (фронтальні комплексні заняття, індивідуальна та індивідуально-групова робота, дидактичні ігри тощо); **засобів** (дидактичний демонстраційний, роздатковий матеріал, художня література, ТНЗ тощо). Дослідницею підтверджено, що мета пропедевтичної мовної роботи має бути підпорядкована кінцевій меті навчання рідної мови – повноцінному розвитку комунікативних умінь, а її завдання – конкретизувати мету лінгвістичного підведення до понять на дошкільному етапі мовної освіти, що створить умови своєчасного початку формування мовленнєвих умінь.

В методичних рекомендаціях Л.І.Коломієць з питань підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку пропонується системний аналіз дефініції „наступність", зразки завдань для самостійної роботи студентів, перелік тем доповідей і

рефератів, що доповнюють професійну підготовку вчителя початкової школи до реалізації дидактичного принципу наступності на межі дошкільної та початкової освіти.

В дослідженні Н.М.Умрилової „Наступність і перспективність при вивченні граматики в середніх класах загальноосвітньої школи" розроблено методику опрацювання граматики (морфології), в якій послідовно реалізувалася б вимога наступності й перспективності протягом опанування всього шкільного мовного курсу, зокрема було з'ясовано доцільне співвідношення теорії й практики у вивченні відповідного навчального матеріалу. Дослідниця зауважує, що систематичне застосування наступності й перспективності на уроках української мови дозволяє відпрацювати в учнів уміння самостійно пов'язувати новий матеріал з раніше вивченим, логічно пов'язувати й послідовно опановувати окремі частини граматичного матеріалу, навчає робити узагальнюючі висновки. Здійснення наступності й перспективності систематично збагачує знання учнів з граматики, викликає необхідність проводити різноманітні види письмових та усних вправ, допомагає відновити в пам'яті школярів попередньо набуті теоретичні відомості, скористатися ними при повідомленні нового, а також готує до засвоєння наступного мовного матеріалу.

На жаль, автори представлених досліджень не описують перспективу підготовки вихователів і вчителів загальноосвітніх шкіл до здійснення ступеневої мовної освіти школярів, уникають питань професійної компетенції фахівців до реалізації дидактичних принципів наступності й перспективності в організації навчально-виховного процесу з української мови.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності визначення змісту та форм професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на предметах психолого-педагогічного та методичного циклів до реалізації наступності мовної освіти дітей молодшого й середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасними дослідниками системи наскрізної освіти наступність трактується як послідовність і системність в організації навчального матеріалу, взаємозв'язок і узгодженість ступенів та етапів навчально-виховної роботи, підготовка об'єктів педагогічної діяльності до впровадження різних технологій мовної освіти [2, с.337]. Вона характеризується врахуванням вивченого, подальшим розвитком різних видів предметних та спеціальних компетентностей, встановленням органічних зв'язків між новим і раніше знаним у лінгвістиці, розв'язанням діалектичних суперечностей на межах освітніх ступенів „початкова школа – основна школа". Лінгвістичні знання школярів за цих умов стають міцнішими, більш усвідомленими, диференційованими, а коло їхнього застосування – ширшим. Продуктивна система ключових і предметних компетентностей неможлива без встановлення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, впровадження інтегрованих технологій мовної підготовки, оскільки саме вони сприяють виробленню у вихованців середньої загальноосвітньої школи мобільності набутих знань, гнучких навичок застосування їх у повсякденному житті.

Критеріями готовності майбутніх педагогів до реалізації наступності мовної освіти фахівці називають:

- вираження професійної спрямованості на забезпечення наступності навчання дітей шкільного віку;
- оволодіння системою психолого-педагогічних та методичних знань, необхідних для ефективної реалізації умов забезпечення наступності мовної освіти школярів;
- сформованість професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення належних психолого-педагогічних умов неперервної мовної освіти дітей молодшого та середнього шкільного віку [5; с.339].

При опрацюванні предметів психолого-педагогічного циклу („Історія педагогіки", „Теорія навчання (дидактика)", „Теорія виховання", „Вікова і педагогічна психологія" та ін.) студентам напрямку підготовки „Початкове навчання" доцільно запропонувати такі завдання для самостійної пошукової роботи:

Опрацюйте сучасні довідкові видання (педагогічні та психологічні словники, веб-ресурси) й випишіть визначення поняття „наступність навчання". З'ясуйте спільні підходи у визначенні провідних ознак поняття, зауважте на специфічних ознаках. Запропонуйте власне визначення цього поняття.

Систематизуйте картотеку наукових джерел з проблеми: „Наступність навчання дітей молодшого і середнього шкільного віку".

Проаналізуйте окремі аспекти проблеми підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей молодшого і середнього шкільного віку на основі вивчення публікацій у періодичних виданнях („Початкова школа", „Початкова освіта", „Рідна школа", „Нова освіта України", „Педагогічна газета" та ін.). Систематизуйте інформацію, виділіть актуальні тенденції, найбільш і найменш вивчені питання.

Випишіть із літературних джерел висловлювання видатних освітніх діячів, що стосуються умов забезпечення наступності навчання дітей молодшого і середнього шкільного віку.

Підготуйте реферативне повідомлення на одну з пропонованих тем: „Наступність навчання в системі неперервного освітнього процесу", „Питання наступності навчання дітей молодшого і середнього шкільного віку в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях".

Перед початком вивчення майбутніми фахівцями початкової освіти основ шкільної лінгводидактики з метою попереднього визначення рівня їхньої професійної підготовки із зазначеної проблеми доречно продумати відповіді на запитання анкети:

1. Наступність навчання – це _____

2. Чи вважає педагогічний загал України наступність базовим принципом освіти? (*вибрати варіант відповіді*)

а) так; б) можливо; в) ні; г) не можу дати відповіді.

3. Реалізація продуктивної мовної освіти, на Вашу думку, можлива за умови побудови навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі з урахуванням таких принципів освіти (*вказати*): _____

4. Які новації сучасного освітнього простору України актуалізують потребу впровадження наступнісних зв'язків у практику середніх загальноосвітніх навчальних закладів (*назвати*) _____

5. В чому, на Вашу думку, полягає наступність навчання на межі початкової та середньої освіти? (*пояснити*) _____

6. Через які компоненти педагогічної системи реалізуються наступнісні зв'язки між початковою та основною освітою? (*назвати і прокоментувати*) _____

7. Чи обізнані Ви з сучасною нормативною базою у галузі початкової та основної освіти? (*вибрати варіант відповіді*)

а) так; б) ні; в) частково; г) не можу дати відповіді.

8. Назвіть адреси творчого досвіду, в якому окреслюється проблема забезпечення наступності навчання між початковою та основною освітою, містяться рекомендації щодо шляхів її реалізації, а також пріоритети удосконалення підготовки вчителя початкової школи до такого роду діяльності (*перелічити*) _____

9. Назвіть навчальні дисципліни з циклу фахової підготовки, у змісті яких, на Вашу думку, має бути передбачено можливості отримання, поглиблення, систематизації знань, підвищення рівня готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей молодшого і середнього шкільного віку: _____

10. Попередньо оцініть за 5-бальною шкалою міру розвитку й рівень засвоєння Вами теоретичних знань з проблеми забезпечення наступності навчання дітей молодшого і середнього шкільного віку (*1-2б. – низький рівень; 3-4б. – середній рівень; 5б. – високий рівень теоретичної підготовки*).

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів продовжується опануванням окремих методик початкової освіти, зокрема й методики навчання української мови. Студенти ознайомлюються із загальними питаннями методики навчання шкільного курсу мови, організацією навчального процесу в початковій школі, шляхами удосконалення методики вивчення основних розділів шкільного курсу мови в початкових класах. Навчальною програмою дисципліни передбачений детальний аналіз Державних стандартів початкової та основної мовної освіти, програм та підручників (основних та додаткових, варіативних) з української мови для середніх загальноосвітніх шкіл, ознайомлення майбутніх фахівців з новітніми методами та прийомами навчання української мови, типологією уроків тощо. Порівняльний аналіз навчальних програм „Українська мова. 1-4 класи" та „Українська мова. 5-9 класи" засвідчує реалізацію дидактичного принципу наступності в організації мовної освіти учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема в меті, основних завданнях дисципліни, змісті складників комунікативної компетентності. Так, у програмі 1-4 класів зауважено, що „основна **мета курсу** полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань" [3, с.10]. Програма з української мови для 5-9 класів деталізує й послідовно розширює трактування основної мети навчання української мови: „мета полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами, в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності. Володіння українською мовою, уміння спілкуватися, домагатися успіхів у процесі комунікації є тими характеристиками особистості, які

здебільшого визначають досягнення людини практично в усіх галузях життя, сприяють її успішній адаптації до мінливих умов сучасного світу" [4; с.2].

Реалізацію ступеневого підходу бачимо й у визначенні **завдань курсу** української мови в 1-4 та 5-9 класах. Для зручності подамо порівняльний аналіз у вигляді таблиці.

Програма 1-4 класів	**Програма 5-9 класів**
- вироблення в учнів мотивації навчання української мови; - формування комунікативних умінь; - гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма); - опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; - соціально-культурний розвиток особистості; - формування в учнів уміння вчитися	- виховання стійкої мотивації й свідомого прагнення до вивчення української мови; - формування в школярів компетентностей комунікативно доцільно й виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування, дотримуючись норм українського етикету; - ознайомлення з мовною системою й формування на цій основі базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь і навичок; здатності учня до аналізу й оцінки мовних явищ і фактів; - формування вмінь розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності ситуації та сфері спілкування; працювати з текстом, здійснювати пошук інформації в різноманітних джерелах, здатності передавати її в самостійно створених висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів; - формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу і людства загалом.

Таким чином, програми і початкової, і основної мовної освіти передбачають повноцінне засвоєння ліній змісту мовної освіти, визначених Державним стандартом, – мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної.

Зміст *мовленнєвої змістової лінії* в програмах початкової та основної школи викладається за принципом структурної систематичності, що передбачає поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять і формування вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіативних, читацьких, текстотворчих): від уміння слухати і говорити в 1 класі – до забезпечення інтенсивного мовленнєвого розвитку учнів основної школи.

Зміст *мовної змістової лінії* подається за лінійним принципом, що доповнюється реалізацією системи міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, які зумовлюють систематичне й послідовне збагачення словникового запасу й граматичної будови мовлення учнів як початкової, так і основної школи лексико-фразеологічними, граматичними, стилістичними засобами, удосконалення мовних умінь і навичок, умінь користуватися різними лінгвістичними словниками.

1 клас – період навчання грамоти

1. Текст. Речення. Слово (протягом року)

Усні й письмові висловлювання, текст. Зміст, заголовок тексту; відповідність заголовка змістові тексту. Поділ зв'язного висловлювання на речення. Спостереження за інтонацією речень. Поділ речення на слова, розпізнавання окремих слів у реченні. Ознайомлення зі словами – назвами предметів, ознак, явищ дійсності. Робота над усвідомленням учнями лексичного значення слова.

2. Звуки і букви. Склад. Наголос (протягом року)

Звуки мовлення. Послідовний ряд звуків слова. Утворення складів різної структури.

Ознайомлення з голосними і приголосними звуками; дзвінкими і глухими; твердими і м'якими приголосними. Поділ слова на склади. Наголос у слові. Позначення звуків буквами. Абеткові назви букв.

3. Правопис (протягом року)

Позначення звуків буквами у тих випадках, коли написання відповідає вимові. Уживання великої літери на початку речення. Уживання розділових знаків у кінці речення.

2 клас

1. Звуки і букви

Звуки слова. Українська абетка. Склад. Перенос частин слів із рядка в рядок по складах. Правила перенесення слів. Голосні звуки. Наголос. Приголосні звуки. Спостереження за роботою мовленнєвих органів.

2. Слово

Спостереження за лексичним значенням слова. Тематичні групи слів. Слова, близькі за значенням. Слова, протилежні за значенням. Формування початкових уявлень про частини мови; про те, що слова поділяються на групи залежно від того, на яке питання вони відповідають.

3. Корінь слова. Спільнокореневі слова

Спостереження за значенням спільнокореневих слів. Виділення кореня в поданих словах. Спостереження за словами з омонімічними коренями.

4. Речення

Зміст і завершене інтонаційне оформлення речення. Розділові знаки у кінці речення.

Поширення речення за питаннями.

5. Текст

Заголовок тексту. Спостереження за побудовою тексту, за роллю абзаців у тексті.

6. Мова і мовлення

Уявлення про мову як засіб людського спілкування. Українська мова і споріднені з нею мови. Старі і нові слова в мові. Усне і писемне мовлення. Культура мовлення і культура спілкування. Слова ввічливості.

7. Повторення вивченого за рік

8. Правопис (протягом року)

Позначення звуків буквами у тих випадках, коли написання відповідає вимові. Зіставлення вимови і написання слів. Уживання великої букви на початку речення, в іменах людей, кличках тварин, назвах міст, сіл. Уживання розділових знаків.

3 клас

1. Мова і мовлення

Розширення відомостей про мову як засіб людського спілкування. Державна і рідна мова. Культура усного і писемного мовлення. Слова ввічливості, їх уживання у різних ситуаціях.

2. Текст

Розширення уявлень про текст та його будову. Спостереження за головними ознаками художніх, науково-популярних та ділових текстів. Тема і мета висловлювання у текстах різних типів. Заголовок тексту. План тексту. Поділ тексту на логічно завершені частини за планом і без нього. Абзац. Роль абзаців у тексті. Засоби змістового зв'язку між реченнями в тексті

3. Речення

Закріплення й узагальнення вивченого про речення в 1-2 класах. Речення, різні за метою висловлювання та інтонацією. Розділові знаки в кінці речень. Звертання, розділові знаки при них. Головні члени речення. Зв'язок слів у реченні. Поняття про словосполучення. Головне і залежне слово у словосполученні. Поширення речень за питаннями і схемами.

4. Слово. Значення слова

Значення слів, пряме і переносне значення, випадки багатозначності, найуживаніші омоніми. Синоніми та антоніми. Розвиток умінь помічати в тексті незнайомі слова, з'ясовувати їх значення.

5. Будова слова

Поняття про закінчення й основу слова. Роль закінчення як частини слова, за допомогою якої змінюється форма слова. Частини основи: корінь, префікс, суфікс. Аналіз будови слова. Поняття „орфограма". Вимова і правопис слів із ненаголошеними голосними в корені слова. Робота з орфографічним словником.

6. Частини мови. Загальне поняття

Іменник. Загальне поняття. Іменники, що означають назви істот, та іменники, які означають назви неістот. Власні і загальні іменники. Рід іменників. Віднесення слова до одного з родів. Змінювання іменників за числами.

Прикметник. Загальне поняття. Встановлення зв'язку прикметників з іменниками. Вживання прикметників у прямому і переносному значеннях. Змінювання прикметників за родами у сполученні з іменниками. Змінювання прикметників за числами у сполученні з іменниками.

Дієслово. Загальне поняття. Зв'язок дієслова з іменником у реченні. Вживання дієслів у переносному значенні. Час дієслова. Змінювання дієслів за часами.

7. Повторення вивченого за рік

8. Фонетика і графіка. Правопис (протягом навчального року)

Українська абетка. Букви на позначення голосних і приголосних звуків. Робота з орфографічним та іншими навчальними словниками. Правопис префіксів. Вживання апострофа. Велика буква у власних іменниках. Правило написання ***не*** з дієсловами. Звертання. Розділові знаки при них.

4 клас

1. Мова і мовлення

Мова – жива скарбниця історії народу. Старі й нові слова в мові. Культура мовлення і спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях.

2. Текст

Закріплення поняття про будову текстів різних типів. Тема і мета висловлювання. Заголовок. Поділ тексту на частини, складання плану. Спостереження за роллю абзаців. Побудова текстів різних типів.

3. Речення

Повторення й узагальнення вивченого про види речень за метою висловлювання, про головні і другорядні члени речення. Встановлення зв'язку слів у реченні. Поняття про однорідні члени речення. Кома при однорідних членах речення. Уявлення про складне речення.

4. Слово. Значення слова. Частини мови

Повторення й узагальнення знань і вмінь учнів про лексичне значення слова; морфемну будову слова.

Іменник. Розширення уявлень про лексичне значення іменника. Рід іменників. Віднесення іменника до одного з родів. Змінювання іменників за числами і відмінками.

Прикметник. Розвиток умінь упізнавати прикметники в тексті, спостереження за їх роллю у мовленні. Прикметники-синоніми, прикметники-антоніми. Уживання прикметників у прямому та переносному значеннях. Змінювання прикметників за родами та числами у сполученні з іменниками. Родові закінчення прикметників. Відмінювання прикметників у сполученні з іменниками. Визначення відмінків прикметників за відмінками іменників.

Числівник. Загальне уявлення про числівник. Вимова і правопис найуживаніших числівників, уживання їх у мовленні. Питання до кількісних і порядкових числівників.

Займенник. Поняття про займенник. Спостереження за роллю займенників у тексті. Особові займенники. Відмінювання особових займенників. Уживання займенників з прийменниками.

Дієслово. Повторення вивченого про дієслово. Спостереження за дієсловами різних семантичних груп. Дієслова-синоніми, дієслова-антоніми, багатозначні дієслова. Вживання дієслів у прямому і переносному значеннях. Неозначена форма дієслова. Часи дієслова. Змінювання дієслів за часами і числами. Змінювання дієслів за особами і числами у теперішньому і в майбутньому часі. І і ІІ дієвідміни дієслова. Особові закінчення дієслів І і ІІ дієвідмін. Дієслова минулого часу. Змінювання дієслів у минулому часі за родами і числами.

Прислівник. Поняття про прислівник. Незмінюваність – основна граматична ознака прислівників. Прислівники, близькі і протилежні за значенням. Спостереження за роллю прислівників у тексті.

5. Повторення вивченого у початкових класах.

6. Правопис (протягом року).

Українська абетка. Робота з орфографічними та іншими навчальними словниками.

5 клас

1. Повторення вивченого в початкових класах.

Частини мови; основні способи їх розпізнавання. Іменник. Прикметник. Числівник. Займенник. Дієслово. Прислівник. Прийменник. Сполучник.

2. Відомості з синтаксису й пунктуації.

Словосполучення. Відмінність словосполучення від слова, його форми й речення. Головне й залежне слово в словосполученні.

Речення, його граматична основа. Речення з одним головним членом. Види речень за метою висловлювання. Окличні речення. Другорядні члени речення (додаток, означення, обставини). Речення з однорідними членами. Складні речення із безсполучниковим і сполучниковим зв'язком.

3. Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія.

Звуки мови й звуки мовлення. Голосні й приголосні звуки. Приголосні тверді й м'які, дзвінкі й глухі. Позначення звуків мовлення на письмі. Співвідношення звуків і букв. Склад. Наголос. Орфоепічний словник і словник наголосів. Орфоепічна помилка. Орфограма. Орфографічний словник.

4. Лексикологія.

Значення слова. Однозначні й багатозначні слова (повторення). Загальновживані і стилістично

забарвлені слова. Ознайомлення з тлумачним і перекладним словниками. Групи слів за значенням: синоніми, антоніми, омоніми. Ознайомлення із словниками антонімів, синонімів. Походження слова. Етимологічний словник української мови.

5. Будова слова. Орфографія.

Основа слова (корінь, суфікс, префікс) і закінчення (повторення і поглиблення відомостей). Спільнокореневі слова й форми слова. Незмінні й змінні слова. Вимова префіксів.

Як бачимо, в першому класі учні отримують практичне уявлення про основні мовні поняття (текст, речення, слово, склад, звук). Починаючи з другого класу, на основі практичних уявлень у школярів систематично формуються та закріплюються теоретичні відомості про найвагоміші ознаки мовних понять. До п'ятого класу обсяг мовного теоретичного матеріалу щорічно суттєво збільшується, утворюючи концентричний спосіб представлення основних мовознавчих розділів.

Висновок. В ході аналізу актуальних психолого-педагогічних і методичних публікацій та власного педагогічного досвіду нами було виявлено такі умови забезпечення наступності мовної освіти школярів початкової та основної школи:

- всебічне сприяння інтелектуальному ступеневому зростанню школярів на дотичних етапах їхнього розвитку (дошкільний заклад – початкова школа – основна школа);
- адекватне формування окремих аспектів мовної освіти в початковій та основній школах, врахування міри освіченості учнів у різних лінгвістичних поняттях, володіння логіко-мовленнєвими уміннями й навичками;
- реалізація зв'язку змісту, програм, методів і форм мовної освіти в початковій та основній школах;
- попередження можливих труднощів в адаптації до умов основної школи, організація випереджального навчання учнів початкової школи.

Література

1. Дем'яненко С.Д. Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2006. – 20с.
2. Коломієць Л.І. Змістовий компонент підготовки майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання / Л.І.Коломієць // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2011. – №34. – С. 337-342.
3. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім „Освіта", 2012 – С. 10-70
4. Українська мова. Програма для шкіл з українською мовою навчання. 5-9 класи. – К., 2012.
5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / Під заг.ред.проф.С.І.Якименко. – К.: Видавничий Дім „Слово", 2011. – 464 с.

УДК 378.046.001.4:63

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЕТЕРИНАРІВ

В.А.Лашкул

Резюме. *В статті подається структурно-функціональна характеристика професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів ветеринарної медицини.*

Ключові слова: *професійно-етична компетентність, структурний компонент, функціональний компонент, майбутні лікарі ветеринарної медицини.*

Резюме. *В статье анализируется структурно-функциональное содержание профессионально-этической компетентности будущих врачей ветеринарной медицины.*

Ключевые слова: *профессионально-этическая компетентность, структурный компонент, функциональный компонент, будущие врачи ветеринарной медицины.*

Resume. *The article analyzes the structural and functional maintenance of professionally ethics competence of future doctors of veterinary medicine.*

Keywords: *professionally ethics competence, structural component, functional component, future doctors of veterinary medicine.*

© В.А.Лашкул

Постановка проблеми. Результативність формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів-ветеринарів, розробка відповідних методик великою мірою залежить від системності аналізу проблеми, чіткого розуміння структурного та функціонального її наповнення. Тому, перш ніж формувати певну здатність особистості, уміння, навички, тим більше таку складну харастеристику особистості, як професійно-етичну компетентність майбутніх лікарів-ветеринарів, «необхідно встановити й проаналізувати її структуру, ознаки» [1, с. 36] та сутність.

Як свідчать результати аналізу психолого-педагогічної літератури, на сьогодні не існує єдиного загальноприйнятого погляду на розуміння структурно-функціонального складу професійно-етичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійно-етична компетентність була предметом різнобічного вивчення. Так, В.Гриців досліджувала професійну етику у майбутніх фахівців банківської справи [2], О.Пономаренко вивчала професійно-етичну культуру соціальних педагогів [3], Н.Тимченко досліджувала професійно-етичні якості майбутніх службовців-митників [4], А.Агаркова займалась формуванням професійно-етичної культури майбутніх лікарів [5] тощо.

Метою цієї статті є аналіз структурно-функціонального складу професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів ветеринарної медицини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-етична компетентність за своєю суттю є бікомпонентною одиницею, що складається з етичної та професійної компоненти [2]. Професіоналізм і етичність виступають як дві сторони одного явища, «дві нерозривні, взаємопов'язані характеристики людини і як особистості, і як професіонала» [6, с. 55]. Дотримання етичних норм, як свідчать дослідження, «істотно впливає на професіоналізм людей, з одного боку, і на особистий успіх – з іншого» [7]. В етичній культурі, по суті, зафіксовані моральні вимоги до особистості спеціаліста.

Мораль називають інструментом «соціального управління» й «орієнтиром гідної власної поведінки» [8, с. 205]. Моральне виховання є «системоутворюючим компонентом особистості» [Агаркова, с. 6], особливо, коли йдеться про професії типу «людина-людина» і «людина-природа».

Мораль як нормативну систему вимог до професійної діяльності пропонує розглядати Н.Тимченко. Дослідниця зазначає, що такими вимогами є принципи поведінки, норми, моральні якості [4, с. 21].

Професійну етику трактують як видову одиницю родового поняття «етичні науки», що «вивчає систему моральних норм і принципів, які діють у специфічних умовах взаємин людей певної професії; специфічну дію як загальноетичних, так і особливих норм професійної моралі, що мають аналітично-рекомендаційний характер, виникають у даній професійній групі» [9, с. 16].

Продовжуючи думку дослідника, М.Рудакевич, зокрема, зазначає, що професійна етика покликана «сприяти вдосконаленню конкретних видів професійної діяльності, внести істотний вклад у формування світогляду майбутніх фахівців, їх моральної свідомості, почуттів, активної життєвої позиції» [8, с. 205].

Погоджується з такими думками й О.Пономаренко: «моральна свідомість відзначається тільки у єдинстві з практичною діяльністю людини» [3, с. 44]. Далі дослідниця продовжує: «будь-яка діяльність потребує від спеціаліста відповідної професійної культури, у якій проявляються ті чи інші якості» [3, с. 51].

Проблему професійно-етичної культури на засадах системного підходу розглядає А.Агаркова, акцентуючи увагу на моральному вихованні як на важливій складовій цілісного процесу формування та розвитку особистості. Професійно-етичну культуру особистості дослідниця визначає як «діяльність фахівця щодо оволодіння, застосування, оцінювання, удосконалення та створення новітньої особистісно осмисленої системи професійно і суспільно обумовлених цінностей, що реалізуються в професійній діяльності та формуються на основі загальнолюдських цінностей» [5, с. 7]. Дослідниця особливо підкреслює, що етичний компонент професійної культури містить систему норм, цінностей, моральних принципів специфічного типу людської діяльності (моральну свідомість), яка набувається, функціонує, аналізується, переосмилюється та удосконалюється через моральні взаємодії та конфлікти і реалізується через професійну діяльність, обумовлюючи її характер» [5, с. 7].

Виходячи з особливостей комплексного, результативного і особистісного методологічних підходів дає визначення професійно-етичній компетентності офіцера-прикордонника Н.Петренко: «це складне індивідуально-психологічне утворення, яке об'єднує теоретичні знання з професійної етики, професійно-етичні цінності, морально-особистісні якості та практичні вміння офіцера-прикордонника у сфері професійної діяльності та забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм, а також акмеологічні інваріанти, що визначають його потребу у професійно-етичному самовдосконаленні» [10, с. 7].

Відношенням людей до свого професійного обов'язку і до оточуючих, «з якими зв'язаний

характером своєї професії» називає професійну етику О.Пономаренко [3, с. 50]. Змістом професійної етики, на думку дослідниці, є: кодекси поведінки, які обґрунтовують такий тип моральних взаємин між людьми і які є оптимальними з точки зору виконання ними своїх професійних обов'язків, і способи обґрунтування даних кодексів, соціально-філософське тлумачення культурно-гуманістичного призначення професії [3, с. 50].

Результати системного аналізу педагогічної літератури засвідчили багатокомпонентність структурного складу професійно-етичної компетентності.

Так, вчені пропонують чотирикомпонентну структуру досліджуваної категорії. Зокрема, А.Агаркова визначає: 1) інтелектуально-когнітивний компонент, що відповідає за інтелектуальну діяльність особистості з оволодіння знаннями та визначає особливості когнітивної діяльності; 2) аксіологічний компонент, що визначає цілі, цінності та мотиви діяльності; 3) психолого-рефлексивний компонент, що регулює співвідношення мотивів і мети діяльності; 4) комунікативно-діяльнісний, що регулює оцінювання, формування, створення нових методів, способів, типів операцій у міжособистісній сфері; забезпечує успішність під час навчання, професійної діяльності [5, с. 8].

О.Пономаренко у своєму дисертаційному дослідженні виділяє: 1) аксіологічний компонент, що виступає як системоутворююча одиниця, при цьому цінності презентують зміст внутрішньої моральної культури; 2) технологічний компонент розкривається за допомогою опису сукупності прийомів та способів соціально-педагогічної взаємодії; 3) особистісний компонент, що зумовлюється потребами, здібностями, інтересами, соціальним досвідом особистості, мірою соціальної активності людини; 4) творчий компонент відповідає за створення етичних цінностей за допомогою поєднання наступності і новаторства [3, с. 57-75].

Структурний склад професійно-етичної компетентності офіцерів-прикордонників, на думку Н.Петренко, є п’ятикомпонентним. Так, дослідниця виділяє: 1) мотиваційний компонент, що відповідає за усвідомлення важливості формування етичних норм; 2) змістовий компонент містить знання етичних гуманістичних норм професії, професійної етики; 3) особистісний компонент – це етичні ціннісні орієнтації; 4) операційний компонент об’єднує моральні способи і норми діяльності, спрямовані на її ефективність, а також уміння і навички професійної взаємодії і спілкування; 5) рефлексивний компонент складають уміння самоаналізу і самооцінки професійної діяльності [10, с. 7].

Зважаючи на принцип взаємопов’язаності компонентів будь-якої структури та враховуючи дані аналізу педагогічних досліджень, представляємо професійно-етичну компетентність у вигляді формули: ПЕК = ($К^1 + К^2 + К^3 + К^4$) + ($Ф^1 + Ф^2 + Ф^3 + Ф^4$) де ПЕК – професійно-етична компетентність майбутнього лікаря-ветеринара, $К^1$, $К^2$, $К^3$, $К^4$ – структурні компоненти (відповідно когнітивно-фаховий, рефлексивно-комунікативний, мотиваційний, ціннісно-моральний), $Ф^1$, $Ф^2$, $Ф^3$, $Ф^4$ – функціональні компоненти (відповідно виробничо-діяльнісний, гносеологічний, оцінний і акмеологічний (див. рис. 1). Проаналізуємо кожний з компонентів.



Рис. 1. Структура професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів ветеринарної медицини

Когнітивно-фаховий структурний компонент виявляється в здатності до усвідомлення зв’язку між отриманими впродовж навчання знаннями та можливістю їх практичної реалізації. Цей компонент включає знання та уміння, що були апробовані в ході практичної професійної діяльності, і засвоєні фахівцем як такі, що є «найбільш ефективні» [6, с. 54]. Ефективність розвитку цього компонента визначається обсягом, глибиною, системністю професійних знань і здатністю до когнітивного їх аналізу та синтезу.

Рефлексивно-комунікативний структурний компонент відповідає за здатність адекватно оцінювати себе і середовище, робити правильні висновки з проблемних ситуацій, що дозволяють вийти на новий рівень у виробленні професійних рішень, встановлювати та підтримувати професійні стосунки з метою отримати новий або поділитись своїм професійним досвідом, висловити свою думку щодо нетипової виробничої ситуації тощо. Цей складник «свідомо контролює свою мовленнєву діяльність та рівень професійних досягнень» [11, с. 67], який відбивається в спроможності децентровано оцінити професійну ситуацію, критично висловитись з певного приводу, бути ініціатором професійних нововведень. Дослідниками-психологами було доведено існування взаємної залежності рівня розвитку комунікативних навичок і сформованістю рефлексивного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності [12].

Мотиваційний структурний компонент містить певну систему факторів, що зумовлюють поведінку людини [13, с. 219]. Цими факторами можуть бути зовнішні та внутрішні мотиви до формування чи розвитку професійно-етичної складової, потреби у перевірці та корекції власних ціннісно-моральних переконань, професійні цілі тощо.

Ціннісно-моральний структурний компонент містить у собі систему етичних норм і правил, якими керуються у професійній сфері. Однією з важливих складових у роботі лікаря-ветеринара, що може вплинути на якість та успішність професійної реалізації, є вміння працювати з власниками тварин, надавати необхідну професійну, а інколи навіть психологічну, допомогу – отже, важливою є сфера міжособистісних стосунків.

Представлена структура професійно-етичної компетентності є першою спробою наблизитися до проблеми аналізу структурного компонентного складу цієї складної категорії. Для більш глибокого аналізу професійно-етичної компетентності ми, слідом за Л.Вікторовою [11], В.Назаренко [14], Л.Тархан [15] та іншими, пропонуємо охарактеризувати функціональні компоненти [3] професійно-етичної компетентності, які дослідники називають «основоположними» [15, с. 180-181] характеристиками досліджуваного феномену.

На основі аналізу вивчених джерел та з урахуванням нашого професійного досвіду, пропонується така функціональна структура професійно-етичної компетентності:

1) виробничо-діяльнісний функціональний компонент відповідає за вертикаль кар'єрного розвитку. Забезпечує функціональну реалізацію когнітивно-фахового та частково рефлексивно-комунікативного структурних компонентів;

2) гносеологічний функціональний компонент забезпечує розуміння змісту навчального матеріалу, можливість його структурного, змістового аналізу тощо, відповідає також за прогнозування власної ролі як професіонала на ринку праці. Когнітивно-фаховий і рефлексивно-комунікативний структурні компоненти реалізуються через цю функцію;

3) оцінний функціональний компонент відповідає за рефлексивне ставлення до ситуації, можливість адекватно оцінювати позиції різних учасників професійного спілкування. Оцінна функція забезпечує реалізацію рефлексивно-комунікативного, ціннісно-морального і мотиваційного структурних компонентів.

4) акмеологічний функціональний компонент відповідає за становлення ціннісно-моральної бази особистості, за цілісність процесу розвитку. Ціннісно-моральний і частково рефлексивно-комунікативний та мотиваційний структурні компоненти реалізовуються через акмеологічну функцію.

Висновки з даного дослідження. Структурне (когнітивно-фаховий, рефлексивно-комунікативний, мотиваційний, ціннісно-моральний структурні компоненти) і функціональне (виробничо-діяльнісний, гносеологічний, оцінний і акмеологічний функціональні компоненти) наповнення професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців ветеринарної галузі є основою для розуміння особливостей досліджуваної категорії спеціалістів.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку може бути обґрунтування критеріально-рівневого апарату дослідження, що уможливить адекватне оцінювання рівнів сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх ветеринарів.

Література

1. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Лісовий Микола Іванович; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 192 с.

2. Гриців В. Моніторинг професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи [Електроний ресурс]: – Режим доступу до ресурсу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist /2011_4/11gvbfbs.pdf. – Назва з екрану.

3. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога: дис. … канд. пед. наук :

13.00.05 / Пономаренко Ольга Вікторівна; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2001. – 169 с.
4. Тимченко Н. С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Тимченко Наталія Сергіївна; Дніпропетр. акад. митної служби України. – Дніпропетровськ, 2003. – 239 с.
5. Агаркова А. О. Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 22 с.
6. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів освіти: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Демченко Сергій Олександрович: Черкаський нац. у-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2005. – 265 с.
7. Партнерство Grundtvig. «Этическая компетенция как составная часть образования взрослых» [Електроний ресурс]: – Режим доступу до ресурсу: http://www.rms.lv/ethics/index_ru.html. – Назва з екрану.
8. Рудакевич М. Особливості вивчення професійної етики державними службовцями // Вісник УАДУ. – 2001. – № 4. – С. 203-209.
9. Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов: Учеб. пособ. / Под. ред. Г. В. Дубового и А. В. Опалева. – Изд. 2-е, испр. и дополн. – М.: «Щит-М», 1998. – 424 с.
10. Петренко Н. В. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Петренко Наталія Валеріївна ; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
11. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторова Леся Вікторівна; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2009. – 257 с.
12. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 18 с.
13. Немов Р.С. Психология. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
14. Назаренко В. О. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників державної прикордонної служби України: дис. … канд. психологічних наук: 19.00.09 / Назаренко Віктор Олександрович; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 228 с.
15. Тархан Л. З. Теоретические и методиче ские основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тархан Лену за Запаевна; АПН Украины, Ин-т пед. образования и образования взрослых. – К., 2008. – 512 с.

УДК 37.03 : 355. 232

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Н.В.Макогончук

Анотація. *У статті проаналізовано педагогічні умови формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів прикордонників.*
Ключові слова: *громадянська компетентність, педагогічні умови, офіцери-прикордонники.*

Аннотация. *В статье проанализировано педагогические условия формирования гражданской компетентности в будущих офицеров-пограничников.*
Ключевые слова: *гражданская компетентность, педагогические условия, офицеры-пограничники.*

Annotation. *In the article the pedagogical terms of forming the civil competence in future border guard-officers are analysed.*
Key words: *civil competence, pedagogical terms, border guard-officers.*

Актуальність теми. У керівних документах, які регламентують службову діяльність ДПСУ, вказано, що одним із напрямків підготовки майбутніх офіцерів до виконання завдань з охорони та захисту державного кордону України є формування їхніх громадянських якостей. Зокрема, основним принципом Відомчих стандартів прикордонного контролю визначено принцип забезпечення прав і свобод людини, поваги до людської гідності та рівності. Цей принцип передбачає поважливе ставлення до людей незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак. Також йдеться про поважливе ставлення до колег, старших начальників, підлеглих, їхніх прав і свобод,

© Н.В.Макогончук

а також до законів, норм етики і культури [4, с. 17].

У Кодексі честі курсанта НАДПСУ зазначається, що курсант Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького повинен, по-перше, визнавати права і свободи людини та громадянина України; по-друге, дотримуватись вимог чинного законодавства України, Статутів Збройних сил України, наказів командирів відповідного рангу, правил внутрішнього розпорядку та інших нормативних актів; по-третє, бути політично та релігійно коректним та ін.

Офіцер-прикордонник має бути високопрофесійним спеціалістом, ефективно виконувати функції охорони кордону України та здійснювати свої повноваження від імені держави, своїми навичками культури спілкування, вмінням поводитися з людьми, ввічливістю і толерантністю, бездоганним зовнішнім виглядом у поєднанні з точним і суворим дотриманням чинного законодавства України бути взірцем громадянського та професійного служіння і створювати позитивний імідж Національній академії ДПСУ та державі.

Сформованість якостей громадянина, таких як громадянська гідність, обов'язок, відповідальність, мужність, діловитість, а також громадянської свідомості та громадянської позиції зумовлює мотиви поведінки й діяльності офіцера, дозволяє критично оцінювати себе, більш ефективно налагоджувати взаємодію з людьми при організації службової діяльності з охорони кордону. У цьому випадку громадянську компетентність офіцера-прикордонника слід розглядати як складову його готовності до виконання службових обов'язків та передумову особистого і професійного самовизначення як захисника Вітчизни.

Вищий навчальний заклад якраз і має сформувати у молодих захисників кордону готовність стверджувати свою громадянську позицію, розвинути у них громадянські якості. Ці завдання обумовлюють необхідність пошуку найбільш ефективних педагогічних умов формування їхньої громадянської компетентності.

Необхідно зазначити, що поняття «громадянська компетентність» увійшло до активного наукового вжитку порівняно недавно у зв'язку із становленням компетентністного підходу до визначення цілей та якості освітнього процесу. У багатьох дослідженнях поняття громадянської компетентності розглядається у зв'язку із проблемами громадянського виховання. Зокрема проблеми громадянського виховання молодого покоління в історико-педагогічному аспекті досліджували П.Кононенко, В.Кремень, І.Кучинська, Б.Ступарик, О.Сухомлинська та ін.

Важливе значення на сьогодні мають роботи щодо визначення шляхів і засобів громадянського виховання (П.Ігнатенко, Г.Маслай, О.Пометун, В.Сухомлинський та ін.), формування громадянських якостей у молоді (В.Поплужний, О.Роговець, М.Рудь та ін.), формування громадянськості засобами різних навчальних дисциплін (Р.Арцишевський, Ф.Пелло, М.Сметанський та ін.). Для нашого дослідження важливими стали роботи, присвячені проблемам патріотичного та духовно-морального виховання майбутніх офіцерів (І.Грязнов, В.Дзюба, С.Крук, В.Матвійчук, О.Тогочинський, Г.Топольницька та ін.).

Безпосередньо специфіку формування громадянськості у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін чи історико-краєзнавчої діяльності досліджували О.Кошолап, Ю.Олексін, О.Пометун, М.Рагозіна, С.Рябова та ін. Зокрема О.Кошолап розглядав особливості громадянського виховання старшокласників у процесі історико-краєзнавчої діяльності, Ю.Олексін – питання навчання вітчизняній історії як засобу формування рис громадянськості старшокласників.

Щодо представників правоохоронних формувань України особливості формування громадянської компетентності досліджував В.Примак, який з'ясовував особливості формування громадянської відповідальності у курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ. Однак незважаючи на підвищену увагу вчених до питань громадянської освіти та виховання, на сьогодні потребує подальшого теоретичного та практичного дослідження проблема формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. З огляду на це **метою статті** є визначення педагогічних умов формування громадянської компетентності майбутніх захисників кордонів Української держави.

Виклад результатів дослідження. Формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників можна трактувати як науково обґрунтовану систему організації і стимулювання їхньої активної діяльності, що передбачає впровадження таких педагогічних умов, які забезпечують розвиток усіх компонентів громадянської компетентності.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить, що на сьогодні склалося декілька основних підходів до формування громадянської компетентності. Загальною методологічною основою формування громадянської компетентності особистості є системний підхід (Ю.Бабанський, В.Беспалько, Б.Гершунський, В.Краєвський, Н.Нікандров, П.Підкасистий, В.Сластьонін, Е.Юдін та ін.).

Цей підхід визначає процес формування громадянської компетентності як цілісну педагогічну систему, що складається із сукупності взаємозалежних елементів. Системний підхід дозволяє формувати громадянську компетентність у майбутніх офіцерів-прикордонників як цілісну соціальну особистісну якість.

Для формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників має значення також діяльнісний підхід (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, С.Каган, О.Леонтьєв, Л.Рубінштейн, Т.Шамова, Д.Ельконін та ін.). Важливість цього підходу обумовлена тим, що формувати громадянську компетентність особистості можна тільки в діяльності. За таких умов можна розвивати в майбутнього офіцера-прикордонника вміння критично мислити, відстоювати власну точку зору, аналізувати соціальні проблеми, приймати самостійні рішення, користуватися своїми громадянськими правами.

Особистісно орієнтований (І.Бех, О.Бондаревська, В.Давидов, В.Сериков, В.Сластьонін, І.Якиманська та ін.) підхід дозволяє будувати процес формування громадянської компетентності з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб кожного курсанта, адекватно запитам суспільства. При цьому виявляється гуманістична спрямованість формування громадянської компетентності майбутнього офіцера-прикордонника.

У свою чергу аксіологічний підхід (Б.Братусь, Б.Гершунський, Л.Коган, О.Леонтьєв, Д.Узнадзе, Є.Шиянов та ін.) дає можливість розглядати процес формування громадянської компетентності курсанта як утвердження у нього основних громадянських цінностей, усвідомлення й оцінку себе як громадянина. На основі аксіологічного підходу процес професійної підготовки фахівця у вузі можна організовувати через увагу до громадянського самовизначення особистості.

Для формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників важливе значення мають також *принципи здійснення педагогічного впливу*. Серед таких принципів слід вказати на принципи цілісності, комплексності, інтегративності та науковості, принцип культуровідповідності, принцип свідомості й активності особистості, самоактивності й саморегуляції, урахування вікових та індивідуальних особливостей та ін.

Зазначені підходи, принципи організації роботи складають теоретико-методологічну основу роботи з розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та дозволяють безпосередньо визначити основні педагогічні умови, необхідні для цього.

Педагогічні умови вчені визначають як фактори, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Зокрема В. Андрєєв трактує педагогічні умови як результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1]. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє розглядати педагогічні умови, що забезпечують формування у майбутніх офіцерів-прикордонників громадянської компетентності, як сукупність заходів навчально-виховного процесу, спрямованих на формування у курсантів усіх складових громадянської компетентності.

Для організації роботи з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників було використано напрацювання вчених у цьому аспекті. Зокрема з'ясовано, що вчені насамперед вказують на великий потенціал історичної науки щодо формування громадянської компетентності молоді. Ще Т.Шевченко, П.Куліш, М.Максимович, Г.Галаган, П.Чубинський, П.Житецький, О.Лазаревський, О.Єфименко та ін. трактували звернення до історичного минулого народу як моральну і духовну опору у формуванні світогляду особистості. Вони розглядали формування патріотичних і громадянських якостей засобами історичної спадщини з позиції впливу на виховання молодого покоління, тому що, на їхню думку, тільки такий підхід дає змогу пояснити свої національні пріоритети та визначити громадянські орієнтири.

У наш час Я.Дашкевич доводить, що «історична наука мусить не лише стати правдивим віддзеркаленням української культури, давати докладні й джерельно перевірені відомості про минуле української нації, а й вчити сучасні й майбутні покоління правдивої історії. Без знання правдивої давнини, – підкреслює вчений, – важко будувати майбутнє» [3, с. 320].

Н.Яковенко підкреслює, що вивчення історії прищеплює молодим людям ті цінності, які суспільство хотіло б бачити у нових поколіннях, а саме: виховує їх людьми мислячими, соціально-активними, такими, що розуміють проблеми своєї країни, свого народу, а також проблеми всього людства [6].

В.Сухомлинський також стверджував, що формування ідейно-громадянських переконань якраз і починається з осмислення знань про людину-громадянина, із захоплення її громадянською доблестю [5, с. 424]. Великий український мислитель підкреслював, що перед вчителем, «з одного боку, моральні

цінності, створені, вистраждані протягом століть, з іншого – багатство народу, його майбутнє, його надія – молоде покоління. Вчитель творить найбільше багатство суспільства – людину. В цьому творенні найголовнішим є вміння знайти в моральних цінностях нашої Вітчизни і всього людства те, що треба вкласти в юні душі» [5, с. 429–430].

Вчені вважають, що саме вивчення історії дає великі можливості для формування активної особистості, яка має громадянську позицію, зорієнтована на захист прав і свобод людини, дотримання конституційних прав і громадянських. Урахування позицій Я.Дашкевича, В.Сухомлинського, Н.Яковенко та ін. дозволяють стверджувати, що першою ланкою у процесі формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників слід вважати знання про основні події з історії Української держави, про етапи становлення громадянських цінностей українського суспільства, про основні права й обов'язки громадянина, національні та духовні цінності українського суспільства. Ці знання курсанти здобувають насамперед при вивченні таких навчальних дисциплін, як «Історія України» та «Історія української культури». Саме тому однією з педагогічних умов формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є введення громадянської проблематики до змісту дисциплін «Історія України» та «Історія української культури».

Щодо наступної педагогічної умови слід вказати на думку В.Сухомлинського про неможливість формування ідейно-громадянських переконань епізодичними заходами. Потрібна тривала система виховного впливу. [5, с. 423]. Н.Волкова щодо цього зазначає, що ефективність громадянського виховання залежить від спрямованості навчально-виховного процесу, форм і методів його організації. Провідна роль, на думку вченої, тут належить активним методам навчання, що передбачають самостійний пошук, формування критичного мислення, ініціативи й творчості [2, с. 105]. У цьому випадку очевидно, що вирішення завдань формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників забезпечується не тільки змістом освіти, але й самою організацією навчально-пізнавальної діяльності. З огляду на це, наступною педагогічною умовою формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є, на наш погляд, вибір відповідних методів навчання.

З огляду на те, що накопичення знань про факти, набуття знань інформаційного характеру найбільш ефективно забезпечуються використанням репродуктивних методів, важливо зазначити, що для формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників не слід відмовлятися від цих методів. Значний обсяг знань курсанти засвоюють якраз репродуктивним методом. У цьому випадку оволодіння теоретичними аспектами навчальних дисциплін є основою для формування у курсантів базових особистісних якостей, зокрема наукового світогляду, патріотичних переконань, громадянської позиції, моральної свідомості, правової культури й культури спілкування.

Окрім цього, важливим є також міркування В.Сухомлинського про те, що «потрібно створювати такі ситуації, де загострюються взаємини між молоддю і старшим поколінням, ситуації, з яких постає з усією очевидністю моральна істина про обов'язок молодих поколінь перед старшим» [5, с. 423]. З огляду на це, найбільш адекватними в аспекті становлення громадянської компетентності й гуманістичних демократичних цінностей є, на наш погляд, активні й інтерактивні методи, які передбачають взаємодію та співробітництво всіх учасників освітнього процесу для вирішення навчальних і практичних завдань. Зазначені методи дозволяють залучати курсантів до осмисленого переживання індивідуальної й колективної діяльності, до усвідомлення та прийняття громадянських цінностей, нагромадження досвіду громадянської діяльності. Вони допомагають формувати здатність до критичного аналізу, але одночасно й уміння протистояти тиску, робити вибір, аргументувати, відстоювати свою точку зору. При цьому курсанти, розглянувши проблему з різних точок зору, можуть висловлювати свій погляд, відстоювати свої думки, вчитися з повагою ставитися до позиції опонентів.

Окрім цього, ще одним ефективним способом, що дозволяє розв'язувати широкий спектр завдань громадянської освіти, як свідчать дослідження вчених (Л.Бурчак, Н.Бордовська, І.Герасимов, В.Журавльов, Н.Кушнаренко, М.Скаткін, Н.Соловйова, Д.Стеченко, О.Чмир, В.Шейко та ін.), є науково-дослідницька робота. Науково-дослідницька робота допомагає розвивати історичне мислення курсантів, формувати у них навички самоосвіти, прагнення й уміння орієнтуватися в інтелектуальному полі суспільства. За рахунок цього курсанти вчаться розуміти природу й сутність наукових історичних знань, критично сприймати інтерпретації історичного процесу, визначати власне бачення та робити аргументоване тлумачення. Під час активної, зацікавленої, творчої участі в цій роботі молоді люди вчаться працювати самостійно і в колективі, навчаються виділяти головне, порівнювати особисті й суспільні інтереси. Це сприяє становленню як окремих компонентів, так і громадянської компетентності особистості загалом.

Окрім цих умов, важливе значення для формування громадянської компетентності майбутніх

офіцерів-прикордонників має відповідний рівень спілкування викладачів та курсантів, створення сприятливої атмосфери на лекціях та семінарах. На думку В.Сухомлинського, «вкладання в юні душі моральних цінностей нашого народу і всього людства – це насамперед відверта, задушевна, сердечна розмова вихователя з вихованцем» [5, с. 429–430].

І.Бех, О.Бондаревська, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, І.Якиманська та ін. як представники особистісно орієнтованого підходу підкреслюють важливість недирективної особистісно-орієнтованої взаємодії. Головною стратегією особистісно орієнтованого підходу є ставлення педагога до курсанта як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку. За цього підходу головним є безумовне визнання особистості суб'єкта навчання, його прийняття, розуміння та оптимістичне прогнозування. Йдеться про створення атмосфери взаємоповаги, відмову від негативних оцінних суджень та порівняння з іншими. Отже, ще однією педагогічною умовою формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників слід назвати налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач-курсант».

Для ефективної роботи щодо формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників необхідна методологічна й теоретична підготовка власне самих педагогів. Викладач повинен уміти будувати взаємини з колегами, з курсантами, дотримуючись своїх та їхніх громадянських прав, та ретельно, навіть зразково, виконуючи громадянські обов'язки. Особливо слід підкреслити, що педагог повинен мати чітко виражену громадянську позицію, яка включає повагу до конституційних норм, визнання цінностей толерантності, демократичний стиль педагогічної роботи, позитивну налаштованість до роботи, прагнення до компромісу, уміння чути й підтримувати оригінальні думки, а також високу комунікативну культуру.

Що стосується ще однієї педагогічної умови формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, то при цьому було враховано думку В.Сухомлинського про те, що «ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховує. Самовиховання, підкреслює вчений, – це не щось допоміжне у вихованні, а міцна підвалина в ньому» [5, с. 427].

На думку В.Сухомлинського, самовиховання починається з праці. Великий педагог зазначав: «Коли людина відчуває себе учасником суспільного розвитку, вона творить не лише матеріальні цінності для людей, вона творить і саму себе. З праці, в якій яскраво виражений дух громадянськості, починається справжнє самовиховання» [5, с. 427]. Важливим засобом самовдосконалення себе як громадянина В.Сухомлинський називав читання. На його думку, «виховна сила слова саме в тому й полягає, що воно пробуджує внутрішні духовні сили людини. В захопленні красою й доблестю громадянства народжується бажання стати морально красивим» [5, с. 444].

З огляду на це, ще однією умовою формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників було визначено активізацію громадянського самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників через організацію їхньої громадянської самоосвіти та самовиховання.

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє визначити такі основні педагогічні умови формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників: 1) введення громадянської проблематики до змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу; 2) раціональне поєднання пояснювально-репродуктивних та проблемних, інтерактивних і дослідницьких методів, які дозволяють розвивати критичне мислення курсантів і включати їх у різні види самостійної пізнавальної діяльності; 3) налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач-курсант» через організацію спеціальної наукової та методичної підготовки викладачів до роботи з формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників; 4) активізація громадянського самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників через організацію їхньої громадянської самоосвіти та самовиховання.

Перспективами подальших досліджень є експериментальна перевірка педагогічних умов формування громадянської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі їхньої фахової підготовки.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс : в 2 кн. / В. И. Андреев. – Казань : Изд. Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 567 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Вид. Центр «Академія», 2002. – 576 с.

3. Дашкевич Я. Р. Стан української історичної науки та завдання Наукового товариства ім. Т. Шевченка // «Учи неможними устами сказати правду» : історична есеїстика. – К.: Темпора, 2011. – 828 с.

4. Культура прикордонного контролю в пунктах пропуску через державний кордон України : навч. посіб. /

О. А. Біньковський, О. А. Жданенко, Ю. І. Сердюк та ін. – Хмельницький, вид-во НАДПСУ ім.. Б. Хмельницького, 2010. – 142 с.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк, 1976. – Т. 1. – 654 с.
6. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України / Н. Яковенко – 3-тє вид., перероб. та розшир. – К. : Критика, 2006. – 584 с.

УДК 371.134

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ДИЗАЙНУ КОСТЮМА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

О.В.Марущак

Анотація. *У статті розглянуто питання підготовки висококваліфікованих учителів технології під час їх навчання у педагогічному вищому навчальному закладі; особливості застосування проектної технології під час навчання дизайну костюма майбутніх учителів технологій.*

Ключові слова*: професійна підготовка вчителів, навчальний процес, дизайн костюма, проектна технологія, швейний виріб, етапи проектно-технологічної діяльності.*

Аннотация. *В статье рассмотрены вопросы подготовки высококвалифицированных учителей технологии во время их обучения в педагогическом вузе; особенности применения проектной технологии при обучении дизайну костюма будущих учителей технологии.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка учителей, учебный процесс, дизайн костюма, проектная технология, швейное изделие, этапы проектно-технологической деятельности.*

Summary. *The article deals with the preparation of highly qualified teachers of technology during their studies at pedagogical higher educational establishment; especially the design of technology in teaching costume design of future technology teachers.*

Key words*: professional preparation of teachers, study process, costume design, design technology, garments, the stages of design and technological activity.*

Постановка проблеми. Перспективи оновлення освіти роблять нагальним завданням підготовку професіонала, здатного до проектування власної діяльності в різних соціокультурних ситуаціях, готового знаходити шляхи розв'язання актуальних проблем незалежно від окремих обставин, виробляти особливу стратегію професійного мислення, поведінки й діяльності. Проектно-діяльнісний рівень умінь учителя сьогодні визначає його професіоналізм і ступінь сформованості професійно-педагогічної культури. Підготовка майбутніх учителів технологій набуває важливого значення для розв'язання завдань соціалізації підростаючого покоління, його підготовки до професійної діяльності в оновленому соціально-економічному середовищі та формування технологічної культури, в тому числі конструкторсько-проектувальної та проектно-художньої. Технологія як область наукових знань стає системним феноменом дійсності, що інтегрує знання про перетворювальну діяльність і спрямована на задоволення різноманітних потреб людей. У такому контексті проектно-художні знання й уміння є невід'ємним компонентом технологічної освіти, ініціюючи необхідність синтезування традиційно технологічних знань і умінь з художніми.

Синтез технологічних і художніх знань у навчанні майбутніх учителів технологій в педагогічних вузах наочно реалізується в художньому проектуванні (дизайні) з використанням різноманітних матеріалів (тканини, деревини, металу). Дизайн визначається як творча діяльність, що об'єднує досягнення різних областей людської діяльності – техніки, інженерного конструювання, технології, економіки, соціології, мистецтва. У спеціальній літературі немає однозначного трактування поняття «дизайн». Однак будь-який підхід відображає інтеграцію понять «краса» і «функціональність», їх адаптацію до конкретної технології і спрямованість на задоволення потреб людини.

Таким чином, на сьогоднішній день найбільш розвинутий стан проектної діяльності характерний саме для дизайну і, як наслідок, прийоми, засоби і закономірності дизайну найбільш гармонійно відповідають проектній діяльності майбутніх учителів технологій.

Таким чином, підвищенню проектної та технологічної культури майбутніх учителів технологій може сприяти розробка методів навчання, практична реалізація яких дозволить створити умови для успішного розгортання художньо-проектної діяльності студентів. На наш погляд, одним з таких

© О.В.Марущак

методів, що цілеспрямовано реалізує означені завдання, є метод проектів, провідний навчанні технологій і водночас органічний компонент художнього проектування.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах присвячена значна кількість наукових праць з педагогіки та психології (О.Абдулліна, С.Архангельський, Є.Барбіна, Г.Васянович, С.Гончаренко, Н.Дем'яненко, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Моляко, О.Пєхота, В.Рибалка, В.Сластьонін, В.Семиченко, С.Сисоєва, Л.Хомич, О.Цокур, О.Щербаков). Окремі питання використання методу проектів на уроках трудового навчання відображено в дослідженнях О.Коберника, Г.Кондратюка, Н.Матяш, В.Сидоренка, В.Симоненка тощо. Теоретичні та методичні аспекти дизайн-освіти висвітлено у дослідженнях В.Іванова, Т.Костянко, Є.Лазарєва, В.Сидоренка та ін.

Здійснений науково-методичний аналіз досліджень з розглядуваної проблеми засвідчив обмежене коло досліджень з питань теорії і методики навчання дизайну костюма майбутніх учителів технологій.

Метою статті є аналіз особливостей застосування методу проектів під час навчання дизайну костюма майбутніх учителів технологій у педагогічних вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Провідним напрямом реалізації нового змісту трудового навчання є проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Вона є альтернативною традиційному підходу до освіти, який ґрунтується головним чином на засвоєнні готових знань і їх відтворенні. Численними дослідженнями було підтверджено, що проектна діяльність виступає як важливий компонент системи продуктивної освіти і становить нетрадиційний спосіб організації освітніх процесів через активні способи дій, спрямовані на реалізацію особистісно-діяльнісного підходу. Оволодіння проектними методами дає змогу перейти на більш високий рівень особистої освіченості, виробляє вміння пов'язувати теорію з практичною діяльністю, розуміти значущість її застосування в конкретних умовах.

Визначаючи цінність положень, обґрунтованих вищеназваними науковцями, слід підкреслити, що застосування проектного підходу в різних галузях, зокрема проектуванні й виготовленні швейних виробів, має низку особливостей. Щоб проаналізувати їх характер, звернемося до поняття «проектування».

Проектування – це послідовні дії від поставленої проблеми до розробки рішення, яке задовольняє суспільні та індивідуальні потреби й виробничі можливості. Основний зміст проектування передбачає конструювання сукупності дій та засобів, що забезпечують розв'язок поставлених завдань і проблем, досягнення визначених цілей. Успішність проектування забезпечується за умови правильної логічної послідовності дотримання етапів виконання творчих проектів. В освітній галузі «Технології» метод проектів – це комплексний процес, який формує основи технологічної грамоти, культуру праці і спрямований на оволодіння учнями способами перетворення матеріалів, енергії, інформації технологіями їх обробки. Метод проектів спрямований на самостійну творчу роботу, яка виконується учнем або групою учнів під керівництвом (за допомогою) учителя.

Під час проектування учні набувають досвіду використання знань у розв'язанні так званих некоректних завдань, коли немає готового відомого рішення. Отже, є можливість проявити творчість, зокрема фантазувати, комбінувати й модернізувати відомі рішення для досягнення нового результату. Мета проектування – досягти інформаційної забезпеченості, технологічної вмілості, інтелектуальної та вольової підготовленості. Воно передбачає системне й послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, що потребують пошукових зусиль, спрямованих на дослідження оптимальних шляхів розробки проектів і оформлення письмового звіту практичного результату, їх обов'язковий публічний захист і аналіз підсумків.

Прагнення виконати творчий проект розвиває вміння аналізувати свої дії, здійснювати самоконтроль, сприяє успішному подоланню психологічних і пізнавальних перешкод. Учні вчаться захищати свій проект публічно, коректно реагувати на рецензію.

У найбільш розвинутих галузях промисловості, у тому числі й легкій, процес проектування виробів складається з трьох основних етапів: зародження ідеї, розробка проекту, виготовлення й випробування моделі. Створюючи проект виготовлення моделі швейного виробу, учні також дотримуються зазначених етапів, а саме проектують виріб від ідеї до його реалізації з урахуванням потреб, традицій, можливостей. Для того, щоб залучити учнів до виконання творчого проекту, вчитель сам повинен досконало володіти процесом проектування виробів, а вся система освіти повинна сприяти цьому. Саме готовність майбутніх учителів технологій до використання під час навчання дизайну костюма методу проектів, методологічною основою якого є комплексне застосування принципів проблемно-розвивального навчання та методу об'ємного синтезу технологічних знань до розробки трьохрівневої структури навчальних проектів, сприятиме формуванню відповідних умінь і навичок в учнів.

Розглядаючи поняття «одяг» та «костюм», слід відзначити, що вони нерозривно пов'язані з таким поняттям, як «мода». У костюмі мода проявляється досить яскраво, її коливання пов'язані з соціальними змінами, класовістю суспільства, новими досягненнями текстильного виробництва та багатьма іншими явищами. Основною причиною цього є розвиток способів виробництва масової продукції та удосконалення засобів комунікації. До модних змін найбільш схильні мобільні елементи костюма: фактура, колір, малюнок тканини, лінії та декор. Певний вид або тип одягу невпинно доповнювався новими елементами та аксесуарами, утворюючи костюм. Саме з одягу, як основного складового елементу, формується його історична довершеність – «костюм». Як елемент та продукт культури костюм входить у систему мистецтва і є мистецтвом костюма в межах декоративно-прикладного мистецтва та дизайну.

Розглядаючи одяг як систему, можна стверджувати, що вона перебуває в постійному розвитку. Модні зміни в костюмі утворюють безперервний рух форми. Процес формоутворення костюма супроводжується певною пульсацією, народженням простої геометризованої конфігурації, накопиченням ознак, напруженням, вибухами і нарешті переходом у новий сталий стан.

Оскільки процеси виготовлення різноманітних виробів відрізняються, то й оформлення проектно-технологічної документації матиме свої відмінності. Проектування швейного виробу супроводжується перетворенням матеріалу, з якого він повинен бути виготовлений структурно-організований об'єкт – річ із необхідним комплексом властивостей. Результатом проектування є модель виробу та комплект документації, що визначає його будову і містить необхідні для виготовлення, контролю й експлуатації даного виробу відомості.

На швейному виробництві проект виробу створюють художники, дизайнери, модельєри, конструктори, конфекціонери, технологи, швачки, робітники-нормувальники, лекальники тощо. Вони ретельно вивчають вимоги до виробу: функціонально-експлуатаційні; психолого-фізіологічні; вимоги, які визначає зовнішнє середовище; конструктивні; технологічні; економічні; естетичні.

Під час практичних занять студент повинен провести таку роботу самостійно. У процесі проектування і виготовлення швейних виробів виникає низка проблем, що стосуються вибору об'єктів праці, аналізу технологічних операцій, оформлення технологічної документації готового виробу. Саме застосування проектно-технологічного підходу спрощує основні етапи оформлення комплексу документації до виготовлення швейного виробу.

Загалом, створення одягу, що задовольнятиме всім вимогам споживача, розмірам, формам його тіла, – складне й відповідальне завдання. У процесі масового або дрібносерійного виробництва одягу неможливо врахувати всі запити й смаки кожної людини. Тому проектування супроводжується вивченням попиту споживачів шляхом анкетування, виставок, ярмарок тощо.

Розглянемо детальніше етапи проектно-технологічної діяльності, а саме: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та завершальний.

Організаційно-підготовчий етап передбачає пошук і аналіз проблеми, вибір теми проекту, планування проектної діяльності за етапами, збір, вивчення й обробку інформації з теми проекту. На виробництвах за реалізацією своєї продукції спостерігають представники підприємства. Отримана в результаті опитування інформація обов'язково враховується під час проектування нових моделей. Студенти можуть використовувати інформацію, отриману з газет, журналів, книжок, радіо, телебачення тощо. Першим етапом розробки творчого проекту швейного виробу є технічне завдання, в якому обґрунтовується призначення виробу, що проектується, висуваються вимоги до конструкції, до матеріалів. Наступним кроком є розробка технічної пропозиції, яку розпочинають з розгляду ескізів моделей-аналогів. На етапі розробки технічної пропозиції робота полягає у систематизації й узагальненні інформації про проектований виріб, тобто того досвіду формотворення, який існує в практиці виготовлення аналогічних виробів. Аналіз форми виробу, його композиційне рішення здійснюється відповідно до призначення, будови, матеріалів, технології, тенденцій формотворення.

Наступним етапом проектно-технологічної діяльності є конструкторський етап (художньо-конструкторська пропозиція). На даному етапі передбачається пошук оптимального вирішення завдання проекту, а саме дослідження варіантів конструкції з урахуванням вимог дизайну, вибір технології виготовлення, економічну оцінку, екологічну експертизу; складання конструкторської та технологічної документації. Тут пропонується велика кількість рішень у вигляді ескізів, рисунків, ведеться пошук і відпрацювання форми виробу із застосуванням методу макетування з умовного матеріалу. Всі пропозиції детально аналізуються та обирається найкращий варіант для подальшої розробки з точним описом зовнішнього вигляду.

Третій етап (технологічний) передбачає складання плану практичної реалізації проекту; добір необхідних матеріалів, обладнання, засобів малої механізації, інструментів; виконання запланованих

операцій; поточний контроль якості; внесення, за необхідності, змін у конструкцію та технологію виготовлення виробу.

Технологічний етап є найважчим етапом у проектуванні одягу. Робота на даному етапі полягає у виборі матеріалів на виріб, вивченні розмірних характеристик типової фігури, обґрунтуванні вибору припусків на вільне облягання, виконанні розрахунків і креслень основи конструкції виробу, здійсненні моделювання виробу. Після встановлення і погодження робочих креслень моделі виготовляється дослідний зразок, призначений для художньо-конструкторського оцінювання нового виробу.

Етап технологічної розробки передбачає також добір методів технологічної обробки складальних одиниць (вузлів) і всього виробу загалом. Крім того, проектуються елементи художнього оформлення з методикою і способами їх виконання, готується комплект лекал виробу, виконується експериментальна розкладка лекал із подальшою розробкою норм витрат матеріалів.

Четвертий етап проектування – завершальний – полягає в оцінюванні якості та узагальненні результатів виконання проектування (виставка студентських виробів із супровідною документацією).

Під час виготовлення швейного виробу студенти знайомляться із сутністю основних стадій проектування одягу; встановлюють відмінності технічного завдання, технічної пропозиції, ескізного проекту тощо. Розробка проектно-технологічної документації передбачає закріплення знань студентів з проектування, конструювання одягу, засвоєння методики моделювання, удосконалення вмінь і навичок технологічної обробки окремих вузлів і виробу загалом.

Творче завдання може виконуватись індивідуально, парами або мікрогрупами студентів. Кількість учасників виконання проекту залежно від його складності може варіюватися. Робота, що вимагає значних затрат часу, частково може бути виконана в домашніх умовах.

Захист творчих проектів може бути організований у вигляді показу моделей, виставок, ярмарок тощо. Така організація посилює комунікативні здібності студентів, їх уміння аргументовано представити свій проект, захистити його.

Мистецтво творення красивих виробів є частиною вітчизняної та світової художньої культури, яке увібрало в себе загальний досвід багатовікової індивідуальної та народної творчості, мудрості і таланту багатьох митців. А процес створення цих речей для багатьох поколінь дозволяє розкрити широкий простір для творчості та естетичного розвитку студентів, зробити їх життя гармонійним. У процесі виконання робіт студентам надається повна свобода в рамках загальної схеми проектування виробів, коли кожна дія вимагає аналізу і творчого осмислення. У процесі проектування створюються умови для інтелектуальної й емоційної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей.

Дизайнерське проектування костюма сприяє цілісному, гармонійному, інтелектуальному, естетичному, художньому та творчому розвитку особистості, завдяки комплексності впливу його естетичних, художніх, конструкторських і технологічних аспектів.

Висновки. Визначено, що підготовка майбутнього вчителя технологій до застосування методу проектів під час навчання дизайну костюма учнів становить складний, багатоструктурний, упорядкований, цілісний, динамічний процес, компонентами якого є: психолого-педагогічний (підструктурами якого є педагогічна, психологічна підготовка, педагогічна практика), естетико-культурологічний (естетична, культурологічна підготовка), методичний (загальнометодична підготовка, методична підготовка до застосування методу проектів під час навчання учнів дизайну костюма), художньо-конструкторський спеціальний (художня, технологічна, проектна підготовка), науково-дослідна робота та художньо-конструкторська діяльність, важливою компонентою якої є виставково-експозиційна діяльність.

Для успішної професійної діяльності вчителя технологій великого значення набуває проектна технологія, яка дає можливість повністю використовувати свій потенціал. У процесі такої діяльності відбувається творчий розвиток особистості, найповніше виявляються індивідуальні особливості, формуються творчі вміння, навички, художнє мислення, просторове мислення, відчуття гармонії, гарного смаку тощо.

Література

1. Коберник О. М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : [Навчально-методичний посібник] / [О. М. Коберник, Г. В. Терещук]; за заг. ред. О. М. Коберника. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [за ред. С. О. Сисоєвої]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
3. Хоменко Л. М. Методика розробки творчого проекту з технології пошиття виробів / Л. М. Хоменко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 22-24.
4. Цина А. Проектно-технологічна діяльність учнів 8 класу на уроках трудового навчання / А. Цина // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. – № 11. – С. 21-25.

УДК 378.147.88

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.І.Мачинська

Анотація. *У статті розкриваються особливості та проблеми підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю до здійснення викладацької діяльності; доведено необхідність формування мотиваційно-ціннісного та професійно-педагогічного компонентів як вагомих складових структури педагогічної компетентності.*

Ключові слова: *мотиваційно-ціннісний компонент, професійно-педагогічний компонент, магістрант.*

Аннотация. *В статье раскрываются особенности и проблемы подготовки будущих специалистов в условиях магистратуры высших учебных заведений непедагогического профиля к преподавательской деятельности; доказана необходимость формирования мотивационно-ценностного и профессионально-педагогического компонентов как важных составляющих структуры педагогической компетентности магистрантов.*

Ключевые слова: *мотивационно-ценностный компонент, профессионально-педагогический компонент, магистрант.*

Abstract. *The article describes the characteristics and problems of future professionals in the graduate of higher education institutions to implement the non-teaching profile of teaching, the author based on the results of the empirical research proves the need for a motivational value and professional educational components as the important components of the structure of teaching competence of masters of the universities of non-teaching profile that will determine their readiness for teaching.*

Keywords: *motivational and evaluative component, professional and educational component, undergraduate.*

Постановка проблеми. Підготовка педагогічних та науково-педагогічних кадрів – важлива умова модернізації освіти. Враховуючи те, що в нашій державі педагогічна професія є масовою, необхідно формувати професійне ставлення студентів-магістрів до обраного фаху, психологічно готувати їх до майбутньої педагогічної діяльності, плекати професіоналів своєї справи, орієнтувати студентів щодо змісту педагогічної діяльності, її сутності та ролі в сучасному суспільстві, основних шляхів і методів набуття педагогічного досвіду.

Оскільки випускники освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки «магістр» можуть здійснювати викладацьку діяльність, то професійно-педагогічна діяльність випускника-магістра як викладача вищої школи потребує наявності певних морально-психологічних якостей; науково-педагогічних здібностей; відповідних індивідуально-психологічних особливостей; професійно-педагогічних здібностей.

Аналіз останніх публікацій. Проблемні питання професійної підготовки фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів були предметом досліджень О.М.Бандурки, І.П.Голосніченка, Я.Ю.Кондратьєва, В.П.Пєткова, В.М.Плішкіна (підготовка фахівців юридичного профілю), О.П.Рябченко, А.О.Селіванова, О.Ю.Синявської, І.М.Шопіної, С.Н.Ярмиша (підготовка фахівців економічно-правового напрямку) та інших науковців, проте ряд актуальних і практично значущих проблем у цій сфері потребують подальшої розробки.

Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу загалом, і вищого навчального закладу непедагогічного профілю зокрема, регламентується такими нормативними документами, як: Закон України «Про вищу освіту», Наказ Міністерства освіти та науки України № 99 «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні», Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». Крім того, вищі навчальні заклади, які перебувають у відомстві Міністерства внутрішніх справ, Міністерства оборони та інших відомств регламентують власну навчально-виховну діяльність відповідно до потреб названих структурних відомств.

Мета статті – проаналізувати стан і домінантні проблеми процесу підготовки фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів до викладацької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Реформування системи вищої освіти здійснюється в Україні близько десяти років, у ході реформ досягнуто істотних результатів. Але масштабність проведених перетворень і трансформаційні процеси в суспільстві не тільки не дозволяють говорити про завершеність цих змін, але і вимагають їх подальшої реалізації.

© Н.І.Мачинська

Ситуація на межі століть така, що молодому фахівцю в його професійній діяльності практично завжди необхідно застосовувати знання не тільки за фахом, але й в інших галузях. Завтра від нього вимагатиметься постійне відновлення своєї кваліфікації, здобуття додаткових знань і навичок. Тому сьогодні такою необхідною видається потреба модернізації системи закладів вищої освіти, одним з аспектів якого стає розширення контактів вузів з роботодавцями, яке в перспективі повинно привести і до застосування випереджальної підготовки фахівців з урахуванням прогнозованих тенденцій на ринку праці [1].

У зв´язку з розширенням спеціалізацій у професійних закладах освіти запроваджується розробка кваліфікаційних характеристик конкретних спеціальностей. Нині в Україні підготовка фахівців у ВНЗ ведеться із 78 напрямів, 332 спеціальностей бакалавра, 337 — спеціаліста, 334 — магістра. З метою розширення можливостей використання фахівців, цілеспрямованої їх підготовки і кращої адаптації до умов конкретної практичної діяльності запроваджена велика кількість спеціалізацій.

У сучасній системі освіти України затверджено державні стандарти для 80 спеціальностей.

Впровадження галузевих стандартів, на нашу думку, повинно сприяти:

- створенню логічного навчально-методичного комплексу спеціальності з кожної спеціалізації, де чітко визначено умови якісної підготовки конкурентноздатних випускників кожного рівня;
- чіткому визначенню регіональних потреб у фахівцях конкурентної спеціалізації, обґрунтованість і перспективність визначення спеціалізації;
- умотивованому підходу до вибору дисциплін кожної спеціалізації;
- чіткому визначенні мети, предмета й змісту кожної навчальної дисципліни, виключення дублювання та марнотратства навчального часу;
- модульній структурно-логічній побудові навчальних планів;
- підвищенню частки самостійної позааудиторної роботи студентів та частки практичних занять в аудиторних формах роботи;
- впровадженню рейтингової системи оцінювання успішності навчання та визначення рейтингу студентів [2].

Важливим аспектом оптимізації магістерської підготовки в сучасних вищих навчальних закладах різного типу є посилення практичної спрямованості навчання, необхідність випуску, насамперед, широкопрофільних фахівців, які володіють у той же час ґрунтовними вузькоспеціальними знаннями і навичками, що повинно забезпечити їхню готовність до здійснення викладацької діяльності. Головним напрямом у підготовці фахівців в умовах магістратури стає орієнтація не тільки на професійну, але й особистісну складову, що дозволить випускнику вищого навчального закладу, відповідно до змін у сфері трудових відносин, в міру необхідності виявляти ініціативу, гнучкість, самоудосконалюватися та бути готовим до самостійного продовження навчання. При цьому особливого значення набуває загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманності особистості як основи її всебічного розвитку, становлення її громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми, що, нарешті, приведе до інтеграції суспільства. У такий спосіб в основному буде забезпечений високий адаптаційний потенціал випускників вузів України [4].

У плані спрямування зусиль на зростання якості вищої освіти важливим є приєднання України у травні 2005 року до Болонського процесу, метою якого є формування в Європі спільного освітньо-наукового простору.

У контексті Болонського процесу потребує упорядкування законодавчо визначених в Україні чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців відповідно до потреб ринку праці: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Але це питання треба було вирішувати і без приєднання до Болонської декларації. Адже існуюча система освітньо-кваліфікаційних рівнів так і не набула адекватності й узгодженості з потребами ринку праці в Україні, а тим більше, якщо йдеться про європейську спільноту [3].

З метою дослідження сучасного стану підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю до здійснення викладацької діяльності нами було проведено опитування серед магістрантів різних типів вищих навчальних закладів: Український католицький університет (м. Львів), Львівський державний університет внутрішніх справ, Національний університет «Львівська політехніка», Кіровоградський національний технічний університет, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне).

В опитуванні взяло участь 254 респонденти, вік яких коливається в межах 22-26 років. З них:

- планують займатися викладацькою діяльністю – 75 (29, 5%);
- не планують займатися викладацькою діяльністю – 115 (45, 3%);
- ще не визначилися – 64 (25, 2 %).

Такий результат пояснюється низьким рівнем сформованості мотиваційної готовності до професійної викладацької діяльності. Серед навчальних дисциплін, які відіграли значну роль у професійному становленні фахівців в умовах магістратури, лише четверта частина респондентів назвали дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Для того, щоб визначити структуру педагогічної компетентності магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, ми, спираючись на розуміння педагогічної освіти як цілеспрямованої діяльності, що передбачає систематичне оволодіння сукупністю психолого-педагогічних знань з метою формування на цій основі компонентів педагогічної компетентності, та враховуючи, що слухач магістратури в майбутньому повинен бути готовим до виконання функцій викладача вищого навчального закладу, на основі теоретичного аналізу та проведеного емпіричного дослідження визначили компоненти педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю, серед яких вважаємо за доцільне звернути увагу на мотиваційно-ціннісний та професійно-педагогічний. Охарактеризуємо зміст кожного з них.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Зміст даного компоненту відображає:

- систему цінностей та мотивацію до здійснення педагогічної діяльності, що, на нашу думку, дуже тісно пов'язано з можливістю вибору напряму професійної підготовки магістранта;
- сформоване особистісне ставлення магістранта до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а також усвідомлення змісту та необхідності виконання професійно-педагогічних функцій у конкретній соціально-економічній ситуації.

Професійно-педагогічний компонент відображає:

- оволодіння магістрами як викладачами вищих навчальних закладів непедагогічного профілю сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь, навичок;
- оволодіння необхідними професійними знаннями, уміннями й навичками з фаху;
- наявність інструментальних умінь, що забезпечує здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати й зіставляти, систематизувати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати знання, використовуючи уміння знаходити та опрацьовувати інформацію з різних джерел, володіння інформаційними засобами і технологіями, володіння рідною та іноземною мовами;
- сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, досвіду майбутнього викладача, що дозволяють здійснювати пошукову (евристичну) діяльність.

Фундаментом професійно-педагогічного компонента компетентності магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю є професійні знання, уміння й навички з фаху. Саме на цій основі ми пропонуємо напрями оволодіння ними:

- систематично працювати над поглибленням знань із фаху, активніше формувати теоретико-пізнавальну направленість;
- знайомство з літературою, теоретичними розробками з фаху;
- план самовдосконалення педагогічної майстерності: вивчення передового досвіду колег, відкриті уроки, самоаналіз уроків, обговорення відвіданих уроків;
- застосування у практиці результатів передового досвіду та наукових досліджень;
- самовиховання, удосконалення прийомів роботи;
- перевірка ефективності (діагностування) застосованих методів навчання та виховання.

Саме формування мотиваційно-ціннісного та професійно-педагогічного компонентів можуть, на нашу думку, сприяти формуванню у магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю готовності до здійснення викладацької діяльності.

Висновки. Таким чином, ми можемо виокремити певні положення, які складають, на нашу думку, основу розробки моделі магістра як майбутнього викладача вищого навчального закладу:

– відповідність якості підготовки фахівців тенденціям розвитку ринку праці;

– орієнтація на гуманістичну складову фахівця, що повинно визначатися змістом дисциплін психолого-педагогічного циклу;

– взаємозв'язок фундаментальної базової спрямованості підготовки й орієнтації на професійно-педагогічну діяльність;

- спрямованість на формування конкурентоспроможності випускника;
- забезпечення наступності у підготовці фахівців в умовах навчання «бакалавр»-«магістр»;
- активне використання діагностичних методик з метою визначення рівня підготовки фахівців та відповідності ринку праці;
- запровадження інтерактивних методів навчання магістрантів з метою формування у них готовності до здійснення викладацької діяльності.

Подальшого дослідження потребує розробка структурно-компонентної моделі педагогічної освіти

магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, детальна змістова характеристика кожного змістового компонента та вироблення організаційно-методичних умов для їх формування у процесі підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Література

1. Белова Л. Новые воспитательные технологии в образовании: задачи разработки и пути внедрения [Текст] / Л.Белова // Новий колегіум. – 2007. – № 1. – С.12-15.
2. Герасіна Л. М., Ятченко А. Д. Вища школа: реформування в демократичному суспільстві: Навч. посібник. – Х.: Акта, 1998. – 276 с.
3. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника розвитку та інтеграції в європейське співтовариство // Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України 27.02.2004 N 3/1-4. – [Електронний ресурс] – http://uazakon.com/documents/date_17/pg_ibngsb.htm
4. Усов Г. А. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: проблеми та шляхи оптимізації // Вісник Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. – 2010, вип. 3. – С.140-142.

УДК 37.013:316.472.3.008.8

ЗМІСТ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

В.В. Молоченко

***Анотація**. У статті проаналізовано зміст компонентів готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв. До компонентів готовності до партнерської взаємодії віднесено: когнітивний, мотиваційний, комунікативний, особистісний та діяльнісний. Запропоновано визначення готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв.*

***Ключові слова:** партнерська взаємодія, готовність, когнітивний, мотиваційний, комунікативний, особистісний, діяльнісний компоненти..*

***Аннотация.** В статье проанализировано содержание компонентов готовности к партнерскому взаимодействию студентов-аграриев. К компонентам готовности к партнерскому взаимодействию относятся когнитивный, мотивационный, коммуникативный, личностный, деятельный. Предложено определение ,готовности к партнерскому взаимодействию студентов-аграриев.*

***Ключевые слова:** партнерское взаимодействие, готовность, когнитивный, мотивационный, коммуникативный, личностный, деятельный компоненты.*

***Summary.** Components of readiness the partner's interaction of agrarian-students were examined. Components consists of cognitive, motivational, communicative, personal, active. Definition of readiness the partner's interaction of agrarian-students was proposed.*

***Key words:** partner's interaction, readiness, cognitive, motivational, communicative, personal, active components.*

Постановка проблеми. Сільськогосподарська діяльність має складну, ієрархічно побудовану багаторівневу структуру, яка характеризується сукупністю параметрів - результативністю, якістю, надійністю. Специфікою даної діяльності є, з одного боку, її предметна практичність, основу якої складають знання про особливості діяльності в аграрному секторі, а з іншого боку – її соціальний характер, обумовлений розвитком виробничих стосунків у суспільстві та суб'єктивним відображенням цих стосунків особистістю. Така діяльність повинна мати характер партнерства, вона неможлива без взаємодії, без вмінь знаходити конструктивні вирішення проблем, без навичок професійного спілкування. Саме тому до роботи в команді фахівців потрібно готовити ще на студентській лаві. Це робить необхідним розгляд поняття готовності до партнерської взаємодії.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що точки зору дослідників феномену готовності можна згрупувати за декількома позиціями: по-перше, вчені визначають готовність як наявність певних здібностей особистості. Аналіз готовності до професійної діяльності в межах комплексу здібностей представлено в працях Б.Ананьєва, С.Рубінштейна. По-друге, прибічники особистісного підходу, вважають, що стан готовності є цілісним проявом особистості в певних умовах життя та діяльності, що має різний ступінь стійкості у часі. Підтримують цю точку зору

© В.В. Молоченко

дослідники О.Ковальов, В.Моляко, О.Фарапонова, які до змісту готовності як особистісного утворення включають мотиваційні, психічні і характерологічні особливості особистості.

На думку К. Платонова, професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка усвідомлює себе підготовленою до тієї чи іншої професійної діяльності і прагне до її виконання. Науковець розглядає готовність як результат трудового виховання, професійного навчання, психічної підготовки [1].

Методично доцільним, на нашу думку, є розуміння професійної готовності як інтегрального особистісного утворення, що забезпечує результативність діяльності фахівця. Результативність підготовки майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії залежить від вивчення структури готовності до професійної діяльності у трьох вимірах: теоретичному, технологічному та особистісному.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі існує декілька підходів до визначення структури готовності до спільної діяльності. З точки зору функціонального підходу, цей вид готовності, що є певним функціональним станом, складається з психологічних і соціальних установок, які характеризують поведінку особистості (М. Д'яченко, Л, Кандибович). У контексті цього підходу набуває значущості виявлення процесуальних якостей, що є важливими у професійній діяльності.

Прибічники особистісного підходу В.Ільїн, Я.Коломінський, В.Мерлін пропонують розуміти готовність до спільної діяльності як комплекс інтегрованих, але різних властивостей, складові якого відрізняються місцем і функціями в регуляції даної діяльності. Оскільки Ю. Кулюткін акцентує увагу на тому, що готовність є особистісним утворенням, ми вважаємо за необхідне підкреслити інтегруючу роль особистісних якостей у формуванні вмінь партнерської взаємодії, що відображають спрямованість на спільну діяльність.

При цьому головну інтегруючу роль виконують особистісні якості, які відображають спрямованість на певну діяльність. У зв'язку з таким трактуванням готовності до спільної діяльності побудова моделі фахівця все частіше формулюється як проблема побудови його особистості.

Розглядаючи готовність до партнерської взаємодії у контексті професійної педагогіки, ми скористаємося визначенням понять ситуативної та завчасної готовності до професійної діяльності, введеними А. Щебетенко. Ситуативна визначається як особливий психічний стан, який характеризується актуалізацією психологічних можливостей, необхідних успішних дій у конкретний інтервал часу. Ситуативна готовність має складну динамічну структуру: усвідомлення своїх потреб, поставленого завдання, усвідомлення цілей та умов діяльності. Визначення способів вирішення професійних завдань є основою завчасної готовності [2, с.45]

Вивчаючи готовність до партнерської взаємодії в поліпрофесійній групі фахівців, Є. Патраков відмічає, що таке особистісне надбання властиве для членів групи, яка складається з представників різних професій, що здійснюють діяльність на засадах прийнятих загальних цінностей, інтеграції та кооперації зусиль, диференціації спільної та індивідуальної відповідальності і спрямовують дану діяльність на досягнення спільної мети. Готовність до такої діяльності – складна інтегрована якість, яка представлена єдністю аксіологічного, комунікативного, технічного компонентів та спрямована на досягнення мети поліпрофесійної групи спеціалістів [3, с.192]

Узагальнення різних поглядів на структуру готовності до спільної діяльності дає нам можливість сформулювати робоче визначення поняття готовності до партнерської взаємодії. Це особистісне утворення, що забезпечує конструктивну взаємодію у групі фахівців на основі інтеграції наукових знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей.

Ми вважаємо, що структура готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв може бути представлена п'ятьма компонентами: мотиваційним, когнітивним, комунікативним, особистісним та діяльнісним. Не дивлячись на те, що всі компоненти знаходять своє відображення в структурі готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв, сам феномен готовності студентів-аграріїв не був предметом окремого дослідження. Тому в визначенні змісту компонентів досліджуваного явища ми врахували такі складові:

- аналіз феномену партнерської взаємодії;
- аналіз уже відомих раніше класифікацій компонентів готовності до партнерської взаємодії та використання даної інформації відповідно до вимог, що ставляться до особистісних якостей фахівців та феномену партнерства.

Когнітивний компонент – складова досвіду взаємодії, яка репрезентована знаннями, що є необхідними для здійснення партнерства та їх результативними елементами – когнітивними оцінками. Тобто даний компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок учасників взаємодії, аналіз власних вчинків.

Когнітивний компонент складається з характеристик суб'єкта, які забезпечують інформаційну базу спільної професійної діяльності, її інтелектуальний супровід – уміння актуалізувати професійні знання в ході взаємодії, контролювати пізнавальні процеси, що беруть участь у прийомі та переробці інформації у процесі комунікації. Тому до змісту когнітивного компоненту готовності до партнерської взаємодії студентів-аграріїв ми включаємо знання про способи встановлення інформаційного контакту, налагодження продуктивної взаємодії з оточуючими, знання про зовнішню і внутрішню техніку спілкування, знання про бар'єри спілкування, знання про методи та прийоми попередження та вирішення конфліктних ситуацій.

Взаємодіючи з іншими суб'єктами партнерства, людина за допомогою механізмів сприйняття, уяви, пам'яті, аналітико-синтетичних операцій мислення пізнає індивідуально-психологічні особливості партнерів у спільній професійній діяльності.

Таким чином відбувається включення особистості і всього колективу до різних видів професійної діяльності, в якій особливе значення мають взаєморозуміння і вміння налагодження взаємостосунків.

Партнерство неможливе без об'єктивного оцінювання емоційного стану суб'єктів взаємодії, без спостережливості, яка дає змогу розуміти реальний стан учасників партнерства в конкретній ситуації.

Для характеристики перцептивних умінь необхідно звернутись до робіт О.Бодальова, в яких розкривається проблема сприйняття людиною людини Дані вміння, на думку вченого, проявляються суб'єктом партнерства під час вивчення особливостей іншого суб'єкта [4].

Сукупність перцептивних умінь може бути представлена такими складовими:

- сприйняття та адекватна інтерпретація інформації партнера взаємодії зі спілкування, яку можна отримати в ході партнерства;
- вміння визначати стан людини, її причетність до тих чи інших подій.

Другим компонентом готовності до партнерської взаємодії є мотиваційно-ціннісний. У груповій взаємодії важливе значення має мотивація, під якою розуміють систему факторів, що полягають в усвідомленні людиною приналежності до групи та детермінують бажання до спільної діяльності. Такими факторами виступають потреби, мотиви, цілі та інтереси, що мотивують колективну активність щодо вирішення професійних проблем, підтримують спільний пошук оптимальних рішень.

Відповідно до проявів мотивів мотивуючі фактори поділяються на три класи:

- потреби як основа активності;
- причини, які обумовлюють вибір спільної діяльності залежно від спрямованості особистості;
- суб'єктивні переживання, емоції як форма регуляції (саморегуляції) поведінки і діяльності.

Саме в емоціях оцінюється сенс і результат діяльності. Якщо останній не відповідає меті діяльності, то емоції змінюють її загальну спрямованість, включають допоміжні спонукання, які посилюють прагнення до досягнення спільного рішення.

Мотивація на основі врахування відмічених факторів забезпечує спрямованість і регуляцію активності суб'єктів взаємодії. Усі мотиви спільної діяльності є результатом відображення людиною умов свого існування та усвідомлення потреб. Мотив як усвідомлена потреба в досягненні бажаних умов і результатів діяльності набуває форми внутрішніх спонукань, тобто характеризує внутрішню мотивацію. Зовнішні спонукання суб'єкта взаємодії до тієї чи іншої форми професійної діяльності через використання різних стимулів характеризуються як зовнішня мотивація. Сукупність внутрішніх і зовнішніх мотивів визначає ставлення учасників партнерської взаємодії до співпраці.

Мотивація спілкування у процесі партнерської взаємодії, відображає інтерес до спільної праці та потребу отримання інформації від партнера і розглядається як прямий мотив до партнерської взаємодії. В той же час спілкування може бути і опосередкованим, коли важливим є не суб'єкт партнерства, а його зв'язки з іншими суб'єктами. Мотивом тоді виступає не спілкування як засіб вирішення професійних завдань, а отримання певної користі з контакту. При цьому мотиви можуть і не співпадати між собою, що інколи слугує причиною конфліктності.

Високий рівень мотивації до взаєморозуміння у спілкуванні, пошуку спільних рішень, просування до загальної мети є основою досягнення успіху в партнерській взаємодії. Суб'єкти взаємодії, які мають достатню мотивацію, завжди ініціативні, активні, виявляють наполегливість на кожному з етапів спільної діяльності. Вони не бояться перешкод, шукають шляхи їх подолання, віддають перевагу нестандартним рішенням, мають потребу в ефективності своїх дій. Коли їхні дії приводять до досягнення поставленої мети, відчувають задоволення. Учасник процесу взаємодії, який вмотивований на успіх, характеризується рішучістю у нестандартних ситуаціях, готовністю брати на себе відповідальність, адекватною самооцінкою.

Продуктивність взаємодії у команді партнерів залежить від розвиненої професійної самосвідомості, основою якої виступає упевненість у собі. Упевненість у собі як професіоналі пов'язана

з мотивацією успіху. Ця інтегральна якість тісно пов'язана із самооцінкою особистості, яка формується під впливом оцінок тих, хто оточує, і аналізу результатів власної діяльності. Адекватна самооцінка сприяє впевненості у професійних рішеннях. Занижена самооцінка породжує невпевненість у своїх силах, завищена – самовпевненість; такі емоційні ставлення до себе не сприяють успішності спільної професійної діяльності. Водночас здатність розуміти суб'єктів процесу взаємодії, уміння проникати в їхню психологію, враховуючи індивідуальні особливості, а також усвідомлення правоти та доречності своїх дій і вчинків забезпечують ефективність взаємодії у професійній діяльності.

Третім компонентом готовності до партнерської взаємодії, на нашу думку, є комунікативний, у змісті якого інтегровані вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, ефективно використовувати засоби вербального та невербального спілкування, з їх допомогою попереджати та вирішувати конфліктні ситуації.

Високий рівень реалізації завдань партнерської взаємодії залежить від розвитку комунікативної культури суб'єктів партнерства. Узагальнення теоретичних підходів науковців [5, 6] до розуміння феномену комунікативної культури дає можливість стверджувати, що це складне явище, складовими якого є:

- система знань, норм, цінностей та образів поведінки, що прийняті в суспільстві, які людина органічно втілює у діловому та міжособистісному спілкуванні;
- уміння використовувати мовленнєві засоби та способи реалізації комунікації відповідно нормам, які історично склались в даному мовному середовищі, з урахуванням психологічних механізмів впливу на адресата;
- сукупність комунікативних особистісних якостей, що забезпечують успішність комунікації.

Як бачимо, структурними одиницями комунікативної культури є комунікативні знання, комунікативні вміння та комунікативні особистісні якості. Під комунікативними знаннями ми розуміємо узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення в свідомості людини комунікативних ситуацій в їх причинно-наслідкових зв'язках і відносинах [5, с.29] Комунікативні вміння – це комплекс усвідомлених комунікативних дій, які засновані на високій теоретичній та практичній підготовці особистості, що дозволяє здійснювати професійну комунікативну діяльність. Рівень сформованості комунікативних умінь особистості відображає ступінь комунікативної готовності особистості до інтеграції її професійних завдань з діяльністю інших учасників партнерської взаємодії. Володіючи такими комунікативним якостями, як: правильність, виразність, ясність, точність, стисліть, доцільність, суб'єкт партнерської взаємодії має змогу відстоювати власну точку зору, впливати на інших суб'єктів взаємодії, вести діалог з учасниками партнерства, знаходити шляхи виходу з конфліктних ситуацій.

Окрема людина, яка є суб'єктом партнерської взаємодії, виступає водночас як колективний суб'єкт, тому комунікативна культура фахівця, що орієнтована на інших суб'єктів діяльності, впливає на стиль професійного спілкування в колективі, створення його психологічного мікроклімату, таким чином визначаючи можливість професійного соціального розвитку, реалізації потенціалу як члена групи, так і всієї професійної спільноти. Отже, в процесі формування готовності до взаємодії важливо враховувати прямий зв'язок між рівнем сформованості комунікативної культури фахівця і чіткістю й ефективністю професійної командної діяльності [6].

У структурі готовності до партнерської взаємодії доцільним є виділення діяльнісного компоненту. Він характеризується спільними зусиллями у формулюванні мети, плану, відборі змісту та форм взаємодії у процесі спільних рішень та професійного спілкування, вміннями організації спільної діяльності, а також рефлексією характеру взаємодії та результатів самовираження та самореалізації окремих членів команди в спільній професійній діяльності.

Останнім компонентом готовності до партнерської взаємодії, на нашу думку, є особистісний компонент. Для чіткого та результативного досягнення спільної мети необхідні цілеспрямованість, упевненість у собі, адекватна самооцінка, розуміння власної значущості у процесі спільної професійної діяльності. Саме цей компонент відповідає за толерантність та повагу суб'єктів взаємодії один до одного, чесність та відкритість у вирішенні спільного завдання.

Висновки. Проаналізувавши різні підходи, що існують у наукових літературних джерелах, можна зробити висновок про те, що багатокомпонентна структура готовності до партнерської взаємодії майбутніх фахівців аграрної сфери містить: когнітивний компонент, що складається зі знань про сутність, особливості та механізми партнерства, знань про особливості поведінки людей у групі; мотиваційний, що полягає у позитивному ставленні до взаємодії з іншими, взаємозалежності учасників партнерської взаємодії, спрямованості на взаємодію; особистісний, що складається з якостей, які

забезпечують ефективну спільну діяльність (ініціативність, толерантність, дисциплінованість); комунікативний, що характеризується наявністю умінь професійного спілкування, здатністю відстоювати власну точку зору, вмінням передбачати реакцію співбесідника; діяльнісний компонент, складовими якого є уміння прогнозувати результати партнерської взаємодії, уміння адаптувати власний стиль роботи до стилів діяльності суб'єктів партнерства.

Література

1. Платонов К.К. О системе психологи / К.К. Платонов.– М., 1972.– 216 с.
2. Патраков Э.В. Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 "теория и методика профессионального образования" / Э.В. Патраков. – Екатеринбург, 2008. – 45 с.
3. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалёв. – М., 1982. – 204 с.
4. Герасименко О.В. Иноязычная компетентность как фактор развития коммуникативной культуры студентов: дис... канд. пед. наук : 13.00.01/ Герасименко Ольга Владимировна. – Оренбург, 2001.– 155 с.
5. Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М.Д.Виноградова, И.Б.Первин. – М.: Просвещение, 1977. – 158 с.

УДК 372.879.6(045)

САМОСТІЙНІ ЗАНЯТТЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Є.А.Павленко

Анотація. *У статті досліджуються фактори, які впливають на організацію самостійної роботи студентів з фізичної культури; аргументовано використання самоконтролю як методу спостереження за станом свого організму в процесі занять фізичними вправами.*

Ключові слова: *фізична культура, самовдосконалення, самостійні заняття, самоконтроль, об'єктивні та суб'єктивні фактори.*

Аннотация. *В статье исследуются факторы, которые влияют на организацию самостоятельной работы студентов по физической культуре; обосновано применение самоконтроля как метода наблюдения за состоянием своего организма в процессе занятий физическими упражнениями.*

Ключевые слова: *физическая культура, самосовершенствование, самостоятельные занятия, самоконтроль, объективные и субъективные факторы.*

Summary*. The author in the article reveals factors to influence self-study work in PE as well as gives reasons of using self-control being the method of checking functional state of organism during PE classes and presents the results of students' questionnaire about their attitude to PE classes.*

Key words*: physical education, self-perfection, self-study work, self-control, objective and subjective factors.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі відродження національно-культурного життя України, в умовах складної екологічної ситуації стан здоров'я та фізична підготовка молоді викликають все більшу занепокоєність. У зв'язку з цим перед педагогами, вченими, спеціалістами з фізичного виховання постає питання про розв'язання проблеми, що сприятиме розвитку фізичного, психічного та духовного життя молоді.

Цільовою комплексною програмою «Фізичне виховання – здоров'я нації» є виховання гармонійно розвинутої, морально та фізично здорової особистості, яка відповідально ставиться до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої індивідуальної та державної цінності. Тому формування у студентів вищих навчальних закладів потреби фізичного вдосконалення розглядається як один з перспективних напрямів їхньої діяльності. Отже, пізнання закономірностей та механізмів цього процесу сприятиме вихованню у студентської молоді звички до самостійних занять фізичними вправами.

В Україні об'єктивно склалися такі соціально-педагогічні та соціально-економічні умови, які є причиною відчутного погіршення стану здоров'я дітей різного віку, збільшення серед них випадків негативного ставлення до основних принципів здорового способу життя.

© Є.А.Павленко

Аналіз досліджень з даної проблеми. Сучасні напрацювання щодо організації самостійної роботи студентів з фізичного виховання сконцентровані переважно на вивченні мотивів фізичного вдосконалення (В.Ареф'єв, Г.Власюк, Л.Гурман, М.Жаваронкова, Ю.Жилка, М.Зубалій, М.Козленко, В.Лесик, О.Остапенко, І.Петренко, М.Солопчук, В.Столітенко, А.Турчак, Є.Франків, Н.Хоменко та ін.); ставлення студентів до занять фізичними вправами (В.Бауер, С.Бубка, М.Віленський, Л.Волков, Г.Іванов, В.Ільїнич, І.Каплан, М.Кутепов, О.Куц, Ю.Похолінчук, А.Рибковський, В.Щербина та ін.); формуванні потреб фізичного вдосконалення у студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О.Внуков, П.Щербак).

Дослідники (В.Гузінін, О. Магомедов, Н.Наумова та інші) засвідчують, що стан здоров'я та фізичне виховання студентської молоді в основному залежать від способу життя, важливим компонентом якого є щоденні заняття фізичною культурою та спортом. Постійні тренування не тільки позитивно впливають на фізичний розвиток, становлення функцій організму, підвищення фізичної підготовленості студентів, але й виробляють у них протягом навчання у вищому навчальному закладі орієнтації на покращання здоров'я, формують вміння самостійно займатися фізичними вправами, вміло використовувати їх, маючи на меті організацію активного відпочинку та фізичного самовдосконалення.

Отже, залучення студентів до занять фізичною культурою та спортом – одне з актуальних соціально-педагогічних питань. Зауважимо, що в умовах сьогодення фізкультурно-оздоровча діяльність ще не стала для студентської молоді необхідністю, не торкнулася їхніх особистих інтересів. Існують об'єктивні та суб'єктивні фактори, які визначають потреби, мотиви залучення студентів до активних занять фізичною культурою та спортом: стан матеріальної бази, зміст занять і спрямованість навчального процесу фізичного виховання, стан здоров'я, особистість викладача, кількість, тривалість занять та емоційна насиченість.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання самостійних занять з фізичної культури через метод самоконтролю, визначенні його об'єктивних та суб'єктивних показників.

Виклад основного матеріалу. Заняття фізичним вихованням студенти оцінюють не як можливість поліпшення стану здоров'я, а як вимушену необхідність. Традиційна система фізичного виховання у ВНЗ неспортивного профілю не сприяє ефективному розв'язання проблеми через недостатню кількість годин за кредитно-трансферною системою навчання (зменшення часу, відведеного на практичні заняття, та збільшення годин для самостійної роботи студентів), що призводить до зменшення рухової активності, яка є однією з причин різних відхилень у стані здоров'я студентів.

Основною метою самостійних занять з фізичного виховання є збереження здоров'я, підтримка високого рівня фізичної та розумової працездатності студентської молоді. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є організація роботи спортивних секцій за вибором студентів. Виокремлення того чи іншого виду спорту, який обирає студент, є початком усвідомленого вибору форми рухової діяльності, яка задовольняє особистісні фізичні та психологічні потреби студента.

Заняття фізичною культурою та спортом у вільний час – невід'ємна частина фізичного виховання студентів. Такі заняття проходять на самостійній основі, без будь-яких умов та обмежень для студентів, які беруть активну участь в організації занять та визначенні їх спортивного профілю. Загальновідомим є той факт, що різноманітні види спорту позитивно впливають на організм людини, поліпшують функціональний стан, фізичну підготовку та координацію рухів. У зв'язку з цим збільшення об'єму рухової активності й зацікавленості студентської молоді на заняттях фізичною культурою слід здійснювати через використання самостійної форми навчання, яка сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, дає можливість збільшити загальний час занять фізичними вправами, прискорює процес фізичного вдосконалення та виступає одним із засобів упровадження фізичної культури та спорту у вільний від навчання час.

При цьому слід враховувати індивідуальні особливості студентів, які займаються спортом – стан їхнього здоров'я, фізичної та спортивної підготовки, спортивних зацікавлень, умов харчування, навчання та побуту, стан психічного здоров'я. Згідно з цими факторами визначається й мета занять. Так, якщо студент має відхилення у стані здоров'я та належить до спеціальної медичної групи, метою його самостійних занять має бути зміцнення здоров'я та загартовування організму. Для студентів практично здорових, але тих, хто не займався раніше спортом, метою таких занять є підвищення рівня фізичної підготовленості.

Серед студентської молоді найбільший відсоток юнаків за об'єкт зацікавлення мають футбол, самостійні заняття з якого містять:

- фізичну підготовку, що передбачає розвиток фізичних якостей;
- технічну підготовку, яка має на меті виконання імітації вивчених технічних елементів та їх

комбінацій;

- теоретичну підготовку, яка складається з вивчення технічних елементів, правил гри у футбол, проведення змагань.

При цьому навчальні години для самостійних занять футболом розподіляються наступним чином: на фізичну підготовку відводиться найбільший відсоток часу – 20 годин (40 %); технічна та теоретична підготовки займають приблизно однакову кількість годин – по 15 (30 %).

Зауважимо, що самостійне тренувальне заняття включає в себе три основні етапи: підготовчий, основний, заключний, кожен з яких передбачає виконання певних завдань. Так, перший етап заняття включає підготовку усіх функцій організму до майбутньої діяльності (цей етап ще називають розминкою). До цього комплексу входять вправи, спрямовані на підвищення загальної та спеціальної підготовки, а також імітаційні вправи. Основний етап заняття спрямований на засвоєння і вдосконалення техніки й тактики гри, розвиток морально-вольових якостей. Заключний етап заняття вміщує вправи на розслаблення, які сприяють поступовому переходу організму від інтенсивного навантаження до відпочинку та релаксації.

Під час опитування студентів-юнаків, які відвідують заняття секції з футболу, було встановлено показники, які засвідчують ставлення учасників секції до самостійних занять футболом. При цьому слід зазначити, що на перше питання анкети "Що для вас є тренування у секції?" студенти продемонстрували такі варіанти відповідей:

- „...процес усвідомленого розвитку” (55, 3 %);
- „...задоволення свого пізнавального інтересу” (27, 5%);
- „…бажання батьків раціонально використовувати вільний час” (17, 2%).

На друге питання "Для чого необхідні Вам самостійні заняття футболом?" учасники секції відповіли таким чином:

- „для підтримки гарної фізичної форми” (43, 8%);
- „для самоствердження” (32, 4%);
- „для підвищення авторитету серед дівчат” (23, 8%).

Третє питання анкети "Як часто Ви бажали б відвідувати секційні заняття?" зафіксувало наступні відповіді:

- два рази на тиждень(63, 3 %);
- щодня (21, 7 %);
- за необхідністю(15 %).

Зазначимо також, що під час занять самостійною роботою з фізичної культури вагома роль належить самоконтролю, який виступає методом самоспостереження за станом свого організму в процесі занять фізичними вправами та спортом і здійснюється за суб’єктивними й об’єктивними показниками. До перших відносимо настрій, самопочуття, сон, працездатність, втому тощо. До об’єктивних – пульс, вагу, частоту дихання, артеріальний тиск, які слід чітко враховувати з метою уникнення непередбачених ситуацій, що можуть нанести шкоду здоров'ю. Так, встановлені такі показники об’єктивних факторів:

1. Частота пульсу здорової нетренованої людини у стані спокою зазвичай коливається у жінок у межах 75 – 80 уд/хв., у чоловіків – 65 – 70 уд/хв. Частота серцевих скорочень (ЧСС) визначається пальпаторним методом на сонній чи променевій артеріях після 3 хвилин відпочинку, за 10, 15 або 30 секунд, після чого здійснюють перерахунок отриманих величин на хвилину. Розрахунок ЧСС проводиться одразу в перші 10 секунд після роботи. Цей показник необхідно відстежувати впродовж заняття, порівнюючи ЧСС у стані спокою та після навантаження. При менших і середніх навантаженнях оптимальним вважається відновлювання ЧСС через 10 – 15 хвилин.

2. Для визначення нормальної ваги використовуються різні індекси маси та ваги. У практиці широкого використання набув індекс Брока, за яким оптимальна вага тіла для людей, які мають зріст від 155 до 165 см, розраховується за такою формулою: довжина тіла – 105; для осіб, які мають зріст від 175 см й вище: нормальна вага дорівнює довжині тіла – 110.

Існують ще декілька формул для розрахунку нормальної ваги: формула Поттона (від зросту відняти сто і відняти ще десяту частину зросту в сантиметрах), формула Бонгада (зріст помножити на об'єм грудей і розділити на 240), індекс Піньє (ІП), який має таку формулу:

ІП = L – (P + T),

де L – зріст у сантиметрах;

P – вага в кілограмах;

T – окружність грудної клітини в сантиметрах.

Якщо отримане значення ІП більше 30, то це астенічний тип, якщо в межах від 10 до 30 –

нормальний, якщо менше 10 – гіперстенічна.

3. Органи дихання виконують функцію обміну газами між кров'ю і середовищем, що оточує організм. Цей обмін відбувається в легеневих альвеолах – тонкостінних бульбашках, що є сліпими закінченнями найдрібніших дихальних шляхів, обплутаних мережею кровоносних капілярів. Всередині альвеол кисень повітря осмотичним шляхом проникає всередину кровоносного русла, а з крові – в порожнині дихальних шляхів виділяються продукти обміну речовин вуглекислота й вода. Дихання у стані спокою має бути ритмічним та глибоким. Нормальна частота дихання (ЧД) у дорослої людини 14 – 18 разів на хвилину. При навантаженнях ЧД збільшується у 2 – 2,5 рази.

4. Артеріальний тиск (АТ) – це тиск крові на стінки судин. Вимірювання артеріального тиску є важливим діагностичним методом. Цей показник відображає силу скорочення серця, прилив крові в артеріальну систему, опір і еластичність периферичних судин. Розрізняють максимальний (систолічний) тиск, який виникає в момент систоли серця, коли пульсова хвиля досягає найвищого рівня, мінімальний (діастолічний) тиск, який виникає в кінці діастоли серця під час спадання пульсової хвилі, і пульсовий (різниця між величинами систолічного і діастолічного тиску).

Формула має наступний вигляд:

• систолічний тиск = 102 + (0,6 х кількість років);

• діастолічний тиск = 63 + (0,5 х кількість років).

Величину артеріального тиску вимірюють з точністю 0,66 кПа (5 мм рт. ст.). У нормі максимальний тиск коливається від 13,3 до 19,3 кПа (від 100 до 140 мм рт.ст.), мінімальний – від 6,9 до 12 кПа (від 60 до 90 мм рт. ст.). Залежно від різних фізіологічних процесів (втома, збудження, прийом їжі тощо) рівень артеріального тиску може змінюватися. Добові його коливання знаходяться в межах 1,3-2,7 кПа (10-20 мм рт. ст.). Вранці тиск дещо нижчий, ніж увечері.

Висновки. Таким чином, представлені підходи до розробки системи використання самостійних занять фізичною культурою студентів ВНЗ є достатніми для реалізації проблеми фізичного розвитку та вдосконалення. Результат, який має бути досягнено за допомогою відібраних заходів на самостійних заняттях фізичною культурою, – здорова, активна студентська молодь і здобуте ними фізичне, психічне і соціальне здоров'я.

Протягом нашої розвідки встановлено, що підготовка студентів до організації та проведення самостійних занять з розвитку фізичних якостей передбачає:

- озброєння теоретичними знаннями про фізичні якості;
- висування завдань у досягненні оптимального розвитку всіх рухових якостей;
- озброєння учнів методами вправ і їх компонентами (фізичне навантаження, об’єм фізичного навантаження, тривалість і характер відпочинку);
- навчання учнів у складанні плану індивідуальних тренувальних занять з розвитку фізичних якостей.

Розглянуті під час дослідження самостійні заняття футболом є однією з форм організації самостійної пізнавальної діяльності, специфіка якої полягає у тому, що робота виконується індивідуально, без допомоги викладача, але самостійні заняття виконуються відповідно до змісту його завдань.

Література

1. Бекас О. Вплив способу життя на фізичну працездатність і аеробну продуктивність молоді 17 – 24 років / О. Бекас // Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві: Зб. наук. пр. – Луцьк, 2008. – С. 590 – 593.

2. Булич Э.Г. Как повысить физическую работоспособность студента. / Э.Г. Булич. – К. : Вища школа, 2001. – 56 с.

3. Куколевский Г.М. Врачебный контроль в физической культуре. / Г. М. Куколевский. – М. : Медицина, 2004. – 312 с.

4. Лаптев А.П. Гигиена массового спорта. / А. П. Лаптев. – М. : Физкультура и спорт, 1995. – 144 с.

5. Оздоровительная физическая культура. Учебник для студентов ВУЗов / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Мн., Тесей, 2003. – 528 с.

6. Пирогова Е.А. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. / Е. А. Пирогова. – К. : Здоровье, 2005. – 152 с.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 378.011.3 – 057.175:78

ЗНАЧЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Н.М.Попович

***Анотація**. У статті проаналізовано значення виконавських умінь у формуванні професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики; визначено роль художньої інтерпретації та імпровізаційних умінь у професійній підготовці майбутніх фахівців мистецького профілю.*

Ключові слова: виконавські уміння, вчитель музики, мистецький профіль.

***Аннотация.** В статье проанализировано значение исполнительских умений в формировании профессионально-личностного опыта будущего учителя музики; определена роль художественной интерпретации и импровизационных умений в профессиональной подготовке будущих специалистов.*

Ключевые слова: исполнительские умения, учитель музыки, музыкальный специалист.

***Summary**. In article value of performing abilities in formation of is professional-personal experience of the future teacher of music is analyzed. The structure of is musical-performing activity is considered and specific signs of executive activity are proved. Defines the role of artistic interpretation and improvisational skills in the training of future specialists.*

***Key words**: professional-personal experience, teacher of music, future specialists.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України у світовий та європейський освітній простір дослідження теоретико-методичних засад формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців має важливе наукове, освітнє та суспільне значення, що вимагає якісних змін у професійній підготовці фахівців мистецького профілю, зокрема, в організації процесу отримання, засвоєння професійних знань і набуття навичок їх застосування в практичній діяльності на основі використання сучасних інноваційних педагогічних технологій. Одним з важливих напрямів формування професійно-особистісного досвіду майбутніх вчителів музики є становлення рівня їхньої інструментально-виконавської підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій за даного питання. Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у багатьох працях, присвячених питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики (О.Абдулліна, Л.Арчажнікова, І.Зязюн, З.Квасниця, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.П.Щолокова та ін.); формуванню виконавських умінь (І.Гринчук, В.Крицький, Є.Куришев, В.Муцмахер), виконавської (М.Давидов, Т.Юник) та педагогічно-виконавської майстерності (І.Мостова), музично-виконавської культури (Н.Згурська), індивідуального стилю виконавської діяльності (Є.Йоркіна), розвитку виконавських якостей (Є.Скрипкіна), виконавської активності (В.Григор'єва) тощо. Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності розглядають А.Линенко, В.Смиренський, П.Харченко та ін. Однак, належної уваги формуванню необхідних виконавських умінь майбутнього фахівця, які б забезпечили високий рівень сформованості його професійно-особистісного досвіду приділяється недостатньо.

Метою статті є висвітлення значення та особливостей впливу виконавських умінь на формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування виконавських умінь є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутнього вчителя музики й усталеною практикою навчання у вузі; між теоретичною та виконавською підготовкою студентів і їхньою здатністю реалізувати набуті знання та вміння у професійній діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності й відсутністю в системі підготовки педагогів-музикантів відповідного методичного забезпечення.

Розкриття творчо-виконавського потенціалу особистості є одним із напрямів самовдосконалення майбутнього вчителя музики, адже освітнє середовище вищої школи покликане забезпечити такі умови, в яких у студента, з одного боку, збагачуватиметься його професійний досвід, з іншого, – закріплюватиметься індивідуальний досвід. Креативність особистості обов'язково реалізується у педагогічній та виконавській діяльності, творчому пошуку нових, більш ефективних способах вирішення музично-творчих завдань, нетрадиційних підходах.

© Н.М.Попович

Досліджуючи проблему розвитку виконавських умінь майбутніх фахівців слід зазначити, що уміння інколи зводять до знання певної справи, розуміння послідовності її виконання. Однак це ще не є вміння, а лише передумова для їх виникнення. Тому слід розрізняти елементарні вміння, що виникають на основі знань і першим досвідом дій, і вміння, що виявляються як майстерність у виконанні діяльності й виникають після вироблення певних навичок. Тобто, елементарні вміння — це дії, що виникають на ґрунті знань у результаті наслідування діям або самостійних спроб. Вони можуть виникати на засадах наслідування, із випадкових знань. Уміння-майстерність виникає на підґрунті вже вироблених навичок і широкого кола знань.

Необхідною внутрішньою умовою вміння є певна вправність у виконанні тих дій, з яких складається дана діяльність.

Отже, уміння — це заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність. Уміння являють собою свідомо контрольовані частини діяльності, щонайменше у головних "опорних" моментах діяльності та у кінцевій меті.

Існування великої кількості видів діяльності зумовлює існування відповідної кількості вмінь. Ці вміння мають як спільні риси (те, що необхідно для будь-якого виду діяльності: уміння бути уважним, планувати та контролювати діяльність тощо), так і відмінні особливості, що зумовлюються змістом того чи іншого виду діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів музики розглядається нами як така, що спрямована передусім на розвиток творчої особистості, розмаїття її самореалізації, нестандартності, вміння молодого фахівця реалізувати власний креативний потенціал у кожній освітній ситуації.

Враховуючи, що головним результатом процесу інструментально-виконавської підготовки у вищих навчальних закладах освіти є успішна особистість вчителя музики, здатна творчо відтворювати науково-методичні та організаційні вимоги суспільства на основі тих знань, які вона здобула у вищому навчальному закладі, основними показниками цього чинника можна вважати впровадження соціально значущих ініціатив та інноваційних нововведень, мобільність реагування на соціальні запити, трансляцію власних і світових досягнень у сучасний мистецько-педагогічний простір.

Серед першочергових завдань у процесі формування виконавських умінь майбутнього вчителя музики П.Б.Косенко [2] виокремлює наступні:

- розвиток музично-творчих здібностей студента;
- набуття досвіду концертмейстерської роботи;
- опанування формами та методами, необхідними для проведення на високому професійному рівні усіх видів позакласної музично-виховної роботи;
- поглиблення навичок студента до самостійного опрацювання музичних творів;
- формування здібностей аналітичного підходу до власного виконання; оволодіння методикою навчання гри на інструменті;
- опанування роботи з репертуаром, включеним до шкільних програм зі слухання музики; поглиблене освоєння основних напрямів, стилів та жанрів світового та вітчизняного музичного мистецтва;
- формування умінь грамотно, технічно, стилістично правильно та художньо виразно виконувати сольну програму.

Виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семіотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу, доведено, що перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення. Другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення. Третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця (О.А.Бодіна).

В.В.Григор'єва [1, с.101 – 104] зазначає, що важливим у процесі формування виконавських умінь майбутнього вчителя музики є виконавська активність. У структурі виконавської активності автор виділяє такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та практичний (технологічний):

- мотиваційний компонент виконавської активності містить ціннісно-смислову спрямованість особистості майбутнього вчителя музики. Він спонукає до навчання та освоєння майбутньої професії. Реалізація цього компонента формує професійні потреби, спрямовані на оволодіння виконавськими знаннями, уміннями, навичками, необхідними для здійснення майбутньої професійної діяльності.
- когнітивний компонент включає зміст і повноту пізнавальних дій, спрямованих на розв'язання проблемних ситуацій; відображає стан сформованості знань, умінь і навичок та вміння застосовувати їх у практичній виконавській діяльності, що згодом впливає на якість виконавської концепції;
- емоційно-вольовий компонент виконавської діяльності зумовлює виникнення та вияв емоцій, що

відображають ставлення студента до музичного твору. Розкрити зміст, донести до слухача емоційне забарвлення твору – головне завдання виконавця. Позитивно-емоційне налаштування завжди приводить до позитивних результатів, а характер емоцій впливає на формування виконавського стилю, різнобічність інтересів і потреб студента. Завдяки емоціям майбутній фахівець здатний регулювати й оцінювати власну виконавську діяльність. Так, у стані емоційного підйому, творчого хвилювання, продуктивність студента максимально зростає, і, навпаки, у байдужості, апатії, пригніченості, результат діяльності мінімальний;

- практичний (технологічний) компонент виконавської активності представляє собою уміле володіння піаністичними навичками та прийомами, що застосовуються в різних видах техніки. Технологічна підготовка студента відіграє суттєву роль, бо найчастіше студенти із гарними музичними даними не можуть домогтися успіху в грі на інструменті через відсутність спеціальних рухових здібностей. Тому діагностика і розвиток технологічної майстерності та рухових здібностей є необхідною умовою виконавської активності майбутніх учителів музичного мистецтва. Удосконалення виконавських умінь неможливе без взаємозв'язку музично-слухових уявлень, які обов'язково містять кінестетичні (рухові) відчуття виконання музичного твору з моторикою.

Виконавські уміння майбутнього вчителя музики характеризують його ціннісно-орієнтаційну спрямованість, рівень художньо-образного сприйняття, здатність до емпатійно-діалогового спілкування, індивідуальний художньо-інтонаційний вимір музичного твору, дієво-творчий потенціал і знаходять своє яскраве виявлення в різних видах музично-виконавської діяльності (інструментальній, вокальній, диригентсько-хоровій, музично-теоретичній), повною мірою забезпечують процес художнього пізнання музичного твору, глибину проникнення в його емоційно-образний зміст, визначають емоційно-почуттєвий, інтелектуально-розумовий і творчо-діяльнісний потеціал майбутнього вчителя музики, його вміння відтворити й донести художній образ до слухача, створити таким чином повноцінний емоційно-художній діалог і залучити до нього своїх вихованців.

На думку О.В.Хлєбнікової [3, с.1-2], у структурі музично-виконавської діяльності вагому роль відіграють наступні уміння:

▪ уміння музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору, які відображають наявність необхідних знань та навичок пізнання виконавцем нотного тексту, що передбачає визначення жанру, стилю, форми твору; створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму;

▪ уміння освоєння технології виконання музичного твору, що характеризує процес оволодіння виконавцем музичним нотним текстом (адекватне акустичне відтворення позначень, вибір і освоєння доцільної аплікатури, виявлення та подолання складних для виконання фрагментів, досягнення художньої цілісності виконання;

▪ психологічна готовність до виконання твору свідчить про наявність знань, умінь та навичок саморегуляції психічного стану й психофункціонального фону в процесі виконання музичного твору;

▪ уміння аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору, що включає сприймання й аналіз (якості відтворення жанрово-стильових ознак, музичної форми, глибини відображення задуму автора); контроль виконання – відповідності реального звучання авторському нотному тексту твору, а також попереднім музично-слуховим уявленням виконавця;

▪ інтерпретаційні вміння, що відображені у відповідності реального звучання інтерпретаційному задуму й свідчать про наявність техніко-виконавської майстерності та артистизму.

Специфічною ознакою виконавства, на думку Є.Г.Гуренка, є художня інтерпретація. Це відобразилось на авторській дефініції визначення виконавства. Останнє тлумачиться як вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності. Автор розкриває художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання та кінцевим результатом виконавської діяльності.

Художню інтерпретацію розглядають як грань, зумовлену співтворчістю інтерпретатора і творця, як суб'єктивну частину продукту виконавської творчості, яка, в поєднанні з об'єктивним і точним осмисленням авторського задуму, становить процес виконавської діяльності і її продукт, тобто музичний твір, який звучить.

Виконавське мистецтво, зі свого боку, є вторинною, відносно самостійною діяльністю, творчий аспект якої виявляється у формі художньої інтерпретації.

Слід зазначити, що музично-виконавська інтерпретація твору зорієнтована, насамперед, на художнє осмислення характерних особливостей певних аспектів музичного стилю. Органічна єдність теоретичного, образного та інтерпретаційного компонентів художнього мислення музикантів-виконавців є основним показником співтворчості (В.Крицький).

Суб'єктивне трактування засобів музичної і виконавської виразності відповідно до жанрово-стильової специфіки музичного твору зумовлює індивідуалізацію манери виконання, формування власного виконавського стилю майбутнього фахівця.

Отже інтерпретація, виконання, виконавський процес і продукт виконавської діяльності є явищами нерівнозначними, проте тісно взаємопов'язаними. Це дає нам підстави розглядати виконавську інтерпретацію як художньо-творчу діяльність, що включає сприйняття твору (початкове його освоєння, побудову «слухової моделі»), осмислення (створення одного з виконавських варіантів продукту первинної творчої діяльності композитора) та відтворення його під час публічного виступу.

Освоєння специфіки стильових різновидів музичного мистецтва, аналіз своєрідності композиторського стилю, характерних музичних і виконавських засобів виразності сприяють поглибленню емоційного відгуку, емоційно-естетичних почуттів і переживань студентів, вихованню відчуття художньої міри, розширенню їхніх музично-слухових уявлень, художньо-творчих знань, що свідчить про ефективність формування професійно-особистісного досвіду.

Для поглиблення розуміння студентами характерних музичних та виконавських засобів виразності застосовується метод цілісного аналізу музичного твору. Це дає змогу поставити перед студентами ряд аналітико-творчих завдань: проаналізувавши нотний текст, визначити його стилістичну характеристику, основні складові музичної форми твору; вказати на засоби музичної та виконавської виразності, застосовані у творі, виявити їхній вплив на емоційно-естетичне сприйняття художньої образності твору.

На основі власних емоційно-естетичних почуттів і переживань, художнього осмислення й узагальнення результатів цілісного аналізу твору майбутні фахівці формулюють професійне оцінне судження, що вимагає індивідуально-творчої самостійної роботи кожного студента й зумовлює поглиблення їхнього професійно-особистісного досвіду.

Поряд із методом ескізного опрацювання різностильових музичних творів важливу роль відіграє також метод поєднання глибокого аналізу нотного тексту з творчо-виконавським опрацюванням твору на рівні особистісної його інтерпретації, що сприяє розвитку готовності майбутніх учителів музики до свідомої естетичної творчості.

Ефективність процесу формування виконавських умінь залежить від:

- досягнення мети, поставленої виконавцем;
- наявності власної творчої позиції при створенні інтерпретації твору;
- правильного розкриття емоційно-образної сфери твору;
- практично-професійної підготовки;
- психологічних особливостей виконання.

Слід підкреслити, що художнє відчуття міри у використанні динамічних, артикуляційних і фактурних засобів виразності, тембрового нюансування є показником високої художньо-стильової культури виконання.

Завдяки посиленню емоційного відгуку на сприйняття художньої образності твору поглиблюється розуміння внутрішнього світогляду композитора, оскільки через музичний твір відбувається своєрідне особистісне вираження світогляду, певної епохи, власного середовища, зокрема суспільних та естетичних ідеалів. Іншими словами, усвідомлена, осмислена й пережита автором дійсність відтворюється в його музиці. Саме тому кращі зразки музичного мистецтва є своєрідною сполучною ланкою між людьми та епохами, унікальним засобом збагачення художньо-естетичного, виконавського досвіду майбутнього вчителя музики.

Підтвердженням особистісної виконавської інтерпретації композиторського стилю є ефект художнього відкриття, що зумовлює висвітлення нових рис у творчості автора й розкриття прихованих індивідуальних можливостей виконавського стилю майбутніх фахівців.

На нашу думку, надзвичайно важливу роль у формуванні професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики відіграють імпровізаційні уміння, які є вагомою, необхідною складовою музичної культури музикантів-виконавців, що впливає на розвиток їхнього професіоналізму.

Оволодіння навичками імпровізації стимулює також художньо-творчу самореалізацію особистості.

Імпровізація передбачає розвиток емоційно-рефлекторної здатності музикантів-виконавців до миттєвого художньо-творчого втілення особистісних емоційно-естетичних уявлень і фантазій у музичному матеріалі. Основоположними факторами створення імпровізації є такі:

а) використання стилістично відповідних музичних і виконавських засобів виразності;

б) структурування за їхньою допомогою синтаксичних одиниць музичного тексту, поєднання яких утворює граматично й семантично правильні структурні побудови на різних рівнях імпровізаційного цілого.

Імпровізація є своєрідним типом висловлювання, що ґрунтується на певних соціокультурних і художніх передумовах. Саме в процесі імпровізації найповніше розкриваються приховані можливості творчого потенціалу музиканта-виконавця. Рівень створюваної імпровізації залежатиме від сформованості виконавських умінь майбутнього фахівця, його творчої уяви і фантазії, художнього відчуття міри, розуміння музичної форми, що свідчить про рівень майстерності виконавця.

Майстерність ототожнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність особистості про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю творчих рішень. Знання, уміння, навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюються волею та наполегливістю.

Майстерність набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає властивістю суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення усталених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових.

Отже, специфіка організації професійної підготовки, спрямованої на особистісний розвиток майбутніх учителів музики та на самореалізацію у подальшій практичній діяльності, дозволяє розглядати феномен майстерності як найвищий рівень педагогічної діяльності та як вияв творчої активності особистості педагога. Професійна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Саме у творчому розкритті художньої цінності творів, що виконуються, в їх інтерпретації виявляється творчий характер мистецтва виконавця, його художня майстерність.

Висновки. Таким чином, формування виконавських умінь – складний багатоплощинний процес, розгортання якого актуалізує значення майстерності, яка складає основу виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою поглиблення професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики.

Література

1. Григор’єва В.В. Зміст та структура виконавської активності майбутнього вчителя музики / В.В. Григор’єва // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – С. 100 – 105.
2. Косенко П.Б. Актуальні питання вдосконалення інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики (гітариста) / П. Б. Косенко // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. пр. № 18 : Спец. вип. : Мистецько-педагогічна освіта. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – Ч. 1. – С. 202 – 212.
3. Хлєбнікова О.В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури / О.В.Хлєбнікова – К., 1998. – 18 с.

УДК [504:37]:7.012

ПРОБЛЕМА ВІДБОРУ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА

В.Ф.Прусак

Анотація. *У статті висвітлюються теоретичні положення щодо обґрунтування принципів та критеріїв відбору змісту екологічної підготовки майбутнього дизайнера. Визначені доцільні групи якостей фахівця з дизайну та напрями змісту знань, які має набути майбутній дизайнер.*

Ключові слова: *зміст освіти, принципи відбору, критерії відбору, зміст знань, екологічні знання.*

Аннотация. *В статье освещены теоретические положения обоснования принципов и критериев отбора содержания экологической подготовки будущего дизайнера. Определены целесообразные группы качеств специалиста с дизайна и направления содержания знаний, которые должен получить будущий дизайнер.*

Ключевые слова: *содержание образования, принципы отбора, критерии отбора, содержание знаний, экологические знания.*

Summary. *The article explores the theoretical principles of the foundation of rules and criteria for selection the environmental preparation content of future designer. The expedient group of qualities of the specialists in design and content areas of knowledge, which future designer has to occupy, are also determined.*

Keywords: *content of education, principles of selection, selection criteria, content of knowledge, environmental knowledge.*

© В.Ф.Прусак

Постановка та актуальність проблеми. На Україні природні ресурси та механізми регулювання основ життя вкрай деградовані і не здатні підтримувати ефективний процес соціально-економічного розвитку. Впровадження принципів сталого розвитку сприятиме досягнення такого рівня організації виробництва, при якому встановляться відповідність екологічним вимогам і нормативам, буде зліквідовано вплив екодеструктивних чинників на всіх стадіях життєвого циклу товарів і послуг.

Проектно-художня діяльність також набуває нових рис, що відображають екологічну свідомість. Архітектура та дизайн – це активне використання досягнень техніки та науки задля творення технократичної естетики, основною ідеєю якої є пропаганда протиставлення досягнень людського розуму і природи. З цієї точки зору з'явилася необхідність виділити в окремий напрямок дизайну середовища екологічний дизайн, який вирішує проблему сприятливого впливу на людину проектованого середовища [3]. Екологічний дизайн є вираження нового світогляду людства, що шукає виходу із порушених взаємозв'язків із природним довкіллям. У розвитку проектної культури екологічний фактор набуває все більшого значення і стає однією з ключових умов формування гармонійного предметно-просторового середовища.

Безперечно, мова повинна йти "не про звичайне накопичення екологічних знань, адже самих знань не достатньо для їх безпосереднього перетворення у норму поведінки, установку, особистісну позицію, що загалом визначають спрямованість вчинків. Отже, необхідно створити таку систему екологічних знань, умінь і навичок, набуття якої зробить їх "професійно, а відповідно, ціннісно значимою" [4, с.92]. Відбір змісту професійної підготовки майбутніх дизайнерів необхідно проводити "на основі принципів: гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, неперервності, відкритості дизайн-освіти, наступності змісту, випереджувального підходу, єдності теорії та практики в художньому розвитку особистості, індивідуалізації та диференціації процесу художньої діяльності, інтеграції науки, мистецтва і виробництва, екологізації, естетизації освіти, єдності навчання і виховання тощо" [11, с. 14]. Водночас, проблема відбору змісту екологічної підготовки майбутнього дизайнера не знайшла достатнього висвітлення у психолого-педагогічній літературі.

Аналіз останніх досліджень з зазначеної проблеми. Предметом уваги науковців були екологічні знання (В.І.Гінецинський, С.У.Гончаренко, Л.Я.Зоріна, В.В.Краєвський, В.С.Ледньов, Л.Б.Лук'янова, А.В.Матвійчук, М.М.Скаткін, А.М.Сохор та ін.) Проблемам змісту дизайн-освіти присвячено низку дослідженнь (О.Я.Боднар, О.В.Бойчук, В.Я.Даниленко, О.І.Генесаретський, М.В.Кулішов, Е.Н.Лазарєв, О.М.Максимова-Кулішова, О.В.Трошкін, О.О.Фурса, А.А.Чебикін, та ін.).

Мета статті – обґрунтування принципів та критеріїв відбору змісту екологічної підготовки майбутнього дизайнера.

Виклад основного матеріалу. Вчені наголошують на існуванні двох великих груп знання: донауковій та позанауковій, а також науковій й утвореній завдяки трансформації суто наукового знання у прикладне. До першої групи відносять: донаукове емпіричне знання й технічний досвід, які обслуговували практику задовго до виникнення науки, а також сучасні форми достовірного ненаукового знання (повсякденне, життєвий досвід, суспільно вироблені й практично відшліфовані надзагальні твердження й упередження здорового глузду, приписи народної мудрості). До другої – наукове знання, орієнтоване на практичне застосування, а також сукупність знань, отриманих завдяки „пристосуванню" здобутків неприкладної науки до розв'язання практичних завдань [7]. На загальнонауковому рівні екологічні знання, як і знання інших наук, характеризуються наявністю двох рівнів пізнання – теоретичного та емпіричного. Теоретичний рівень знань характеризує сутність об'єкта. Цей процес відбувається у вигляді теорії як достовірне, систематизоване, узагальнене знання, що розкриває зміст і сутність екологічних процесів, явищ, закономірностей та висвітлює взаємозв'язки між ними. На емпіричному рівні знання набуваються у процесі спостереження, експерименту, порівняння, співставлення.

Поняття „екологічне знання" є достатньо вживаним в сучасній науковій літературі, проте чітке визначення його змісту практично відсутнє [9, с.9]. Таке явище пояснюється відсутністю загальноприйнятого визначення поняття „знання" як такого у спеціальній літературі. Ми поділяємо точку зору дослідника, відповідно до якої узагальнення підходів щодо розвитку поняття „екологічне знання" дозволяє розглядати його як сукупність різних родів знання: з одного боку, як результат екологічної практики людства, або донаукове знання, що формувалося протягом усього існування людства; з іншого, – як наукове екологічне знання. Екологічні знання першого напряму поступово нагромаджувалися людиною у ході всієї практично-перетворювальної, пізнавальної діяльності й на них вона спиралася у процесі „матеріально-практичної діяльності, починаючи від цілепокладання й добору засобів впливу на предмет практичної діяльності й закінчуючи самою практичною діяльністю та її результатами" [5, с.70]. Отже, виникненню наукового екологічного знання передувало накопичення

сукупності практичних екологічних знань, котрі використовувалися на практиці, й водночас здобувалися і нагромаджувалося також у процесі практичної діяльності.

А.В.Матвійчук пропонує власне визначення поняття екологічного знання, в якому намагається задекларувати певний баланс між різнорідними типами знання, що входять до структури екознання і визначає його як результат пізнавальної діяльності людини (або просто життєдіяльності індивіда), як реакцію суб'єкта пізнання на довкілля, як форму здатності цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім середовищем, деяку модель поведінки у навколишньому світі [9, с.19]. Отже, особливого сенсу набуває позиція, що екологічні знання є основою для розвитку почуття спорідненості з природою, формування моральних якостей особистості, здатності мислити масштабно й передбачати можливі наслідки діяльності людини на навколишнє середовище, здоров'я, спосіб життя людини. Вони також є чинником розвитку здатностей використовувати екологічні принципи в усіх галузях людської діяльності в інтересах розумного розвитку суспільства і виховання моральності.

Останнім часом набула поширення точка зору, за якою екологічні знання трактуються як „знання для виживання людства", а окремі вчені визначають провідним результатом екологічних досліджень виокремлення „упереджувального знання", яке характеризується п'ятьма факторами [2, с.189]: здатність суспільства усвідомлено сприймати екологічну аргументацію, що детермінується освітнім рівнем населення; ціннісні орієнтації, що панують нині у суспільстві. Вони визначають наш погляд і сприйнятливість до наукового знання, ступінь довіри до різних джерел інформації та готовність дотримуватися рекомендацій державних інституцій. Такі орієнтації формуються найдовше і менше всього здатні змінюватися під тиском різних обставин; усвідомлення „ціни" нехтування упереджувальними знаннями і визначення „суб'єкту", який має заплатити за це відповідну ціну; визначення витрат на реалізацію заходів, що випливають із упереджувального знання; якість аргументації, що залежить від рівня відповідних наукових розробок, а також засобу презентації їх результатів суспільству.

Отже, важливою ознакою екологічного знання є його сучасність, й виникає необхідність якомога скорішого залучення в освітянський простір сучасних досягнень науки як у галузі екології, так і, враховуючи міждисциплінарні засади екології, досягнення багатьох інших наук. Зокрема, мають місце випадки, коли наукові закони й теорії залучаються до навчальних програм через доволі тривалий термін після їх оприлюднення, висвітленню окремих наукових фактів іноді передує термін 10-25 років. Для екологічного знання такі терміни його упровадження у навчально-виховний процес, з урахуванням реалій сьогодення, є абсолютно неприйнятними.

Дизайнер відповідно до фундаментальної і спеціальної підготовки може виконувати наступні види професійної діяльності: аналітичну; проектну; експериментально-дослідницьку; виробничо-управлінську.

Фахівець відповідає наступним вимогам: знайомий з основними вченнями в області гуманітарних і соціально-економічних наук, здатний науково аналізувати соціально-значущі проблеми і процеси, уміє використовувати методи цих наук в різних видах професійної і соціальної діяльності; знає етичні і правові норми, регулюючі стосунки людини до людини, суспільства, навколишнього середовища, уміє їх враховувати при розробці проектів; має цілісне уявлення про процеси і явища, що відбуваються в природі, розуміє можливості сучасних наукових методів пізнання і володіє ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, що мають природничонауковий зміст і професійних функцій, що виникають при виконанні; здатний продовжити навчання і вести професійну діяльність в іншомовному середовищі; має наукове уявлення про здоровий спосіб життя, володіє уміннями і навичками фізичного самоудосконалення; володіє культурою мислення, знає його загальні закони, здатний в письмовій і усній мові правильно і логічно оформити його результати; уміє на науковій основі організувати свою працю, володіє комп'ютерними методами збирання, зберігання і обробки (редагування) інформації, вживаними у сфері професійної діяльності; здатний в умовах розвитку науки, культури і соціальної практики, що змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей; уміє набувати нових знань, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології; розуміє суть і соціальну значущість своєї майбутньої професії, основні проблеми дисциплін, що визначають конкретну область його діяльності; бачить їх взаємозв'язок в цілісній системі знань; здатний знаходити нестандартні вирішення типових завдань або уміє вирішувати нестандартні завдання; здібний до проектної діяльності в професійній сфері на основі системного підходу, уміє будувати і використовувати моделі для опису та прогнозування різних явищ, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз; здатний поставити мету та сформулювати завдання, пов'язані з реалізацією професійних функцій, уміє використовувати для їх вирішення методи вивчених ним наук; готовий до кооперації з колегами по роботі в колективі, знайомий з методами управління, уміє організувати роботу виконавців,

знаходити і ухвалювати управлінські рішення в умовах суперечливих вимог; методично і психологічно готовий до зміни виду і характеру своєї професійної діяльності і до роботи над міждисциплінарними проектами.

На думку С.Гончаренка, основні принципи відбору знань із різних галузей і видів діяльності – це передусім: значення знань і дій для широкої сфери практики і розуміння значущих явищ дійсності на доступному для віку рівні, відповідність знань і дій функціям виховувального навчання; неможливість виконання цих функцій іншими засобами; універсальність значення навчального матеріалу для загальної освіти; необхідність знань для досягнення цілісності змісту згідно з метою навчання; відображення у зв'язку з основами наук методологічних знань; важливість знань для формування доступних узагальнених світоглядних поглядів, розкриття міждисциплінарних знань і дій, використовуючи включення матеріалу для вироблення загального уявлення про глобальні проблеми людства, мінімізація всього змісту, надання йому бажаної ціннісної орієнтації (спрямування); врахування ступеня масової доступності знань, дій і відносин [1, с. 103-104].

У дидактиці виділяють дві групи принципів відбору освіти: загальнометодологічні і спеціальні. Загальнометодологічні принципи передбачають загальноосвітній характер навчального матеріалу, гуманістичну спрямованість його змісту, зв'язок із життям, системотвірний характер навчального матеріалу, інтегративність курсів, розвивальний характер навчального матеріалу, взаємозумовленість та взаємообумовленість суміжних предметів, естетичні аспекти освіти тощо. Серед спеціальних принципів формування змісту освіти виділяють такі принципи формування змісту навчальних дисциплін: відповідність навчального матеріалу рівню розвитку сучасної науки, принцип політехнізму, принцип єдності і протилежності логіки науки та навчальної дисципліни.

Принципи відбору змісту освіти включають, зокрема, відомості, які вводять студентів у логічну модель науки за ступенем практичної цінності. Важливими є науковість, зв'язок теорії з практикою, доступність, єдність навчання та виховання, інтегральність і системність змісту освіти тощо. До принципів відбору змісту освіти відносять також принципи диференційованої організованості, інформаційної ємності, соціальної ефективності, діагностичної прогностичності. Важливими, окрім перерахованих вище, є принципи концентризму та модульний принцип відбору змісту навчання. Однак вони стосуються в основному загальної освіти. Водночас в останні роки розвиваються ідеї інноваційної, відкритої освіти, серед яких принцип фундаменталізації її змісту займає чільне місце.

Наприклад, для чіткого відбору елементів конструювання змісту освіти майбутніх дизайнерів можна спиратися на такі критерії: відповідність змісту професійної підготовки загальним дидактичним принципам навчання; відповідність змісту освіти провідним функціям майбутньої професійної діяльності дизайнера; професійна спрямованість змісту загальнохудожньої підготовки відповідно до характеру майбутньої професійної діяльності; культурологічна спрямованість змісту навчання для формування світогляду студентів; міжпредметна і внутрішньопредметна інтеграція змісту навчання; оптимальне використання комп'ютерних технологій; реалізація творчого характеру діяльності студентів; відповідність сучасному дизайну з урахуванням його перспективного розвитку; відповідність змісту міжнародним стандартам освіти.

Принципи мають загальний характер, а для підготовки фахівця певної галузі знань необхідні свої специфічні критерії, тому потрібно сформулювати більш конкретні положення – критерії відбору змісту освіти: значущість навчального матеріалу для освіти; включення суттєвого, основного і результатів прогнозу науки і техніки, культури тощо; специфіка розчленованого та розподіленого між навчальними дисциплінами матеріалу з огляду на систематизацію наукових знань та їхню дидактичну інтерпретацію; соціальні, дидактичні та методичні можливості реалізації навчального матеріалу в процесі викладання та учіння; психолого-педагогічна детермінованість закономірностями розвитку особистості та закономірностями соціального розвитку. Загальнодидактична система критеріїв відбору змісту освіти орієнтовно відображає такі характеристики: цілісне відображення завдань творчо, самостійно мислячої людини; науковість і практична значущість навчального матеріалу; відповідність складності змісту навчального матеріалу реальним навчальним можливостям; відповідність обсягу змісту виділеному часові; врахування міжнародного досвіду побудови навчальних програм; відповідність наявної навчально-методичної і матеріальної бази тощо.

За останнє десятиріччя у різних вищих навчальних закладах України відбувся інтенсивний розвиток професійної освіти студентів за спеціальністю „Дизайн". У зв'язку з цим, постає проблема забезпечення на відповідному рівні якості підготовки фахівців у ВНЗ гуманітарного, технічного, технологічного та художнього профілів. Складність полягає у приведенні їх до єдиних стандартів, вимог. До прикладу у мистецьких школах, відчувається недостатність технічних дисциплін, які формують дизайнерське мислення. Щоб займатись професійно дизайном випускникам цих закладів

необхідно доповнювати свою підготовку тими знаннями, яких вимагає виробництво. Галузеві, технічні заклади освіти переважно забезпечені кваліфікованими педагогами. Тут накопичено досвід співпраці з підприємствами своїх галузей щодо практичного навчання й експериментування. Практика дизайнерської спеціалізації, зумовлює необхідність оптимізації кількості і обсягу технічних дисциплін, оскільки становлення дизайнера передусім забезпечує синтез гуманітарних, фундаментальних і професійно-орієнтованих предметів. При цьому пріоритетними є дисципліни образотворчого циклу: рисунок, живопис, композицію, формотворення, пластична анатомія, кольорознавство, скульптура, проектування, моделювання та ін., які виховують естетичне сприйняття предметного світу, розвивають образне мислення, творчу ініціативу майбутнього фахівця-дизайнера. Зазначимо, що важливою умовою опанування професією дизайнера, є розвиток зображальних навичок особистості. Така проблема в художніх навчальних закладах менше виявляється, оскільки тут вимоги до образотворчих вмінь значно вищі [10, с. 14].

Система навчальних дисциплін з підготовки дизайнерів спрямована на формування фахових знань, умінь і творчих здібностей, необхідних для професійної діяльності. З усієї множини якостей фахівця з дизайну доцільно виділити три групи: якості, що визначають загальнокультурний рівень і світогляд, професійні якості та творчий потенціал. Множина якостей, що визначають *загальнокультурний рівень і світогляд*, включає складові духовної культури особи, громадські якості, інтелект, суспільну позицію (у тому числі до проблем екології), культуру поведінки і мови, здатність до самовдосконалення, а також ряд особистих якостей порядність, працелюбність, наполегливість у досягненні мети, принциповість тощо. *Професійні якості* фахівця характеризують його знання й уміння досягати виробничих цілей з мінімально можливими затратами часу, а також екологічно несприятливими наслідками. Професіоналізм має ґрунтуватися на відповідній фундаментальній підготовці, системному мисленні, ефективних методах обґрунтування рішень і вибору стратегій, організаційних здібностях. *Творчий потенціал* фахівця характеризується його здатністю до синтезу нових знань, ефективного вирішення нетипових завдань, узагальнення досвіду і новаторства.

Перетин перелічених множин якостей включає якості, що характеризують культуру професійної творчості: рівень цілей, володіння методологією творчості для вирішення виробничих завдань, системність мислення, творча і професійна інтуїція. Ця група якостей орієнтує професійну творчість на загальнолюдські якості, що має велике значення у сфері сталого розвитку суспільства [6, с. 36-37].

Розуміння значення дизайну для суспільства і продуктивна діяльність у цій сфері неможлива без знань з історії дизайну, його всеохоплюючих спеціалізацій. Вивчення дисципліни „Історія дизайну" загалом та конкретної спеціалізації зокрема (інтер'єру, меблів, одягу і ін.) озброює студента професійними знаннями, необхідними для роботи в усіх стильових напрямках минулого і сучасного, що в майбутньому надасть йому можливість зайняти гідне місце на ринку праці. Дослідження взаємозалежності формування фахових знань майбутніх дизайнерів і інформаційної бази навчальних дисциплін є актуальним не тільки з погляду педагогічної діяльності, воно має загальнолюдське культурно-інформаційне значення. Практика ознайомлення студентів із змістом навчальної дисципліни свідчить, що до осмислення і розуміння культурних коренів, до усвідомленої професійної діяльності студента слід підводити поступово, через демонстрацію поетапної зміни наукової, культурної і проектної діяльності. Це і повинно сприяти формуванню фахових знань і загальної професійної культури майбутніх дизайнерів [8].

Зміст знань, які має набути майбутній дизайнер поєднує наступні напрями: загальнотеоретичний; загально-художній; технологічний і інженерно-технічний; організаційно-технічний. Відповідно до вимог часу, навчальний заклад має постійно модернізувати зміст навчання. Але в цьому випадку виникає суперечність між нормативною професіографічною моделлю спеціаліста і реальною практикою, між теорією та методологією дизайнерської освіти і діяльності. Ця проблема особливо актуальна саме для професії дизайнера з двох причин, з одного боку – в силу її новизни і „безпрототипності", а з іншого – надзвичайної широти охоплення дійсності, з якою вона має справу, і специфічного зв'язку з самими основами цієї дійсності (історичними, культурними, соціальними, екологічними та ін.) [10, с. 17, 19].

Висновки. Наше дослідження ґрунтується на положенні щодо провідної ролі системи неперервної екологічної підготовки дизайнера в усвідомленні проблем розвитку й раціонального використання природного середовища, яка містить нові екологічні знання про довкілля, формує нові ціннісні орієнтації у ставленні до навколишнього середовища, використовує нові педагогічні технології, обґрунтовує нові норми поведінки особистості у процесі фахової діяльності та у повсякденному житті. Екологічні знання не лише пояснюють, висвітлюють, обґрунтовують сучасні аспекти дійсності, але й покликані виконувати етичні, естетичні, установчі функції в усіх видах людської діяльності.

Література

1. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С.У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 81-107.
2. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Глобальный экологический вызов XX1 века / В.И. Данилов-Данильян, К.С. Лосев // Практична філософія. – 2001. – № 2. – С. 175-197.
3. Дизайн і ергономіка. Терміни та визначення. Державний стандарт України 3899-99 – К.:Держстандарт, 1999. – 32 с.
4. Ефимова Е.И. Методические основы становления экологической культуры / Ефимова Е.И. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2000. – 260 с.
5. Кисельов М.М. Національне буття серед екологічних реалій / М.М. Кисельов, Ф.М. Канак. – К.: Тандем, 2000. – 320 с.
6. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.
7. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Лариса Борисівна Лук'янова. – К., 2006. – 669 с.
8. Максимова-Кулішова О.М. Взаємозалежність формування фахових знань майбутніх дизайнерів інтер'єру і інформаційної бази навчальної дисципліни „Історія дизайну інтер'єру і меблів"/ О.М. Максимова-Кулішова, М.В. Кулішов – Вісник Черкаського університету Серія „Педагогічні науки" Вип. 124, 2008. – с. 16-20.
9. Матвійчук А.В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки. Монографія / А.В.Матвійчук – Рівне: Ліста-М, 2002. – 147 с.
10. Прусак В.Ф. Організаційно-педагогічна система підготовки майбутніх дизайнерів: Методичні рекомендації. – Львів: НЛТУ України, 2005. – 22 с.
11. Фурса О.О. Організаційно-педагогічні засади навчально-виховного процесу у мистецькому коледжі: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти" / О.О. Фурса – К., 2005. – 21 с.

УДК 378.015.311:7

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

І.С.Сідорова

Анотація. *У статті представлено результати експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування естетичної культури майбутніх учителів у позааудиторній художній діяльності.*

Ключові слова: *педагогічні умови, естетична культура.*

Аннотация. *В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности педагогических условий формирования эстетической культуры будущих учителей во внеаудиторной художественной деятельности.*

Ключевые слова*: педагогические условия, эстетическая культура.*

Annotation. *In the article the results of experimental check of efficiency of pedagogical conditions for aesthetic culture formation of the future teachers are presented.*

Key words*: pedagogical conditions, aesthetic culture.*

Постановка проблеми. Становлення української держави органічно пов'язане з підвищенням пріоритетів духовної культури суспільства. У реалізації цієї умови особлива роль належить вищим освітнім педагогічним закладам, покликаним забезпечити належний рівень освіченості й культури майбутніх учителів. Вчитель має поєднувати в собі риси педагога, вихователя, організатора, сприяти формуванню свідомості та духовному розвитку підростаючого покоління. У зв'язку з цим, існує невідкладна потреба у розвитку загальної культури майбутніх учителів, зокрема їхньої естетичної культури, яка нині набуває статусу одного з найважливіших аспектів соціального та духовного становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчує, що досліджувана проблема знайшла своє відображення в теорії та практиці професійно-педагогічної підготовки майбутніх освітян. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема виховання студентів базується на дослідженнях теоретичних основ професійної підготовки педагога (О.Акімова, І.Бех, С.Гончаренко,

© І.С.Сідорова

Р.Гуревич, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало, М.Сметанський, О.Шестопалюк та ін.). Естетичний аспект педагогічної культури вчителя розглядали М.Верб, В.Гриньова, Д.Джола, Н.Крилова, Г.Падалка, О.Сисоєва, Г.Тарасенко, С.Федоріщева та інші. В працях цих науковців доводиться потреба в художньо-естетичному розвитку особистості майбутнього вчителя як важливого показника його освіченості, вихованості й професійної компетентності.

Метою статті є викладення результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування естетичної культури майбутніх учителів у позааудиторній художній діяльності.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження була висунута гіпотеза, яка полягала в припущенні, що ефективність формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності буде підвищуватися за дотримання таких педагогічних умов: активізація самостійної пошуково-творчої діяльності студентів шляхом їхнього залучення до різних видів художньої діяльності; створення художньо-естетичного середовища у позааудиторній художній діяльності, що забезпечує розширення діапазону естетико-художніх потреб майбутніх учителів; організація взаємодії зі студентами на засадах діалогічного підходу для забезпечення набуття студентами художньо-естетичного досвіду у позааудитоній художній діяльності.

Ефективність зазначених педагогічних умов перевірялася за такими визначеними критеріями: спрямованість студентів на формування естетичної культури (потреба у спілкуванні з мистецтвом та прекрасним, емоційно-почуттєве ставлення особистості до художніх і естетичних цінностей, розвинена естетична свідомість), художньо-естетична компетентність (знання у сфері художньої культури, сформованість художньо-естетичного кругозору, здатність до логічного оперування естетичними категоріями), операційна підготовка у позааудиторній художній діяльності (сформованість досвіду активної естетичної діяльності, вміння й навички в художній творчій діяльності, здатність до естетичного самовиховання та самовдосконалення).

У відповідності з розробленими критеріями нами визначено три рівні сформованості естетичної культури майбутніх учителів, до яких віднесено: пасивно-репродуктивний, частково-пошуковий, усвідомлено-творчий.

На нашу думку, досягнення оптимальних результатів сформованості естетичної культури майбутніх учителів залежить від комплексного підходу, тобто впровадження обґрунтованих педагогічних умов та спеціально розробленої методики формування естетичної культури майбутніх учителів у позааудиторній художній діяльності, на що й буде спрямована подальша робота.

Формувальний етап експерименту складався з трьох етапів: організаційно-спонукального, інформаційно-пізнавального, операційно-діяльнісного. Кожен формувальний етап передбачав застосування відповідних педагогічних прийомів, методів і засобів, які використовуються у позааудиторній художній діяльності.

На першому етапі частково впроваджувалися всі визначені педагогічні умови, але особлива увага приділялася активізації самостійної пошуково-творчої діяльності студентів шляхом їхнього залучення до різних видів художньої діяльності та створенню художньо-естетичного середовища у позааудиторній художній діяльності, що забезпечує розширення діапазону естетико-художніх потреб майбутніх учителів.

У нашому дослідженні найпоширенішими видами самостійної пошуково-творчої діяльності виступають: виконання індивідуальних творчих завдань (завдання для розвитку асоціативно-образного мислення, завдання на рефлексивну здогадку, повідомлення за заданим планом, інтелектуальний пошук, творча інтерпретація), творчі проекти, написання сценаріїв, творчі інсценування тощо. На нашу думку, самостійна пошуково-творча діяльність студентів шляхом їхнього залучення до різних видів художньої діяльності дає їм можливість реалізувати себе не уявно, а реально, оскільки передбачає в рамках цієї діяльності певні завдання, для розв'язання яких майбутні вчителі активізують творчий пошук, стимулюють самостійність та підвищують свою майстерність в тому чи іншому виді позааудиторної художньої діяльності.

Пошуково-творчі завдання стимулюють комунікативно-пізнавальну діяльність майбутніх учителів, формують професійні соціокультурні вміння для творчого способу досягнення навчально-виховної мети (рольова гра, дискусія, проектна робота). Ці завдання сприяють розвитку відносин творчого співробітництва між студентами та певними групами студентів педагогічних університетів, забезпечують поглиблення їхніх знань та вмінь [244, с.57-59]. Серед методичних прийомів стимулювання художньої діяльності ми використали ігрові ситуації проблемно-пошукового характеру, що органічно поєднують два емоційних стимули – ігровий та проблемний. Використання ігрових ситуацій на заняттях з позааудиторної художньої діяльності дали можливість ставити респондентів у зацікавлену позицію, заохотити до виконання художніх творчих завдань.

До організаційних форм зазначеного виду діяльності (індивідуальних, парних, групових, колективних) ми відносимо: окрім традиційного самостійного розучування нотних партій, текстів музичних творів, самостійної творчої роботи з мистецтвознавчою літературою, ілюстративним матеріалом, репетицій театралізованих вистав, студент бере участь у творчих вікторинах, дискусіях, вечорах, диспутах, виставках творчих робіт, майстер-класах (гончарство, вишиванка, писанка), фестивалях художньої самодіяльності, постановках музичних вистав та музично-літературних композиціях, у різноманітних конкурсах, змаганнях та концертах («Козацькі забави», «Красуня університету», «Карооке на майдані», «Шанс», КВК, «День гумору», свято-ярмарка «Подільська осінь» тощо).

Створення художньо-естетичного середовища, що забезпечує розширення діапазону естетико-художніх потреб майбутніх учителів, як однієї з педагогічних умов формування їхньої естетичної культури, відбувається завдяки впровадженню різних форм і методів, серед яких можуть бути екскурсії в художній музей та мистецьку галерею, творчі презентації та виставки, зустрічі з артистами, художниками, письменниками, майстринями-вишивальницями, фольклористами та ін.

Щоб зацікавити та стимулювати студентів до естетичного оформлення навчального та житлового побуту, доцільно проводити конкурси на найкращу аудиторію, навчальний інтер'єр факультету та університету, на найкращу кімнату в гуртожитку, найкраще естетичне оздоблення залу під час виховного заходу, оригінальність прикрашання приміщень для заходів, присвячених певній тематиці; акції «Прикрась свій факультет!», «Затишок в моїй кімнаті» тощо.

З метою реалізації означеної умови поряд з традиційними методами нами використовувалися методи виховання почуттів, серед яких – прийом спеціального посилання на емоційний зміст мистецького твору, пошуку в ньому духовно близького та істотно важливого для людини; вплив на почуття за допомогою мови, міміки та жестів; вплив на почуття емоційністю навколишнього середовища, міжособистісних стосунків [179, с.92-95]. Ці методи здійснювали психологічний вплив на особистість студента з метою пробудження й розвитку в нього естетичних почуттів, мотивів. Методи виховання почуттів використовувалися під час зустрічей з відомими діячами культури і мистецтва, відвідування театрів, музеїв, виставок, концертів, творчих вечорів, майстер-класів, також на лекціях-екскурсіях.

На другому етапі формувального експерименту впроваджувались всі визначені нами педагогічні умови формування естетичної культури студентів, однак найбільша увага приділялася організації взаємодії зі студентами на засадах діалогічного підходу для забезпечення набуття студентами художньо-естетичного досвіду у позааудитоній художній діяльності.

На початку інформаційно-пізнавального етапу експерименту ми використали такі словесні методи, як-от: розповідь, бесіда, диспут, дискусія. На нашу думку, уваги вимагало вивчення історії і теорії профільного виду мистецтва, оскільки, задачі художньої діяльності вирішуються, передусім, при умові естетичної освіченості та вихованості учасників. Це завдання вирішувалося через впровадження для студентів експериментальної групи такої форми роботи, як «клубні засідання».

З метою накопичення знань у сфері художньої культури, формування художньо-естетичного кругозору, розвитку потреби у спілкуванні з мистецтвом, ми використовували лекції-екскурсії, які проводились в краєзнавчому, художньому музеях, у художніх галереях, майстернях. Студенти мали змогу сприймати та засвоювати інформацію, теоретичний матеріал шляхом безпосереднього ознайомлення з витворами мистецтва у реальних умовах їх існування.

На даному етапі в експериментальній групі використовувалися мультимедійні технології при демонструванні художнього матеріалу. Цікавою формою роботи із застосуванням мультимедійних технологій став кінолекторій «Шедеври світового мистецтва», де студенти експериментальної групи могли ознайомитися з відомими витворами мистецтва різних епох.

Третій етап формувального експерименту передбачав застосування всіх обґрунтованих педагогічних умов формування естетичної культури студентів педагогічних університетів.

На даному етапі використовувався метод створення ситуації новизни, який передбачає влучний добір, вміле використання та подання нової інформації, з введенням нового за змістом виду діяльності студентів. На кожному занятті студенти виступали у ролі помічників, керівників, організаторів, ведучих, ініціаторів, режисерів проведення репетицій чи виховних заходів. З метою формування активної естетичної діяльності, прагнення до естетичного розвитку та самовдосконалення ми застосовували метод проблемних ситуацій, який передбачає урізноманітнення занять шляхом обговорення проблемних питань. З метою розвитку здатності до естетичного самовиховання і самовдосконалення ми проводили соціально-рольові ігри та колективні творчі ігри, у ході яких студенти мали можливість проявити свої інтелектуальні здібності.

У формуванні естетичної культури студентів застосовувались спеціальні художні методи – творчі моделювання, які передбачають процес творення та способів створення елементів мистецьких творів. В

основі цього методу є знання, уміння й навички художньо-творчої діяльності студентів. На даному етапі експерименту нами були застосовані дослідні роботи – це творчі проекти (пошук і використання мистецтвознавчої інформації, художніх засобів у створенні нового художнього образу, оригінального жанру, декоративного виробу у художньо-творчій діяльності), які були спрямовані на індивідуалізацію діяльності студентів.

Після проведення формувального експерименту було здійснено аналіз результатів експериментального дослідження. Виявлення рівня сформованості естетичної культури студентів у процесі позааудиторної художньої діяльності після формувального етапу дослідження відбувалося за такими ж критеріями, що використовувалися на констатувальному етапі.

Методика дослідження охоплювала різносторонні прояви естетичної культури студентів відповідно до визначених нами критеріїв. Поєднання даних методів забезпечило одночасне вивчення інформованості, потреб, інтересів, смаків та діяльності студентської молоді, що характеризують ставлення до мистецтва і цінностей естетичної культури загалом. Використані методи відтворювали динаміку розвитку окремих якостей студентів упродовж усього процесу дослідження та постійно забезпечували отримання відомостей про них. Це дало можливість аналізувати перебіг процесу формування естетичної культури та умови, в яких він відбувається.

Після формувального етапу експерименту в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості естетичної культури складає 48,5 %, порівняно з 17,8 % на початку дослідно-експериментальної роботи, а в контрольній – 19,1%, порівняно з 17,5 %; з середнім рівнем в експериментальній групі – 41,7%, порівняно з 32,1 % на початку експерименту, а в контрольній – 33,6%, порівняно з 32,6 %; з низьким рівнем в експериментальній групі – 9,7%, порівняно з 50,1 % на констатувальному етапі, а в контрольній – 47,3%, порівняно з 49,9 % майбутніх учителів.

Отже, формувальний експеримент довів ефективність обґрунтованих нами педагогічних умов формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності. Ефективність розробленої методики та виокремлених педагогічних умов підтверджується отриманими результатами. У студентів експериментальної групи зафіксовано значне зростання рівня сформованості естетичної культури.

Висновки. Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи доводять, що формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності при забезпеченні впровадження запропонованих педагогічних умов та використаної методики формування досліджуваного явища є ефективними, що підтверджує висунуту гіпотезу.

Література

1. Ковальова С.М. Формування загально-професійних умінь студентів у контексті неперервної освіти / С. М. Ковальова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 22 – С. 57-59.
2. Рогожкин В.Т. О классификации методов нравственного воспитания / В. Т. Рогожкин // Советская педагогика. – 1971. – №10. – С. 92 – 95.

УДК 331.546:37.041:364.4-053.9

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЯКІ НАДАЮТЬ ОСВІТНІ ПОСЛУГИ ЛЮДЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ

Н.В.Ткаченко

Анотація. *У статті розкривається сутність професійної компетентності соціальних працівників, які надають освітні послуги людям похилого віку, а також загальні вимоги до її формування в процесі професійної освіти.*

Ключові слова: *професійна компетентність, компетенції, професійна освіта, професійна кваліфікація, самоосвіта.*

Аннотация. *В статье раскрывается сущность профессиональной компетентности социальных работников, которые предоставляют образовательные услуги пожилым людям, а также общие требования к её формированию в процессе профессионального образования.*

Ключевые слова*: профессиональная компетентность, компетенции, профессиональное образование, профессиональная квалификация, самообразование.*

© Н.В.Ткаченко

Annotation*. The article reveals the essence of professional competence of social workers, who provide educational services for older adults, and also considers the general requirements to its formation during the process of professional education.*

Keywords: *professional competence, competences, professional education, professional qualification, self-directed learning.*

Постановка проблеми. З початку XXI століття спостерігається тенденція до значного збільшення населення похилого віку у світі загалом та в Україні зокрема. В багатьох постіндустріальних суспільствах ця тенденція зумовила зміну поглядів на похилий вік, викристалізувавши бачення в людях літнього віку значного потенціалу до розвитку та суттєвого внеску в економіку країн [10]. Зазначений підхід знаходить відображення у соціальній політиці держав щодо людей похилого віку, важливою складовою яких є впровадження нових послуг, серед яких – створення та підтримка освітніх програм для літніх людей та університетів третього віку. Підтримка таких програм та університетів дозволяє спрямувати можливості людей похилого віку на розвиток економіки держав, покращити ставлення до них, підвищити якість їхнього життя, а також сприяє утвердженню демократичних принципів у суспільстві [9].

Також варто вказати на одну з головних причин того, що освітні послуги для літніх людей стали необхідною частиною сучасного світу (для якого характерні швидкі соціальні, технологічні та економічні зміни): це загострення проблем людей похилого віку, пов'язаних із необхідністю, в даному контексті, постійного оновлення та розширення знань та умінь [11].

Отже, враховуючи вище зазначене, варто наголосити, що тенденції збільшення кількості старших дорослих і появи нових видів послуг для них, включаючи освітні, призводять до необхідності підготовки професійних, кваліфікованих працівників з метою досягнення ними кращого рівня володіння навичками, знаннями й уміннями, необхідними для якісного надання цих послуг.

Мета статті: виокремити та класифікувати професійні компетенції соціальних працівників, що необхідні для якісного надання освітніх послуг людям похилого віку, та особливості їх формування в процесі професійної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показав, що дослідження, спрямовані безпосередньо на професійну компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги людям похилого віку, в сучасній науковій літературі на разі відсутні.

Дослідження у сфері освіти людей похилого віку зосереджені переважно на ґенезі, сутності, тенденції і закономірності, що зумовлюють функціонування освіти дорослих, освітньому процесі, методах та принципах освіти людей похилого віку або досліджують особистість людини похилого віку в процесі навчання, загалом незважаючи на особливості підготовки персоналу, який здійснює надання освітніх послуг. При цьому наявні наукові праці в цій сфері стосуються загальної системи навчання та підвищення кваліфікації педагогів, соціальних працівників та соціальних педагогів, формуванню окремих специфічних компетентностей (комунікативної, емоційної тощо), а також загальної підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів до надання послуг людям похилого віку.

Дослідження цього напряму висвітлюють контексти післядипломної освіти та підвищення кваліфікації педагогів (В.Боднар, М.Красовицький, С.Крисюк, Ю.Кулюткін, М.Кухарева, П.Худоминський), теоретико-методичих основ формування професійної компетентності вітчизняними та російськими (Л.Мітіна, В.Сластьонін, Л.Карпова, Т.Ковальова, А.Макарова, Є.Огарєв, Г.Онкович, О.Полуніна, Н.Лобанова, М.Чошанов та ін.), а також європейськими вченими (Г.Халаш, Дж.Куллахан, В.Долл, Ж.Перре, Ж.Деллор). Також предметом дослідження ставала проблема формування культури професійного спілкування, яка розглядалася здебільшого в контексті розвитку комунікативної компетентності випускників вузів. Її дослідженню присвячено праці О.Бодальова, В.Кан-Каліка, О.Киричука, Я.Коломинського, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, В.Семиченко, Н.Тарасевич, Т.Яценко та ін. Підготовку працівників закладів соціального обслуговування, соціальних працівників та соціальних педагогів досліджували А.Бодак, Н.Панкратова, О.Гомонюк, В.Поліщук, О.Пожидаєва, Г.Олійник, Г.Гола; формування окремих складових професійної компетентності (емоційної, конфліктологічної тощо) – І.Матійків, М.Кляп, О.Сіроштан; підготовку соціальних працівників та соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку – Ю.Мацкевіч, Б.Керр, Дж.Гордон, К.МакДональд, К.Сталкер, М.Рейнджел, Б.Франклін, Л.Міон і Х.Йонг; принципи навчання дорослих та людей похилого віку – Дж.Грін, Дж.Хоуд, І.Сагун, С.Зінченко; підготовку герагогів – Дж.Хеншке, М.Ноулз, С.Змійов.

Отже, беручи до уваги той факт, що виконання освітньої ролі соціальним працівником, а також особливості професійної підготовки соціальних працівників безпосередньо до надання освітніх послуг людям похилого віку розкриті в сучасній науковій літературі недостатньо, в Україні не проводиться підготовка спеціалістів-герагогів; а також враховуючи перераховані вище теоретичні та практичні

здобутки вітчизняної та світової науки в даній сфері, задля заповнення зазначеної прогалини в науковому знанні та досягнення мети даної статті ми висуваємо наступні **завдання:** 1) Розкрити сутність та складові понять «професійна компетентність» та «професійна компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги людям похилого віку»; 2) Виокремити та класифікувати професійні компетенції соціальних працівників, необхідні для якісного надання освітніх послуг людям похилого віку; 3) Описати загальні вимоги до формування виокремлених професійних компетенцій у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. *1. Професійна компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги людям похилого віку, та її складові.* Професійна компетентність – це сукупність вимірюваних знань, умінь, цінностей, навичок, індексів особистісного розвитку та психологічних особливостей спеціалістів, які необхідні для їх якісної і продуктивної роботи в певній сфері [1; 4; 11; 21]. Професійні компетенції, в свою чергу, можуть тлумачитись як складові компоненти професійної компетентності.

Відповідно, професійна компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги людям похилого віку, може бути визначена як сукупність професійних компетенцій, необхідних для якісного надання ними зазначених послуг.

Застосування компетентнісного підходу в професійній освіті соціальних працівників, які надають освітні послуги людям похилого віку, дає можливість прогнозувати, планувати та моделювання саме ті компетенції, які (як результат навчального процесу) допоможуть забезпечити задоволення освітніх потреб літніх людей завдяки компетентнісному підходу до розробки навчальних програм соціальних працівників та програм підвищення їхньої кваліфікації [21].

Професійна компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги літнім людям, складається з наступних категорій (див. рис. 1): особистісної компетентності (індекси особистісного розвитку, психологічні особливості, а також мотивація до здійснення професійної діяльності); етичної компетентності (знання етичних принципів, а також уміння, які стосуються їх застосування в професійній діяльності); загальної компетентності (знання та уміння, які необхідні всім соціальним працівникам, які працюють з людьми похилого віку); а також специфічної компетентності (знання та уміння, які необхідні соціальним працівникам, які надають освітні послуги людям похилого віку) [1; 3; 5; 6].



Рисунок 1

2. ***Професійні*** компетенції соціальних працівників, що необхідні для якісного надання освітніх послуг людям похилого віку (далі – ЛПВ). Загальна компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги літнім людям, складається зі значної кількості компонентів-компетенцій, що перераховані та проаналізовані у таблиці 1 нижче [8].

Таблиця 1

Загальні компетенції соціальних працівників, які надають освітні послуги ЛПВ

Знання	
1) Особливостей процесу старіння.	8) Концепції активної старості.
2) Фізичних та психологічних змін ЛПВ.	9) Ставлення ЛПВ до допомоги.
3) Теорій старіння.	10) Впливу процесу старіння на життя ЛПВ.
4) Соціальних служб та послуг для ЛПВ.	11) Адаптації до вікових змін.
5) Особливостей роботи з людиною, що помирає.	12) Особливостей близьких та інтимних стосунків ЛПВ.
6) Законодавства щодо ЛПВ.	13) Методів соціальної роботи з ЛПВ.
7) Впливу індивідуальних (гендерних, вікових та ін.) особливостей на процес старіння.	

Вміння	
1) Проводити оцінку потреб ЛПВ.	9) Здійснювати ведення випадку, складати план індивідуального догляду ЛПВ.
2) Виконувати основні ролі соціального працівника, працюючи з ЛПВ.	10) Використовувати методи соціальної роботи з ЛПВ.
3) Пристосовувати методи роботи до індивідуальних потреб ЛПВ.	11) Переглядати план догляду та вносити необхідні зміни в нього.
4) Надавати послуги ЛПВ, що помирає та членам її сім'ї.	12) Встановлювати реалістичні цілі на основі індивідуальних особливостей ЛПВ.
5) Виявляти альтернативи соціальної політики, які впливають на практику соціальної роботи з ЛПВ.	13) Наснажувати ЛПВ на виявлення використання своїх ресурсів для вирішення проблем та розширення можливостей.
6) Встановлювати рапорт та підтримувати налагоджений контакт з ЛПВ.	14) Співпрацювати з іншими професіоналами при наданні послуг ЛПВ.
7) Виступати від імені клієнтів при спілкуванні з іншими спеціалістами та соціальними агенціями.	15) Визначати та впроваджувати стратегії з подолання прогалин в соціальних послугах, дискримінації ЛПВ.
8) Бути поінформованим про зміни в теорії, дослідженнях, політиці, законодавстві та практиці соціальної роботи щодо ЛПВ.	

До особистісної компетентності соціальних працівників, які надають освітні послуги літнім людям, належать наступні компоненти (переважна більшість яких може бути виміряна за допомогою стандартизованих тестових методик) [1; 3; 5; 14; 21]: особистісні цінності та уподобання, які не суперечать професійним цінностям та принципам; сформована професійна ідентичність; мотивація до роботи з ЛПВ; психологічна готовність до роботи з літніми людьми; інтерес до професійної діяльності; високий рівень розвитку когнітивних властивостей; знання спеціалістів щодо їхніх особистих психологічних характеристик, сильних та слабких сторін; комунікативна готовність до роботи з літніми людьми; конфліктологічна стійкість; самовдосконалення через роботу над подоланням недоліків; а також емоційна готовність до роботи з ЛПВ.

Етична компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги літнім людям, може бути визначена як здатність оцінювати ситуації та приймати рішення, які стосуються професійної діяльності, мислячи критично через призму етичних цінностей та принципів професії [8; 21]. Етична компетентність складається зі знань та умінь, які ґрунтуються на загальних принципах соціальної роботи, а також тих, які ґрунтуються на специфічній етиці надання освітніх послуг літнім людям (див. табл. 2).

Загальна етика соціальної роботи ґрунтується на знанні та використанні у професійній діяльності принципів етичних кодексів Національної асоціації шкіл соціальної роботи, Міжнародної федерації шкіл соціальної роботи, а також Етичного кодексу працівників соціальної сфери. Ці ключові етичні документи визначають ключові цінності та принципи професійної діяльності, які відображені в принципах соціальної роботи щодо клієнтів. Зауважимо, що використання зазначених етичних принципів у професійній діяльності в процесі надання освітніх послуг літнім людям можливе лише у рамках застосування моделей прийняття етичних рішень, найбільш авторитетні з яких були розроблені Томсоном і Дейсом [22], МакДональдом [20] та Кореєм [12], і які, в загальному, складаються зі: збору повної інформації про проблему; визначення альтернатив; оцінювання кожної з альтернатив, використовуючи всі джерела інформації; прийняття етичного рішення та навчання з проблемної ситуації.

Таблиця 2

Етичні компетенції СП, які надають освітні послуги ЛПВ

Знання	
1) Загальні знання міжнародних та вітчизняних етичних кодексів соціальної роботи.	5) Теорії конфліктів, особливостей поведінки в конфліктних ситуаціях, їх розв’язання.
2) Етичних принципів та цінностей та принципів спілкування з клієнтами.	6) Випадків, в яких можливе розголошення конфіденційної інформації.
3) Загальні знання культуральних особливостей клієнтів.	7) Зв’язку прав людини із соціальною роботою.
4) Моделей прийняття етичних рішень.	8) Міфів і стереотипів щодо ЛПВ.

Вміння	
1) Приймати етичні рішення на основі знань етичних кодексів.	8) Забезпечувати доступ до інформації, ресурсів та послуг.
2) Вирішення конфліктів.	9) Наснаження.
3) Використання моделей прийняття етичних рішень.	7) Підвищувати етичну компетентність за допомогою самоосвіти.
4) Проводити оцінку можливих ризиків і планувати захист ЛПВ від них.	11) Припинення і продовження надання послуг.
5) Організовувати консультації та супервізії щодо етичних питань.	6) Захищати права клієнтів та просувати соціальні зміни.
10) Надавати послуги з урахуванням культуральних та ін. індивід. особливостей ЛПВ.	

Специфічна компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги людям похилого віку складається з трьох ключових груп компетенцій (компоненти яких проаналізовано у таблицях 3, 4 та 5): компетенцій, які ґрунтуються на навчальних особливостях літніх людей; на принципах герагогіки та етичних принципах надання освітніх послуг людям похилого віку; а також тих, які ґрунтуються на особливостях організації навчального процесу.

Враховуючи, що літні люди, як і інші дорослі, вмотивовані брати участь у навчальних програмах, якщо вони відповідають їхнім особистим потребам, основу першої групи специфічних компетенцій складають знання освітніх потреб та інтересів людей похилого віку, а також причин, що мотивують їх до участі у навчанні, які повинні бути враховані при розробці програм навчальних курсів та окремих занять для ЛПВ [4; 13; 14; 15].

Також до першої групи специфічних компетенцій належать знання бар'єрів, які перешкоджають людям похилого віку брати участь в освітніх програмах, і переваг, які вони можуть отримати в результаті участі у них, а також уміння допомагати літнім людям долати зазначені бар'єри та максимізувати переваги від навчання [2; 4; 7; 14].

Варто також зазначити, що при організації навчального процесу соціальні працівники, які надають освітні послуги ЛПВ, на всіх етапах освітнього процесу повинні брати до уваги індивідуальні навчальні стилі ЛПВ [10; 15; 23].

Таблиця 3

Компетенції, які ґрунтуються на навчальних особливостях літніх людей

Знання	
1) Освітніх потреб ЛПВ та інтересів.	4) Стилі навчання ЛПВ.
2) Типів та психологічних особливостей ЛПВ, які беруть участь в освітніх програмах.	5) Переваг, які ЛПВ можуть здобути при участі в освітніх програмах.
3) Бар'єрів, які перешкоджають ЛПВ брати участь в освітніх програмах.	
Вміння	
1) Оцінювати освітні потреби та інтереси ЛПВ та враховувати їх у навчальному процесі.	4) Визначати типи ЛПВ, які беруть участь у освітніх програмах, та враховувати їх в навчальному процесі.
2) Визначати навчальні стилі ЛПВ та враховувати їх у навчальному процесі.	5) Максимізувати переваги участі ЛПВ в освітніх програмах.
3) Визначати та долати бар'єри, які перешкоджають ЛПВ брати участь в освітніх програмах.	

До компетенцій, які ґрунтуються на принципах герагогіки та етичних принципах надання освітніх послуг ЛПВ належать принципи навчання дорослих, які вперше були сформульовані Ноулсом у 1970 році і доповнені дослідниками сучасності [18; 22]; етичні принципи надання освітніх послуг літнім людям, головними компонентами яких є ставлення, довіра та створення сприятливої навчальної атмосфери, сформульовані вперше Хеншке та Ноулсом [16].

Таблиця 4

Компетенції, які ґрунтуються на принципах герагогіки та етичних принципах надання освітніх послуг ЛПВ

Знання	
1) Принципів надання освітніх послуг ЛПВ (принципів герагогіки).	3) Історії виникнення та філософії навчання людей похилого віку.
2) Основних компонентів професійної етики СП, які надають освітні послуги ЛПВ.	4) Особливостей ролі модератора та фасилітатора.

Вміння	
1) Встановлення сприятливої навчальної атмосфери.	6) Демонструвати практичне застосування здобутих знань.
2) Використання принципів герагогіки та етики надання освітніх послуг ЛПВ.	7) Надавати підтримуючий зворотній зв'язок та оцінку.
3) Використання технологій та методів навчання, які відповідають навчальним цілям ЛПВ.	8) Використовувати навчальні ситуації з найбільшою ймовірністю досягнення успіху ЛПВ.
4) Виконання ролі фасилітатора й модератора при наданні освітніх послуг ЛПВ.	9) Встановлювати партнерські стосунки з ЛПВ.
5) Залучати ЛПВ до планування навчальних програм та активностей.	

До компетенцій, які ґрунтуються на особливостях організації навчального процесу, належать знання щодо основних етапів герагогічного навчального циклу, їх особливостей та досвіду практичного використання цих знань в при організації навчальної діяльності ЛПВ; а також знань та умінь із використання навчальних технік та методів навчання літніх людей, в основі яких лежить проблемно-орієнтоване навчання та навчання, базоване на досвіді [10; 15; 17; 19].

Таблиця 5

Компетенції, які ґрунтуються на особливостях організації навчального процесу

Знання	
1) Основних етапів герагогічного циклу.	4) Основних методів та технік навчання ЛПВ.
2) Процедури оцінювання навчальних програм.	5) Особливостей базованого на досвіді та проблемно-орієнтованого навчання.
3) Особливостей створення навчальних програм.	
Вміння	
1) Створення навчальних програм для ЛПВ (визначення змісту, структури, формату).	4) Організації базованого на досвіді та проблемно-орієнтованого навчання.
2) Впровадження навчальних програм.	5) Оцінювання навчальних програм.
3) Застосування висновків оцінювання для покращення програми та її результатів.	6) Визначення та використання релевантних методів та технік навчання.

3. Загальні вимоги до професійної підготовки соціальних працівників, які надають освітні послуги людям похилого віку. Аналіз світових стандартів професійної підготовки соціальних працівників, а також досліджень вітчизняних та закордонних науковців щодо професійної підготовки та підвищення кваліфікації дозволив виокремити наступні загальні рекомендації. Отже, для того, щоб бути ефективною, професійна підготовка соціальних працівників, які надають освітні послуги літнім людям, повинна: бути безперервним процесом; бути цілеспрямованим процесом, направленим на досягнення конкретних цілей, здобуття конкретних знань та навичок; мати на меті підвищення якості та ефективності надання послуг людям похилого віку; передбачати регулярне самонавчання і періодичне підвищення кваліфікації, яке повинно ґрунтуватися на потребах соціальних працівників та на індивідуально-центрованому підході до взаємодії спеціалістів, які проводять підвищення кваліфікації із соціальними працівниками; враховувати попередній професійний досвід та уже здобуті знання та ґрунтуватися на них; поєднувати групові та індивідуальні методи навчання, використовувати активні методи навчання; закріплювати отримані нові знання на практиці; надавати інформацію щодо процесу та особливостей здійснення самонавчання та включати мотиваційні компоненти, які спонукають до його використання [4].

Висновки. Отже, тенденції постаріння населення, які призвели до змін у баченні похилого віку як продуктивного, а також швидкі зміни сучасного світу, які, поруч із іншими причинами, спричинили розвиток освітніх потреб людей похилого віку, зумовили виникнення освітніх програм для літніх людей та університетів третього віку. Це зумовило потребу в підготовці професійних соціальних працівників для надання зазначених послуг. При цьому варто зазначити, що застосування компетентністного підходу до їхньої підготовки дозволяє сформувати у них, попередньо сплановані як кінцевий результат професійної освіти, ключові компетенції, які необхідні для якісного надання освітніх послуг людям похилого віку. Також важливим є те, що при застосуванні такого підходу в основу покладені освітні потреби літніх людей.

Професійна компетентність соціальних працівників, які надають освітні послуги літнім людям, може бути умовно поділена на чотири групи, кожна з яких складається із компетенцій: загальна компетентність, специфічна компетентність, особистісна компетентність та етична компетентність.

Подальші дослідження щодо формування професійної компетентності соціальних працівників, які

надають освітні послуги людям похилого віку, повинні стосуватись потреб зазначених спеціалістів у професійному навчанні та підвищенні професійної кваліфікації, які, відповідно до загальних принципів організації їх професійної освіти, повинні лежати в її основі, в основі навчальних програм та програм підвищення кваліфікації.

Література

1. Мацкевіч Ю. Р. Підготовка соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Мацкевіч Юліана Рафаілівна. – Луганськ, 2003. – 20 с.
2. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України «Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» від 25.08.201. – Режим доступу: http://govuadocs.com.ua/docs/index-3210393.html. – Назва з екрану.
3. Олійник Г. М. Готовність соціального педагога до професійної діяльності / Г. М. Олійник // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2011. – №3–4. – С. 175–182.
4. Освіта дорослих як фактор соціалізації і соціального захисту в сучасному суспільстві. – Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2010. – 360 с.
5. Пожидаєва О. В. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі / О. В. Пожидаєва // Соціальна робота в Україні: теорія і практика.– 2011.– №3–4. – С. 72–80.
6. Adult education trends and issues in Europe. – Electronic version. – The European association for the education of adults. – 2006. – Accessibility mode: http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulttrends.pdf. – Title from the screen.
7. Aldridge F. Enhancing informal adult learning for older people in care settings / F. Aldridge. – Electronic version. – 2009. – Accessibility mode: http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/f/i/file_3_8.pdf. – Title from the screen.
8. Australian social work education and accreditation standards. – Electronic version. – Australian association of social workers. – 2006. – Accessibility mode: http://www.aasw.asn.au/document/item/100. – Title from the screen.
9. Berglund G. On lifelong learning as stories of the present / G. Berglund. – Electronic version. – 2008. – Accessibility mode: http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:141328. – Title from the screen.
10. Chen L.-K. Older taiwanese women: learning and successful aging through volunteering / L.-K. Chen. – Electronic version. – 2007. – Accessibility mode: http://athenaeum.libs.uga.edu/bitstream/handle/10724/10086/chen_li-kuang_ 200708_ phd.pdf?sequence=1. – Title from the screen.
11. Commission staff working document “Towards a European qualifications framework for lifelong learning”. – Electronic version. – Commission of the European communities. – 2010. – Accessibility mode: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf. – Title from the screen.
12. Corey G. Issues and ethics in the helping professions / G. Corey, M. Corey, P. Callanan. – Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. – 2003. – 346 p.
13. Dewar T. Adult learning principles (a selection) / T. Dewar. – Electronic version. – 1999. – Accessibility mode: http://www.calliopelearning.com/adult.htm. – Title from the screen.
14. Findsen B. Developing a conceptual framework for understanding older adults and learning / B. Findsen // New Zealand journal of adult learning. – 2007. – №30. – P. 34–52.
15. Green J. Androgogy: teaching adults / J. Green. – Electronic version. – 1998. – Accessibility mode: http://edweb.sdsu.edu/eet/articles/andragogy/start.html. – Title from the screen.
16. Henschke J. Identifying appropriate adult educator practices: beliefs, feelings and behaviors // Proceedings of the eighth annual midwest research-to-practice conference in adult, continuing and community education / C. Jeffries (Ed.). – St. Louis, MO: University of Missouri, 1989. – P. 89–95.
17. Henschke J. Training teachers of adults // Materials and methods in adult and continuing education / C. Klevins (Ed.). – Los Angeles: Klevens Publications, 1987. – P. 414–422.
18. Knowles M. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy / M. Knowles. – Electronic version. – 1970. – Accessibility mode:
http://www.hospitalist.cumc.columbia.edu/downloads/cc4_articles/Education%20Theory/Andragogy.pdf. – Title from the screen.
19. Krajinc A. Andragogy / A. Krajinc. – Electronic version. – 1989. – Accessibility mode:
http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/AndragogyThe ResearchValue.pdf. – Title from the screen.
20. McDonald M., Rodney P., Starzomski R. A framework for ethical decision-making / M. McDonald, P. Rodney, R. Starzomski. – Electronic version. – 2010. – Accessibility mode: http://www.ethics.ubc.ca/upload/A%20Framework%20 for%20Ethical%20Decision-Making.pdf. – Title from the screen.
21. Social work practice, education, and educational policy and accreditation standards. – Electronic version. – Council of social work education. – 2008. – Accessibility mode: http://www.cswe.org/File.aspx?id=13780. – Title from the screen.
22. Thompson M., Deis M. Andragogy for adult learners in higher education / M. Thompson, M. Deis // Proceedings of the academy of accounting and financial studies. – 2004. – №9 (1). – P. 107–112.
23. Truluck J., Courtenay B. Learning style preferences among older adults / J. Truluck, B. Courtenay // Educational gerontology. – 1999. – №25 (3). – P. 221–236.

УДК 371.14

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

І.Л. Холковська

Анотація. У статті розкрито структуру концептуальної моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів, яка складається з теоретико-методологічного, цільового, змістового, технологічного та організаційно-управлінського блоків.

Ключові слова: педагогічний конфлікт, конфліктологічна готовність, професійна підготовка майбутніх учителів, педагогічна модель.

Аннотация. В статье раскрыта структура концептуальной модели формирования готовности будущих учителей к предупреждению и решению педагогических конфликтов, которая состоит из теоретико-методологического, целевого, содержательного, технологического и организационно-управленческого блоков.

Ключевые слова: педагогический конфликт, конфликтологическая готовность, профессиональная подготовка будущих учителей, педагогическая модель.

Summary. In the article the structure of the conceptual model for the formation of future teachers ready to prevent and address pedagogical conflicts, which consists of a theoretical and methodological, destination, content, process, organizational and administrative units.

Keywords: teaching conflict conflictological readiness, training future teachers pedagogical model.

Постановка проблеми. Аналіз стану теоретичного висвітлення проблеми конфліктологічної підготовки майбутніх учителів та практики, що склалася у вищих педагогічних закладах, виявив необхідність концептуального моделювання процесу формування готовності педагогів до попередження та розв'язання конфліктів.

Аналіз попередніх досліджень. У сучасній педагогіці обґрунтовано декілька підходів до моделювання освітнього процесу. Традиційно педагогічні моделі будуються або через визначення системи проектних характеристик, або через виокремлення блоків чи модулів. У структурі педагогічних моделей Ю.С. Тюнников і Ю.А. Юрченко розрізняють три відносно самостійні блоки: проектно-методологічний, проектно-організаторський, проектно-технологічний [1]. Проектно-методологічний блок моделі, як правило, містить стратегію процесу, що моделюється, а також його вихідні теоретичні засади. У проектно-організаційному блоці відображаються принципи організації педагогічного процесу. Проектно-технологічний блок передбачає розгляд низки проектно-технологічних характеристик: цільових, змістових, процедурних, організаційно-управлінських. У деяких випадках перелік компонентів моделі розширюється за рахунок виокремлення цільового і змістового блоків.

Концептуальне моделювання варто розпочинати з уточнення поняття педагогічна система і визначення відмінностей моделі від педагогічної системи. Під педагогічною системою розуміють взаємопов'язані структурні і функціональні компоненти, підпорядковані завданням освіти, виховання і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [1].

За В.П. Безпалько, педагогічна система – це «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів, процесів, що є необхідними для створення організованого, цілеспрямованого та спланованого педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями» [3]. У структурі педагогічної системи автор виокремлює такі елементи: учні, цілі навчання і виховання, зміст навчання і виховання, дидактичні процеси, вчитель, ТЗН, організаційні форми виховної роботи.

Згідно з Н.В. Кузьміною, структура педагогічної системи містить такі елементи: цілі, педагоги, учні, засоби педагогічної комунікації, навчальна інформація. При цьому на функціональному рівні в педагогічній системі автор виокремлює п'ять основних компонентів професійної діяльності сучасного вчителя: гностичний, проектувальний, конструювальний, комунікативний та організаторський [4].

Мета статті полягає в розкритті структури розробленої концептуальної моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Концептуальна модель, на відміну від педагогічної системи, містить обґрунтування теоретичних засад педагогічного процесу. Поряд з елементами педагогічної системи вона вміщує метазнання, тобто принципи, підходи, що визначають стратегію організації навчально-виховної взаємодії. Принциповою відмінністю концептуальної моделі від педагогічної системи є те, що

© І.Л. Холковська

педагогічна система вказує на те, які компоненти до неї входять і як вони між собою пов'язані, а концептуальна модель визначає потенціал системи, що може бути використаний для реалізації поставлених завдань. Враховуючи зазначені положення, нами розроблена концептуальна модель формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів. Розглянемо її складові та їх змістове наповнення.

Теоретико-методологічний блок моделі є метаблоком по відношенню до інших її складових. Він визначає загальну концептуально-методологічну основу підготовки студентів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів, регулює взаємозв'язки між іншими блоками моделі. У ньому представлені ключові ідеї, концептуальна основа та загальні підходи, на яких ґрунтується система конфліктологічної підготовки майбутніх учителів: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, комплексний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, рівневий.

Системний підхід (Ю.В. Агапов, В.Г. Виненко, В.В. Лаптєв, А.В. Репринцев, Т.М. Томілова та ін.) - методологія, що полягає у виокремленні в педагогічній системі інтеграційних інваріантних системотвірних зв'язків і відношень, організації професійно-педагогічної підготовки як процесу розвитку особистості студента як системного цілого. У рамках системного підходу професійно-педагогічна підготовка розглядається як: цілеспрямоване формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів, необхідних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; педагогічний процес, орієнтований на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності.

Особистісно орієнтований підхід (В.І. Андрєєв, І.А. Зязюн, В.В. Краевський, Н.І. Трубнікова, І.С. Якиманська та ін.) - методологія, що передбачає опору на особистісний аспект у підготовці майбутніх педагогів, створення умов для усвідомлення ними себе в ролі учителя, для об'єктивної оцінки своїх можливостей щодо розв'язання педагогічних конфліктів. Реалізація особистісно орієнтованого підходу здійснюється через: привнесення ціннісного змісту в загальноосвітні дисципліни, актуалізацію гуманістичного змісту психолого-педагогічної підготовки; створення особистісно орієнтованої педагогічної системи, що передбачає врахування і стимулювання індивідуальних навчальних та професійних можливостей кожного студента; створення умов для особистісно орієнтованого розвитку студентів на основі їх залучення до розробки й реалізації освітніх проектів, до різних видів педагогічної діяльності та емоційно-особистісного спілкування з учнями.

Діяльнісний підхід (О.В. Бондаревська, П.Я. Гальперін, І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, М.М. Скаткін та ін.) - методологія, що орієнтує професійно-педагогічну підготовку на формування практичних дій, способів поведінки, необхідних майбутнім учителям для розв'язання навчально-виховних проблем. Реалізація цього підходу відбувається через: максимальне використання розвивальних можливостей навчальних ситуацій і предметних знань; організацію активної діяльності студентів, спрямованої на розвиток їх творчого професійного мислення, професійної компетентності.

Комплексний підхід (А.В. Бодяков, О.В. Григор'єва, І.П. Іванов, Н.Б. Крилова, В.В. Рябов та ін.) - методологія, яка передбачає реалізацію принципу єдності: моральної, загальнокультурної і спеціальної психолого-педагогічної підготовки; виховання студентів у навчальній діяльності та в громадському житті. Реалізація цього підходу відбувається через: комплексне формування усіх компонентів конфліктологічної готовності в їх єдності і взаємозв'язку; діалектичне поєднання теоретичного навчання з конкретною практичною діяльністю, активною громадською роботою, вихованням майбутнього учителя.

Аксіологічний підхід (О.В. Бондаревська, І.Ф. Ісаєв, А.В. Кирякова, Є.М. Шиянов та ін.) - методологія, яка орієнтує на інтеріоризацію студентами в процесі підготовки цінностей педагогічної культури, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Акмеологічний підхід (О.С. Анісімов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.Е. Чудновський та ін.) - методологія, що розглядає професійно-педагогічну підготовку вчителя в двох аспектах: з одного боку, як процес досягнення певного рівня професійного розвитку, з іншого боку, як етап в досягненні особистістю вищого рівня досконалості (акме). Реалізація акмеологічного підходу відбувається через: розвиток професійно важливих якостей і педагогічних здібностей; стимулювання активності особистості як здатності свідомо впливати на навколишню дійсність, цілеспрямовано змінювати її та себе; визначення змісту й організації навчального процесу на основі акмеограми як вихідного, базового документу.

Компетентнісний підхід (С.П. Ахтирський, Р.Х. Гільмеєва, Ю.М. Кулюткін, А.В. Петрушина, І.Ф. Радіонова та ін.) - методологія, що розглядає педагогічну підготовку як процес формування професійних компетенцій майбутнього учителя, зокрема, у сфері попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Рівневий підхід (Н.П. Клушина, Є.І. Лященко, В.М. Марченко, Н.Л. Стефанова та ін.) - методологія, що розглядає процес підготовки майбутнього учителя як перехід від одного рівня до іншого, кожен з яких передбачає власний зміст, форми і методи роботи: орієнтовний (адаптаційний, орієнтаційний), на якому студенти знайомляться із загальними підходами до розв'язання педагогічних конфліктів; базової підготовки, в процесі якого студенти отримують основні знання, уміння і навички в галузі конфліктологічної компетентності; творчого саморозвитку, який сприяє виробленню індивідуального стилю поведінки в конфліктних ситуаціях.

Цільовий блок моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів представлений трьохрівневою системою завдань. Здійснення педагогічного процесу починається з визначення набору завдань, які репрезентують проміжні кроки на шляху до досягнення загальної мети. Раціональним засобом постановки педагогічних завдань є метод «дерева цілей», який передбачає використання ієрархічної структури, що отримується шляхом поділу загальної мети на підзавдання, а ті, у свою чергу, - на більш детальні складові, які можна назвати підзавданнями нижчого рівня або функціями. Метод «дерева цілей» орієнтований на отримання більш повної та відносно стійкої структури завдань, яка враховує закономірності цілепокладання, механізм змін, що відбуваються у системі, яка розвивається, принципи формування ієрархічних структур завдань і функцій.

Під час визначення ієрархічної структури завдань конфліктологічної підготовки майбутніх учителів нами враховувався комплекс таких вимог:

- головна мета, що знаходиться на вершині графа, повинна відображати кінцевий результат;
- реалізація підзавдань кожного рівня є необхідною і достатньою умовою реалізації завдань попереднього рівня;
- під час формулювання завдань різного рівня описуються очікувані результати, але не засоби їхнього отримання;
- підзавдання кожного рівня повинні бути незалежними одне від одного;
- у фундамент дерева цілей покладені завдання, зміст, способи та терміни виконання яких визначені з урахуванням перспективних цілей.

Генеральна мета є базовою для визначення часткових завдань (підзавдань). У відповідності до структури конфліктологічної готовності майбутніх учителів перший рівень містить три головні завдання:

1. Формування знань, які складають інформаційну основу процесу попередження та розв'язання конфліктів.
2. Розвиток умінь, що складають операційну основу попередження та розв'язання конфліктів.
3. Формування мотивації попередження та розв'язання конфліктів.

На наступному рівні виокремлені завдання диференціюються на конкретизовані підзавдання. Перше завдання деталізується таким чином:

1.1. Формування понять щодо явища конфлікту та конфліктної ситуації: а) знання про причини конфлікту; б) знання про типи конфліктів; в) знання специфіки перебігу конфліктів у залежності від індивідуально-типологічних та вікових особливостей його суб'єктів.

1.2. Формування знань щодо методів та прийомів вирішення конфліктів: а) знання загальних схем, правил, принципів аналізу конфліктної ситуації, конфлікту; б) знання прийомів попередження конфлікту; в) знання прийомів розв'язання конфлікту.

1.3. Формування супутніх психолого-педагогічних знань: а) уявлень щодо сутності взаємовідносин учасників педагогічного процесу; б) знання щодо стилів спілкування; в) знання вікових особливостей учнів.

Реалізація другого завдання передбачає:

2.1. Розвиток умінь діагностичного та прогностичного характеру: а) виявлення та диференціювання причин виникнення конфлікту; б) прогнозування можливостей розвитку конфліктної ситуації; в) розпізнання стресогенних факторів; г) виявлення учасників конфліктних ситуацій; д) аналіз структури та визначення виду таких ситуацій.

2.2. Розвиток умінь оцінного характеру: а) виокремлення загальних критеріїв та показників для оцінки динаміки розвитку міжособистісної взаємодії у конфліктній ситуації; б) інтерпретація поведінки суб'єктів педагогічної взаємодії; в) визначення рівня продуктивності розв'язання конфлікту.

2.3. Розвиток умінь перетворювального характеру: а) моделювання конфліктогенних ситуацій; б) профілактика конфліктних ситуацій; в) контроль і корекція перебігу зазначених ситуацій.

2.4. Розвиток умінь коригувального характеру: а) зміна поведінки учасників конфліктної ситуації з урахуванням етичних норм і правил та завдань навчально-виховного процесу; б) ефективне вирішення конфлікту.

Третє завдання – формування мотивації попередження та розв'язання конфліктів – конкретизується з урахуванням результатів сучасних досліджень з проблем мотивації. Психологи А.К. Маркова, О.М. Матюшкін, П.М. Якобсон розрізняють дві великі групи мотивів: пізнавальні, що пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесами її виконання, та соціальні мотиви, пов'язані з різними соціальними взаємодіями суб'єктів педагогічного процесу. Ці дві групи мотивів А.К. Маркова поділяє на декілька підгруп. Перша група мотивів містить: 1) широкі пізнавальні мотиви; 2) навчально-пізнавальні мотиви; 3) мотиви самоосвіти. Відповідно друга група мотивів охоплює: 1) широкі соціальні мотиви; 2) вузькі соціальні (позиційні) мотиви; 3) мотиви соціальної співпраці.

Орієнтуючись на таку структуру, ми виокремлюємо такі складові третього базового завдання конфліктологічної підготовки майбутніх учителів:

3.1. Формування пізнавальних мотивів готовності до попередження та розв'язання конфліктів: а) широких пізнавальних мотивів, що спонукають до оволодіння прийомами попередження та розв'язання педагогічних конфліктів; б) навчально-пізнавальних мотивів, що ведуть до розширення кругозору у сфері конфліктологічної компетентності; в) мотивів професійної самоосвіти, які спонукають до самостійного вдосконалення способів пошуку та опрацювання психолого-педагогічної інформації.

3.2. Формування соціальних мотивів готовності до попередження та розв'язання конфліктів: а) широких соціальних мотивів, які полягають в усвідомленні функцій освіти, соціальної необхідності педагогічної діяльності; б) позиційних мотивів, що спонукають до підвищення вчителем власного соціально-професійного статусу; в) мотивів соціально-педагогічної співпраці, співтворчості.

Змістовий блок моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів. Формування зазначеної готовності здійснюється у межах вивчення психолого-педагогічних дисциплін, в яких сконцентровано знання щодо сутності педагогічних конфліктів, їх видів, способів діагностування, методів попередження та розв'язання тощо.

Побудова навчального матеріалу відповідає логіці окремих дисциплін з опорою на теорію і практику. Структурування матеріалу здійснюється з врахуванням генеральної мети, а також можливостей інтеграції змісту окремих дисциплін. Для проектування змістового блоку процесу формування готовності до студентів попередження розв'язання педагогічних конфліктів необхідно:

1. Виокремити склад навчальних дисциплін, що забезпечують формування такої готовності. Відповідно до діючого навчального плану є низка психолого-педагогічних дисциплін («Вступ до педагогічної професії», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогіка», «Педагогічні технології», «Основи педагогічної майстерності» тощо), які забезпечують між предметні зв'язки і становлять базис для формування готовності студентів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

2. Побудувати міжпредметні модулі формування готовності до розв'язання конфліктів. Аналіз навчальних планів дає підстави говорити про можливість побудови єдиного процесу конфліктологічної підготовки студентів на базі міжпредметних модулів. Їхня сутність пов'язана з розкриттям понять конфлікт, педагогічний конфлікт, конфліктна ситуація, психолого-педагогічними механізмами регулювання і ефективного розв'язання конфліктних ситуацій, досвідом педагогічної комунікації, а також мотивацією педагогічного спілкування.

3. Здійснити предметну конкретизацію міжпредметних модулів формування готовності студентів до розв'язання педагогічних конфліктів. Така конкретизація відбувається шляхом аналізу програмного змісту окремих навчальних дисциплін.

Змістовий блок можна поділити на три частини: 1) супутні знання, до яких належать теоретичні відомості з педагогіки, психології, соціальної педагогіки, соціальної психології, психодіагностики; 2) знання з педагогічної конфліктології щодо видів конфліктних ситуацій; 3) технології попередження та розв'язання конфліктних ситуацій.

Технологічний блок моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів. До складу цього блоку входять форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, методи засоби, прийоми формування готовності до попередження та розв'язання конфліктів, засоби діагностики, критерії та показники сформованості готовності, а також комплексна технологія, побудована на базі цього інструментарію. Технологічний блок представлений трьома компонентами: операційно-діяльнісним, дидактико-інструментальним, контрольно-коригувальним.

Технологія формування готовності майбутніх педагогів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів має певну етапність, якій відповідають специфічні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, діагностичний інструментарій, прийоми конкретизації, класифікації, проблемні питання та завдання, ситуації реальної професійної діяльності тощо.

Організаційно-управлінський блок моделі формування готовності студентів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів розкриває зміст і засоби координації дій викладачів з формування зазначеної готовності.

Висновки. Отже, розроблена нами концептуальна модель має системний характер і складається з комплексу взаємопов'язаних блоків (теоретико-методологічного, цільового, змістового, технологічного та організаційно-управлінського), що забезпечують формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Література

1. Тюнников Ю.С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы и перспективы интеграции / Ю.С. Тюнников // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: матер. междунар. науч.-метод. конф. – Ялта, 2000. – С. 21-25.
2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
3. Безпалько В.П. Теория учебника / В.П. Безпалько. – М., 1989. – 224 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина.– Л., 1983.– 186 с.

УДК 378:37.022

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

І.В.Хом'юк

Анотація. *У статті проаналізовані результати експериментального дослідження формування професійно-мотиваційного компонента професійної мобільності майбутніх інженерів в процесі вивчення фундаментальних дисциплін.*

Ключові слова. *Мобільність, професійна мобільність, педагогічне дослідження, методика діагностики професійної мотивації.*

Аннотация. *В статье проанализированы результаты экспериментального исследования формирования профессионально-мотивационного компонента профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения фундаментальных дисциплин.*

Ключевые слова. *Мобильность, профессиональная мобильность, педагогическое исследование, методика диагностики профессиональной мотивации.*

Summary. *The article analyzes the results of experimental studies of the formation of professional motivational component of future professional mobility of engineers in the process of studying the fundamental disciplines.*

Keywords. *Mobility, professional mobility, pedagogical research, methods of diagnosis of professional motivation.*

Постановка проблеми. Динаміка науково-технічних змін у суспільстві, усвідомлення того, що освіта – основа економічної й суспільної заможності, висувають підвищені вимоги до підготовки фахівців у галузі інженерної освіти. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства об'єктивно зростають вимоги до людини загалом й фахівця-професіонала зокрема, який має бути готовим до постійного оновлення знань, освоєння нових інформаційних джерел та технологій та оперативного реагування на їх зміни, вміти уникати перевантажень та бути конкурентоспроможним у будь-якій сфері діяльності. Саме однією із причин повільного й складного становлення ринку праці в Україні, на думку Р.Ривкіна [1], О.Симончук [2] та ін. є низький рівень професійної мобільності фахівців.

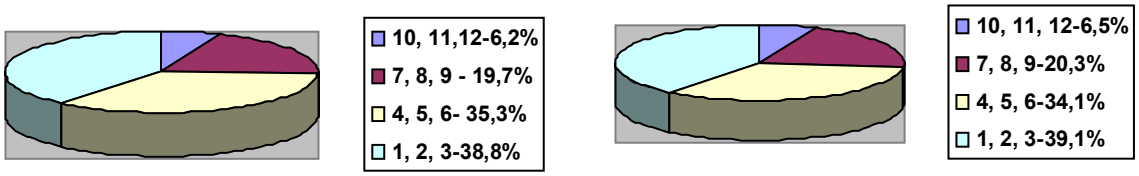
Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню мобільності студентів у сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється значна увага. Мобільність є традиційним предметом дослідження у соціології, де розрізняють соціальну, міжпоколінну, трудову, структурну, уявну, професійну. Науковцями (Л.Бляхман, Н.Коваліско, С.Липсет, М.Яценко та ін.) визначено види мобільності, а також

© І.В.Хом'юк

її змістовна сфера (С.Макеєв, Г.Осипов, А.Шатохін та ін.). Про професійну мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці згадується у працях вітчизняних (Л.Данилова, Н.Ничкало, О.Симончук, О.Щербак) та зарубіжних (Н.Василенко, Е.Корчагін, О.Олейнікова, О.Філатов, Д.Чернилевський) авторів. Аналіз цих матеріалів показав недостатню розробку питання формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

Мета статті – розкрити результативний аспект реалізації комплексу педагогічних заходів щодо формування професійно-мотиваційного компонента базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів під час вивчення фундаментальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний експеримент проводився під час викладання фізико-математичних дисциплін на базі Вінницького національного технічного університету в 2004-2012 роках. Було сформовано експериментальні й контрольні групи відповідно до вимог проведення педагогічного експерименту. Усього було охоплено 29 груп. Загальна кількість студентів, які брали участь в експерименті, 911 осіб. Експериментальні групи були типовими за рівнем успішності, рівнем професійної мотивації та кількістю студентів. Експеримент проводився одним складом викладачів. Групи майже не відрізнялись (рис. 1) за кількісним складом і рівнем знань з математики та фізики за результатами "нульової" контрольної роботи (вхідний контроль), яка проводилась на перших заняттях з вищої математики і загальної фізики за шкільною програмою.



а) б)

Рис. 1. Діаграма результатів "нульової" контрольної роботи: а) контрольна група, б) експериментальна група

За результатами початкових тестувань, було визначено початковий рівень професійної мотивації майбутніх інженерів.

Таблиця 1

Рівень професійної мотивації майбутніх інженерів

Групи	Кількість студентів	Рівень професійно-мотиваційного компоненту			
		високий	*достатній*	*задовільний*	*низький*
	277	5,1%	18,7%	56,7%	19,5%
КГ	276	4,4%	19,9%	55,1%	20,6%

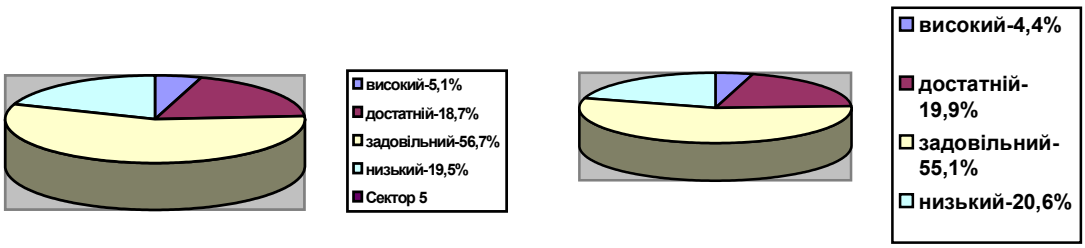


Рис. 2. Діаграма рівнів професійної мотивації: а) контрольна група, б) експериментальна група

Для підтвердження однорідності груп ми використали критерій згоди К.Пірсона (χ^2), який дозволяє виявити відмінності в порівнюваних вибірках. Нами була висунута гіпотеза H_0: вибрані для експерименту групи однорідні та належать одній генеральній сукупності. Тоді альтернативна гіпотеза H_1: вибрані для експерименту групи неоднорідні та не належать одній генеральній сукупності.

Статистика критерію. Для перевірки гіпотези H_0 обчислимо значення статистики критерію χ^2 за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{N} \frac{(n_{e_i} - n_{k_s})^2}{n_{k_i}}, \quad (1)$$

де n_e, $n_к$ – відносні частоти професійної мотивації відповідних груп.

Розраховуючи значення критерію за емпіричними даними, ми отримали:

$$\chi^2_{\text{åêñ}} = \frac{(0{,}195 - 0{,}206)^2}{0{,}206} + \frac{(0{,}567 - 0{,}551)^2}{0{,}551} + \frac{(0{,}187 - 0{,}199)^2}{0{,}199} + \frac{(0{,}051 - 0{,}044)^2}{0{,}044} \approx 0{,}0029.$$

Прийняття рішення. Оберемо рівень значущості $\alpha = 0{,}05$ (надійна ймовірність 95%). Критичне значення критерію за ступенем вільності $k - r = 2$ ($k = 4$ – кількість інтервалів, $r = 2$ – кількість встановлених зв'язків) та рівнем значущості знаходимо за таблицями значень критерію [3] $\chi^2_{\text{êð}} = 0{,}103$. Отже, $\chi^2_{\text{åêñ}} < \chi^2_{\text{êð}}$. Тобто, нульову гіпотезу треба прийняти. Групи, обрані для експерименту, належать одній генеральній сукупності, ймовірність розподілу студентів за рівнями професійної мотивації в експериментальних та контрольних групах однакові. Це дає підставу підтвердити наявність впливу незалежної змінної (використання в процесі навчання вищої математики розробленої нами моделі формування професійної мобільності) на рівень розвитку основних структурних компонентів професійної мобільності.

З'ясування рівня сформованості професійно-мотиваційного компоненту, що здійснює стимулювальну, спонукальну функції відбувалось під час констатувального і формувального експериментів. На кожному з цих етапів ми виявляли рівень сформованості внутрішньої мотивації навчальної діяльності. У якості методичного інструментарію, що дозволив визначити наявний рівень мотивації студентів і проаналізувати її динаміку при використанні авторської моделі формування базового рівня професійної мобільності під час вивчення вищої математики ми використали методику діагностики наявності мотивації до вивчення дисципліни, запропоновану Т.Д.Дубовицькою та самостійно розроблену за зразком методику діагностики наявності мотивації студентів до навчання за обраною спеціальністю. Шкальна оцінка має чотири рівня: високий, достатній, задовільний, низький.

Авторська методика діагностики мотивації студентів до навчання за обраною спеціальністю складається із 20 суджень і запропонованих варіантів відповідей. До кожного висловлення необхідно було виразити своє ставлення за 12-бальною шкалою.

За результатами аналізу тестування можна виявити тип мотивації кожного студента (внутрішня, зовнішня) та рівень внутрішньої мотивації. Методика може використовуватись у роботі з усіма категоріями студентів, здатних до самоаналізу і самозвіту.

Відмінністю у навчанні в експериментальних і контрольних групах була методична система навчання фундаментальних дисциплін, яка спрямована на формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів. Заняття в експериментальних групах проводилось із використанням створеного нами комплексу інтерактивних занять, розроблених під час пошукового етапу даного дослідження, а в контрольних – за традиційною методикою.

Найбільш характерні фрагменти результатів експертної оцінки рівня розвитку професійно-мотиваційної складової представлені у таблиці 2. Вони свідчать про значну розбіжність між оцінками розвитку професійно-мотиваційного компонента студентів експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 2

Експертна оцінка сформованості мотивації студентів до навчання за обраною спеціальністю експериментальної та контрольної груп

№ з/п	Висловлення	Рівень ставлення до висловлення	
		КГ	ЕГ
1	2	3	4
1	Обрана спеціальність подобається, з роботою за даною спеціальністю знайомий	3	7
2	У мене часто виникають питання про зміст спецпредметів, які я вивчаю	2	6
3	У мене є чітке уявлення про професію, яку я обрав	3	7
4	Я вважаю, що для того, щоб мати добру професійну підготовку, необхідно працювати над розвитком системних знань, умінь та навичок, необхідних для даної професії	5	9

5	Мої інтереси й захоплення у вільний час часто пов'язані з майбутньою професійною діяльністю	4	8
6	Я маю такі загальні позитивні якості (працелюбність, самостійність у праці, наполегливість тощо),які необхідні для доброї професійної підготовки	4	8
7	Труднощі, що виникають під час навчання у ВНЗ, роблять процес оволодіння майбутньою професією ще більш захоплюючим	3	7
8	Навчання фундаментальним дисциплінам надає мені можливості проявити свої здатності в майбутній професійній діяльності	4	9
9	Маю уявлення про застосування отриманих знань з фундаментальних дисциплін, зокрема вищої математики, у вивченні спеціальних дисциплін	4	7
10	Під час виконання курсових робіт із спецпредметів я спроможний використати отримані знання із фундаментальних дисциплін	3	6
11	Вважаю, що необхідно багато працювати над самовдосконаленням, щоб бути конкурентноспроможним фахівцем	4	9
12	Я знаю, що до обраної мною професії є близькі, споріднені з нею, якими б я міг оволодіти	6	10
13	Якби мені знову довелося вступати до ВНЗ, то я вибрав би цей ВНЗ, цю спеціальність	4	8
14	Вважаю, щоб мати добру професійну підготовку, необхідно розвивати спеціальні якості, необхідні для обраної професії	3	5
15	Під час вивчення спецпредметів самостійно вивчаю додаткову літературу, оскільки рівень професійних знань потрібно постійно поповнювати	2	7
16	Поставивши перед собою ціль – оволодіти обраною професією, я визначаю конкретний спосіб оцінки просування до неї	2	8
17	Моє рішення з вибору професії остаточне	6	9
18	Я обрав дану професію, щоб стати професіоналом	4	7
19	Знання з фундаментальних дисциплін складають основу професійних знань	5	9
20	Моє уявлення поліпшилось про обраний фах упродовж навчання на I (II) курсі	4	11

Розглянемо динаміку формування професійно-мотиваційної складової наприкінці першого і другого семестрів в результаті застосування інтерактивних методів навчання на першому та другому курсах навчання.

За результатами анкетування, де на кожне висловлення пропонувались відповіді «так» і «ні», були отримані дані, наведені у таблиці 3.

Таблиця 3

Сформованість професійно-мотиваційної складової у студентів I, II курсів

висловлення	Група і кількість респондентів				Група і кількість респондентів			
	ЕГ(277)		КГ(276)		ЕГ(277)		КГ(276)	
	Позитивна відповідь (%)				Позитивна відповідь (%)			
	1-й семестр, I курс		2-й семестр, I курс		1-й семестр, II курс		2-й семестр, II курс	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	38	36	35	30	42	38	58	40
2	25	24	37	28	39	30	46	32
3	45	40	58	45	65	48	74	51
4	45	42	56	49	64	50	82	58
5	25	15	38	18	47	22	52	30

6	47	46	58	49	64	52	78	57
7	10	5	12	6	20	8	27	10
8	30	20	42	24	48	26	57	28
9	25	17	42	20	52	38	69	52
10	23	9	36	12	47	20	62	28
11	64	48	72	50	78	56	82	64
12	12	6	25	10	38	15	45	20
13	82	76	85	78	90	82	95	87
14	42	35	54	40	62	45	75	52
15	12	8	24	10	38	15	45	18
16	38	22	44	25	48	26	54	28
17	46	38	54	40	60	42	68	50
18	32	29	38	31	48	35	62	44
19	27	10	38	13	52	30	58	34
20	38	25	46	28	44	18	52	22

Для наочності представлено динаміку у вигляді графіків (полігону відносних частот) (рис. 3, 4), де на горизонтальній осі – номера висловлювань, по вертикалі – частоту появи позитивних відповідей (у відсотках).

Порівнюючи результати сформованості професійно-мотиваційного компонента професійної мобільності студентів протягом першого та другого семестрів навчання на І курсі, можна відмітити, що: зросла на 12% кількість студентів в експериментальній групі, які самостійно вивчають додаткову літературу під час вивчення спец предметів, проти зростання на 2% у контрольній групі; на 13% зросла обізнаність у сфері суміжних професій в експериментальній групі проти 4% у контрольній; збільшився розрив у показниках спроможності використання знань із фундаментальних дисциплін у експериментальній групі 42% проти 25%, а у контрольній – 17% проти 20%.

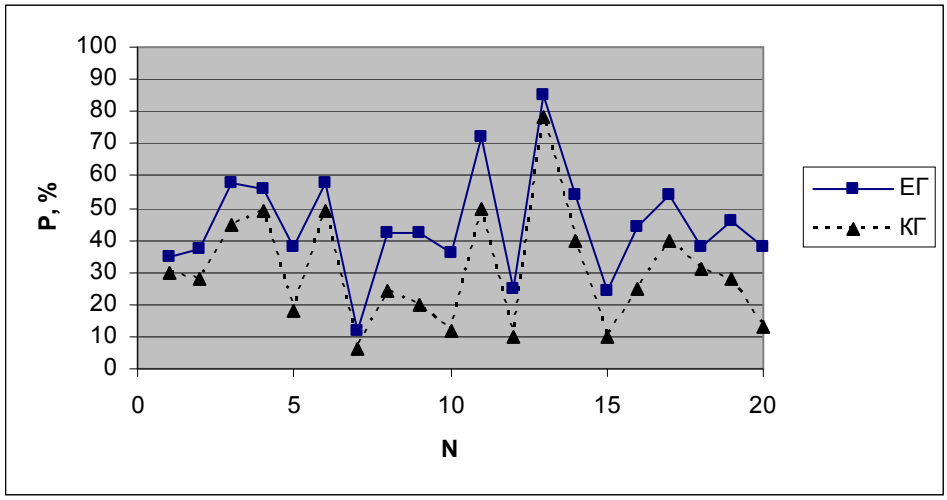


Рис. 2. Полігон розподілу показників сформованості професійно-мотиваційної складової у студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп наприкінці 2-го семестру

Отже, можна стверджувати, що використання в процесі навчання фундаментальних дисциплін моделі формування професійної мобільності ефективно впливає на формування професійно-мотиваційного компоненту ПМ.

Для наочності покажемо динаміку формування професійно-мотиваційної складової на ІІ курсі навчання у вигляді графіку (рис. 3).

Порівняльний аналіз сформованості показників професійно-мотиваційної складової протягом двох років застосування системи формування професійної мобільності можна зазначити, що зросли показники: задоволеності обраною спеціальністю в ЕГ на 20%, в КГ – на 4%; обізнаності із суміжними професіями в ЕГ із 12% до 45%, в КГ – із 6% до 20%; спроможності використання отриманих знань із фундаментальних дисциплін під час написання курсових робіт в експериментальній групі на 39%, у контрольній – на 19%; поліпшились уявлення про обраний фах на 25% у експериментальній групі проти 12% у контрольній групі; зросли інтереси та захоплення у вільний час, пов'язані із майбутньою професійної діяльністю на 27% у експериментальній групі проти 15% в контрольній.

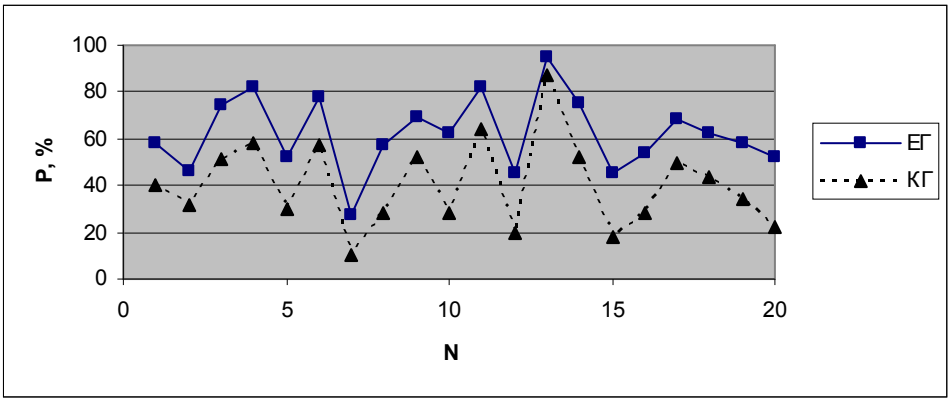


Рис. 3. Полігон розподілу показників сформованості професійно-мотиваційної складової у студентів-другокурсників експериментальної та контрольної груп наприкінці 2-го семестру

Для того, щоб отримати зведену таблицю рівнів сформованості професійно-мотиваційного компонента професійної мобільності, використаємо розроблену шкалу. Максимальна кількість балів за всіма показниками складає 12. Враховуючи, що всього маємо 20 висловлювань, то максимальна кількість балів за всіма показниками складає – 240 балів. Сформованість рівня професійної мотивації визначалася нами за шкалою: високий рівень – 216-240 балів; достатній рівень – 180-215 бали; задовільний рівень – 156-179 балів; низький рівень – 79-155 балів.

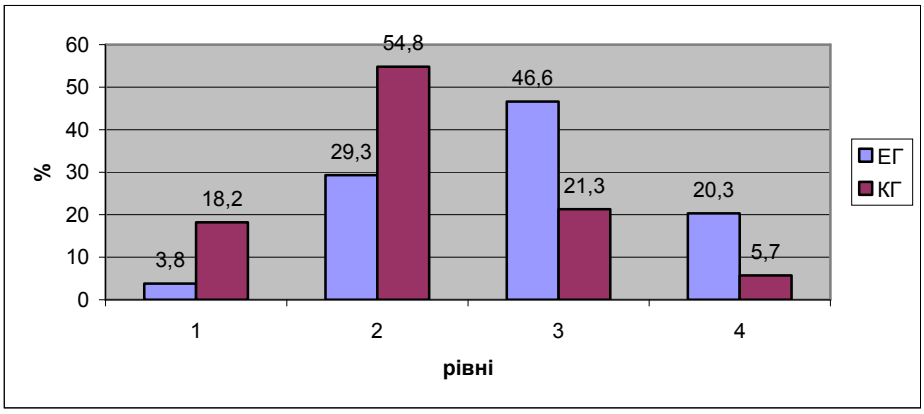
Про ефективність впливу запропонованої нами моделі формування професійної мобільності, зокрема на розвиток її структурного компонента – професійно-мотиваційного – на заняттях з вищої математики свідчить аналіз результатів, наведених у таблиці 4.

Таблиця 4

Рівень сформованості професійно-мотиваційного компонента професійної мобільності майбутніх інженерів

Групи	Кількість студентів	Рівень професійно-мотиваційного компонента			
		високий	*достатній*	*задовільний*	*низький*
ЕГ	277	20,3%	46,6%	29,3%	3,8%
КГ	276	5,7%	21,3%	54,8%	18,2%

Для наочності отриманих результатів нами побудовано гістограму (рис.4) рівнів сформованості професійно-мотиваційного компонента професійної мобільності.



1-низький, 2-задовільний, 3-достатній, 4-високий

Рис. 4. Гістограма рівнів сформованості професійно-мотиваційного компоненту професійної мобільності майбутніх інженерів

Аналізуючи таблицю 4 і гістограму, бачимо, що простежується динаміка зростання рівня професійно-мотиваційного компонента в експериментальній групі порівняно із контрольною. Так, високий та достатній рівні вищі на 14,6% та 25,3% відповідно в експериментальній групі порівняно із контрольною, а задовільний та низький рівні відповідно зменшені на 25,5% та 14,4% в експериментальній групі.

Висновки. Отже, результати формувального експерименту свідчать про ефективність впливу запропонованої системи формування професійно-мотиваційної складової як одної із компонентів базового рівня професійної мобільності майбутнього випускника технічного профілю. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у статистичній оцінці результатів педагогічного експерименту.

Література

1. Рывкина Р. В. Теневизация российского общества: причини и последствия / Р. В. Рывкина // Социс. – 2000. – № 12. – С. 5–12.
2. Симончук О. Робітничий клас в Україні : хроніка втрат / О. Симончук. Соціологія: теорія, методи, маркетинг [Текст] : наук.-теорет. часоп./ Ін-т соціології НАН України. – К. : ред. журн. «Соціол.: теорія, методи, маркетинг», 2005. – № 4. – С. 5–25.
3. Гурский Е. И. Сборник задач по теории вероятностей и математической статистике / Гурский Е. И. – Минск, «Вышэш. школа», 1975. – 250 с.

УДК 378(477):021.2

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НАУКОВОЇ БІБЛІОТЕКИ

І.А.Чайка

Анотація. *Конкретизовано критерії (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, процесуальний) та показники визначення рівнів готовності майбутніх педагогів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі наукової бібліотеки.*

Ключові слова: *критерії, показники, рівні готовності, самостійна навчально-пізнавальна діяльність, інформаційно-освітнє середовище.*

Аннотация. *Конкретизированы критерии (когнитивный, мотивационно-ценностный, процессуальный) и показатели определения уровней готовности будущих учителей к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в информационно-образовательной среде научной библиотеки.*

Ключевые слова: *критерии, показатели, уровни готовности, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, информационно-образовательная среда.*

Summary. *The criteria (cognitive, motivational and evaluative, procedural) and indices of determination of the readiness levels of the future teachers for the independent educational and cognitive activity in the informational and educational environment of the scientific library are concretized.*

Key words: *criteria, indices, readiness levels, independent educational and cognitive activity, informational and educational environment.*

Постановка проблеми. Важливою складовою професійної підготовки майбутніх педагогів є формування їхньої готовності здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність в інформаційно-освітньому середовищі (ІОС) наукової бібліотеки ВНЗ.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Сучасні вчені характеризують готовність до діяльності як: якість особистості (М.Дьяченко, А.Кандибович, А.Ковальов, А.Сазонов, В.Сахаров та ін.), як стан особистості перед початком діяльності (А.Деркач, К.Дугай-Новакова, В.Крутецький, Н.Левітов, А.Пуні, Д.Узнадзе та ін.), як наявність певних здібностей (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн, В.Сластьонін), як вмотивований комплекс якостей, знань, практичних умінь і навичок, станів і відносин, необхідних для досягнення соціально-значущих цілей і результатів (Е.Гудков).

Аналіз наукових джерел забезпечив можливість дослідити готовність студента до тих чи інших видів діяльності: готовність до майбутньої професійної діяльності (В.Сластьонін); готовність до діяльності в напружених ситуаціях (Д.Дьяченко, Л.Кандибович); готовість до інтеркультурної комунікації (Н.Янкіна); готовність до навчання у ВНЗ (С.Кусакіна); готовність до інноваційної діяльності (Е.Гудков).

Відсутність досліджень готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС наукової бібліотеки педагогічного ВНЗ підтверджує необхідність та актуальність розробки даної проблеми і розгляду цього виду готовності як особливого феномена.

Мета статті – конкретизувати критерії та показники визначення рівнів готовності майбутніх педагогів здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність в ІОС наукової бібліотеки.

Виклад основного матеріалу. Вивчення різних аспектів даної проблеми свідчить, що наповнення категорії «готовність» конкретним змістом зумовлюється конкретним видом діяльності, оволодіння яким є метою підготовки.

© І.А.Чайка

Готовність до діяльності як якість особистості, на думку А. Ковальова, включає в себе свідомість особистісної та суспільної значущості діяльності, позитивне ставлення до неї і здатність до її виконання [4, с. 311]. На його думку, формування готовності особистості до майбутньої діяльності є моральною проблемою формування ставлення до трудової діяльності як громадського обов'язку та особистого покликання.

Готовність до діяльності як якість, як складний психологічний феномен, на думку М.Дьяченко та Л.Кандибович, містить мотиваційний (позитивне ставлення до діяльності); орієнтаційний (знання про особливості конкретного виду діяльності); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності); вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями); ціннісний (самооцінка підготовленості до діяльності) компоненти [3, с. 337].

Психологічну готовність суб'єкта до діяльності досліджує Б.Паригін, який виокремлює загальні складові психологічної готовності: установка на включення в діяльність; здатність до максимального включення в діяльність; установка на подолання стереотипів; здатність вибору або вироблення нових установок відповідно до нестандартної ситуації; внутрішня готовність взяти на себе відповідальність за самостійно прийняте рішення; здатність прийняття обґрунтованого рішення; готовність до екстремальних умов стресової ситуації; здатність витримати випробування стресом [9].

Системний підхід до визначення видів і рівнів готовності розробив К.Платонов [10]. Це дало можливість представити готовність як взаємозв'язок чотирьох компонентів (підструктура спрямованості, підструктура досвіду, підструктура індивідуальних особливостей психологічних процесів, біологічно обумовлена підструктура).

На думку Л.Кондрашової [5], готовність включає також більш конкретні компоненти та елементи: мотиваційний (професійні установки, інтереси, бажання до роботи); морально-орієнтовний (ціннісні орієнтації); пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, пам'яті і т. п.); емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси); психофізіологічний (властивості і здібності, що забезпечують підвищену працездатність); ціннісний (самооцінка власної професійної підготовки).

В.Сахаров готовність до діяльності характеризує з позицій особистих властивостей. На його думку, готовність включає моральну підготовленість до діяльності, наявність інтересу до майбутньої професії, здібності, особливості характеру, прагнення подолати труднощі [11].

К.Дугай-Новакова вважає готовність до діяльності станом особистості, який активізує діяльність і дає можливість приймати самостійні рішення [2].

У науковій літературі виокремлюють відповідно до типу вищої нервової діяльності, індивідуальних особливостей особистості і умов протікання діяльності тривалу й ситуативну готовність [7].

У дослідженнях А.Деркача [1] і В.Крутецького [6] готовність як психічний стан охоплює відповідність підготовки висунутим вимогам; емоційно-вольову стійкість; прагнення максимально використовувати знання, уміння, навички; самооцінку своєї підготовленості.

Таким чином, незважаючи на різні підходи й тлумачення поняття готовність, для визначення структури готовності майбутніх педагогів здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність в ІОС наукової бібліотеки необхідно враховувати специфіку цього виду діяльності і фактори, що впливають на структурні компоненти готовності.

Готовність студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС наукової бібліотеки є інтегративною якістю особистості, що характеризується високим рівнем знань про інформаційно-освітнє середовище, його структуру й функції, умінь застосовувати інформаційні технології у навчальній і професійній діяльності, знаходити і систематизовувати інформацію з позицій навчальних цілей, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до навчально-пізнавальної діяльності.

Сутність досліджуваного феномена передбачає взаємозв'язок внутрішнього (ціннісне ставлення студентів до інформаційного простору, задоволення особистісних пізнавальних потреб і навчальних цілей) і зовнішнього (спрямованість на співпрацю та взаєморозуміння з іншими суб'єктами ІОС) компонентів як єдиного цілого в особистісному вимірі.

Такий підхід характеризує загальне і специфічне у досліджуваному феномені.

На основі праць Л.Виготського, О.Леонтьєва, А.Петровського, С.Рубінштейна з'ясовано, що формування якостей особистості здійснюється в результаті розвитку трьох основних структурних компонентів: інтелектуального, емоційно-вольового і практичного.

За такого підходу готовність буде характеризуватися багаторівневістю (низька, середня, висока) і різними структурно-функціональними зв'язками основних компонентів. Це дало можливість розробити критерії і показники для визначення рівнів готовності студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС наукової бібліотеки.

Серед структурних компонентів даного виду готовності виокремлено *інтелектуальний, ціннісний, пізнавально-операційний*.

Для діагностики рівнів готовності і її основних компонентів використовують відповідні критерії і показники, які б могли забезпечувати оцінювання об'єктивних і суб'єктивних сторін освітнього процесу.

Під поняттям «критерій» у психолого-педагогічній літературі розуміють мірило, судження, об'єктивну ознаку, за допомогою якої оцінюють, визначають або класифікують що-небудь [12, с. 654], засіб перевірки істинності або помилковості того чи іншого твердження чи гіпотези, ознаку, що є основою класифікації.

Під поняттям «показник» розуміємо наочні дані про результати якої-небудь роботи чи процесу, кількість чого-небудь [8, с. 520]. Показник як компонент критерію є конкретним виявом сутності процесу чи явища, які досліджуються.

Отже, для діагностики рівня готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС наукової бібліотеки доцільно застосовувати такі критерії: цілісність знань про ІОС, його структуру і функції (когнітивний); ставлення до навчально-пізнавальної діяльності в умовах ІОС (мотиваційно-ціннісний); уміння і навички використовувати інформаційні технології у навчальній і професійній діяльності, знаходити і систематизовувати інформацію з позицій навчальних цілей (процесуальний) (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії і показники сформованості готовності майбутніх педагогів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС наукової бібліотеки

Компоненти готовності	Критерії	Показники
Інтелектуальний	Цілісність знань про ІОС (когнітивний)	- розуміння значення інформатизації освітнього процесу; - знання сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій навчання; - знання основних принципів пошуку, збереження і систематизації інформації для реалізації навчальних цілей.
Ціннісний	Ставлення до навчально-пізнавальної діяльності в умовах ІОС (мотиваційно-ціннісний)	- зацікавленість у застосуванні інформаційних технологій у навчальній діяльності; - прагнення до реалізації власних пізнавальних можливостей, здібностей та особистих якостей; - ступінь активності і самостійності навчальної діяльності.
Пізнавально-операційний	Уміння і навички використовувати інформаційні технології у навчальній і професійній діяльності, знаходити і систематизовувати інформацію з позицій навчальних цілей (процесуальний)	- сформованість раціональних прийомів і способів самостійного ведення пошуку інформації і систематизації даних відповідно до завдань навчального процесу; - володіння формалізованими методами аналітико-синтетичного опрацювання (згортання) інформації; - уміння застосовувати технології підготовки й оформлення результатів самостійної навчальної і науково-дослідної діяльності (підготовка курсових і дипломних робіт, рефератів, доповідей і т.п.)

Отже, кожний критерій слугує для оцінки сформованості певного її компонента. Так, цілісність знань про ІОС дає змогу оцінити сформованість інтелектуального компонента; ставлення до навчально-пізнавальної діяльності в умовах ІОС – сформованість ціннісного компонента; уміння і навички використовувати інформаційні технології у навчальній і професійній діяльності, знаходити і систематизовувати інформацію з позицій навчальних цілей – пізнавально-операційного.

Кожний критерій має сукупність конкретних показників.

Так, когнітивний критерій конкретизується в таких показниках: розуміння значення інформатизації освітнього процесу; знання сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій навчання; знання основних принципів пошуку, збереження і систематизації інформації для реалізації навчальних цілей.

Мотиваційно-ціннісний критерій конкретизують такі показники: зацікавленість у застосуванні інформаційних технологій у навчальній діяльності; прагнення до реалізації власних пізнавальних можливостей, здібностей та особистих якостей; ступінь активності і самостійності навчальної

діяльності.

Процесуальний критерій конкретизується в таких показниках: сформованість раціональних прийомів і способів самостійного пошуку інформації і систематизації даних відповідно до завдань навчального процесу; володіння формалізованими методами аналітико-синтетичного опрацювання (згортання) інформації; уміння застосовувати технології підготовки й оформлення результатів самостійної навчальної і науково-дослідної діяльності (підготовка курсових і дипломних робіт, рефератів, доповідей і т. п.).

На основі визначених критеріїв і показників можна діагностувати рівні (низький, середній, високий) сформованості готовності до досліджуваного феномена.

Низький рівень сформованості готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС наукової бібліотеки характеризується слабко розвинутими ціннісними уявленнями щодо використання інформаційних технологій у навчальній діяльності; недостатнім розумінням сутності ІОС та інформаційних процесів; відсутністю умінь самостійно здійснювати пошук інформації і систематизацію даних відповідно до завдань навчального процесу. Студенти з низьким рівнем не усвідомлюють потреби щодо формування інформаційної культури, не бажають застосовувати інформаційні технології у навчанні, використовувати освітньо-розвивальний потенціал ІОС, не прагнуть підвищувати свій творчий потенціал, у навчанні пасивні, несамостійні. Студенти розпізнають навчальну інформацію, можуть її описати, але при цьому зміст навчального матеріалу засвоюють поверхнево, формально, що є наслідком епізодичної роботи з літературою. Студенти не вміють виділяти головне, оцінювати, аналізувати, порівнювати.

Студенти із середнім рівнем сформованості готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС наукової бібліотеки характеризуються недостатньо розвиненими уявленнями щодо використання інформаційних технологій у навчальній діяльності; слабким розумінням сутності ІОС та інформаційних процесів; слабко розвинутими вміннями самостійно здійснювати пошук інформації і систематизацію даних відповідно до завдань навчального процесу. Студенти із середнім рівнем усвідомлюють потребу щодо формування інформаційної культури, застосовувати інформаційні технології у навчанні, використовувати освітньо-розвивальний потенціал ІОС, але не завжди прагнуть до самоосвіти, підвищення свого творчого потенціалу; у навчальній роботі виявляють ініціативу і самостійність лише за умови педагогічного «втручання» з боку викладача. Студенти самостійно працюють з науковою і методичною літературою, виявляють інтерес до нових знань, самостійно аналізують, порівнюють, виокремлюють головне. Володіючи базовими знаннями і вміннями, студенти не завжди гнучко можуть використати їх у нових ситуаціях.

Високий рівень сформованості готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в ІОС наукової бібліотеки характеризується розвинутими ціннісними уявленнями щодо використання інформаційних технологій у навчальній діяльності; глибоким розумінням сутності ІОС та інформаційних процесів; уміннями самостійно здійснювати пошук інформації і систематизацію даних відповідно до завдань навчального процесу. Студенти з високим рівнем глибоко усвідомлюють необхідність формування інформаційної культури, використання освітньо-розвивального потенціалу ІОС наукової бібліотеки, вміють застосовувати інформаційні технології у навчанні, прагнуть до самоосвіти, підвищення свого творчого потенціалу; у навчальній роботі виявляють ініціативу і самостійність. Студенти самостійно працюють з літературою, виявляють стійкий інтерес до знань і навчальних проблем, володіють системою дій з пошуку нових знань, творчого їх використання в нестандартних ситуаціях, самостійно вибирають і використовують методи і прийоми наукового пізнання.

За результатами констатувального зрізу було встановлено, що у студентів молодших курсів різних ВНЗ домінує середній рівень сформованості умінь здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність в умовах ІОС наукової бібліотеки педагогічного ВНЗ (52%). Високий рівень сформованості цього феномена було виявлено лише у 9% студентів. Студентів з низьким рівнем сформованості відповідних умінь виявилося 39%.

Результати констатувального зрізу свідчать, що уміння здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність в умовах ІОС наукової бібліотеки у процесі традиційного навчання більшою мірою формується стихійно і не відповідає вимогам до процесу професійної підготовки майбутнього педагога.

Висновки. Таким чином, критерії і показники дають змогу одержати об'єктивну інформацію щодо бібліотечно-інформаційної діяльності наукових бібліотек, визначити рівні готовності майбутніх педагогів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в умовах ІОС наукової бібліотеки педагогічного ВНЗ. Готовність студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності в умовах

ІОС наукової бібліотеки є інтегративною якістю особистості, що синтезує інтелектуальний, ціннісний і пізнавально-операційний компоненти. Компоненти і рівні готовності визначено з позицій системного підходу за сукупністю критеріїв і показників оцінки ефективності процесу професійної підготовки майбутнього педагога засобами ІОС наукової бібліотеки.

Перспективи подальших досліджень полягають у необхідності розробки цілісної моделі професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах інформаційно-освітнього середовища наукової бібліотеки педагогічного ВНЗ, комплексу діагностичних засобів визначення рівнів їхньої готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Література

1. Деркач А. А. Состояние психологической готовности студентов к деятельности во время педагогической практики / А. А. Деркач // Психические состояния (Экспериментальная и прикладная психология). – 1981. – Вып. 6. – С. 140–146.
2. Дугай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / К. М. Дугай-Новакова. – М., 1983. – 24 с.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
4. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Знание, 1969. – 361 с.
5. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач / Л. В. Кондрашова. – М. : Просвещение, 1987. – 142 с.
6. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
7. Левитов Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 340 с.
8. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. Т. 3 / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко ; наук. ред. Л. І. Андрієвський. – К. : Аконіт, 1999. – 928 с.
9. Парыгин Б. Д. Социальная психология : проблемы методологии, истории и теории : монография / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
10. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии / К. К. Платонов // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М. , 1969. – С. 190–217.
11. Сахаров В. Ф. Профессиональная ориентация школьников : учебное пособие по специальному курсу для педагогических институтов / В. Ф. Сахаров, А. Д. Сазонов. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.
12. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.

УДК 37.032

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДИЗАЙНЕРІВ У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ

О.А.Швець

Анотація. *У статті виявлено особливості фахівця з дизайну у післядипломній освіті; визначено основні функції підвищення кваліфікації для створення умов творчого розвитку дизайнера.*

Ключові слова: *творчий розвиток, дизайнер, підвищення кваліфікації*

Аннотация. *В статье определены особенности специалиста по дизайну в последипломном образовании; названы основные функции повишения квалификации для создания условий творческого развития дизайнера.*

Ключевые слова: *творческое развитие, дизайнер, повышения квалификации.*

Summary. *In the article found out the features of specialist on a design in postdiplom education. Certainly basic functions of the in-plant training are for conditioning for creative development of designer.*

Keywords*: creative development, designer, in-plant training.*

Актуальність проблеми дослідження. Актуальність та доцільність теоретичного обґрунтування та практичної організації перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з дизайну ґрунтується на положеннях Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національної доктрини розвитку освіти, а також постанови Кабінету Міністрів України “Про першочергові заходи щодо розвитку національної системи дизайну та ергономіки і впровадження їх досягнень у промисловому комплексі, об’єктах житлової, виробничої і соціально-культурної сфер” тощо.

© О.А.Швець

Професійний рівень системи дизайн-освіти передбачає цілеспрямовану підготовку фахівців, що безпосередньо працюють у сферах дизайнерської практики, науки та освіти. З огляду на перспективу економічного зростання виникає необхідність підготовлення відповідної кількості фахівців з дизайну різної спеціалізації. Існуюча практика відкриття нових спеціалізацій з дизайну має в більшості випадків недостатньо системний характер. Це обумовлює необхідність розробки обґрунтованої системи спеціалізацій у цій сфері, формування стандартів та освітньо- професійних програм зі спеціальності „Дизайн".

Післявузівський період характеризується „насамперед працею, використанням здобутих раніше знань на практиці, навчання відходить на другий план. Форми і методи здобуття знань у цей час здебільшого відрізняються від попереднього етапу, а ще більше – від періоду шкільного навчання. Після вузу спеціаліст має акцентувати свої зусилля на пізнавальній діяльності, яка базується на індивідуальних методах здобуття та поновлення знань. Різні види курсової підготовки та перепідготовки відіграють не головну роль, а допоміжну. Основне в цей період – самостійна пізнавальна діяльність людини" [5, с.246].

Неперервна освіта являє собою зусилля стосовно поєднання і гармонізації різних стадій підготовки спеціаліста таким чином, щоб індивід не знаходився у „конфлікті з самим собою", сучасне життя весь час висуває нові проблеми і людина повинна поповнювати свої знання, доучуватись для того, щоб відповідати вимогам життя [2, с.58].

Це забезпечує наявність системи освіти для дорослих як рівноправного партнера традиційної системи освіти, яка б гнучко й оперативно реагувала на всі освітні запити суспільства, позбавляла би традиційну систему завдання навчити людину всьому раз і на все життя.

Аналіз останніх публікацій. Проблемам післядипломної освіти та освіти дорослих присвячені роботи С.Зміїва, Б.Дьяченка, М.Красовицького, Ю.Кулюткіна, Н.Протасової, В.Бондаря, І.Жерносека, В.Олійника, Л.Грибової та ін. Проводяться дослідження щодо підготовки майбутніх дизайнерів (В.Даниленко, Ю.Легенький, А.Чебикін, В.Глазичев, Є.Лазарев, В.Прусак, О.Фурса, Є.Антонович, Н.Воронов, В.Косів, Т.Матвєєва, П.Татіївський, О.Трошкін, Т.Удод та ін.). Водночас, практично недослідженою є проблема підвищення кваліфікації фахівців з дизайну у контексті їх творчого розвитку.

Мета статті. Виявити особливості фахівця з дизайну у післядипломній освіті та визначити основні функції підвищення кваліфікації для створення умов творчого розвитку дизайнера.

Виклад основного матеріалу. Нові вимоги наукоємних виробництв "привели і до нового визначення кваліфікації фахівця. Якщо до недавнього часу кваліфікаційна характеристика фахівця передбачала тільки перелік знань і умінь, то зараз в ній йдеться про його компетенцію, креативність, комунікабельність тощо" [6, с.110]. Об'єктами професійного розвитку особистості є її інтегральні характеристики: компетентність, соціально-професійна спрямованість, професійноважливі якості і психофізіологічні властивості. Нове розуміння кваліфікації в світлі особистісно орієнтованої концепції професійної освіти знаходить відображення в компетентністних моделях фахівця.

Дизайнер, передусім, є винахідником нових форм, що сприймаються візуально, а це означає, що він є художником. Якщо для інженера суть процесу проектування полягає у створенні матеріальної структури працюючої конструкції, що забезпечує реалізацію тієї або іншої функції, то дизайнер у процесі реалізації і розвитку проектного задуму працює у напрямі як від функції до форми, так і від форми до функції, отримуючи імпульси для творчої діяльності з області формальних якостей предметів. Основу професійного самовираження дизайнера визначає форма, закономірності її утворення і зорового сприйняття [4, с.73]. Професіонал в галузі дизайну – це той, хто вміє формувати і виділяти цілі проектування, уявно визначати ідеал речі, до якого він прагне в процесі творчого проектування. У цьому контексті особливої актуальності набуває завдання дизайнерської освіти – виховання вдумливого фахівця, котрий уміє формулювати й відстоювати свої творчі пропозиції, напрям діяльності, конкретні рішення.

Серед пріоритетних складових професіоналізму дизайнера визначають: професійну необхідність; професійну придатність; професійну компетентність; професійну задоволеність; професійний успіх [3]. Критеріями професійної компетентності особистості виступають професійне самовизначення (професійна спрямованість; готовність до професійної діяльності; здатність до самооцінки), професійна активність (професійна самореалізація; професійна свідомість, мотивація професійної діяльності; організаторські здібності) та відповідальність (дотримання норм поведінки; розвиток ділових якостей; стійкість соціально-моральних орієнтацій; розуміння змісту професійних проблем).

Базою створення системи безперервної дизайн-освіти є: формування початкових уявлень про дизайн (у дитячих закладах, в молодших класах загальноосвітніх шкіл, у спеціальних школах-студіях); оволодіння основами дизайну (в загальноосвітніх та художніх школах, у непрофільних середніх та в

інших навчальних закладах); підготовка дизайнерів освітньо-кваліфікаційного рівня "молодший спеціаліст" (в середніх спеціальних навчальних закладах); підготовка дизайнерів освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст", "магістр" (у профільних вищих навчальних закладах, на факультетах, кафедрах); підготовка фахівців вищої кваліфікації (кандидатів та докторів наук в галузі дизайну та ергономіки); перекваліфікація і підвищення кваліфікації в галузі дизайну і ергономіки [1].

Наш погляд, необхідна диференціація слухачів у системі підвищення кваліфікації з дизайну з урахуванням місця його праці і професійних функцій, а саме: працівник промислового дизайну, працівник виробничої дизайнерської фірми, працівник торгівельної дизайнерської фірми, викладач дизайну, фахівці суміжних спеціальностей.

Що стосується контингенту слухачів системи підвищення кваліфікації, то він є надзвичайно неоднорідним, адже тут навчаються як ті, хто нещодавно закінчив навчальний заклад, так і ті, хто здобув професію два-три десятки років тому. Це здебільшого особи, які підвищують свою кваліфікацію, чи перекваліфікацію з тих чи інших причин. Надалі категорія тих, хто здобуває нову професію, невпинно збільшується відповідно до нових соціально-економічних умов, пов'язаних з переходом до ринкових відносин.

На наш погляд, у професійній діяльності дизайнера підвищення кваліфікації суттєво залежить від базової освіти. Саме в дизайні нині працює незначна частка фахівців з дизайнерською освітою, а під терміном «дизайнер» часто мається на увазі архітектор, технолог, художник, які по-різному розуміють глибинні завдання та сутність дизайну. Інтегральна сутність професійної діяльності дизайнера вимагає поєднання елементів усіх цих спеціалізацій. І саме це є одним з провідних завдань підвищення кваліфікації дизайнерів на сучасному етапі.

Нині навіть самих дизайнерів готують по-різному. Розвиток дизайн-освіти відбувається під впливом великої кількості чинників. Перш за все – зовнішних, на які студенти, викладачі та й професійна освіта загалом не мають безпосереднього впливу. Такі чинники, з погляду освіти, є некерованими. Серед них виділяють суспільні потреби; вимоги ринку праці, роботодавців; запити дизайну як науки, як мистецтва та як виробництва; загальні вимоги системи професійної освіти, закладені у державних документах, стандартах освіти тощо.

Ми повністю погоджуємося з В.Прусаком, що дизайнер – це: художник-творець; фахівець, що уміє зібрати необхідну інформацію, опрацювати її і представити в образній графічній або об'ємній формі; спеціаліст, що має чітке професійне мислення, уміє розробляти концептуальні моделі в процесі своєї діяльності; проектант, художньо моделюючий форму, що орієнтується в техніко-технологічних процесах прогностичної реалізації власної розробки; генератор проектної культури суспільства. Сучасний випускник вищого навчального закладу, на відміну від більшості людей старшого покоління, не матиме часу й можливостей для професійної адаптації та колишніх соціальних гарантій. Він повинен плідно й високопрофесійно працювати уже з перших днів своєї фахової діяльності[4, с.14]. До того ж, замовника та роботодавця, незалежно від форми власності підприємства чи фірми, насамперед цікавитимуть не стільки теоретичні знання фахівця, скільки його практичні уміння й навички. У той же час сам фахівець повинен глибоко усвідомити, що без теорії, без фундаментальних знань він приречений назавжди залишитися лише ремісником.

Опанування молоддю "соціально значущих надбань вітчизняного і світового мистецтва має не лише особистісне, а й загальнодержавне, загальнолюдське, значення. Від рівня культурного розвитку особистості все більше залежить психологічна атмосфера в суспільстві, вибір ціннісних орієнтацій в мистецтві, художній творчості, професійній діяльності" [8, с.15]. У підготовці дизайнерів ця настанова безпосередньо пов'язується з художнім розвитком особистості, з пробудженням її таланту і творчих задатків, з умінням бачити і сприймати прекрасне в мистецтві і оточуючому середовищі. Формування молодого фахівця, його соціальна та професійна адаптація до умов, у які він потрапляє, особливо якщо це майбутній дизайнер, потребують вияву творчих якостей.

Нині необхідні розробка та впровадження системи перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з дизайну**,** адже людина, яка сьогодні одержала кваліфікаційне свідоцтво, навіть за умови найкращої підготовки, володіє вже застарілими знаннями.

Творчий розвиток дизайнера в процесі підвищення кваліфікації на основі компетентнісного підходу виконує низку загальних та спеціальних функцій: адаптація до швидких змін у промисловості та ринку; диференціація навчання; добір змісту навчання; доступ до необхідної інформації; забезпечення балансу власної компетентності сучасних вимог до професії; залучення до сучасних вимог культури діяльності; компенсування недоліків попередніх рівнів освіти; мотивація і стимулювання творчості; оволодіння новими методами, способами дій; опора на знання і досвід слухачів; особистісно-діяльнісний підхід у навчанні; перекваліфікація фахівців суміжних

спеціальностей; перспективне проектування; поєднання індивідуальної і колективної діяльності; самоконтроль і самооцінка.

Оскільки зміст вищої освіти фахівців, які працюють у галузі дизайну, є досить різнорідним, то ми вважаємо доцільним насамперед доповнити та коригувати його професійні знання та уміння на основі кваліфікаційних вимог фахівця з дизайну.

Зміст підготовки у процесі підвищення кваліфікації може здійснюватися за такими основними напрямами (з наступною їх інтеграцією) художньо-естетичний, технологічний; історико-етнографічний, декоративно-ужитковий, суспільно-гуманітарний. Кожний з указаних напрямів дослідницької діяльності охоплює сукупність навчальних дисциплін: базових, професійних, профільних за вибором.

Ураховуючи викладені вище положення щодо особливостей підготовки та базової освіти дизайнерів, ми вважали доцільним розробити і ввести у зміст підвищення кваліфікації спеціальний курс «Інноваційні тенденції сучасного дизайну». Цей курс (36 годин) за експерементальною програмою був одним із провідних у системі підготовки слухачів. У центрі уваги процесу навчання дизайнерів знаходяться питання посилення творчої спрямованості професійної діяльності. Курс є інтегрованим. Він покликаний на якісно новому, особистісно орієнтованому рівні забезпечити формування у слухачів творчої мотивації, спрямованої на створення гармонійного предметного середовища, підвищення якості промислової продукції. Навчальна програма курсу передбачає інтеграцію компонентів змісту освіти майбутнього дизайнера зі змістом освіти в таких галузях: мистецтвознавстві, психології, малюнку, живописі тощо.

Метою курсу є створення умов для внутрішнього прийняття дизайнерами цінностей діяльності фахівця як особистісних, активності слухачів в оволодінні усіма компонентами змісту професійної діяльності – відповідними знаннями, вміннями і навичками, досвідом емоційно-вольового ставлення до навколишньої дійсності та досвідом саморегуляції професійного становлення.

Основні завдання курсу – забезпечення процесів емоційного переживання слухачами знань як самоцінних, оволодіння цими знаннями у професійній діяльності; стимулювання творчості дизайнера у всіх видах їхньої навчальної діяльності; створення на заняттях ситуацій, які сприяють генерації ідей слухачів у напрямку розв'язання творчих завдань, розвитку творчої уяви і образного мислення, художньої спостережливості, зорової пам'яті; формування у слухачів комплексу інтегративних умінь різної функціональної належності (аспект забезпечення творчого почину); сприяння формуванню у слухачів художньо-естетичної культури й художнього смаку.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та впровадженні тренінгу „Творча діяльність у дизайні" для конструктивного вдосконалення слухачами свого рівня професійної компетентності та творчого розвитку, цілісного опанування слухачами професійною діяльністю.

Висновки. Необхідність розробки та впровадження системи перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з дизайну зумовлена тим, що для спеціалістів цієї професії аспект неперервності освіти та післядипломної підготовки нині мало досліджений і практично не реалізується на практиці. У центрі уваги процесу підвищення кваліфікації дизайнерів мають знаходитися питання посилення творчої спрямованості професійної діяльності, що забезпечує формування у слухачів творчої мотивації, спрямованої на створення гармонійного предметного середовища та підвищення якості промислової продукції.

Література

1. Концепція розвитку національного дизайну до 2010 р.// http://www.ndi-design.org.ua/idea.html
2. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы / Г. Коптаж // Вестник высшей школы. – 1991. – № 6. – С. 52-62.
3. Кравченко А.М. Вимоги до професіоналізму керівника сучасного навчально-виховного закладу Педагогіка математики і природознавства. IV Всеукраїнські читання, присвячені пам'яті М.В.Остроградського, 4-5 жовтня 2000 р. Збірник статей/ А.М. Кравченко – Полтава: ПОІППОПП, 2000. – С.30-32.
4. Прусак В. Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України : дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Володимир Федорович Прусак. — Вінниця, 2006. — 267 с.
5. Солдатенко М. М. Проблеми розвитку неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 228-248.
6. Сучков В. Модель инженера-строителя: компетентностный поход/ В.Сучков, И.Иванов, Е.Корчагин // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С.110-114.
7. Трошкін О.В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олександр Васильович Трошкін. – Донецьк, 2004. – 227 с.
8. Фурса О.О. Організаційно-педагогічні засади навчально–виховного процесу у мистецькому коледжі: дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Фурса Оксана Олександрівна -Київ – 2005.- 235 с.

УДК 378: 37.017.4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

О.В. Шестопалюк

Анотація. *В статті на основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, досвіду організації навчально-виховного процесу в педагогічному університеті обґрунтовуються педагогічні умови розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів.*

Ключові слова: *громадянська компетентність, професійна підготовка майбутніх учителів, громадянські якості, громадянське самовизначення, педагогічні умови.*

Аннотация*. В статье на основании анализа психологической и педагогической литературы, опыта организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом университете обосновываются педагогические условия развития гражданской компетентности будущих учителей.*

Ключевые слова: *гражданская компетентность, профессиональная подготовка будущих учителей, гражданские качества, гражданское самоопределение, педагогические условия.*

Summary. *The paper based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the experience of the educational process at the Pedagogical University justified pedagogical conditions of civic competence of future teachers.*

Key words: *civil competence, professional preparation of future teachers, civil internalss, civil self-determination, pedagogical terms.*

Постановка проблеми. Стратегічним напрямом розвитку суспільного життя в Україні є формування демократичної правової держави і громадянського суспільства. Реалізація цієї мети залежить не тільки від розвитку економіки, вдосконалення законодавства і правових відносин, а й від громадянської компетентності майбутніх учителів, для яких високий рівень громадянської свідомості є не просто елементом загальної культури, а й показником професійної придатності та передумовою успішної реалізації виховної функції майбутньої професійної діяльності. Саме випускникам вищих педагогічних навчальних закладів належить упроваджувати в життя ідеї громадянської освіти і виховання учнів на основі демократичних цінностей. Адже від нинішніх студентів – майбутніх учителів залежить, які духовні цінності будуть покладені в основу політичного світогляду наступних поколінь. Радикальні зміни у соціально-економічній, політичній, ідеологічній ситуації та духовному стані населення нашої країни вимагають підготовки педагогів з активною громадянською позицією, здатних швидко і адекватно діяти в динамічному професійному і соціальному середовищі. Сучасні соціальні реалії вносять істотні корективи у пріоритетність завдань професійної підготовки вчителів: першорядного значення набувають питання формування людини-громадянина з активною життєвою позицією, яка глибоко усвідомлює свій громадянський обов'язок і відповідальність перед країною, здатна оперативно й конструктивно приймати рішення та діяти у сфері громадянських відносин.

Ступінь дослідженості проблеми. У вітчизняній педагогічній науці останніх десятиліть спостерігається своєрідний сплеск інтересу до громадянської проблематики і пов'язане з цим збільшення кількості емпіричних досліджень, в яких пропонуються різні шляхи формування громадянської свідомості молоді. Різні аспекти громадянського виховання і формування громадянської компетентності особистості розглядалися у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів (В. Андрущенко, Є. Барбіна, І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, Ж. Завадська, В. Ігнатченко, О. Коберник, В. Кремень, А. Кузьмінський, П. Лосюк, В Лутай, Н. Ничкало, О. Песоцька, В. Поплужний, В. Радул, О. Сухомлинська, Р. Хмелюк, К. Чорна та ін.). Досліджувалися, зокрема, проблема формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу [4]; особливості формування громадянських якостей старшокласників в умовах полікультурного регіону [5]; теоретичні засади формування громадянської культури учнів [2]; організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи [1]. Проте, не зважаючи на численні теоретичні й експериментальні дослідження, проблема обґрунтування педагогічних умов розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів залишається поки що відкритою для наукових пошуків.

Мета нашої статті полягає у визначенні на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду організації навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ педагогічних умов розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів.

© О.В. Шестопалюк

Виклад основного матеріалу. Визначення педагогічних умов розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів вимагає аналізу завдань, поставлених перед вищою школою, особливостей громадянського виховання за сучасних умов, готовності ВНЗ до такої виховної діяльності. Важливе значення в цьому контексті має врахування соціального замовлення суспільства до громадянської освіти молоді; особливостей педагогічного процесу у вищих навчальних закладах і провідних підходів до розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів; врахування специфіки громадянського становлення молоді студентського віку, можливостей особистісно зорієнтованого, системного підходів; тенденцій формування громадянської компетентності сучасної молоді.

Під час визначення педагогічних умов розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів необхідно також враховувати особливості громадянського становлення особистості в студентському віці. Юнацький вік позначений якісними змінами в самосвідомості, в спрямованості на майбутнє, визначенням свого місця в суспільстві. В цьому віці для молоді особливого значення набувають громадянсько-правові проблеми, питання, пов'язані з пошуком сенсу власного життя, життєвого самовизначення. Врахування психологічних особливостей студентського віку дозволяє здійснювати педагогічну підтримку їхнього громадянського становлення, стимулює розвиток громадянської позиції.

На наш погляд, однією з важливих умов успішного формування громадянської компетентності студентів є розуміння викладачами пріоритетного значення завдань громадянського виховання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Для цього потрібно, насамперед, сформувати адекватне уявлення про цілі й завдання розвитку громадянської компетентності студентів, методично підготувати викладачів, кураторів до реалізації таких завдань.

У процесі розвитку громадянської компетентності студентів педагогічні зусилля повинні спрямовуватися на реалізацію трьох типів завдань, якими відображаються різні аспекти громадянської компетентності особистості: емоційно-ціннісний, пізнавальний і поведінковий.

Завдання, пов'язані з розвитком емоційно-ціннісної сфери студентів, полягають у формуванні громадянських ціннісних орієнтацій, почуттів, ставлень до себе, співвітчизників, суспільства і держави загалом: почуття любові до Батьківщини, інтересу до навколишнього життя, потреби в його поліпшенні, до демократичних цінностей як мотивів поведінки, почуття любові, поваги і терпимості до інших громадян, їхніх прав, потреб в соціальній взаємодії, негативного ставлення до насильства й ненависті, проявів антисоціальної поведінки.

Завдання, спрямовані на розвиток пізнавальної сфери громадянської компетентності студентів, полягають у: формуванні системи базових політико-правових, економічних, екологічних знань, адекватних уявлень про характер взаємин людини і суспільства, системи поглядів, якими визначається усвідомлений вибір конструктивної моделі соціальної поведінки; розвиток «планетарної свідомості» студентів як «громадян світу», здатних вийти із вузьких рамок етноцентризму, корпоративних інтересів; розвиток критичного мислення, яким передбачається конструктивна недовіра до влади, орієнтація на демократичні цінності й переконання; формування здатності до усвідомленого вибору життєвих орієнтирів, шляхів і засобів досягнення приватних і соціально значущих цілей, самовизначення і самореалізації, адекватного розуміння власного місця і ролі в житті; виховання культури взаємин із суспільством, державою, заснованих на усвідомленні себе частиною суспільства; на власну готовність до того, щоб розумно поєднувати власні потреби й можливості.

Поведінковий аспект мети розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів конкретизується в таких завданнях: формування готовності до автономної і колективної діяльності в різних її видах і формах, у здатності до інтелектуально насиченої творчої праці; в створенні досвіду взаємодії з іншими людьми, солідарності в захисті прав людини, в оволодінні способами контролю над владою; формуванні досвіду безконфліктного входження в соціум, міжособистісне і міжнаціональне спілкування, конструктивне розв'язання конфліктів; формування здатності до вольової протидії антигуманним, антисоціальним впливам; вироблення умінь і навичок громадянської поведінки відповідно до суспільних традицій і норм, навичок самостійного прийняття рішень в різних сферах життя; формування досвіду соціального партнерства, кооперації, самоврядування, свідомої участі в роботі громадських організацій як засобу реалізації контролю над владою, захисту прав та інтересів громадян.

Завдання формування громадянської компетентності студентів повинні відображати загальну логіку розвитку особистості: формування в неї чітких уявлень про сутність громадянських норм і цінностей; вміння осмислювати й особистісно аналізувати ціннісні громадянські орієнтації та ідеали; формування вмінь і навичок реалізації громадянських функцій у суспільстві; практична реалізація громадянських ціннісних орієнтацій в соціально важливій діяльності й поведінці.

Суттєвою умовою розвитку громадянської компетентності студентів є комплексне використання громадянського потенціалу всіх навчальних дисциплін, збагачення змісту навчально-виховного процесу поняттями, ідеями, теоріями, які розкривають сутність організаційних засад громадянського суспільства. Аналіз змісту навчальних програм і посібників засвідчує: практично всі предмети спеціального і загальногуманітарного циклів містять матеріал з яскраво вираженою громадянською спрямованістю. Наприклад, у процесі вивчення предметів суспільствознавчого циклу у студентів формуються важливі уявлення про суспільство як цілісну систему і людину як її основний елемент, про демократичний устрій громадянського суспільства, про соціальну поведінку людини та її реалізацію в різних сферах громадського життя; про принципи і норми соціальної взаємодії людей. Предмети психолого-педагогічного циклу, становлячи профілюючі дисципліни в педагогічному ВНЗ, охоплюють широке коло проблем комплексної підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності. Водночас вони становлять важливий засіб розвитку громадянської компетентності студентів. У процесі вивчення їх студенти мають засвоїти основні закономірності процесу громадянського виховання: єдність виховання й самовиховання (правильно організоване виховання стимулює самовиховання, відкриває шлях до самовдосконалення особистості); взаємозв'язок виховання й розвитку особистості; залежність результативності виховання від залучення вихованців до різноманітної діяльності; обов'язкова участь у суспільно корисній діяльності; обумовленість ефективності виховної роботи ступенем активності взаємодії вихованців з навколишнім середовищем, єдність і взаємозв'язок всіх методів виховання тощо. Вивчення іноземної мови відкриває можливості для ознайомлення студентів з соціальними уявленнями і традиціями інших народів, формування в цих толерантного ставлення до представників інших культур, здатності рефлексивного осмислення альтернативних суспільних цінностей інших народів. Предмети природничонаукового циклу сприяють усвідомленню життя як найвищої цінності, розумінню ролі навколишнього середовища в житті суспільства і людини, взаємозв'язків між суспільством і природою, соціальних аспектів наукового знання і наукових досліджень, соціальних наслідків використання досягнень науки, глобальних екологічних проблем людства тощо. Вивчення історії дає змогу ознайомити студентів з громадянськими цінностями і досвідом минулих поколінь, поглядами видатних історичних діячів, їх громадянськими ідеалами; розкрити історичні аспекти проблеми прав людини, правових, політичних і економічних проблем суспільного розвитку; осмислити вітчизняні традиції і цінності суспільного життя, місце української культури у світовому контексті.

На жаль, як свідчить аналіз педагогічної практики, виховний потенціал різних навчальних дисциплін поки що не повною мірою використовується в процесі формування громадянської компетентності студентів. Досить часто викладачі фахових дисциплін вбачають основну мету своєї діяльності у формуванні в студентів вузькопрофесійних умінь і навичок, недооцінюючи при цьому важливості формування громадянських якостей як базової складової професійної готовності майбутнього вчителя. На наш погляд, виконання вимог навчальної програми з будь-якого предмета обов'язково має передбачати звернення до важливих для студентів аспектів розвитку громадянської компетентності.

Варто наголосити, що громадянська компетентність студентів залежить не тільки від змісту та організації навчального процесу, але й від загальної організації життя в навчальному закладі і – в ширшому плані – від усієї освітньо-культурної ситуації, в якій перебувають вихованці. Специфіка розвитку громадянської компетентності як особливої освітньої системи полягає в тому, що, крім предметної складової, нею передбачається розвиток позапредметної діяльності в рамках освітнього простору того чи іншого навчального закладу, становлення демократичної форми його функціонування, використання можливостей соціальної практики суб'єктів навчання за межами освітньої установи.

Особливу роль у громадянському становленні майбутніх учителів відіграє позааудиторна діяльність. Аудиторні заняття завжди обмежені часовими рамками і домінуючою освітньою спрямованістю навчання. Навіть добре проведене за найсприятливіших умов заняття формує в студента прагнення до соціальної творчої самореалізації. Необхідною умовою формування громадянських якостей студентів повинна слугувати кваліфікована організація навчальних занять і позааудиторної діяльності, яка нерідко має більшу, ніж аудиторні заняття, часову тривалість і ширшу участь у ній суб'єктів – учасників того чи іншого виду діяльності і містить в собі більше можливостей для прояву і одночасного розвитку громадянських якостей студентів. Позааудиторна діяльність може реалізовуватись у різних виявах активності: інтелектуально-пізнавальній, ціннісно-орієнтаційній, трудовій, художньо-мистецькій, фізкультурно-спортивній, вільному спілкуванні, ігровій діяльності. Нею передбачається діяльність студентів у різних просторових діапазонах і різних колективах: можна

діяти всім навчальним закладом, всією групою, невеликою ініціативною групою, індивідуально, у складі певного гуртка, художнього колективу тощо.

Саме в процесі позааудиторної діяльності студентів можуть розв'язуватися такі важливі завдання формування громадянської компетентності: поєднання понять і переконань з досвідом реальної громадянської поведінки; формування досвіду активної участі в житті університету та його розвитку як демократичного інституту й моделі громадянського суспільства; повноцінне формування таких важливих компетенцій, які входять до структури громадянської компетентності особистості у вимірах комунікативної компетенції й уміння співпрацювати у спільних справах; забезпечення умов для соціальної самореалізації студентів.

Реалізація названих завдань виявляється якнайповнішою в рамках інституційного підходу до розвитку громадянської компетентності, який щонайбільше відповідає позааудиторному рівню його організації. В цьому випадку передбачається моделювання в навчальному закладі елементів громадянського суспільства або приведення основних елементів організації педагогічного процесу – стилю навчання, способів оцінювання, навчальної політики – у відповідність з базовими демократичними цінностями.

Інституційний підхід важливий і незамінний з погляду мотивації свідомого ставлення педагогічного і студентського колективів до громадянської компетентності у власному сенсі цього слова, тобто розуміння своєї ролі і відповідальності за долю країни й розвиток місцевого співтовариства. Цим акцентується на важливій інституційній ролі вищого навчального закладу у формуванні в студентів досвіду соціально відповідальної і правової поведінки за найрізноманітніших життєвих ситуацій.

Під час обґрунтування педагогічних умов розвитку громадянської компетентності студентської молоді важливо враховувати визначену в низці досліджень закономірність, згідно з якою формування особистісних якостей, серед них громадянських, можливе тільки в процесі вияву особистістю власної активності, спрямованої на реалізацію і захист власної позиції [3]. Така активність реалізується в ціннісно орієнтованій діяльності, під якою ми розуміємо один із видів виховної діяльності, спеціально організованої з метою сприяння громадянському самовизначенню студентів. Такою діяльністю передбачається «проживання» ситуацій, які потребують громадянського вибору. Внаслідок цього розширюється й збагачується досвід громадянської поведінки студентів.

Особистий досвід студентів слугує важливим чинником формування громадянських якостей, відображає суперечливі процеси, які відбуваються на їхніх очах. Такий досвід піддається впливу засобів масової інформації, способам життя й мислення, які властиві молодіжній субкультурі. В особистому досвіді достовірні знання, як правило, переплітаються з чутками, домислами, ілюзіями, сумнівною інформацією. Досить часто факти, які беруться з життя, залишаються незрозумілими або хибно трактуються студентами. Все це в поєднанні з властивим юнацькому віку максималізмом, категоричністю думок, критичністю в ставленні до дорослих створює ту суто індивідуальну призму, крізь яку переломлюється й засвоюється навчальна інформація, якою нерідко створюються перешкоди, об які розбиваються деякі виховні зусилля викладачів. Особистий досвід вихованців – це, перш за все, результат випадкових, неврегульованих впливів. Якби навіть у ньому не містилося негативних компонентів, то і в цьому випадку досвід не виходив би за межі буденної свідомості, залишався б конгломератом емпіричних знань, життєвих, повсякденних вражень, міркувань здорового глузду, помилок і міфів. Цей стихійно накопичуваний досвід, як правило, є фрагментарним, суперечливим і неглибоким. Потрібне його розширення, формування нового особистого досвіду, передовсім досвіду громадянської активності, що стає можливим тільки за умови долучення студентів до різних форм ціннісно орієнтованої діяльності.

Організація ціннісно орієнтованої діяльності в процесі формування громадянської компетентності студентів пов'язана з низкою труднощів, які не зникають під час залучення вихованців до інших видів виховної діяльності. Насамперед, варто мати на увазі те, що на відміну від інших видів діяльності (навчальної, трудової, ігрової та ін.) ціннісно орієнтована діяльність самостійно в реальному житті не існує. Нею супроводжуються інші види діяльності, які проявляються в оцінних судженнях особистості. Це складний внутрішній діалог людини із самою собою, коли зовнішні вимоги й норми співвідносяться з власними потребами, бажаннями, інтересами й домаганнями. Формування громадянських якостей передбачає організацію ціннісно орієнтованої діяльності, до якої студенти долучаються з метою розв'язання проблем, які мають етичний характер.

Як відомо, одна з основоположних закономірностей виховання полягає в тому, що розвиток особистості відбувається в процесі її активної діяльності і взаємодії з іншими особами. Ця закономірність вимагає реального залучення студентів до діяльності, яка сприяє їхній особистісній

самореалізації і яка одночасно стимулює розвиток громадянських якостей. Тому одним з найважливіших завдань викладачів має стати створення сприятливих умов для розвитку самодіяльності і самоврядування студентів, які повинні брати активну участь в організації життя освітнього закладу: готуючись до того, щоб стати громадянами держави, студенти повинні якомога раніше відчути себе повноцінними громадянами свого університету. Таким чином, увесь соціально-виховний простір вищого навчального закладу повинен стимулювати самодіяльність студентів, формувати громадянські ціннісні орієнтації і особистісні якості. Організація самодіяльності вимагає внесення змін не тільки до навчального процесу, а й до всього соціально-освітнього простору вищого навчального закладу, який має стимулювати громадянське самовизначення й особистісну самореалізацію студентів у соціальній активності.

Висновок. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури та досвіду підготовки майбутніх учителів дозволяє визначити комплекс педагогічних умов, які забезпечують розвиток громадянської компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: усвідомлення викладачами пріоритетного значення завдань формування громадянської компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів; комплексне використання громадянського виховного потенціалу всіх навчальних дисциплін; створення у вищому навчальному закладі соціально-освітнього простору, який функціонує відповідно до демократичних цінностей і моделює відносини громадянського суспільства; залучення студентів до ціннісно орієнтованої діяльності, що стимулює громадянське самовизначення; організація в освітньому закладі демократичного типу студентського самоврядування, який забезпечує можливості для громадянської й особистісної самореалізації студентів.

Слід наголосити, що тільки комплексна реалізація зазначених умов на засадах системного підходу може забезпечити успіх у формуванні громадянської компетентності майбутніх учителів.

Література

1. Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. В. Вербицька. – К., 2000. – 19 с.
2. Дерев'янко Н. П. Теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Н. П. Дерев'янко. – Луганськ, 2004. – 20 с.
3. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
4. Михайліченко, М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. В. Михайличенко. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
5. Рудь М. В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах політкультурного регіону) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М. В. Рудь. – Луганськ, 2002. – 20 с.

371.132.035(477) (045)

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

С.В.Яблоков

Анотація. *У статті визначається сутність загальнокультурної компетенції як важливої складової професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах модернізації вищої освіти.*

Ключові слова: *компетенція, загальнокультурна компетенція, професійна підготовка.*

Аннотация. *В статье определяется сущность понятия общекультурной компетенции как важной составляющей профессиональной подготовки будущего учителя в условиях модернизации высшего образования.*

Ключевые слова: *компетенция, общекультурная компетенция, профессиональная подготовка.*

Summary. *The article defines the essence of cultural competence as an important factor in professional training of future teachers in the context modernization of higher education.*

Key words*: competence, cultural competence, professional training.*

© С.В.Яблоков

Постановка проблеми. В контексті інтеграції України до європейського освітнього простору пріоритетного значення у вищих навчальних закладах набуває проблема підготовки кваліфікованих фахівців, здатних поєднувати знання з предмета із поінформованістю в інших сферах життєдіяльності. При цьому важливою умовою підвищення рівня їхньої педагогічної культури стає формування та розвиток загальнокультурної компетенції, що реалізується в процесі інтеграції знань із різних галузей.

Як зазначається у державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), зміст та організація навчально-виховного процесу вимагають системного оновлення відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досліджень і зумовлюють потребу виховання нової генерації майбутніх фахівців, які у полікультурному просторі сучасного соціуму мають володіти всіма надбаннями світової культури [5, с.8]. Саме це і детермінує необхідність не тільки наявності у майбутніх спеціалістів певної кваліфікації, а й досягнення високого рівня загальнокультурної компетенції, що, безсумнівно, забезпечить їх повноцінну фахову діяльність в умовах глобалізації сучасного суспільства. Н.Бориско висловлює переконання щодо практичної значущості загальної культури, яка «сприяє емоційній поліфонічності майбутнього фахівця, робить його більш відкритим, активізує інтелектуальну сторону його діяльності, що є конструкцією духовності особистості, характеризується ціннісною орієнтацією думок, бажань і шляхетністю вчинків, полегшує засвоєння студентом системи знань з обраної професії» [3, С. 54].

На сучасному етапі переходу вітчизняної освіти на інноваційний алгоритм розвитку освітнього простору істотної ваги набуває створення особливого культурного середовища навчання та виховання майбутніх фахівців, що детермінує духовно-моральне, культурно-естетичне насичення змісту педагогічного процесу. В окресленні широких можливостей гуманітарної освіти С.Вдовцова акцентує увагу на її здатності сприяти забезпеченню, здобуттю й поглибленню загальноосвітньої, загальнокультурної і наукової підготовки**,** а також антропологічній спрямованості – зверненості безпосередньо до індивідуума, його інтелектуальної та емоційної сфери, до усвідомлення свого життєвого призначення й місця в суспільстві [4, С. 132].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Первісні теоретичні положення щодо загальнокультурної компетенції (без запровадження зазначеного терміна) репрезентовані в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського, С.І.Гессена та ін. В сучасних дослідженнях плідно й розгорнуто дискутуються питання впливу загальної культури вчителя на його педагогічну діяльність (І.Е.Відт), розвиток соціально-педагогічних орієнтацій вчителя у професійній діяльності (М.М.Мукамбаєва) та ін. Слід зазначити, що проблеми формування загальної культури, культури спілкування, професійної культури, культурологічної складової у процесі навчання та виховання майбутніх фахівців стають предметом серйозної теоретичної рефлексії в наукових розвідках молодих учених. Так, І.Коваль у своїй роботі, присвяченій питанням вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі, наголошує на важливості індивідуалізації навчання [6, С.181]. У дослідженні проблеми педагогічного забезпечення культурологічної складової у підготовці студентів О.Коломієць акцентує увагу на значущості комунікативного компоненту та необхідності діалогу між викладачем і студентом у процесі обміну гуманістичними цінностями [7, с. 24], в той час, як наукові інтереси С.Вдовцової знаходяться у площині кореляції загальноосвітнього і професійного компонентів у мовній освіті студентів, зв'язку між мовою, мовленням, мисленням, а також принципів формування культури професійного спілкування [4, С.132].

Метою статті є визначення суті загальнокультурної компетенції як важливої складової професійної підготовки майбутніх вчителів та розкриття її основних компонентів.

Далеким від випадковості є той факт, що в умовах модернізації сучасної освіти виняткового значення набуває новий підхід до якісної підготовки випускників вищих навчальних закладів, пов'язаний з формуванням компетенцій відповідно до основних положень, вироблених Радою Європи. Поряд з соціальною, комунікативною, інформативною, когнітивною, спеціальною компетенціями, кожна з яких є узагальненням і передбачає оволодіння не окремими знаннями, уміннями чи навичками, а сукупністю освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер та складають комбінований інструментарій для впровадження ефективної життєдіяльності, провідне місце у чітко вибудованій системі вимог до сучасного фахівця належить загальнокультурній компетенції.

Ґрунтовний аналіз та висвітлення багатогранної суті компетенції у процесі комунікації є предметом жвавого наукового інтересу в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (М.Камден, С.Савінгтон та ін.). Видатний американський філолог Н.Хомський наголошує на комплексному характері феномену загальнокультурної компетенції, оскільки остання містить не тільки лінгвістичні, а й нелінгвістичні (психологічні, когнітологічні, соціологічні та культурологічні) ознаки [13, с. 8].

Спеціалісти вбачають витоки концепції загальнокультурної компетенції в дослідженні Т.Кросса, Б.Базрона, К.Денніса та М.Айзекса «До проблем культурологічно-компетентної системи виховання» («Towards a Culturally Competent System of Care», 1989), де здійснено ретельний аналіз зазначеного феномену у виховній діяльності [13], який набуває уточнення, розробки і подальшого широкого застосування у сучасних педагогічних програмах.

Зауважимо, що поняття загальнокультурний вживається на позначення інтегрованих моделей людської поведінки і включає погляди, комунікацію, дії, традиції та різні інститути суспільства, в той час як у визначенні терміну компетенція відчуваються різноманітні акценти, що свідчить про відмінності в розумінні предмета. В умовах сьогодення зазначена термінологічна одиниця набуває широкого значення в контексті загальних посилань на розвиток, навчання та виховання. Ряд науковців вважають, що компетенція охоплює питання, в яких хто-небудь достатньо обізнаний, має певні повноваження, знання, досвід, здатність виконувати будь-яке завдання або робити що-небудь. Інші вбачають в компетенції здатність функціонувати певним чином, відповідно до моделей поведінки, що визначається соціумом. А.В.Хуторський трактує поняття компетенція як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що окреслюють певне коло предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них [10, с. 79]. На думку В.О.Кальней, С.Є.Шишова та ін., компетенція – це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанню [11, с. 72]. Зазвичай у вітчизняній та зарубіжній наукових традиціях загальнокультурна компетенція визначається як сукупність конгруентних зразків поведінки, поглядів та переконань, що, об'єднуючись у систему, уможливлюють ефективну діяльність майбутніх фахівців у полікультурному суспільстві.

Деякі спеціалісти ототожнюють поняття компетенція і компетентність, проте, на нашу думку, слід чітко відокремлювати відмінності семантичного ареалу зазначених термінів, що актуалізуються, насамперед, у словникових статтях. Якщо згідно із «Словником української мови» компетенція вживається на позначення «доброї обізнаності із чим-небудь; колом повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [1, с. 250], то змістовний об'єм компетентності співвідносять із значеннями прикметника компетентний: «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований» [1, с. 250]. Найбільш поширеними англомовними лексико-семантичними варіантами competence (у перекл. на укр. компетенція) є: «здібність й уміння здійснювати необхідну діяльність; володіння спеціальною сферою знань; спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків» [14].

На думку більшості дослідників, компетенція є похідним терміном від слова компетентність й визначає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, в той час як компетентність є семантично первинною категорією і являє собою їх сукупність, систему, певні знання. Згодом поняття *компетентність* значно розширюється й набуває характеру сукупності інтелектуальних, фізичних, політичних, соціальних, моральних і естетичних знань, отриманих людиною як у системі освіти, так і з інших джерел, що знаходяться у різних сферах і формують компетентність особистості, створюючи умови для всебічного розвитку індивіда, а саме – навчання, праця, культура, політика, екологія, навколишнє середовище.

На сучасному етапі розвитку педагогіки і психології поняття *компетентність* перебуває в епіцентрі світової думки, що пояснюється його широкими можливостями в окресленні якісно нових перспектив розуміння місії школи, вищого навчального закладу, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини й працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, а й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, а також бере на себе відповідальність за певну результативність своєї діяльності. Отже, компетентність (від лат. *competens*– належний, відповідний) становить сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності (вузу, студента, викладача) систематичних функціональних знань й умінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей).

Переважна більшість фахівців одностайно вважають компетентність якнайкращим засобом віддзеркалення будь-якої ефективної (позитивної) діяльності у певній сфері, «здатності особистості до практичної діяльності, що вимагає наявності певної системи знань, а отже розуміння, відповідного типу мислення, яке дає змогу оперативно розв'язувати різні проблеми і завдання. А.Хуторський поглиблює осмислення зазначеного терміну і доповнює його цілим спектром особистісних якостей – «поняття компетентності включає не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову» [10, С.59], що зумовлює формування генералізованого розуміння компетентності як особистісного інтегративного утворення, яке охоплює смислові та

світоглядні ознаки, операційно-діяльнісні елементи [8, С.22].

Не підлягає сумніву той факт, що володіння індивідом певною інформацією, знаннями, практичним досвідом уможливлюється завдяки освітній мережі, в якій здійснюється навчально-виховний процес. Основні положення Національної доктрини розвитку освіти наголошують на необхідності активного сприяння вихованню гармонійно розвинутої і цілісної особистості, яка, з одного боку, усвідомлює себе органічною складовою своєї національної історії та культури, її знавцем та наслідувачем, а з іншого – відмінно орієнтується в європейському культурологічному просторі та цінує культурне надбання різних народів [5]. Саме цей факт і пояснює зростаючу роль культурологічної підготовки майбутнього спеціаліста, що реалізується у знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв і обрядів рідного народу, вміннях використовувати культурознавчі знання у професійній діяльності, уможливлює діалог осіб, націй, народів, особистості й суспільства, людини і природи, людини і людини і вписується в інноваційні тенденції розвитку освіти [9].

Висновок. Як бачимо, сучасна модель освіти характеризується спрямованістю на формування у студентів не тільки вузьких професійних знань, а й загальнокультурної компетенції, докладний аналіз якої дає підстави стверджувати, що її сформованість відіграє домінуючу роль в процесі соціалізації особистості й розглядається як необхідна умова успішної інтеграції майбутніх спеціалістів у глобалізований соціум.

Література

1. Академічний тлумачний словник (1970—1980). – Електронний ресурс – Режим доступу http://sum.in.ua/.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – С. 122–126.
3. Бориско Н.Ф. Диалог культур и содержание материалов учебно-методического комплекса / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 53–58.
4. Вдовцова С.А. Забезпечення мовної і мовленнєвої компетенції фахівця у системі професійно-технічної освіти / С. А. Вдовцова // Українська мова і література в середніх школах, ліцеях, гімназіях. – 2003. – № 5. – С.131-134.
5. Державна національна програма «Освіта» / Україна XXI ст./. — К.: Райдуга, 1994. – 61с.
6. Коваль І. В. Про систему естетичного виховання студентів в технічному вузі / І. В. Коваль // Вісник технологічного університету «Поділля». – 1999. – № 1. – С. 178-186.
7. Коломієць 170. Коломієць Олена Борисівна. Педагогічне забезпечення культурологічної складової у підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2004.
8. Леонтьев А.А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? / А. А. Леонтьев // Иностр. языки в школе. – 1991. – N 5. – С. 22-23.
9. Формування громадянської компетентності учнівської молоді. Відкриття європейського року громадянської освіти в Україні: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Х., 2005.
10. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти / А. В. Хуторський // Народна освіта. – 2003. – № 2. – С.58-64
11. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
12. Chomsky Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: – M.I.T. Press, 1965. – 251p.
13. Cross T. Towards a culturally competent system of care, volume I. / Cross T., Bazron B., Dennis K., Isaacs M. – Washington, D.C.: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
14. Merriam- Webster online. Режим доступу: http://www.merriam-webster.com/

УДК 378.01

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

А.О.Яновський

***Анотація**. У статті розглядається проблема формування екологічної культури майбутніх соціальних педагогів засобами особистісно-орієнтованих технологій.*
***Ключові слова:** екологічна культура, особистісно-орієнтовані технології, соціальний педагог.*

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования экологической культуры будущих социальных педагогов средствами личностно-ориентированных технологий.*
***Ключевые слова**: экологическая культура, личностно-ориентированные технологии, социальный педагог.*

***Summary.** In the article the problem of forming of ecological culture of future social teachers by facilities of the personality oriented technologies is examined.*
***Keywords:** ecological culture, personality oriented technologies, social teacher.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасної системи вищої освіти, зокрема соціально-педагогічної, є підготовка висококваліфікованого фахівця, але слід відзначити, що вимоги до фахівців зростають пропорційно науково-технічному прогресу, тому в сучасному світі соціальний педагог повинен не лише передавати готові знання з певної галузі, але й творчо вирішувати завдання, які перед ним постають, уміти працювати в колективі, володіти пошуково-дослідницькими вміннями тощо. З огляду на зазначене, особлива увага все більше приділяється організації навчально-виховного процесу саме за допомогою особистісно-орієнтованих технологій, де студент виконує активну роль суб'єкта пізнавальної діяльності. Завдяки цим технологіям значно покращується ефективність формування екологічної культури майбутніх соціальних педагогів. Упровадження зазначених технологій у практику роботи вищих закладів освіти під час підготовки соціальних педагогів потребує постійних теоретичних досліджень та модифікації згідно з вимогами часу та урахуванням новітніх досліджень у галузі освіти.

Аналіз останніх публікацій. Останнім часом зацікавленість науковців до особистісно-орієнтованих технологій зростає, зокрема їх можливостей у розвитку творчого потенціалу, активізації пізнавальної активності тощо. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що модель особистісно-орієнтованого розвивального навчання розглядається в контексті педагогічних технологій, які відображають тактику реалізації освітніх технологій шляхом упровадження моделей навчально-виховного процесу і тотожних йому моделей управління цим процесом. Їм притаманні загальні риси й закономірності реалізації навчально-виховного процесу [1]. Ознаки особистісно-орієнтованих технологій можна знайти в навчанні у співробітництві, навчанні в команді, методах проектів, технологіях різнорівневого навчання, у використанні нових інформаційних технологій та ін. [3]. Ідеї особистісно-орієнтованого навчання реалізувалися в ряді педагогічних технологій: школа співробітництва (Ж.Руссо, Я.Корчак, К.Роджерс, К.Ушинський, В.Сухомлинський та ін.); гуманно-особистістноорієнтована школа (Ш.Амонашвілі, Л.Виготський, Д.Дьюї, Є.Ільїн та ін.). Сучасні концепції особистісно-орієнтованих технологій розглядалися багатьма науковцями (І.Бех, О.Бондаревська, Т.Дем'янюк, Д.Дьюї, В.Киричок, Г.Селевко, Ю.Сокольников, О.Сухомлинський, Ю.Шаповал, І.Якиманська та ін.). Зокрема, І.Якиманська визначила теоретичні підходи до побудови теоретичних занять на підставі особистісно-орієнтованих технологій, Г.Селевко розробив класифікацію особистісно-орієнтованих технологій [4], ідеями виховання особистості як морального суб'єкта діяльності пронизані твори педагога В.Сухомлинського, принципи гуманного підходу сформульовано Ш.Амонашвілі. На підставі аналізу наукових досліджень доходимо висновку, що проблемою визначення особистісно-орієнтованого навчання, впровадженням його в навчальний процес у школі займалися багато науковців, натомість питання формування екологічної культури майбутніх соціальних педагогів засобами особистісно-орієнтованих технологій висвітлено недостатньо.

Мета статті полягає у виявленні специфіки особистісно-орієнтованих технологій, дослідженні їх застосування під час формування екологічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Основний виклад матеріалу. Особистісно-орієнтована освіта полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин, що здійснює їх відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних особистісних цінностей. Метою особистісно-орієнтованої освіти є знаходження, підтримка, розвиток людини і розвиток у неї

© А.О.Яновський

механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічного, безпечного засобу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Головною умовою особистісно-орієнтованої освіти є створення сукупності умов: усвідомлювані цілі діяльності, культивовані моральні цінності, чітко визначені соціальні норми діяльності й поведінки, вихід на які підлягає санкціонуванню; межі соціокультурних цінностей, які визначають особистісно й соціально значущі способи поведінки учнів, що сприяють вільному, але, одночасно, і морально і соціально орієнтованому розвиткові особистості. Для гармонійного розвитку особистості й суспільства необхідна соціокультурна адекватність ціннісних систем і постійна трансформація цінностей, котра врівноважує вічну суперечність між тим, що потрібно суспільству, і тим, що необхідно індивіду [6].

У дослідженнях Г.Селевко зазначається, що особистісно-орієнтовані технології ставлять у центр усієї освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Особистість дитини в цій технології не тільки суб'єкт, але й об'єкт пріоритетний; вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення якої-небудь абстрактної мети (що має місце в авторитарних та дидакто-центричних технологіях). Відтак, особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю, гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю і мають за мету різнобічний, вільний та творчий розвиток дитини [7, с.28].

Також слід відзначити, що в межах особистісно-орієнтованих технологій самостійними напрямами визначають:

Гуманно-особистісні технології, які відрізняються насамперед своєю гуманістичною сутністю, психотерапевтичною спрямованістю на підтримку особистості, допомогу їй, в якій переважають ідеї всебічної поваги до дитини, оптимістичної віри в її творчі сили, відкидаючи примус.

Технології співробітництва, що передбачають демократизм, рівність, партнерство в суб'єкт-суб'єктних відносинах педагога та дитини. Де вчитель й учень разом виробляють цілі, зміст, дають оцінку, знаходяться в стані співробітництва.

Технології вільного виховання, в яких акцентується на наданні дитині свободи вибору та самостійності [7, с.28].

На думку І.Якиманської, сутність особистісно-орієнтованого підходу полягає в реалізації суб'єктної позиції учня у процесі навчання. Однак дослідниця вважає, що учень не стає суб'єктом під час навчання, а спочатку є ним як носій суб'єктивного досвіду. У процесі навчання відбувається виявлення, збагачення та перетворення цього досвіду [8, с.24].

Виходячи з вищезазначеного, доходимо висновку, що особистісно-орієнтовані технології в навчально-виховному процесі вищої школи дозволяють створити найбільш сприятливі умови для розкриття закладеного потенціалу студентів, а також умови для активізації їхньої пізнавальної активності. На нашу думку, саме використання цих технологій дозволить найбільш ефективно сформувати екологічну культуру студентів.

Під поняттям «екологічна культура» ми розуміємо історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у формах і типах організації життя та у створюваних людиною цінностях, якому властиве глибоке й загальне усвідомлення екологічних проблем і динаміки розвитку людства. За змістом екологічну культуру слід розглядати як сукупність знань, норм, стереотипів та правил поведінки людини в довколишньому природному світі [2, с.356-357]. Також слід відзначити, що за матеріалами Конференції ООН (1992 року) формування екологічної культури населення планети має стати пріоритетним завданням людства.

Метою екологічної освіти є формування особистості з новим екоцентричним типом мислення й моралі, високим рівнем екологічної культури. Її пріоритетом є особистісна орієнтація на цінність природи, формування знань про основні екологічні закони і взаємозв'язки; сутність екології як науки, її структуру, значення й взаємозв'язки з іншими науками; цілісність природи, біосфери; особливості впливу науково-технічного прогресу на біосферу, сутність і причини подолання його негативних наслідків; необхідність раціонального природокористування і природовідтворення, тісну взаємозалежність екології та економіки; основні положення природоохоронного законодавства [2, с.356-357].

Застосування особистісно-орієнтованих технологій для формування екологічної культури нами проводилося під час прослуховування студентами курсу «Екокультура особистості».

Як було зазначено вище, під час використання особистісно-орієнтованих технологій студент має бути суб'єктом навчально-виховної діяльності. На думку С.Подмазіна, для того, щоб стати суб'єктом такої діяльності, студент повинен оволодіти основними її етапами, як-от: орієнтація – визначення мети – проектування – організація – реалізація – контроль – корекція – оцінка [5].

Під час етапу орієнтації головною метою була мотивація студентів до діяльності, створення позитивних настанов щодо подальшої роботи. Також на цьому етапі студенти отримували план дій, тобто що і на якому етапі вони будуть робити, які вимоги будуть ставитися, критерії оцінювання тощо.

На етапі формулювання мети відбувалося спільне із студентом визначення подальших цілей, де студент міг побачити далекі та близькі перспективи своєї роботи, зрозуміти їх значення та вплив на свою подальшу долю. Для досягнення поставлених цілей на цьому та попередньому етапі використовувалися методи стимулювання і мотивації до навчальної діяльності, як-от: ігрові та проблемні ситуації, дискусії, диспути, створення емоційно-моральних ситуацій, ситуації новизни, переконання у значущості, формування пізнавального інтересу тощо.

Наступними були етапи проектування та організації виконання плану дій, на яких нами був застосований метод проектів. На цих етапах майбутні соціальні педагоги працювали в малих групах, де кожний ніс відповідальність за свою частину проекту та впливав на успіх всієї групи. Вони обирали проблематику дослідження, проблема обов'язково мала бути пов'язана з реальними екологічними проблемами, з якими стикається суспільство, також повинна бути знайомою і цікавою. Результати, які отримували студенти, були для них практично значущими, оскільки завдання ставилося розробити дидактичні матеріали, які вони в подальшому зможуть використати в майбутній професійній діяльності для формування екологічної культури, окрім цього, за результатами своїх досліджень вони брали участь у студентській конференції. Під час цих етапів відбувалося: визначення проблеми і завдань, де використовувалися методи «мозкового штурму», «круглого столу» тощо; висувалися гіпотези та шляхи розв'язання проблеми; складався та обговорювався план дій; відбувався пошук необхідної інформації з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, аналізування та систематизація одержаних результатів, підведення підсумків та оформлення результатів для подальшої презентації.

Метою цих етапів було навчити здобувати знання самостійно, користуватися ними для розв'язання поставлених завдань; можливості оволодіння майбутніми соціальними педагогами комунікативними вміннями та навичками; оволодіння навичками збору інформації, фактів, уміннями аналізувати їх з різних точок зору, висувати гіпотези, формулювати висновки. Методами та засобами психолого-педагогічної підтримки діяльності студентів були: навчально-пізнавальна гра, кооперація, створення ситуації успіху, поштовх до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань, створення ситуації взаємодопомоги.

Останній блок етапів: контроль – корекція – оцінка. В ході цього етапу майбутні соціальні педагоги залучалися до контролю процесу навчальної діяльності (взаємоконтроль та самоконтроль), брали участь у виправленні помилок, під час конференції могли порівняти свої результати досліджень із результатами інших студентів, що давало змогу побачити недоліки та виправити їх, а також оцінити свої досягнення. Головним на останньому етапі було усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання успіху, позитивна мотивація до подальшої діяльності.

Висновок. Упровадження в навчальний процес підготовки майбутніх соціальних педагогів особистісно-орієнтованих технології дозволяє підготувати висококваліфікованого фахівця, здатного до пошуково-дослідницької діяльності, творчого розв'язання завдань, з якими стикається, до кооперації, внаслідок чого випускники зможуть використовувати описані технології під час виконання своєї професійної діяльності. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у поєднанні особистісно-орієнтованих технологій з інформаційно-комунікаційними технологіями, що значно підвищить ефективність підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Анекова І.П. Педагогіка: модульний курс: [навчальний посібник] / І.П.Анекова, М.А.Байдан, О.А.Горчакова,В.М.Руссол. – Львів : «Новий Світ-2000», 2010. – 567 с.
2. Димань Т.М. Екологія людини: [підручник] / Т.М. Димань. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
3. Курлянд З.Н. Педагогіка: [навчальний посібник] / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, Т.Ю.Осипова – [2-ге видання]. – Харьків: Бурун Книга, 2009. – 304 с.
4. Модернизация системы образования в парадигме личностно-ориентированного педагогического процесса: сборник научных материалов второй региональной научной конференции «Знаменские чтения». – Сургут: РИО СурГПИ, 2003. – 254 с.
5. Подмазин С.И. Личностно ориентированное образование. Социально-философское исследование / С.И.Подмазин. – Запорожье, 2000. – С.166-168.
6. Пилипенко В.Д. Особистісно орієнтовані технології у школі / В.Д.Пилипенко, О.А.Коваленко. – Х.: Вид. група «Основа»: «Триада+», 2007. – 160 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи: [учебное пособие] / Г.К.Селевко. – М: «Народное образование», 1998. – 256 с.
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская.- М., 1996.- 180 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.016:54(477)

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

О.А.Блажко

Анотація. *У статті розглядається проблема становлення та розвитку профільного навчання хімії у загальноосвітніх навчальних закладах України; проаналізовано генезу профільного навчання в методиці навчання хімії, охарактеризовано систему профільного навчання хімії у сучасній українській школі.*

Ключові слова: *хімія, профільне навчання, загальноосвітні навчальні заклади.*

Аннотация. *В статье рассматривается проблема становления и развития профильного обучения химии в общеобразовательных учебных заведениях Украины; проанализирован генезис профильного обучения в методике преподавания химии, охарактеризована система профильного обучения химии в современной украинской школе.*

Ключевые слова: *химия, профильное обучение, общеобразовательные учебные заведения.*

Annotation. *In the article the problem of becoming and development of type studies of chemistry is examined in general educational establishments of Ukraine. The analysis of genesis of type studies is carried out in the method of studies of chemistry, the system of type studies of chemistry is described at modern Ukrainian school.*

Keywords: *chemistry, type studies, general educational establishments.*

Постановка проблеми. Реформування середньої освіти в Україні супроводжується оновленням її змісту та переструктуруванням освітньої системи старшої школи. Впровадження профільного навчання хімії у старшій профільній школі вимагає системного аналізу існуючого власного досвіду диференційованого навчання школярів, адже будувати нову систему освіти в старшій школі без врахування напрацювань попередніх поколінь та досвіду викладання хімії у загальноосвітніх навчальних закладах неможливо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що досліджувана проблема не була предметом цілісного вивчення українських учених-методистів, лише деякі аспекти становлення та розвитку профільного навчання природничих дисциплін і зокрема хімії у загальноосвітніх навчальних закладах України розглядаються у роботах О.М.Донік [2], Н.І.Лукашової [5], В.В.Оніпко [8], І.І.Сотніченко [16], Н.І.Шиян [18] тощо.

Мета статті полягає у вивченні генези профільного навчання у різних періодах становлення й розвитку української методики навчання хімії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення окресленої вище проблеми відбувалось на основі періодизації розвитку та становлення української методики навчання хімії, запропонованої Н.І.Лукашовою [5]. На думку автора, у генезі української методики навчання хімії доцільно виділити три основних періоди: дореволюційний період (XVIII − початок XX ст.), радянський період (1917 − 1991 рр.) та період відродження української державності (1991 р. − початок XXI ст.). Отже, з'ясуємо як відбувався розвиток профільного навчання хімії у зазначених трьох періодах.

Перша спроба здійснення диференціації навчання у школі відноситься до 1864 року. Відповідний наказ міністра освіти царської Росії передбачав організацію семикласних гімназій двох типів: класичної (мета − підготовка до університету) й реальної (мета − підготовка до практичної діяльності та до вступу у спеціалізовані навчальні заклади) [4]. Хімія як навчальний предмет вперше був уведений у 1864 року до навчальних планів 5-6 класів лише реальних гімназій, які були у 1872 році реорганізовані в реальні училища, а учні класичних гімназій царської Росії не вивчали хімії як окремої дисципліни, а знайомилися з хімічними знаннями в курсі фізики. У 1888-1890 роки хімія як самостійна дисципліна була виключена з навчальних планів реальних училищ, і продовжувала вивчатися у змісті курсу фізики. У 1906 році вивчення хімії як окремої дисципліни було знову відновлено у реальних училищах [9], а також введено у комерційних училищах та кадетських корпусах [5]. Отже, доходимо висновку, що становлення профільного навчання хімії розпочинається ще в дореволюційному періоді розвитку хімічної методичної науки. У радянський період з 1917 по 1991 роки також були спроби впровадження

© О.А.Блажко

профільного навчання хімії у загальноосвітніх навчальних закладах. Одним із шляхів реалізації профільного навчання у 20-х роках XIX століття було створення системи професійних ухилів (профухилів) у загальноосвітній школі II ступеня, які давали можливість отримати учням середню освіту та певну спеціальність. Реалізувалися профухили шляхом внесення змін до циклу загальноосвітніх предметів і були спрямовані на підготовку робітничих професій. Наприклад, учні, які здобували професію лаборанта, обрали хімічний ухил [5, 8, 18].

Відповідно до постанови ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі», яка була прийнята у 1932 році, у навчальних закладах повністю відновили класно-урочну систему навчання. А постановою ЦК ВКП(б) та Ради Народних Комісаріатів СРСР «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР», що була прийнята у 1934 році, було жорстко стабілізовано навчальні програми з усіх навчальних дисциплін, визначено курс на одноманітність школи, сувору регламентацію всього навчально-виховного процесу [6]. Згідно даних постанов реалізацію профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах було припинено, оскільки для всіх навчальних закладів був єдиний навчальний план та єдині вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. У 1932 році на західноукраїнських землях, які на той час входили до складу Польщі, на базі 7-8 класів гімназій створювалися загальноосвітні ліцеї з дворічним терміном навчання, що мали різні відділи: гуманітарний, класичний, математико-фізичний та природничий. У навчальному плані для загальноосвітніх ліцеїв з українською мовою навчання, який був затверджений у 1937 році, передбачалася диференціація змісту вивчення хімії в залежності від відділення, на якому навчалися учні. Наприклад, на класичному та гуманітарному відділенні хімія як окрема дисципліна не вивчалася, учні даних відділень опановували інтегрований курс «фізика і хімія» лише один рік 2 години на тиждень − класичне відділення та 3 години на тиждень − гуманітарне відділення; учні фізико-математичного відділення вивчали два роки інтегрований курс «Хімія з мінералогією та геологією» відповідно 3 і 2 години на тиждень; учні природничого відділення вивчали хімію як самостійну навчальну дисципліну два роки по 2 години на тиждень [19]. Підсумовуючи вище сказане, бачимо, що вивчення хімії на різних рівнях її засвоєння учнями у західноукраїнських навчальних закладах в радянський період є ще одним прикладом реалізації профільного навчання хімії.

Наступна спроба реалізувати профільне навчання була висловлена професором М.Гончаровим на засіданні президії Академії педагогічних наук СРСР у 1958 році. У своїй доповіді «Про введення фуркації у старших класах середньої школи» М.Гончаров зазначив необхідність «… створення в старших класах такої системи диференційованого навчання, яка дає змогу учневі разом з отриманням середньої освіти більш поглиблено вивчати предмети обраної ним галузі…» [1, с.23], а також висловив думку про створення в старших класах середньої школи фізико-технічного, хіміко-технічного, природничо-аграрного та гуманітарного відділень.

Важливим кроком до реалізації профільного навчання було прийняття у 1966 році Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по дальшому поліпшенню роботи середньої загальноосвітньої школи», яка передбачала два напрями диференційованого навчання: за інтересами учнів та відповідно до проектованої професії у дорослому житті. Перший напрям реалізувався шляхом викладання факультативних курсів у 7-10 класах, завдання яких полягало у розвитку інтересу школярів та поглибленні знань з природничо-математичних і гуманітарних наук [15]. Для забезпечення даного напряму диференційованого навчання передбачалась розробка програм факультативних курсів двох типів: 1) додаткові розділи і питання до основного курсу хімії, які мають вивчатися паралельно із заняттями за основним навчальним планом; 2) спеціальні курси, що поглиблювали знання з хімії («Хімія металів», «Речовини та їх перетворення», «Основи хімічного аналізу» тощо) [5]. У 1971 році у зв'язку із завершенням переходу на нові програми, факультативи, що містили додаткові розділи, було скасовано, перелік факультативних курсів переглянуто і зменшено їхню кількість [5]. У 1972 році Г.М.Ніколаєвою і Т.З.Савич був підготовлений навчальний посібник факультативних занять для учнів 10-х класів «Хімія металів» [7], а у 1973 році вийшов збірник навчальних програм факультативних занять з хімії для 7-10 класів [10].

Другий напрям диференціації навчання здійснювався шляхом відкриття спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням одного предмета чи циклу за спеціальними програмами. У 60-х роках були відкритті спеціалізовані школи при Московському, Ленінградському, Київському та інших університетах [5]. Навчання хімії в спеціалізованих школах здійснювалося на двох етапах: 8-9 класи та 10-11 класи. В таких школах основним завданням викладання хімії у 8-9 класах було поглиблення знань учнів з основного курсу неорганічної хімії та посилення прикладної спрямованості при вивченні курсу «Основи хімічного аналізу». У 10-11 класах передбачалося поглиблене вивчення органічної та загальної хімії, а також, в залежності від місцевих умов, спеціальних курсів «Хімія в промисловості» або «Хімія в

сільському господарстві». Окрім обов'язкових занять у 10-11 класах, виділялось по 1 годині на тиждень для проведення факультативів або курсів за вибором учнів. Розподіл предметів і кількості годин за класами наведено у таблиці 1. Але слід зазначити, що у радянський період шкіл з поглибленим вивченням хімії було відкрито дуже мало, а в сільській місцевості їх майже не було [5].

Таблиця 1

Розподіл предметів за класами у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням хімії (1966-1973рр.) [5]

Профілюючий предмет	Кількість годин по класах			
	8	9	10	11
Неорганічна хімія	5	4/3	-	-
Основи хімічного аналізу	-	1	-	-
Органічна хімія	-	-	4	4/2
Хімія в промисловості (сільському господарстві)	-	-	2	2
Основи загальної хімії	-	-	-	0/2
Разом годин на тиждень	5	5/4	6	6

Відповідно до розглянутих на Пленумі ЦК КПРС у лютому 1988 році заходів щодо диференціації навчання, спрямованого на врахування індивідуальних здібностей учнів, розпочалася розробка нових концепцій освіти з наступних профілів: фізико-математичного, біолого-хімічного, філологічного, історичного, фізико-технічного, хіміко-технологічного, педагогічного та інших [8]. У 90-х роках українськими вченими-методистами були підготовлені навчальні програми з хімії для учнів 8-11 спеціалізованих класів хіміко-біологічного [11] та агрохімічного [12] профілів середніх загальноосвітніх шкіл.

Отже, у радянський період удосконалювався зміст шкільної хімічної освіти, на законодавчому рівні значна увага приділялася профільній та рівневій диференціації навчання, створювалися класи з поглибленим вивченням хімії, розроблялися факультативні курси, але профільне навчання хімії не було масовим і реалізувалося у Радянському Союзі лише створенням незначної кількості спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням предметів. У період відродження української державності (1991 р. – початок XXI ст.) розвиток профільного навчання відбувається шляхом створення навчальних закладів нового типу: ліцеї, гімназії, спеціалізовані школи з поглибленим вивченням предметів. Введення профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах незалежної України законодавчо затверджено в державних нормативних документах: Законі України «Про загальну середню освіту» (1991), Концепції безперервної базової хімічної освіти (1993), Концепції загальної середньої освіти (2001), Концепції хімічної освіти у 12-річній школі (2001), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Концепції профільного навчання в старшій школі (2003, 2009).

На даному етапі для забезпечення профільного навчання хімії створюються навчальні програми для класів з поглибленим вивченням предметів [13], спеціалізованих класів хіміко-технологічного профілю [14]. Українськими вченими, хіміками-методистами у 1997-1998 роках було підготовлено та опубліковано низку навчальних посібників, які забезпечували викладання спеціальних курсів у класах з поглибленим вивченням хімії: «Основи загальної хімії» (автори Чайченко Н.Н., Скляр А.М.), «Основи хімічної технології» та «Основи загальної хімії» (автор Буринська Н.М.), «Основи біоорганічної хімії» (автор Пивоваренко В.Г.), «Основи хімічного аналізу» (автор Романова Н.В.). Оскільки у створених навчальних закладах нового типу значна увага приділялася гуманітарним наукам, то впровадження профільного навчання хімії не було масовим. Та все ж таки напрацювання вчених, методистів-хіміків створили підґрунтя для реалізації профільного навчання хімії в сучасній українській школі.

Початком нового етапу у становленні профільного навчання хімії в Україні стало прийняття у 2003 році Концепції профільного навчання в старшій школі, в якій закладено сучасні підходи до організації освіти в старшій школі. Вона має функціонувати як профільна і створити сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності [3]. Профільне навчання здійснюється у 10-11 класах за такими основними напрямами: суспільно-гуманітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, технологічний, спортивний. У профільних загальноосвітніх навчальних закладах передбачається опанування змісту хімії на різних рівнях засвоєння його учнями: рівень стандарту (обов'язковий мінімум змісту навчального предмета, який не передбачає подальшого його вивчення), академічний рівень (обсяг змісту достатній для подальшого вивчення хімії у вищих навчальних закладах) та профільний рівень (зміст навчального предмета поглиблений, передбачає орієнтацію на майбутню професію, пов'язану з хімією).

Таблиця 2

Розподіл кількості годин за класами та рівнями засвоєння навчального матеріалу з хімії у старшій профільній школі України

№ п/п	Рівень засвоєння змісту навчального матеріалу	Кількість годин по класах	
		10 клас	11 клас
1	Рівень стандарту	1	1
2	Академічний рівень	1	2
3	Профільний рівень	4	6
4	Рівень поглибленого вивчення предмета	4	6
	Основи хімічного аналізу	2	–
	Основи хімічної технології	1	1
	Основи агрохімії	1	1

Для реалізації профільного навчання провідними вченими, методистами-хіміками та співробітниками лабораторії хімічної та біологічної освіти Інституту педагогіки АПН України розроблені навчальні програми з хімії рівня стандарту, академічного, профільного та рівня поглибленого вивчення [17]. Розподіл предметів і кількості годин за класами та рівнями засвоєння навчального матеріалу наведено у таблиці 2. Відповідно до кожного рівня засвоєння учнями змісту хімічних знань розроблені варіативні підручники, робочі зошити, зошити для лабораторних дослідів і практичних робіт, зошити для тематичного контролю навчальних досягнень учнів тощо.

Ретроспективний аналіз проблеми профільного навчання хімії у загальноосвітніх навчальних закладах Україна дав можливість виділити основні його етапи, які представлені на рисунку 1, і дійти висновку, що вітчизняний досвід упровадження профільного навчання став підґрунтям для становлення сучасного профільного навчання хімії у старшій школі.



Рис. 1. Етапи становлення профільного навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах України

Узагальнюючи сказане, доходимо висновку, що спроби профільного навчання хімії мали місце в системі загальної середньої освіти на всіх етапах розвитку методики навчання хімії, але вони не мали масового характеру і переважно були окремими елементами модернізації освітньої системи України. На відміну від попередньо розглянутих періодів розвитку методики навчання хімії, на сучасному етапі розвитку хімічної методичної науки профільне навчання у загальноосвітній школі має масовий характер і вимагає підготовки вчителя, здатного забезпечити викладання хімії у старшій профільній школі.

Література

1. Гончаров Н.К. О введение фуркации в старших классах средней школы / Н.К. Гочаров // Советская педагогика. – 1958. – № 6. – С. 12-35.
2. Донік О.М. Формування змісту шкільного курсу хімії в освітній системі України: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.М. Донік; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. − К., 2008. − 20 с.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Директор школи. – 2010. – №1. – С. 22-26.
4. Лікарчук І. Проблема профілізації навчання в старшій школі та шляхи її розв'язання / І. Лікарчук // Директор школи. − 2003. − Травень (№20). − С.9-10.
5. Лукашова Н. І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України: монографія / Н. І. Лукашова; Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. − Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. − 315 с.
6. Народное образование в СССР: Сб. док. 1917-1973 гг. − М., 1974. − С.138-139.
7. Ніколаєва Г.М. Хімія металів: [посіб. для факульт. занять для 10-го кл.] / Г.М. Ніколаєва, Т.З. Савич. – К.: Рад.шк., 1972. – 152 с.
8. Оніпко В.В. Професійна підготовка вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі: монографія / Валентина Оніпко; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. – 375 с.
9. Пак М.С. Дидактика химии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.С. Пак. − М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. − 315 с.
10. Програми факультативних занять з хімії. 7-10 класи. – К.: Рад.шк., 1972. – 44 с.
11. Програми спеціалізованих класів хіміко-біологічного профілю середньої загальноосвітньої школи. Хімія. 8–11 класи / Величко Л.П., Буринська Н.М., Базелюк І.І. – К.: Рад. шк., 1990. – 64 с.
12. Програми спеціалізованих класів агрохімічного профілю середньої загальноосвітньої школи. Хімія. 8–11 кл. / Буринська Н.М., Величко Л.П., Романова Н.В. – К.: Рад. шк., 1990. – 56 с.
13. Програми для шкіл /класів/ з поглибленим вивченням навчальних предметів. Хімія. 8–11 кл. / Буринська Н.М., Величко Л.П., Гладюк М.М. – К.: ІСДО, 1995. – 74 с.
14. Програми для спеціалізованих класів хіміко-технологічного профілю. Хімія. 8-11 кл. / Базелюк І.І., Буринська Н.М., Величко Л.П., Романова Н.В. та ін. – К.: Перун, 1997. – 70 с.
15. Собрание постановлений правительства СССР. – № 23. – М.: Юридическая литература, 1966. – С.1-8.
16. Сотніченко І.І. Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.І. Сотніченко; Держав. вищий навч. заклад "Ун-т менеджменту освіти" АПН України. – К., 2009. – 20 с.
17. Хімія. 10-11 класи: Програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень та поглиблене вивчення. – Тернопіль: Мандрівець, 2011.– 248 с.
18. Шиян Н.І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н.І. Шиян. − Полтава: АСМІ, 2004. − 442 с.
19. Oswiata I wychowania (Warszawa). − 1937. − Ч.5. − S.179-202.

УДК 37 (09) (477)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ СЛОВ'ЯНОЗНАВЦІВ ЛІВОБЕРЕЖЖЯ

Н.М.Демченко

Анотація. *У статті систематизовано педагогічні погляди словесників Лівобережжя з проблем визначення провідних тенденцій розвитку освіти другої половини XIX століття.*

Ключові слова: *педагогічні концепції, тенденції розвитку освіти, гуманітаризація освіти, культуровідповідність, національна спрямованість освіти, світська освіта.*

Аннотация. *В статье систематизированы педагогические взгляды словесников Левобережья на проблемы определения главных тенденций развития образования второй половины XIX столетия.*

© Н.М.Демченко

Ключевые слова: *педагогические концепции, тенденции развития образования, гуманитаризация образования, культуросоответствие, национальная ориентация образования, светское образование.*

Annotation. *The article systematically pedagogical views slovesnikov Left on the problem of identifying the main trends of development of education in the second half of the 19th century*

Key words: *pedagogical concepts, trends in education, education, kulturosootvetstvie, oriented to the humanities, the national orientation of education, secular education.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти з'являються нові вимоги як до людини, так і до її освіченості у широкому сенсі: до її особистісних і професійних якостей, творчих і креативних можливостей, її знаннями і вмінням оперувати ними, безперервно їх поповнювати, розширювати та продукувати нові.

Останнє десятиліття в світовій і національній практиці простежуютьсядві протилежні і разом з тим взаємопов'язані тенденції. З одного боку, невпинно зростає роль освіти в процесі життєдіяльності як окремого індивіда, так і цілих народів; з іншого боку, спостерігається криза освіти та її структур.

Потреба розв'язання цих проблем актуалізує необхідність історико-педагогічних досліджень у галузі аналізу тенденцій розвитку освіти різних історичних періодів і перспектив використання досвіду минулого на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній літературі освітній простір визначається як сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається навчально-виховний процес, та чинників, що сприяють або перешкоджають його ефективності [5, с. 31].

Проблеми розвитку системи освіти в Україні другої половини XIX століття побічно висвітлювались Л.Вовк, Н.Дем'яненко, С.Золотухіною, О.Лавріненко, В.Луговим, Н.Побірченко, О.Сухомлинською та ін.

Постановка мети дослідження. Ми прагнемо здійснити теоретичний аналіз педагогічної спадщини словесників Лівобережжя другої половини XIX століття, виокремити їхні погляди щодо визначення тенденцій розвитку освіти регіону означеного періоду.

Основний матеріал дослідження. У XIX столітті в Україні з усією гостротою виявилася невідповідність традиційної педагогіки й нових суспільно-економічних умов. Виникла необхідність у виробленні нових підходів до теорії й практики освітньої справи.

Передова вітчизняна педагогіка кінця XIX століття розвивалася в руслі нової культурної традиції. Прогресивні її представники не лише чітко усвідомлювали обмеженість офіційної консервативної педагогіки, яка зберігала прихильність формулі „самодержавство, православ'я, народність", але й негативність сліпого наслідування західної педагогіки.

У вітчизняних педагогічних колах точилася полеміка навколо питання про необхідність реформування змісту освіти. У центрі уваги педагогів, і зокрема вчених-словесників Лівобережжя, постали проблеми мети, ідеалу й завдань шкільної освіти, суспільної ролі і тенденцій розвитку освіти.

Однією з головних тенденцій розвитку вітчизняної освіти словесники Лівобережної України другої половини XIX століття визначали *гуманітаризацію освіти*, що покликана формувати духовність і культуру особистості на основі національних та загальнолюдських надбань; передбачає розвиток гуманітарної освіти, що ґрунтується на єдності вітчизняної і світової культури.

У контексті ієрархії системоутворюючих форм самоорганізації людського існування найперше місце належить культурі як символу буття людського духу. Людина співвідносить себе з культурою, всотується в неї, більше того, пронизана культурою. Зв'язок освіти з культурою є не просто обумовленим, а сутнісно взаємозалежним, що знаходить прояв у одному з провідних принципів освіти – принципі „культуровідповідності", розробленому у XIX столітті видатним німецьким педагогом А.Дістервегом.

Тож не дивно, що проблема культури та її ролі в житті нації в другій половині XIX століття дедалі більше хвилювала словесників Лівобережжя. А.Будилович, О.Потебня, М.Скворцов доводили, що процеси націотворення, виховання національної самосвідомості й національної гідності можливі лише за умови власного культурного самоусвідомлення.

Нова філософія освіти утверджувала пріоритет загальнолюдських цінностей і водночас незалежність освоєння національних. Призначенням шкільної освіти визнавалося зорієнтування особистості в різноманітності духовної й матеріальної культури людства і насамперед рідної.

Видатний український вчений, доктор російської словесності, професор Харківського університету О.Потебня стверджував, що нищення національних відмінностей із метою творення „єдиного людства" неминуче приведе народ до духовного та інтелектуального занепаду, оскільки не існує абстрактної загальнолюдської культури поза національною. Лише високі здобутки окремих національних культур

набувають загальнолюдського значення. Тому і в людині, відзначав педагог, її людська сутність розвивається глибше й краще тільки на основі засвоєння національної культури своєї країни. Провідна роль у цьому процесі повинна належати національній школі, навчальній літературі, яка покликана формувати в учнів любов до рідної культури – органічної частини національної освіти й загальнолюдського духовного спадку.

Професор російсько-слов'янської філології А.Будилович розглядав проблеми освіти як частину культурно-історичного розвитку окремої країни. На його думку, концептуальні принципи культурологічної парадигми передбачають гармонійну інтеграцію всього освітньо-виховного процесу в культуру, обов'язкове врахування культурних традицій (перш за все традицій національної культури) й опору на людський фактор, емоційний компонент людського буття.

Вчений стверджував, що культура все перетворює на знак, за допомогою якого транслюється досвід самої культури. У людини не існує вроджених форм культурної поведінки в середовищі, соціумі. Розвиток усіх форм поведінки, культурних звичок, здібностей та всього того, що визначає та входить у зміст поняття „культура", відбувається в процесі засвоєння історично відпрацьованих форм та способів діяльності. Передача від покоління до покоління культурних цінностей, норм здійснюється через основні механізми, до яких належать процес навчання та освіти.

Вітчизняний славіст, філософ і педагог М.Скворцов вважав, що історична школа, яка відігравала провідну роль у наукових дослідженнях другої половини XIX століття, стала каталізатором для зміни індивідуального принципу в освітній галузі на соціальний. Отже, освіта наприкінці XIX століття, на думку вченого, мала розглядатись як величезна соціально-історична робота людства. Педагог відзначав, що освіта є не лише важливою соціально-культурною інституцією суспільства, яка забезпечує відтворення й розвиток у цьому суспільстві цінностей культури, що складалися історично, шляхом передачі знань та соціально-духовного досвіду народу від покоління до покоління, але й засобом розвитку його духовної культури.

М.Скворцов розділяв такі поняття, як „освіта" й „культура". У монографії „Недуги нашего учебного дела" (1896) „культуру" він визначив як сукупність виробництв у різноманітних галузях історичного життя народів – у науці, у мистецтві, у техніці, у господарстві. Вона формується на ґрунті знань та вмінь, що застосовуються людиною в безпосередній практичній діяльності.

Освіта ж, на думку вченого, це сукупність цілого ряду знань, відчуттів і усвідомлень, за сприяння яких відбувається духовне удосконалення особистості. „Освіта складається на ґрунті знань і усвідомлень, взагалі з елементів, що мають ідеальне значення", – писав дослідник [4, с. 32]. Отже, він виділив аксіологічну складову освіти, визначаючи, що культурологічна парадигма освітньо-виховного процесу не може бути відірваною від ціннісних основ всієї сфери освіти.

Навчання ж, за допомогою якого „освічується розумово і морально молоде покоління", М.Скворцов визначив як процес оновлення людського життя. Саме за допомогою навчання зростаюче покоління не лише має досягати розумового й морального щабля, на котрому знаходиться сучасне, але й отримувати можливість освітню роботу людства просувати вперед, доводив учений.

Взаємовідносини держави й церкви, роль і місце релігії в шкільному вихованні визначались словесниками Лівобережжя кінця XIX століття як один з найбільш важливих факторів під час створення системи національної освіти. *Процес відокремлення школи від церкви* мав суперечливий характер. У цей час змінюються підходи до трактування принципів участі церкви в шкільному житті: з одного боку, стверджувалося право світської держави на контроль і керівництво шкільними справами, з іншого – переважна більшість у російському суспільстві визнавала обов'язковість релігійного навчання та виховання. Церковне вчення, релігійні вірування в цей час розглядалися державою й окремими педагогами як необхідний засіб соціальної політики. Водночас відбувалися спроби теоретичного обґрунтування необхідності поєднання наукового знання та релігії, інтеграції моральних цінностей християнства в шкільну етичну систему.

Неоднозначним було ставлення до релігії взагалі та до православ'я, зокрема у словесників Лівобережжя другої половини XIX століття. Так, А.Будиловичем, П.Заболоцьким, О.Музиченко релігійність розглядалася як внутрішня потреба особистості в духовно-моральному стрижні, як відчуття віри в певну онтологічну ідею, яка властива людині. Водночас їхнє ставлення до релігійних питань, щонайперше, було відрефлексовано професійною діяльністю, тобто звичкою до всього підходити з точки зору глибокого раціонального осмислення. Тенденцію переходу вітчизняної школи від конфесійної до світської системи освіти відзначав і О.Музиченко.

Притолежної думки дотримувався М.Скворцов. На його думку, релігійне вчення має становити фундаментальну основу народної школи. Пізнання Бога, тобто зміцнення розуму і волі учнів в істинах християнської віри таким чином, щоб вони стали керівною засадою їхнього життя, – є головним

завданням народної школи, а весь зміст навчального матеріалу покликаний забезпечувати реалізацію цієї мети. Одним із головних недоліків вітчизняної народної школи кінця XIX століття вчений вважав рівність релігійного елемента з іншими, тобто підпорядкування законовчителя, як і всіх його колег, представнику державного органу влади – інспектору народних училищ. Такий стан речей, з погляду дослідника, є порушенням основ організації народної школи. Водночас народна школа має бути гуманістичною, оскільки гуманізм є ознакою істинної освіти в усіх її проявах, бо саме за допомогою освіти досягається особисте розумове й моральне вдосконалення учнів.

Проблемі впливу церкви на народну школу європейських країн та Америки присвячена частина наукової роботи професора російсько-слов'янської філології А.Будиловича, що має назву „Положение школ" (1892). Учений провів порівняльний аналіз системи керівництва закладами освіти в європейських країнах (Німеччина, Англія, Австрія, Польща) та у Сполучених Штатах Америки. Педагог відзначав, що перенесення центру тяжіння в німецьких школах від світських навчальних дисциплін до катехізису, відмова від державної мети освіти заради задоволення завдань церковних та нівелювання навчально-виховних функцій вчителя гальмують процес формування національної системи освіти країни. Іншим негативним прикладом побудови школи на клерикальній основі були, на думку дослідника, єзуїтські та інші монастирські школи Іспанії, Австрії, Польщі та інших католицьких держав XVII і початку XVIII століття.

Педагог віддавав перевагу американській та англійській моделям побудови й розвитку народної школи, які ґрунтувалися не на формальному втручанні держави й церкви в справи освіти, а головним чином на особистості вчителя і контролі шкільної політики з боку суспільства. Зразком для вітчизняної системи керівництва державними закладами освіти, дійшов висновку вчений, має слугувати політика у сфері освіти французької республіки, яка взагалі усунула вплив духовенства на школу. Отже, А.Будилович був переконаний, що вітчизняна система освіти має ґрунтуватися на світському вихованні, а зміст освіти кінця XIX століття визначатися потребами держави, а також національними інтересами.

Великого значення у вітчизняному педагогічному середовищі другої половини XIX століття надавалося пошуку соціально-перетворювальної сили православ'я, заснованої на загальнолюдських принципах соціальної справедливості та гуманізму. Вітчизняні словесники Лівобережної України через гостру зацікавленість у формуванні нової освітньої культурної парадигми не залишалися осторонь від цієї проблеми. Так, викладач нової російської літератури, теорії словесності, мов і літератур слов'янських народів Історико-філологічного інституту, директор Ніжинської чоловічої гімназії П.Заболоцький розглядав релігійні почуття дитини як одну з найважливіших морально-етичних домінант, які визначають ставлення особистості до світу.

Окремою тенденцією розвитку вітчизняної освіти словесники Лівобережної України другої половини XIX століття відзначали *національну спрямованість освіти*, що полягає у невіддільності освіти від національної основи, в органічному поєднанні освіти з історією та народними традиціями, збереженні й збагаченні національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Поряд із К.Ушинським, необхідність створення народної школи, побудованої на національному ґрунті й християнській моралі, довів у своїй роботі „Наши народные школы и гимназии" (1882) викладач Історико-філологічного інституту князя О.Безбородька, вітчизняний філолог-русист І.Бєлоруссов. Він пропонував державним органам управління надати можливість селянам відкривати, поряд з державою і земствами, школи для навчання своїх дітей. Педагог доводив, що всі справи народної освіти повинні бути передані у руки народу шляхом організації місцевого шкільного самоврядування. Основу народної школи, що ґрунтується на принципах гуманізму й народності, на думку вченого, має становити християнське вчення. Він стверджував, що для того, щоб вітчизняна гуманітарна школа мала національний характер за змістом і метою виховання, вона має задовольняти потреби народу в освіті, сприяти його становленню й духовному розвитку.

Б.Грінченко відзначав, що на початку XX століття, в період становлення української держави, спостерігається тенденція збереження класичних цінностей та переосмислення характерних національних цінностей. Педагог вбачав у школі запоруку національного процвітання. У статті „На безпросветном пути. Об украинской школе" (1907) він зазначав, що український народ, який у XVII-XVIII століттях мав високий рівень освіти та культури, у XIX – опинився в стані „загальмованого, викривленого в своєму розвиткові й тому недієздатного члена світової сім'ї" [1]. Причиною, що гальмує розвиток духовних сил українського народу та перешкоджає його бажанню жити й брати участь у творчій роботі людства, була, на думку вченого, заборона української мови, як мови освіти, літератури та суспільного життя. Він доводив, що для українського народу завжди було характерним утвердження й дотримання засад гуманізму, зв'язку з природою та прагнення до освіти, освіченості.

Послідовним прихильником побудови вітчизняної народної школи на національному ґрунті й християнській моралі виступав професор слов'янської філології А.Будилович. Учений, дотримуючись принципів природовідповідності й народності, вважав, що слов'янська школа, передусім, має ґрунтуватися на них, тобто враховувати місцеві умови народного життя та історичні традиції. Вона має поєднувати державну мету й загальнолюдські завдання та виховувати за нормами християнської моралі. Дослідник дійшов висновку, що громадянські почуття виховуються в національному середовищі, зміст і форми функціонування якого відображають культурно-історичний досвід рідного народу. Тому кожен народ має виробити свою національну систему виховання, завдяки якій молодь буде засвоювати досвід попередніх поколінь.

Працюючи над концепцією національної шкільної освіти, вітчизняний славіст, філософ та педагог М.Скворцов глибоко досліджував питання розвитку і становлення єдиної національної школи в інших країнах світу. Учений стверджував, що вітчизняна школа повинна будуватися на національному ґрунті, проте не має потреби зовсім відкидати здобутки зарубіжної педагогіки. Його погляд на організацію та зміст освіти вітчизняної школи збігався з думками К.Ушинського, який відстоював твердження, що кожен народ має утворити свою власну національну школу, зі своїми особливими рисами й формами власного національного життя, а не переймати всі особливості шкіл інших народів.

Кожний тип навчальних закладів має в системі освіти свою функцію і специфічну конструкцію, відзначав М.Скворцов у своїй монографії „Недуги нашего учебного дела" (1896). Під терміном „конструкція" він розумів як структуру, так і зміст освіти навчальних закладів, а також соціальне значення органів навчальної справи, що задовольняють живі потреби народної освіти. Учений доводив, що на „конструкцію" навчальних закладів впливають також національність і мова народу, його релігійний світогляд і форми релігійної практики, народні перекази й звичаї, оскільки все це є відображенням та вираженням духовного обличчя народу, тих духовних цінностей, які цей народ спродукував та запозичив на шляху свого соціокультурного розвитку протягом віків. За таких умов вітчизняна народна школа, за твердженням педагога, за своєю будовою не має копіювати подібні навчальні заклади інших країн, мати носити національний характер.

Ідеалом освіти XX століття має стати національна освіта, зазначав також вітчизняний славіст О.Музиченко у роботі „На пути к демократизации школы" (1907). Спираючись на запропоновану німецьким ученим, професором філософії та педагогіки Фрідріхом Паульсеном періодизацію історико-педагогічного процесу, він відзначав, що в період середніх віків освіта задовольняла інтереси духівництва й мала клерикальний освітній ідеал; в XVII–XVIII століттях, у період Ренесансу й Реформації – інтереси дворянства з ідеалом „шляхетної аристократичної освіти"; наприкінці XVIII – на початку XIX століття панувало бюргерське суспільство з ідеалом „еллінізуючого гуманізму"; протягом XIX століття на перший план виходять народні маси й освітній ідеал змінюється на гуманістично-бюргерський. Отже, виникає необхідність побудови вітчизняної школи на глибоко національній основі.

Тенденція до створення єдиної національної системи освіти передбачала, на думку педагога, полегшення переходу з одного типу навчальних закладів до іншого та можливість отримання вищої освіти: із одного боку, відбувається реформування змісту освіти класичної гімназії та відкривається можливість отримання вищої університетської освіти дітям, що не набули класичної освіти; із іншого боку, поступово формується система безперервної національної системи освіти, розширення навчальних програм народної школи надає можливість вступити до міських училищ або через вищу реальну школу до університету. Також вона створювала умови для формування структури управління освітою країни, розширення можливостей обміну передовим педагогічним досвідом, створення сприятливих умов для самоосвіти вчителя [3, с. 10–15].

Висновки. Отже, у другій половини XIX століття в центрі уваги представників словесності Лівобережної України опинилися проблеми становлення вітчизняної системи освіти. Спираючись на вітчизняний та закордонний досвід, вчені до провідних тенденцій розвитку освіти означеного періоду відносили гуманітаризацію, національну спрямованість, гуманістичну спрямованість та демократизм освіти, відділення школи від церкви.

Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого поглибленого аналізу потребує дослідження внеску вчених у вивчення проблем визначення провідних тенденцій розвитку освіти початку XX століття.

Література

1. Грінченко Б. На беспросветном пути. Об украинской школе / Б. Грінченко. – [2-е вид., випр.]. – Кіев : Друкарня Т-ва „Просвещеніе", 1907.– 101 с.

2. Заболотский П. А. Речь директора П.А.Заболотского при открытии Гимназии 2-го сентября 1912 года / П. А.

Заболотский // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. – Нежин, 1912. – С. 9–14.
3. Музыченко А. На пути к демократизации школы / А. Музыченко. – СПб., 1907. – 22 с.
4. Скворцов Н. Недуги нашого учебного дела. І. Диагноз недугов / Н. Скворцов. – М. : Университетская типография, 1896. – 215 с.
5. Романовский А. Г. Новые принципы подготовки гуманитарно-технической элиты в НГУ „ХПИ" / А. Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НГУ „ХПІ". – 2003. – № 2. – С. 31–49.

УДК 796.6-029:9(477)

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Л.Ю.Дудорова

Анотація. *В статті розглядається історичний аспект розвитку туризму в незалежній Україні; акцентовано на відображенні в туризмі динаміки соціально-економічного розвитку держави, життя громадян, їхнього матеріального стану, культурних інтересів, бажань, духовних цінностей.*
Ключові слова: *історія туризму, незалежна Україна, підготовка туристських кадрів.*

Аннотация. *В статье рассматривается исторический аспект развития туризма в независимой Украине; акцентировано на отражаении динамики социально-экономического развития старны, жизни граждан, их материального положения, культурных интересов, желаний, духовных ценностей.*
Ключевые слова*: история туризма, независимая Украина, подготовка туристских кадров.*

Annotation. *The paper is considering the historical aspect of tourism development in independent Ukraine. Modern tourism reflects the dynamics of socio-economic development of Ukraine, people's lives, their financial status, cultural interests, desires, spiritual value.*
Key words: *history tourism, independent Ukraine, preparation of tourism personnel.*

Постановка проблеми. Розвитку туризму в Україні сприяють низка постанов та Указів Президента України: "Про День туризму", "Про основні напрями розвитку туризму в Україні до 2010 року"; "Про заходи щодо забезпечення реалізації державної політики у галузі туризму", а також Послання Президента України до Верховної Ради України «Україна: поступ у XXI сторіччя». Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державної програми розвитку туризму на 2002-2010 роки" значно покращила стан розвитку туризму в нашій країні, основною метою якої є створення конкурентноспроможного міжнародного ринку національного туристичного продукту, здатного максимально задовольнити туристичні потреби населення країни, забезпечити на цій основі комплексного розвитку регіонів за умови збереження екологічної рівноваги та культурної спадщини.

Метою статті є дослідження особливостей розвитку туризму в незалежній Україні

Виклад основного матеріалу. Новітня історія розвитку туризму в Україні починається з розпаду колишнього СРСР і реформування державних структур, як зазначає В.В.Абрамов [1, с.23]. У цей період завершилось акціонування туристських підприємств та організацій і відбулися зміни в системі самодіяльного й спортивного туризму. Практично було ліквідовано систему централізованого фінансування самодіяльного й спортивного туризму. Припиняється фінансування туристських спортивних громадських організацій, туристських союзів, клубів, федерацій тощо. Розвивається система самофінансування туристських спортивних громадських організацій за рахунок різноманітної туристської комерційної діяльності. Багато спортивних туристських походів і змагань стають платними і проводяться зазвичай за рахунок коштів учасників. Особливо гостро постає проблема збереження єдиного туристичного простору для розвитку внутрішнього спортивного й самодіяльного туризму. Традиційні спортивні маршрути здебільшого опинилися за кордонами України – у країнах СНД. Матеріальна база спортивного туризму різко скоротилась і частково занепала. Усе це призвело до скорочення чисельності самодіяльних туристських походів і подорожей, кількості масових туристських маршрутів – туристських зльотів і змагань. У цей же час у спортивному туризмі з'являються нові види, вводиться в спортивну класифікацію вітрильний туризм. Спортивні розряди і звання присвоюються у двох видах туристських змагань – зі спортивних походів і туристського багатоборства.

О.М.Любовець вважає, що головна проблема, яка виходить на порядок денний суспільства на цьому етапі розвитку масового самодіяльного туризму, – підготовка, навчання громадських інструкторів, а також формування державно-суспільної системи управління зазначеною галуззю [8,

© Л.Ю.Дудорова

с.45].

В.М.Курилова підкреслює, що активну участь у підготовці інструкторів туризму беруть вищі навчальні заклади, де на факультетах громадських професій студенти набувають навичок похідного життя, одержують кваліфікацію інструкторів самодіяльного туризму [7]. Десятки тисяч громадських туристських кадрів навчаються і в загальноосвітніх школах, коледжах, інших організаціях.

Р.О.Дякова стверджує, що масовий розвиток самодіяльного туризму неможливий без залучення до організаторської роботи широкого громадського активу [3, с.34]. З цією метою в Україні у міських радах з туризму та екскурсій було створено керівні громадські органи – федерації туризму, а в Республіканській раді – Республіканську федерацію туризму. Через численні громадські комісії з видів туризму і напрямів роботи федерації туризму здійснювалось керівництво багатогранною туристичною діяльністю. Туризм перетворюється у велику галузь обслуговування населення.

На думку В.Ф.Кифяка, склалася стійка тенденція щодо посилення масовості й доступності програм туризму, обмінів і подорожей, реалізованих різними туристичними органами [5]. Спеціалізовані підрозділи, охоплюючи різні соціальні групи населення та координуючи свою діяльність у розв'язанні загальних питань розвитку й удосконалення туризму, здійснювали туристсько-екскурсійне обслуговування відповідно до запитів громадян, із урахуванням їхнього професійного, вікового та освітнього рівнів.

В.Д.Дехтяр зауважує, що сучасна Україна має вагомі об'єктивні передумови, щоб увійти до найрозвиненіших у туристичному відношенні країн світу, зокрема достатню ресурсну базу, певний досвід організації туристської діяльності, високий рівень освіти та мобільності населення, певний досвід у сфері соціального туризму, коли він став частиною стилю життя, особливо місцевого населення (туристичні потяги, маршрути вихідного дня, авіа- та автобусні екскурсійні поїздки тощо) [2, с.5].

"Стратегічна мета розвитку туризму в Україні, – пише В.І.Цибух, – полягає у створенні продукту, конкурентноспроможного на світовому ринку, здатного максимально задовольнити туристські потреби населення країни, забезпечити на цій основі комплексний розвиток територій та їх соціально-економічних інтересів за умови збереження екологічної рівноваги та історико-культурної спадщини" [10, с.3]. Це стосується насамперед таких привабливих туристсько-рекреаційних зон, як: Автономна Республіка Крим, Волинська, Закарпатська, Запорізька, Івано-Франківська, Львівська, Миколаївська, Одеська, Полтавська, Рівненська, Херсонська, Черкаська, Чернівецька області, м. Київ, де туризм посідає чільне місце в розвитку економіки.

Б.Ф.Кудинов зазначає, що в умовах занепаду промислових підприємств відбувається інтенсивний процес відтоку робочої сили з традиційно провідних галузей економіки України (металургійної, машинобудівної, оборонної тощо) у сферу надання послуг [6, с.28]. Це закономірний процес розвитку світової економіки. Слід наголосити, що вартість створення одного робочого місця у сфері туризму в 20 разів менша, ніж у промисловості. Туризм не тільки прямо або побічно охоплює більшість галузей економіки, в тому числі промисловість, сільське господарство, будівництво, транспорт, страхування, зв'язок, торгівлю, громадське харчування, житлово-комунальне господарство, сферу побутових послуг, культуру, мистецтво, спорт тощо, а й стимулює їх розвиток. Отже, від функціонування туризму безпосередньо залежить життєдіяльність понад 40 галузей економіки і близько 10-15 % населення України [6, с.33].

Постанова Кабінету Міністрів України "Про створення Державного комітету України з туризму" наголошує, що відсутність у 1989-1993 рр. структур державного регулювання туризму в Україні призвела до руйнування важливих складових частин інфраструктури галузі, розпаду соціально орієнтованого внутрішнього туризму, відпливу значних валютних коштів за кордон, а також до погіршення матеріально-технічної бази [4, с.5]. Було порушено систему напрацьованих зв'язків і турів, підготовки та використання досвідчених кадрів. Якщо в середині 80-х р.р. Україну щороку відвідувало понад 500 тис. іноземних туристів, то в 1992 р. – лише близько 120 тис. Разом із тим, 10 млн. українських громадян виїжджало за кордон переважно за так званими "шоп-турами". Внаслідок цього впродовж 1989- 1992 рр. держава втратила майже 80 % валютних прибутків від іноземного туризму. Призупиненню цього негативного процесу сприяли вжиті урядом заходи. З метою реалізації державної політики в галузі туризму Постановою Кабінету Міністрів України було створено Державний комітет України з туризму. До сфери управління Держкомтуризму було передано 52 підприємства державної власності. Це дало реальні можливості для виведення вітчизняного туризму з глибокої кризи.

Відродження туризму здійснювалося на чіткій, планомірній і системній основі. Головною метою роботи Держкомтуризму стала необхідність посилення державного регулювання туристської діяльності. У стислий термін було вжито заходів щодо впорядкування мережі підвідомчих підприємств,

розробки й рекламування на міжнародному ринку національного туристського продукту, підготовки досвідчених кадрів, створення та зміцнення нормативної бази туризму. Згідно з Указом Президента України "Про Державний комітет молодіжної політики, спорту і туризму", Державний комітет молодіжної політики, спорту і туризму України став правонаступником трьох державних комітетів, у тому числі Державного комітету України з туризму [4, с.4].

Важливим кроком у створенні правових засад туристської діяльності стало прийняття Верховною Радою України Закону України "Про туризм" (першого на теренах колишнього СРСР). Закон визначає загально-правові, організаційні, виховні та соціально-економічні засади реалізації державної політики України в галузі туризму.

У 1997 р. Україну прийнято дійсним членом Всесвітньої туристської організації (ВТО), а у 1999 р. на 13-й Генеральній асамблеї ВТО обрано до керівного органу ВТО – Виконавчої ради. Членство України в такій авторитетній всесвітній організації, як ВТО, дотримання Україною всіх нормативно-правових документів ВТО, можливість набувати практичного й теоретичного досвіду у сфері туризму в розвинених туристських державах мають сприяти як піднесенню в країні рівня внутрішніх туристських послуг, так і формуванню позитивного міжнародного туристичного іміджу нашої держави.

Молодіжний і дитячий туризм – це майбутнє кожної держави – це її підростаюче покоління. Діти й підлітки становлять 21,5 %, або близько 11 млн. осіб, від загальної кількості населення України [10].

Отже, постає потреба вироблення системного підходу до проведення молодіжної політики, сприяння духовному і фізичному розвитку підростаючого покоління, виховання у нього почуття громадянської свідомості та патріотизму. Державна туристична адміністрація України, інші міністерства та відомства реалізують державну молодіжну політику в контексті виконання загальнодержавної програми "Молодь України". Значна увага приділяється оздоровленню та відпочинку цієї категорії населення країни. Серед туристських підприємств, які спеціалізуються на молодіжному туризмі, найбільшим залишається Акціонерне Товариство "Супутник- Україна". Незважаючи на те, що система ринкових відносин зруйнувала монополію "Супутника" на цей вид туризму, він є одним із провідних у цій сфері.

На думку Д.М.Мороза, з розпадом колишнього СРСР і здобуттям Україною державної незалежності колишня система управління туризмом була зруйнована. Проблеми, пов'язані з економічною кризою, перебудовою системи управління державою, не могли не позначитися на сучасному туризмі, який спочатку втратив свою популярність у суспільстві. Однак історія туризму свідчить, що масовим цей рух стає лише за умови стабільної економічної ситуації, коли створені порівняно достатні матеріальні умови життя та забезпечене зростання реальних доходів населення [9, с.101]. Відсутність державного фінансування призвела до того, що структури управління сучасним туризмом, які існували раніше, в основному припинили власну діяльність.

Організацією, що перебрала на себе функції координації діяльності туризму, є Міжнародна туристсько-спортивна спілка (МТСС), яка була створена в 1990 р. на громадських засадах і є правонаступницею Управління самодіяльного туризму при Центральній раді з туризму та екскурсій. Членами МТСС є країни СНД і Балтії, у тому числі й Україна. Основні напрями роботи Міжнародної туристсько-спортивної спілки: координація загальної стратегії розвитку спортивно-оздоровчого туризму в країнах СНД, Балтії, створення єдиного туристського простору; розробка загальних нормативних документів для держав – членів співдружності країн СНД і Балтії, створення міжнародних туристських маршрутів; проведення міжнародних ярмарків туристських послуг [5, с.37]. Україну як дійсного члена Міжнародної туристсько-спортивної спілки представляє Туристська спортивна спілка (ТСС), створена одночасно з Міжнародною (грудень 1990 р.). Ця громадська організація працює на основі затвердженого статуту і має на меті об'єднання зусиль членів Спілки та координацію їх діяльності щодо сприяння розвитку спортивно-оздоровчого туризму в Україні.

Як зазначає В.В.Абрамов, організаційними та методичними осередками розвитку сучасного туризму є туристські клуби та секції [1, с.125]. Діє спеціалізована контрольно-рятувальна служба. Упродовж останніх років в Україні організовано і проведено низку національних та міжнародних заходів з різних видів туризму.

Висновки. Таким чином, розвиток туризму в Україні як чинник формування економіки держави зумовлює необхідність створення галузевої системи підготовки та підвищення кваліфікації туристських кадрів, яка б виховувала фахівців, здатних в умовах конкуренції індивідуально продуктивно працювати. У період розбудови самостійної України туризм поступово набуває характеру туристської індустрії і сьогодні він є не тільки однією із розвинутих галузей економіки, важливим соціальним інститутом, а й каналом "народної дипломатії". Сучасний туризм віддзеркалює динаміку соціально-економічного розвитку України, життя громадян, їхній матеріальний стан, культурні інтереси, бажання духовні цінності.

Література

1. Абрамов В.В. Годы и тропы: / К пятидесятилетию харьковского спортивного туризма / В.В. Абрамов – Харьков: Кн. Рекламное агенство, 2000. – 332 с.
2. Деггяр В.Д. Основи оздоровчо-спортивного туризму / В.Д. Дегтяр – К.: Науковий Світ, 2003. – 203 с.
3. Дякова Р.А. История зкскурсионного дела в СССР / Р.А. Дякова – М.: ЦРИБ "Турист", 1987. – 72 с.
4. Закон України "Про внесення змін до Закону України "Про туризм" від 18.11.2003 р.№ 1282-ІУ // Український туристичний вісник. – 2003. -№ 1. – С. 18-34.
5. Кифяк В.Ф. Організація туристичної діяльності в Україні: [Навч. посіб. для студ. вузів] / В.Ф. Кифяк – Чернівці: Книги-ХХІ, 2003. – 300 с.
6. Кудинов Б.Ф. Из истории развития туризма / Б.Ф. Кудинов – М.: НОУ "Луч", 1996- С. 24.
7. Курилова В.И. Туризм / В.И. Курилова – М.: Просвещение, 1988. – С. 67.
8. Любовець О.М. Актуальні проблеми історії розвитку туризму на українських / О.М. Любовець Матеріали 2-ої Міжнародної науково-практичної конференції "Туризм у ХХ столітті: Глобальні тенденції і регіональні особливості" / Редкол.: Цибух В.І. та ін. – К.: Знання України, 2002. – С. 114.
9. Мороз Д.М. Індустрія міжнародного туризму та її розвиток в сучасних умовах / Д.М. Мороз // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Проблеми європейської інтеграції і транскордонної співпраці. – Випуск ХХІХ в. В 2 т. – Т. 2. – Львів-Луцьк:, Вежа, 2001. – С. 101- 109.
10. Цибух В.І. Туризм в Україні на зламі тисячоліть / В.І. Цибух // Континент. – 2000. – № 5. – С. 3.

УДК 371.2:316.7:172/3(73)

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ ЯК ЦІННІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СУХОМЛИНСЬКОГО

Т.М.Кошолап

Анотація. *У статті проведений теоретичний аналіз сутності мотивації досягнення як ціннісної характеристики навчальної діяльності у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського, проаналізовано теоретико-практичний досвід формування мотивації досягнення школярів.*

Ключові слова: *мотивація, навчальна діяльність, В.А.Сухомлинський.*

Аннотация. *В статье произведен теоретический анализ сущности мотивации достижения как ценностной характеристики учебной деятельности в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского, проанализирован теоретико-практический опыт формирования мотивации достижения школьников.*

Ключевые слова*: мотивация, учебная деятельность, В.А.Сухомлинский.*

Abstract. *In the article the theoretical analysis of the nature of achievement motivation as a characteristic value of educational activity pedagogical heritage V.A.Suhomlinskogo, analyzed theoretical and practical experience in the formation of achievement motivation students.*

Keywords*: motivation, learning activities, V.A.Suhomlinsky.*

Зміна реалій суспільного життя зумовили докорінну зміну поглядів на сучасну освіту, зокрема шкільну, однією з основних рис якої є відмова від стереотипних поглядів на педагогічний процес, як на процедуру засвоєння знань, умінь і навичок.

Утвердження «педагогіки особистості» спонукає педагогів до пошуку такого перспективного напрямку в роботі навчальних закладів, який дозволяє побачити в кожному учневі індивідуальність, сприяти розкриттю його творчого резерву, його потенціалу в духовному і моральному розвитку; спонукає вчитися не через примус, а через довіру, толерантність, заохочення, успіх.

Саме потреба формування компетентної творчості особистості, яка легко вписується в інформативне суспільство ХХІ ст., і спроможна гармонізувати потребу власної самореалізації з його потребами, вимагає посиленої уваги до проблеми мотивації учіння.

У структурі мотивації учіння фундаментальна роль належить мотиву досягнення, психолого-педагогічні умови формування якого довгий час залишалися поза увагою вітчизняних педагогів і психологів. Мотивація досягнення в структурі мотиваційної сфери людини розглядалась в основному в зарубіжній психології Р.Амесом, Д.Аткінсоном, Г.Клаусом, Д.Мак-Клелландом, Х.Хекхаузеном і ін. Серед радянських дослідників можна виділити роботи Н.А.Батуріна, О.А.Конопкіна, В.І.Степанського, О.В.Дашкевича, М.Ш.Магомед-Емінова, М.В.Матюхіної, Т.А.Сабліної, Ю.М.Орлова.

© Т.М.Кошолап

Так, Х.Хекхаузен визначає мотивацію досягнення «як один з різновидів мотивації діяльності, пов'язаний з потребою індивіда добиватися успіхів і уникати невдач» [12, с.243]. Такої ж точки зору дотримується Д.Аткінсон та Д.Мак-Клелланд, наголошуючи на тому, що в основу мотивації досягнення входять дві протилежні мотиваційні тенденції – прагнення до успіху та уникнення невдачі.

«Прагнення до досягнення успіху» за Ф.Хоппе, або «мотив досягнення» за Д.Мак-Клелландом – це загальна, відносно стійка риса особистості, яка виявляється у прагненні до успіху, бажанні досягти високих результатів і відчувати задоволення при цьому. Це одна із визначальних якостей, яка має провідний вплив на людське життя. Стає успішною та заслуговує на повагу лише та людина, яка постійно змагається сама з собою у прагненні перевершити досягнутий рівень знань, кваліфікації, культури, тобто людина, яка володіє високим рівнем мотивації досягнення.

Експериментально доведено, що успіх у будь-якій діяльності великою мірою залежить не від здібностей і знань, а від сили мотиву досягнення.

Чим вищий рівень (активність), чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона здатна докласти і, відповідно, тим більше шансів досягти успіху.

Виходячи з цього, С.С.Занюк пропонує таку формулу успіху:

УСПІХ = З + Мд + С,

де З – здібності;

Мд – мотивація досягнення;

С – ситуація (сприятливі обставини).

Автор стверджує, що незважаючи на те, що дана формула є досить загальною, вона дає можливість, визначивши силу (рівень) мотивації досягнення, прогнозувати успіхи дітей у навчанні [4, с.166].

Мотивація досягнення, тобто прагнення досягти успіху в певному виді діяльності, охоплює не лише мотиви досягнення (стійкі атрибути особистості), та ситуативні чинники (суб’єктивна цінність діяльності, імовірність досягнення успіху, складність завдання тощо).

Мотив досягнення є не лише стійким атрибутом особистості, але й динамічним утворенням. Він починає актуалізуватися у взаємодії з такими ситуативними факторами, як суб’єктивна цінність діяльності та імовірність (шанси) досягнення успіху в певній сфері діяльності.

До складу мотиву досягнення входить ряд спонукань:

- мотив пізнання – (усвідомлення необхідності знань);
- мотив самоствердження (потреба престижу, авторитетності);
- мотив винагороди (схвалення).

Факторами, які визначають мотивацію досягнення, є:

- очікування успіху як ступінь суб’єктивної впевненості в тому, що діяльність матиме успіх (уявлення про здібності, невдачі у минулому, суб’єктивна складність завдання як оцінка сприятливості ситуації);
- суб’єктивна цінність та привабливість успіху в певній діяльності.

До категорії мотивації досягнення належать:

- потреба в досягненні й успіхові (актуалізувати при постановці позитивно сформованих цілей);
- очікування успіху;
- похвала (схвалення);
- позитивний емоційний стан (емоційні радості, задоволення в межах певної діяльності, що стосуються певної роботи, досягнення успіху);
- потреба в уникненні невдачі.

З мотивацією досягнення тісно пов’язані такі психологічні феномени, як віра, наполегливість, посидючість, цілеспрямованість.

Мотивування дії досягнення стимулюється перспективними визначенням мети й оцінкою результатів своїх зусиль. Зіставлення прагнення і досягнутого, бажання і дійсності, намірів і здійснень супроводжується переживанням успіху або невдачі, які впливають на спрямованість і силу подальших прагнень.

За визначенням сучасної гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс та ін.), основою позитивної мотивації досягнення є фундаментальні потреби особистості – прагнення до самоствердження, самоактуалізації, самореалізації у житті, потреба бути успішним.

Таким чином, мотивація досягнень є не тільки активним, але й домінуючим компонентом в структурі мотивації учіння зокрема і мотиваційної сфери школяра загалом. Розвиток мотивації досягнення в процесі навчання активізує формування пізнавальної потреби, пізнавального інтересу та інших потреб і спонук мотиваційної сфери учнів, сприяє виникненню в учнів орієнтації на розвиток

своєї індивідуальності.

Тому деякі дослідники вважають, що система освіти мусить бути орієнтована переважно на стимуляцію позитивної мотивації досягнення.

Досвід цілої плеяди вчителів-новаторів, які розробили ряд високо-ефективних, загальнодидактичних методичних рішень вказаної проблеми свідчить, що немає іншого шляху домогтися позитивного ставлення школярів до навчання, як зробити його, це навчання, успішним, радісним, тобто розвинути позитивну мотивацію досягнення.

Значний внесок у вивчення даної проблеми зробив і О.В.Сухомлинський.

Плідна ідея радості успіху в навчанні була не тільки проголошена, а й методично інструментована Сухомлинським. Один з розділів його книги «Серце віддаю дітям» має назву: «Дайте дітям радість розумової праці, радість успіху в навчанні». Цей заклик може слугувати своєрідним закликом до виховання у школярів мотивації досягнення як рушійної сили, що визначає успіх дитини у навчанні.

Його новий особистісно-зорієнтований гуманістичний підхід у навчанні був спрямований на розвиток особистості, здатної до саморозвитку, самовизначення, самореалізації, як найголовнішої цінності, про що свідчить вся його практична діяльність.

Було б припустимою помилкою не звернутись до його педагогічної спадщини, яка яскравою зіркою висвічує шлях до дитячих сердець і містить цінний досвід виховання позитивного ставлення до навчання.

Мета статті: розкриття суті мотивації досягнення як ціннісної характеристики педагогічної спадщини Сухомлинського, аналіз теоретико-практичного досвіду формування мотиву досягнення у школярів.

Досвід О.В.Сухомлинського щодо виховання в учнів позитивної мотивації досягнення у навчанні унікальний, хоча слід визнати відсутність монографічних публікацій, присвячених даній проблемі. Та без перебільшення можна підтвердити, що жодна праця Сухомлинського не обминає її. Насамперед це стосується таких праць, як «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «100 порад учителю», «Серце віддаю дітям» і ряду статей: «Інтерес до учіння – важливий стимул навчання учнів», «Вчити вчитися» та інші.

Досліджуючи проблеми мотивації учіння, Сухомлинський мріяв вирішити найбільш гостру проблему, яка стоїть перед школою – проблему попередження низької успішності. «Здається парадоксом, незбагненним той факт, що для деякої частини підлітків навчання – тяжкий тягар. Так не повинно бути. Ставлення до навчання як до важкого тягаря, чогось обтяжливого – абсолютно ненормальне явище». Причина цього, на думку великого педагога, відсутність гармонійного виховання; засіб подолання – пробудження в учнів почуття радості від досягнення успіху у навчанні, формування у них мотивації досягнення.

Потреба в досягненні успіху – одна з фундаментальних соціальних потреб. Вона задовольняється, якщо досягається мета і результати визначеної діяльності.

У сучасній педагогіці категорія «успіх» розглядається як насичення потреб, які особистість має задовольнити у навчальній діяльності. Досягнутий у навчанні успіх, підкріплений громадським визнанням і моральними стимулами, розвиває, посилює і зміцнює позитивну мотивацію навчальної діяльності учня, стимулює подальший розвиток здібностей, а вони прокладають шлях до нових успіхів і ця система функціонує, «розгортаючись по спіралі» (К.М.Гревич, К.К.Платонов).

Ідея успіху в навчанні дітей – явище закономірне, а не випадкове. Здійснюваний протягом всього життя педагога експеримент по формуванню мотивації учіння в цілому і мотивації досягнення загалом, професійний аналіз навчально-виховного процесу дав йому змогу глибоко пізнати сутність феномену успіху в навчанні дітей і дати визначення цієї філософсько-педагогічної категорії, виокремити її чинники, побудувати на цій основі чітку педагогічну теорію вивчення, виховання, розвитку особистості – «педагогіку успіху».

Домінантами у ній виступають: любов до дітей, оптимізм, визнання безумовної цінності кожної людської особистості, віра в її неповторність, талановитість, довіра учнів до свого наставника, віра у свої творчі сили, розум, волю, наполегливість.

Найважливішим чинником досягнення дитиною успіху у навчанні О.В.Сухомлинський вважав її бажання добре вчитися як пізнавальну потребу і потребу в досягненні. Він відзначав: «Усі наші задуми, пошуки й побудування перетворюються на порох, на мертву мумію, якщо немає дитячого бажання вчитися. Воно приходить лише з успіхом у навчанні».

Для того щоб учень почував себе в школі добре, він повинен бути впевненим у тому, що у провідній своїй діяльності учінні, він «не гірший за інших». Якщо засвоєння шкільних знань учневі не під силу, ніщо не врятує його від гірких переживань своєї неповноцінності, які тягнуть за собою

негативне ставлення до школи, небажання учитися.

Успіх принципово неможливий поза межами емоції, мотиваційно-ціннісної сфери, оскільки емоційно-ціннісне ставлення учня до навчальної діяльності, оцінні відношення виявляють значущі для нього моменти і складають сферу, в межах якої розгортаються не тільки пасивно-емоційні процеси переживання, але й активно-дійові. Тому великий педагог вважав, що важливий крок на шляху становлення дитини як особистості – це пробудження в учневі потужних сил, здатних викликати велике схвилювання, почуття радості. Він писав: «позитивні емоції дітей, що виникають у процесі навчання, відіграють важливу роль у вихованні бажання вчитися. Завдання вчителя полягає в тому, щоб постійно розвивати в дітей позитивне почуття задоволення учінням, щоб з цього почуття виник і утвердився емоційний стан – пристрасне бажання вчитися» [6, 7].

Школяр зростає, утверджується в безперервному русі від успіху до успіху. Мав рацію В.О.Сухомлинський, заявляючи, що «дати дітям радість праці, радість успіхів у навчанні, побудувати в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – перша заповідь виховання» [6, с.164]. Отже є успіх – є й бажання вчитися. З іншого боку – бажання вчитися – запорука успіху у навчанні. «Виходить немовби парадокс, – зауважує педагог, – для того, щоб дитина встигла, треба, щоб вона не відставала. Та це не парадокс, а діалектична єдність процесу розумової праці. Інтерес до навчання з'являється, лише тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями; без натхнення навчання перетворюється для дітей на тягар» [6, с.164].

Центральна з потреб дитини – потреба в позитивній оцінці дорослих і насамперед – учителя, в його схвалені і заохоченні до успіхів. Дитина, відчуваючи себе в наслідок оцінного ставлення дорослих значущою у певному розумінні, прагне зберегти свою значущість. У неї з'являється прагнення «підтвердити» вже пережите почуття власної гідності під впливом схвалення дорослого, яке і задовольняє потребу дитини в самоповазі. В.О.Сухомлинський у своїх працях неодноразово наголошував: «необхідно, щоб навіть найменші успіхи учнів, їх зусилля і прагнення вчитись краще, були помічені й підтримані учителем». Засоби такої підтримки (стимуляція, заохочення) він розкрив у своїй праці «Засоби виховного впливу вчителя на учня». Найдієвішими засобами заохочення дітей у навчанні (в досвіді В.О.Сухомлинського) є доброзичливе слово, усмішка, різноманітні відтінки погляду: радість, схвалення, підбадьорення, надія.

«Слово, за твердженням Сухомлинського, найтонший інструмент, за допомогою якого ми торкаємося до серця дитини… ним можна й оживити, і вбити, викликати радість, душевне піднесення або засмутити й приголомшити людину; словом можна посіяти тривогу, сум'яття, зневіру людини у свої сили, а можна і надихнути на творчу працю, на мужні вчинки» [10, с.279].

Процес опанування знань та формування світогляду в учнів В.О.Сухомлинський тісно пов'язував з вихованням почуттів: «Дитина, яка без емоцій ставиться до знань, без інтересу, подиву, задоволення, радості, захоплення та інших позитивних переживань, не може успішно навчатися» [6, с.164].

В.О.Сухомлинський на практиці розробив організаційно педагогічну систему, яка створювала сприятливі умови для ефективного та цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу особистості учня, динамізувала його інтелектуальні можливості.

Вся система роботи видатного педагога пройнята ідеєю живодайності успіху та досягнень як основи усвідомлення у собі здатності долати труднощі навчання, формування позитивного світовідчуття, щастя маленьких школярів. Усвідомлення учнем свого успіху і пов'язані з цим почуття поваги до самого себе, власної гідності,Сухомлинський вважав рушійною силою розвитку особистості та її позитивного ставлення до навчання.

В.О.Сухомлинський визначив педагогічні чинники, що обумовлюють успіх у навчанні, накреслив напрями взаємодії між ними і породжені такою взаємодією інтегративні якості, які, власне кажучи, і визначають актуальність цього феномена сьогодні і в майбутньому.

До психолого-педагогічних чинників, що забезпечують успіх у навчанні дітей і знайшли відображення у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського, належать: бажання дитини добре вчитися; впевненість у власних силах, можливість досягнення успіху; довіра до вчителя, почуття самоповаги, наполегливість, працелюбність, вміння долати труднощі.

Оптимальними у формуванні відчуття успіху в навчанні виявилися такі педагогічні умови: формування в учнів бажання вчитися і «передчуття успіху», усвідомлення ними успіху як результату напруження волі, розуму, праці у повну міру своїх сил і виявлення у собі власних можливостей як більш високого рівня людської життєздатності, педагогічний оптимізм, віра вчителя у можливості кожного учня, атмосфера доброзичливості, емоційного комфорту, гуманізації взаємодії «учитель-учень», «учень-учень».

Аналіз науково-практичного досвіду В.О.Сухомлинського дає можливість сформулювати та

обґрунтувати найголовніші умови і шляхи виховання позитивної мотивації досягнення школярів, а саме:

1. Забезпечення успіху в учінні кожного учня. «Успіх у навчанні, – писав В.О.Сухомлинський, – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [8, с.164]. Успіх в навчанні, як і в будь-якій іншій діяльності, є джерелом таких позитивних почуттів, як радість, упевненість, оптимізм, самоповага, доброзичливе ставлення до товаришів, до людей взагалі; різко підвищує розумову працездатність, зміцнює волю, формує готовність долати труднощі. При цьому учіння сприймається не як зовнішній обов'язок, як чужа вимога, воно набуває глибокого особистісного сенсу. «Дати дітям радість праці, радість успіху у навчанні, пробудити в їх серцях почуття гордості, власної гідності – перша заповідь виховання» [9, с.164].

2. Індивідуалізація навчання, забезпечення доступності й посильності навчальних завдань для кожного учня. Вимоги до учня повинні бути не занадто легкими і не занадто важкими, вони дещо мають перевищувати наявні можливості учня, змушуючи його весь час долати посильні труднощі, перевершувати свої попередні досягнення.

3. Свідоме й цілеспрямоване планування і конструювання ситуацій успіху на уроці шляхом насичення навчального матеріалу цікавими фактами, епізодами, дидактичними іграми, які збуджують в учнів пізнавальний інтерес, підтримують почуття новизни.

4. Створення проблемних ситуацій на уроці, підтримання достатнього рівня інтелектуального напруження, формування в учнів звички долати труднощі в навчальній діяльності. Споживання інформації без пошуку, без подолання труднощів породжує інформаційне пересичення, ефект адаптації, нудьгу і байдужість.

5. Включення елементів творчості в навчальний процес. При всьому значенні знань і розумового розвитку загальна мета освіти передбачає розвиток усіх сторін особистості школяра, в тому числі його задатків та здібностей, уяви та почуттів, волі, моральних та естетичних якостей.

6. Формування в учнів адекватного стилю пояснення причин власних успіхів і невдач у навчанні. Адекватний стиль полягає у поясненні причин успіхів докладеними зусиллями і здібностями, а причини невдач – недостатністю докладених зусиль. З цією метою учитель, коментуючи відповідь учня, повинен апелювати у випадку невдачі, поганої відповіді не до внутрішніх стабільних причин (здібностей), а до внутрішніх мінливих факторів «недостатності докладених зусиль».

Отже, реалізація ідей «педагогіки успіху» Сухомлинського дозволяє створити умови для організації такого навчального процесу, який би сприяв розвитку мотивації досягнення, в якому кожен учень просувається вперед у відповідності зі своїми можливостями, відчуває окрилюючу силу успіху, радість на шляху просування від незнання до знання, від невміння до уміння.

Література

1. Atkinson J.W. An introduction to motivation. / J. W. Atkinson. – Princeton, M. Y. Van Nostrand 1978. – 405 p.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А. А. Вербицький. – М. : Высшая школа, 1991. – 201 с.
3. Гребенюк О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних ПТУ. / О. С. Гребенюк. – М.: Высшая школа, 1996. – 48 с.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
5. Ильин Е.П. Мотивацыя и мотивы. / Е. П. Ильин. – СПб. : «Пионер», 2000. – 512 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т.1. / В.О. Сухомлинський.– К., Радянська школа, 1978.– 164 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т.3. / В.О. Сухомлинський.– К., Радянська школа, 1978.– 640 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т.5. / В.О. Сухомлинський.– К., Радянська школа, 1978.– 639 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т.3. / В.О. Сухомлинський.– К., Радянська школа, 1978.– 640 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т.5. / В. О. Сухомлинський. – К., Радянська школа, 1978. – 639 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т.5. / В. О. Сухомлинський. – К., Радянська школа, 1978. – 639с.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность – в 2-х т. – Т.1. / Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – 392 с.

УДК 372

ТЕНДЕНЦІЇ ТА РОЗВИТОК АНТИПЕДАГОГІКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

І.Кравець

Анотація. *У статті з'ясовано тенденції та розвиток антипедагогіки як педагогічної науки, здійснено її ретроспективний аналіз.*

Ключові слова: *альтернативна освіта, антипедагогіка, нове виховання.*

Аннотация. *В статье выявлены тенденции и развитие антипедагогики как педагогической науки, осуществлен её ретроспективный анализ.*

Ключевые слова: *альтернативное образование, антипедагогика, новое воспитание.*

Summary. *In the article the trends and development of antypedagogy as pedagogical science are elucidated, the retrospective analysis of it is realized.*

Key words: *alternative education, antypedagogy, new education.*

Постановка проблеми. Антипедагогіка – це один із напрямків сучасної альтернативної педагогіки, який відкидає існуючу систему освіти, як репресивну і таку, що стверджує неприйнятні культурні зразки. Таким чином, антипедагогіка заперечує саму сутність виховання, яка сприймається як цілеспрямований процес, що носить свідомо виховний характер [10, с.18]. Цей радикальний напрямок розвинувся в Західній Європі. Головними його представниками вважають Екхарта фон Браунмюля (Німеччина), Хуберта фон Шонебека (Німечичина), Алісу Міллер (Швейцарія), а попередником в Польщі – Януша Корчака.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що поняття «антипедагогіка» трактується науковцями неоднозначно.

Метою статті є на основі ретроспективного аналізу з'ясувати тенденції та розвиток антипедагогіки як педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна енциклопедія визначає антипедагогіку, як протестуючий рух у педагогіці, що виник на початку 70-х років XX ст., який заперечує існуючу теорію і практику виховної діяльності. Антипедагогіка виразила протест педагогічній омніпотенції (всевладності педагогічного мислення), яка стримувала розвиток ініціативи, самостійності особистості, її волевиявлення, що негативно позначалось на результатах педагогічної діяльності в цілому.

Прийнятий у першій частині назви цього руху префікс *анти-* свідчить про контрастність поставлених тез, а також має завдання справити досить сильне враження на слухача. Антипедагогічний рух зберіг подвійність сенсу протесту (лат. *contestor* – заперечувати), що знаходиться в його основі: виражає бунт і заперечення, і в той же час підтверджує цінність, в ім'я якої заперечує. Руйнування та створення виховної системи єднаються в цьому русі у нероздільну цілісність, хоча він не є однорідним і не всі його представники в однаковій мірі беруть участь у різних формах опору і створення альтернативних розв'язань. Антипедагогіка має багато значень і відтінків через різнорідність застосованого її представниками префікса *анти-* по відношенню до аналізованих явищ [2, с.154].

Польський педагог і науковець Вінцентій Оконь визначає антипедагогіку як рух протесту проти педагогічного тоталітаризму, виховуючого суспільства [3, с.52].

Стефан Волошин, польський теоретик і дослідник педагогічних течій і напрямків, стверджує, що антипедагогіка радикально протистоїть будь-якій педагогіці авторитарного, репресивного виховання, яке трактує людину як предмет. На його думку, таке виховання є неправомірним, оскільки нав'язує дитині іншу систему вартостей. Загальне визначення антипедагогіки – «підтримувати, а не виховувати». Це дозволяє будувати автентичні стосунки між дорослими і підростаючим поколінням, що опираються на взаємній приязні. Вчений вважає, що антипедагогіка – це один із шляхів ширшого руху сучасного пошуку «альтернативної гуманістичної педагогіки», педагогіки, яка робить з суб'єктності дитини основну і непорушну педагогічну категорію[9, 67-68].

Екхарт фон Браунмюль у своїх роздумах стверджує, що антипедагогіка – це теорія опору проти виховання, це теорія теорії виховання. Вона є теоретичним спростуванням теорії виховання [5, с.144].

Натомість, на думку Хуберта фон Шонебека, антипедагогіка не є черговою версією педагогізування сучасного світу. Її підхід повністю інший, революційний. Тому автор висловлює радикальну позицію, використовуючи термін «amication». Це слово походить від латинського «amicus», що означає друг. Х. фон Шоенбек наголошує, що дружба з дітьми опирається на забезпечення прав

© І.Кравець

дитини та опори на психодинамічну концепцію людини. Антипедагогіка – це особливий німецький внесок в рух за права дитини, однак він являє собою настільки повну систему і означає настільки величезний перелом у педагогіці, що Хуберт фон Шонебек вважає його за основу нових міжлюдських стосунків [5, с.7].

Антипедагогіка концентрується на можливостях будування справжніх автентичних стосунків між дорослим і молодим поколінням, які опираються на взаємну приязнь і свободу. В їх основі покладені такі основні гасла: «Я відповідальний за самого себе!», «Це належить до моєї сутності буття людини», «Дослідіть це та поважайте!», «Підтримуйте мене лояльно, але не виховуйте мене за мене» [8, с.87].

Таким чином, наведені приклади дають підстави стверджувати, що антипедагогіка розглядається як альтернатива педагогічного підходу до світу, який, «виховуючи» молоду людину «homo educandus» має своїм завданням підтримувати, замість того, щоб виховувати.

Варто зазначити, що термін «антипедагогіка» обов'язково викликає негативне ставлення, оскільки асоціюється з якоюсь шкідливістю, або, принаймні, з некомпетентністю в галузі виховання. В дійсності, проголошувачі цього нового педагогічного напрямку сильно наголошують на тому, що антипедагогіка не є антитезою здорової педагогіки. Вона є новим поглядом з «іншого боку», з боку дитини, на ту ж саму річ, яка до цих пір розглядалась тільки з позиції дорослої людини.

Отже, антипедагогіка – це новий підхід до справи виховання, хоча погляди на його організацію можуть бути різними: від революційних (повністю відкидають виховання), до поміркованих, еволюційних, пов'язаних з багатим минулим цього педагогічного напрямку.

У зв'язку з цим виникає запитання: антипедагогіка – це заперечення, протест і загроза для педагогіки, яка практикувалась до цього часу, чи певне продовження традиційної педагогіки, але на нових основах? Найбільш загально антипедагогіку можна охарактеризувати, як альтернативну концепцію радикальної зміни виховання, яка спрямована не стільки на заперечення надбання педагогіки, скільки на її модернізацію [7, с.25]. Не зважаючи на те, що антипедагогіка є відносно новим явищем у світлі роздумів над вихованням, можна помітити в межах цього руху різні постулати і тези, які походять з педоцентричних гасел, проголошуваних колись «новим вихованням».

Говорячи про «нове виховання», не можна не звернути увагу на головних попередників та натхненників цього напрямку педагогіки, якими були: Жан Жак Руссо, Джованні Енріке Песталоцці, Елен Кей, Марія Монтессорі та Януш Корчак.

Не зважаючи на значне ідейне споріднення перерахованих вище попередників «нового виховання», популярного на початку XX сторіччя напрямку, творці антипедагогіки кінця XX століття категорично відмежовуються від педагогічного минулого, включаючи прибічників педоцентризму «нового виховання». Тому не можна повністю ототожнювати погляди Руссо та інших педагогів минулого, з твердженнями представників сучасної антипедагогіки. Водночас варто визначити, що основні ідеї засновників педагогічної науки в окремих випадках збігаються з положеннями антипедагогіки, зміцнюють її аргументацію. Представники антипедагогіки розглядали виховання у тісному взаємозв'язку з природними прагненнями дитини до свободи як основної умови самореалізації, а також відповідальності за себе, як шляху до самостановлення. Можна висунути припущення, що антипедагогіка, не зважаючи на те, що це новаторських рух, будує свої теоретичні основи на критиці поразок і невдач попередніх педагогічних теорій. Це те, що відрізняє її від традиційної педагогіки, але не відриває повністю від теоретичної спадщини минулого[6, с.20].

Деякі науковці пов'язують генезис антипедагогіки з бунтом американської молоді в 60-70 роках XX століття, коли глобально обвинувачувався світ дорослих людей за будь-яке зло в сфері політики, економіки, суспільної реалізації, а також виховання. Це був своєрідний протест за створений тими ж дорослими світ, повний конфліктів, ненависті, безкінечних війн, роздратування, гарячкової погоні за грошима і ненаситної жадоби помноження матеріальних благ неконтрольованим та абсурдним способом [4, с.57]. Тому основа цього руху, згідно з її представниками та прибічниками, криється не тільки в виховних передумовах, але має більш ширшу філософсько – культурно-суспільну природу.

Щодо педагогічної науки, цей напрямок народився як вираз опору проти всемогутності виховання, яка мала місце до того часу, і всевладного мислення дій педагогів, які трактували дитину, як пасивний матеріал для характерологічної обробки. Традиційна педагогіка була, на думку її критиків, здійсненням певних намірів на «соціальне замовлення». Ці «замовлення» випливали не стільки з намірів, потреб і прагнень народу, скільки з тимчасових потреб правлячої партії, її ідеології чи націоналістичних тенденцій.

Отже, антипедагогіка виросла з глибокого опору проти всевладності педагогічного мислення, щоб одночасно нагадати про такі вартості в освіті, як свобода, рівність, самостановлення, самовідповідальність чи любов.

Діапазон значення антипедагогіки також й сьогодні є неоднорідним. В різних фазах свого розвиту та у різних її творців він набуває іншого характеру.

В педагогічній літературі найчастіше виділяється 1975 рік як такий, від якого потрібно рахувати час перелому в педагогічній думці під назвою антипедагогіка. Ці межі визначив Хуберт фон Шонебек, керуючись, головним чином, роком видання першої книги про антипедагогіку, написану Екхартом фон Браунмюлєм під назвою «Антипедагогіка. Навчання про скасування виховання» [7, с.79]. Назва, а також мериторичний зміст цієї праці стали справжньою подією, яка одночасно ввела в обіг загрозу стабільності *status qwo* сучасної педагогіки.

Праця Браунмюля, що містить гостро сформульовані погляди, мала більше противників, ніж прибічників. До сьогоднішнього дня не погоджуються не тільки з радикальною критикою традиційної педагогіки, яка в ній виражена, але також і з назвою самого нового педагогічного напрямку «антипедагогіка», яка звучить негативно, асоціюється з певним видом протесту проти педагогіки, закоріненої в традиції і культуру сучасної цивілізації.

Наступним критерієм, який визначає період виникнення аптипедагогіки, вважають момент, коли з'явились публікації на тему «нового виховання», від традиційного значення якого відмовились антипедагоги, користуючись новими визначеннями, такими як «підтримка», або «виховання з іншої сторони».

Неприйняття самими аптипедагогами історичної перспективи генезису цього педагогічного напрямку робить те, що важко відділити конкретні історичні факти від їх суспільно-політичного контексту, а також джерел стимуляції або ініціації антипедагогіки.

З однієї сторони, творців антипедагогіки в США, Франції, Швейцарії та Польщі вважають осіб, які не називають своїх дослідницьких чи виховних досягнень словом антипедагогіка. З другої сторони, вони були до неї приєднані, надаючи завдяки цьому світовий вимір усьому напрямку. Якщо ж відійти від критерію народження антипедагогіки на основі першої публікації про неї, а прийняти за такий появлення нової парадигми, то час, коли вона з'явилась, є різним для різних держав.

У США початком антипедагогіки вважається народження руху за права дитини як громадянської ініціативи, яка у своїх ідейних і організаційних положеннях виходила далеко за межі діяльності державних і міжнародних організацій даного профілю. У 1965 році американським діячем Руху Прав Дитини, колишнім вчителем і автором антипедагогічних книжок Джоном Холтом було створено товариство Асоціація Джона Холта. У Сполучених Штатах він видав багато книжок, таких як «До чорта з дитинством», яка є програмною працею руху за права дитини. Він також видав журнал, на сторінках якого інформував батьків, якими юридичними засобами вони можуть скористатися, якщо шкільна бюрократія робитиме їм перешкоди.

Джон Холт у питаннях про відносини з дітьми висловлюється однозначно: «Я хочу, щоб вони мали право визначати, коли, скільки і від кого вони хочуть вчитися, і щоб могли вирішувати, чи хочуть вони вчитися в школі, і якщо так, то в якій і скільки годин в день. Жодне право, крім права на життя, не є таким важливим, як це. Свобода навчання людини становить частину свободи її мислення і є більш важливою, ніж свобода слова. Якщо ми когось позбавляємо права визначати самому, чим він буде цікавитись, ми знищуємо свободу його думки. В дійсності, ми кажемо йому: тобі не можна думати про те, що тобі цікаво і що для тебе важливо – ти повинен думати про те, що цікаво і важливо нам» [5, с.141].

Серед американських попередників антипедагогіки відзначають психолога Річарда Фарсона. Його книга «Права людини і дитини» вважається фундаментальним поглядом, який обґрунтував новий тип співдії дорослих та дітей. Фарсон протистоїть позиції байдужості до дітей. Він зазначав, що надання дітям більших прав не означає, що тим самим їх позбавляють батьків. На його думку, не можна заперечити факту, що дорослі багато можуть запропонувати дітям. Фарсон вважає, що не можна дійти до відмови урегульованого співіснування з дітьми. На його думку, дорослі повинні в більшій мірі скористатися зі свого вміння оцінювати ситуацію, свого досвіду, сили переконання і здатності діяти, оскільки діти вростають в суспільство, наслідуючи зразок світу дорослих [5, с.139].

У Франції ініціаторами антипедагогіки стали особи, що не займались питаннями педагогічних досліджень. Вони звернули увагу суспільства на потребу нового погляду на дитину, як істоту, що сама вирішує про своє життя і розвиток. Перший з них – це антипсихіатр Мауд Манноні, який у своїй книзі «Страшне виховання» (1973 р.) представив результати досліджень, що ілюструють деструктивний характер впливу традиційної освіти на дітей.

Друга особа – лікар Фредерік Лебур, котрий, завдяки своїй книжці «Народження без примусу», започаткував у 1974 р. антипедагогічну перспективу досліджень акушерської практики. Він нагадав сучасникам про повну поваги поставу щодо новонароджених. Як лікар і акушер, він перший

зацікавився почуттями та досвідом новонароджених і змінив ставлення до народження та способу народження. Лебур був першим лікарем сучасності, котрий займався потребами й почуттями новонародженої людини, і замислився, яким чином можна встановити з нею відносини, наповнені турботи та поваги [5, с.132].

Представниця швейцарської антипедагогіки Аліса Міллер – психоаналітик, і, одночасно, одна з творців її критичного стовпа, окресленого назвою «чорна педагогіка». На сторінках своєї книжки «На початку було виховання», вона показує сфери псевдовиховання і їх часто трагічні імплікації, спричинені прихованими механізмами впливу педагогіки на життя дітей.

В Італії антипедагогіка знайшла своє місце в сучасній дискусії про виховання і його інституції, головним чином, через дуже популярні в цій країні психоаналітичні книжки Аліси Міллер. Початок експансії нового напрямку припадає на 80-х роки XX століття, проте в цій країні не виділився якийсь окремий представник цього нового типу мислення про виховання.

Попередником антипедагогіки в Польщі вважається Януш Корчак, котрий в своїй праці з дітьми вперше визнав їх право вирішувати за себе , їх право до поваги. Він проголошував те, що дитина не є кандидатом у люди, а є людиною. Організована ним «Дитяча Спілка» підлягала засадам справедливості, братерства, рівних прав та обов'язків усіх її членів [1].

У Польщі першою статтею, яка сигналізувала про існування антипедагогіки в сфері сучасних гуманітарних досліджень, була стаття німецького професора соціології виховання Хармута Гресе «Соціалізація або виховання», яка з'явилася в 1984 році і залишилась без уваги серед педагогів. Перші розгляди з епістемологічних і антропологічних положень антипедагогіки ініціював Богуслав Сліверський статтею «Чи повинні ми виховувати?». У 1988 р. Станіслав Руцінський започаткував інший напрямок досліджень, а також боротьбу за зміну в Польщі педагогічної парадигми в дусі антипедагогіки на сторінках статті «Виховання як впровадження у ціністне життя».

Варто зауважити, що погляди антипедагогів викликають далеко не однозначну реакцію серед представників традиційної педагогіки. Зокрема, Ян Рутковський, Майкл Вінклер, Пьотр Магер, Мечислав Савіцький зазначають, що уявлення про звільнення дитини від виховання є ідеалістичним, оскільки антипедагоги не беруть до уваги діалектичну єдність свободи та примусу, права та обов'язків, особистості та суспільства. Якщо дитину не виховувати, то все починає виходити з під контролю і може спричинити багато спотворень. Суспільство, крім свободи, вимагає також ієрархії[6].

Аналізуючи твердження антипедагогів, що розвиток дитини відбувається природнім шляхом, де дитина сама знає, що для неї краще, традиційні педагоги зазначають, що розвиток дитини вимагає створення для неї певних умов, і при цьому певного спротиву. Крім того, будь-який розвиток відбувається під певним впливом суспільства в цілому.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що антипедагогіка виникає як протест проти «педагогічного тоталітарного виховуючого суспільства». Представники антипедагогіки обґрунтували відмову від виховання як цілеспрямованого формування особистості. На їхній погляд, виховання викликає патогенні для свідомості особистості процеси, руйнує психічне здоров'я дитини внаслідок непосильних вимог, які ставить перед ним цивілізація.

Антипедагоги протиставляють своє розуміння дитячої природи традиційному. На їхню думку, не слід вважати, що діти самі не здатні зрозуміти, що є добрим або поганим. Функція дорослого – тільки супроводжувати духовно-моральну і фізичну еволюцію дітей, котрі повинні усе робити лише за власним бажанням.

Література

1. Korczak J. Jak kochać dziecko: Prawo dziecka do szacunku.-Warszawa : "Żak", cop. 2002. – 199 s.;
2. Pomykalo W., Suhodolski B. (red.) Encyklppedia pedagogiczna, Warszawa, 1993, s. 52
3. Okoń W. Dziesięć szkól alternatywnych.- Warszawa, 1997.-208 c.
4. Puślecki W. Przesłanki antypedagogiki kształcenia w wolności//W: Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej/.- Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls'', 1996.- s. 56-62,
5. Schoenbeck v.H. Antypedagogika w dialogu: wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne; przekł. [z niem.] Dorota Sztobryn.- Wyd. 2.- Kraków : "Impuls", 1994.- 197 s.
6. Śliwerski B. Współczesne teorie i nurty wychowania/.- Wyd. 5.-Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2005. – 403 s.
7. Śliwerski B. Przekraczanie granic wychowania od "pedagogiki dziecka" do antypedagogiki: [praca habilitacyjna]/.- Łódź:Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1992.- 133, [2] s.;
8. Szkudlarek T., Śliwerski B. Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki.- Kraków: "Impuls", 2000.- 185 s.;
9. Woloszyn S. Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku.- Warszawa, 1997.- s.67-68
10. Żłobicki W. Antypedagogika – czyli wspieranie zamiast wychowania: w kręgu rozważań o pedagogii pogranicza // Wychowanie na co Dzień.- 1995, nr 2, s. 18-20

УДК 477(47) (“17”)

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО КОЛЕГІУМУ (1700–1728 РР.)

Я.М.Крапивний

Анотація. *Розглядаються ідеї та практичний досвід, що впливали на розвиток педагогічної майстерності випускників Чернігівського колегіуму, акцентовано на предметах, що сприяли розвитку мовлення; описано організацію позакласних заходів у колегіумі та їхній вплив на підготовку майбутніх педагогів.*

Ключові слова: *мовленнєва компетентність, культура мови, педагогічне мовлення, комунікативна поведінка, комунікативна культура.*

Аннотация. *В данной статье освещается развитие речевой компетенции выпускников Черниговского коллегиума; рассмотрены идеи и практический опыт, которые влияли на развитие педагогического мастерства будущих выпускников коллегиума.*

Ключевые слова: *речевая компетентность, культура речи, педагогическое вещания, коммуникативное поведение, коммуникативная культура.*

Summary. *This article deals with development of Chernihiv Collegium graduates speech competency. The author analyses theory and language teaching practice, extra curriculum activities in establishment which influenced the teaching excellence of its students.*

Key words*: Verbal competence, of speech, teacher broadcasting, communicative behavior, communicative culture.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти і підготовки вчительських кадрів актуальною є проблема мовленнєвої компетенції вчителя, бо невід’ємною складовою педагогічної майстерності вчителя виступає його мовлення. Ця провідна компетентність реалізується у двох різновидах – у монолозі (монологічне мовлення) і в діалозі (діалогічне мовлення). Аналізуючи мову педагога, нерідко використовується вислів “комунікативна поведінка ”[1, с. 49]. Комунікативна поведінка вчителя оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, до якої реакції учнів готує вчитель і на що він розраховує.

Але для сучасного педагога мовленнєва компетенція виступає вмінням адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях, висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання, використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності. Так, на прикладі Чернігівського колегіуму можна відстежити сутність та специфіку розвитку професійного мовлення педагога.

Історичний досвід підготовки вчительських кадрів дозволяє виокремити творчі набутки мовленнєвої компетентності майбутніх учителів, що активно розвивалася у провідних закладах освіти України XVIII ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що зазначена проблема є безсумнівно актуальною і тому привертає увагу авторитетних дослідників. Так розкриття змісту мовленнєвої компетенції, комунікативної культури знаходемо в роботах І.А.Зязюна, А.С.Макаренка, С.У.Гончаренка, С.Мащенко, В.Шевченко та інших. Однак недостатньо розвязаною проблемою, на думку автора, є висвітлення мовленнєвої компетенції майбутніх учителів у Чернігівському колегіумі та їхня діяльність на практиці як підготовлених фахівців.

Мета статті: здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку мовленнєвої компетності випускників Чернігівського колегіуму XVII ст., дослідити історію даного закладу, проаналізувати систему підготовки майбутніх учителів, відстежити специфіку навчально-виховного процесу щодо виховання педагогічних кадрів, дослідити предмети, що впливали на розвиток мовлення в даному закладі.

Виклад основного матеріалу. Історія Чернігівського колегіуму була нерозривно пов'язана із суспільно-політичним та економічним розвитком Лівобережної України на зламі XVII–XVIII століть. Наприкінці XVII століття в Гетьманщині відбувається стрімкий розвиток економіки і культури. Саме в цей період у Чернігові, другому за значенням після Києва історичному та культурному центрі Гетьманщини, за сприяння гетьмана Івана Мазепи був заснований ще один навчальний заклад вищого рівня – Чернігівський колегіум.

Користуючись підтримкою І.Мазепи, І.Максимович у 1700 р. здійснює реорганізацію школи, яку створив Л.Баранович у колегіумі за зразком Києво-Могилянської Академії. Саме за фінансового сприяння І.Мазепи будуються корпуси колегіуму з навчальними класами та друкарня [4, с. 13,14].

© Я.М.Крапивний

Можна з упевненістю стверджувати, що колегіум був заснований І.Максимовичем при кафедральному Борисоглібському монастирі за безпосередньої підтримки гетьмана І.Мазепи.

Підтвердженням того, що колегіум випускав учителів є писемний документ – доповідна записка Синоду від місцевого архієрея, датована 1728 р., у якій зазначалося: **"**Чернігівський колегіум при кафедральному Борисоглібському монастирі відкритий у 1700 р. за зразком Києво-Могилянської Академії. Деякі випускники прагнули продовжити своє навчання в школах Києва, а інші приймали сан монахів, займалися проповідями слова Божого, але багато залишалося в Чернігівській єпархії на посадах професорів (учителів)**"** [2, с. 122].

З даної записки можна зробити висновок, що навчально-виховна система Чернігівського колегіуму була спрямована на педагогічну професію, що засвідчує наявність елементів професійної майстерності в підготовці майбутніх учителів. У цьому навчальному закладі панувала класно-урочна система викладання навчальних предметів, коли один учитель викладав усі дисципліни і разом з учнями переходив до наступного вищого класу [2, с. 122].

Формуванню педагогічної майстерності випускника колегіуму сприяли класи поетики, в яких студенти вивчали теоретичні основи поезії, як правильно складати вірші, їм прищеплювалося вміння аналізувати віршовані тексти, зокрема античних поетів, латиномовні та російськомовні вірші. Саме курс поетики спонукав майбутніх учителів до використання поетичних образів у процесі викладу навчального матеріалу. Майстерне оволодіння словом, уміння скласти поетичний твір, який би зворушив кожного, хто його слухав – стало невід'ємною традицією в підготовці студентів Чернігівського колегіуму [2, с. 122]. До середини 30-х років XVIII ст. весь курс навчання забезпечували перфект і два вчителі, а після виділення поетики в окремий клас, із середини 30-х років XVIII ст. у колегіумі викладали 4 вчителі. Натомість, коли у закладі поступово збільшується число предметів, що викладаються – збільшується кількість учителів і досягає шести чоловік. У першій половині XVIII ст. вчителі, як правило, були ченцями. Але слід зауважити, що вже в 20-ті роки XVIII ст. Чернігівський колегіум мав викладачів із власних вихованців [4, с. 44]. Даний факт засвідчує, що заклад був покликаний виховати нове покоління освічених людей і забезпечити регіон кваліфікованими педагогічними кадрами.

Як і в Києво-Могилянській Академії, найпопулярнішим для вихованців Чернігівського колегіуму став курс риторики. Риторика як навчальна дисципліна покликана була навчити студентів основам красномовства, комунікативній культурі мовлення та використанню мовних норм у процесі спілкування. Згідно з академічною традицією, що існувала у Києво-Могилянській Академії, в Чернігівському колегумі кожний викладач поетики, риторики, філософії повинен був підготувати свій курс лекцій, який він надиктував студентам [4, с. 21]. Взагалі в колегіумі термін навчання не був сталим і міг коливатися від 5-ти до 10-ти років [4, с. 57]. Риторичні традиції, що склалися в колегіумі, спонукали студентів ретельно працювати над умінням складати та проголошувати панегіричні, похвальні, вітальні, судові та інші проповіді й промови та вести листування. Більшість дослідників історії Чернігівської духовної школи середини XVIII ст. зауважують, що курс "чернігівської риторики" (1708 р.) завершувався викладанням елементів логіки і діалектики. Це робилося для того, аби навчити студентів логічному мисленню та вмінню аргументувати свої твердження і переконання [2, с. 123]. Наступним курсом, що викладався в Чернігівському колегіумі після риторики, була філософія, але вона введена лише з 1749 р.

Зокрема О.Лавріненко зауважує, що система підготовки майбутніх учителів, формування в них елементів майстерного володіння словесно-комунікативною дією в Чернігівському колегіумі опосередковано здійснювалися через предмети культурологічного циклу: співи, музику, образотворче мистецтво. Всі ці різноманітні напрями сприяли формуванню та розвитку мовленнєвої компетенції у підготовці майбутнього вчителя-майстра [2, с. 123]. На розвиток мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів колегіуму помітно впливали курси філософії. Нині існує суперечливий факт щодо чіткої дати впровадження філософського курсу в навчально-виховну систему колегіуму, проте слід зазначити, що філософська освіта його вихованців була об'єктом постійної турботи керівників і викладачів закладу, починаючи з перших років його заснування [2, с. 124].

Таким чином, усвідомлюючи значення філософської освіти у формуванні педагогічних начал випускників колегіуму, викладачі даного курсу своєю обізнаністю, майстерністю викладу навчального матеріалу збуджували в учнів позитивні почуття, впливали на формування та розвиток їхньої особистості, становлення наукового світогляду [2, с. 124]. Також можна стверджувати, що розвиткові мовленнєвої компетенції, педагогічних умінь і навичок студентів колегіуму сприяли погляди наставників на сутність та специфіку виховного процесу. У колегіумі навчання проводилося за трьома початковими (граматичними) класами, а з 1705 року, коли був збудований новий мурований корпус, до

них додалися класи риторики, піітики і діалектики. Учні ретельно вивчали провідні науки – переважно риторику, філософію, поетику. Всі ці дисципліни,а також інші курси, що викладалися у колегіумі, сприяли професійному становленню майбутнього вчителя [2, с. 125]. О.Лавріненко відзначає, що значний поступ у підготовці вчительських кадрів та становленні вчителя-майстра відіграв саме предмет риторики. Він був покликаний навчити студентів основам красномовства, комунікативній культурі мовлення та використанню мовних норм у процесі спілкування. А основні професійні компетентності щодо культури спілкування студенти Чернігівського колегіуму здобували тоді, коли виступали на світських та релігійних святах. Учнями створювалися різні театральні трупи, що мандрували Україною, заробляючи таким чином на життя і подальше навчання в колегіумі. Цей вид роботи Чернігівського колегіуму приносив студентам неабияку користь у вдосконаленні не лише мовлення, але й внутрішньої та зовнішньої педагогічної культури, що була необхідною складовою у подальшій учительській практиці [2, с .123].

Особливо великого значення в навчально-виховній системі Чернігівського колегіуму надавалося організації проведення диспутів як однієї із форм вправ учнів у красномовстві, можливості перевірити отримані риторичні знання на практиці. Все це сприяло формуванню професійних навичок, застосуванню комунікативних умінь і креативних здібностей студентів Чернігівського колегіуму на подальшій педагогічній практиці.

Висновок. Аналіз джерельної бази дав змогу проаналізувати розвиток мовленнєвої компетенції випускників Чернігівського колегіуму визначеного періоду та встановити хронологічні межі дослідження, а також з'ясувати предмети, що спонукали майбутніх випускників даного закладу до розвитку в них мовленнєвої компетенції. Значний вплив на формування професійно значущих рис учнів колегіуму відіграли класи поетики, риторики, піітики, філософії. Вони сприяли не тільки загальному розвитку майбутньої особистості вчителя, а й слугували оволодінню ними елементами педагогічної техніки. Саме в цьому закладі мовлення і було покликане створити сприятливу емоційно-психологічну атмосферу, яка спонукала до розвитку мовленнєвої компетенції випускників колегіуму.

Аналіз історії професійної підготовки майбутніх діячів освіти у Чернігівському колегіумі дозволив констатувати: проблема мовленнєвої компетенції випускників Чернігівського колегіуму є недостатньо вивченою. Вона потребує більш глибокого й детального аналізу. Ретроспектива розвитку мовлення студентів у Чернігівському колегіумі дозволяє стверджувати, що вся система професійної підготовки сприяла формуванню особистості майбутніх учителів, допомагала їм відшліфовувати педагогічні здібності, вміння та навички, формувала у них творчу уяву, позитивні почуття, впливала на становлення їхнього світогляду.

Сьогодні нагальним для історико-педагогічної науки є детальне вивчення підготовки майбутніх педагогів у таких навчальних закладах, зокрема, форм, методів творчих підходів до розвитку педагогічної майстерності в історико-педагогічній ретроспективі.

Література

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І. А.Зязюн. – К : Богданова А.М., 2008. – 376 с.
2. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності. / О. А. Лавріненко – К : Богданова А. М., 2009. – 328 с.
3. Летинский В. Картинка из пришлого / В.Летинский // Черниговские епархиальные известия.- 1898.- №16.- С. 640
4. Травкіна О. І. Чернігівський колегіум (1700 – 1786) / О. І. Травкіна. – Чернігів : ДКП РВВ, 2000. – 120 С.

УДК 370.01

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В РОСІЇ XIX СТОЛІТТЯ

Ю.М.Лавренчук

Анотація. *У статті охарактеризовано чинники, що впливали на розвиток освіти в Росії у XIX ст., окреслено етапи становлення та розвитку освітньої системи.*

Ключові слова: *педагогіка, навчальний план, статут, реформа, система освіти, народна школа, земська школа, народна освіта.*

Аннотация. *В статье охарактеризованы факторы, которые влияли на развитие образования в России XIX века, очерчены этапы становления и развития образовательной системы.*

Ключевые слова: *педагогика, учебный план, устав, реформа, система образования, народная школа, земская школа, народное образование.*

© Ю.М.Лавренчук

Summary. *The article deals with the dynamics of education in Russia of the nineteenth century. Factors that influenced the development of education in Russia of the nineteenth century and the stages of its formation and development have been characterized.*

Key words: *pedagogics, curriculum, statute, reform, system of education, public school, zemstvo school, peasant education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Звернення до минулого дозволяє чітко побачити сучасні проблеми освіти, що дає можливість передбачити основні тенденції її розвитку в майбутньому. Реформування та модернізація сучасної системи освіти неможлива без урахування досвіду попередніх поколінь, які вже розв'язали аналогічні проблеми. Особливої уваги заслуговує період розвитку та формування освіти в XIX столітті, тому що в цей час закладається основа вітчизняної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основні тенденції розвитку освіти в XIX ст. висвітлюються як у роботах дореволюційних дослідників (П.Ф.Каптерєв, В.О.Ключевський, П.М.Мілюков), так і в роботах радянських учених (В.Я.Струминський, В.З.Смірнов, Є.М.Мединський, М.О.Константинов). Великого значення в дослідженні проблем розвитку вітчизняної педагогіки в XIX ст. мають праці Е.Д.Днепрова та Г.Б.Корнетова.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає в аналізі динаміки розвитку освіти в Росії XIX ст., дослідженні основних етапів становлення системи освіти та розкритті факторів, які впливали на становлення та розвиток освітньої системи в Росії XIX ст.

Виклад основного матеріалу. Згідно з класифікацією П.Ф.Каптерєва, на XIX століття припадає два різні періоди розвитку педагогічної науки, а саме період *державної педагогіки*, який охоплює часові рамки від Петра I до 60-х років XIX століття, та *суспільної педагогіки,* який охоплює період, починаючи з 60-х років XIX століття[3].

До часу правління Олександра I в Росії була створена не тільки основа освітньої системи, але й чітко виявлялись два принципи навчання, що суперечили один одному. З одного боку, Петро I вважав, що освіта повинна слугувати потребам бюрократії, тобто готувати компетентних службовців та робітників. З іншого – Катерина II вважала, що від рівня освіченості населення залежить рівень розвитку суспільства і держави загалом. Варто наголосити, що ці дві освітні мети домінували в освітньому просторі Царської Росії аж до революції.

Олександр I намагався синтезувати ці два принципи в одній освітній системі. В цей час уряди європейських держав, відповідно до постулатів доби Просвітництва, надають освіті особливого значення, визнаючи її як спеціальну функцію держави. Відповідно до цього, Олександр I також хотів показати, що освіта була одним із пріоритетів держави. В 1802 році було створено Міністерство народної освіти. Першим міністром освіти став Петро Завадовський, голова Комісії народних училищ при Катерині II, яка при Міністерстві була реформована в Головне управління училищ. У 1803 році були опубліковані «попередні правила» роботи Міністерства народної освіти.

Міністерство народної освіти запропонувало створення рівневої системи народної освіти, яка складалася з наступних рівнів:

- початкова школа або парафіяльне училище з терміном навчання в один рік, що створювалась в кожному поселенні;
- повітове училище з терміном навчання у два роки, яке створювалось у кожному повіті;
- гімназії з терміном навчання у чотири роки, які створювались в кожному місті;
- університети, що створювались у кожному із шести навчальних округів.

Причому університети, гімназії та повітові училища фінансувались державою, а приходські – місцевою владою.

У 1804 році було опубліковано «Статут університетів Російської імперії» і «Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам». Згідно з ними вводилась чотирьох рівнева система народної освіти та управління навчальними закладами. Правила 1803 року та Статут 1804 року стали основними орієнтирами в Російській історії. Вони являли собою перехід від австрійської до французької моделі освіти. Перехід від однієї системи до іншої будуть характеризувати розвиток освіти в XIXст.

Система базувалась на трьох основних принципах:

- безкоштовність;
- безстановість, крім кріпосних селян;
- наступність навчальних закладів.

Згідно зі Статутом 1804 року Російська Імперія була розподілена на 6 навчальних округів з університетами, які очолювались попечителями. До обов'язків попечителя належало відкриття

університету або реформування вже існуючого, управління навчальними закладами округу через ректора. Ректор університету був вибірною особою, яка обиралася вченою радою і підпорядковувалась попечителю. Ректор не тільки очолював університет, але й керував навчальними закладами округу. В свою чергу директор гімназії, крім управління гімназією, керував усіма школами губернії. Йому підпорядковувались завідувачі повітових училищ, які здійснювали контроль над парафіяльними школами.

Єдиним результатом освітніх реформ Олександра І була адміністративна організація освітньої системи згори до низу, при чому держава в основному зосереджувала увагу на облаштуванні та устрої навчальних закладів для вищих верств населення, продовжуючи повністю ігнорувати початкову ланку освіти, на яку з казни не виділялось майже нічого.

З приходом до влади Миколи І і одночасним повстанням декабристів освітній процес зазнавав значних утисків і обмежень.

14 травня 1826 року в рескрипті на ім'я міністра освіти А.С.Шишкова було сказано, що училищам імперії не вистачає «належного й необхідного одноманіття, на якому повинне базуватись як навчання, так і виховання»[4;62]. З цього приводу при міністерстві народної освіти було створено комісію, яка отримала ряд завдань, а саме:

- порівняти статути всіх навчальних закладів в Імперії, починаючи з парафіяльних шкіл і закінчуючи університетами;
- перевірити та порівняти навчальні плани та підручники;
- прирівняти статути навчальних закладів всієї імперії;
- розробити новий навчальний план;
- організувати навчальний процес у навчальних закладах, забезпечивши їх педагогічними кадрами залежно від їхнього рівня;
- заборонити довільне викладання предметів за самовільними програмами та підручниками.

У 1827 році було визначено призначення кожного навчального закладу. В парафіяльних школах могли навчатися діти селян, міщан та ремісників; у повітових – діти купців, торговців і дворян, які не могли собі дозволити навчатися в інших навчальних закладах; в гімназіях – діти дворян і чиновників, причому також дозволялось навчатись дітям інших станів, але крім кріпосних та коронних селян. У такий спосіб було повернено становість в систему освіти. В 1828 році було прийнято новий Статут нижчих та середніх навчальних закладів. Згідно зі статутом зберігалися всі типи шкіл, але було скасовано наступність між повітовим училищем та гімназією. В свою чергу парафіяльні школи та повітові училища стали закінченими навчальними закладами, а для коронних (державних) селян можна було створювати школи, проте за їхні кошти.

Гімназії стали середніми навчальними закладами з терміном навчання у 7 років. Також на допомогу директорам гімназій призначалися наглядачі, які мусили наглядати за навчальним процесом і моральністю учнів. Гімназії поділялись на класичні, які готували до вступу в університет, основна увага тут зверталась на вивчення стародавніх мов, російської словесності, нових мов та історії; реальні, де готували майбутніх військових та держслужбовців, які замість мов посилено вивчали математику та правознавство. При гімназіях засновували пансіонати, в яких учні, крім предметів гімназії, вивчали французьку, танці, музику, фехтування та верхову їзду. До 1850 року в імперії нараховувалось близько 47 таких навчальних закладів.

Університети, згідно зі статутом 1835, були позбавлені автономії, ректор назначався «згори», а не вченою радою, як при Олександрі І. Крім того, вони не мали жодного стосунку до школи [1; 17].

Як і раніше, уряд продовжував зосереджувати увагу на гімназіях та університетах, повністю ігноруючи початкову освіту населення. Зазначимо, що ж усе таки було зроблено для початкової школи:

- обмежено відкриття приватних шкіл;
- в основу організації державних і приватних шкіл був покладений принцип одноманітності;
- облаштування та фінансування початкових шкіл було покладено на самих селян;
- поділ навчальних закладів на типи мав на меті розподіл народу на стани, причому обов'язок університетів полягав у навчанні тільки вищих верств населення;
- для підготовки педагогічних кадрів у нижчі училища не були обов'язковими спеціальна підготовка чи навчання в спеціальному закладі.

Освітня політика Олександра ІІ базувалась на наступних принципах:

- народна школа повинна бути загальноосвітньою та обов'язковою для всіх;
- початкові школи повинні створюватись скрізь; створення та утримання шкіл для міських та сільських громад є обов'язковим;
- безграмотність населення веде за собою втрату або обмеження його прав;

- при створенні шкіл необхідно брати до уваги реальні потреби населення та локальні умови;
- між школою і суспільством повинна бути тісна взаємодія. Органом такої взаємодії повинні бути училищні ради;
- управління училищами повинне здійснюватись міністерством освіти;
- приватне навчання повинне бути вільним та отримувати підтримку від держави;
- вчителі повинні отримувати спеціальну підготовку. Для підготовки вчителів необхідні вчительські семінарії;
- навчання в початкових школах повинно бути безкоштовним;
- навчання дівчаток повинне бути спільним з хлопчиками.

Потрібно підкреслити той факт, що початок другої половини XIX століття характеризувався великим педагогічним рухом, який сколихнув усі сфери життя суспільства. На відміну від попередніх років, громадкість починає брати активну участь в освітньому процесі. Тому цей період, починаючи від правління Олександра II, П.Ф.Каптерєв називає періодом громадської педагогіки. У підготовці освітньої реформи уряд рахувався з педагогічними поглядами та ідеями Л.Толстого, М.Пирогова, К.Ушинського. Великого значення набула стаття М. Пирогова «Питання життя», яка була надрукована в журналі «Морський збірник» у 1856 році, в якій Микола Іванович вперше в історії вітчизняної педагогічної думки порушив проблеми загальнолюдського і гуманістичного виховання та навчання. «Бути людиною» – ось яку ціль ставив Микола Пирогов перед кожним, хто входив у самостійне життя. З руки Миколи Івановича Пирогова почалось активне обговорення проблем навчання та виховання та інших педагогічних проблем: Якою повинна бути школа? Який повинен бути навчальний план та програма школи? Чому навчати і як навчати? Якою повинна бути особистість учителя?

У 50-х роках XIX століття з'являється новий тип школи – недільні школи. Ці школи були створені за громадської ініціативи. Вперше ці школи були створені в Києві за підтримки Миколи Івановича Пирогова. Учнями в таких школах були і діти, і дорослі. Їх навчали письму, читанню, арифметики та Закону Божому. Ці школи були безкоштовними і кожен, хто мав бажання, міг навчатися в них. На початку 60-х років таких шкіл нараховувалось 300, із загальною кількістю учнів у 20 тис. У 1860 році недільні школи були офіційно прирівняні до початкових навчальних закладів. З розкриттям Київсько-Харківського таємного товариства, членами якого були учителі недільних шкіл, влада розпочала розслідування щодо роботи шкіл, у результаті якого в червні 1862 за розпорядженням імператора недільні школи були закриті.

Народні школи підпорядковувалися різним відомствам:
- Міністерству держмайна;
- Міністерству двору;
- Міністерству внутрішніх справ;
- Святому синоду;
- Міністерству народної освіти.

Тому ставши міністром народної освіти, А.В.Головін насамперед підпорядкував міністерству усі навчальні заклади імперії.

14 липня 1864 року Олександр II затвердив «Положення про початкові народні училища». Згідно з цим положенням в імперії існувало два типи початкових навчальних закладів: 1) парафіяльна школа, яка фінансувалась частково державою, а частково місцевим бюджетом; 2) народні училища, створені за підтримки приватної ініціативи. Відтепер народні училища могли відкриватись різними відомствами, товариствами та окремими особами, які вирішували їх платність або безкоштовність. Метою народних училищ було поширення початкових базових знань та формування релігійного та морального світогляду.

Незважаючи на прогресивну політику в сфері початкової освіти, положення 1864 року мало ряд недоліків. Зокрема, відсутність фінансування шкіл сприяло їх створенню лише теоретично, що одночасно визначило їхню долю. Крім того, Положення 1864 дозволяло існування шкіл Святого Синоду окремо від державних шкіл. Дуалізм церковних та державних шкіл на початковому рівні, а також відсутність фінансування характеризуватимуть розвиток початкової школи в останні декади XIX століття [7;147].

В тому ж році 19 листопада було затверджено «Статут гімназій та прогімназій міністерства народної освіти». Згідно зі статутом, створювалось два типи семирічних гімназій – класичні та реальні. Прогімназії також поділялись на класичні та реальні і відповідали чотирьом класам гімназії. Учні прогімназій могли вступати на 5 курс гімназії. Мета класичної гімназії – дати загальну освіту, яка є необхідною при вступі до університету та інші вищі навчальні заклади. В класичній гімназії вивчалися предмети гуманітарного циклу. В навчальному плані реальної гімназії особливе місце надавалось

предметам природничо-математичного циклу, замість класичних (грецької та латинської) вивчалися сучасні іноземні мови. Випускники реальної гімназії допускалися до конкурсних екзаменів у вищі технічні навчальні заклади, проте не допускалися до навчання в університетах.

Освітня реформа Олександра ІІ також стосувалася і жіночої освіти. В затвердженому 30 травня 1858 року «Положенні про жіночі училища міністерства народної освіти» наказувалось утримувати жіночі училища на суспільні, благодійні та приватні кошти. В 1862 році жіночі училища було перейменовано в жіночі гімназії двох типів:

- жіночі гімназії з терміном навчання у 6-7 років;
- жіночі прогімназії з терміном навчання у 3 роки.

Жіночі гімназії мали скорочений навчальний план. Мета навчання в жіночих гімназіях – надати ученицям ту релігійно-моральну і розумову освіту, яка необхідна кожній жінці як майбутній дружині й матері [1;22].

Не менш важливим був університетський статут 1863 року. Його можна назвати одним з найліберальніших законів періоду «великих реформ». Статут 1863 року надавав університетам широку автономію: університетська рада самостійно вирішувала наукові, фінансові, навчальні та адміністративні проблеми. Надавалось право обрання ректора, проректора, деканів і професорів з подальшим затвердженням їх посад міністром освіти. Не було обмежень і в студентському житті – дозволялось проводити студентські зустрічі, створювати студентські об'єднання. Також було скасовано обмеження в кількості студентів, запроваджені статутом 1848 року, в результаті чого кількість університетів через 4 роки подвоїлась [8;17-18].

Важливим явищем в освіті другої половини XIX століття було створення земства. Земство являло собою місцевий орган самоврядування, який займався локальними проблемами: охороною здоров'я, будівництвом доріг та освітою, підтримкою бідних. Земства отримали право відкривати навчальні заклади та займатися їх матеріальним забезпеченням. Вони розробляли плани всезагального навчання, відкривали школи, проводили курси і з'їзди вчителів, розробляли нові підручники та програми, створювали вчительські семінарії. До 1917 року третина від загальної кількості шкіл були земськими.

Прогресивна політика Олександра ІІ зазнала фіаско 4 квітня 1866 року, коли відбувся замах на імператора. Для членів адміністрації цей замах став доказом того, що ліберальна політика уряду загрожувала самодержавству. Перед Олександром ІІ постала дилема, як проводити ліберальну політику, яка б сприяла просвіті населення і водночас не загрожувала самодержавству. Міністр народної освіти Д.Толстой намагався створити умови, які б уможливлювали проведення такої політики.

В поглядах Д.Толстого щодо реформування системи освіти домінувало три принципи:

- безумовна перевага класичного типу шкіл;
- чітка регламентація навчальних планів та програм;
- встановлення тісного зв'язку між освітньою та виховною функцією школи.

У 1869 році була введена посада інспектора народних училищ, який був наділений не стільки функціями попечительства, скільки функціями контролю. 25 травня 1874 року було прийнято нове «Положення про початкові народні училища». Згідно з ним, керівниками та фактично наглядачами за початковими школами та учительським колективом стали директори та інспектори народних училищ. Представники дворянства очолювали училищні ради і були наділені необмеженими повноваженнями.

В 1874 році було прийнято новий Університетський статут, який автоматично скасував будь-яку автономію університетів.

24 квітня 1880 року після терористичного акту проти Олександра ІІ Толстой пішов з посади міністра народної освіти. Після вбивства Олександра ІІ в 1881 році новий імператор Олександр ІІІ доручив обер-прокурору Св. Синоду Костянтину Побєдоносцеву та міністру освіти Івану Делянову займатися освітньою політикою. Костянтин Побєдоносцев був суворим противником початкової освіти та прихильником вищої освіти. Незважаючи на це, він називав студентів «натовпом монстрів та мерзотників», тому вважав початкову освіту небезпечною, бо «вона висмикувала населення із його класу та спроможностей» [8; 22]. Замість того, щоб допомагати земству створювати школи, Побєдоносцев вважав, що тільки церква повинна відповідати за просвіту народних мас. К.Побєдоносцев прагнув, щоб в університетах навчалися лише діти знаті, а в початкових школах – діти решти населення, при чому вищою ланкою освіти керувала держава, а початковою – церква. Така політика була серйозним кроком назад, тому що за своєю структурою вона нагадувала класову систему освіти за Петра І.

Таким чином, система освіти знову стала становою. В 1887 році міністром народної освіти було видано так званий циркуляр про «кухарських дітей», який забороняв дітям кучерів, лакеїв, поварів, дрібних торговців і їм подібних навчатися в гімназіях та прогімназіях. Основний зміст навчання

отримав формальний характер, викладання древніх мов зводилось до сліпого зазубрювання граматики. Земські школи були повсюдно замінені парафіяльними школами.

Однак наприкінці XIX століття становище освіти покращилось. Новий міністр народної освіти П.Вановський зменшив термін навчання в гімназіях до 7 років та ввів у реальних училищах латинь, що дало змогу наблизити навчальні плани гімназій та реальних училищ. Випускникам реальних училищ надавалось право вступу до університету. В молодших класах гімназій були відмінені уроки латинської та грецької мов та замінені на уроки російської мови, географії, історії. В результаті цього збільшилась кількість учнів у гімназіях, причому відсоткове відношення дітей дворян і чиновників зменшилось до 35%, а дітей міщан та селян збільшилось до 45%. В 1095 році університети знову отримали автономію.

Висновки. Здійснений нами аналіз свідчить про авторитарний характер шкільної системи в Росії XIX ст. Освіта в проаналізований нами період характеризувалась політизацією, утилітарним ставленням до навчання та виховання, низьким рівнем методичного забезпечення, тілесними покараннями учнів, ідеологізацією релігійного та громадянського виховання. Незважаючи на те, що реформи системи освіти мали прекрасну нормативно-теоретичну базу, проте не були втілені на практиці.

Література

1. Бакушкина, Е. М. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Бакушкина Елена Михайловна ; С.-Петерб. ун-т МВД РФ. – СПб., 2007. – 163 с.
2. История России XIX век: Учеб. для вузов: В 2 ч. Ч. 1. [Текст] / Н. А. Проскурянова, Л.М. Ляшенко, А.В. Клименко; Под ред. В.Г. Тюкавкина. – М.: Владос, 2001.
3. Каптерев П. Ф. Історія русской педагогіи. – 2-е изд., пересмотр. и доп. / Каптерев П. Ф. – Петроград: Тип. В. Безобразовъ и К, 1915. – 768 с.
4. Миропольский, С.И. Школа и государство. Обязательность обучения в России /С.И. Миропольский. – СПб.: 1883.-286 с.
5. Рождественский, С.Б. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802-1902 / С.Б. Рождественский. СПб.: Министерство народного просвещения, 1902. – 785 с.
6. Ben Eklof. Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture, and Popular Pedagogy, 1861-1914. – University of California Press, 1986. pp.1-340
7. Patrick L. Alston. Education and the State in tsarist Russia. – Stanford University Press, 1969. – p.322
8. Philip Keith Warner. The impact of the Revolutionary era on the Russian educational system. – Texas Tech University, 1987. – p.156.

УДК 378(470+571)«18»

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ДОРЕВОЛЮЦІЙНОЇ РОСІЇ

Л.О.Мільто

Анотація. *У статті досліджується проблема підготовки педагогів в університетах Росії кінця XVIII – другої половини XIX ст.*

Ключові слова: *підготовка вчителів, університетська підготовка педагогів, педагогічна майстерність, педагог-майстер.*

Аннотация. *В статье исследуется проблема подготовки педагогов в университетах России конца XVIII – второй половины XIX века.*

Ключевые слова: *подготовка учителей, университетская подготовка педагогов, педагогическое мастерство, педагог-мастер.*

Summary. *The paper examines the problem of teacher training at universities in Russia in late XVIII – the second half of the nineteenth century.*

Keywords: *teacher training, university education of teachers, pedagogical skills, teacher and master.*

Постановка проблеми. Розуміння інноваційних процесів сучасності вимагає звернення до історії ідей та аналізу концепцій філософії освіти. Сучасні процеси інтеграції науки і освіти змушують по новому осмислити світові традиції університетської освіти. Входження в Болонський процес передбачає осмислення досягнень університетської освіти в Україні та з'єднання їх з досвідом інших країн, зокрема з історичним досвідом розвитку ідей педагогічної освіти Російської імперії.

© Л.О.Мільто

Університетська освіта в Росії завжди перебувала в контексті європейських традицій. Перші світські наукові й освітні інститути, а саме: Петербурзька Академія наук з Академічним університетом (засновані в 1724 р.) і Московський університет (1755 р.) були організовані відповідно до кращих моделей європейської науки і вищої школи. У їх витоків стояли видатні європейські інтелектуали, багато з яких працювали в Петербурзькій академії наук.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження педагогічної науки свідчать про значний інтерес науковців до історичного минулого освітянської діяльності (В.Григор'єв, І.Зязюн, Т.Курілова, М.Кушков, О.Лавріненко, Н.Пенчко, Т.Руднєва та ін.) в працях яких розглядається загальнопедагогічний і професійний розвиток учителя.

Мета статті полягає в дослідженні проблеми підготовки педагогічних кадрів в університетах дореволюційної Росії.

Виклад основного матеріалу. Відкриття університету в Росії в XVIII ст. обумовлювалося економічними, політичними і військовими завданнями держави. Назріла необхідність в освічених людях, щоб підняти загальний рівень професійної наукової підготовки в навчальних закладах. Саме тому освітній процес повинен був складатися не лише з навчання, але й з наукових досліджень. Петровські школи, що існували в XVIII ст., вже не відповідали сучасним потребам держави і суспільства і їх освітній рівень повністю унеможливлював підготовку «фахівців високого класу, які самі, у свою чергу, могли б стати в цих навчальних закладах викладачами, здатними покращити процес навчання» [6, 3].

Ідеї розвитку педагогічної майстерності в Росії почали реалізовуватися із заснуванням в 1724 р. Петербурзької Академії наук. В 1726 р., завдяки активній діяльності М.В.Ломоносова, при Академії відкрився Академічний університет. Серед основних завдань університету була і підготовка педагогічних кадрів з університетською освітою. Однак системна підготовка вчителя не набула свого розвитку, оскільки в університетському курсі до 1748 р. не було регулярного викладання основ педагогіки.

Незважаючи на це, за 41 рік свого існування, Петербурзький академічний університет вніс значний вклад в систему підготовки вчителів Росії. Після смерті М. Ломоносова університет припинив своє існування.

Центрами педагогічної освіти Росії були Москва і Петербург. Першим російським університетом традиційно вважався Московський університет, указ про відкриття якого був підписаний імператрицею Єлизаветою Петрівною 12 (24) січня 1755 року. Університет складався з філософського, юридичного і медичного факультетів із трирічним терміном навчання, у складі якого нараховувалося 10 кафедр, кожна з яких очолювалася одним професором. Спочатку професори, переважно, запрошувалися із-за кордону, і лише 2 професори і 1 викладач були вихованцями Петербурзького Академічного університету.

Такий склад професорсько-викладацьких кадрів не відповідав потребам освіти російського народу. Наприклад М. Ломоносов вважав що викладання повинно вестися російською мовою і російськими професорами. Тому, за його пропозицією, при заснуванні Московського університету були залишені «порожні професорські вакансії» для вітчизняних фахівців, про підготовку яких повинен був потурбуватися власне сам університет [7, 37].

У 1758 р. трьох студентів першого випуску університету було відправлено для стажування за кордон, де вони отримали ступінь доктора за блискучі дисертації, і в 1765 р. повернулися в Московський університет, щоб зайняти вакантні професорські посади. Передбачливо залишені М.Ломоносовим вакансії дозволили без перешкод поступити новим викладачам на службу, не змінюючи навчальних планів і кадрового розкладу університету.

Іншим шляхом підготовки педагогічних кадрів у Московському університеті стала підготовка в самому університеті. Здібні і успішні студенти отримували ступінь магістра, розпочинали свою професійну педагогічну діяльність в гімназії при університеті, а потім, виправдавши покладені на них надії, переводилися до університету. З кінця 60-х р. XVIII ст. такий спосіб підготовки педагогічних кадрів в Росії став основним, проте адміністрація університету виступила проти молодих учених і продовжила запрошувати іноземних професорів. Влаштовувалося справжнє «цькування у вигляді принизливих іспитів» не лише новоспеченим викладачам, але і випускникам університету, що повернулися із-за кордону з отриманим ступенем доктора [3, 41].

Значуща роль в історії розвитку університетів в Росії належала університетським статутам. У 1804 р. був виданий перший загальний статут, що надавав автономію всім університетам. На той час в Російській імперії функціонували Московський, Дорпатський, Харківський, Казанський і Віленський університети, які, згідно Статуту, повинні були стати центрами навчальних округів, а також

здійснювати керівництво початковими і середніми навчальними закладами, а також виконувати цензурні функції.

За задумом М.Ломоносова, Московський університет, як і інші російські університети, почав свою освітню діяльність в умовах повного відриву від релігії й демократизації набору контингенту студентів. Більшість дворянських дітей здобували освіту в закритих пансіонах і ліцеях, оскільки дворян не задовольняла перспектива медичної і педагогічної діяльності після закінчення університету. Уряд, побоюючись занадто різночинного студентського контингенту, постійно прагнув змінити його соціальний склад шляхом збільшення кількості студентів дворянського походження.

Згідно Статуту 1804 р., комплектування студентського складу імператорських університетів почало робитися за становим, а потім за станово-класовим принципом. При вступі студенти мали надати довідку «про стан», а в 1815 р. була введена плата за навчання не лише університету, але і професору в якості особистого гонорару.

Дослідження історичних матеріалів, з минулого Московського університету, дає підстави стверджувати, що це був навчальний заклад з класичною університетською освітою, поглибленим вивченням гуманітарних дисциплін. Цей навчальний заклад готував високопрофесійних фахівців, які були надзвичайно затребувані не лише у сфері освіти, але і в адміністративно-управлінському апараті і традиційно вважався основним джерелом підготовки педагогічних кадрів з університетською освітою для шкіл різних ступенів. Велика потреба в учителях-майстрах привела до того, що на початку 80-х р. XVIII століття при Московському університеті був організований педагогічний семінарій, що став новою формою вищої педагогічної університетської освіти.

Студентам семінарія читалися лекції з педагогіки із залученням зарубіжної і російської педагогічної літератури. Підготовка вчителів здійснювалася за допомогою педагогічних праць Д.Локка, Фенелона, Я.Коменського, також використовувалися методична література самих науковців Московського університету. Т.І.Руднєва відмічає той факт, що «…достатня для того часу кількість педагогічної літератури значною мірою компенсувала недолік педагогічних установ, що готують учителів, сприяючи самоосвіті» [10, 27].

Відповідно до університетської реформи 1803–1804 рр. були відкриті «трирічні педагогічні інститути при університетах», в яких вивчалися спеціальні предмети та проходила педагогічна практика [9, 347]. Навчання здійснювалося кращими професорами університетів, підготовка учителів була багатопрофільною. Після закінчення навчального курсу вчителі мали право викладати декілька предметів. У 1859 р. вищезгадані педагогічні навчальні заклади були закриті.

Окрім університетів, в XIX столітті вчителів для церковно-приходських шкіл готували Церковно-вчительські школи, а також другокласні вчительські школи. Право займати посаду вчителя мали особи, що закінчили духовні семінарії або вісім класів гімназії Міністерства народної освіти. Багато учителів, особливо на околицях країни, не мали педагогічної освіти і отримували звання вчителя після складання педагогічних іспитів [9, 348].

Варто зазначити, що в змісті університетської педагогічної освіти XIX ст. приділялася особлива увага викладанню педагогіки. Наприклад, в Московському університеті з 1835 року підготовка викладачів починалася після двох років навчання головної спеціальності. Майбутніх учителів відряджали до гімназій з метою швидшого засвоєння викладання обраних дисциплін. На протязі місяця вони слухали лекції з педагогіки, відвідували уроки, проводили практичні заняття, а також працювали репетиторами [10, 28].

З 1804 по 1835 р. університети Російської імперії були не лише навчально-науковими, але й адміністративними центрами. Університетська автономія проіснувала 30 років і під час правління Миколи I була повністю знищена. У 1835 р. був введений новий університетський статут, за яким керівництво університетами стало здійснюватися опікунами навчальних округів, що підкорялися міністерству народної освіти. Кандидатури ректорів університетів затверджувалися особисто царем, а професорів – опікуном округу.

У 60-ті рр. XIX ст. автономія університетів була відновлена, а університетський статут 1863 р. знову ввів виборність усіх адміністративних посад і професорів. Історик педагогіки С. Сірополко так характеризує особливості цього статуту: «Новий університетський статут (18 червня 1863 р.) відновив університетську автономію: ректор і декани стали виборні; університет мав право судити студентів за переступи їх в стінах університету; наукова ранга остаточно призначалася професорською радою; факультети мали право цензури над працями своїх членів при виданні тих праць університетом; влада куратора шкільної округи обмежувалася загальним доглядом над діяльністю університету» [11, 246].

Флагманом розвитку процесу підготовки педагогічних кадрів став Харківський університет, де були введені курси педагогіки, дидактики і методології, що мали відношення практично до усіх

предметів шкільної програми. Необхідно відмітити початок теоретичного викладання педагогіки в Харківському університеті, що стало предметом спеціальної педагогічної кафедри, створеної для «теоретичного і практичного приготування казенних студентів до вчительського звання» [1, 22].

Російська освіта того часу прямує на розмежування факультетів університетів по мірі необхідності підготовки студентів до педагогічної діяльності. На історико-філологічних факультетах педагогіка стає строго обов'язковим предметом, тоді як на фізико-математичних і юридичних факультетах вона переходить в ранг «факультативних» [5, 17]. Усвідомлюючи важливість загальної педагогічної спрямованості у викладанні спеціальних дисциплін, педагогічну підготовку в університетах покладали на кафедру педагогіки та їх професорів [10, 28].

Великий вплив на організацію педагогічної освіти в середині XIX ст. зробив К. Ушинський, який розробив план підготовки учителів для початкової школи і висунув думку про необхідність організації в університетах педагогічних факультетів. Видатний педагог також акцентував увагу на тому, що в університетських курсах при всій їх багатоплановості спостерігається недолік тих специфічних знань, які потрібні вчителю в його практичної діяльності. Він не вірив в ефективність запропонованих ним самим педагогічних курсів при університетах і гімназіях для підготовки професійних учителів, що можуть працювати на високому рівні майстерності, обґрунтовуючи це тим, що, педагогічна підготовка викладачів не обмежується загальним теоретичним і практичним навчанням, а повинна включати «сильний вплив на утворення звичок до такого життя» [12, 85]. Саме тому К.Ушинський, виступив з пропозицією створити особливі вчительські семінарії у відриві від інституту і від університету для підготовки справжнього вчителя-майстра. Свій проект організації таких семінарій К. Ушинський представив в статті «Проект учительської семінарії», що викликала дуже різкі зауваження на шпальтах періодичних видань. Запровадження педагогічних семінарій були законодавчо закріплені «Положенням про вчительські семінарії» від 17 березня 1870 р. на основі якого створювалися середні професійні заклади для підготовки вчителів.

На університетську підготовку вчительських кадрів значний вплив здійснив М. Пирогов, який вважав педагогіку не лише мистецтвом, а й наукою учити і освічувати. Він також вказував на основні відмінності університетської і інститутської освіті, вбачаючи головну особливість університету, порівняно з педагогічним інститутом, у поєднанні наукової і педагогічної діяльності.

Педагог підкреслював перевагу університетської підготовки вчителів саме за її наукову спрямованість і зазначав, що без наукової творчості викладач не може підносити науку на рівні її останніх досягнень. Однією з найбільш важливих функцій університету М.Пирогов називав професійну і різнобічну підготовку вчителів, тобто опанування мистецтвом навчати: «…університети ще довго поповнюватимуть недоліки наших середніх навчальних закладів, з якими і повинні залишатися у зв'язку» [8, 371].

Важливо також підкреслити, що в цей історичний період в Російської імперії намітилася тенденція до звеличення ролі університету як наукового центру і до зменшення його педагогічної спрямованості. За визначенням М.Пирогова, університети були справжніми представниками науки, відмінностей між ними і академіями не було.

Таким чином, підвищення наукової ролі університетів вело до зниження рівня спеціалізованої професійної підготовки вчителів для школи. Не дивлячись на те, що саме університети вперше в історії Російської імперії почали випускати освічених учителів для середніх загальноосвітніх навчальних закладів і створювати добротні навчальні посібники, до другої половини XIX ст. університетської освіти було недостатньо, щоб підготувати справжнього вчителя-майстра.

До 60-х рр. XIX ст. в університеті майбутній учитель повинен був здобути наукову освіту, поєднуючи її з одночасною педагогічною підготовкою, а підвищувати свою педагогічну майстерність він повинен був шляхом самовдосконалення, а саме: у процесі педагогічної діяльності, за допомогою педагогічних зборів і ознайомлення з педагогічною літературою.

Викладачі університетів відносилися до педагогічної підготовки вчителів як до другорядного завдання. Після іспитів третього курсу навчання і після нечисленних пробних уроків студенти призначалися на педагогічну роботу без належної теоретичної і практичної підготовки. У зв'язку з цим багато випускників вважали за краще поступати на державну, судову і адміністративну службу, а не ставати викладачами [5, 22].

Цілком обґрунтовано виникало питання про обов'язкове після університетське підвищення педагогічної майстерності вчителів. Розвиток системи середньої і початкової освіти викликав потребу у професійній підготовці нових педагогічних кадрів. Для реалізації цієї мети були відкриті вчительські інститути, які цілеспрямовано стали витісняти університети в плані підготовки викладачів.

У 70-ті рр. XIX ст. спостерігається загальна тенденція обмеження ролі університетів у підготовці

вчителів, хоча були безперервні спроби поєднання наукової і педагогічної освіти вчителів. Все більшого значення в цей період стали набувати спеціальні вчительські семінарії, тільки за умови їх закінчення, випускники університету мали право займати посаду вчителя.

З 1876 р. студенти, що закінчили університет і виявили бажання стати викладачами, повинні були поступити в семінарію на курси від шести місяців до двох років з обов'язковим відпрацюванням на посаді вчителя до шести років. Вже на початку XX ст. курс педагогіки в таких семінаріях став включати багато питань з дидактики, різні відомості з психології, шкільної гігієни і школоводства. Також відзначалася практична спрямованість загального курсу навчання.

Університетської підготовки було недостатньо для того, щоб учителі працювали на високому рівні професійної майстерності, тому в Москві, Петербурзі, Києві та інших містах Російської імперії почали відкриватися річні курси, що готували випускників університетів до вчительської роботи. Посвідчення на звання учителя видавалося лише після спеціального заняття з педагогіки, психології і історії педагогічних навчань. У Москві, зокрема, була популярна така особлива форма підготовки педагогічних кадрів, як диспути. У «Московських відомостях» і різних спеціальних оголошеннях вивішувалися тези диспутів за декілька днів до зборів, тим самим, привчаючи майбутніх учителів до роботи над словом, ораторським мистецтвом, виступом перед великою аудиторією [3, 36].

Все це привело до того, що в дореволюційній Росії основними закладами підготовки вчителів початкової школи стали чотирирічні вчительські семінарії, педагогічні класи, жіночі гімназії, жіночі єпархіальні училища і жіночий педагогічний інститут в Петербурзі. Учителями середніх начальних закладів призначалися, як правило, особи, що закінчили університети або духовні академії. Право викладати у вищих навчальних закладах надавалося людям з глибокими знаннями і високим рівнем професійної майстерності.

У 1917 р. існувало 58 вчительських інститутів, обсяг загальнонаукових знань в яких був порівняно невеликим, але студенти отримували хорошу, на той час, практичну педагогічну і методичну підготовку. Цьому сприяла обов'язкова педагогічна практика в «зразкових» школах при педагогічних навчальних закладах [9, 348].

Як пише І.Зязюн: «У другій половині XIX ст. в Україні створювалася система професійної педагогічної освіти (Київський і Харківський педагогічні інститути, педагогічні підрозділі Ніжинського ліцею князя Безбородько, зокрема Історико-філологічний інститут, Учительські курси Фребеля в Києві тощо). Відбувалося це паралельно й водночас із створенням педагогічної семінарії при Московському університеті, педагогічної семінарії при Головному Петербургському народному училище, Головного Педагогічного інституту в Петербурзі і т.п. У підготовці вчителя у цей час переважала практика, що свідомо підносилася над теорією. Громадськість плекала ідеал «істинного сина Батьківщини», тому педагог-майстер повинен був володіти розвиненими вміннями збуджувати в учнів інтерес до вивчення наук…» [2, 6].

Однією з основних форм викладання була лекція, що розглядалася як авторський виклад науково-навчальної проблеми. Однак найбільш значимим показником розвитку педагогічної майстерності в системі вищої освіти Росії того часу став пошук нових методів навчання. Наприклад, разом з лекціями в університетах велике місце зайняли семінарії, співбесіди, репетиції. Досить рідкісна і нова в історичних умовах того часу форма репетицій була обов'язковою при організації навчального процесу і зводилася до активного повторення теоретичного матеріалу, викладеного на лекціях. Співбесіди проводилися в «сократичній формі», так само як і репетиції, включалися в розклад занять. Тема співбесіди повідомлялася заздалегідь, а підготовка до неї полягала в розгляді новинок навчальної і наукової літератури, виступах в обговоренні статей з періодичних видань, а також написанням рецензій і рефератів. Співбесіди дозволяли професорам і викладачам складати найбільш повне уявлення про студентів, їх здібності та інтереси, а також сприяли формуванню у самих студентів логічного і творчого мислення. Такі форми організації навчальної роботи дозволяли активізувати самостійну роботу студентів і були досить ефективним засобом перевірки їх знань, професійних умінь та навичок.

Висновки. Отже, аналізуючи проблему підготовки педагогічних кадрів з університетською освітою в дореволюційної Росії, можна зробити висновок, що початком професійної підготовки вчителя-майстра можна вважати момент створення Московського університету.

У XIX ст. в університетах Росії відбувався постійний пошук нових, досконаліших форм і методів підготовки фахівців. З початку XIX ст. й до 1820 р. в університетах існувала предметна система навчання, яка в середині XIX ст. була замінена на предметно-курсову, а потім і курсову, що дозволяло реалізовувати в ході навчального процесу принципи послідовності і системності, а також надавало студентам право вибору вивчення наукових дисциплін. Право працювати в університетах отримували лише випускники педагогічних курсів при університетах. Учителів для гімназій в кінці XIX ст.

готували інститути. Середню педагогічну освіту у кінці XIX – на початку XX ст. здобували в учительських семінаріях і педагогічних класах гімназій. У листопаді 1858 р. замість педагогічних інститутів при всіх університетах Російської Імперії почали працювати дворічні педагогічні курси для осіб, які мали вищу освіту та виявили бажання присвятити себе педагогічній діяльності. Університет того часу все більше ставав центром освіти і наукової творчості.

Література

1. Григорьев В.В. Императорский Санкт-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет существования: историческая записка / В.В. Григорьев. – СПб.: Типография В.Безобразова, 1870. – 432 с.
2. Зязюн І.А. Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності / І.А.Зязюн // Науковий вісник МДУ імені В.О.Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. В.Д.Будака, О.М.Пєхоти. – Випуск 1.36. – Миколаїв : МДУ ім.В.О.Сухомлинського, 2012. – С. 6.
3. История Московского университета. / Ответственный редактор М.Н.Тихомиров. – в 2-х т. – Т.1. – М : МГУ, 1955. – 563 с.
4. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ / Т.Н. Курилова // Советская педагогика. – 1991. – №11. – С. 81 – 86.
5. Кушков Н. Г. Очерки по истории и теории высшего педагогического образования / Н.Г.Кушков – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1955, – 215 с.
6. Московский университет в воспоминаниях современников: Сб. / Сост. Ю. Н. Емельянов – М. : Современник, 1989. – 735 с.
7. Пенчко Н.А. Основание Московского университета / Нина Александровна Пенчко – М. : Изд-во моск. гос. ун-та, 1953. – 192 с.
8. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
9. Педагогическая энциклопедия в 4-х т. / Под ред. Каирова И. А., Петрова Ф. Н. – Т. 3. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – 880 с.
10. Руднева Т.И.Формирование основ педагогического профессионализма у студентов университета: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Ивановна Руднева. – М., 1996. – 421 с.
11. Сірополко С. / Сірополко Степан / Історія освіти в Україні. Київ : Наук. Думка, 2001. – 912 с.
12. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский – Педагогические сочинения в 6 т.– Т. 1. – М. : Педагогика, 1988. – 566 с.

УДК 370.01

ПРОБЛЕМА ДЕВІАНТНОСТІ ДІТЕЙ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

А.М. Самойлов

Анотація. *У статті пропонується історико-педагогічний аналіз проблеми девіантності дітей. Девіантність є явищем, в основі якого лежить комплекс причин, на які вказують І. Сеченов, М. Щелкунов, П. Лесгафт, С. Шацький, П. Блонський. У працях А. Макаренка, В. Сухомлинського визначені вимоги до особистості вихователя, який працює з важковиховуваними дітьми.*

Ключові слова: *важкі діти, важковиховуваність, девіація, девіантна поведінка, перевиховання.*

Аннотация. *В статье предлагается историко-педагогический анализ проблемы девиантности детей. Девиантность – это явление, в основе которого лежит комплекс причин, на которые указывают И. Сеченов, М. Щелкунов, П. Лесгафт, С. Шацкий, П. Блонский. В работах А. Макаренко, В. Сухомлинского определены требования к личности воспитателя, который работает с трудновоспитуемыми детьми.*

Ключевые слова: *трудные дети, трудновоспитуемость, девиация, девиантное поведение, перевоспитание.*

Summary. *In the article is proposed historic-pedagogical approach to the examination of the problem of the deviation of children. The devianable – this is the phenomenon, at basis of which lies the complex of the reasons, to which show to I. Sechenov, M. Schelkunoff, P. Lesgaft, S. Shatskiy, P. Blonskiy. In the works of A. Makarenko, V. Sukhomlinskiy definite requirements to the personality of the educator, who works with the difficult-to-raise children.*

Keywords: *difficult children, the difficult-to-raise, the deviation, the deviational behavior, the re-education.*

Постановка проблеми. Девіантна поведінка школярів – це проблема, якою займаються представники різних наук. Девіантні прояви у поведінці людини вивчаються філософами, соціологами,

© А.М. Самойлов

лікарями, психологами, педагогами. За кордоном психологія девіантної поведінки склалася як самостійна наука. В Україні дослідження вчених у галузі поведінки, що відхиляється, активізувалися лише в останні роки. Важливою умовою педагогічної профілактики девіантної поведінки є визначення еволюції поглядів на сутність та витоки цього явища в історії педагогіки.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Проблема перевиховання складних дітей і підлітків має свою попередню історію. Загальні теоретико-методологічні основи важковиховуваності обґрунтовано в працях П. Блонського (доведено нежиттєздатність теорії моральної дефективності неповнолітніх, визначено фактори соціального розвитку особистості); Г. Ващенка (з'ясовано загальні закономірності виховної роботи з контингентом соціально не захищених дітей і підлітків, виявлено причини важковиховуваності); А. Макаренка (обґрунтовано поняття безпритульності, розроблено новаторську систему роботи з важковиховуваними дітьми та методику виховання в колективі); Н. Крупської, А. Луначарського (розкрито принципи колективізму шкільного життя, політехнізму трудової школи); досвід педагогічної роботи установ соціального виховання, державних структур і громадських організацій відображено в дослідженнях В. Виноградової-Бондаренко, Ф. Іванова, С. Коваленко, С. Сумного, С. Чеха та ін. Психологічні основи проблеми досліджували Л. Виготський, А. Залкінд; соціально-правовий захист неповнолітніх – М. Гернет, В. Рубінштейн.

Мета статті: на основі аналізу історико-педагогічної літератури визначити еволюцію поглядів на проблему девіантної поведінки у вітчизняній педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Науковий інтерес до проблеми поведінки, що відхиляється від норми, в Україні виник наприкінці XIX століття, що було обумовлено реформуванням соціально-політичного життя, переходом до нової нормативно-ціннісної системи. В суспільстві з'явилися люди, які не могли пристосуватися до нових соціальних стандартів, і їх поведінка сприймалася оточенням як соціально небезпечна. С. Завражин, аналізуючи стан проблеми девіантної поведінки людей у дореволюційній Україні, в своєму дослідженні відзначає, що середовищем проявів девіантної поведінки стають вулиця, сім'я, сусідські відносини. Стимулюють девіантну поведінку соціально-економічні умови, сімейно-побутові відносини, незрілі потреби [2].

Одним з перших учених, хто обґрунтував науковий підхід до вивчення питань сутності та попередження девіантної поведінки, був І. Сеченов. Видатний російський фізіолог встановив залежність людської поведінки від внутрішніх і зовнішніх умов. Він вважав, що моральне почуття виховується, а не дається від народження, тому за умов правильного виховання можна виправити небажану поведінку. Кінцевий результат такої діяльності буде залежати від того, наскільки своєчасно вона почнеться. Чим раніше розпочати процес перевиховання, тим продуктивнішими будуть його результати [3].

Велика заслуга в обґрунтуванні зв'язків між модальністю поведінки і характерологічними особливостями дитини належить видатному вченому М. Щелкунову. Він вважав, що такі якості характеру, як дратівливість і вразливість можуть набувати в одних випадках вигляду моральної виродливості, а в інших – високої духовності, чутливості. Учений зазначав, що результат буде залежати від умов середовища і виховання. Таким чином, у своїх наукових працях М. Щелкунов акцентував увагу на необхідності врахування біопсихічних особливостей особистості за умов ведучої ролі мікросоціальних факторів детермінації поведінки дітей, що має відхилення[4].

Проблему девіантної поведінки видатний педагог К.Ушинський розглядав з позиції соціологізаторського підходу. В генезисі дитячої злочинності він найбільш вагомою причиною вважав відсутність своєчасних виховних впливів. Виходячи з цієї позиції, К. Ушинський одним з перших у вітчизняній педагогіці вніс пропозицію щодо використання профілактичних мір у вирішенні проблем девіантної поведінки. Серед важливих педагогічних умов профілактики девіантності учений зазначив такі: всебічність вивчення вихованця, індивідуальний підхід до проблем кожної дитини, єдність педагогічних вимог [5].

Необхідність своєчасного діагностування відхилень у поведінці дітей висловлювалась і П. Лесгафтом. Ученим була запропонована класифікація основних типів дітей, у якій були описані якісні відмінності проявів відхилень у поведінці людей, що створювало можливість для діагностичної роботи та побудови навчально-виховного процесу відповідно до рівня морального і розумового розвитку вихованців. Описані П. Лесгафтом дитячі типи особистостей відповідають трьом ступеням розумового і морального розвитку дитини. Лицемірний тип особистості відповідає, за П. Лесгафтом, першому рівню і характеризується переважанням наслідувальних зразків поведінки; честолюбний тип характеризується слабкими здібностями аналізу і рефлексії, але водночас прагненням до першості; добродушний тип належить до третього рівня розвитку, ці діти відрізняються звичкою розмірковувати, аналізувати явища і керуватися цими висновками в поведінці [2].

Проблема важковиховуваних дітей особливого значення набула в перші роки Радянської влади, після громадянської війни, коли значно зросла кількість безпритульних дітей. Особливості девіантної поведінки цієї групи дітей висвітлили у своїх працях П. Блонський, Л. Виготський, В. Кащенко, А.. Макаренко, С. Шацький.

Робота С. Шацького і його колег у школі-колонії підготувала вченого до глибокого пізнання проблем дитинства, надала досвіду розуміння особливостей стосунків між важкими дітьми, між дітьми і дорослими. С. Шацький наполягав на важливості вивчення особистісних якостей школярів, акцентував увагу на необхідності навчитися розуміти внутрішній світ дітей, а не тлумачити їхню поведінку з позиції дорослої людини. Особливого значення С. Шацький надавав можливості використання виховних умов середовища, а також здатності дорослих людей активно і позитивно впливати на дітей, гальмуючи вплив факторів, що діють шкідливо. У цих рекомендаціях щодо виховання важких дітей С. Шацький спирався на розроблену К. Ушинським програму комплексного вивчення особистості та його думки щодо особливої відповідальності вихователя за цю справу [6].

Велика заслуга у розробці наукових основ виховання і навчання важких дітей належить лікарю і педагогу В. Кащенко. Головним стрижнем його педагогічної діяльності було прагнення допомогти дітям зрозуміти власне «Я», свідомо боротися з особистісними вадами, вибудовувати і загартовувати свій характер. Цінним внеском у розвиток педагогічної науки є теоретичні розробки вченого та практичні рекомендації щодо вивчення особистості дитини. Зокрема, В. Кащенко вважав, що діагностичні процедури у вивченні особистості дитини повинні бути спрямовані на виявлення об'єктивних показників поведінки, що відхиляється від норми. Значна відмінність між здоровими дітьми і тими, хто має особливі потреби, полягає у тому, що певні ознаки поведінки у дитини, яка розвивається нормально, є випадковими, несистемними, від них можна звільнитися за необхідності та завдяки вольовому зусиллю. Дослідник вважав, що для визначення девіантності необхідно, щоб відхилення були достатньо значущими, а саме, щоб вони так чи інакше практично відображалися у поведінці дитини в суспільстві.

У контексті історико-педагогічного дослідження девіантності інтерес викликають роботи видатного педагога і психолога П. Блонського. На його думку, важкі діти потребують особливої уваги з боку педагогів. Учений наполягав на тому, що в особистості важкої дитини приховані сили, що спроможні змінити негативну спрямованість поведінки. Завдання педагога – виявити ці сили, стимулювати їх розвиток. П. Блонський вважав, що педагогічними умовами перевиховання важких дітей є: творче співробітництво вчителя і учня, оптимістична позиція педагога, спрямованість діяльності на розвиток позитивних сил дитини. Відповідають сучасній практиці виховної роботи показники поведінки дитини, що нормально розвивається, сформульовані П. Блонським. До таких показників П. Блонський відносив: багатогранність інтересів, здатність захоплюватися одночасно різними видами діяльності, творче вирішення поставлених завдань, достатній розвиток мовлення, вміння спілкуватися з різними людьми, ініціативу. Поняття норми, сформульоване П. Булонським, було покладено в основу класифікації відхилень у поведінці дітей:

1. Учні – дезорганізатори, важковиховуваність яких обумовлена нестриманістю, розгальмованістю моторики. Для них характерні вигуки, розмови на уроках, бігання на перервах, невідповідність поведінки вимогам вчителя, конфлікти з товаришами, впертість.

2. Важковиховувані діти з невисоким рівнем загальної культури, елементарною невихованістю. Ознаки поведінки дітей даної групи часто сполучаються з особливостями зовнішніх проявів осіб першої групи.

3. Важковиховувані діти з порушеннями психопатичного характеру (діти, які схильні до афективної поведінки) [7].

На думку П. Блонського, за всіх випадків, коли дитина виявляє відхилення в поведінці, необхідно зрозуміти сутність цих відхилень, виявити їх причини і створити умови для подолання недоліків. Це положення засновано на твердій позиції П. Блонського щодо моральності, яку він розглядав як складне явище, що має не біологічні, а соціальні корені. Захист цих поглядів був боротьбою вченого з поширеною у тридцятих роках теорією «моральної дефективності», згідно з якою діти, з якими не справлялися малокваліфіковані педагоги, зараховувалися до категорії морально-дефективних. П. Блонський стверджував, що діагноз стану розумового розвитку може ставити тільки фахівець. Він наполягав на тому, що за відсутності реальних хвороб педагоги мають справу з педагогічною занедбаністю. Вже в ті часи вчений складає план вивчення дитини, що є доцільним і сьогодні: анкетування (анамнез), тестування (порівняння з нормою розвитку), діагноз, етіологічний аналіз, педагогічні рекомендації. Дану структуру покладено в основу сучасного діагностичного підходу до вивчення дитини.

Намагання допомогти педагогам вирішити проблеми важких дітей є спрямуванням педагогічної діяльності Л. Виготського. Вихідною позицією вченого було положення про необхідність цілісного знання про розвиток людини. Обґрунтовані видатним психологом принципи діагностичного вивчення особистості, необхідність динамічного і системного підходу в виховному впливі на важку дитину знаходять відображення і в сучасних дослідженнях. Відомо, що в тридцяті роки педологи часто використовували як ведучий метод дослідження психометричні тести, внаслідок чого нормальних дітей направляли на навчання до допоміжних шкіл. У цьому плані актуальними є рекомендації Л. Виготського щодо тестових випробувань: тести повинні органічно застосовуватися в поєднанні з довготривалим цілеспрямованим спостереженням, вивченням продуктів дитячої діяльності, ігор, всіх особливостей поведінки дитини. Тільки тоді педагог може робити висновок про характер важковиховуваності дитини [8].

Велика роль у визначенні вимог до особистості педагога-вихователя важких дітей, становлення його педагогічної майстерності належить А.. Макаренку, який значну частину своєї педагогічної діяльності присвятив перевихованню безпритульних дітей та неповнолітніх правопорушників. А. Макаренко вважав, що правопорушники – це діти, які потребують, насамперед, допомоги. Характер роботи з важковиховуваними дітьми і підлітками залежить як від особистості педагога, так і від виховних прийомів, які він обирає.

Одним з головних факторів, які, на думку А. Макаренка, впливають на формування поведінкових девіацій є соціальне середовище [9]. Причиною формування негативних рис характеру може бути і неправильно організоване виховання. В зв'язку з цим, А. Макаренко великі вимоги пред'являв до підготовки педагогів. Важливими якостями особистості вихователя він вважав високу кваліфікацію, діловитість, доброзичливість, чуйність, терпимість, справедливість, здатність до експериментування, вміння знаходити оптимальні способи педагогічного впливу.

Великий внесок у вирішення проблеми перевиховання важковиховуваних дітей зробив В. Сухомлинський, педагогічні думки якого пронизані ідеями гуманізму. Головним завданням виховної роботи з важкими дітьми видатний педагог вважав, насамперед, «…уміння бачити та розвивати в дитині все найкраще» [10, с.5].

Висновки. Отже, поняття «важковиховувані діти» увійшло до педагогічної науки в 30-і роки XX століття. Нині цей термін укорінився в словниках з педагогіки і психології. Уявлення про «важковиховуваність» постійно еволюціонували упродовж усього розвитку суспільства, змінювалося розуміння причин, суті, змісту й основних її ознак.

Проаналізувавши педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що автори по-різному трактували поняття «важковиховувані діти». С. Шацький у своїх роботах відзначав, що важкі діти – це діти, які живуть в несприятливих умовах міста і «вбирають» у себе погані сторони дорослого життя. Л. Виготський пов'язував проблему важковиховуваності з віковими особливостями: важка дитина – це підліток, оскільки саме підлітковий вік є важким. Близькими є погляди П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, які головною причиною появи важковиховуваності називають педагогічну занедбаність.

Література

1. Воспитательная работа с трудновоспитуемыми учащимися. – М.: Высшая школа, 1982. – 168с.

2. Завражин С.А. Подготовка педагогических кадров к работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками в учреждениях Наркомпроса РСФСР (1917-1935гг.).: Дисс…к.п.н. – М., 1989. – 210 с.

3. Сеченов И.М. Избранные произведения. В 2-х т. / И.М. Сеченов. – М.: АПН СССР, 1952. – Т.1– 772 с.

4. Щелкунов Н.В. Избранные педагогические сочинения / Н.В. Щелкунов. – М.: АПН РСФСР, 1954. – 403 с.

5. Ушинский К.Д. Человек как предмет познания: Собр.соч. в 11 т. Т.8. / К.Д. Ушинский. – М., 1950. – 390 с.

6. Шацкий С.П. Острые вопросы педагогического образования // Избранные педагогические сочинения в 2-х т. / С.П. Шацкий. – М., 1980. – Т.2.– 323 с.

7. Андреев С.И. Теория и практика подготовки педагогов к воспитательной работе с нравственно аномальными подростками: Автореф. дис... д.п.н. – М., 1998. – 36 с.

8. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. – М.: Учпедгиз, 1936. – 255 с.

9. Макаренко А. С. Сочинения / А.С. Макаренко. – М., 1958. – Т.5. – 377 с.

10. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. / Сухомлинский В.А. – М.: Педагогика, 1981 – Т.3. – 640 с.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.018

ДО ПИТАННЯ ЗАКОНОДАВЧОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'Ї В США

О.І.Безлюдний

Анотація. *Стаття присвячена аналізу державної політики США, спрямованої на піднесення статусу сім'ї, забезпечення її належної життєдіяльності, створення умов і гарантій для активізації соціально – економічного потенціалу, розв'язання практичних завдань щодо стабілізації та зміцнення цієї соціальної інституції.*

Ключові слова: *сім'я, соціальна політика, модель, суспільство, гарантії, закон, кодекс, соціальний захист.*

Аннотация. *Статья посвящена анализу государственной политики США, направленной на повышение статуса семьи, обеспечение ее достойной жизнедеятельности, создания условий и гарантий для активизации социально-экономического потенциала, решения сложных практических заданий по стабилизации, укреплению этого социального института.*

Ключевые слова: *семья, социальная политика, модель, общество, гарантии, закон, кодекс, социальная защищенность.*

Summary. *The article is devoted to the analysis of the USA State policy directed on the family status extension, securing of it's necessary vital activity, creation of the lawful, economic and organizing conditions and guaranties for the activization of the social and economic potential, for the determination of the complicated practical tasks to the stabilization, consolidation and development of this social institute.*

Key words: *family, social policy, model, society, guaranty, law, code, social protection.*

Американська держава і суспільство покладають великі надії та відповідальність на сім'ю, оскільки стабільність держави й економічний розвиток суспільства значною мірою залежать від фізичного та духовного здоров'я сім'ї, ставлення держави до її проблем, інтересів і потреб, від її підтримки на законодавчому рівні.

У Сполучених Штатах Америки право приймати закони поділяється між урядом на федеральному рівні, рівні штату (суб'єкта федерації) і місцевого уряду. Компетенції федерального уряду та його відносини з суб'єктами федерального уряду визначаються Конституцією США, згідно з якою сфери діяльності федерального уряду значно обмежені – вони зводяться до регулювання загальних аспектів суспільного життя. І хоча такий аспект, як захист дітей не входить до повноважень федерального уряду, він має вагомий вплив на впровадження відповідних заходів і на рівні штатів, і на місцевому рівні.

Протягом останніх 25–30 років закони американських штатів базуються на федеральних законах і положеннях. Конгрес не розробляє, не приймає законів, які регулювали б благополуччя дітей в окремих штатах або регіонах. Ця справа покладається на законодавчі органи штатів і місцеву владу. Водночас Конгрес має конституційне право розподіляти і направляти федеральні кошти на програми, які запроваджуються в інтересах нації [1, с. 153].

Отже, Конгрес впливає на політику і практичні заходи, пов'язані з розвитком інституту сім'ї і становищем у ній дитини, надаючи федеральні кошти тим штатам, які погоджуються виконувати вимоги, встановлені Конгресом. Варто зауважити, що штати не зобов'язані приймати федеральні кошти. Теоретично вони можуть відмовитися від них і не виконувати вимог федерального законодавства щодо захисту дітей. Однак, зважаючи на високі витрати, яких потребує така діяльність, усі штати приймають таку допомогу і виконують федеральні вимоги.

Кожний штат має свою конституцію, яка визначає повноваження трьох гілок влади: законодавчої, виконавчої, судової. Законодавча влада приймає закони, пов'язані із захистом дітей. Виконавча влада реалізує свої повноваження через численні агенції, які шляхом видання інструкцій роз'яснюють механізми виконання законів штату. Наприклад, агенція соціальної допомоги видає інструкції, які стосуються фостерної системи, служб із захисту дитини тощо. Такі питання, як розлучення, місце проживання дитини, справи із захисту дітей, усиновлення, позбавлення батьківських прав і призначення опікунів розглядаються у громадянських судах [1, с. 157].

© О.І.Безлюдний

На рівні місцевого самоврядування діє агенція, яка безпосередньо несе відповідальність за захист дітей і є складовою місцевого відділу соціальної служби.

Деякі штати мають інтегрований сімейний суд, який поєднує всі справи, що стосуються розлучень, суперечок щодо місця проживання дитини після розлучення, підліткової злочинності, захисту дітей, усиновлення, опікунства та інших питань, пов'язаних з життєдіяльністю дитини в сім'ї. Такі суди діють у штатах Невада, Нью-Джерсі, Нью-Йорк [1, с.158].

Традиційно соціальна і сімейна політика в США розвивалася переважно на розумінні того, що державі слід забезпечити підтримку матерям після смерті чоловіка, адже на неї за цих обставин покладалася роль годувальника, як у повноцінній сім'ї. З огляду на це, на порядку денному виникла необхідність створити програму громадської підтримки жінок. У минулому така програма називалася «Допомога сім'ям з дітьми-утриманцями». Сьогодні – це «Тимчасова допомога нужденним сім'ям», в основу якої покладається застаріле, за словами С.Оликера, твердження, ніби померлий годувальник став причиною економічних труднощів сім'ї. Вважалося, що держава може пом'якшити цей тягар, надаючи матеріальну допомогу матері [2]. Закладена в такій політиці ідея гарантувала право вдовам на отримання допомоги для підтримки статусу повноправного хазяїна. Однак, як відзначає Х.Танкерслі, враховуючи «статистику сучасних шлюбів і народжуваності, політика, зорієнтована на вдів з дітьми, є застарілою і несвоєчасною» [3, с. 54].

Внесені до соціальної політики зміни затверджені в Сімейному кодексі. Втрата годувальника внаслідок розлучення сьогодні є найбільш поширеною ситуацією, яка передбачає спрямування коштів (тобто аліментів) від відсутнього годувальника залежним від нього членам сім'ї. Мета такої політики – забезпечити перехід від програми державних соціальних виплат до примусових особистих виплат відповідно до Сімейного кодексу. Зважаючи на позашлюбну народжуваність, американські фахівці спрямовують свої зусилля на реалізацію інших напрямів сімейної політики – від планування сім'ї до навчання професії і від планування робітничої сили до гнучкості у виборі місця роботи.

Отже, для американської сімейної політики характерні прагматичні коригування, які базуються на новій реальності американських сімей, а не підтримують застарілі нормативні ідеали повноцінної сім'ї.

Незважаючи на те, що сучасна американська сім'я не є однотипною, ті сімейні форми, які не відповідають нормативній моделі, послідовно конституційно не визнаються. У час, коли розлучення, співжиття, нетрадиційні сім'ї стають звичним явищем, історично традиційна сім'я залишається нормою, з якою порівнюють інші сім'ї і відповідно до якої формується соціальна політика. За словами Дж.Р.Джонсона, «у суспільстві, в якому деякі люди живуть у сім'ях з традиційною структурою, закон наполегливо продовжує надавати перевагу і привілеї такому типу сім'ї» [4, с. 130]. Пояснюючи свою думку, дослідник стверджує, що чинні сімейні закони оперують трьома основними базовими аргументами: по-перше, «люди можуть стати сім'єю лише за народження або через шлюб»; по-друге, «батьки – люди, які складають пару (та) й бажано є одруженими»; по-третє, «шлюб є доступним лише для двох гетеро сексуальних людей» [4, с. 126]. Тому людям, чиї сімейні відносини не визначаються кровним зв'язком, усиновленням або гетеросексуальним шлюбом, відмовляється в соціальній та юридичній підтримці.

Отже, у чинних законах перевага надається традиційній сімейній структурі. Такі сім'ї отримують юридичний захист і велику кількість переваг, які зафіксовані в державному і федеральному законодавстві, також і в соціальному забезпеченні: безкоштовна медична допомога, сімейна відпустка, охорона здоров'я, захист за інвалідністю, переваги у військовій службі та батьківські права [4, с. 125].

У 1996 р. президент Б.Клінтон підписав закон, який обмежував можливість одностатевих пар мати відносини, що визначаються на державному і федеральному рівнях як сімейні (Defense of Marriage Act). У цьому документі набуло роз'яснення ставлення уряду до одностатевих шлюбів: шлюбом визнавався лише «законний союз між одним чоловіком і однією жінкою як чоловіком і дружиною», що обмежило одностатеві пари в отриманні будь-якої федеральної опіки, що надається подружнім парам. Цей Закон скасував можливість штатів приймати закони, які дозволяють визнавати одностатеві пари, що перебувають у законному шлюбі, з інших штатів [5, с. 126].

Ліберали виступили проти такого формулювання, вважаючи за необхідне визнати право на існування сімей різних типів, незалежно від того, перебувають партнери в шлюбі чи ні. Відстоюючи свої погляди, ліберали стверджують, що одностатеві пари передбачають такий самий тісний зв'язок і зобов'язання, як і різностатеві. У 2004 р. штат Массачусетс став першим штатом, де були узаконені одностатеві шлюби [7, с. 77]. У 2006 р. Конгрес США затвердив статтю бюджету на суму 150 млн. доларів для підтримки гетеросексуальних сімей.

Водночас слід відзначити, що незважаючи на такі кроки уряду, багато штатів прийняли поправку, яка забороняє шлюб між представниками однієї статі. Закон «Про захист шлюбу» (Defence of Marriage

Act) можна розглядати як одну зі спроб держави зміцнити інститут шлюбу і сім'ї.

Суперечки у суспільстві викликав також федеральний закон, який надавав штатам повне право встановлювати тимчасовий ліміт від п'яти років і менше на отримання матеріальної допомоги у вигляді грошової виплати через Центр тимчасової допомоги нужденним сім'ям (Temporary Assistance for Needy Families). Закон також визнав, що для неповних сімей з низькими прибутками необхідно забезпечити працевлаштування для зміни їхньої ментальності. Представники консервативного напряму дотримувалися думки, що залежність від державного забезпечення не сприяє соціальному здоров'ю малозабезпечених сімей, тоді як ліберали бачили в цьому реальну передумову проблеми бідності в країні [7, с. 88].

Результати сімейний і релігійних опитувань засвідчили, що переважна більшість американців (82 %) виступає проти залучення уряду до підтримки інституту сім'ї. Незважаючи на це, в рамках реалізації національного плану заходів із соціальної політики продовжується зміцнення цього інституту, свідченням чого можуть слугувати ініціативи, запропоновані адміністрацією Дж. Буша і членами Конгресу. Наприклад, у 2002 р. була проведена ініціатива «Здоровий шлюб», спрямована на стимулювання шлюбів, особливо серед американців з низькими прибутками, як засіб боротьби з бідністю та зменшенням кількості домогосподарств батьків-одинаків. Федеральний уряд також виділив понад 25 млн. доларів на шлюбні гранти для показових проектів, які містять гранти 42 релігійним і громадським організаціям у національному масштабі, для підтримання їхньої ролі у створенні й поширенні програм сприяння шлюбу [5, с. 126].

Певні суперечки виникають навколо розміру державної участі в утвердженні традиційних гендерних ролей у сім'ї та у виробничій сфері. Більшість напрямів соціальної і сімейної політики створені для того, щоб жінки почувалися дружинами і матерями [6, с. 44]. Внаслідок цього виникає дилема: жінка залежна, в неї немає потреби одержувати освіту та державну підтримку, що давало б їй можливість стати успішним годувальником. Значно більше вона потребує безпосередньої підтримки партнера-чоловіка або його грошових переказів. Чинна соціальна і сімейна політика, натомість, зміцнює традиційні гендерні ролі і в сім'ї, і на робочому місці, незважаючи на шлюбний статус [3, с. 56]. Справа в тому, що курс сімейної політики США, який, починаючи з 1940 р., давав жінкам змогу успішно підтримувати своїх дітей без матеріальних засобів чоловіка, підривав традиційне розуміння поняття «сім'я» і становив загрозу традиційним соціальним стандартам. Ці погляди підкріплюються тезою про «фемінізацію бідності», тобто стверджується, що жінка як голова сім'ї, напевне, приведе її до бідного або низького соціально-економічного статусу [8]. Сім'я, яка складалася лише з жінки та дітей, вважалася такою, що не відповідає соціальним нормам, а отже, потребує державної допомоги. Водночас для традиційної сім'ї не передбачено соціальної допомоги чоловікові-одинакові з низькими прибутками, що утруднювало намагання багатьох чоловіків забезпечити своїх дітей.

Даючи оцінку цим положенням, Х.Танкерслі вважає, що якби під «сім'єю» більшою мірою розумілися біологічні умови, а не шлюбні або колективні зв'язки, у батьків залишалося б право на державну соціальну допомогу, і вони могли б передавати її своїм неповнолітнім дітям [3, с. 56].

Незважаючи на прагнення посилити традиційні соціальні стандарти, у структурі сім'ї відбулися суттєві зміни, які спричинили еволюцію соціальної та економічної політики. Помітні зміни відбулися через залучення жінок до трудової діяльності поза домівкою. Це спонукало Конгрес США до перегляду й коригування своєї політики.

Сьогодні гарантії фінансування, які стосуються трудової діяльності, сім'ї і гендера, можна класифікувати за трьома сферами, кожна з яких пропонує своє визначення сім'ї.

Перша сфера – «роздільна сфера» – підтримує думку про те, що жінкам не слід працювати для заробляння грошей. Ця сфера обмежує доступ жінок на ринок праці, передбачає диференційовану оплату праці на засадах сімейного статусу, лімітує оплату праці вдома.

Друга сфера – «однакових можливостей» – передбачає надання жінкам рівних можливостей і однакової заробітної плати з чоловіками.

Третя сфера – «поєднання роботи і сім'ї» – пропонує оплачувану роботу за місцем проживання. У такому випадку роботодавцю довелося б регулювати надання лікарняних для співробітників – чоловіків і жінок. Це «підтримало б диференційований час при оплаті роботи, давало б можливість мати оплачувану роботу вдома і враховувати робочі години, доглядаючи за дітьми» [9].

Починаючи з 1945 р., підтримано 15% біллів «роздільної сфери», 59% – «рівних можливостей», 23% біллів за сферою «робота і сім'я за місцем проживання». Слід відзначити, що відразу після Другої світової війни законодавство схилялося в бік біллів «роздільних сфер» (суспільство приймало ідеї довоєнних соціальних структур), а в наступні роки було прийнято 29 законів, які підтримували рівні можливості, і жодного біллю «роздільної сфери».

Результати досліджень, проведених Конгресом США, засвідчили, що починаючи з 1980-х рр., значно підвищилася підтримка сімейної політики за сферою «робота і сім'я за місцем проживання». У період 1981–1990 рр. відбулося слухання дев'яти таких біллів, два біллі були підписані. Відповідно до останніх, працедавці мають дотримуватися нейтральної позиції у питаннях тендерної підтримки дітей, нарахуванні пенсій та ін., а також надавати лікарняний для догляду за хворою дитиною [9].

Отже, замість того, щоб внести зміни у розв'язання проблем шлюбу, виховання дітей, основна увага акцентується на соціальній політиці, що містить такі елементи, як сім'я і робота. Пояснюється це тим, що останнє має більшу значущість для держави, адже переслідує прагматичну мету – підтримати здоров'я економіки.

Загалом же, підтримка різних пакетів законів про працю, роботу, сім'ю і гендерні питання то підвищується, то знижується. Держава прагматично висуває біллі «робота і сім'я за місцем проживання», адже збільшується кількість сімей з одним із батьків, тоді як ринок усе більше вимагає, щоб батьки заробляли гроші поза домівкою [3, с. 58–59]. Відбувається розвиток постіндустріальної економіки, внаслідок чого скорочується кількість низькокваліфікованої праці. Якби держава могла змінити політику, вона стикнулася б зі збільшенням кількості сімей, які потребують соціальної підтримки, а отже, із зростанням обов'язків держави.

Спробу надати легітимного характеру наведеним визначенням сутності сім'ї зроблено в Акті підтримки сім'ї (1988 р.). Цей документ містив три головні елементи:

- програму роботи, що давала можливість матерям, які отримували «допомогу сім'ям із залежними дітьми», закінчити старші класи середньої школи, здобути додаткову освіту або почати працювати;
- рішення про розширення догляду за дітьми і подовження допомоги ще на рік після завершення її терміну;
- ухвалу подовжити на шість місяців допомогу сім'ям з двома батьками, якщо батько – безробітний.

Це була ще одна спроба підтримати традиційну сім'ю з двома батьками. Однак, в Акті підтримки сім'ї значно менше йшлося про допомогу сім'ям, ніж про негативне ставлення до добробуту і тих, хто одержував допомогу. До прийняття Акту батькам-чоловікам не мали права отримувати допомогу, що давало змогу матерям-одиначкам одержувати підтримку але підривало традиційне розуміння поняття «сім'я». Отже, сім'ї з двома батьками одержували значно більшу підтримку від тієї, якої вони потребували, що породжувало значні суперечки.

На думку С.Шрема, існування такої політики зумовлювалося тим, що збільшення допомоги лише сім'ям з одним із батьків могло призвести до руйнування бідних сімей, тоді як збільшення допомоги сім'ям з двома батьками «теоретично розв'язало б цю проблему» [10].

Першість у згортанні підтримки сімей з одним із батьків належить консерваторам, які сприяли втручанню держави у приватне життя. Популярні консервативні аргументи щодо соціального забезпечення базуються на переконаності в тому, що сімейне життя й особистісна відповідальність підриваються втручанням уряду. Адже індивіди сподіваються на те, що держава розв'яже всі їхні проблеми [11]. Цим самим, за словами Х.Танкерслі, створюється гегелівська дилема значних пропорцій. Закріпивши законодавством права й відповідальність сім'ї, стимулювання традиційних сімей, «держава активно знімає тягар відповідальності з індивіда і перекладає на громадську сферу. Це розширює відповідальність уряду (і витрати) за підтримку сім'ї, що є ключовим положенням уряду консерваторів» [3, с. 61–62].

Забезпечення сімей житлом здійснюється державою в рамках соціального житлового будівництва. Ті, хто має право на цей вид соціальної допомоги, отримують знижки на оплату квартири, а у зв'язку зі збільшенням цін на енергію, знижки на оплату за опалення. Багато штатів, зокрема, розташованих у зонах з прохолодним кліматом, мають власні програми допомоги в енергопостачанні.

Сьогодні в американському суспільстві спостерігається поступове відродження ідей домогосподарської економіки, про що свідчить Програма заходів, яка охоплює:

Податкову реформу, спрямовану на підвищення цінності сім'ї і дітей через відмову від оподаткування домосімейної економіки.

Житлову політику, завдання якої реставрувати зв'язок сім'ї із землею і забезпечити молоде подружжя реальними можливостями для придбання у власність будинків за пільговими кредитами й податковими ставками.

Роботу, спрямовану на заходи з повернення економічної діяльності в сім'ю. Особливої уваги заслуговує ухвалення шкільних законів, які забезпечують підтримку тим, хто відкриває надомні школи. Навчання дітей вдома власними батьками відроджує первинні елементи сімейної економіки.

Діє широкомасштабна мережа соціальних програм і доброчинних закладів, до фінансування яких

залучається і держава. Витрати держави, громадських організацій і приватних осіб на соціальні потреби становлять більше п'ятої частки сукупного соціального продукту, тобто близько 600 млрд. доларів на рік. На державу припадає близько 400 млрд. доларів, по 100 млрд. доларів вносять штати і приватний сектор [12, с. 119–120].

Відповідно до законодавства США основне і найголовніше право дитини віком від 5 до 20 років (залежно від штату шкільний вік варіюється в межах від 5 років до 21 року) – безкоштовне отримання якісної і доступної загальної освіти з урахуванням її вікових особливостей. Головний обов'язок дитини – відвідувати школу в тому випадку, якщо її навчанням не займаються батьки, вона не бере участі в програмах дистанційного навчання або має серйозні проблеми зі здоров'ям [13, с. 54].

У Сполучених Штатах Америки законодавство щодо прав учнів та батьків має дворівневий характер – федеральне й регіональне. Федеральне законодавство представлене Законом про освітні права сім'ї, недоторканість приватного життя регулюється Законом про права сім'ї [14]. Однак через те, що загальна освіта є полісистемною, вона має дещо обмежений ефект. Закон про права сім'ї застосовується винятково в школах, які фінансуються з федерального бюджету через Департамент освіти США, котрому забороняється фінансувати з федерального бюджету школи-порушники.

Закон про права сім'ї дозволяє батькам та іншим законним представникам неповнолітньої дитини особисто знайомитися з усією шкільною документацією, яка стосується їхньої дитини. Школам же заборонено надавати копії цих документів, за винятков випадків, коли батьки з поважних причин не мають можливості особисто з'явитися в школу для їх вивчення [14].

Згідно із законом, батьки мають право вимагати внесення змін у документи, які, на їхню думку, містять неточні або неправильні відомості про їхніх дітей. Для оприлюднення даних про учня школа має отримати письмовий дозвіл батьків або учня, якщо йому більше 18 років.

У §99.31 титулу (розділу) 34 Кодексу Федеральних правових актів США наведено закритий перелік суб'єктів, яким школа має право і навіть зобов'язана давати відомості про учнів без згоди батьків або самого учня. До них належать:

- співробітники школи, які мають до цього законний інтерес;
- інші школи, до яких переходять учні;
- спеціальні посадові особи – з метою проведення ревізії або оцінювання;
- усі залучені сторони – у зв'язку з наданням учню фінансової допомоги;
- організації, які здійснюють певні дослідження для школи;
- уповноважені органи та організації;
- суди – у тих випадках, коли необхідно дотриматися процесуального порядку або викликати учня до суду;
- службовці екстрених служб – у випадку крайньої необхідності для захисту здоров'я і безпеки учня;
- влада штату й місцева влада – для здійснення правосуддя у справах неповнолітніх, що встановлюється спеціальним законодавством штату [13, с. 55–56].

Раз на рік школи зобов'язані повідомляти батьків та учнів, старших за 18 років, про права, які надає їм Закон. Ця інформація може бути розміщена у шкільному довіднику, газеті або листі (на розсуд школи). Правами сім'ї опікується окреме управління (Family Policy Compliance Office) Департаменту освіти США.

Федеральне законодавство надає ряд суттєвих гарантій соціального захисту бідних учнів, які потребують фінансової підтримки. Уваги заслуговує Закон про сніданки для учнів шкіл [15], яким визначається право учня отримувати безкоштовний сніданок або сніданок за зниженою ціною. Близько третини школярів США оплачують сніданки частково, що свідчить про дієвість відповідного Закону.

Відповідно до Національного закону учні забезпечуються у школах харчуванням. Це має особливе значення, оскільки в більшості американських шкіл функціонують групи подовженого дня. Названий закон встановлює учням право одержувати не тільки сніданок та обід, а й молоко та інші продукти харчування. Безкоштовним харчуванням забезпечуються діти, прибутки батьків яких перевищують «межу бідності» не більше, ніж на 30%.

Деякі гарантії медичного обслуговування у школах надає Закон про соціальний захист (42 U.S.C. 601).

Розширеними правами й додатковими гарантіями користуються учні з обмеженими можливостями (individuals with disabilities). На захист цієї категорії учнів спрямовано Закон про навчання осіб з обмеженими можливостями [16]. У США близько 6 млн. дітей є адресатами спеціальних освітніх програм для осіб з обмеженими можливостями, що становить 13 % від загальної кількості школярів [13, с. 58].

Закон про початкову й середню освіту [17] передбачає надання грантів місцевим освітнім установам на організацію спеціального й додаткового навчання дітей, які перебувають у несприятливих умовах (матеріальних, побутових тощо) порівняно з іншими школярами, або просто відстають у навчанні за результатами тестування. Крім того, Закон про початкову й середню освіту, відкоригований і доповнений Законом про шкільну реформу 2001 р., встановлює спеціальні федеральні програми для дітей мігрантів; осіб, які погано володіють англійською мовою; батьків і дітей з бідних сімей з метою підвищення їхньої грамотності (програма «Even Start»). Усі зазначені категорії, згідно із законом, перебувають у «невигідному становищі» («disadvantaged») у порівнянні із звичайними дітьми.

Проведений аналіз засвідчує, що у Сполучених Штатах Америки створена досить потужна законодавча і нормативна база, спрямована на підтримку функціонування сім'ї і виховання дітей.

Діє розподіл законодавства за трьома рівнями: федеральним, рівнем штату й місцевим урядом. Левова частка соціальної підтримки здійснюється урядом штату та місцевим урядом. Конкретним способом її реалізації є матеріальна підтримка неповних сімей, які складаються з жінки та дітей. Чоловік з дитиною не має права отримувати таку допомогу. Останнє положення стосується і малозабезпечених сімей.

Відповідно до Сімейного кодексу здійснюється поступовий перехід від державних виплат за статтею грошової підтримки сім'ї до примусових особистих виплат. Незважаючи на різноманітність сімейних союзів, отримувати державну грошову або іншу (влаштування на навчання, на роботу) допомогу мають лише ті сім'ї, які відповідають її традиційній моделі. Водночас більшість населення Сполучених Штатів Америки виступає проти підтримки сім'ї державою, що враховується при укладанні актів, пов'язаних з життєдіяльністю сім'ї.

Заслуговує на увагу такий напрям державної соціальної політики США, як затвердження прав учнів та батьків на федеральному й регіональному рівнях, якими передбачено регулярно інформувати навчальними закладами батьків про успіхи, проблеми і потреби їхніх дітей. У рамках цього ж напряму діє закон, спрямований на адресну допомогу та освітні послуги дітям з обмеженими можливостями, з метою підвищення їхнього статусу в суспільстві до рівня пересічних громадян.

Література

1. Защита детей от жестокого обращения / [под ред. Е. Н. Волковой]. – Спб. : Питер, 2007. – 256 с. (Серия «Детскому психологу»).
2. Oliker S. Does Workfare Work? Evolution Research and Workfare Policy / S. Oliker // Social Problems. – 1994. – № 41(2). – P. 195–213.
3. Танкерсли Х. Что означает термин «семья»? Точка зрения государства всеобщего благосостояния – США / Х. Танкерсли // Семья и семейное воспитание: крос-культурный анализ на матеріалах России и США / [под ред. В. И. Жукова]. – М. : Изд-во РГСУ, 2009. – С. 47–66.
4. Johnson J. R. Preferred by law: The disappearance of the traditional family and law's refusal to let it go / J. R. Johnson // Women's Rights Law Reporter. – 2004. – № 25(2–3). – P. 125–144.
5. Бачман М. К. Семейные ценности и посттрадиционная семья / М. К. Бачман // Семья и семейное воспитание: крос-культурный анализ на матеріалах России и США / [под ред. В. И. Жукова]. – М. : Изд-во РГСУ, 2009. – С. 116–134.
6. Sapiro V. The Gender Basis of American Social Police. Women, the State, and Wellfare / V. Sapiro ; ed. Linda Gordon. – Madison : University of Winconsin Press, 1990. – 322 p.
7. Вайзман Д. Американская семья и XXI века / Д. Вайзман // Семья и семейное воспитание: крос-культурный анализ на матеріалах России и США / под ред. В. И. Жукова. – М. : Изд-во РГСУ, 2009. – С. 76–92.
8. Pearce D. The Feminization of Poverty: Women, Work, and Welfare / D. Pearce // Urban and Social Change Review. – 1978. – Vol. 30. – P. 257–301.
9. Burstein P. Police Alternatives and Political Change: Work, Family, and Gender on the Congressoinal Agenda / P. Burstein, R. M. Bricer, R. L. Einwoher // Ameracan Sociological Review. – 1995. – № 60(1). – P. 67–83.
10. Schram S. Post-Positivistic Policy Analysis & the Family Support Act of 1988: Symbols at the Expense of Sunstance / S. Schram // Politu. – 1992. – № 24(4). – P. 633–655.
11. Monroe P. Family Policy Advocacy: Putting Knowledge to Work / P. Monroe // Family Relation. – 1995. – № 44(4). – P. 425–437.
12. Социальная работа: теория и практика / [под. ред. А. Сорвина]. – М., 2001. – 134 с.
13. Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / [под ред. проф. А. Н. Козырина]; Федеральн. центр образоват. Законодательства ; Центр публ.-правовых исслед. – М. : Academia, 2007. – 432 с. (Монографическтие исследования: право).
14. Family Educational Rights and Privace Act // U.S.C. § 1232g; 34 CFR Part 99.
15. Richard B. Russell National School Lunch Act / B. Richard // 42 U.S.C. 1751.
16. Individuals with Disabilities : Education Act. Part B // 20 U.S.C. 1400.
17. The Elementary and Secondary Education Act // Title 20 U.S.C. Part 70.

УДК 378.14

ФАКТОРИ, ЯКІ ПЕРЕШКОДЖАЮТЬ ЗДІЙСНЕННЮ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ: ДУМКИ НАУКОВОЇ СПІЛЬНОТИ США

Я.А.Бойко

Анотація. *У статті розкриваються фактори, які перешкоджають здійсненню екологічної освіти і виховання учнів США.*
Ключові слова: *екологічна культура, екологічна освіта, США.*

Аннотация. *В статье раскрываются факторы, препятствующие осуществлению экологического образования и воспитания учащихся США.*
Ключевые слова*: экологическая культура, екологическое образование, США.*

Summary. *The article examines the factors that hinder the implementation of ecological education students USA.*
Keywords: *ecologicalculture, environmentaleducation, the USA.*

Постановка проблеми в її загальному вигляді. Гуманізація взаємних стосунків людини з природою визнається світовою громадськістю як найважливіша умова подолання екологічної кризи. Це підтверджують матеріали і документи, ухвалені й прийняті на Конференції ООН з проблем довкілля та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.). Провідна думка, яка наскрізь пронизує основоположний документ цієї конференції, відомий як „Порядок денний на XXI століття", акцентується на тому, що розв'язання екологічних проблем має підтвердити інтелектуальну й духовну зрілість людини, її готовність до високого рівня самовиявлення задля збереження життя, піднесення його якості, економічного розвитку, задоволення культурних потреб. Екологічна безпека визнається наріжним каменем сталого розвитку людства. Її забезпечення пов'язується із докорінною зміною хибних з екологічного і морального погляду світоглядних уявлень про взаємини людини з природою, в яких дотепер переважають утилітарно-споживацькі мотиви, ігноруються етичні зобов'язання щодо наслідків природоперетворювальної діяльності. Підвищення екологічної грамотності та формування екологічної культури у широких верств населення є загальновизнаною домінантою в сучасному екологічному русі. У зв'язку з цим особливого значення набувають духовно-моральні імперативи, покликані здійснювати облагороджуючий вплив на людину, виховувати її в дусі гуманістичних ідеалів і цінностей, прищеплювати почуття відповідальності за прийняті рішення щодо довкілля. Центральне місце в екологічному всеобучі відводиться школі як загальноосвітньому закладу, де отримує підготовку до життя переважна більшість молоді шкільного віку. Саме тут створені більш сприятливі умови для здійснення тривалого педагогічного впливу на молоде покоління в дусі сучасної еколого-освітньої парадигми.

В останні десятиліття українську педагогічну громаду цікавить зарубіжний досвід формування екологічної культури підростаючого покоління, зокрема країн, що мають значні здобутки і усталені традиції спільного розв'язання педагогічних проблем довкілля, продуктивного взаємообміну думками, ідеями, науковими і практичними результатами. Певні досягнення з тієї чи іншої еколого-педагогічної проблематики мають Сполучені Штати Америки, оскільки вони отримують визнання у фахівців, набувають поширення, перетворюючись на тенденцію.

Аналіз останніх досліджень. Варто зазначити, що безпосередньо на необхідність природоохоронного виховання учнів вказували в своїх роботах такі американські дослідники, як О.Леопольд, Дж.Марш, Г.Пінчет. У розробці теоретико-методологічних засад екологічної освіти і виховання, починаючи з 70-х рр. XX століття, важливу роль відіграли роботи Г.Альтмана, Дж.Свана, В.Степпа, Дж.Труста, А.Уттона та інших.

У той же час аналіз американських наукових джерел дає можливість стверджувати, що існує багато точок зору на те, що є перешкодою на шляху ефективного здійснення екологічної освіти в старших класах США. Одна з позицій стверджує, що кращий спосіб розв'язання даної проблеми можна забезпечити, коли розглядати ці перешкоди комплексно, у наступних аспектах: а) стурбованість екологів станом екологічної культури та освіти серед молоді; б) екологічна стурбованість серед педагогів і філософів; в) розуміння самої суті екології і підходи до її втілення серед укладачів навчальних планів і вчителів; г) антропологічні і археологічні знання в системі екологічної освіти; д) висвітлення ролі еволюції в системі середньої школи; е) холістичні погляди на екологічну освіту; є)

© Я.А.Бойко

основні заходи, необхідні для адекватної екологічної освіти; ж) місце екології в шкільному навчальному плані та готовність до змін у навчальному плані.

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці основних факторів, які, на думку американської наукової спільноти, перешкоджають ефективній екологічній освіті та вихованню учнів.

Виклад основного матеріалу. Екологічна освіта в Америці включає в себе різні освітні програми, що використовують екологію як основу: екологічна освіта в школі та за її межами, практична діяльність із збереження навколишнього середовища, екологічна освіта засобами масової комунікації тощо.

Починаючи з кінця 60-х років, численні екологічні навчальні програми спрямовували свою увагу на покращання обізнаності, збудження тривоги і правильне ставлення до природи. В наступні роки занепокоєння екологічною освітою стало модним, а кількість природоохоронних організацій зросла, а потім зменшилась. Сьогодні все частіше в американському суспільстві постає питання: чи насправді ці еколого-освітні програми призвели до помітного результату у зменшенні наруги над природою, що загрожує нашим природним ресурсам? Чи змінили вони ставлення людей до природи і спосіб життя? Чи готове людство вдатися до дій і нести відповідальність за природу?

Відповідь є невтішною. Адже, судячи із нинішнього екологічного стану і зменшення спроможності Землі бути домівкою для різних видів природи, громадяни США доходять заперечного висновку. Адже людство продовжує забруднювати і руйнувати навколишнє середовище, і, таким чином, навколишнє середовище продовжує псуватися. Зрозуміло, закономірно виникає питання: «Чому ці програми виявилися малоефективними у зміні ставлення людей і їхньої поведінки стосовно природнього світу і глобальної екології?» Відповідь на це питання на перешкоди, з якими сьогодні екологічна освіта стикається.

Фактори, які перешкоджають здійсненню екологічної освіти і вихованню учнів старших класів та формуванню в них екологічної культури, були визначені й вивчені у різних аспектах багатьма науковцями США (Барбер і Томер 1985; Бут 1979; Шеріф 1989; Шеріф і Пай 1990; Фрішкнехт і Бранденбург 1981-1982; Хейл 1986; Голл 1980; Хем і Севінг 1987-88; Хем та ін. 1987-88; Хангерфорд і Волк 1984; Морган 1983; Мосс і Теобальд 1979; Роботт 1989; Севінг 1986; Ума 1988).

Частина дослідників вважає, що основною причиною є місце самого навчального предмета в системі середньої освіти, недостатній рівень презентації предмета в навчальному плані; відсутність чи недостатність відповідної освіти у вчителів, упущення в методиці викладання цього предмета, брак часу й засобів, потрібних для вивчення матеріалу, відсутність зв'язку між теоретичною і практичною стороною екології, відведення недостатньої уваги на спостереження при вивченні предмета, слабка гнучкість у сучасній освітній системі, недостатня увага до тенденцій шкільної екологічної освіти тощо.

Рекомендації на подолання цих причин були також розроблені й подані у відповідних посиланнях учених. Суть цих рекомендацій викладена у доповіді Фрішкнехта і Бранденбурга, які вказували, що: "Успіх цих освітніх зусиль був дуже помірним, головним чином завдяки тому, що бракує здорової соціально-психологічної думки, на якій базується екологічна освіта, включаючи схему: інформація-ставлення-поведінка… Більше того, екологічна освіта як наука страждає занадто часто від некритичного самовихваляння (малопомітний доказ ефективності), благочестивості надій (вбачаючи в освіті спосіб розв'язання екологічних проблем), шовінізму дисципліни (ігнорування здобутків інших дисциплін)… І на останок, що є не найменш важливим – це приголомшливий масштаб і складність екологічних проблем, які серйозно перешкоджали розвитку, втіленню й ефективності екологічних програм. Однак здається, що це питання на сьогодні є найбільш серйозним.

Першою і досить важливою перешкодою є стурбованість серед екологів, педагогів і громадськості рівнем екологічної культури молоді. Наукова громада взагалі й екологи зокрема досить рідко звертають увагу на екологічні питання, що стосуються освіти і виховання молоді. Така відсутність занепокоєння дала змогу Бакши стверджувати, що велика прірва віддаляє більшість професійних екологів від більшості людства головним чином тому, що ми, екологи, недостатньо уваги приділяли екологічній освіті жителів нашої планети [3,с. 5]. Наслідки такої недалекоглядності, на його думку, призвели до браку справжнього розуміння екології і еко-етики серед більшості населення Землі. Інший американський науковець, Сміт, стверджує: "Екологи змушені будуть переглянути свій внесок, який вони зробили для загальної освіти, особливо в початковій та середній ланці, де відчувається вплив всієї громади і треба задуматись, що можна зробити, щоб відповідати вимогам часу"[4,с. 53].

У свою чергу Вільям Шлезінгер доводить, що науковий зміст екології не повинен бути політизованим і не варто її наукову традицію ставити під сумнів, але екологи не завжди підходять до простих академічних завдань екології, оскільки світ надто швидко змінюється навколо нас. Так, як ми (екологи) поводимося на політичній і освітній арені – може докорінно змінити якість навколишнього середовища на цій планеті [5, с. 1].

Ті екологи, на думку вченого, які все-таки задіяні у вирішенні наукових і соціальних проблем, можуть краще впоратись із своїм завданням, якщо в них достатньо кваліфікації, щоб сприяти розвитку свідомої і націленої на захист навколишнього середовища поведінки. Ямберт і Донов теж відстоюють думку, що екологи повинні зрозуміти декілька основних проблем, котрі стосуються людської поведінки, необхідної для розробки ефективної екологічно-етичної програми [6].

Недостатня стурбованість рівнем екологічної культури учнівської молоді серед деяких екологів була піднята в обговоренні проблеми екологічної етики на конференції "Погляди на екологічну освіту", яка відбулася в університеті Саймона Фрейзера, Канада, 23 листопада 1989. Два професори (С.Роу з Саскачеванського університету і Ф.Фішер із університету Саймона Фрейзера) вказали, що існує тенденція серед наукової спільноти не ставитись так серйозно до роботи тих науковців, які залучені до вирішення соціальних і педагогічних проблем. Якщо це правда – тоді можемо пояснити, чому так багато екологів займалися пристосуванням екології ближче до редукціоністської і механістичної науки, починаючи з кінця 1940-х років.

Екологи не самі зіткнулися з даною проблемою. Нещодавно Пікард [7] вказав, що оскільки основним занепокоєнням в більшості статей і послань у багатьох наукових журналах є соціально-екологічний вплив технологій на забруднення, утилізацію відходів, енергетику, в тому числі ядерну, то більшість наукових досліджень, які були подані й опубліковані в даному журналі, відхрещувалися від таких проблем. Мабуть, Розмарін [8, с. 256] усвідомлював таку тенденцію, коли доводив, що можливості для змін існують, потрібно їх використати, але оскільки природні системи не дуже високо цінуються вченими, інженерами, економістами, соціологами, політиками, які займаються лише наукою, це призведе до збільшення випадків екологічних криз у майбутньому". Тобто науковець доводить необхідність органічного поєднання як власне самої науки екології, так і екологічної освіти населення. У зв'язку з цим, багато стурбованих громадян очікують від екологів, що вони візьмуть на себе роль медіатора між людством і природою і просвітять громадськість щодо людського впливу на світ природи. Однак, як стверджують Бакши [3] і Сміт [4], екологічна освіта навіть не привертає уваги екологів, саме тих спеціалістів, які є довіреними особами екологічних знань і компетенцій. Екологія, стверджує Ворстер, "пропонує не тільки правдоподібне пояснення, що відбувається в природі, але щось на зразок метафізичного розуміння, низки етичних вказівок – можливо, навіть революційну програму [9, с. 344]. Неспроможність екологів пов'язати освіту з самою екологією становить велику проблему. Фахівців треба навчати, а вони, своєю чергою, можуть передати свої знання громадськості через освітні канали.

Подібна ситуація проглядається і в недостатній екологічній стурбованості серед педагогів і філософів. Педагоги також не виявляють занепокоєння екологією освіти в школі, а філософи освіти майже повністю ігнорують екологічну революцію як предмет філософського значення. Зокрема, Перельман описує професійну педагогічну реакцію до екокризи як «обмежену у найкращому випадку і корисливу у найгіршому» [10, с. 197]. Він підкреслює, що і як реакція педагогів, так і те, що було зроблено в цій галузі загалом, є незадовільним. Даний науковець вказує, що деякі професіонали у сфері освіти перейшли в інші галузі, коли акція 70-х (така, як день Землі) стихла, а кошти – вичерпалися. Інший дослідник, Шафер [11], зазначивши, що керівники в освіті надають проблемі формування екологічної культури учнів другорядного значення, запропонував дослідження, що допомагає зрозуміти ставлення до цієї проблеми і її розв'язання. Справді здається, що в більшості випадків шкільному керівництву не вистачає адекватного розуміння особливих потреб науки і пов'язаних предметів для холістичного чи (і) інтегрованого методичного підходу, подвійних уроків, додаткового фінансування, особливих матеріалів, підготовки вчителів тощо.

Партрідж також помітив дивовижне мовчання сучасних філософів, які змогли би збагатити наше розуміння екологічних питань за допомогою освіти, діалогу і навчання [12]. Навіть сьогодні, коли екологічна криза помітна неозброєним оком, чимало філософів і аналітиків зі сфери освіти розуміють залучення до екологічної освіти як інтелектуальне хобі, забуваючи, що їхня доля як професіоналів (щонайменше на деякий час) може залежати від цього залучення. Це можна пояснити тим, що багато філософських факультетів світових університетів відчувають труднощі у моральній і фінансовій допомозі, особливо в тих регіонах, які не можуть впоратись із поставленими практичними завданнями, а тому філософи, особливо філософи-педагоги, повинні перейматися тими проблемами, що стосуються виживання людей і природи загалом.

До актуальних проблем екологічної освіти і виховання американські педагоги відносять недостатню чіткість суті екології в розроблюваних і діючих навчальних планах. Без сумніву, ефективність вивчення екології залежить від змісту розроблених навчальних планів і програм. Досить часто екологія, як зазначає Макінтош, «більше схожа на кущ із багатьма стеблами і з більш

розгалуженим кореневищем, ніж у дерева, з єдиним, добре окресленим стовбуром і коренем»[13, с. 7]. Він підкреслює, що зміст вивчення екології в середній школі залишається постійною проблемою для навчання. Бут [14] вказує, що екологія сьогодні залишається не чітко окресленою наукою тому, що вона продовжує означати багато речей для різних людей. Він зауважує для прикладу, що в межах дисципліни існують моделі, які містять специфічні терміни і лексику, що спантеличують як вчителів екології, так і пересічних людей. Це, зі свого боку, призводить до проблеми у навчанні цієї дисципліни, в розумінні її сутності. Більше того, ніхто з учителів екології старших класів, які брали участь у дослідженні Шерифа Пая, не думали до цього про природу екології як проблему, над якою слід подумати, поки їх не запитали. Більшість вчителів вважає, що причини неефективного навчання екології – це здебільшого відсутність годин на предмет, фінансування чи досвіду вчителя, але в жодному разі не зміст навчального предмета з екології. Тому сьогодні важливим завданням для розробників навчальних програм має стати наукове обґрунтування змісту вивчення екології на різних рівнях навчання. Адже беззаперечним видається факт: для того, щоб сформувати в підростаючого покоління екологічну культуру, і вчителі, і розробники навчальної програми повинні зрозуміти її суть та зміст і викласти ці знання учням.

З того часу, як Ернст Геккель вперше згадав слово екологія в своїй відомій праці «Природна історія світотворення», більше, ніж сто років тому, багато дослідників уточнювали саме його визначення. Вивчаючи різні визначення екології, Голдсміт [15], редактор «Екологічного журналу», помітив, що існує два різних визначення екології, які традиційно були у вжитку в екологів і громадян, що переймаються цією проблемою. Перше – це холістичне визначення, як вивчення структури і функції природи, чи екосфери. Безумовним у такому визначенні є твердження, що природа схожа на живий організм. Друге визначення – більш сучасне і дуже редукціоністське: як «взаємини організмів із навколишнім середовищем». Це визначення фокусується на окремих частинах природи.

Холістична екологічна парадигма не єдина сьогодні, яка панує в США і вивчається в кожному університеті чи в шкільній освітній системі. Голдсміт стверджує, що «сучасна академічна і наукова екологія – це зовсім не екологія» [15, с.160] з багатьох причин. Ця позиція вченого полягає в тому, що «…починаючи з 40-х і 50-х років XX століття, екологія поступово перекручувалась, щоб змусити її відповідати редукціоністській і механістичній науці.

Про такий підхід дуже яскраво і переконливо розказано Дональдом Ворстером в його цікавій книжці « Економія природи», яка стала обов'язковою для всіх, хто має справу з екологією чи приєднався до екологічного руху. Щоб подолати цю дилему, Голдсміт [15] запропонував експериментальне світобачення, чи космологію, в формі добірки 67 законів чи принципів, у яких він вбачав ті, що керують всесвітом і космологічними процесами.

Вивчення та аналіз відповідної наукової літератури показує, що студіювання екології в США має тенденцію на інтеграцію трьох різних точок зору: описова, функціональна, еволюційна, оскільки кожна сама по собі є неповною. Описова точка зору, як зазначає Кребс, фокусується на різних біомах світу і лісах, що розташовані в помірних зонах і періодично втрачають листя, тропічних лісах, пасовищах тощо досліджує взаємини між ними і їх різними формами життя [16]. Функціональна точка зору приділяє увагу відносинам і проблемам, з якими стикаються в більшості чи в усіх цих районах, які існують зараз. Іншими словами функціональна екологія шукає безпосередні причини пояснень і розв'язання проблем в діяльності громад, які реагують на різні фактори впливу на навколишнє середовище сьогодні. Еволюційна екологія, з іншого боку, досліджує і вивчає причини, історичні передумови, які впливали на природний відбір.

Кожний підхід добрий по-своєму, але неповний без інших двох. Функціональне бачення може тривати до безкінечності, запитуючи, чому і як. Воно вимагає поєднання з описовим, оскільки може стати занадто теоретичним, в той час як еволюційний підхід може концентруватися на гіпотезах, що стосуються минулого, які ніколи не можна довести чи перевірити в сучасному світі (Кребс) [16]. Але із поєднанням всіх трьох, як вважають науковці, можна сподіватися дістати узагальнену й цілісну картину про природу і краще розуміти світову екологію.

Брак відповідних антропологічних і археологічних знань в екологічній освіті теж є перешкодою на шляху ефективного здійснення екологічної освіти в старших класах США. Адже криза у сфері екології є частковою по відношенню до загальної кризи в культурі і соціальній поведінці, тому постає потреба у відповідній антропологічній і археологічній інформації в еколого-освітніх програмах. Антропологія і археологія вивчають те, що забезпечує людство важливою інформацією про інші суспільства, які існували, щоб гармонізувати чи дегармонізувати соціальний розвиток з довкіллям. Скажімо, антропологічне визначення екології включає роздуми над соціальним і культурним середовищем суспільства, і адаптації культури і суспільства до ресурсів і обмежень фізичного навколишнього

середовища. Етнографія чи етноекологія, наприклад, забезпечує людство знаннями про соціальну поведінку певної нації, розкриває погляди етнічної групи на своє власне навколишнє середовище і можливі практичні наслідки цього. Палеонтологія чи палеоекологія мають справу із реконструкцією стародавніх середовищ і людською адаптацією в доісторичних суспільствах. Антропологічні і археологічні знання потрібні не тільки для того, щоб краще зрозуміти навколишнє середовище й удосконалити навички поводження у природі, але й щоб планувати і здійснювати зміни в суспільстві і середовищі. Однак, до сьогоднішнього дня в американських першоджерелах відкритим залишається питання: чи актуальні антропологічні й археологічні знання в системі екологічної освіти учнівської молоді.

Наприклад, Спонсел [17, с.31-42] вважає, що сьогодні відсутні ґрунтовні знання в педагогів, адже вони мало переймаються тим, що антропологи й археологи робили, і як їхні здобутки можна використати в екологогічній освіті та вихованні. Річ у тім, що саме через міжкультурне вивчення теперішнього і минулого, антропологи і палеонтологи дійшли висновку, що людина перебуває під владою природнього навколишнього середовища, живе в гармонії з нею чи намагається контролювати все довкілля, включаючи решту людей в ньому. Вони також відкрили, що деякі стародавні суспільства, такі як маорі (полінезійські поселенці Нової Зеландії), анасазі-індіанці Північної Америки були винні в екологічній недбалості через неосвіченість, в той час сучасне людство винне в екологічній кризі через свавільну сліпоту чи небажання використовувати знання, які дійшли до нас.

Як зазначає більшість американських дослідників проблеми екологічної освіти і виховання, у системі середньої освіти недостатньо уваги приділяється цьому важливому питанню. Екологічна освіта, на їхню думку, повинна інтегруватися в інші сфери: соціальні, культурні, наукові. Це важлива складова соціального і культурного способу життя (етичний, економічний, політичний, естетичний і релігійний), що впливає на те, як ми сприймаємо і реагуємо на фізичне середовище. Справді, можна посперечатись, що соціоекономічні і політичні фактори були історичними силами, що призвели людство до цієї кризи із природним середовищем.

Певна частина науковців стверджує, що екології бракує чіткої позиції в шкільному навчальному плані як самостійній дисципліні, і екологічна освіта не має особливих переваг серед інших предметів, які обирають учні на рівні старших класів.

Значна частина американських екологів і педагогів доводять, що природа екології і екологічного вивчення інтегрованих предметів вимагає стратегії в сфері навчального плану і матеріалів, які відрізняються від тих, що зараз використовуються у встановлених шкільних дисциплінах. Там, де екологія вивчається на рівні старших класів, її, як правило, залишають на кінець семестру чи шкільного року і майже завжди, коли пройдені основні теми з даної дисципліни. І навіть тоді протягом кількох годин вчителі вивчають екологічні проблеми описово.

Хоча інтеграцію екологічних тем у шкільних навчальних предметах можна вважати правильним кроком у забезпеченні екологічної обізнаності дітей – це занадто далеко від ідеалу. Там, де екологічна чи природоохоронна освіта не набула значного пріоритету в державних школах, як у Північній Америці, стверджують науковці, її місце в навчальному плані втрачається і часто зникає повністю.

Досвід навчання географії в США є добрим прикладом цього феномену. Під час 1930-х років географії навчали як окремої дисципліни, як у коледжі, так і на рівні школи, але в 1940-х і 1950-х тенденція полягала в тому, щоб інтегрувати її в інші шкільні навчальні програми. Інтеграція призвела до того, що місце географії було втрачене в навчальному плані як окремої дисципліни і в кінцевому результаті вона була поглинута історією і вивченням сучасних подій під патронатом соціальних наук і політичних дисциплін.

Сьогодні багато педагогів доводять, що глобальна й екологічна необізнаність багатьох американців є наслідком такої втрати. Таким чином, через те, що екологія відрізняється своєю суттю від інших природничих наук і вивчення екології, як її інтегровано вивчали, виявилось неефективним в складі традиційних наукових курсів, її потрібно вивчати як окремий предмет. Фактично, екологічна освіта може здійснюватися двома шляхами: як незалежний курс і як інтеграція екологічних знань в інших дисциплінах.

Інші вагомі причини, які стосуються применшення важливості у викладанні екології і природоохоронних предметів, полягають у тому, що вони включені в категорію предметів на вибір у старших класах і не завжди включаються в ступні іспити в коледжах і в поточні екзамени. Саме тому Бут доводить, що проблема не буде розв'язана і більшість матеріалу з екології не буде вивчено, якщо екзамени і програма не будуть вимагати, щоб екологія була частиною природничих курсів, обов'язковою в середній освіті.

Екологічна освіта за своєю природою повинна бути практико-діяльнісною. Тому Макларен

доводить, що вона вимагає практичних дій учнів у різних видах природоохоронної діяльності.

Висновки. Отже, проведений аналіз перешкод і проблем, які існують на шляху здійснення ефективної екологічної освіти та виховання учнівської молоді США, дають змогу американській спільноті критично осмислити даний процес і визначити перші кроки до їх подолання. Подальші наукові дослідження і полягатимуть у визначенні цих кроків.

Література

1. Порядок денний на XXIстоліття [Електронний ресурс]. – Режим доступу :.uk.wikipedia.org/wiki/Порядок_денний_на_XXI_століття
2. Сталий розвиток [Електронний ресурс]. – Режим доступу :.uk.wikipedia.org/wiki/Сталий_розвиток
3. Bakshi, T.S. Why environmental education? Trilochan Singh Bakshi, ZeevNaveh; Environmental education: principles, methods, and applications; Plenum Press, 1980 – 285 c.
4. Smyth, J.C. Environmental education in Scotland.Prospects and problems.T.S. Bakshi and Z. Naveh.Environmental education: Principles, methods, and application. New York: Plenum, 1980-285p.
5. William H. Schlesinger.Special Feature: The Role of Ecologists in the Face of Global Change. Ecology, Vol. 70, No. 1 (Feb., 1989), Ecological Society of America.
6. Yambert, P.A.,C.F. Donow.Are we ready for Ecological Commandments? Journal of Environmental Education, 1986, 17(4); p.13-16.
7. Pickard D. NABT's first 50 years: A historical perspective. The American Biology Teacher, 1988, 50(6), p.336-42.
8. Rosemarin, A.The increased general interest in environmental issues. New opportunities for mankind, 1989,AMBIO, 27(5), 301p.
9. Worster, D. Nature's economy: A history of ecological ideas, 1987, London: Cambridge University.
10. Perelman, L.J. The global mind: Beyond the limits to growth, 1976, New York: Mason/Charter.
11. Schafer, R.J.H. Environmental education: The right product at the right time. In Environmental education information report – Trends and issues in environmental education: EE in school curricula, edited by J.F. Disinger, 1987, p,52-59, Columbus, Ohio: ERIC/SMEAC.
12. Partridge, E. Philosophers are joining the ranks, Journal of Environmental Education, 1981, pp.1-3.
13. McIntosh, R.P. The background of ecology: Concept and theory, 1988, London, Cambridge University.
14. Booth, P.R. The teaching of ecology in schools, Journal of Biological Education, 1979, 13(4), p.261- 66.
15. Goldsmith, E. The way: An ecological world view. The Ecologist, 1988, 15(3), p.90-91.
16. Krebs, C.J. Ecology: The experimental analysis of distribution and abundance, 1985, New York: Harper and Row.
17. Sponsel, L.E.1987.Cultural ecology and environmental education. Journal of Environmental Education 19(1), 31-42c.

УДК 378.058.261

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Н.М.Гаврилюк

Анотація. *Розглядається теоретичне вивчення моніторингу в освіті; аналізується зарубіжний досвід його здійснення.*

Ключові слова: *моніторинг в освіті, зарубіжний досвід, управління якістю.*

Аннотация. *Рассматривается теоретическое исследование мониторинга в образовании; уделяется внимание истории возникновения этого процесса и зарубежному опыту его внедрения.*

Ключевые слова*: мониторинг в образовании, зарубежный опыт, управление качеством.*

Summary*. Further theoretical educational monitoring investigation, history of its forming, foreign experience of its introduction are considered.*

Key words: *educational monitoring, foreign experience*

Постановка проблеми. Ураховуючи інтереси суспільства, Указ Президента України від 30 вересня 2010 р. N926 (926/2010) "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні", Кабінет Міністрів України постановив затвердити Порядок проведення моніторингу якості освіти. Водночас держава бере на себе функції забезпечення моніторингу освітнього процесу шляхом регулярного збору інформації, об'єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень. Для освітнього середовища України поняття моніторингу є абсолютно новим явищем, яке потребує всебічного освоєння, ґрунтовного вивчення, зокрема на теоретичному рівні.

© Н.М.Гаврилюк

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методологію педагогічних вимірювань та моніторингу освіти розробляли Т.Гусен, Б.Блум, Річард М.Вулф, Джон Ф.Ківз, Джеймс С.Коулман, Т.Невіл Послтвейт, Р.Тайлор, Р.Торндайк, а також українські дослідники — І.Булах, Г.Єльникова, О.Локшина, Т.Лукіна, О.Ляшенко та російські вчені — В.Кальней, О.Майоров, Д.Матрос, А.Орлов, Д.Полєв, Н.Селезньова, О.Субетто, С.Шишов та ін.

Метою даної статті є теоретичний аналіз моделей освітнього моніторингу в історичному аспекті, та зарубіжному досвіду його здійснення.

Виклад основного матеріалу. Історія моніторингу в освіті нараховує понад 100 років. Офіційно на національному та регіональному рівнях моніторингове оцінювання як метод дослідження систем освіти й освітнього процесу для поліпшення його якості починається з 30-х років XX ст.

Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням О.Локшиної, пройшов три етапи. Пізніше виокремлять четвертий етап, що буде охоплювати період з 90-х рр. XX ст. до наших днів.

Перший етап становлення (30-50-ті роки), посилаючись на американського вченого Р.Тайлера, дослідниця визначає як такий, що «вперше акцентував увагу на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти й закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише отриманих знань, а й набутих умінь і навичок».

З метою фундаментального реформування системи шкільної освіти в США за допомогою моніторингу досліджується рівень підготовки випускників 30 шкіл та сформованості в них афективних рис (суспільна позиція, критичне мислення), із другої половини 50-х років оцінювання як інструмент дослідження систем освіти поширюється в Європі. Моніторинг в освіті широко використовують у різних країнах при плануванні та під час практичного впровадження освітніх реформ. У 1958 році директор Центру порівняльної педагогіки Чиказького університету К.Андерсон запропонував докладно порівнювати національні системи шкільної освіти на основі емпіричного вимірювання вхідних ресурсів і навчальних досягнень учнів.

Другий етап (60-70-ті роки) пов'язаний з діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), яка ініціює проведення міждержавних моніторингових досліджень шляхом тестування навчальних досягнень учнів.

Цей етап характеризується виходом досліджень на міжнаціональний рівень та обґрунтуванням концептуальних засад моніторингу, розробкою системи освітніх індикаторів. У 1959 році Міжнародною асоціацією зі шкільної успішності (IEA) уперше проведено міжнародне порівняльне моніторингове дослідження успішності з математики учнів початкової і середньої школи (FIMS). Надалі міжнародні дослідження рівня навчальних досягнень з окремих предметів, інформаційно-комунікативної, функціональної грамотності учнів здійснюють Інститут освіти ЮНЕСКО, Міжнародна асоціація з оцінювання якості освіти (IAEA), Міжнародна асоціація з оцінювання шкільної успішності (IEA), Міжнародний Інститут планування освіти (МІРО), Інститут освіти ЮНЕСКО, Організація економічної співдружності та розвитку (OECD), Міжнародний дитячий фонд ЮНІСЕФ, Інститут економічного розвитку при Всесвітньому банку та інші організації. На початку 60-х років у США створено експериментальний комітет із проблем вимірювання освітнього розвитку під головуванням Ралфа В. Тайлора. У 1969 році за фінансуванням уряду США проведено перше Національне вимірювання поступу освіти, а в 1978 році ухвалено закон про обов’язкове періодичне загальнодержавне вимірювання освітнього поступу.

80-90-ті роки (третій етап) – це час, що включає збір даних на різних рівнях освіти, ураховує контекстуальну інформацію, ресурсний внесок, освітній процес та освітні результати і передбачає інтерпретацію отриманих фактів з метою вироблення плану подальших дій. У цей період актуальності набувають проблеми визначення рентабельності, організації ефективного управління ресурсами, оцінювання продуктивності забезпечення освітніх систем. Якість освіти стає політичною категорією. Велику роль у цьому відіграє значне поширення в гуманітарній сфері, у тому числі й освіті, систем оцінки якості та управління (менеджменту) якістю [2].

Четвертий етап (із середини 90-х років XX ст. до наших днів) ознаменувався спрямованістю на політичну підтримку та наукову обґрунтованість досліджень. Дослідження спираються на потужну методологічну базу, використовуються статистичні методи вимірювання теоретичних даних, упроваджуються багаторівневі моделі. Стає можливим створення ієрархічно впорядкованої, багаторівневої інформаційної системи управління якістю освіти. У міжнародних дослідженнях TIMSS, CIVICS, PISA, MONEE та інших реалізуються експерименти, спрямовані на створення ефективних методик вимірювання параметрів досліджуваних об’єктів у системі освіти та освітньому середовищі,

визначення єдиних показників і критеріїв якості освіти та окремих її складових.

В Україні історія становлення системи моніторингу в освіті на національному рівні починається з 1997 року створенням Центру моніторингу освіти при Інституті змісту і методів навчання Міністерства освіти України. З 1999 року його реформовано у відділ моніторингу якості загальної середньої освіти Науково-методичного центру середньої освіти, який започатковує всеукраїнські моніторингові дослідження: якості основної навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (2001, 2003, 2004), якості засвоєння курсу фізики (1999), якості математичної освіти випускників початкової, основної та старшої школи (2002), стану фізичного, морального і психічного розвитку учнів та інфраструктури навчальних закладів, яка забезпечує збереження здоров'я школярів (2005). У 1999 році засновано першу в Україні організацію у сфері професійного оцінювання та відбору кадрів — Центр тестування професійної компетентності при Міністерстві охорони здоров'я України. У 2005 році утворено Український центр оцінювання якості освіти з регіональними підрозділами.

Сьогодні дослідження за програмами освітнього моніторингу здійснюється впливовими міжнародними організаціями, серед яких : Інститут освіти ЮНЕСКО; Міжнародна асоціація з оцінювання шкільної успішності (IEA); Міжнародна асоціація з оцінювання якості освіти (IAEA); Міжнародний інститут планування освіти (МІРО); Організація економічної співпраці та розвитку (OECD); Міжнародний дитячий фонд ЮНІСЕФ; Інститут економічного розвитку Всесвітнього банку.

Існуючі системи моніторингу можна умовно групувати за декількома критеріями.

Перша група припускає моніторинг, пов'язаний з безпосереднім нагромадженням і структуризацією інформації.

Друга група – моніторинг розвитку знань учнів, розроблений СИТО – голландським Національним інститутом з оцінки досягнень в області освіти. Дана система побудована з використанням моделі "мета-результат" і обліком характеристик процесу навчання. Підставами для порівняння служать як динамічні характеристики, так і порівняльні результати. Як об'єкт виступають знання окремого учня, на основі яких формулюються висновки про ситуацію в навчальній групі. Результати моніторингу призначені як для прийняття тактичних управлінських рішень в освіті, так і для вироблення стратегічних рішень; ними користаються педагоги й адміністратори.

Третя група – системи моніторингу, побудовані з використанням моделі "вхід-вихід" [4, 17]. Як вхід розглядаються характеристики учня, наприклад такі, як соціально-економічний статус родини й здібності. Для одержання інтегрального результату розроблювачі вводять поняття «ефект впливу школи», маючи на увазі розходження між середнім рівнем діяльності освітньої установи і визначеним стандартом з урахуванням складу учнів у даному навчальному закладі.

Четверта група – системи моніторингу на рівні освітньої установи. З їхньою допомогою робляться спроби оцінити ефективність тієї чи іншої технології навчання, виділити фактори, що впливають на якість навчання, знайти приклади зв'язку кваліфікації педагога і результатів викладання і т.д.

Щодо історичного аспекту моніторингу, про результати аналізу якості освіти представлено на прикладі шкіл Німеччини другої половини XX століття.

Можна виокремити основні тенденції розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів у німецьких школах цього періоду: розвиток педагогічних поглядів на сутність і механізми оцінної діяльності; оформлення результатів педагогічного оцінювання у вигляді атестата як документа про освіту; визначення успішності з метою допуску випускників гімназій до навчання в університеті й формування особистої кар'єри, контролю відвідування занять у народних школах і ліквідації неграмотності; розроблення механізмів письмового оцінювання як обов'язкової складової навчання тощо.

У працях німецьких педагогів другої половини XX століття поняття „моніторинг якості освіти" охарактеризовано як систему цілеспрямованого безперервного спостереження, збирання, обробки, аналізу, аналітичної оцінки та корекції інформаційного матеріалу з метою відстеження функціонування освітньої системи, прогнозування динаміки та основних тенденцій її розвитку, виявлення відхилень від освітніх стандартів і прийняття адекватних ситуації управлінських рішень у контексті створення умов для якісної освіти.

У Німеччині історично сформувалися зовнішній (національний та міжнародний) і внутрішній види моніторингу якості освіти. У форматі зовнішніх моніторингових досліджень найпоширенішими для фіксації рівня навчальних досягнень учнів були стандартизовані тести.

Результати міжнародних досліджень якості освіти у 90-х роках XX століття (TIMSS і PISA) показали, що введення чітких орієнтирів в освітньому просторі Німеччини, спрямованих на розвиток актуальних компетенцій, є передумовою формування гнучкої об'єктивної системи діагностики досягнення вимог міжнародного стандарту якісної освіти.

У 1990-2000 рр. пріоритетним завданням німецької шкільної освіти став пошук нових технологій її моніторингу в контексті створення єдиного європейського освітнього простору. Особлива увага звертається на варіанти альтернативного оцінювання в контексті „відкритого навчання", в яких домінує ідея самостійного, індивідуалізованого навчання, запроваджуються нові форми і методи моніторингу якості освіти, зокрема так звані листи спостереження, презентації, технології „портфоліо" тощо [3].

Структуру змісту моніторингу якості освіти складають наступні напрями досліджень:

- педагогічний (вивчення рівня навчальних досягнень учнів і студентів, якості змісту освіти);
- психологічний (вивчення емоційної рівноваги, моральних цінностей тощо);
- соціологічний (вивчення соціальних умов життя, навчання та праці учасників освітнього процесу);
- медичний (вивчення стану фізичного здоров'я, санітарно-гігієнічних умов праці та навчання, функціонування закладів охорони здоров'я, їх результативності, наявності програм соціального захисту учасників освітнього процесу тощо);
- статистичний (збирання статистичної інформації відповідно до показників державної та відомчої статистичної звітності);
- ресурсний (вивчення обсягів, розподілу та якості забезпечення системи освіти матеріально-технічними, фінансовими, науково-методичними ресурсами);
- кадровий (вивчення кадрового складу педагогів та управлінців системою якості освіти, аналіз системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, фіксація вакансій залежно від місця розташування навчальних закладів, навчального предмета тощо);
- управлінський (комплексний аналіз системи освіти за різними групами показників для вироблення управлінського рішення, оцінювання ефективності державного управління освітою та її якістю)[1].

Аналіз літературних джерел свідчить, що дослідники, які займались організацією моніторингу в освіті, дотримувалися певних педагогічних вимог. Узагальнивши погляди науковців, ми встановили, що моніторинг якості навчальних досягнень студентів повинен забезпечувати:

- всебічність, яка полягає в тому, що моніторинг повинен охоплювати всі розділи програми, забезпечити перевірку теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок студентів, досвіду творчої діяльності, оцінних суджень;
- об'єктивність, яка виключає суб'єктивність, найчастіше помилкові судження й висновки викладача, які зумовлюються недостатнім вивченням студентів або упередженістю до деяких із них;
- систематичність, регулярність проведення на всіх етапах процесу навчання;
- індивідуальний характер навчального процесу, який вимагає здійснення роботи кожного студента;
- диференційований підхід, який ураховує специфічні особливості кожного предмета та індивідуальні якості студентів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології і управління. Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням.

Отже, під моніторингом якості освіти у вищому навчальному закладі ми розуміємо інформаційну систему, яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості освіти за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів.

Подальших розробок потребують методи, принципи, етапи здійснення моніторингу.

Література

1. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи/ В. Лаврук. – К.: Шк.. світ. 2008. – 128с.
2. Локшина Олена. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / Локшина О.І. – К.: К.І.С, 2004. –128 с.
3. Шимків, І.В. Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини XX століття [Текст] : Дис... канд. наук: 13.00.01/ Шимків Інна Василівна – К., 2008.
4. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «Вход-выход» / Д. Уилмс // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 17-23.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК: 378.04.01

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ АДАПТИВНОГО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ В АСПЕКТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

О.А.Галіцан

***Анотація**. У статті висвітлено теоретичні засади проблеми конструювання адаптивного полікультурного середовища педагогічного вишу в аспекті педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів.*

***Ключові слова**: полікультурне середовище, полікультурне навчання/виховання, полікультурний світогляд, іноземні студенти, педагогічний виш.*

***Аннотация.** В статье представлены теоретические основы проблемы конструирования адаптивной поликультурной среды педагогического ВУЗа в аспекте педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов.*

***Ключевые слова:** поликультурная среда, поликультурное обучение/воспитание, поликультурное мировоззрение, этнокультурная компетентность, социокультурная компетентность.*

***Summary.** The article is devoted to the consideration of the problem of foreign students' adaptation in adaptiveness environment of pedagogical university.*

***Key words**: multicultural environment, multicultural education, multicultural outlook, foreign students, pedagogical university.*

Вища школа сьогодення переживає процес модернізації, який спрямований на входження у Європейський простір, збереження національних традицій вищої освіти, на підготовку фахівців міжнародного рівня і високодуховних людей, здатних до утвердження і збагачення духовних цінностей. Інструментальні можливості педагогічної діяльності містять у собі як потенціал гуманної підтримки процесу становлення дитини в навчально-виховному середовищі, так і загрозу авторитарного нівелювання її особистісної неповторності. На сучасному рівні розвитку освітньої галузі стратегічного значення набуває принцип культуровідповідності, що передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та наслідуваність поколінь та принцип інтеркультурності, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цих принципів означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей.

Система професійної освіти майбутніх учителів об'єктивується процесуальністю культурологічної освіти майбутніх фахівців як відкритої системи та забезпечує неперервність саморозвитку майбутнього педагогів у культурі. Стимулювання потреби студентів у постійному культурному саморозвитку забезпечується в процесі культурологічної освіти формуванням самостійної навчальної активності майбутніх фахівців, що особливо актуально з огляду на постійне скорочення аудиторних годин на загальноосвітні курси у вищих навчальних закладах [8].

Актуальність дослідження викликана необхідністю розробки нових наукових підходів до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах педагогічного напрямку в умовах полікультурного простору, гострої потреби в міжкультурних комунікаціях, що забезпечують духовну спрямованість планетарного виховання. Адже модернізація вищої освіти пов'язана не тільки з підвищенням якості освіти, але й з необхідністю ускладнення змісту виховання, акцентування уваги на культурологічних виховних аспектах як пріоритетних в освітній діяльності. Культура як духовний смисл і сутність людського життя повинна стати основним змістом державної освітньої політики, що спрямована на створення нової цивілізації і культури життя (за Д.Чернілевським [9]). У сучасних умовах необхідності розвитку міжнародної співпраці на всіх рівнях гостро постала проблема підготовки спеціалістів, які є представниками різноманітних культур. Реформування системи освіти, зміни умов навчання як на довузівському, так і на вузівському етапах потребують певної корекції засобів, методів і змісту навчання, гнучкого врахування цілої низки соціальних і психологічних чинників, що впливають на успішність процесу отримання вищої освіти іноземними студентами.

Теоретичною базою дослідження проблематики виховання й соціального становлення особистості

© О.А.Галіцан

в контексті етнонаціональних процесів є науковий доробок вітчизняних та зарубіжних учених. Висвітленню історичного аналізу соціально-культурних процесів в Україні приділено увагу в дослідженнях В.Антоновича, М.Аркаса, Д.Багалія, М.Грушевського, М.Драгоманова, М.Костомарова, І.Огієнка. На необхідності урахування надбань народної культури в системі виховання наголошували вчені М.Кострица, В.Обозний, Ю.Руденко, С.Русова, О.Смоляк, М.Стельмахович, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Г.Філіпчук та ін.

Світова педагогічна думка у відповідь на виникнення нових соціокультурних реалій (глобалізація й інтернаціоналізація світу, процеси етнокультурного самовизначення, проблеми мультикультурного суспільства й міграції) розробляє відповідну освітню стратегію, зміст якої відображено в нормативних документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу.

Загальнопедагогічні та психологічні аспекти полікультурного виховання досліджують учені Є.Ананьян, М.Баяновська, В.Біблер, М.Вачевський, Л.Волик, О.Джуринский, П.Каптерєв, О.Ковальчук, І.Лощенова, Н.Миропольська, А.Панченко, О.Рудницька, А.Солодка, О.Сухомлинська. На різноманітних аспектах культурологічної підготовки майбутніх фахівців сфокусовують дослідницьку увагу вчені Г.Бєлугіна, О.Вознюк, Ф.Каган, О.Картавих, Н.Підбуцька, О.Романовський, Л.Товажнянський, Д.Чернілевський; проблеми виховання у полікультурному середовищі навчального закладу досліджують Л.Гончаренко, О.Грива, Г.Даутова, В.Долженко та інші вчені.

Водночас, ***не визначено*** дотепер специфіку конструювання полікультурного навчально-виховного середовища вищого педагогічного навчального закладу в аспекті адаптації до нього іноземних студентів. Крім того, не визначено чинники, що детермінують особливості педагогічного супроводу адаптації студентів-іноземців до адаптивного навчально-виховного середовища вишу.

Метою статті є визначення теоретичних засад проблеми конструювання адаптивного полікультурного середовища педагогічного вишу в аспекті педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу статті слід розпочати з результатів аналізу наукового фонду, що засвідчив відсутність усталених наукових поглядів щодо термінологічного тлумачення ідеї плюралізації в освіті. У педагогічній теорії і практиці такі поняття, як: мультикультурна, полікультурна, багатокультурна, міжкультурна освіта найчастіше вживаються як синонімічні.

Концептуальне значення в аспекті дослідження має наукова позиція академіка І. Зязюна[3,4,5,11], який наголошує на тому, що в сучасних умовах освіта має бути не тільки особистісно орієнтованою, а й бути *освітою культурологічного типу*. Саме така освіта, на думку вченого, забезпечує створення умов полікультурності (у сучасній полікультурній освітній системі культури взаємопроникають одна в одну, а людина постійно перебуває в умовах плюралізму культур).

Етнічне різноманіття багатьох європейських країн викликало появу декількох політичних та культурологічних концепцій, умовно об`єднаних парадигмою мультикультуралізму.

Термін «мультикультуралізм» («мультикультурність») найчастіше використовується для характеристики суспільства як такого, що вміщує численні відмінні, але взаємопов'язані культурні традиції й практики, які часто асоціюються з різними етнічними компонентами даного суспільства. Тобто, поняття «мультикультуралізм» характеризує співіснування в межах однієї території (країни) багатьох культур, за умови, що жодна з них не є панівною. Визнання суспільства мультикультурним призводить, насамперед до переосмислення уявлень про культурну єдність (цілісність) суспільства, що містить відмову від спроб «інтегрувати» різні етнічні групи, оскільки інтегрування передбачає перетворення на «невідрізненну» частку домінувальної культури. Крім того, мультикультурність суспільства вимагає переосмислення поняття культурного різноманіття.

У науковому обігу термін мультикультурність (полікультурність) найчастіше використовується для позначення багатокультурності чи багатоетнічності певного суспільства, тобто самого факту культурного різноманіття, а не певного аналітичного чи політичного підходу до нього.

Провідною ідеєю концепції мультикультуралізму (за С.Драгоєвичем [9]) є створення державою рівних (хоча б потенційно) можливостей розвитку для меншин, подолання ієрархії культур – від домінувальної до «непрестижних» та «неперспективних». Зокрема, державні освітні й культурні органи мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б надавали можливість різним культурам розвиватися поруч у межах однієї країни.

Майже не відрізняється за змістом наявна в країнах Заходу концепція інтеркультуралізму, що передбачає забезпечення активного й позитивного діалогу різних культур у суспільстві, наголошує на їхньому взаєморозумінні та взаємозбагаченні за підтримки держави. Крім того, вчені послуговуються поняттям *транскультуралізм.* Цей термін було введено до наукового обігу на рубежі 80-90-х років XX ст. унаслідок транскультурних процесів, у ході двох головних дискусій: про «європейську

ідентичність» і систему цінностей, яка формується на наднаціональному рівні, та про зміст «транснаціональних культурних орієнтацій», нарешті – «*культурний плюралізм*» або *полікультурність*, що набув поширення в нашій державі. Відтак, *полікультурність* – це принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв`язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму[1,6,7]. У зв'язку з цим, під мультикультурною освітою здебільшого розуміють запровадження засад мультикультуралізму в освітній галузі, що виступає «галузевою» відповіддю на «виклик різноманітності», тобто багатоетнічності суспільства.

Принципового значення урахування принципу мультикультурності набуває на сучасному етапі розвитку національної системи освіти України.

Визначаючи концептуальні основи культурологічної освіти майбутніх учителів у вищому навчальному закладі, дослідниця О.Шевнюк з-поміж базових засад підготовки фахівців (*інтегральність,* як освоєння універсального знання різних культурних традицій, що уможливлює формування цілісного уявлення студента про соціокультурну дійсність і місце у ній людини; *аксіологічність* як орієнтація на культурні цінності й смисли, що має підтримати закладення ціннісно-мотиваційного фундаменту педагогічної культури студента; *антропологічність* як акцент на суб'єктній природі культурних процесів, що впливає на формування продуктивного типу педагогічної діяльності майбутнього фахівця; *педагогічне спрямування* як забезпечення адекватності меті, завданням і принципам педагогічної діяльності вчителя) виокремлює і *полікультурність* як спосіб відображення множинності національних самобутніх культур, що сприяє становленню ціннісної та комунікативної толерантності студента[8].

У сучасних психолого-педагогічних концепціях набуло поширення поняття «інтеркультурне виховання», як виховання поваги та почуття гідності у представників усіх культур, не зважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв`язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури у широкому значенні. Синонімічним до поняття «інтеркультурне виховання» є термін «полікультурне виховання». Здебільшого *полікультурне виховання* тлумачиться як педагогічний процес у суспільстві, що характеризується різноманітністю культур; компонент полікультурної освіти; складову професійної підготовки майбутніх фахівців тощо. Воно базується на засадах гуманізму, свободи, рівності, соціальної справедливості, здійснюється на основі концепцій мультикультуралізму, транскультуралізму, культурного плюралізму та національної ідеї [7].

Поняття *полікультурності* в Україні та за кордоном зараз набуває статусу міждисциплінарного теоретичного концепту, який залучено до наукового пошуку, що ведеться у сфері філософських, соціально- політичних, психолінгвістичних, мовознавчих, психолого- педагогічних та інших дослідницьких напрямів.

Аналіз культурологічної моделі підготовки майбутнього вчителя (за позицією дослідниці О.Шевнюк) надає підстави стверджувати, що загальнокультурний потенціал учителя в процесі перетворення з потенційної форми світобачення на актуальну інтенсифікує педагогічну діяльність. Професійні якості вчителя повноцінно формуються, розвиваються і проявляються в неперервному процесі його самореалізації в культурі. Діалектика взаємодії загальнокультурного і фахового полягає у тому, що загальнокультурне отримує свою максимальну реалізацію у фаховому і виступає його каталізатором. У зв'язку з цим, слід звернути увагу на поступове поширення дефініції «полікультурний світогляд», який набуває принципового значення в системі підготовки майбутніх фахівців – представників професій соціономічної сфери, зокрема освітян [8].

Полікультурний світогляд є складним інтегральним утворенням, системою принципів та знань, ідеалів та цінностей, поглядів на сенс життя в полікультурному суспільстві, які визначають професійну педагогічну діяльність та вчинки, ставлення до себе та до інших. Полікультурний світогляд впливає на зв'язки, відносини, форми спілкування людей у процесі освоєння ними сфери етнонаціонального та загальнолюдського в культурі. Кожна етнонаціональна культура самобутня, але вона є елементом в загальнолюдській культурі, остання – це те, що може бути цікаве й зрозуміле кожній людині. Отже, формування полікультурного світогляду в змісті професійної педагогічної освіти – це така організація життя, професійної діяльності, за якої педагог відкритий до сприймання культур інших народів. При цьому національне не заперечується, а навпаки, набуває ознак ґрунтовності, оскільки полікультурний простір розглядається як мозаїчна структура окремих національних елементів.

В аспекті підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі в процесі навчання у вищих навчальних закладах полікультурність розглядається як здатність освіти і виховання навчати студентську молодь

сприймати різноманіття культур, здатність створити умови для формування толерантності, а це своєю чергою сприяє формуванню національної свідомості, патріотизму, інтеркультурної комунікації особистості.

Культурний континуум, який оточує особистість, надає межі, через які людина пізнає себе та інших, забезпечує зв'язки між членами однієї культури і водночас накреслює відмінність між групами. В поліетничному, полікультурному просторі наявні відмінності свідомості, менталітету, моралі у груп та їх окремих представників. Людина успадковує мову, національність, переймає релігійні вірування, соціальний статус, звички, основні моделі вербальної та невербальної поведінки. Невід'ємним елементом категорії «ментальність» (відповідно наукової позиції Д.Чернілевського) виступає соціокультурна компетентність фахівця, без якої немислиме ефективне управління будь-яким колективом. Сама соціокультурна компетентність виступає не просто як обізнаність про сутність соціокультури, її цінності, але і як готовність і можливість задовольняти з її допомогою, передусім духовні потреби особистості і соціуму, наслідувати їх у повсякденному житті.

В аспекті дослідження слід зосередити увагу на змісті поняття «етнокультурна компетентність», зокрема її особливостей у контексті підготовки майбутніх учителів.

Етнокультурна компетентність майбутнього освітянина у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях здебільшого тлумачиться як інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проективного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога. Доведено, що посилення інтернаціоналізації всіх процесів у сучасних умовах в усьому світі приводить до явища пріоритету загальнолюдських цінностей у їхньому взаємозв'язку з національними. Крім того, обґрунтовано взаємодію загальнолюдських і національних цінностей як відбиття взаємодії культур. У реальному житті національні цінності тісно пов'язані із загальнолюдськими, оскільки ті й ті фіксуються в матеріальній і духовній культурі різних народів.

Одним із найважливіших чинників успішного навчання іноземних студентів є їхня якомога повніша та швидша адаптація до умов проживання в новій країні, до особливостей побуту та навчання, культури і традицій народу, серед якого іноземець має прожити декілька років. Тому дуже важливо в цей період раціонально організувати та поєднати навчальну і виховну роботу задля досягнення найкращих результатів. Спеціально створений *адаптивний освітній простір вишу* забезпечує можливість культурного самовираження особистості, залучення до світових культурно-історичних цінностей, здійснення міжкультурної комунікації, формування толерантних відносин.

У межах вивчення інтегративних тенденцій міжетнічної взаємодії сучасного студентства особливу значущість має дослідження проблем міжетнічної адаптації**,** яка може бути тлумачена як процес прилаштування до змін у культурній ситуації, внаслідок чого особистість досягає відносної психологічної рівноваги та сумісності з оточенням, де домінує інша культура.

Важливою складовою педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів є створення ефективного навчального адаптивного середовища. Оскільки адаптація є двовекторним, двобічним процесом, то саме підготовка педагогічного колективу вищого навчального закладу до взаємодії з іноземним студентом забезпечує цілісність, системність адаптаційних заходів. Не тільки іноземний студент має бути готовим до входження у нове для нього навчальне середовище, а й середовище має бути готовим прийняти його. Для реалізації своїх професійних функцій педагогу полікультурної орієнтації потрібно враховувати специфіку різних вікових і соціальних груп населення, об'єктивні регіональні умови їхнього життя, а також особливості їх впливу на людину; етнічні особливості ціннісних орієнтацій у сфері праці, побуту, дозвілля; особливості культурних і соціальних можливостей при наданні допомоги багатодітним сім'ям; етнокультурні історичні та соціальні особливості.

Сучасна молодь, особливо іноземна, відчуває велику потребу в добрі, любові й повазі, тому що майже на кожному кроці вона зустрічається з негативними явищами, зокрема з агресивністю. Викладач, який працює з іноземними студентами, повинен не тільки вміти інтерпретувати кінетичну інформацію в процесі спілкування зі студентами, але й використовувати весь комплекс невербальних засобів так, щоб привернути до себе увагу й зацікавити іноземну аудиторію під час занять. Окрім того, викладач зобов'язаний знати та пам'ятати про існування невербальних зразків, що відбивають національно-культурну сферу мовного спілкування різних народів світу.

Поведінка студентів на занятті залежить від багатьох факторів. Під час заняття можливе байдуже ставлення або зухвалі пози студентів, окремі репліки, іноді це вписується в рамки стриманої поведінки, а іноді й виходить за них. Звісно, деякі вади в поведінці студентів іноді потребують моментальної реакції з боку викладача, але й у такій ситуації не можна поспішати з проявом своїх емоцій. Для того, щоб правильно обрати загальний напрямок виховного впливу на розум, почуття й волю студентів,

необхідно вміти зважувати наслідки свого вибору.

Висновки. Відтак, окрім методичної та педагогічної компетентності, викладач вишу повинен володіти етнопсихолінгвістичною компетентністю, тобто добре розбиратися у звичаях і законах країни, з якої прибув студент, бути знайомим з особливостями психології тієї чи тієї нації або народності й мати уявлення про ту мову, носієм якої є студент. У сучасних дослідженнях полікультурну освіту тлумачено як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; освітню реформу, націлену на перетворення традиційних освітніх систем так, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям вихованців незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, ґендерної, релігійної, культурної приналежності; міждисциплінарний характер, що пронизує зміст усіх дисциплін, а не окремі курси, методи і стратегії навчання, взаємини між усіма учасниками навчально-виховного середовища; залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури, формування у юного покоління толерантного ставлення до культурних відмінностей, рис, необхідних для життя в полікультурному світі. Тобто, полікультурною є така освіта, ключовим поняттям якої є культура як загальнолюдське явище; це спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів в їх прагненні до світу, через культурний розвиток. Співвідношення професійної педагогічної діяльності з вимогами сучасності, відповідність особистісних, національних і загальнолюдських цінностей, які формуються у студентів, вимогам суспільства, – специфіка професійної підготовки сучасного педагога. Важливою складовою педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів є створення ефективного навчального адаптивного середовища. Оскільки адаптація є двовекторним, двобічним процесом, то саме підготовка педагогічного колективу вищого навчального закладу до взаємодії з іноземним студентом забезпечує цілісність, системність адаптаційних заходів. Не тільки іноземний студент має бути готовим до входження до нового для нього навчального середовища, а й зазначене середовище має бути готовим прийняти його.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі вбачаємо в тому, що найважливішою передумовою прищеплення культури можуть стати навчальні дисципліни, що мають культурологічну спрямованість. У їхній основі лежить проблема вивчення історії й теорії розвитку культур як єдиного процесу, що розвивається, знання з таких наук, як культурологія, філософія, естетика, психологія, педагогіка, людинознавство, естетика, релігієзнавство. Однак саме дисципліни культурознавчого (та й загалом гуманітарного) циклу є найбільш змінними у навчальних планах: одні з них вилучаються, вводяться нові, використовуються варіативні тощо, що унеможливлює створення стійкої знаннєвої бази для формування полікультурних знань і умінь студентів.

Література

1. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Київ, 2005. – 20с.
2. Євтух В. Б. Етнопедагогіка: Навчальний посібник // В.Б. Євтух, А. А. Марушкевич та 358н. // Київ, 2003. – 456с.
3. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник [для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І.А.Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997. – 302с.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / Іван Андрійович Зязюн. – К.: Видавництво МАУП, 2000. – 312с.
5. Зязюн І.А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя [Електронний ресурс] / І.Я. Зязюн // Вісн. Житомир. Держ. Ун-ту ім. І.Франка. — 2003. — N 12. — С. 52-55. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] / І.А. Зязюн // Вісн. Житомир. Держ. Ун-ту ім. І. Франка. — 2005. — N 25. — С. 13-18. — укр.
6. Назаренко Г. А. Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія та методика виховання. – Київ, 2007. – 20с.
7. Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія та методика виховання. – Дрогобич, 2011. – 20с.
8. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія іметодика професійної освіти. – Київ, 2004. – 40с.
9. http://www.sod.univ.kiev.ua/PUBLICAT/SOC/YEVTUKH/ index.htm
10. http://www.nbuv.gov.ua/article/2003/03ziyacmv.zip
11. www.nbuv.gov.ua/article/2005/05ziascno.zip

УДК 331.361:81:378(477):378(480)(045)

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ НА БАЗІ ФІНСЬКОГО ДОСВІДУ

С.П.Гринюк

Анотація. *У статті теоретично обґрунтовано та представлено модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні з урахуванням фінського досвіду підготовки вищезазначених фахівців; охарактеризовано складові запропонованої моделі та розглянуто основні блоки, принципи і педагогічні умови моделі.*

Ключові слова: *модель, професійна підготовка, учитель іноземної мови, вища освіта.*

Аннотация. *В статье теоретически обоснована и представлена модель профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в Украине с учетом финского опыта подготовки вышеупомянутых специалистов; охарактеризованы составные компоненты модели; рассмотрены основные блоки, принципы и педагогические условия модели.*

Ключевые слова: *модель, профессиональная подготовка, учитель иностранного языка, высшее образование.*

Summary. *The article presents theoretical model of the prospective foreign language teacher training in Ukraine taking into account the finish experience of the professional training of the above-mentioned specialists; describes the model components, basic blocks, principles and pedagogical terms.*

Keywords: *model, professional training, foreign language teacher, higher education.*

Постановка проблеми. Проблеми моделювання як способу вивчення і дослідження об’єктів суспільства широко проаналізовані у педагогічній теорії та практиці, як українськими, так і російськими науковцями [3; 2; 4; 7]. В освіті моделювання базується на використанні положень та методів філософії і належить до гносеологічних категорій, що характеризують один зі шляхів пізнання.

У широкому розумінні моделювання є однією з категорій теорії пізнання та чи не єдиним методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності. Мета побудови моделей полягає у створенні штучних об’єктів, за допомогою яких з суттєвих для подальшого використання моделі позицій подаються реальні явища і/або системи [3].

Аналіз останніх досліджень. У «Енциклопедії освіти» поняття «модель» визначене як «уявно або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об’єкт дослідження (природничий або соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об’єкта» [1, с.516].

У «Сучасному словнику з педагогіки» (укладач Є.Рапацевич) поняття «моделювання» визначено як психологічна проблема, що має два аспекти:

зміст, який повинен бути засвоєний учнями в процесі навчання, спосіб пізнання, яким вони повинні оволодіти;

одна з основних навчальних дій, що є визначальним елементом навчальної діяльності [5, с. 435].

Г.Цехмістрова визначає поняття «моделювання» як «вивчення об’єкта (оригіналу) шляхом створення і дослідження його копії (моделі), яка замінює оригінал з певних сторін, які цікавлять дослідника і підлягають вивченню, непрямий опосередкований метод наукового дослідження» [7, с. 222].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці теоретичної моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти України на основі кращого фінського досвіду підготовки фахівців означеного профілю.

Запропонована теоретична модель підготовки учителя іноземної мови у системі вищої освіти України, не применшуючи ваги беззаперечних надбань вітчизняної педагогіки та професійної освіти, продукує кращий досвід професійної підготовки фахівців в університетах Фінляндії і є уявною схемою, що відтворює та відображає внутрішню організацію і функціонування, певні принципи, ознаки та характеристики означеного процесу.

Схематичне зображення теоретичної моделі з усіма її ключовими складовими представлено на рис. 1. Запропонована модель є результатом зіставного аналізу українського та фінського досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Розроблена модель враховує виявлені сильні та слабкі аспекти процесу підготовки майбутніх учителів в обох країнах та пропонує максимально допустимий варіант їх подолання з метою формування фахівця належного рівня професійної готовності до професійної діяльності.

© С.П.Гринюк

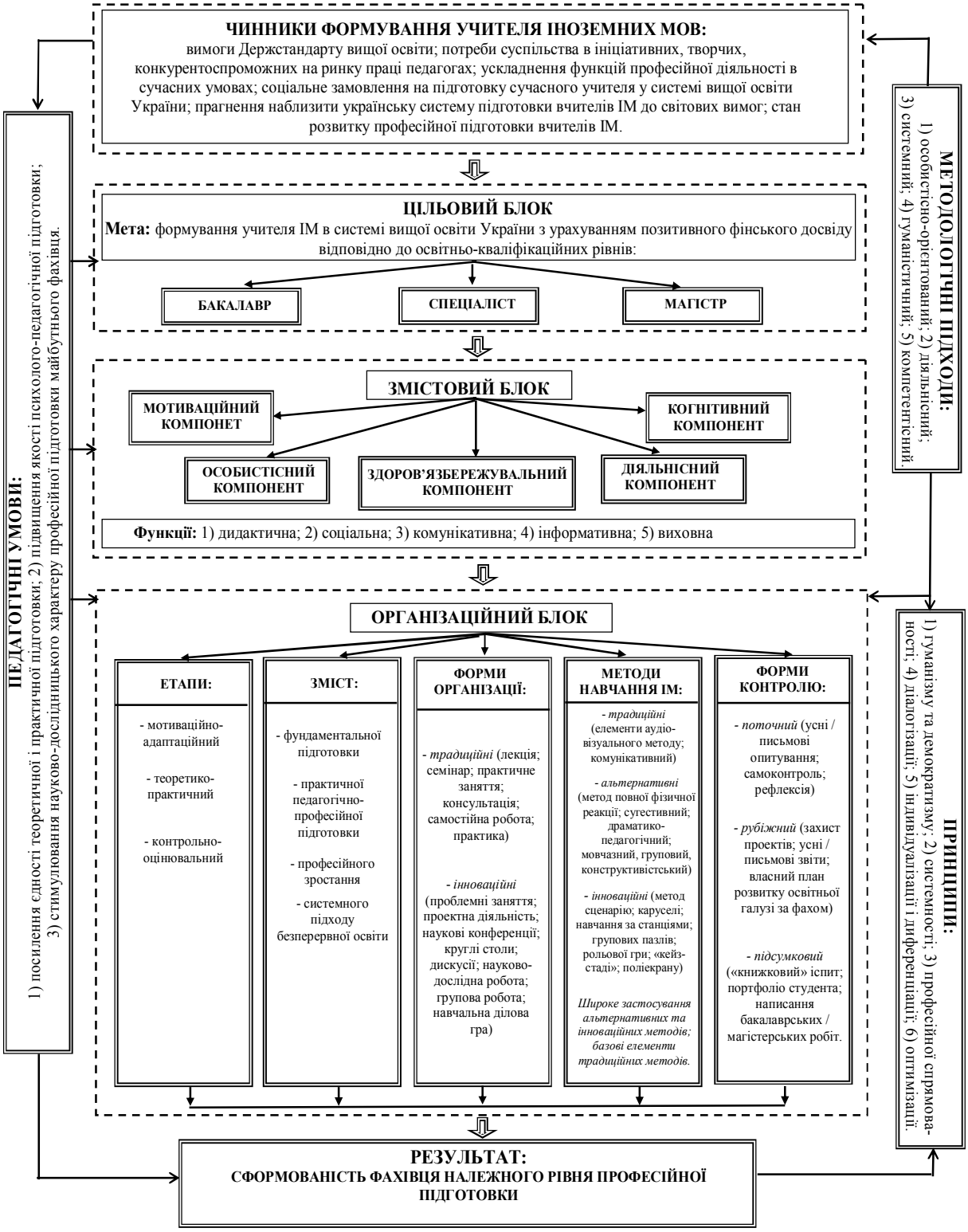


Рис. 1. Модель професійної підготовки учителя іноземних мов

Теоретичне моделювання системи підготовки учителя іноземної мови у вищих навчальних закладах України здійснено за таким алгоритмом:

- визначення чинників, які зумовлюють потребу в підготовці майбутніх фахівців у сфері іншомовної освіти;

- визначення мети підготовки сучасного учителя іноземної мови для української системи освіти;

- визначення педагогічних умов, які забезпечать формування висококваліфікованого фахівця та сприятимуть підвищенню ефективності процесу підготовки українських учителів іноземних мов в системі вищої професійної освіти нашої країни;

- визначення принципів професійної підготовки;

- опис організації навчального процесу, що охоплює зміст підготовки, методи, форми організації навчального процесу та форми контролю;

- визначення педагогічних підходів, які становлять методологічну основу дослідження проблеми;

- прогнозування або моделювання кінцевого результату.

Розроблена теоретична модель підготовки українського учителя іноземної мови зумовлена наступними чинниками:

- сучасним контекстом національної освітньої політики і педагогічної діяльності вчителя, гуманістичною і культурологічною парадигмами як пріоритетними стратегіями оновлення освіти в Україні, модернізацією структури та змісту іншомовної освіти нашої країни;

- вимогами Держстандарту вищої освіти, соціальним замовленням на підготовку сучасного учителя у системі вищої освіти України, прагненням наблизити українську систему підготовки вчителів іноземної мови до світових і європейських вимог;

- потребою суспільства в ініціативних, творчих, дієвих та конкурентоспроможних на ринку праці педагогах;

- ускладненням функцій професійної діяльності в сучасних умовах та постійним зростанням вимог до професійної підготовки вчителів іноземної мови в умовах стрімких змін світової освітньої галузі;

- станом сучасного розвитку професійної підготовки вищезазначених фахівців, її змістом, засобами і технологіями.

Цільовий блок визначений метою – професійна підготовка майбутнього учителя іноземної мови з урахуванням кращих надбань фінського досвіду відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».

Під час побудови теоретичної педагогічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови ми визначили такі принципи: гуманізму і демократизму; системності; професійної спрямованості; діалогізації; оптимізації; індивідуалізації та диференціації.

Принцип гуманізму визнає пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей. Навчально-виховний процес має орієнтуватися на зміцнення єдності народу, людини і держави. Водночас процес виховання і пізнання світу повинен сприяти самопізнанню й самореалізації кожного індивіда, вибору ним шляху до щастя та здійснення мети — своєї та загальнонародної. Педагоги, учні, студенти є повноправними суб'єктами системи освіти. Кожен з них може брати участь у розв’язанні проблем навчально-виховного процесу в межах своєї компетенції, має право вибору як навчального закладу, так і індивідуальних форм досягнення мети.

Принцип демократизації передбачає усунення авторитарного стилю керівництва, сприйняття особистості студента як вищої соціальної цінності, визнання його права на свободу, розвиток здібностей і вияв індивідуальності. Керівництво пізнавальним процесом відбувається на спільній, колективній основі. Принцип, який дозволяє організувати навчальний процес відповідно до умов розвитку суспільства, враховувати особливості навчання залежно від індивідуального розвитку студентів та використовувати ефективні форми впливу на нього.

Принцип індивідуалізації передбачає врахування індивідуальних якостей студента; його ціннісних орієнтацій при виборі засобів впливу; особливостей долучення до різноманітних видів діяльності; визначення спеціальних завдань, що відповідають індивідуальним особливостям та рівневі навчально-пізнавальних досягнень; розкриття потенціалу особистості у навчальній і позанавчальній діяльності. *Диференціація* навчання полягає в організації роботи з різними групами або окремими студентами на основі різної за змістом, обсягом і складністю роботи з урахуванням подібних властивостей особистості.

Принцип оптимізації передбачає вибір науково обґрунтованих, найбільш відповідних у конкретних умовах цілей, засобів, методів керівництва для досягнення найкращих результатів при найменшій затраті сил, енергії, часу викладача й студента.

Принцип *системності* передбачає відповідність цілей, змісту, форм, методів, засобів формування професійної готовності майбутнього учителя іноземної мови й оцінювання результатів цього процесу.

Принцип діалогізації передбачає побудову заняття як обговорення різних поглядів, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу. У процесі педагогічного співробітництва, творчого обговорення теоретичних і практичних аспектів проблеми у студентів формуватимуться, актуалізуватимуться пізнавальні, професійні й соціальні мотиви.

Принцип *професійної спрямованості* виражається в тому, що всі компоненти методичної системи характеризуються професійно-орієнтованою спрямованістю.

Змістовий блок містить такі структурні компоненти: діяльнісний, мотиваційний, особистісний, когнітивний, здоров’язбережувальний. До змістового блоку належать такі функції: дидактична,

соціальна, комунікативна, інформаційна, виховна.

Професійна підготовка учителів іноземних мов містить у собі такі педагогічні умови:

- посилення єдності теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови;
- підвищення якості психолого-педагогічної підготовки;
- стимулювання науково-дослідницької компоненти у цілісній системі підготовки майбутнього учителя іноземної мови.

Вважаємо, що сукупність саме цих педагогічних умов у навчальному процесі сприятиме формуванню фахівця належного рівня професійної підготовки та забезпечить підвищення ефективності і якість процесу підготовки учителів іноземних мов у системі вищої освіти України. Переконані, що без поєднання теоретичного та ґрунтовного практичного навчання і широкого розвитку самостійної наукової і практичної діяльності студентів обраний інструментальний засіб моделювання підготовки вчителя іноземних мов не може існувати.

Організаційний блок моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови містить етапи, зміст підготовки, методи навчання та викладання іноземних мов, форми організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та форми контролю. Складові компоненти організації процесу підготовки учителів утворюють її структуру, характеризуючись вертикальними та горизонтальними зв'язками.

1. До етапів професійної підготовки майбутніх учителів-мовників належать: мотиваційно-адаптаційний, теоретико-практичний, контрольно-оцінювальний.

2. Зміст підготовки учителя іноземної мови складають: фундаментальна підготовка (набуття та розвиток професійних умінь та знань; педагогічних здібностей), практична педагогічно-професійна підготовка (розвиток професійних умінь та якостей і педагогічних здібностей), професійне зростання учителів іноземних мов (проходження курсів підвищення кваліфікації та залучення до науково-дослідницької роботи), залучення до безперервної освіти або освіти впродовж життя (систематичне самовдосконалення та самонавчання, розвиток науково-дослідницької роботи). Вищезазначені складові передбачають взаємообумовленість один одного та утворюють цілісність процесу.

3. Ефективному розв'язанню завдань професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов сприяють такі форми організації та самоорганізації навчального процесу: традиційні (лекція, семінар, практичне заняття, консультація, самостійна робота, практика); широке застосування інноваційних методів навчання та викладання (проблемне заняття; проектна діяльність; наукові конференції; круглі столи; дискусії; науково-дослідна робота; групова робота, навчальна ділова гра).

4. Методами навчання іноземних мов мають стати переважно альтернативні (метод повної фізичної реакції; сугестивний метод; драматико-педагогічний; мовчазний метод; груповий метод, конструктивістський метод) та інноваційні методи (метод сценарію; метод каруселі; метод навчання за станціями; метод групових пазлів; метод рольової гри; метод «кейз-стаді»; метод поліекрану) зі збереженням базового традиційного методу – комунікативного.

5. Формами контролю виступають за розробленою моделлю наступні:

- поточний контроль (усні та письмові опитування, самоконтроль, рефлексія);
- рубіжний контроль (письмові роботи та звіти, захист проектів, захист практики, написання студентами власного плану розвитку освітньої галузі за фахом, семінари);
- підсумковий контроль («книжковий» іспит, портфоліо студента, написання бакалаврської\магістерської робіт);

Методологічну основу дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до викладання іноземних мов у системі освіти України складають наступні підходи: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований і гуманістичний.

Серед численних тлумачень терміна «підхід» слушним вважаємо, зокрема, наступне: підхід – сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і педагогічно-методологічних впливів на студента, завдяки специфічності яких забезпечується ефективність його успішного навчання, виховання та розвитку, а загалом – підготовка його як сучасного фахівця та громадянина [6].

Під компетентнісним підходом розуміємо спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей майбутнього учителя іноземної мови, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є інтегрованою характеристикою особистості.

За системним підходом розглядаємо проблему у двох аспектах: як елемент системи вищого рівня; як виокремлена складна система, її структура, елементи і зв'язки між ними. Застосування системного підходу передбачає взаємозв'язок і взаємодію найбільш впливових елементів професійної підготовки майбутніх фахівців (навчального і позанавчального процесів, процесу саморозвитку студентів).

У зрізі нашого дослідження мета особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі становить розвиток духовних та інтелектуальних якостей майбутнього учителя іноземної мови в оперті на його здібності, нахили, інтереси, цінності і суб'єктивний досвід та інспірацію процесу розвитку особистості студента за посередництвом культурних засобів. А у зв'язку з тим, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти в Україні було взято курс на реалізацію принципу варіативності, який забезпечує можливість вчителю вибирати та конструювати навчальний процес на засадах будь-якої навчальної моделі, у тому числі й авторської, то це вимагає від нього вміння вільно орієнтуватися та оперувати численними та різноманітними інноваційними ідеями та технологіями.

Діяльнісний підхід до формування змісту навчання дозволяє узгоджувати раціональний об'єм теоретичних знань, розробляти та реалізовувати стратегії діяльності, визначати принципи, методи, форми та засоби організації і керування навчально-виховним процесом у рамках вищої школи.

За гуманістичним підходом особлива увага приділяється гуманітарним предметам з такими цінними якостями, як орієнтація на особистість студента, на людину, що виступає творцем, мислителем, винахідником, і яка стоїть перед процесами соціально-економічних, науково-технічних та інших змін. Організація процесу навчання за таким підходом зводиться до переносу центру тяжіння із забезпечення високого рівня викладання на створення умов розкриття індивідуальності студента та на використання групових і колективних форм навчання.

Зазначимо, що усі складові розробленої структурної моделі спрямовані на кінцевий результат – формування майбутнього учителя іноземної мови належного рівня професійної підготовки у системі вищої професійної освіти України.

Висновки. Таким чином, ми побудували модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов для системи вищої професійної освіти України, яка містить цільовий, змістовий та організаційний блоки. Впровадження цієї моделі у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів України дасть змогу підвищити ефективність професійної підготовки учителів іноземних мов нашої країни.

Література

1. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Курлянд З. Н. Педагогіка : навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, Т. Ю. Осипова та ін. – Харків : Бурун Книга, 2009. – 304с.
3. Самарский А. А. Математическое моделирование. Идеи, методы, примеры [2-е изд., испр.] / А.А. Самарский, А. П. Михайлов. – М. : Физматиздат, 2001. − 316 с.
4. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / Сбруєва А. А. – Суми : Ред.-видав. відділ СДПУ, 1999. – 300, [1] с.
5. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – М. : Современное слово, 2001. – 928 с.
6. Соловова Е. Н. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. − 2006. – №8. – С. 13-18.
7. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2004. – 240с.

УДК 378(477)

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ ДИДАКТИЧНОГО УТИЛІТАРИЗМУ В США

О.І.Жук

Анотація. *Охарактеризовано основні принципи побудови дидактичної системи навчання, методи та форми організації навчально-виховного процесу згідно з утилітарною концепцією.*

Ключові слова: *дидактичний утилітаризм, дидактична система навчання, цілі і зміст освіти, принципи, методи і форми навчання.*

Аннотация. *Охарактеризованы основные принципы построения дидактической системы обучения, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с утилитарной концепции.*

Ключевые слова: *дидактический утилитаризм, дидактическая система обучения, цели и содержание образования, принципы, методы и формы обучения.*

© О.І.Жук

Summary. *The specific construction of didactic training system based on the theory of didactic utilitarianism is specified. The essence, purpose and the content of education are shown. The basic principles and the leading methods of didactic training system according to the utilitarian concept are characterized. The main features of the educational process that focuses on student development are singled out.*

Keywords: *didactic utilitarianism, didactic training system, purpose and content of education, principles, tools and methods of learning.*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі теорія дидактичного утилітаризму особливо актуальна у США. Ця теорія була розроблена та впроваджена на противагу традиційній гербартіанській педагогіці. Вона значно вплинула не тільки на зміст освіти, а й на організацію навчального процесу у вищій школі країни. Теорію дидактичного утилітаризму називають «прогресивною освітою». Основна її ідея свідчить, що школа – це не підготовка до життя, а вже саме життя. Керуючись саме цією ідеєю, Дж.Дьюї та його численні послідовники обґрунтували мету освіти, розкрили сутність навчання і виховання, сформулювали принципи, визначили зміст і форми організації навчально-виховного процесу – створили дидактичну систему навчання. Основна мета дидактичної системи, що побудована на основі теорії дидактичного утилітаризму, полягає у забезпеченні концентрації уваги на заняттях конструктивного характеру.

Аналіз наукових досліджень Теорію дидактичного утилітаризму досліджували багато вчених протягом останніх десятиріч. Основні ідеї теорії дидактичного утилітаризму детально висвітлені у працях Дж.Дьюї «Школа майбутнього», «Дальтонський лабораторний план», «Школа і суспільство», Г.Кершенштайнера «Професійне виховання німецького юнацтва», «Основна аксіома освітнього процесу», «Державно-громадське виховання німецької молоді», «Що таке трудова школа?», В.Кілпатрика «Метод проектів», «Основи методу», Е.Паркхерста «Виховання і навчання за дальтонським планом», Е.Коллінгса «Досвід роботи американської школи за методом проектів». Проблему соціальних трансформацій американського суспільства в кінці XIX – на початку XX ст. досліджено в роботах А.Гуреєва, У.Джеймса, Ю.Мельвіля, Г.Міда, Ч.Пірса, Дж.Сміта, А.Устьянцева, І.Філатової, Е.Флауера та ін. Це сприяло обґрунтуванню теоретичних засад прагматизму та інструменталізму як основних напрямів розвитку педагогічної теорії і практики досліджуваного періоду.

Метою статті є з'ясування особливостей дидактичної системи навчання на основі теорії дидактичного утилітаризму в США.

Виклад основного матеріалу. *Суть освіти.* Методологічні позиції, що виокремлюють проблеми освіти, висвітлені у відомій праці Дж.Дьюї «Демократія і освіта» (1916) [1; 324]. Одне з вихідних положень його дидактичної теорії – уявлення про діяльнісну сутність людської особистості, згідно з якою людина змінює навколишнє середовище на основі одержуваного практичного досвіду. Тому він стверджував: «Освіта – це постійна реорганізація і перебудова досвіду ..., яка розширює його зміст і збільшує здатність людини вибирати напрямок для наступного досвіду »[1, с. 74-75].

Концептуальні положення дидактичної теорії можна представити таким чином.

– дитина в онтогенезі повторює шлях людства в процесі пізнання;

– засвоєння знань є спонтанним, некерованим процесом;

– дитина засвоює матеріал, не тільки слухаючи або сприймаючи органами чуття, а є активним суб'єктом навчання.

Цілі освіти. «Освіта не може мати цілей. Цілі бувають у людей – батьків, педагогів, а не у абстрактних понять »[1, с. 104]. Було запропоновано реформу шкільної системи, головною дидактичною метою якої повинна стати не передача знань, а створення умов для розвитку здібностей дітей, навчання на основі їхнього особистого досвіду.

Відповідно до теорії дидактичного утилітаризму, метою шкільної освіти є забезпечення можливостей її продовження, а для цього потрібно сформувати здібності, які б підтримували це зростання. Звідси мету як прогнозований результат можна визначити як здатність вчитися у самого життя і створити такі умови, щоб усі вчилися в процесі життя. Цілями освіти в дидактичній системі навчання заснованій на теорії дидактичного утилітаризму, є:

– створення умов для розвитку внутрішньої активності людини, її спрямування на досягнення своїх життєвих цілей, на самореалізацію особистості дитини, реалізацію її потреб та інтересів;

– залучення до культури;

– розвиток критичного (рефлекторного) мислення;

– збагачення (реконструкція) власного досвіду учнів;

– формування навичок самоосвіти [6, с. 283].

Зміст освіти. Розробники теорії дидактичного утилітаризму вбачають зміст освіти у навколишній соціальній дійсності. Знання про природу речей і способи їх виготовлення – ось конкретний зміст освіти [5, с. 205]. Зміст освіти має забезпечувати всебічний розвиток як інтелекту учнів, так і їхніх почуттів і волі, вчити мислити і діяти. Школа повинна стати для учнів місцем вільної творчої роботи, формувати навички співробітництва та колективної роботи. Індивідуальним повинні залишатися зміст за інтересами, а також темп навчання. Таким чином, зміст освіти охоплює міждисциплінарну систему знань, умінь і навичок, що сприяють розширенню та вдосконаленню досвіду дитини [5, с. 192-193].

Принципи навчання. Найважливішим принципом даної дидактичної системи є гуманістичний принцип *педоцентризму,* реалізація якого підпорядкована завданням формування всебічно розвиненої особистості. Дитинство – це не підготовка до майбутнього дорослого життя, а вже саме життя. Дитині належить право насолоджуватися дитинством, і в школі вона повинна жити повноцінним життям, що відповідає її інтересам, потребам, розвитку, «дитина повинна стати сонцем, навколо якого обертаються всі освітні засоби ... »[3, с. 34]. Поряд з принципом педоцентризму важливим є *принцип спрямованості особистісного сенсу освіти,* який передбачає опору в процесі навчання на інтереси, бажання й органічні потреби дітей. Особистісний сенс освіти безпосередньо пов'язаний з соціальним його змістом, і вчитель повинен постійно пам'ятати про це. Нав'язування дітям своєї позиції, ніби ті чи інші знання їм обов'язково необхідні в майбутньому, не є для дітей переконливим. Вони самі повинні усвідомити значущість цих знань для себе [7, с. 185].

Прихильники теорії дидактичного утилітаризму піддавали конструктивній критиці шкільні програми, складені без установки на інтереси дітей, що формувало в них ненависть до школи, до навчання. Розробники нових програм вважали, що складати завдання необхідно таким чином, щоб розкривалися творчі можливості та здібності дітей. Отже, основними принципами побудови навчальних програм, згідно з утилітарною концепцією, є:

– принцип формування практичних умінь;

– принцип проблемного підходу до формування змісту освіти, який передбачає його подання у формі міждисциплінарних систем знань;

– принцип активізації самостійної діяльності учнів;

– принцип залучення учнів до життя їх соціального оточення.

Наступний принцип аналізованої дидактичної системи пов'язаний з ідеєю прагматичного поєднання навчання і виховання з життям. Це принцип *зв'язку освіти з життям,* з практикою, з громадською і трудовою діяльністю людей. «Найважчий урок, який доводиться засвоювати дитині, – це практичний. Дитина повинна навчитися пристосовуватися до людей і праці, і якщо тут її спіткає невдача, жодна кількість книг не зможе виправити ситуацію»[2, с. 120]. Цей принцип вимагає, щоб освіта стала процесом життєдіяльності, а не підготовки до майбутнього життя, тому навчання і виховання повинні «випливати» з самого життя, бути нерозривно пов'язані з ним, з життєвою практикою. Чим повноцінніше життя учнів, різноманітніша їхня діяльність і активність, тим успішніше вони розвиваються і готуються до життя, причому не поодинці, а один з одним [1, с. 138].

Прихильники теорії дидактичного утилітаризму пов'язують освіту з формуванням *власного досвіду* дітей. Вони вважають навчання з опорою на власний досвід, коли учні отримують корисні, необхідні для життя знання, одним з основних засобів розвитку особистості. Звідси виникає необхідність у природному зв'язку між школою і життям. «В ідеалі досконале знання має являти собою таку сукупність взаємозв'язків, в яких будь-який результат минулого досвіду був би початковим етапом для розв'язання проблеми, що виникла в новому. Загалом, якщо навички поза знанням є єдиним способом дії, то знання дають змогу вибирати з набагато більшого спектру необхідні навички »[1, с. 307].

Правильно побудована освіта починається з активних занять, а потім здійснюється перехід до наукового аналізу навколишньої діяльності, коли в безпосередній досвід учнів залучаються ідеї і факти, повідомлені іншими – тими, хто має великий досвід. Тому, чим повноцінніше життя учнів, різноманітніша їхня діяльність і активність у ній, тим успішніше вони розвиваються й готуються до життя. Педагог повинен допомагати в пізнанні тільки того, що спонтанно зацікавило дитину. Тому важливим дидактичним принципом є *принцип активності.* «Знання, яке в основному є вторинним, тобто отриманим від інших, а не відкрите самостійно, має тенденцію залишатися тільки словесним»[1, с. 177]. Тому дитині необхідно в процесі самостійного дослідження відкрити для себе властивості та закономірності предметів і явищ, а педагог може тільки відповісти на її питання, якщо вони виникнуть.

Справді демократичне, врівноважене, щасливе й процвітаюче суспільство виникає там, де люди здатні співпрацювати. Основне завдання школи у зв'язку з цим – навчити дитину жити в суспільстві, де вона починає усвідомлювати себе, розуміти свої зобов'язання стосовно цього співжиття і

пристосовуватися до спільного життя. Звідси важливим дидактичним принципом можна вважати *принцип співробітництва.* Цей принцип змінює позицію вчителя у процесі навчання. Вона полягає в тому, щоб допомагати учням формувати нові погляди на досліджуване явище чи предмет, стимулювати їх до самостійних роздумів і відкриттів. Це позиція консультанта і водночас співучасника процесу набуття нового досвіду. «Завдання навчання – підтримувати досвід учня в його русі. Тому необхідно, щоб вчитель знав і предмет, і характерні потреби і здібності учня»[1, с. 174].

Згідно з теорією дидактичного утилітаризму виокремлено найбільш характерні ознаки *навчального процесу*, орієнтованого на розвиток учня. Його характерними рисами є:

– реальність навчального матеріалу;

– цілісність, під якою розуміється об'єднання в пізнавальній діяльності всіх фізичних, розумових, емоційно-вольових сил дитини;

– навчання шляхом праці: «Не буває ні справжнього знання, ні плідного розуміння, крім тих, що виникають в результаті дії» [1, с. 251].

Традиційній дидактичній системі, що спрямована на засвоєння знань, утилітарна концепція протиставила навчання «шляхом дії». Навчання за допомогою діяння – ось шлях, що зв'язує школу і дитину з соціальним життям. Інстинкт діяння – найсильніший у дитини. Ігноруючи цей інстинкт у навчальному процесі, педагоги свідомо гальмують розвиток дітей. «Дитина – це первісний діяч, який потребує розвитку витончених навичок взаємодії, мистецтва дослідження, необхідного для незалежного та задоволеного життя»[1, с. 627]. Дослідження – це навичка, якою дитина повинна оволодіти за допомогою практики, звідси девіз даної концепції – «вчитися, роблячи». Тому вона вимагала починати з пошуку труднощів, пов'язаних з найбільш нагальними проблемами, поставивши учнів у положення дослідника. Навчання за допомогою дії – одне з ключових положень утилітарної концепції [8, с. 27]. Цінність навчання за допомогою пізнавальних дій полягає в тому, що учні самі вирішують кожне нове завдання. Озброєння дітей «досвідом з перших рук» у процесі розв'язання проблемних ситуацій, створених ними самими, стає ключовим моментом у прагматичній педагогіці. *Поєднання навчання з працею* робить навчання життєвим, а знання учнів осмисленими. «Ефективність методів визначається опорою на ситуації, які розвивають у дітей зацікавленість за межами школи, у повсякденному житті. Ефективні методи пропонують учням дії, а не заучування, а дії за своєю природою вимагають мислення, цілеспрямованого пошуку зв'язку та відносин. Природним результатом цього є теорія вчення» [1, с. 147].

Оптимальним навчання стає тільки тоді, коли учні зможуть знаходити точки дотику між іншими предметами. Необхідно «систематично підводити учня до того, щоб він застосовував знання, отримані раніше, для розуміння нинішніх, які, зі свого боку, можуть дати додаткове світло на отримані раніше знання» [1, с. 155].

Важливим компонентом процесу навчання є *методи навчання.* «Методи – особистий вибір педагога, підхід і спосіб роботи, і жоден каталог не в змозі включити все розмаїття їх форм і відтінків». Проте існують певні вимоги, які відіграють основну роль в ефективних інтелектуальних способах поводження з предметним змістом. Серед найбільш важливих – упевненість, неупередженість, цілеспрямованість і відповідальність.

1. Упевненість – це прямота, з якою людина береться за справу.

2. Неупередженість – збереження безпосередності сприйняття, а консервативність – передчасне інтелектуальне старіння.

3. Цілеспрямованість рівнозначна інтелектуальній цінності. Їй сприяють зайнятість, повна зацікавленість предметним змістом, а знищують її хаос інтересів і відволікання.

4. Відповідальність як компонент інтелектуального ставлення до світу передбачає, що людина розглядає імовірні наслідки будь-якого проектованого кроку і враховує їх у діяльності, а не тільки визнає їх можливість.

На ключовій ідеї навчання за допомогою дії будуються основні методи навчання в утилітарній дидактичній системі: дослідницький метод, логічний метод, метод проектів. Розглянемо їх докладніше.

Дослідницький метод. «Освіта має базуватися на дослідницькому методі, що допомагає дитині самостійно формулювати проблеми і розв'язувати їх, стимулює пізнавальну діяльність, що пов'язує пізнання світу з особистим досвідом»[2, с. 120]. Сутність цього методу полягає у формуванні особистого досвіду учня, поставленого в позицію «здобувача знань». Учень постає перед самим собою, перед власним незнанням: об'єкт незнання фіксується і грунтовно досліджується. Це пряма протилежність вивченню «готового знання». «Відкрите знання» – важлива особливість даної технології. Знання формується в учня внаслідок подолання труднощів і розв'язування життєвих проблем [2, с. 140].

Г.Кершенштайнер обстоював необхідність урахування методів і прийомів роботи, виділяючи

метод дослідження. Цей метод стимулює спостерігати природу, ставити запитання, розглядати причини різних явищ і процесів. Педагог стверджував, що знання із галузі природничих наук повинні повідомлятися не з книг, а тільки на основі самостійного проведення експериментів, сформулювавши «золоте правило викладання»: не говори дитині того, що вона знає сама [4, с.43].

Окрім дослідницького, важливе місце належить *логічному методу навчання.* Основна проблема сучасної освіти – встановлення адекватного співвідношення між людськими цінностями й досягненнями науки. Вихід з цієї ситуації – у поширенні тих інтелектуальних методів, які зумовили успіх науки і техніки. Звідси й інтерес прихильників утилітарної концепції до проблем логічного методу навчання. Мислення – «єдиний метод навчання, який можна назвати справді «розумним», оскільки він використовує і збагачує розум. Таким чином, говорячи про метод мислення, необхідно мати на увазі, що саме мислення і є метод використання розуму в процесі набуття досвіду» [1, с. 146]. Логічний метод сприяє формуванню вільної особистості, яка самостійно освоює соціальний досвід, здатної висувати гіпотези і перевіряти їх істинність в реальному світі. Більше того, цей метод розвиває мислення і підвищує інтелект учнів. Це стає можливим у «навчанні за допомогою дії». Логічний метод навчання має соціальну значущість, оскільки готує учнів до майбутнього існування в суспільстві, привчаючи вирішувати свої проблеми самостійно, за допомогою власного досвіду.

Прагматичні ідеї теорії дидактичного утилітаризму були науковою основою для *методу проектів*. Спираючись на твердження, що навчання має приносити користь кожному учневі, а школа повинна розвивати успадковані інтелектуальні або практичні «імпульси» учня, дана концепція пропонувала будувати навчання навколо якоїсь справи, завдання. «Творіння учнів як твори мистецтва, природно, недосконалі, хоча, якщо оцінювати неупереджено, вони просякнуті примітивною чарівністю. А як досвід вони, безперечно, мають естетичну привабливість» [1, с. 219]. У навчальні програми необхідно вводити проекти для самостійної роботи з реальними речами (будівництво будиночка, наприклад). Підручники є «путівниками», вони не домінують, до них учні звертаються лише в скрутних ситуаціях. Набуття в процесі життєвого досвіду знання і є освітою. Освітній процес в умовах проектного навчання будується залежно від діяльності, що має особистісну значущість для самого учня, і тема проекту неодмінно повинна збігатися з поточними інтересами дитини.

Таким чином, основна мета методів навчання, що пропонуються в утилітарній теорії в контексті «навчання за допомогою дії» – не підготовка до професії, а створення умов, що сприяють розвитку успадкованих здібностей учнів, для яких саме навчання в школі повинно бути засобом накопичення багатого і різноманітного досвіду. Крім того, використання охарактеризованих вище методів навчання сприяє залученню учнів до різноманітної діяльності, в ході якої можуть сформуватися їхні справжні інтереси. Школа стає місцем життя дітей та молоді, а не місцем підготовки до життя.

Тісно пов'язані з методами *засоби навчання.* Загальновідомо, що методи навчання застосовуються в єдності з певними засобами навчання як джерелами отримання знань і формування умінь. «Для втілення теорії в практиці необхідно оснастити школи, причому в достатній кількості, різноманітними засобами навчання, у тому числі приладами та матеріалами. Потрібно змінити методи викладання та організації занять таким чином, щоб учням забезпечувалася можливість безпосередньої і тривалої взаємодії з цими засобами навчання» [1, с. 42]. Велике значення прихильники утилітарної теорії надавали лабораторіям і майстерним: «... за лабораторією зазвичай зберігається перевага, яка дає змогу розвивати інтелектуальний інтерес, пов'язаний з досліджуваною проблемою, а майстерня краще підкреслює соціальні наслідки наукового відкриття, а також ... створює більш живий і безпосередній інтерес» [1, с. 285]. Таким чином, використання найрізноманітніших засобів навчання має сприяти створенню спеціального навчального середовища: «Замість школи, що стоїть осторонь від життя, як будівля, де вчать уроки, виникає суспільство в мініатюрі, де навчання і розвиток – події поточного спільного досвіду. Гральні майданчики, майстерні, робочі приміщення, лабораторії не тільки спрямовують природні активні тенденції підростаючого покоління, але й передбачають спілкування, зв'язок і співробітництво – все те, що розширює сприйняття соціальних зв'язків» [1, с. 322-323].

Відповідно до даної дидактичної концепції, основною *формою організації навчання* є не урок, а ручна праця, ігрова діяльність, спілкування. Навчання повинно проходити зазвичай як *трудова* та *ігрова діяльність,* в якій розвивається смак дитини до самонавчання та самовдосконалення. Досвід і знання дитина повинна здобувати шляхом «дії», в ході дослідження проблемного навчального середовища, виготовлення різних макетів, схем, проведення дослідів, знаходження відповідей на суперечливі питання, і загалом, сходження від часткового до загального, тобто використання індуктивного методу пізнання. «У грі інтерес ... безпосередній ...», оскільки «в грі діяльність є власною метою і явних результатів у неї не буває» [1, с. 190]. Гра в психологічному плані природно переходить в роботу, у працю в міру усвідомлення результатів дійсності. Гра абсолютно самоцінна. «Ігрова

поведінка – діяльність, спрямована на задоволення інформаційного голоду, пошук випадку, здатного удосконалити внутрішню систему моделі світу» [1, с. 22].

Таким чином, відмовившись від традиційної школи з формальними уроками, утилітарна дидактична система пропонує нові форми навчання: ігрові форми навчання; практичні заняття (ручна праця); індивідуальну, самостійну роботу; спілкування.

Важливе місце в теорії належить питанням професійної підготовки вчителів, вимогам до їх роботи. Роль вчителя у цій дидактичній системі полягає в позиції консультанта, спостерігача: «Педагог в реальності є те, що учень представляє в потенції, тобто вчитель вже знає те, що учневі ще належить дізнатися ... Він повинен настільки вільно володіти предметним змістом, щоб зосереджувати всю свою увагу на позиції і відгуку учня. Завдання вчителя – розуміти учня в його взаємодії з предметом, у той час як розум учня ... повинен бути зайнятий не взаємодією з учителем, а темою уроку» [1, с. 173]. Водночас ця позиція передбачає досить хорошу педагогічну підготовку вчителя, високий рівень його професіоналізму.

Висновки. Аналіз специфіки побудови дидактичної системи навчання на основі теорії дидактичного утилітаризму свідчить, що ця система навчання вирішувала такі завдання, реалізація яких була неможлива у гербартіанській системі навчання: спрямованість на пізнавальні інтереси і потреби учнів, комплексний розвиток їх інтелекту, почуттів і волі; формування критичного мислення, вміння діяти в нестандартних ситуаціях; формування вміння виявляти, формулювати та розв'язувати різні теоретичні і практичні проблеми повсякденного життя, навчання співпраці і колективних форм роботи; індивідуалізація змісту та темпу навчання, підготовка учнів до участі у суспільному житті.

Перспективи подальшого дослідження ідей дидактичного утилітаризму полягають у дослідженні можливостей реалізації цих ідей в діяльності ВНЗ інженерного профілю.

Література

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Пер. з англ. М. Олійник, І. Босак, Г. Пехник / Дж. Дьюї. – Львів: Літопис, 2003. – 384 с.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М.: Мир, 1992. – 202с.
3. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М. : Госиздат, 1924. – 125 с.
4. Кершенштайнер Г. Трудовая школа. Пер. с нем. М И. Дрея /Под ред. Н. В. Сперанского / Г. Кершенштайнер. – М.: Задруга, 1913. – 64 с.
5. Dewey J. Democracy and education. In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The middle works, 1899 – 1924 // Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press. – 1980. – Vol. 9. – P. 1 – 370.
6. Dewey J. The child and the Curriculum //The Middle Works /Ed. By Boydston.– London, 1976.– Vol. 2.– P. 271 – 292.
7. Dewey J. The experimental theory of knowledge. In J.J. McDermott (Ed.), The philosophy of John Dewey //Chicago: University of Chicago Press. – 1981. – P.175 – 193.
8. Keller F.Y. J.Dewey: Learning comes from doing. – New York, 1953. – 35 p.

УДК 37.048.4(460)

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ІСПАНІЇ

І.В.Кобилянська

Анотація. *У статті подано характеристику змісту профільного навчання в старшій школі Іспанії, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створює умови для професійного самовизначення.*

Ключові слова: *зміст освіти, профільне навчання, бакалаврат, профільні дисципліни, загальні дисципліни.*

Аннотация. *Статья характеризует содержание профильного обучения в старшей школе Испании, которое предусматривает учет образовательных потребностей, склонностей и способностей учащихся и создает условия для профессионального самоопределения.*

Ключевые слова: *содержание образования, профильное обучение, бакалаврат, профильные дисцыплины, общие дисцыплины.*

Summary. *The article highlights the characterization of the content of profile education at high school Spansish, as a kind of differentiated learning, presupposes taking into account educational needs, inclinations and abilities of pupils as well creating conditions for studying according to their professional selfdetermination.*

Keywords: *educational content, profile-oriented studies, baccalaureate, profile-oriented discipline, general discipline.*

© І.В.Кобилянська

Постановка проблеми. Динаміка змін, які відбуваються в українському суспільстві, потребує всебічного реформування освітньої галузі. Виникає необхідність модернізації змісту навчання та виховання в середній загальній освіті.

Інноваційні освітні процеси підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців вимагають створення оптимальних організаційно-педагогічних умов формування й розвитку старшої профільної школи, враховуючи здібності, інтереси та прагнення кожного школяра.

Входження в освітній простір Європи вимагає від України здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, що неможливе без врахування міжнародного досвіду, в тому числі іспанського, а саме: характеристики змісту профільного навчання у старшій школі Іспанії.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що дана тема на сучасному етапі є недослідженою.

Саме тому ми вважаємо за потрібне висвітлити та проаналізувати зміст профільного навчання у старшій школі Іспанії.

Виклад основного матеріалу. Зміст освіти відображає соціокультурний досвід у формі окремих навчальних предметів, в яких враховується не лише логіка відповідної науки або діяльності, але й закономірності пізнавального розвитку учнів, логіка навчального процесу, умови, в яких він відбувається (у тому числі термін навчання), можливості школярів [2, с. 139].

На сьогоднішній день серед моделей, які базуються на принципах побудови змісту освіти, поширеною є така, що розподіляє підходи до організації навчання на інтеграційний та сегрегаційний [3, с. 66]. Інтеграційний підхід (властивий освіті Іспанії, а також Австрії, Великій Британії, Ірландії, Норвегії, Португалії, США, Фінляндії та ін.) передбачає форму організації навчання за різними напрямами та профілями у єдиній структурі школи (що може існувати окремим підрозділом), всередині якої диференціація відбувається шляхом запровадження різних курсів, відділень, секцій та модулів (академічного, технологічного, художнього, професійного) [3, с. 67]. Сегрегаційний підхід до побудови змісту навчання в старшій школі полягає в розподілі шкіл на різні типи, які організовують окремі профілі в рамках одного освітнього напрямку – академічного або професійного [2, с. 67].

Відповідно до загальних положень, узгоджених із консультативною радою Уряду Іспанії 2008р., профільна старша школа (бакалаврат) складає частину середньої необов'язкової освіти, що містить два академічних курси і має за мету забезпечити профілізацію навчання згідно з інтересами, здібностями та потребами учнів, а також підготовку до майбутнього навчання та трудової діяльності [5].

Положення про бакалаврат представляє загальний освітній проект для всіх навчальних закладів, що надають освітні послуги в певній автономії, а кожний навчальний центр конкретизує і адаптує його через свій проект для себе. Школи (інститути середньої загальної освіти в Іспанії), таким чином, реалізують положення бакалаврату різними шляхами, що дозволяє професорсько-викладацькому складу здійснювати зв'язок і застосовувати адаптаційні заходи між змістом навчання і названими положеннями, реорганізуючи їх відповідно до наявних шкільних умов та специфічних характеристик учнів, які навчаються в бакалавраті. Співпраця між закладами, які надають освітні послуги на бакалавраті, та університетами чи іншими центрами вищої освіти буде зміцнювати академічну та професійну орієнтацію учнів[4].

Зміст освіти визначається навчальними програмами, планами та відображається в підручниках і посібниках [2, с.142]. Навчальні програми є специфічним інструментом планування, розвитку й оцінювання кожної дисципліни, модуля або, іншими словами, виконання курікулюму, встановленого діючим законодавством в Іспанії. Викладачі здійснюють свою освітню діяльність відповідно до дидактичних програм навчання, яке надається у навчальному центрі [6].

Дидактичні програми різних дисциплін старшої профільної школи включають діяльність, яка стимулює інтерес до навчання, враховуючи прагнення та можливості учнів, розвиток у них здатностей правильно вибрати майбутній освітній напрям і трудову діяльність [6].

Навчання на бакалавраті, що здійснюється за трьома різними напрямками, а саме: «мистецтво», «природничі науки і технології», «гуманітарні та соціальні науки», базується на загальних дисциплінах періоду навчання; на профільних, які складають центральне ядро та об'єднують процес навчання; на предметах за вибором, які доповнюють освіту [7].

Бакалаврат за напрямом «мистецтво» через свою структуру та різні дисципліни гарантує єдину загальну освіту всім учням та надає їм можливість розпочинати спеціалізацію відповідно до своїх здібностей, інтересів, можливостей та потреб у прикладній освіті, необхідній для подальшого навчання та набути професії [7].

Напрям «мистецтво» організовується за двома профілями: «образотворче мистецтво, малюнок і образ» та «сценічне мистецтво, музика і танці» з яких, наприклад, в інституті середньої освіти М.Ріберо викладається тільки перший напрямок [7, с. 3].

Загальні предмети бакалаврату мають за мету поглибити загальну освіту учнів, підвищити їхню інтелектуальну та гуманітарну зрілість, і сприяти в рамках їхньої компетенції бажанню продовжувати навчання [13].

Розподіл загальних дисциплін на І курсі інституту середньої освіти Іспанії імені М.Ріберо для всіх напрямів однаковий, і включає такі предмети:

- Науки для сучасного світу;
- Фізичне виховання;
- Філософія та громадянознавство;
- Іспанська мова і література І;
- Іноземна мова І [7, с. 3,4].

Профільні дисципліни бакалаврату мають за мету надати специфічну освіту згідно з обраним напрямом навчання, що направляє та розвиває компетенції у сфері знань, готує учнів для різноманітних форм навчання у подальшому і сприяє їхньому входженню до визначеної трудової сфери [15].

а) Напрям "образотворче мистецтво, малюнок і образ" включає на І курсі такі профільні предмети:

- Художнє малювання І;
- Технічне малювання І;
- Об'ємність;
- Аудіовізуальна культура;

Загалом на двох курсах бакалаврату вивчається мінімум шість дисциплін напряму, з яких щонайменше п'ять повинні бути з вибраного напряму [7, с. 4].

Дисципліни за вибором призначені: для доповнення освітнього формування учнів, поглиблення знань за вибраним напрямом навчання та розширення перспектив самостійного загального навчання [16].

На І курсі інституту середньої освіти ім. Мартін Ріберо пропонується в якості дисципліни за вибором друга іноземна мова, яку повинні вивчати всі учні. Другою дисципліною за вибором на І курсі є так званий Інтегрований Проект І, який має практичний характер і доповнює освіту учнів з наукових аспектів, пов'язаних з вибраним напрямом навчання [7].

Після завершення першого курсу і процесу оцінювання результатів навчання колектив викладачів бакалаврату приймає відповідні рішення про переведення учнів на другий курс.

Після виконання умов навчання учні мають право навчатися на 2 курсі бакалаврату. При невиконанні вимог − мають право повторити курс, згідно із встановленими правилами у нормативах, або пройти освітній курс середнього ступеня специфічної професійної освіти [7].

Розподіл загальних дисциплін на ІІ курсі для всіх напрямів бакалаврату передбачає включення таких предметів [8]:

- Іспанська мова і література ІІ;
- Перша іноземна мова ІІ;
- Історія філософії;
- Історія Іспанії.

Загальні дисципліни надають необхідну курікулярну гнучкість для адаптації змісту навчання цілям кожного профілю.

На ІІ курсі напрям «мистецтво» включає такі профільні предмети:

- Художнє малювання ІІ;
- Технічне малювання ІІ;
- Історія мистецтва;
- Техніки графіко-образотворчої експресії;
- Малюнок [8, с. 2].

З цих дисциплін учні вибирають лише три профільні предмети, з яких обов'язковим є Історія мистецтва або Художній малюнок ІІ [8].

Оцінювання процесу навчання з різних дисциплін є тривалим, диференційованим і здійснюється викладацьким складом з урахуванням: усіх його складових, розвитку процесу навчання кожного учня в сукупності з викладанням навчальних дисциплін та академічною ефективністю протягом курсу навчання у відповідності до поставлених цілей бакалаврату [17]. В будь-якому випадку ці критерії будуть базовими рекомендаціями для оцінювання ступеня досягнення передбачених цілей для всіх дисциплін [18].

Учні, які протягом навчання на 2 курсі мають заборгованість з деяких предметів, можуть вивчати їх без необхідності повторного вивчення зарахованих дисциплін [19].

Таким чином, термін навчання у бакалавраті становить чотири роки максимально.

Напрям «гуманітарні та соціальні науки» включає на І курсі такі профільні предмети:

- Латинська мова І;
- Древньогрецька мова І;
- Прикладна математика до соціальних наук І;
- Економіка;
- Історія сучасного світу.

З цих дисциплін учні вибирають лише три профільні предмети, з яких одна є обов'язковою (Історія сучасного світу)[9, с. 2].

Дисципліни за вибором посилять через різні конфігурації, які базуються на проектах та наукових роботах, активну методологію та власну участь на цьому етапі освіти [20].

На І курсі напряму «гуманітарні та соціальні науки» інституту середньої освіти ім. Мартін Ріберо пропонується в якості дисципліни за вибором друга іноземна мова, яку повинні вивчати всі учні. Другим предметом за вибором на І курсі є так званий Інтегрований Проект І, який має практичний характер і доповнює освіту учнів з наукових аспектів, пов'язаних з вибраним профілем навчання [9].

Умови навчання на ІІ курсі цього напряму бакалаврату ті ж самі, що і умови навчання на І курсі, після виконання яких учні можуть вибрати напрям ІІ курсу бакалаврату [10].

Профільні дисципліни складають центральне ядро, біля якого організовується навчальний процес у бакалавраті.

Цей напрям включає на ІІ курсі такі профільні предмети [10, с. 3]:

- Історія мистецтва;
- Латинська мова ІІ;
- Древньогрецька мова ІІ;
- Прикладна математика до соціальних наук ІІ;
- Всесвітня література;
- Економіка підприємства;
- Географія.

Профільні дисципліни бакалаврату мають за мету надати специфічну освіту згідно з обраним напрямом навчання, що спрямовує та розвиває компетенції у сфері знань, готує учнів для різноманітних форм навчання у подальшому і сприяє їхньому залученню до визначеної трудової сфери [21].

Напрям навчання «п*ридничі науки і технологія*» включає на І курсі такі профільні дисципліни:

- Біологія і Геологія;
- Технічний малюнок І;
- Фізика і Хімія;
- Математика І;
- Індустріальна технологія І.

З них учні вивчають три предмети напряму, один з яких є обов'язковим (Математика І)[11].

На ІІ курсі напрям включає такі профільні предмети:

- Біологія;
- Наука про Землю та оточуюче середовище;
- Технічний малюнок ІІ;
- Електротехніка;
- Фізика;
- Математика ІІ;
- Хімія;
- Індустріальна технологія ІІ [12, с.2,3].

З цих дисциплін вивчається три дисципліни напряму, а саме: фізика, хімія або біологія, одна з яких повинна бути обов'язковою. В будь-якому випадку на 2 курсі дозволяється вивчати тільки одну дисципліну напряму, яка вимагає знань з І курсу і з якої складені необхідні заліки [12, с. 3].

Навчальні центри Іспанії мають необхідне організаційне забезпечення для надання освітньої уваги дисциплінам за вибором, гарантуючи відсутність дискримінації між ними. Організаційні заходи, які втілюють навчальні заклади, повинні бути включені в їхні освітні проекти, і з ними заздалегідь перед навчанням повинні бути ознайомлені батьки та опікуни учнів [4].

Кінцевими цілями бакалаврату є надання учням: освіти, гуманітарної та інтелектуальної зрілості, навичок та знань, які допоможуть їм розвивати соціальні функції та увійти в активне життя з відповідальністю та знаннями [84]. Бакалаврат сприяє розвитку в учнів знань, здібностей, навичок, діяльності і цінностей, які дозволять їм досягнути наступних цілей:

1) реалізовувати демократичні громадянські права у глобальній перспективі і набути

відповідальної громадянської свідомості під впливом цінностей Конституції Іспанії;

2) зміцнювати соціальну й персональну зрілість, що дозволить учням діяти у належній та відповідальній формі і розвивати у них дух критики; передбачати й мирно вирішувати соціальні, сімейні та особисті конфлікти; вміти правильно приймати рішення;

3) сприяти ефективній рівноправності у правах та можливостях між жінками та чоловіками, аналізувати й критично оцінювати існуючі та втілювати у життя реальні рівноправності, сприяючи знищенню дискримінації у стосунках;

4) зміцнювати навички навчання дисципліни як необхідних умов для ефективного використання професійного навчання і як засобу особистого розвитку;

5) володіти як письмовою, так і усною кастильською мовою, так і мовою автономної області;

6) висловлюватись вільно і правильно однією або декількома іноземними мовами;

7) використовувати з дозволом та відповідальністю інформаційні та комунікаційні технології;

8) знати та критично оцінювати реалії сучасного світу, попередні історичні події і основні фактори його розвитку; брати участь у розвитку та поліпшенні соціального оточення;

9) мати доступ до фундаментальних технологій і наукових знань, володіти власними базовими навичками обраного напряму;

10) розуміти елементи й фундаментальні процеси досліджень та наукових методів; знати й оцінювати у критичній формі внесок науки і технологій у зміни умов життя, а також зміцнювати повагу та ставленню до навколишнього середовища;

11) зміцнювати дух підприємництва у креативній діяльності, гнучкість, ініціативу, роботу у колективі, свої сили та відчуття самокритики;

12) розвивати художні та літературні відчуття, естетичні критерії як джерела культурного збагачення й освіти;

13) використовувати фізичну культуру і спорт для сприяння особистого і соціального розвитку;

14) зміцнювати діяльність, спрямовану на повагу та попередження у сфері безпеки життєдіяльності;

15) розвивати здібність пізнати самого себе для роботи у колективі і для аналізу у критичній формі наявних нерівноправностей між чоловіками і жінками;

16) знати, оцінювати і поважати природню, культурну та історичну спадщину Іспанії та Андалусії, її зміцнення, збереження та покращання [7, с. 2, 3].

Диплом бакалавра надає можливість для вступу до професійного навчання вищого ступеня і до вступу до Університету. В останньому випадку буде потрібно скласти вступні іспити, за результатами яких та отриманою кваліфікацією в бакалавраті буде оцінюватись академічна зрілість учнів та отримані ними знання [6].

Висновки. Таким чином, соціальна й шкільна реальність вимагає звертати увагу на відмінність, неоднаковість учнів. Депертамент орієнтації і кураторство повинні дати відповідь на ці питання [22].

Підсумовуючи все вищесказане, зауважимо, що зміст профільної освіти Іспанії націлює школу на формування у школярів основ наукових знань, за яких враховувались би здібності, можливості, побажання та прагнення учнів і разом з тим залучення їх до виробництва.

Аналіз освітньої програми для старшої школи дає підстави стверджувати, що в ній закладено нові підходи до організації освіти в іспанській старшій школі, яка функціонує як профільна. Програма є базисом для: реалізації принципу особистісно орієнтованого освітнього процесу, створення сприятливих умов для розвитку індивідуальних особливостей та здібностей учнів, їхніх інтересів, потреб, формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності, розширення можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

Література

1. Бібік Н. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження / Н. Бібік, М. Бурда // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського : зб. наук. пр. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – № 11. – С. 66 – 68.

2. В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Педагогіка: Навчальний посібник. − Вінниця, 2003. – 416с.

3. Локшина О.І. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ре. О.І.Локшиної.- К.: СПД Богданова А.М., 2006.- 232 с.

4. Загальні положення про організацію бакалаврату : Королівський Декрет № 1467/2007 від 6 листопада 2007 р. // Офіційний Бюлетень. – 2007. – 6 лист. (№ 266).- С. 217.

5. “Управління освіти Андалусії» Декрет 416/2008 від 22 липня, «Загальні положення про організацію бакалаврату в Андалусії»// Офіційний Бюлетень Уряду Андалусії №149, 28 липня 2008 р.- Севілія, 2008р.-8с

6. Disposiciones generales, Consejeria de educacion; orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el curriculo

correspondiente al Bachillerato en Andalucia.- 221 p.
7. Bachillerato de artes. Curso 1 : programa / I.E.S. Martin Rivero. – Ronda, 2009. – 11 p.
8. Bachillerato de artes . Curso 2 : programa / I.E.S. Martin Rivero. – Ronda, 2009. – 10 p.
9. Bachillerato de Humanidades y ciencias sociales. Curso 1 : programa / I.E.S. Martin Rivero. – Ronda, 2009. – 8 p.
10. Bachillerato de Humanidades y ciencias sociales. Curso 2 : programa / I.E.S. Martin Rivero. – Ronda, 2009. – 10 p.
11. Bachillerato de ciencias y Tecnologia. Curso 1 : programa / I.E.S. Martin Rivero. – Ronda, 2009. – 8 p.
12. Bachillerato de ciencias y Tecnologia. Curso 2 : programa / I.E.S. Martin Rivero. – Ronda, 2009. – 10 p.
13. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de de Calidad de la Educación participación, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r1-lo9-1995.html (перевірено 02.09.2012). – (Назва з екрану).
14. Gonzalez, M.T. "La micropolítica de las Organizaciones escolares" Revista de Educación, 1998. – 300 p.
15. Gomez de benito : "Paradigmas cognitivo y psicosocial del aprendizaje". Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesorado de Bachillerato; 2000. – pp. 171-195
16. Gonzalez Losada S. "Evaluación de centros educativos y mejora escolar". En AAVV, Organización Escolar. Aspectos básicos para docentes.- Granada, 2002. – 295 p.
17. Monográfico Educación Bachillerato Cuadernos de Pedagogía, 1995. – 238p.
18. Casanova M.T. Manual de Evaluación Educativo / M.T. Casanova. – Madrid: La muralla. 1997. – 248 p.
19. E. Martín y T. Mauri. La atención a la diversidad en el Bachillerato/ E. Martín .- Barcelona: Horsori, 1996. – 195p.
20. J.M. Coronel. Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis investigación. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 1998. – 200p.
21. Velaz de medrano, Orientación e intervención psicopedagogica. Concepto, modelos, programas y evaluación. – Málaga, 1998.- 197 p.
22. Plaget J. Psicología de la inteligencia., – Buenos Aires, 1971. – 100p.

УДК 373.57. 048 (042.3)

МУЛЬТИКУЛЬТУРНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

І.В.Ковалинська

Анотація. *У статті розглянуто тенденції формування мовленнєвої культури молоді у мультикультурному суспільстві.*

Ключові слова*: мультикультурний, інформаційне суспільство, сленг, мовленнєва культура, соціальна комунікація.*

Аннотация. *В статье рассматриваются тенденции формирования речевой культуры молодежи в мультикультурном обществе.*

Ключевые слова: *мультикультурный, информационное общество, сленг, речевая культура, социальная коммуникация.*

Summary*. The article deals with tendencies in forming speaking culture in a multi-cultural society.*

Key words: *multicultural, information society, slang, speaking culture, social communication.*

Соціальна комунікація розглядається сучасними науковцями «як відображення соціальної стратифікації суспільства й різноманітними видами діяльності його членів» [13, с.38]. Зокрема В.Конецька [14, с. 20] вважає, що «соціальна комунікація – це така комунікаційна діяльність людей, яка обумовлена цілою низкою соціально значущих оцінок, конкретних ситуацій, комунікаційних сфер і норм спілкування, прийнятних у даному суспільстві». Комунікація, за визначенням В.В.Різуна [13, с.11] – це «зумовлений ситуацією та соціально-психологічними особливостями комунікаторів процес встановлення й підтримки контактів між членами певної соціальної групи чи суспільства загалом на основі духовного, професійного або іншого єднання учасників комунікації, який відбувається у вигляді взаємопов'язаних інтелектуально-мислительних та емоційно-вольових актів, опосередкованих мовою й дискретних у часі та просторі, – тобто у вигляді актів мовлення, актів паралінгвістичного характеру й психофізіологічного впливу, актів сприймання й розуміння, що пов'язані з процесами збору фактів, їхнім зберіганням, аналізом, переробкою, оформленням, сприйманням й розумінням».

Постановка проблеми. Наша стаття присвячена виявленню причин створення нової моделі мовної комунікації молодих людей з урахуванням впливу іншомовних зразків мовлення й використання популярного молодіжного сленгу.

Основна частина. Мовлення як основний тип комунікації відчуває значний вплив екстра-

© І.В.Ковалинська

лінгвістичних й соціально-обумовлених факторів, що змінюють модель спілкування молодих людей. Безсумнівно, що існування особистості, й особливо молодої людини, в сьогоденній Україні – це існування в мультикультурному середовищі. Таке середовище створюється природно через економічні, соціальні, культурні причини або штучно, під час вивчення декількох іноземних мов, які можуть певним чином впливати на сприйняття, розуміння й використання інших мов (інтерференція). Сучасна освічена молодь має у своєму розпорядженні різноманітні зразки іншомовного мовлення. Вони стають доступними все більшій кількості людей через поширення вивчення іноземних мов, використання інтернету та інших засобів електронного спілкування, які викликало до дії створення інформаційного простору. Це спричиняє значний вплив на якість усної й письмової форм комунікації молодих людей як у неформальному спілкуванні, так і у формальному, наприклад, в умовах навчання.

Зокрема, в мовленні молоді все частіше зустрічаються лексичні одиниці, притаманні англійській мові: окей, вел, бай-бай тощо. Їх використовують не тільки ті, хто вивчає або володіє англійською мовою, але й решта молодих людей. Все частіше в українському мовленні використовуються граматичні зразки англійської мови, наприклад, «це не є правильним» замість «неправильно»; «це є зрозумілим» замість «зрозуміло», що відповідає англійській структурі «it is right (clear, correct) etc.». Дуже часто зустрічається у мовленні молодих людей своєрідне поєднання частини українського й частини англійського речення, наприклад: «І я буду робити те, що захочу, окей?». Така побудова речення не відповідає правилам української мови. Подібні висловлення несуть в собі додаткову конотацію, націлену на створення образу сучасної молодої людини, що добре обізнана в іноземних мовах. Але, на наш погляд, подібне змішування викликає лише почуття, що людина не дуже добре володіє рідною мовою і намагається це приховати, використовуючи комунікативні зразки, які не властиві мовно-комунікативній моделі рідної мови. Замість образу освіченої людини, яка обізнана в мовах, такі висловлення створюють образ пихатої, зарозумілої людини, яка намагається приховати своє невігластво за іноземними фразами. Такі й подібні до них вислови заважають розумінню й спотворюють акт комунікації.

Надзвичайно поширеним у мовленні молоді стало використання англомовних слів та скорочень, які використовуються в сучасних засобах особистісної комунікації – SMS повідомленнях та електронному спілкуванні, наприклад: «My smmr hols wr cwot. B4, we used 2go to NY 2C my bro, his GF & thr 3 kids: FTF. ILNY, it's a gr8 plc. У звичайному форматі дане повідомлення означає: My summer holidays were a complete waste of time. Before, we used to go to New York to see my brother, his girlfriend and their three screaming kids face to face. I love New York. It is a great place» [16].

Дані висловлення відносяться до комп'ютерного сленгу. Сленг (від англійського скорочення **s**ecret language) – секретна мова певного соціального прошарку або групи населення, що відноситься до певної вікової або професійної категорії. В даному випадку маємо комп'ютерний молодіжний англомовний сленг. Серед подібних прикладів можна виокремити такі: 2 – to, u – you, 4 – for, da – the, y – why, IMHO – in my humble opinion, omfl – oh my fucking internet connection is slow, don't know – dunno, forever – 4eva, girlfriend- gf, don't worry – dw [16].

Такі скорочені форми відносяться до письмового мовлення, розуміти їх може лише людина, що володіє англійською мовою, отже, використання цих висловів звужує кількість адресатів висловлення.

Дуже поширеним є використання російськомовного сленгу в українськомовному молодіжному мовному середовищі. Однією з причин такого широкого вживання російськомовного сленгу є те, що Україна довгий час перебувала у складі СРСР, і протягом 70 років обидві мови співіснували, причому російська вважалася мовою освічених людей, а використання української мало здебільшого побутовий характер. Сьогодні ж сфера вживання української мови – навчання, офіційне мовлення, а російська мова подекуди вживається у неформальному спілкуванні.

Зрозуміло, що використання сленгу в мовленні підлітків зумовлено їхнім бажанням виокремитися, створити власну культуру, незрозумілу непосвяченим; незалежну від думки дорослих людей. Саме в цей період становлення особистості мовлення молодих людей насичене неформальною (сленговою) лексикою.

Найбільша кількість сленгових висловів російською мовою належить до сфери проведення вільного часу. Серед них зокрема такі: «жирный» – красивий, модний; «колбаса (колбасня)» або «тусня, (тусовка)» – вечірка; «идти на колбасу» – йти на вечірку; «меня прет» – мені дуже подобається, мені весело та цікаво; «зажигать» – веселитися; «газ-квас» – випивати, вживати спиртні напої.

До шару лексики, що характеризує стосунки між людьми, належать такі: «родаки» – батьки; «горшки звенят» – мені час додому, мене чекають вечеряти; «раздуплиться» – зрозуміти; «запарить» – набриднути; «прозревать» (я прозрел, я прозреваю) – здивуватися; «нулячий» – людина, яка нічого не знає.

Студентський жаргон – слова, які стосуються навчальної діяльності студентів – «препод», «студак», «лаба», «ботан (ботанік)», «тетенька (тефенька)» – ліберальна викладачка; «дяденька» («дяфенька») – ліберальний викладач.

Окрема група лексичних одиниць стосується неприємної сфери життя молоді, зокрема вживання наркотичних речовин, наприклад: «обдолбанный, накиданный» означає «під дією наркотиків»; «гандж, (ганджубас)» – вид наркотичної речовини.

Варто звернути увагу на фонетичні зміни, яких зазнає слово, переходячи до розряду сленгу. Наприклад, «оле» або «уле» замість "алло"; «быренько» або «быстрячком» замість «быстренько»; «не здраво», що означає «не добре» мають неформальне звучання й допомагають комуніканту зрозуміти не тільки денотативний зміст, але й оцінити та взяти до уваги конотативний зміст висловлення.

Відбувається й зміна морфологічної структури слова, коли воно вживається як сленговий вислів. Наприклад, «подрассказывать» означає «висловлювати якісь думки, що неприємні мені»: «преподша стала мне подрассказывать» (викладач стала висловлювати своє невдоволення); «пододеться» означає не просто одягнутися, а одягнутися дорого, придбати окремі речі дуже високої якості [3].

Використання так званого «суржику» (мішаної російсько-української говірки, що складається з української основи з додаванням певної кількості російських слів, висловів, граматичних структур) – також значно знижує якість комунікації. На жаль, причини використання суржику найчастіше вкоріненні в сім'ї. Люди старшого покоління, яке виросло в СРСР, дуже часто використовують суржик в офіційному мовленні, тому що не знають належних відповідників українською мовою. Іноді сприйняття мовлення суржиком з боку непідготовленого комуніканта може призвести до непорозуміння. Наприклад, фраза «через неділю» або «на слідуючій неділі» (рос. «неделя», укр. «тиждень») може бути зрозумілою як «через два тижні», тобто має пройти неділя (вихідний день), і тільки наступної неділі (не наступного тижня, а саме протягом вихідного дня (неділі)) відбудеться зустріч чи інша запланована дія; тоді як адресант мав на увазі наступний тиждень.

Інші приклади суржикомовлення: «Скільки тобі год?» «Я трішки опіздаю», «віддільно від…», розмовляти на українській мові (замість українською).

Деякі характерні прояви суржику (порівняно з нормативною українською мовою):

- вживання русизмів замість нормативних українських відповідників: даже (навіть), да (так), нє (ні), када (коли), нє нада (не потрібно), єлє (ледве), щас/січас (зараз), всєгда (завжди), нікогда (ніколи), чуть-чуть (трішки), конєшно (звичайно, звісно), навєрно (мабуть), напрімєр (наприклад), допустім (припустимо), мєжду (між), вмєсто (замість), вродє/будто (наче, начебто), імєнно (саме), рядом (поруч), язик (мова), больніца (лікарня), циплята (курчата), предохранітєль (запобіжник), предсідатель (голова), почта (пошта), почтальйон (листоноша) тощо;

- «україніізовані» форми російських дієслів — здєлав (зробив), дівся (подівся), унаслідував (успадкував), получав (отримував), щитав («вважав» або «рахував» залежно від контексту), отдав (віддав), отключив (вимкнув);

- порушення дієслівного керування, вживання прийменників і відмінків за російським зразком — "по вулицям" замість "по вулицях";

- утворення найвищого ступеня порівняння прикметників і прислівників за зразком російської мови — самий головний (найголовніший), саме важне (найважливіше);

- утворення від українських дієслів активних дієприкметників за російським зразком — відробивший, прийшовший, зробивший (в українській мові ця граматична форма відсутня);

- слова і вирази, кальковані з російської — міроприємство (захід), прийняти міри (вжити заходів), прийняти участь (взяти або брати участь), до цих пір (досі), так як (оскільки), бувший у користуванні (той, що був у вжитку), на протязі (протягом)» [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12].

Під час занять з практики усної та писемної мови, виконуючи завдання з перекладу, студенти часто припускаються помилок, зазначених вище. Але завданням викладача має стати вчасне й тактовне виправлення, обговорення помилок, звертання до першоджерел та планована, постійна, наполеглива робота з упровадження норм якісного українського мовлення та запобігання «суржикомовлення».

Висновки. Ми спробували окреслити ступінь засмічення мовлення молоді росіянізмами, англіцизмами, суржиком та розглянули чинники, що впливають на якість мовленнєвої культури молодих людей. Серед них найважливішим є вплив навколишнього інформаційного простору, недостатня мовна культура сім'ї, недостатні знання української мови, інтерференція при вивченні декількох мов. Предметом подальшого дослідження мають стати прийоми й методи формування моделі якісного мовлення молодих людей.

Література

1. Дончик В. Мова не винна : Про суржик, двомовність і грамотність на українському ТБ / В. Дончик // Слово і час. — 2001. — № 2. — С. 68-77.
2. Козир Є. / Суржик у законодавчих і нормативних документах / Є. Козир // Стандартизація. Сертифікація. Якість. — 2008. — № 2. — С. 13-19.
3. Ковалинська І. Російськомовний сленг в українськомовному молодіжному просторі / І. Ковалинська // Мовознавчі студії . – Зб. наук. праць. – К. : ВПЦ «Київський університет». – 2007. –Ч. ІІ. – С. 137-143.
4. Масенко Л. Т. Суржик: між мовою і «язиком» / Л. Т. Масенко — К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2011. — 135 с.
5. Окара А. Полтавський «суржик» та духовне плєбєйство. / Андрій Окара // Полтавський «суржик» та духовне плєбєйство. – Слово і час. – 2000. – № 1. – с. 52-56.
6. Погрібний А. Випробування суржиком / А. Погрібний // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2006. — № 4/5. — С. 4-12.
7. Радчук В. Д. Мова в Україні: стан, функції, перспективи / В. Д. Радчук // Мовознавство. — 2002. — № 2/3. — С. 39-45.
8. Радчук В. Параметри і взаємодія мов / В. Радчук // Дивослово. — 2005. — № 6. — С. 36-44.
9. Ставицька Л. Українсько-російська двомовність: Соціопсихологічні та лексикографічні аспекти / Л. Ставицька // Дивослово. — 2001. — № 11. — С. 13-16.
10. Стріха М. Суржик / Стріха М., Гриценко О. // Нариси української популярної культури. — К. : УЦКД, 1998. — С. 629-643.
11. Шевчук О. Донецький суржик: причини появи і специфіка функціонування / О. Шевчук // Дивослово. — 2010. — № 6 . — С. 30-33.
12. Шумилов О. Мова, суржик, "язык": єдність та боротьба протилежностей на межі тисячоліть / О. Шумилов // Сучасність. — 2000. — № 10. — С. 110-124.
13. Холод О. М. Теорія масової комунікації / В. В. Різун, О. М. Холод. – К. : КиМУ, 2010. – 195 с.
14. Холод О. М. Соціальні комунікації : соціо- і психолінгвістичний аналіз : навч. посіб. – Олександр Холод. – К. : Київський міжнародний університет; Українська асоціація психолонгвістів, 2010. – 391 с.
15. Flier, Michael. Surzhyk: The Rules of Engagement. Harvard Ukrainian studies 22. 1-4 (1998) :113-136.
16. http://www. peevish. co. uk/slang/a. htm

УДК 378.4(73)

ОСНОВНІ МЕТОДИ МІЖПРЕДМЕТНОЇ РОБОТИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ США

Ю.М.Остраус

Анотація. *У статті розглянуто значення понять "дисципліна", "міжпредметність", "міжпредметна робота" та "міжпредментий курс", що визначаються науковцями США, та основні методи міжпредметної роботи у вищій освіті США – контекстуалізацію, концептуалізацію, проблемний метод.*

Ключові слова*: міжпредметність, міжпредметна робота, міжпредметний курс, методи міжпредметної роботи, контекстуалізація, концептуалізація, проблемний метод, вища освіта США.*

Аннотация. *В статье рассматривается значение понятий "дисциплина", "междисциплинарность", "междисциплинарная работа" и "междисциплинарный курс", которые определяются учеными США, а также основные методы междисциплинарной работы в высшем образовании США – контекстуализация, концептуализация, проблемный метод.*

Ключевые слова*: междисциплинарность, междисциплинарная работа, междисциплинарный курс, методы междисциплинарной работы, контекстуализация, концептуализация, проблемный метод, высшее образование США.*

Summary. *The article considers the USA scientists' definitions of the concepts "discipline", "interdisciplinarity", "interdisciplinary work", "interdisciplinary course", and distinguishes contextualizing, conceptualizing, and problem-solving as the basic strategies of interdisciplinary work in colleges of the USA.*

Keywords: *interdisciplinarity, interdisciplinary work, interdisciplinary course, strategies of interdisciplinary work, contextualizing, conceptualizing, problem-solving, US colleges.*

Постановка проблеми. Багато спеціалістів усе частіше зустрічаються з комплексними проблемами, для розв'язання яких необхідне залучення знань із різноманітних галузей науки, вміння критично аналізувати, системно мислити та синтезувати знання, бачити об'єкти з різних точок зору,

© Ю.М.Остраус

приймати рішення, ґрунтуючись на неоднозначній інформації, прогнозувати можливі наслідки. Відповідно, перед вищою освітою ставиться завдання підготовки фахівців, які б відповідали цим високим вимогам та були здатні постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, самостійно здійснювати пошук знань та оволодівати науково-практичною інформацією, а також використовувати її у своїй професійній діяльності. У навчанні таких спеціалістів першочергове значення має розвиток інтегративного способу мислення.

Інтеграція знань із різних навчальних предметів і об'єднання в одному завданні понять із різноманітних галузей реалізується через міжпредметні зв'язки. Актуальність міжпредметних зв'язків у навчанні зумовлена сучасним рівнем розвитку науки, який яскраво виражає інтеграцію суспільних, економічних і природничо-наукових знань.

На необхідності використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі вищих навчальних закладів України наголошується також у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України "Про вищу освіту" [1; 2; 3].

Проблема міжпредметних зв'язків та їх реалізації в навчальному процесі була предметом дослідження багатьох науковців, але мало уваги приділялося вивченню зарубіжного досвіду в цій сфері, хоча аналізована тема є актуальною не тільки для вітчизняної педагогіки. В США міжпредметний підхід не тільки ретельно досліджується і впроваджується в практику, а і вважається ключовим елементом вдосконалення освіти на усіх рівнях [7, с. 76].

Аналіз останніх публікацій. Вивченням даного питання в США займається багато дослідників: В.Боікс Мансілла [4], С.Нікітіна [9], Л.Латтука, В.Ньюелл, К.Вудс [5], Дж.Клейн, В.Грін [10], Д.Річардс, Л.Дуер [6], Д.Янгблад, І.Клейнберг [7], К.Голдінг [6], Л.Іваніцкая, К.Лафівер [8] та інші. У працях цих вчених обґрунтовано необхідність здійснення міжпредметної роботи; проаналізовано переваги й недоліки міжпредметного підходу; дано визначення основних понять, таких як "дисципліна", "міжпредметність", "міжпредментий курс", "міжпредметне розуміння", "міжпредметне мислення" та класифікації видів міжпредметної роботи; визначено мету і методи реалізації міжпредметних зв'язків; розглянуто умови, що впливають на формування міжпредметного мислення; досліджено взаємозв'язки між дисциплінами та міжпредметною роботою; дано рекомендації щодо організації та оцінювання цієї роботи; доповідається про успішний досвід реалізації міжпредметних зв'язків у коледжах та університетах США.

Мета даної статті – розглянути значення понять "дисципліна", "міжпредметність", "міжпредметна робота" та "міжпредментий курс", що визначаються науковцями США, та ознайомитися з трьома методами міжпредметної роботи у вищій освіті США – контекстуалізацією, концептуалізацією та проблемним методом, що їх дослідники виділяють як базові.

Основний зміст статті. На першому етапі дослідження міжпредметної роботи потрібно з'ясувати значення терміну "міжпредметність" та окреслити різні точки зору щодо його тлумачення. Оскільки поняття "міжпредметність" неможливо повністю зрозуміти без розуміння терміну «дисципліна», спочатку необхідно висвітлити значення останнього.

Отже, термін «дисципліна» етимологічно пов'язаний з латинським словом disciplina – інструкції, що даються учневі. Оксфордський словник англійської мови відносить появу цього терміну до Середньовіччя та трактує дисципліну як галузь знань, науки чи мистецтва в освітньому аспекті, або академічний розділ навчання [8, с.17].

Девіс і Девлін визначають навчальну дисципліну як галузь дослідження чи розділ знань зі своїми теоріями, методами та змістом, а також виділяють її характерні риси:

- наявність товариства науковців;
- традиція чи історія наукових досліджень;
- методи дослідження, що визначають способи збору й тлумачення даних;
- визначення того, що є знанням;
- існування мережі зв'язку [8, с. 18].

Боікс Мансілла вказує, що дисципліна містить в собі сукупність теорій, суджень, відкриттів, які вважаються прийнятними окремим науковим товариством у певний момент часу [4, с. 2].

Арам вважає, що дисципліна – сфера мислення – напівстабільні, частково інтегровані, майже автономні інтелектуальні надбання – які складаються з проблем, теорій та методів дослідження [5, с. 3]. Вони є напівстабільними тому, що постійно змінюються та розвиваються; частково інтегрованими через внутрішню фрагментованість та спеціалізованість; неповна автономність обумовлюється тим, що кордони окремих дисциплін неможливо чітко визначити.

Зазначимо, що в наукових роботах США зустрічається велика кількість визначень понять "міжпредметність" та "міжпредметна робота", які вважаються синонімічними, але згоди щодо їх

значення ще не досягнуто і не існує загальноприйнятого тлумачення. Розглянемо деякі формулювання, які відображають цей термін.

Кілька дослідників (Репко, Клейн, Ньюел) дають широке визначення міжпредметності як процесу вирішення проблеми чи розгляду теми, яка занадто складна і комплексна, щоб з нею справилася одна дисципліна чи професія. Цей процес поєднує дисциплінарні погляди та інтегрує їх, створюючи більш повні аспекти тлумачення [8, с. 19].

Науковці Національної Академії Наук та кількох інших освітніх установ стверджують, що міжпредметність – це дослідження, яке інтегрує інформацію, дані, технології, засоби, точки зору, поняття та теорії з двох або кількох дисциплін чи галузей знань для вдосконалення фундаментального розуміння та розв'язання проблем, рішення яких неможливе в межах однієї дисципліни [8, с. 19].

Лафівер розглядає міжпредметність як інтеграцію міжпредметних поглядів, що сформовані інформацією, даними, технологіями, засобами, точками зору, поняттями та теоріями двох чи більше дисциплін, для того, щоб розглянути проблему, питання чи тему та отримати повне розуміння, яке виходить за межі окремої дисципліни чи сфери дослідження [8, с. 20].

К.Голдінг вважає, що "міжпредметність включає в себе синтез чи баланс поглядів кількох дисциплін для створення глибшого розуміння, збалансованих суджень чи життєздатних рішень чи продуктів, що творчо охоплюють кілька точок зору" [5, с. 3].

Зрештою, Боікс Мансілла визначає міжпредметність та міжпредметну роботу як вид інтегрованої роботи, що об'єднує дисциплінарні точки зору, щоб створити продукт, сформувати пояснення чи запропонувати розв'язання проблеми, що були б недоступними засобами однієї дисципліни [4, с. 5].

Міжпредметна робота у вищій освіті США здійснюється шляхом введення у навчальну програму спеціальних міжпредметних курсів, що об'єднують в собі погляди двох чи більше дисциплін, але не лише загальноосвітніх галузей (як біологія, історія, психологія), а й професійних (правознавство, педагогіка, графічний дизайн, комп'ютерні технології) [8, с. 19]. Під час вивчення міжпредметних курсів студенти досліджують та інтегрують кілька точок зору з різних дисциплін та сфер знань.

С.Нікітіна, проаналізувавши зразкові навчальні програми найкращих коледжів США, виділяє три базові методи міжпредметної роботи: контекстуалізація, концептуалізація, проблемний метод [9, с. 256].

Контекстуалізація – процес введення матеріалу дисципліни в контекст історії, культури, філософії чи особистого досвіду – основний метод міжпредметної роботи в гуманітарних науках, головною метою яких визначається пояснення людського буття [9, с. 259]. Автор наводить приклади використання різних видів контексту. В якості контексту історія використовується викладачами національного університету Сан-Франциско, коли вони описують створення атомної бомби на тлі подій у нацистській Германії та переселення німецьких та європейських вчених. Студенти виносять з таких занять розуміння того, що бомба була не лише продуктом наукової та інженерної роботи, а й результатом історичних і культурних подій, морального чи антиморального вибору політичних лідерів. І ще один приклад: на одному з семінарів в Академії математики та природничих наук Іллінойсу було поєднано астрономію, астрологію, геометрію, металургію, малювання географію і кораблебудування навколо філософського поняття "простір" та історичного моменту "пізній Ренесанс". Викладач історії розповів про навігаційні технології того часу, викладач математики – про розвиток графічних технологій, що призвели до двохвимірного зображення ширини і довжини, викладач фізики ознайомив з сучасним розташуванням супутників, вчитель образотворчого мистецтва показав зображення трьохвимірного простору на картинах Ренесансу. Таким чином, на міжпредметних заняттях кілька контекстів можуть співпадати. Контекстуалізація дозволяє викладачам і студентам створити широкі й зрозумілі зв'язки між дисциплінами, розкриває важливі аспекти дисциплін, їх філософські основи.

Нікітіна вказує, що концептуалізація – це метод міжпредметної роботи, який визначає ключові поняття кількох дисциплін та встановлює численні точні зв'язки між ними, піднімаючи математичне та наукове мислення над фактами і окремими теоріями до основних процесів та моделей [9, с. 265]. Таким чином, концептуалізація вважається головним методом інтеграції точних та природничих наук, метою яких є розуміння важливих законів світу, що діють незалежно від нашого усвідомлення. Наприклад, на заняттях курсу "Наукові дослідження" в Академії математики та природничих наук Іллінойсу студенти вивчають питання дії атмосфери як радіаційного фільтра. В процесі дослідження студенти поєднують хімію (вивчення хімічних зв'язків між молекулами кисню в озоні), фізику (вивчення процесів, що змушують молекули вібрувати) і математику (обчислення частоти вібрації та коливання за хвилину) для того, щоб зрештою виявити зв'язок між атмосферним тиском і температурою, хімічними реакціями та імовірністю збереження чи руйнування озону. Отже, концептуалізація дає студентам можливість перейти від фактичної і технічної інформації до рівня абстрактних понять та узагальнення.

Проблемний метод спрямований на використання знань і моделей мислення кількох дисциплін (біологія, хімія, політологія, економіка), щоб дослідити складні проблеми реального життя (забруднення води, генна інженерія), для вирішення яких потрібні знання з багатьох галузей [9, с. 269]. Проблемний метод не стільки поглиблює знання чи розуміння світу і себе, а розглядає актуальну проблему і намагається її розв'язати. Ця методика об'єднує галузі прикладних наук, які націлені на створення матеріальних результатів (продукти, технології, методики), що покращують життя людей. Проблемний метод може здатися схожим на контекстуалізацію своєю зосередженістю на проблемах людства, але вони по-різному ставляться до цих проблем. В контекстуалізації метою є глибше розуміння якогось питання, в той час як проблемний метод перш за все шукає причини і шляхи вирішення питання. Прикладом використання цього методу є курс "Суперечливі питання біоетики" в університеті Пенсильванії. Протягом цього курсу студенти досліджують та обговорюють питання, що стосуються клонування людини, вивчення стовбурових клітин, трансплантації органів, а потім представляють свої пропозиції щодо зміни законів, які регламентують ці сторони життя суспільства. Проект "Іграшкова симфонія" в Массачусетському технологічному інституті об'єднав музикантів, інженерів та графічних дизайнерів (студентів та випускників) під керівництвом композитора для створення матеріального продукту – музичні комп'ютерні ігри. Отже, цей метод зосереджується на актуальних проблемах людства, таким чином він підвищує мотивацію до навчання, поглиблює знання дисциплін, формує необхідні уміння та стимулює творчість та активність студентів.

Науковці наголошують на провідній ролі викладача в успішній підготовці та проведенні міжпредметної роботи з використанням цих методів, що вимагає від педагога великої кількості часу та зусиль.

Висновки. Реалізація міжпредметних зв'язків за допомогою контекстуалізації, концептуалізації та проблемного методу формує в студентів цілісне уявлення про суспільство та явища природи, взаємозв'язки між ними, робить знання практично більш значущими і корисними, дає можливість студентам ті знання і вміння, які вони придбали при вивченні одних предметів, використовувати при вивченні інших, застосовувати їх у конкретних ситуаціях, при розгляді різних питань та розв'язанні актуальних проблем, як у навчальній, так і в науково-дослідницькій діяльності. До подальших напрямків дослідження відносимо більш детальний аналіз передового досвіду міжпредметної роботи в навчальних закладах інших країн, розробку конкретних планів, тем міжпредметного характеру з різних навчальних дисциплін та методичних рекомендацій відповідної тематики, використовуючи найкращі технології зарубіжної педагогіки.

Література

1. Державна національна програма "Освіта: Україна XXI століття" // Законодавчі акти та нормативні документи (на допомогу керівникам закладів та установ освіти) : [збірник]. – К., 1999. – 401 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. – С. 4.
3. Про вищу освіту : Закон України від 17 січ. 2002 р., № 2984–III: – Ст. 134 // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20.
4. Boix Mansilla, Veronica. Interdisciplinary Work at the Frontier: An empirical examination of expert interdisciplinary epistemologies / Veronica Boix Mansilla // Issues of Integrative Studies. – 2006. – № 24. – С. 1-31.
5. Chettiparamb, Angelique. Interdisciplinarity: A Literature Review / Angelique Chettiparamb. – Southampton: The Interdisciplinary Teaching and Learning Group, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, School of Humanities, University of Southampton, 2007. – 58 с.
6. Golding, Clinton. Integrating the Disciplines: Successful Interdisciplinary Subjects / Clinton Golding. – Melbourne: Centre of the Study of Higher Education, the University of Melbourne, 2009. – 26 с.
7. Jones, Casey. Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies / Casey Jones // ESSAI. – 2009. -Вип. 7. – С. 75-80.
8. LaFever, Kathryn S. Interdisciplinary Teacher Education: Reform in the Global Age. [Електронний ресурс] : A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy / Miami University. – Електрон. дан. (1 файл). – Oxford, 2008. – 121 ст. – Режим доступу: http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=miami1228748083. – Назва з екрана.
9. Nikitina, Svetlana. Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, conceptualizing, and problem-solving / Svetlana Nikitina // Journal of Curriculum Studies. – 2006. – № 38(3). С. 251–271.
10. Spelt, Elisabeth J. H. Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review / Elisabeth J. H Spelt, Harm J. A. Biemans, Hilde Tobi, Pieternel A. Luning, Martin Mulder // Educational Psychology Review. – 2009. – № 21. С. 365-378.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38, 2012

УДК 373.5 (477-87)

ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІМЕРСІЙНОЇ ОСВІТИ У МІЖНАРОДНІЙ ПРАКТИЦІ

А.В.Штифурак

Анотація. *У статті розглянуто передумови зародження та досвід використання імерсійної освіти у різних країнах, вказані характерні особливості даної освітньої системи.*

Ключові слова: *імерсійна освіта, білінгвізм, односпрямована, двохспрямована освіта.*

Аннотация. *В статье рассмотрены предпосылки зарождения и опыт использования иммерсионного образования в разных странах мира, указаны характерные особенности такого вида образования.*

Ключевые слова: *имерсионное образование, билингвизм, одностороннее, двустороннее образование.*

Summary: *The article dwells the birth and experience of immersion education in some countries, basic peculiar features of the work are singled out.*

Key words: *immersion education, bilinguism, one-way, two-way.*

Постановка проблеми. Будь – яка ситуація, пов'язана з необхідністю спілкування українців з іноземцями, породжує проблеми, які менш характерні для розвинених країн світу, а саме – мовний бар'єр.

Одним із шляхів формування ґрунтовного володіння іноземною мовою є імерсійна освіта, яка зарекомендувала себе з найкращого боку спочатку в Канаді, а потім і в інших країнах світу.

Загальнотеоретичні проблеми імерсійної освіти вивчають Сінглтон Дейвід, (коледж Трініті, Дублін, Ірландія), Шамот Анна, (університет Джорджтаун, США), Ламберт Уолес (факультет психології, Університет Мак Гілл (один з перших дослідників імерсії у Канаді), Расел Кемпбел (професор прикладної лінгвістики в Університеті Лос – Анжелеса, вивчав зокрема двосторонню імерсію), Пйєт Ван де Крен (викладач голандської лінгвістики, університет Вріє Брюсель, Бельгія), Воде Хенінг (християнський університет Кельна, Німеччина) досліджує ранню імерсію, Юджин Мак Кендрі (університет Квінс, Белфаст, Північна Ірландія) вивчає багатомовність у Європі.

Практичні дослідження проводили Уейн Томас (університет Джордж Месон, Вірджинія,США), Мері Ален (університет Мічігана, США), Жозе Макропулос (університет Торонто, Канада), Дуглас Вілмс (дослідницький інститут при університеті соціальної політики, Нью Брунсвік, Канада).

Проблеми розвитку імерсійної освіти в США вивчали Майк Андерсон, (викладач університету Мінесоти), Ненсі Роудс (центр вивчення іноземних мов, Вашингтон), Естер де Йонг (університет Флориди, особливо цікавиться білінгвізмом, Донна Крістіан, центр прикладної лінгвістики, Вашингтон), Тара Форчен (координатор імерсійних програм при університеті Мінесоти, США).

Проблеми розвитку імерсійної освіти в Європі досліджували: Хуго Бетенс Бедсмор (почесний професор університету Врійє, Брюсель, Бельгія), досліджував європейські моделі білінгвальної освіти; Муіріс Лаоіре (Інститут Технологій, Трале Ірландія) спеціалізується на проблемі багатомовності, Річард Джонстоун (Університут Стірлінка, Шотландський центр інформації та вивчення мов), Джейсон Сеноз (відділення методів дослідження інституту освіти Більбао, Іспанія), Марі Клаг (викладач університету Ліверпуля, Англія), Кен Уільямс (школа освіти при університеті Уельса). Науково – практичні висновки дослідників даної проблеми є вагомою теоретичною базою для організації подальших розробок.

Метою статті є аналіз процесу виникнення та оформлення імерсійної освіти як освітнього феномену в різних країнах світу, характеристика наявних видів імерсійних програм та педагогічних можливостей їх використання.

Аналіз останніх досліджень. На сьогоднішній день імерсійна освіта як освітній феномен широко представлена у більшості країн світу. Існують спеціальні дослідницькі центри при навчальних закладах, які займаються винятково дослідженням імерсійної освіти та пропонують шляхи її удосконалення. У нашій країні дане педагогічне явище починає інтенсивно досліджуватись у межах педагогічної теорії та історії педагогіки. Саме тому важливо проаналізувати процес зародження та формування імерсійної освіти у Північній Америці, де вона взяла свій початок і на сьогодні займає важливе місце у системі білінгвальної освіти молоді.

Залучивши до роботи місцевих науковців, після двох років теоретичних пошуків та лобіювання питання в місцевих органах влади, ініціаторам даної ідеї вдалось розробити систему навчання, яку назвали «мовна ванна». У жовтні 1963 року назву було змінено. У реалізації першої програми брало

© А.В.Штифурак

участь 26 дітей і навчання проходило в початковій школі Маргарет Пендлбері [16]. Експеримент виявився вдалим, що збільшило кількість прихильників як серед батьків, так і серед учителів.

Перша французька рання повна імерсійна програма пропонувала усі предмети вивчати французькою, яка була другою мовою для учнів [7]. Така організація навчання практикувалась до третього класу, і діти за цей час спочатку навчались читати та писати французькою. Починаючи із третього або четвертого класу окремі предмети починали викладатися англійською. За даною схемою уже із п'ятого чи відповідно із шостого класу навчання велось і французькою, і англійською мовами, на що виділялась однакова кількість уроків. Важливим критерієм відбору була відсутність знань французької мови на початковому етапі навчання, або ж, принаймні, мінімальні знання, які демонстрували учні [8].

Такий підхід полегшував роботу вчителя, оскільки всі діти рухались разом в одному напрямку і приблизно однаковим темпом. Подібна система роботи, коли представники однієї мовної групи вивчають іншу мову, отримала назву односпрямована (one-way).

З моменту появи цих програм вони були схвалені і розповсюджені як в межах Канади, так і за кордоном. Навчання відбувається в усіх провінціях, окрім провінції Нунавут. За інформацією організації «Канадські батьки за французьку мову», у 2005 – 2006 навчальному році за імерсійними програмами французьку в країні вивчало 300 628 дітей [16].

Імерсійна освіта паралельно зароджувалась і у Сполучених Штатах Америки. Кубинські біженці, які поселились у Флориді, вважали, що їхнє перебування у США буде тимчасовим і бажали підтримувати знання іспанської мови своїх дітей. Паралельно вони вивчали й англійську мову [12]. Так було запроваджено систему навчання, за якої на базі школи Корал Вей у Флориді в одному класі навчались американці, які володіли іспанською, та кубинці, які знали англійську. Програма почала реалізовуватись у 1963 році.

У більшості країн, де працюють за односпрямованими освітніми програмами, у шкільній практиці використовують для вивчення одну мову, але у США за ними вивчають 18 мов, найчастіше іспанську, французьку та німецьку. На сьогодні у світі існує 310 односпрямованих програм у 33 країнах у 263 школах [9].

Щодо двоспрямованих програм, то вони більше поширювались у США і в основному в останній період. Найбільша їх кількість з'явилась у період із 1992 по 2007, в середньому по 20 програм щороку і в 2010 налічувала 384 програми [18]. Найпопулярнішими є іспанські двоспрямовані програми, соціально – економічною передумовою поширення яких є масове переселення іспаномовних сімей із іспаномовних країн, насамперед із Південної Америки.

З розширенням географії імерсійних програм збільшилась і кількість назв для позначення цього явища. Так з'явився термін «подвійна імерсія» чи «подвійна мовна імерсія».

Першими програмами, які були виділені як такі, що заслуговують на увагу педагогів, називалися: односпрямована, двоспрямована, розвивальна білінгвальна та підтримуюча білінгвальна освіта (developmental and maintenance bilingual program) [3]. Так, дослідники даного феномену Свейн М., Джонсон Р. та Бейкер С. вважають, що ці категорії підпадають під поняття білінгвальна освіта [1, 13].

Ми розглядаємо імерсійні програми для мов корінних народів як окрему четверту гілку в межах подвійної мовної освіти. Передбачається, що метою таких програм є відродження мови та культури корінного населення. Вони містять ті ж завдання, що й інші програми, а інколи й набагато складніші за попередні (гавайська у США і маорська у Новій Зеландії).

Сучасні імерсійні програми для корінного населення включають класичне вивчення іноземної мови чи двоспрямованість – залежно від складу учасників. Класичні односпрямовані імерсійні програми передбачають, що учасники є носіями домінуючої мови. Але у першому випадку великий акцент робиться на вивчення культури народу, мова якого вивчається, і вивчення домінуючої мови часто переноситься на пізніший період, порівняно зі звичайними імерсійними програмами [17].

Інколи домінуюча мова взагалі вивчається лише як навчальний предмет і не використовується у процесі вивчення інших дисциплін. Важливо пам'ятати, що термін «подвійне мовне навчання» не є синонімом до терміна «двохспрямована імерсія», як це було до останнього часу у багатьох регіонах США, і не стосується лише програм для мовних меншин, як вказують окремі науковці [5].

Базуючись на дослідженнях Крістіана Д., Ліндхольма К. Дж., Лері К., Свейна М., Джонсона Р.К., Лепкіна С., можна охарактеризувати імерсійну освіту за такими параметрами, як:

- за імерсійними програмами працюють вчителі, що чудово володіють мовою, якою навчають;

– формування білінгвізму чи мультилінгвізму здійснюється щонайменше з використанням двох мов;

- використання принципу «один вчитель – одна мова» [2, 10, 11, 13, 14].

Кінцева мета імерсійної освіти включає навчальні досягнення учня, дво- чи багатомовність, грамотність не менше як із двох мов та розширене, зацікавлене сприймання інших культур.

Усі вчителі, які працюють за різними імерсійними програмами, схильні підкреслювати важливість певного аспекту імерсійного навчання. Так вчителі, які працюють за односпрямованими програмами, наголошують на важливості формування представниками домінуючої мови ґрунтовних знань мови імерсії та культури народу. Учителі двоспрямованих програм підкреслюють важливість створення комфортних умов навчання представників мовних меншин та сприяння їхньому успішному вивченню навчальних предметів та мов. Вчителі імерсійних програм для мов корінного населення вважають важливим вдихнути життя в мови та культуру, існування яких перебуває під загрозою, та відтворити позитивне сприйняття молодими людьми своєї національної ідентичності й способу життя свого народу.

Наскільки прихильність до певного виду імерсійних програм може сприяти самовідданій роботі вчителя, настільки ж вона може звужувати розуміння та акцентувати увагу лише на одному виді. Одначе, у сучасних умовах підходи до формування імерсійних класів урізноманітнюються як лінгвістично, так і культурологічно. Англомовні діти у США, наприклад, частіше вибирають односпрямовані імерсійні програми [4]. Так, діти, які не мають гавайського коріння, записуються у групи з вивчення гавайської мови. За французькими імерсійними програмами, які зародились у Канаді, все частіше вивчають інші мови. А в межах двохспрямованих програм складніше дотримуватись рекомендованого мінімуму у процесі вивчення предметів кожною мовою (не менше 30% часу), оскільки батьки визначають кількісний склад навчальних груп.

Зважаючи на проаналізований матеріал, **можна дійти висновку**, що імерсійні програми виникали як реакція на ті проблеми у мовній політиці країн, які традиційні форми роботи в школі не могли вирішити. Часто ініціативу проявляли самі громадяни, як наприклад, у Канаді. Різноманітні умови навчання, історичні особливості та політичні реалії призводять до того, що розвиток імерсійних програм реалізується по – різному у різних країнах і на сьогодні немає усталеної визначеності у теоретичних підходах, а також у термінології. Одначе, точно визначається головна мета – гарантувати вивчення дітьми та представниками різних вікових груп не менше двох мов, долучитися до культурної спадщини носіїв мови. Дана освітня перспектива є актуальною і для сучасної української школи.

Література

1. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilinguism (3 edn) Clevedon: Multiulingual Matters. 2011. – 501 p.
2. Christian D. Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two-Languages. Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. 1994. – 20 p.
3. Cloud, N., Genesee, F., Hamayan, E. Teaching content. Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education. Boston, MA: Heinle & Heinle. 2000. – 315 p.
4. Fortune, T.W. Tedick, D.J. Foreign language immersion and Hispanic learners: Match or mismatch? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April. 2006. – 234.
5. Freeman, Y. S, Freeman, D. E., Mercuri, S. P. Dual language essentials for teachers and administrators. Heinemann. 2005. – 154 p.
6. Genesee, F., Paradis J. Crago M. Schooling in a Second Language. In Genesee, F., Paradis J. and Crago M. Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Baltimore, MD: Brookes Publishing Co. 2004. – P. 155 – 189.
7. Lambert E., Tucker, G. Richard Bilingual education of children: The St. Lambert experiment Newbury House Publishers (Rowley, Mass) 1972. – 248 p.
8. Lambert, Wallace E., An Overview of issues in immersion education. In R. Campbell (ed.) Studies on Immersion Education. A Collection of United States Educators. Sacramento, CA: California State Department of Education. 1984. – P. 8 – 30.
9. Lenker, A. Rhodes, N. Foreign Language Immersion Programs: Features and Trends over 35 Years. CAL Digests, 2007. – P. 1– 4.
10. Lindholm, K. Bilingual Immersion Education: Criteria for Program Development. In A. M. Padilla, H. H. Fairchild, & C. M. Valadez (Eds.), Bilingual Education: Issues and Strategies. Newbury Park, CA. 1990. – P. 91–101.
11. Lindholm – Leary K. Dual Language Education. Clevedon: Multiulingual Matters. 2001. – 370 p.
12. Ovando C.J. Bilingual Education in the United States. Historical development and current issues. Bilingual Research Journal. 2003. 27(1). – P. 1- 24.
13. Swain, M. Johnson, R. K. Immersion Education: A category within bilingual education. In R.K. Johnson & M. Swain, Immersion Education: International Perspectives. New York:Cambridge University Press. 1997. – 219 p.
14. Swain, M. Lapkin, S. The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. International Journal of Applied Linguistics, 2005 15(2). – P. 170 – 186.
15. Torres-Guzman, Maria E. Kleyn, Morales-Rodriguez T., Han A. S. Self-Designated Dual-Language Programs: Is

There a Gap between Labeling and Implementation? Bilingual Research Journal, 2005 №29 (2) – P. 453 – 474
16. Williams F. T., Tedick D. J. Pathways to the Multilinguism. Evolving Perspectives on Immersion Education. Multilingual Matters Ltd. Clevedon, 2008. – 286 p.
17. Wilson, W. H., Kamana, K. "Mai Loko Mai O Ka 'I'ini: Proceedings from a dream": The 'Aha Punana Leo connection in Hawaiian languge revitalization. The green book of language revitalization in practice. San Diego: Academic Press. 2001. – P. 133 – 146.
18. CAL Directory of Two – way Bilingual Immersion Programms in the US. http://www.cal.org/twi/directory/growthtable.htm.

УДК 378 (73)

СЕРТИФІКАЦІЯ NBPTS ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

Н.М.Щур

Анотація. *Проаналізовано процес сертифікації вчителя біології, яку проводить Національна рада з питань професійних стандартів для вчителів (NBPTS). Розглянуто стандарти вказаної організації, відповідно до яких визначено сертифікаційні вимоги, особливості та вихідні положення біологічної освіти США, мету, завдання, основоположні принципи професійної діяльності вчителя біології, зміст педагогічних знань, вмінь та методи їх розвитку.*

Ключові слова: *сертифікація, неперервна педагогічна освіта, підготовка вчителя біології.*

Аннотация. *Проанализировано процес сертификации, которою проводит Национальная рада с вопросов профессиональных стандартов для учителей (NBPTS). Рассмотрены стандарты указанной организации, соответственно к которым определены сертификационные требования, особенности и исходные положенные биологического образования США, цели, заданные, основоположные принципы профессиональной деятельности учителя биологии, содержание педагогических знаний, умений и методы их развития.*

Ключевые слова: *сертификации, беспрерывное педагогическое образования, подготовка учителя биологии.*

Summary. *The certification process of the National Board for Professional Teaching Standards has been analyzed (NBPTS). According to the NBPTS standards, it has been defined the certification requirements, the USA biology education peculiarities and starting-point rules. There have been determined the biology teacher performance aims, tasks, underlying principles, content knowledge, skills and professional development strategies.*

Keywords: *certification, continuing teacher education, biology teacher training.*

Важливого значення у підвищенні рівня інтелектуального потенціалу та конкурентоспроможності України надають педагогічній діяльності вчителя, гарантом ефективності якої є якісна професійна підготовка. У сучасних високорозвинутих країнах вказану підготовку поділяють на базову (початкову) і неперервну (продовжувану), оскільки вважають, що навіть за умови отримання якісної базової освіти педагогу необхідно продовжувати розвиток, вдосконалення та оновлення професійних знань і вмінь. Яскравим прикладом неперервної педагогічної підготовки є досвід проведення ліцензування та сертифікації вчителів у США.

З теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки і розвитку вчителя виступили відомі в американських освітніх колах науковці Р.Арендс, Л.Міллер, Г.Гейне, Ф.Фуллер, Л.Дарлінг-Гаммонд, Д.Д.Голдгабер, Д.Дж. Бревер, М.Квіатковські, Л.К.Брадшау, Дж.Е.Талберт, С.Лоукс-Хорслі, Г.Дж.Уайтгурст.

Метою статті є аналіз та узагальнення досвіду сертифікації NBPTS.

Національна рада з питань професійних стандартів для вчителів (The National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) – це незалежна, неприбуткова, неурядова організація, створена у США у 1987 році. Керівництво вказаною організацією здійснює рада правління, більшість якої – шкільні вчителі. NBPTS розробляє стандарти для досвідчених вчителів, які визначають зміст знань і вмінь педагогів, та, керуючись положеннями цих стандартів, проводить сертифікацію освітян.

Сертифікування NBPTS доповнює процес ліцензування та сертифікації, який здійснює Департамент освіти штату, але не замінює його. Термін проходження сертифікації може тривати до трьох років. Виданий документ – сертифікат, що засвідчує успішне проходження сертифікації, дійсний протягом десяти років. Процес поновлювання необхідно починати здійснювати на восьмому або дев'ятому році терміну дії сертифікату.

© Н.М.Щур

Для того, щоб пройти сертифікацію, вчитель повинен отримати ступінь бакалавра в акредитованому навчальному закладі, мати як мінімум три роки педагогічного досвіду роботи у школі та ліцензію на педагогічну діяльність (початкову або професійну – в залежності від стажу роботи) згідно з вимогами штату.

Сертифікат NBPTS видають за умови успішного завершення сертифікаційної програми, призначеної для розвитку, вдосконалення педагогічних знань, вмінь і визначення відповідності рівня майстерності досвідченого вчителя вимогам стандартів NBPTS.

Процес сертифікації складається із двох етапів: перший – підготовка портфоліо, що відображає рівень якості професійної діяльності вчителя, другий – виконання шести завдань відкритого типу, за допомогою яких виявляють рівень фахових знань.

Основна мета створення портфоліо – фіксування роботи вчителя у реальному часі, що дає змогу визначити, як майстерно педагог трансформує свої теоретичні знання у практичні вміння. Портфоліо складається із чотирьох частин, три з яких стосуються діяльності педагога безпосередньо на робочому місці – у класі. Четверта частина пов'язана із роботою педагога за межами класу (співпраця з колегами, батьками, громадська робота) та з її впливом на навчання учнів.

Робота з підготовки портфоліо полягає у відеозаписуванні процесу викладання, підборі учнівських робіт та навчальних матеріалів, проведенні ґрунтовного аналізу власної педагогічної діяльності. Працюючи над створенням портфоліо, педагог повинен не лише підібрати необхідні матеріали, але й проаналізувати їх, визначити мету та доцільність використаних засобів та методів навчання, провести рефлексію власної професійної діяльності та логічно обґрунтувати зроблені висновки.

Завдяки портфоліо вчителі мають змогу задокументувати внесок, який вони зробили у розвиток педагогічної професії та покращення освітньої галузі. Іншою перевагою складання портфоліо, за словами освітян, є усування історично сформованої «професійної ізольованості вчителя» та сприяння співпраці педагогів один з одним, оскільки в процесі підготовки необхідних матеріалів вчителі консультуються і обговорюють проблемні ситуації із колегами.

Другий етап сертифікації – виконання шести завдань відкритого типу. Виконують вказані завдань у комп'ютерних центрах оцінювання, на кожне з яких відводять 30 хв. Мета завдань – виявлення рівня фахових знань, що є логічним доповненням до портфоліо, оскільки дає змогу оцінити рівень тих знань та вмінь, які не є відображені у матеріалах портфоліо.

Оцінювання результатів сертифікації здійснюють як мінімум дванадцять спеціально підготовлених вчителів, рішення яких ґрунтується на фактах та спрямоване на визначення рівня якості професійної діяльності педагога, основою якої є стандарти NBPTS.

Стандарти професійної діяльності досвідчених вчителів NBPTS розроблено для кожної спеціальності окремо відповідно до вікової категорії учнів, в основі яких лежать такі основні принципи:

1) учитель відповідальний за учнів та їх навчання;

2) учитель зобов'язаний знати, що і як навчати;

3) учитель несе відповідальність за організацію та моніторинг навчальної діяльності учнів;

4) учитель повинен вдосконалювати свої професійні вміння на основі практичного досвіду;

5) учитель повинен брати активну участь у діяльності освітньої спільноти [1; 3].

Багато американських шкіл використовують стандарти NBPTS як основу для неперервної освіти вчителів, а коледжі та університети – для програм підготовки вчителів.

Стандарти для вчителів природничих дисциплін NBPTS (далі стандарти NBPTS), які визначають зміст знань та вмінь, необхідних вчителю для успішного проходження сертифікації NBPTS, розроблено відповідно до двох вікових груп учнів (від 11 до 15 та від 14 до 18 + років) і поділено на чотири групи:

I. Створення підґрунтя для ефективного учіння

1. Розуміння індивідуальних та вікових особливостей учнів, механізму протікання процесу учіння

2. Знання та розуміння природничих дисциплін

3. Знання, розуміння та вміння використовувати ефективні методи і засоби навчання природничих дисциплін

II. Забезпечення сприятливих умов навчання

4. Залучення учнів до вивчення природничих дисциплін

5. Врахування принципів індивідуальності, рівності, справедливості

6. Створення ефективного навчального середовища

III. Підвищення рівня якості учіння

7. Озброєння учнів науковими методами дослідження та пізнання

8. Контекст природничих наук (встановлення міждисциплінарних зв'язків, використання метапредметних вмінь)

9. Методи оцінювання

IV. Підтримка викладання та учіння

10. Рефлексія

11. Професійна співпраця та лідерство

12. Співпраця із сім'єю та громадськістю

У стандартах NBPTS зазначено, що систему природничої, зокрема і біологічної, освіти США критикують за тенденцію перевантажувати учнів фактами та термінами. У зв'язку з цим, вихідними положеннями стандартів для вчителя біології є:

1) учні краще оволодівають науково-природничими знаннями, якщо, залучаючи їх як фізично, так і розумово до теоретичного та практичного навчання, давати їм можливість розмірковувати над значущістю та важливістю навчального матеріалу;

2) учні краще освоюють навчальний матеріал, якщо наукові теорії, концепції, закони витікають або мають зв'язок із набутим школярами досвідом у повсякденному житті;

3) збагачення та поглиблення розуміння наукових теорій, концепцій, законів відбувається за умови створення учням можливості обмінюватися власними думками та ідеями як під час занять, так і в позаурочний час [1; с. 2; 3; с. 2].

Зміст природничої, у тому числі і біологічної, освіти у США обумовлено потребами суспільства. Так, комерційний департамент США прогнозує, що багато професій вимагатимуть функціональної природничої та математичної компетентності [1, с. 1]. У стандартах NBPTS вказано, що майбутній розвиток національної економіки та політики у значній мірі залежить від рівня природничих і технічних знань молоді країни. Крім цього, фахівці NBPTS вважають, що у час, коли техніка та новітні технології займають центральне місце у розвитку та функціонуванні суспільства, ґрунтовні науково-природничі знання є необхідною складовою світогляду кожного освіченого громадянина [1, с. 2].

Враховуючи вищезазначене, згідно з стандартами NBPTS особливістю змісту американської біологічної освіти є вивчення біології у контексті математики, техніки і технологій. Відповідно до вказаного контексту, педагог повинен допомогти учням усвідомити взаємозв'язок та зрозуміти різницю між математичними, технічними, технологічними і біологічними дисциплінами, яка полягає у тому, що мета природничих, зокрема біологічних, наук – отримати знання про навколишнє природне середовище заради знань, а мета технічних і технологічних дисциплін – використовуючи ці знання, встановити контроль над навколишнім природнім середовищем за ради вигоди людства [1, с. 44]. Математика у контексті вивчення природничих, у тому числі біологічних, наук виступає як метод та засіб пізнання і дослідження.

На основі аналізу стандартів NBPTS ми визначили мету, завдання та основоположні принципи професійної діяльності вчителя біології.

Мета вчителя біології у США – підготувати молоде покоління, яке б володіло міцними біологічними знання, було б сповнене натхненням і бажанням знайти своє місце у суспільстві та плідно реалізувати свій потенціал, приносячи користь своїй країні [1, с. 1].

Завдання американського вчителя біології – забезпечити формування природничої грамотності учнів, розвиваючи наукове мислення. Педагог, який викладає біологічні науки, покликаний прищепити учням цікавість до світу природи та сформувати у них вміння досліджувати різноманітні природні явища, шукати відповіді на проблемні питання, перевіряти гіпотези, а також здатність не лише вирішувати, але й формулювати проблеми, що стоять перед сучасним суспільством. Вчителю біології необхідно бути самому природничо-грамотним та формувати вказану грамотність у школярів.

У стандартах NBPTS визначено, що природничо-грамотна особистість повинна:

1) усвідомлювати суть природничих наук, розуміти процес пізнання та дослідження природи, володіти такими особистісними якостями як чесність, цікавість, скептицизм та здатність сприймати нові ідеї;

2) знати та розуміти основні закони, теорії та концепції природничих наук, які формують ядро науково-природничих знань;

3) розглядати природничі дисципліни крізь призму історичного розвитку науки про природу та у контексті математичних, технологічних, технічних дисциплін, усвідомлюючи їх взаємозв'язок і взаємовплив на економічне, політичне та культурне життя суспільства [3, с. 1; 1 с. 2].

Крім цього, найважливішим є те, що природничо-грамотна особистість не лише повинна володіти вищевказаними знаннями і вміннями, але й ефективно їх використовувати у повсякденному житті.

Відповідно до стандартів NBPTS вихідні положення професійної діяльності вчителя біології:

1. вчитель та його професійна діяльність – це серцевина освіти, а тому єдиним та найважливішим кроком до покращення національної освітньої системи є підвищення рівня викладання; у стандартах

NBPTS визначено, що викладання – це не просто володіння певними знаннями, а вміння застосувати ці знання у педагогічному процесі з метою покращення навчальної успішності учнів [3].

2. вчитель є умілим класним менеджером, який розуміє, що менеджмент класу в значній мірі залежить від активної залученості учнів до навчальної діяльності [1, с.32] та продуктивного навчального середовища, основний спосіб створення якого – власний приклад педагога, який повинен виявляти цікавість та ентузіазм, викладаючи біологічні дисциплін [1, с.31], реалізовувати найвищі етичні та моральні цінності педагогічної професії [1, с. 51].

3. вчитель є учнем, що навчається упродовж всього життя, для якого вивчення світу природи це як мандрівка складним сюжетом захоплюючого трилеру; незважаючи на міцну базу природничих знань, педагог разом із своїми учнями повинен бути співвідкривачем світу, демонструючи, що невірний початок, помилкові висновки та результати є частиною процесу дослідження [3, с. 27] .

Проаналізувавши стандарти NBPTS четвертої групи – Підтримка викладання та учіння, у якій визначено основні положення підготовки вчителя у системі неперервної педагогічної освіти, ми дійшли висновку, що основою вказаної підготовки є співпраця, лідерство та рефлексія.

Відповідно до вищезазначених стандартів педагоги повинні завжди виявляти лідерські якості та бажання до співпраці із своїми колегами, навіть у випадку, коли стикаються із небажання співпрацювати чи із прямолінійною критикою, оскільки необхідно поважати право кожного педагога на висловлення власної думки з метою формування єдиного бачення щодо якісного вчителювання.

Співпраця та лідерство вчителів полягає у наступному:

1. бути прикладом для інших вчителів у спілкуванні з учнями, у розробленні та проведенні уроків, у долучені до вирішення проблемних питань навчання та організації навчального процесу у школі, розвитку і вдосконалення педагогічної діяльності;

2. розробляти та аналізувати навчальні матеріали;

3. співпрацювати із допоміжним персоналом (шкільними консультантами, спеціалістами з учіння) та з батьками з метою допомогти учням, які мають труднощі у навчанні;

4. співпрацювати з колегами, які викладають дисципліни інших галузь науки з метою інтегрування предмети гуманітарного та математичного циклів у вивчення природничих дисциплін, залучаючи учнів до міждисциплінарних видів навчальної діяльності;

5. співпрацювати із вчителями природничих дисциплін, вступаючи з ними у змістовний діалог щодо процесу навчання предметів природничого циклу, змістового наповнення навчальних програм штату та послідовності вивчення тем;

6. взаємовідвідувати і аналізувати уроків своїх колег з метою обміну досвідом та запозичення ефективних форм та методів навчання;

7. демонструвати колегам ефективні методи та технології навчання;

8. опубліковувати навчально- та науково-методичну літературу;

9. бути ментором чи наставником для майбутніх педагогів та вчителів-початківців;

10. співпрацювати із викладачами університетів з метою обміну досвідом та підвищення рівня природничої освіти;

11. розробляти та проводити семінари або дні професійного розвитку;

12. організовувати неформальні навчальні групи для обговорення важливих питань освіти;

13. брати активну участь у професійних зустрічах з колегами та у роботі професійних об'єднаннях.

Важливого значення у підготовці вчителів у системі неперервної педагогічної освіти надають рефлексії – комплексному процесу саморозвитку та самовдосконалення, що охоплює аналіз, оцінювання, покращення власної професійної діяльності на основі практичного досвіду.

Фахівці NBPTS зазначають, що досвідчений вчитель – рефлексивний практик, що завжди прагне бути «майстром своєї справи», постійно аналізує, оцінює та вдосконалює свою професійну діяльність з метою підвищення рівня навчальної успішності учнів [3; с. 63].

Оскільки викладання біології – це ситуативний процес, під час якого вчителі приймають педагогічні рішення як результат реагування на та взаємодії із учнями і навчальним середовищем, то дії рефлексивного педагога розглядають не як застосування системи певних вмінь, а як результат ретельного обдумування та ухвалення відповідних рішень, необхідними умовами якого є:

володіння спеціальними знаннями;

досвід викладання дисципліни;

врахування особливостей навчального середовища та освітньої системи, в якій працює вчитель [3; с. 63].

Здійснюючи рефлексію власної педагогічної діяльність, педагог розмірковує над такими питаннями:

Що є позитивним та ефективним у його професійній діяльності?

Що можна зробити для того, щоб досягнути ще кращих результатів?

Що є негативним та нерезультативним у його професійній діяльності та яким чином уникнути цього у майбутньому?

Вищезазначений аналіз можна проводити за допомогою складання рефлексивного портфоліо, ведення щоденника та інших методів самоспостереження і самоаналізу.

Для ефективного здійснення професійної рефлексії педагог повинен володіти стратегіями самооцінювання та вирішення проблем, враховувати відгуки про свою роботу від учнів, співробітників, керівництва та батьків, збирати та використовувати інформацію щодо власної діяльності та учнів для подальшого аналізу, співпрацювати з колегами, цікавитись сучасними науковими дослідженнями і відкриттями у галузі освіти, *асимілюючи їх* із притаманними науковцю відкритістю до нових ідей та скептицизмом, проводити власні науково-педагогічні дослідження, мати свою думку щодо основних дискусійних питань біологічної освіти, керуватися у професійній діяльності стандартами, навчальними програмами і планами, основними ідеями та положеннями щодо педагогічної професії, визначеними штатом і державою, опрацьовувати фахову літературу, брати участь у роботі професійних об'єднань, використовувати можливості професійного розвитку.

Крім професійної рефлексії виділяють особисту, яка має надзвичайно важливе значення. Особиста рефлексія передбачає здатність особистості до самооновлення та самовдосконалення, усвідомлення цінності збалансованого, повноцінного і наповненого користю життя. Тому вчитель повинен здійснювати свою педагогічну діяльність та розвиток професійних вмінь, одночасно узгоджуючи ці процеси з іншими важливими аспектами життя.

Висновки. Сертифікація NBPTS – це процес, за допомогою якого на основі матеріалів портфоліо та результатів виконання шести завдань відкритого типу визначають рівень розвитку педагогічних знань та вмінь, зміст яких сформульовано у стандартах NBPTS. Крім цього, проведений аналіз літературних джерел [1; 3; 4] дає нам підстави стверджувати, що зазначена сертифікація є формою підготовки вчителя біології у системі неперервної педагогічної освіти США, оскільки з метою успішного проходження сертифікації педагогу необхідно використовувати методи розвитку професійної компетентності, а саме: створювати портфоліо, перечитувати фахову літературу, здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності тощо.

Література

1. Adolescence and Young Adulthood Science standards for teachers of students ages 14–18+ / [developed by National Board for Professional Teaching Standards]. – 2003. – 73 p.

2. A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concept, and Core Ideas [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nd.edu/~nismec/articles/framework-science%20standards.pdf

3. Early Adolescence Science standards for teachers of students ages 11–15 / [developed by National Board for Professional Teaching Standards]. – 2003. – 69 p.

4. Heine H. Teacher Certification Systems / Hilda Heine // Policy Brief. Pacific Resources for Education and Learning. – 2006. – P. 1–22.

5. Musset P. Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD countries and a literature review on potential effects / P. Musset // OECD Education Working Papers. – 2010. – 50 p.

УДК 378.1:316.647.5

ТОЛЕРАНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА

В.М. Галузяк

Анотація. *У статті розкрито сутність і змістові характеристики толерантності як параметру особистісної зрілості педагога, з'ясовано її структуру та показники сформованості.*

Ключові слова: *особистісна зрілість учителя, толерантність, компоненти педагогічної толерантності, показники толерантності.*

Аннотация. *В статье раскрыта сущность и смысловые характеристики толерантности как параметра личностной зрелости педагога, определена ее структура и показатели сформированности.*

Ключевые слова: *личностная зрелость учителя, толерантность, компоненты педагогической толерантности, показатели толерантности.*

Summary. *In the article essence and semantic descriptions of tolerance are exposed as to the parameter of personality maturity of teacher, her structure and indexes of formed are found out.*

Keywords: *personality maturity of teacher, tolerance, components of pedagogical tolerance, indexes of tolerance.*

Постановка проблеми. Цільові установки модернізації освіти на засадах гуманізації й демократизації істотно змінюють вимоги до професійної позиції та стратегії діяльності вчителя, передбачають відмову від директивної ролі, прийняття на особистісному рівні норм толерантної взаємодії з учнями. Демократична позиція потребує дотримання у педагогічній взаємодії низки принципів: визнання учня реальним суб'єктом навчання і виховання, який реалізує свої устремління стосовно зовнішнього світу в процесі суб'єктно-суб'єктних стосунків; визнання здатності дітей до саморозвитку та їх права на вибір індивідуальної освітньої траєкторії; пріоритет особистісного (індивідуального) змісту освіти, сформованого в процесі освоєння індивідуальної програми навчання; орієнтація на самоактуалізацію – максимально повний вияв і реалізацію особистісних можливостей, цінних у контексті конкретної спільноти і суспільства загалом. Дотримання вказаних принципів потребує від учителя не тільки ґрунтовної предметно-методичної підготовки, але, передусім, високого рівня особистісної зрілості.

Аналіз психологічних досліджень, присвячених проблематиці розвитку особистості, дає підстави стверджувати, що одним із базових критеріїв особистісної зрілості вчителя є толерантність – терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, невизначеності (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Д.О. Леонтьєв, О.Г. Асмолов та ін.). Так, наприклад, Г. Олпорт серед рис зрілої особистості виокремлює терпимість до відмінностей у цінностях і установках, терпиме ставлення до фрустрації і власних недоліків, схильність виражати свої думки і почуття, зважаючи на інших людей. К.Роджерс серед п'яти характеристик повноцінно функціонуючої особистості виокремлює «організмічну довіру» – довіру людини до себе, узгодженість Я-реального і Я-ідеального. Особистість, якій властива така узгодженість, схильна також приймати, поважати, цінувати інших людей, тобто виявляти до них толерантне ставлення. Вітчизняні дослідники також розглядають соціально-психологічний феномен толерантності як один із важливих показників зрілості особистості, що виявляється в здатності до регуляції суперечливих індивідуальних смислів (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Д.О. Леонтьєв, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь та ін.).

Толерантність належить до провідних професійно важливих якостей учителя, якому у педагогічному процесі доводиться контактувати з різними категоріями людей, включаючи учнів, колег, батьків, адміністрацію школи, представників органів управління освітою. Не зважаючи на те, що учасники педагогічного процесу часто мають різні погляди з питань навчання і виховання, учитель повинен брати до уваги всі позиції і так чи інакше враховувати їх у своїй діяльності. Це можливо тільки в тому випадку, якщо у нього достатньо сформована така особистісна якість, як толерантність. Важливість цього параметру особистісної зрілості педагога зумовлюється ще й тим, що у наш час соціальні відмінності між учнями, їх батьками істотно зросли, посилилася також індивідуально-психологічна диференціація школярів. Практично в кожному класі є діти з дуже багатих і

© В.М.Галузяк

малозабезпечених сімей, з дуже низькими і високими здібностями. Нерідко в класах зустрічаються також діти різних національностей, що до недавнього часу було не характерним для вітчизняних шкіл. Все це ставить високі вимоги до особистісної зрілості вчителя, яка виявляється, зокрема, в толерантності.

Аналіз попередніх досліджень. Феномен толерантності привертав увагу багатьох психологів і педагогів, які розглядали різні його аспекти й характеристики. Зокрема, у дослідженнях С.І. Голенкова, О.Г. Дробницького, В.М. Золотухіна, Ю.О. Іщенка, П.М. Козирева, В.А. Лекторського, О.В. Маго-медової, М.Є. Орєхова, В.А. Петрицького, Л.В. Скворцової, Б. Уільяма, М. Уолцера та ін. розкриті філософські та соціокультурні аспекти толерантності. Психолого-педагогічний аналіз толерантності представлений у роботах О.Г. Асмолова, Н.О. Асташової, В.В. Бойко, М.М. Боритка, С.Л. Братченка, Р.Р. Валітової, Б.З. Вульфова, І.Б. Гриншпун, О.Ю. Клепцової, О.М. Кузибецького, Л.М. Мітіної, П.Ф. Комогорова та ін. Проблематика толерантності досліджувалася в контексті психологічної стійкості особистості в деструктивних ситуаціях (Л.М. Аболін, А.Є. Ольшанникова і ін.), фрустраційної толерантності (Г.Ф. Заремба), впливу толерантності на перебіг конфліктів (М.С. Міріманова).

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про різноплановість підходів до трактування сутності педагогічної толерантності, що розглядається як характеристика професійної компетентності вчителя (А.В. Коржуєв, Н.Ю. Кудзієва, О.Б. Нурлігаянова, В.А. Попков та ін.); професійно важлива якість особистості педагога (Н.А. Морева, Л.В. Перепеліцина, О. Г. Шавріна та ін.); інтегративна особистісна характеристика педагога (П.Ф. Комогоров, Ю.П. Поваренков, А.А. Погодіна та ін.); установка вчителя на відкрите і довірливе спілкування з суб'єктами освітнього процесу (Н.Г.Павловська, А.С. Тютіна). Водночас проблематика толерантності як атрибуту особистісної зрілості педагога поки що не досліджена належною мірою.

Досить часто толерантність явно або неявно ототожнюється з моральністю, доброзичливістю, терпимістю, милосердям, емпатією, поблажливістю, іншими змістовно близькими характеристиками. Трапляється, що дослідники під толерантністю розуміють якісно різні феномени, практично не пов'язані між собою. Комплексність, міждисциплінарність і багатоаспектність понять «толерантність», «педагогічна толерантність» істотно утруднює проведення конкретних психолого-педагогічних досліджень. Існує потреба у конкретизації змісту цих понять та методологічно обґрунтованому виокремленні конкретних показників толерантності в різних сферах і формах її прояву, зокрема, у сфері педагогічної взаємодії.

Мета нашої статі полягає у з'ясуванні на основі аналізу психолого-педагогічної літератури сутності та змістових характеристик толерантності педагога, її структури та критеріїв сформованості.

Виклад основного матеріалу. Найбільш узагальнений погляд на поняття толерантності представлений у філософських працях А. І. Ільїна, Ю.Л. Іщенка, В.О. Тишкова, В.М. Золотухіна та ін. У філософському енциклопедичному словнику подається таке визначення толерантності: «терпимість до іншого роду поглядів, вдач, звичок. Толерантність необхідна по відношенню до особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості в собі і усвідомлення надійності своїх власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими поглядами і не уникає духовної конкуренції, виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння та узгодження різнорідних інтересів і позицій без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання» [16, с.457].

У словнику філософських термінів підкреслюється відмінність між толерантністю і терпимістю. «Толерантність не зводиться до простої терпимості. Терпимість підкреслює спосіб ставлення до неприємних або неприйнятних об'єктів – поблажливе їх допущення або вимушене терпіння без застосування насильства. За такою зовнішньою формою поведінки часто ховається внутрішня ворожість і незнання іншого. На відміну від терпимості толерантність передбачає право особи на збереження її автономії. Як якість особистості толерантність передбачає настроєність на паритетний діалог, на пізнання нового, «чужого», а також не виключає можливості зміни системи поглядів і уявлень індивіда» [13, с. 590].

В.А. Лекторський, проаналізувавши різні підходи до трактування сутності толерантності в філософській літературі, виокремив чотири основні способи розуміння цього феномену:

1) «толерантність як байдужість» – припускає існування думок, істинність яких ніколи не може бути доведена (релігійні погляди, специфічні цінності різних культур, особливі етнічні переконання і т.д.);

2) «толерантність як неможливість взаєморозуміння» – обмежує прояв терпимості повагою до іншого, якого разом з тим неможливо зрозуміти і з яким неможливо взаємодіяти;

3) «толерантність як поблажливість» – визнання привілейованого стану власної позиції, всі інші

погляди оцінюються як слабші: їх можна терпіти, але при цьому одночасно й зневажати;

4) «толерантність як розширення власного досвіду і критичний діалог» – кожна культура, ціннісна і пізнавальна система не тільки вступає в боротьбу з іншою системою, але, так чи інакше, намагається врахувати досвід іншої системи, розширюючи тим самим горизонт власного досвіду. Толерантність у цьому випадку розуміється як повага до чужої позиції в поєднанні з установкою на взаємну зміну поглядів (і навіть в деяких випадках зміну індивідуальної та культурної ідентичності) внаслідок критичного діалогу [8].

У Декларації принципів толерантності, прийнятій 16 листопада 1995 р. в Парижі, толерантність визначається як «повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності» [6, с. 110]. У цьому визначенні увага фокусується на об'єкті прояву толерантного ставлення, яким виступає різноманіття як на рівні культур, так і на рівні окремих індивідуальностей. Толерантність – це форма ставлення до іншого, відмінного, різноманітного, що не збігається як з індивідуальними особливостями, так і звичними формами культури. О.Г. Асмолов також акцентує увагу на цьому аспекті толерантності: «Толерантність – це норма цінності відмінностей іншої людини і підтримка цих відмінностей» [2, с. 7].

Д.О.Леонтьев справедливо вказує на певну невизначеність подібного трактування толерантності [10]. По-перше, залишається незрозумілим, хто може бути суб'єктом толерантного ставлення – індивіди чи соціальні групи, культури, субкультури? Слід розглядати толерантність як феномен переважно індивідуальної чи групової ментальності? По-друге, вимагає уточнення вживаний у визначенні вираз «правильне розуміння»: в чому суть такого розуміння, що означає правильно розуміти різноманітність? Крім того, акцентування уваги на таких ознаках, як повага і прийняття, викликає питання про межі толерантності: чи завжди вона є безумовним благом? Що є більш доцільним: максимальна толерантність чи оптимальна, перевищення якої призводить до нерозбірливості, всетерпимості і пасивності? В. Франкл, зокрема, вважав, що толерантність, яка неправильно розуміється, може заводити так далеко, що за іншим визнається навіть право самому бути інтолерантним. Неправильне розуміння толерантності зумовлюється її абсолютизацією як морального ідеалу, ігноруванням двостороннього характеру міжособистісних взаємин і принципу взаємної відповідальності, який вважається однією з умов істинної толерантності.

Дослідники висловлюють різні погляди стосовно того, хто може бути суб'єктом толерантності. В теоретичних і емпіричних дослідженнях толерантності розглядаються феномени, що стосуються різних рівнів дійсності: громадської практики, суспільної свідомості, індивідуальної свідомості і світогляду, особистісних структур, поведінки індивідів. Одне з найбільш змістовних і багатогранних визначень толерантності запропонувала Г.В. Солдатова, яка розглядає цей феномен як «інтегральну характеристику індивіда, що визначає його здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку позитивних взаємовідносин з собою і з навколишнім світом» [14, с. 84]. Як бачимо, в цьому визначенні феномен толерантності цілком локалізується у сфері індивідуально-психологічних особливостей людини. Структурними компонентами толерантності Г.В. Солдатова вважає психологічну стійкість, систему позитивних установок, комплекс індивідуальних якостей, систему особистісних і групових цінностей [14, с. 62]. Таке трактування видається надмірно широким і розпливчатим, оскільки розмиває конкретні особливості, які відрізняють толерантність від інших змістовно близьких характеристик особистості, наприклад, стійкості або адаптивності.

Толерантність нерідко помилково ототожнюється з іншими змістовно близькими феноменами, наприклад, терпимістю. У науковій літературі досить часто вживаються поняття «толерантність до невизначеності», «толерантність до болю», «толерантність до стресу» тощо, які характеризують витривалість, стійкість до дії несприятливих чинників. Проте, як справедливо відзначають Д.О. Леонтьєв і В.В. Усачова, поняття «терпимість» не лише не відображає повноту поняття «толерантність», але й може містити прямо протилежний зміст [11]. Дієслово «терпіти» має якщо не негативне, то щонайменше амбівалентне емоційне забарвлення: терпіння завжди пасивне і означає лише зовнішнє стримування свого нетерпимого ставлення. На відміну від цього, в Декларації принципів толерантності йдеться про «активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини» [6, с. 110]. Толерантна позиція характерна для зрілої особистості, яка впевнена в собі і не вбачає загрози в тому, що інші люди, соціальні групи або культури дотримуються інших поглядів і цінностей. Слабку, недостатньо зрілу особистість ця обставина лякає, напружує, внаслідок чого і виникає інтолерантне ставлення. На відміну від толерантності, терпимість тільки на зовнішньому рівні, в плані поведінки і реальної взаємодії проявляється в рівному, спокійному ставленні до інших думок і

цінностей, проте на емоційному рівні вона характеризується виразним дискомфортом і напругою, що зближує її з інтолерантністю.

Деякі науковці, намагаючись підкреслити відмінність толерантності від терпимості, впадають у крайність, взагалі виводячи останню за рамки проявів толерантності. Так, наприклад, Т.Ю. Фадєєва зазначає: «Якщо педагог не дозволяє собі зовні виражати свою негативну оцінку по відношенню до учня, тобто проявляє терпимість, то це не слід розглядати як вияв толерантності. Тому ми вважаємо, що терпимість не повинна входити в структуру поняття «толерантність педагога» [15, с. 196]. Очевидно, що терпимість, не будучи рівнозначною толерантності, є її невід'ємною важливою складовою. З погляду А.В. Петрицького, А.В. Зимбули, Ю.А. Іщенко, В.М. Золотухіна, С.Ю. Головіна, О.Г. Асмолова і Г.В. Солдатової, терпимість є компонентом толерантності, остання у свою чергу вважається «ширшим» поняттям [1].

У деяких випадках толерантність ототожнюється з позитивним ставленням, прийняттям, повагою і дружелюбністю. Проте така аналогія також є поверховою і випливає з того очевидного факту, що толерантність, як правило, поєднується з позитивним ставленням, а інтолерантність практично завжди слугує джерелом ворожнечі і напруги. Дослідники справедливо зауважують, що головна змістова характеристика толерантного ставлення полягає не в тому, що воно пов'язане з любов'ю, дружбою, повагою і прийняттям, а в тому, що воно виключає ненависть і ворожнечу. Емоційним тлом толерантності може бути цілком нейтральне ставлення, яке, у свою чергу, не варто завжди ототожнювати з байдужістю. Нейтральне ставлення може свідчити про відсутність упереджень і слугувати цілком прийнятним фоном для спілкування і спільної діяльності. І навпаки – любов і прийняття не гарантують толерантного ставлення. У сімейному вихованні нерідко трапляються випадки деспотичної, інтолерантної любові, коли батько або мати, засліплені власними почуттями, не бачать у своїй дитині реальної індивідуальності зі своїми особливостями.

Попри те, що толерантне ставлення може виявлятися на нейтральному емоційному тлі, помилковим є ототожнення толерантності з байдужістю, незацікавленістю, відчуженістю. В.О. Лекторський, аналізуючи різні погляди на толерантність (як байдужість, як визнання неможливості взаєморозуміння і як поблажливу зверхність), вказує на їх некоректність і пропонує власне трактування толерантності як критичного діалогу, що сприяє розширенню досвіду [7].

З психологічного погляду толерантність означає, з одного боку, відсутність в особистості авторитарного синдрому (егоцентричних претензій на «останню істину», спрощеного, «лінійного» мислення, «чорно-білого» сприйняття, схильності до агресивної поведінки тощо), а з іншого, – наявність високого рівня поваги і прийняття самого себе у поєднанні з повагою і прийняттям інших.

Отже, більшість дослідників, відмовляючись від розуміння толерантності як поблажливо-байдужого ставлення до іншого, пропонують розглядати її в контексті таких понять, як визнання, прийняття, розуміння, критичний діалог, тобто здатність бачити в іншому саме іншого – носія інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки, усвідомлення його права бути іншим; зацікавлене ставлення до такої несхожості; уміння бачити іншого «зсередини», здатність поглянути на світ одночасно з двох позицій: своєї та іншого. Толерантність характеризує ставлення особистості до «іншого» в різних його виявах – до того, що знаходиться по той бік межі «своє-чуже». Вона проявляється у визнанні рівноправною іншої реальності – індивідуальних особливостей людей, ідей, цінностей, способів поведінки, які особистість не вважає своїми, близькими собі. На відміну від цього, інтолерантність передбачає визнання тільки своєї реальності: якщо інші люди відрізняються, мають інші погляди, значить, вони щось не розуміють або розуміють неправильно.

Ідея про визнання рівноправності різних реальностей як змістову характеристику феномену толерантності лежить в основі визначення, запропонованого О.О.Леонтьєвим і Д.О.Леонтьєвим: «толерантність – позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних із звичними «своїми» цінностями, поглядами і звичаями, незалежно від міри згоди з ними» [9, с.81]. Аналогічної позиції дотримується С.Л. Братченко: «Толерантність – це... активність особливого роду: готовність людини вийти за межі обмеженого кола «своїх» ... назустріч «світу світів» – рівнозначних, «рівнорізних» людських світів... Толерантність – це здатність розрізняти і визнавати межі особливого роду (моральні, правові, психологічні) й уміння конструктивно діяти в «пограничних» ситуаціях, розв'язувати суперечності, погоджувати позиції, співпрацювати» [4, с. 173].

Слід підкреслити, що толерантність не обов'язково передбачає згоду: саме ставлення особистості до тих ідей, з якими вона не згодна, виступає справжнім критерієм її толерантності. «Толерантність передбачає ... розуміння відносності багатьох наших переконань і суджень, неможливість такого їх обґрунтування, яке було б безперечним для всіх», – зазначає В.О.Лекторський [7, с. 22]. Толерантність як визнання рівноправності різних точок зору пов'язана з відповідальністю особистості за свій вибір і

визнанням за іншими права на власний вибір. Інтолерантність же, характерна для тих людей, які бояться взяти на себе відповідальність вибору, стверджуючи, що істина одна, і, отже, вибір є єдино можливим.

Дискусійним є питання щодо структури толерантності як особистісної якості. Більшість дослідників вважає, що толерантність – це складне психологічне утворення, синтез різних параметрів і характеристик особистості. Водночас, висловлюються різні думки стосовно кількості та змісту таких характеристик. Так, наприклад, А.П.Садохін виокремлює в складі толерантності когнітивний, емоційний, поведінковий, рефлексивний і вольовий компоненти [12]. Когнітивний компонент характеризує можливість розуміння чужої «системи конструктів» у змістовому і структурному плані, емоційний – проявляється в співпереживанні іншим людям, поведінковий – містить вчинки, спрямовані на встановлення контакту, уникнення непродуктивних конфліктів або продуктивне їх розв'язання, рефлексивний – здатність до перебудови неадекватних установок, вольовий – визначається сформованістю засобів саморегуляції в ситуаціях фрустрації.

С.Л. Братченко основними вимірами міжособистісної толерантності вважає особистісний, когнітивний, емоційний, поведінковий і вербальний, наголошуючи на складних взаємозв'язках між ними [5].

Деякі дослідники пропонують розрізняти диспозиційну толерантність як позицію відкритості особистості до інших реальностей і внутрішні особистісні бар'єри для інтолерантних проявів [10]. На відміну від власне толерантності, яка характеризує індивідуальну міру схильності до толерантних форм реагування, внутрішні особистісні бар'єри визначають міру довільного контролю над проявами інтолерантності. До таких бар'єрів Д.О. Леонтьєв відносить загальні особистісні характеристики, які часто плутають з власне толерантністю: широта поглядів, доброзичливість, моральність, освіченість, позитивна ідентичність. Їх наявність негативно корелює з проявами інтолерантності, однак з цього ще не випливає, що толерантність до них зводиться.

Узагальнення поглядів науковців на сутність толерантності дає підстави сформулювати низку положень, які виражають змістові характеристики цього феномену:

– толерантність характеризує ставлення особистості до «іншого» в різних його виявах – це позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних із «своїми», незалежно від міри згоди з ними;

– толерантність – складна особистісна характеристика, що визначає міру індивідуальної чутливості до напруженості, нестабільності та суперечливості в міжособистісних стосунках;

– толерантність як особистісну якість не слід ототожнювати з терпимістю, байдужістю, поблажливістю, відчуженістю або позитивним ставленням чи дружелюбністю – вказані феномени хоча й пов'язані з толерантністю, однак самі по собі не розкривають її сутності;

– толерантність не варто абсолютизувати – вона має межі конструктивного вияву і не поширюється на такі деструктивні феномени, як агресія, ворожнеча, насильство тощо; справжня толерантність можлива лише в єдності і взаємозв'язку з іншими якостями зрілої особистості: поміркованістю, почуттям міри, емпатією, діалектичністю мислення тощо;

– толерантність – це прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору людиною власної позиції й активності, спрямованої на побудову партнерських стосунків;

– психологічний зміст толерантності не може бути зведений до окремої властивості, характеристики – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що має декілька «базових вимірів».

Слід зазначити, що у наукових дослідженнях феномен толерантності найчастіше розглядається в контексті міжетнічних відносин, тому значна кількість наукових праць присвячена саме міжнаціональній та міжетнічній толерантності, обґрунтуванню їх змісту і структури, а також проблемам їх формування. Останнім часом з'явилася низка досліджень, присвячених формуванню толерантності як професійно важливої якості педагога (Г.В. Безюлева, С.К. Бондирева, С.В. Данилова, Н.О. Морева, М.А. Перепеліцин, А.А. Погодіна, О.Г. Шавріна, Г.М. Шеламова та ін.). Аналіз психологічної і педагогічної літератури свідчить, що дослідники по-різному трактують сутність толерантності педагога, що зумовлено складністю і багатоаспектністю цього феномену: терпиме ставлення до учасників освітнього процесу (Л.А. Заніна, Н.О. Морева та ін.); психічна стійкість (Н.П. Меншикова, Ю.П. Поваренков та ін.); здатність до діалогічної форми міжособистісних стосунків (Г.В. Безюлева, В.С. Чернявська, Г.М. Шеламова та ін.); наявність установки на прояв толерантних форм взаємодії з іншими людьми (О.Ю. Клепцова, О.Б. Нурлігаянова та ін.); здатність і готовність до співпраці з учасниками освітнього процесу на основі розуміння, визнання і прийняття їх індивідуальних соціально-психологічних особливостей (М.О. Перепеліцин, О.Г. Шавріна, Г.М. Шела-

мова та ін.). Неоднозначність у визначенні сутності педагогічної толерантності обумовлює необхідність розкриття структури педагогічної толерантності з урахуванням своєрідності сфери її прояву.

Ми погоджуємось з дослідниками, які вважають, що неможливо з достатньою повнотою описати толерантність, спираючись лише на одне поняття, тільки в одному вимірі [5]. Водночас, захоплення аналітичним «препаруванням» містить небезпеку «колекціонерського» підходу, нагромадження «списків рис». Тому є сенс виділяти не всі, а лише основні, найбільш важливі виміри міжособистісної толерантності, які можна розглядати як пріоритетні напрями її дослідження і розвитку. Традиційно для опису складних особистісних диспозицій використовується тріада компонентів: когнітивний, емоційний і поведінковий. На наш погляд, такий підхід дає змогу достатньо повно і всебічно розкрити зміст педагогічної толерантності.

Когнітивний аспект толерантності полягає в усвідомленні і прийнятті педагогом складності, багатовимірності життєвої реальності і варіативності її сприйняття, розуміння і оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти і суб'єктивності власних уявлень і своєї картини світу. Він проявляється в ситуаціях протиріч – при розбіжності думок, зіткненні поглядів – і дозволяє розглядати їх як прояв плюралізму, багатства індивідуальних сприймань і інтерпретацій. Толерантність, таким чином, пов’язана зі здатністю вчителя при розбіжності в поглядах з учнями не переводити когнітивний «конфлікт» у конфлікт міжособистісний.

Важливою складовою когнітивного компоненту педагогічної толерантності є терпимість до ситуацій невизначеності, які є доволі характерними для педагогічної взаємодії. Потрапляючи в ситуацію невизначеності педагоги нерідко втрачають самовладання і здатність розсудливо міркувати, робити об'єктивні висновки. Інтолерантні до невизначеності педагоги схильні сприймати незвичайні складні ситуації швидше як загрозливі, ніж такі, що відкривають нові можливості. Вони краще почувають себе в звичній, знайомій обстановці і віддають перевагу чітким формулюванням, ясним цілям і простим завданням. Водночас, вчителі, толерантні до невизначеності, почувають себе відносно комфортно навіть у доволі нестандартних і непрогнозованих ситуаціях. Вони здатні продуктивно діяти в незнайомій обстановці і за браку інформації часто беруть на себе відповідальність, здатні приймати рішення без довгих сумнівів і боязні невдачі. У незвичній ситуації він вбачають можливість розвитку і прояву своїх здібностей і умінь, розкриття свого потенціалу.

Емоційний аспект толерантності педагога проявляється в здатності до емпатії, співчуття. Встановлення емоційного контакту між суб'єктами спілкування сприяє створенню довірливої і безпечної атмосфери, знижує напруженість і можливість загострення відносин, конфронтації і суперництва. Емоційна складова толерантності має особливе значення завдяки тому, що саме в цьому вимірі комунікативної ситуації співрозмовники навіть при відмінностях у поглядах мають можливість досягти певної спільності, відновити взаємозв’язки. Емпатія вчителя по відношенню до учня є не лише однією з форм прояву поваги, але й індикатором його повноцінної особистісної включеності в спілкування, своєрідною «роботою над собою» в непростому процесі виховання. Повноцінна емпатія є безоцінною і в цьому сенсі толерантною.

Окремою складовою емоційного компонента педагогічної толерантності можна вважати особливий вид емоційної стійкості – «афективну толерантність», суть якої полягає в здатності справлятися з емоційною напругою, терпимо ставитися до складних і неприємних переживань, тривоги, без того, щоб подавляти або спотворювати їх. Інший аспект цього виду толерантності пов'язаний з терпимим ставленням до різних (включаючи яскраві, індивідуальні, незвичні форми) емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність дає змогу вчителеві краще усвідомлювати як власні емоційні процеси, так і переживання учнів, не дратуючись і не приписуючи їм негативного сенсу. Ігнорування і пригнічення емоційної сфери призволить до емоційної інтолерантності педагогів, емоційного вигорання, а згодом і до професійної деформації.

Поведінковий аспект толерантності характеризується конкретними уміннями, серед яких можна виокремити: здатність до толерантного висловлювання і відстоювання власної позиції (Я-висловлювання); готовність толерантно ставитися до висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їх позиції, що має право на існування, незалежно від міри розбіжності з власними поглядами); здатність до конструктивної взаємодії (вміння домовлятися, узгоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу); толерантна поведінка в напружених ситуаціях при розбіжностях у поглядах, зіткненні думок або оцінок.

Висновок. Таким чином, толерантність – це важлива характеристика особистісної зрілості педагога, яка виявляється в активній моральній позиції і психологічній готовності до конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, незалежно від їх відмінностей та особливостей. Педагогічна толерантність визначає здатність до побудови міжособистісних стосунків з

учасниками навчально-виховного процесу на основі діалогу, розуміння і поваги, попри несхожість у поглядах, позиціях та індивідуальних особливостях.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та узагальнення поглядів науковців на сутність і прояви толерантності дає підстави визначити комплекс показників, які характеризують цей критерій особистісної зрілості вчителя:

– відкритість новому досвіду – чутливість до реальності, здатність бачити речі і людей такими, якими вони є, а не такими, якими індивід звик їх вважати;

– терпимість до невизначеності – здатність адекватно сприймати і конструктивно діяти в непередбачуваних, нетипових, незвичних ситуаціях, використовуючи їх для власного розвитку;

– когнітивна складність – особистісна характеристика, яка відображає ставлення особистості до неоднозначності, відмінностей і суперечностей: низька когнітивна складність робить педагога нетерпимим до неоднозначності і розбіжностей в уявленнях про дійсність; педагоги з високою когнітивною складністю сприймають їх спокійно і з інтересом;

– діалектичне сприйняття об'єктів, інших людей – здатність бачити одночасно як їх позитивні, так і негативні характеристики, істотні і другорядні ознаки на противагу унівалентному, недиференційованому чорно-білому сприйняттю;

– децентрація – здатність ставати на чужу точку зору; протилежний полюс – інфантильний егоцентризм, схильність оцінювати все лише з своєї позиції;

– гнучкість – готовність до зміни власних установок, стереотипів, якщо вони перестають узгоджуватися з досвідом на противагу ригідності – схильності послуговуватися раніше засвоєними пізнавальними і поведінковими стереотипами, неспроможності відмовлятися від них або змінювати їх, якщо вони перестають відповідати реальності.

– емоційна стійкість – здатність витримувати певний рівень емоційної напруги, терпимо ставитися до складних і неприємних переживань без їх придушення чи спотворення, неконтрольованого наростання внутрішньої тривоги.

Література

1. Асмолов А. Г. Толерантность от утопии к реальности / А. Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. – М. : Смысл, 2000. – С. 5-7.
2. Асмолов А. Толерантность – культура XXI века / А. Асмолов // Век толерантности. – 2004. – № 7. – С. 4– 8.
3. Большой толковый психологический словарь. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 559 с.
4. Братченко С.Л. Образование: ненасилие, толерантность и гуманитарная экспертиза // Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – С. 172-182.
5. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104-117.
6. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – 2001. – №1-2. – С. 131-137.
7. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. 2-е изд. / В.А.Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2006. – 255 с.
8. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. - 1997.-№ 11.-С. 46-54.
9. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Словарь терминов // Психолингвистическая экспертиза ксенофобии в средствах массовой информации. – М.: Смысл, 2003. – С. 80-81.
10. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «толерантность» / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3-16.
11. Леонтьев Д.А., Усачева В.В. Психологическое содержание понятий толерантности и ксенофобии // Скрытое эмоциональное содержание текстов СМИ и методы его объективной диагностики /Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – С. 19-28.
12. Садохин А.П. Толерантное сознание: сущность и особенности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002 – С. 20 – 31.
13. Словарь философских терминов / под. ред. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 731 с.
14. Солдатова Г. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? / Г. Солдатова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – 2003. – № 6. – С. 60-78.
15. Фадеева Т.Ю. Формирование толерантности у будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза / Т.Ю.Фадеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - №2. – С. 194-197.
16. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М. 2009. – 570 с.

УДК: 159.942-043.5

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЙОГО ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

З.Я.Ковальчук

Анотація. *У статті здійснено теоретичний аналіз поняття «емоційна стійкість», проаналізовано емоційні властивості особистості, визначено чинники, які впливають на формування емоційної стійкості педагога.*

Ключові слова*: емоційна стійкість, педагог, учень, педагогічна діяльність, емоційні властивості, емоційна культура.*

Аннотация. *В статье осуществлен теоретический анализ понятия «эмоциональная устойчивость», проанализированы эмоциональные свойства личности, определены факторы, влияющие на формирование эмоциональной устойчивости педагога.*

Ключевые слова: *эмоциональная устойчивость, педагог, ученик, педагогическая деятельность, эмоциональные свойства, эмоциональная культура.*

Summary. *In this paper the theoretical analysis of the concept of «emotional stability», analyzes the emotional properties of the individual, identified factors that influence the formation of emotional stability teacher.*

Keywords: *emotional stability, teacher, student, teaching activities, emotional characteristics, emotional culture.*

Постановка проблеми. Проблема емоційної стійкості педагога є надзвичайно важливою, оскільки його діяльність належить до категорії стресогенних та вимагає значних ресурсів самоконтролю і саморегуляції, сприяє процесу успішної адаптації до професійної діяльності.

Аналіз досліджень з даної проблематики. Емоційна стійкість є одним із структурних компонентів педагогічної діяльності і виступає предметом дослідження багатьох авторів, зокрема: емоційний компонент як чинник, що здійснює позитивний або негативний вплив на організацію навчально-виховного процесу й успішність професійної діяльності загалом, у педагогічній творчості, педагогічній майстерності було розглянуто в дослідженнях Л.М.Ахмедзянової, Л.І.Божович, Ф.Н.Гоноболіна, В.А.Кан-Калика, А.С.Макаренка, І.Є.Синиці, В.О.Сухомлинського; достатньо вивчені емпатичні переживання в регуляції педагогічної діяльності у дослідженнях Н.В.Кузьміної, О.О.Прохорова, вплив психічних станів на продуктивність діяльності вчителя розглядалися М.Д.Левітовим, Р.І.Хмелюком, Л.С.Шубіною, проблема емоційної стійкості педагогів була об'єктом дослідження Л.І.Бучек, Л.М.Мітіної, Т.В.Осадчої, Р.І.Хмелюк, О.Я.Чебикіна; методи регуляції та саморегуляції емоцій у педагогічній діяльності досліджувалися І.А.Зязюном, Н.В.Самоукіною, В.А.Семиченко, Р.І.Хмелюк, Т.С.Яценко.

Загалом, у сучасних наукових дослідженнях регулятивна роль емоцій у педагогічній діяльності розглядається досить детально. Але практично відсутні конкретні дослідження, спрямовані на вивчення особливостей емоційної регуляції професійної діяльності вчителів у напружених ситуаціях. Також на сьогодні не одержали достатньої розробки прикладні техніки й програми, спрямовані на емоційну саморегуляцію діяльності вчителя саме у таких ситуаціях.

Саме це і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – показати вплив емоційної стійкості педагога на ефективну взаємодію з учнями.

Виклад основного матеріалу. Оскільки професія педагога передбачає наявність високо розвинутих емоцій, то вагомим компонентом виступають емоційні властивості людини, для яких характерним є й емоційна стійкість.

Емоційні властивості людини характеризуються такими показниками:

- емоційна збудливість – ступінь готовності емоційного реагування на значущі для людини подразники. Виявляється через дратівливість, нестриманість, запальність, гарячковість; сприяє чутливості, вразливості тощо;

- глибина переживання емоцій виражається в тому, наскільки глибоко людина переживає емоції;

- емоційна ригідність – лабільність; це стійкість емоції, яка виявляється в тому, що виникнувши на якусь подію чи ситуацію, ця емоція продовжує виявлятися, попри те, що обставини вже змінились, і збудник перестав діяти. Лабільність емоцій (рухливість, здатність до переключення) полягає в тому, що людина вільно виходить з одних емоційних ситуацій і швидко пристосовується до інших. Іноді це зумовлює її реактивність, імпульсивність, а це означає, що людина погано керує собою;

- емоційна стійкість розглядається як: а) здатність емоційно сильно не збуджуватись у ситуаційних

© З.Я.Ковальчук

умовах, придушувати емоційні реакції, самоконтролювати їх; б) емоційна незбудливість, нереагування на емоціогенні подразники;

- експресивність – це вияв емоцій людини через міміку, жести, голос, моторику, пантоміміку, мовлення тощо;

- емоційний відгук – це ступінь чутливості, сприйняття; виявляється в тому, як легко, швидко і гнучко людина емоційно реагує на різноманітні впливи – соціальні події, процес спілкування, особливості партнерів, «на справу», «на предмет», «природу», «на себе» тощо;

- емоційний оптимізм – песимізм [3].

Аналіз літературних джерел показує, що існує велика кількість визначень та тлумачень поняття емоційної стійкості як власне психологічної характеристики, що належить до емоційної сфери особистості. Зокрема, емоційну стійкість розглядають:

- як досягнення емоціями оптимального ступеня інтенсивності (О.А.Чернікова);

- як здатність до збереження оптимального емоційного напруження в умовах змагань (Ю.М.Блюдов);

- як необхідну психічну якість в умовах стресу (А.В.Родіонов);

- як здатність підтримувати високий, продуктивний рівень психічної діяльності, стабільність змісту емоцій (Н.А.Худадов, Н.Д.Левітов);

- як стійка характеристика індивідуальності, як складова темпераменту, важлива нарівні із психічною активністю (А.Ю.Ольшанникова, Б.М.Теплов).

Останнім часом емоційну стійкість розглядають як властивість особистості, що розкривається через наявність ефективної саморегуляції, визначають як запоруку успішності спортивної, виконавської діяльності (Л.І.Бучек, Т.С.Кириленко, О.Я.Чебикін).

Термін «емоційна стійкість» діяльності педагога позначає синтез властивостей і якостей особистості, що дозволяє впевнено і самостійно в різних емоційних умовах виконувати свою професійну діяльність. Володіти емоційною стійкістю в професійній педагогічній діяльності – значить в умовах постійних змін умов діяльності швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення у складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку й самоконтроль [1].

Емоційна стійкість є одним із головних аспектів у професійній діяльності педагога. Особливо значущим даний компонент є у роботі з різновіковою категорією вихованців, адже емоційна культура виступає вагомим педагогічним чинником формування гармонійної особистості. Слід зазначити, що в аспекті проблеми продуктивного педагогічного спілкування така складова емоційної культури, як уміння свідомо, педагогічно доцільно керувати власним психофізичним станом, є надзвичайно важливою.

Емоційна стійкість є складною і багатогранною якістю особистості. У ній об'єднано цілий комплекс здібностей, широке коло різнорівневих явищ. Адже це здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації і постійний достатньо високий рівень настрою. «Стійкість» проявляється в подоланні труднощів, зберіганні впевненості у собі, своїх можливостях, ефективній саморегуляції, здатності педагога функціонувати, здійснювати самоуправління, розвиватися, адаптуватися [4].

Стійкість характеризує особистісний ресурс людини як складної високоорганізованої системи, здатність зберігати рівновагу і стабільність психічних станів у постійно змінюваних життєвих обставинах.

Емоційна стійкість залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати й підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який би забезпечував оптимальну працездатність, характер діяльності і успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом.

У процесі педагогічної діяльності емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджує стрес, сприяє появі готовності до дій у напружених ситуаціях. Це один із психологічних чинників надійності, ефективності й успіху праці в різних обставинах професійної діяльності педагога [1].

Необхідно підкреслити, що стійкість – це цілісна характеристика особистості, готовність протистояти стресогенному впливу у важких ситуаціях, і включає в себе здібність витримувати надзвичайне збудження і емоційне напруження під впливом стресорів, а також здатність зберігати без перешкод для діяльності високий рівень активності.

Слід зазначити, що стійкість формується одночасно з розвитком цілісності особистості і залежить від типу нервової системи людини, її соціального досвіду, від отриманих раніше навичок поведінки, а

також від рівня розвитку основних пізнавальних структур особистості.

Емоційну стійкість підтримують внутрішні (особистісні) ресурси і зовнішні (міжособистісні, соціальна підтримка). Коротко проаналізуємо їх.

Чинники соціального середовища: чинники підтримки самооцінки; сприятливі умови для самореалізації та адаптації; психологічна підтримка соціального оточення (емоційна підтримка близьких, друзів, співробітників, їхня конкретна допомога у справах).

Особистісні чинники. Ставлення особистості (в тому числі до себе): оптимістичне, активне ставлення до життєвих ситуацій загалом; філософське (іноді іронічне) ставлення до складних ситуацій; упевненість, незалежність у стосунках з іншими людьми, відсутність ворожості, довіра та відкрите спілкування; терплячість, прийняття інших такими, якими вони є; почуття соціальної належності; відповідність статусу в групі та соціумі; достатньо висока самооцінка; узгодженість «Я»- реального і «Я»- ідеального.

Свідомість особистості: віра (віра в різних її формах – віра в досяжність поставлених цілей, віра в загальні цілі).

Екзистенціальна визначеність – розуміння, відчуття смислу життя, осмисленість діяльності та поведінки; установка на те, що можна керувати своїм життям; усвідомлення соціальної приналежності до певної групи.

Пізнання і досвід: розуміння життєвої ситуації і можливість її прогнозування; раціональні судження в інтерпретації життєвих ситуацій; адекватна оцінка величини навантаження та своїх ресурсів; структурований досвід подолання важких ситуацій.

Поведінка і діяльність: використання ефективних способів подолання труднощів; активність у поведінці й діяльності [4].

Н.В.Перегончук зазначає, що емоційна стійкість – це якість особистості, окремими аспектами якої є: стабільність, урівноваженість та опірність [4].

Емоційну стійкість слід розглядати як виваженість, рівновагу стабільності та змінності особистості. Стабільність виявляється у головних життєвих принципах і цілях, домінуючих мотивах, стратегіях поведінки, реагування в типових ситуаціях. Змінність виявляється в динаміці мотивів, появі нових способів поведінки, нових способів діяльності, виробленні нових форм реагування на ситуації. При такому розгляді в основі емоційної стійкості особистості лежить гармонійна єдність стабільності особистості й динамічності, які є доповненням один одного. На ґрунті стабільності вибудовується життєвий шлях особистості, без неї неможливе досягнення цілей життя. Вона підтримує і зміцнює самооцінку, сприяє прийняттю себе як особистості й індивідуальності. Динамічність і пристосування особистості тісно пов'язані із розвитком та існуванням особистості. Розвиток неможливий без змін, які відбуваються в окремих сферах та в особистості загалом, вони обумовлені як внутрішньою динамікою, так і впливом середовища. Тобто, розвиток особистості і є, по-суті, сукупністю її змін.

Урівноваженість – здатність виважувати рівень напруги з ресурсами своєї психіки й організму. Рівень напруги завжди обумовлений не тільки стресами і зовнішніми обставинами, але і суб'єктивною інтерпретацією, оцінкою. Врівноваженість проявляється у здатності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, в можливості утримувати напругу в певних межах. Врівноваженість – це також здатність уникати крайнощів у силі відгуку на події. Тобто бути чуйним до різних аспектів своєї професійної діяльності, небайдужим, але в той самий час не реагувати дуже сильно, з підвищеною збудливістю.

Опір – це здатність до протистояння тому, що обмежує свободу поведінки, свободу вибору, як в окремих рішеннях так і у виборі способу життя взагалі. Важливою стороною опірності є особистісна самодостатність в аспекті свободи від залежності (хімічної, інтеракційної, акцентованої односпрямованої поведінкової активності).

Л.М.Аболін вважає правомірним під емоційною стійкістю розуміти стійкість продуктивності діяльності, здійснюваної в напружених умовах [1].

Звідси головним критерієм емоційної стійкості для багатьох учених стає ефективність діяльності в емоціогенній ситуації. Оскільки щоденна взаємодія вчителя з учнями характеризується напруженим емоційним станом, то ми можемо стверджувати, що емоційна основа стійкості педагога – це здатність успішно розв’язувати складні та відповідальні завдання в напруженій емоціогенній ситуації.

Висновки. Таким чином, емоційна стійкість – це здатність придушувати емоційні реакції, тобто «сила волі», яка виявляється в терплячості, наполегливості, самоконтролі, витримці (самовладанні), що зумовлюють стабільність та ефективність діяльності.

Ми погоджуємося з твердженням К.К. Платонова про те, що емоційну стійкість можна поділяти на емоційно-вольову *(*ступінь вольового володіння людиною своїми емоціями), емоційно-моторну

(стійкість психомоторики) і емоційно-сенсорну (стійкість сенсорних дій) [5].

Опираючись на теоретичний аналіз проблеми емоційної стійкості, ми можемо охарактеризувати це поняття як інтегративну властивість особистості, якій притаманна взаємодія емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості, котрі забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емоційній ситуації. Саме ця властивість особистості повинна сприяти успішному виконанню навчально-виховної діяльності, забезпечити ефективну взаємодію між усіма учасниками діяльності, зокрема між учителем та учнями.

Сучасні дослідження стверджують, що не існує «загальної» емоційної стійкості. При різних емоціогенних чинниках ця стійкість буде різною. Оскільки предметом нашого дослідження виступає емоційна стійкість педагога, ми вважаємо, що саме ця емоційна властивість людини може слугувати одним із основних критеріїв оцінювання успішної професійної діяльності педагога.

Таким чином, педагог є ключовою фігурою системи освіти, його особистість і поведінка здійснюють величезний виховний і психологічний вплив на особистість вихованця. Від психічного здоров'я педагога значною мірою залежить здоров'я підростаючого покоління, майбутнього України.

Особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість. Численні емоціогенні чинники мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Ситуації емоційного перенавантаження, пов'язані з високим рівнем афективної напруженості, дезорганізують педагогічну діяльність, яка належить до складних, творчих видів діяльності. Повторювання ситуацій професійних стресів приводить до виснаження нервової системи педагогів, емоційних зривів, нервово-психічних захворювань. У зв'язку з цим, у своїй повсякденній праці педагог постійно зустрічається з необхідністю керування емоційними станами, що викликає проблему пошуку найбільш ефективних способів емоційної регуляції й саморегуляції вчителя в напружених ситуаціях професійної діяльності. Саме ця проблема і потребує нашого подальшого більш детального дослідження.

Література

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека: монография / Лев Михайлович Аболин – Казань, 1987. – 262 с.
2. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація : навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / за ред. О.М.Полякової. – Суми : Університетська книга, 2009. – 346, [6] с.
3. Варій М.Й. Психологія: навчальний посібник / Мирон Йосипович Варій. – Київ : «Центр учбової літератури», 2007. – 288 с.
4. Перегончук Н.В. Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога / Н.В.Перегончук // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч.4. – С.322-331.
5. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология: учебное пособие / К.К. Платонов, Голубев Г.Г. – Москва : Высшая школа, 1973. – 247 с.

УДК 378.091.12.011.3

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІМАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

О.Є.Чуба

Анотація. *У статті розкрито роль викладача вищого навчального закладу та впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів у їхньому саморозвитку та самореалізації.*

Ключові слова: *самореалізація вчителя, саморозвиток особистості.*

Аннотация*. В статье раскрыта роль преподавателя высшего учебного заведения и внедрения инновационных педагогических технологий в профессиональную подготовку будущих учителей в их саморазвитии и самореализации.*

Ключевые слова*: самореализация учителя, саморазвитие личности.*

Summary. *In the article the role of teacher of higher educational establishment and introduction of innovative pedagogical technologies is exposed in professional preparation of future teachers in their self-development and self-realization.*

Keywords: *self-realization of teacher, self-developmentof personality.*

© О.Є.Чуба

Постановка проблеми. Початок нового тисячоліття характеризується змінами в економічній, політичній, соціальній і духовній сферах суспільства. Зміна соціальних ідеалів, ціннісна переорієнтація, еволюція наукової картини світу та способів його пізнання стимулюють інтерес психології та педагогіки до проблематики самореалізації людини, її індивідуальних властивостей. Проблема самореалізації перестала бути соціально-психологічною і набула загальнонаукового звучання.

Суспільне життя, в умовах переходу до інформаційної стадії розвитку цивілізації, до пріоритетних здібностей людини відносить її суб'єктність, креативність, створення нових ідей, цінностей і соціальних технологій. В епоху розвитку інформаційної цивілізації центральною категорією діалектики є категорія саморозвитку особистості. На думку Б.В.Мартинова, з одного боку, самореалізація, здійснення себе самого як єдиного q неповторного, проблема особиста. З іншого боку, самореалізація людини, вираження і ствердження її індивідуальних якостей – одна з основних цінностей культури всього суспільства.

Аналіз наявних досліджень проблеми. На філософському рівні під самореалізацією розуміють:

- реалізацію життєвих цілей (Л.Фейєрбах, В.О.Мартинюк);
- прояв власної індивідуальності (І.Кант, Г.К.Чернявська);
- творіння власного життя на матеріалі своєї індивідуальності (Ж.-П.Сартр, Н.А.Бердяєв);
- розкриття індивідуальності особистості в процесі використання сутнісних сил особистості (В.І.Муляр, Л.А.Циренова);
- розвиток своєї індивідуальності (Н.І.Полубабкіна);
- реалізацію суті людини, сутнісних сил людини; реалізацію своїх можливостей, здібностей, самого себе (Р.Гегель, Б.С.Братусь, Л.П.Буєва, І.А.Донцов, І.Я.Іванов, Л.Н.Коган, І.С.Кон, В.Е.Кемеров, Н.Л.Кулик, Г.К.Чернявська).

Етап психологічного осмислення та вивчення явища самореалізації пов'язують із представниками американської „гуманістичної психології". В середині XX століття почалося інтенсивне вивчення феномена самореалізації та її ролі в розвитку особистості. Істотний внесок у розвиток ідеї самореалізації внесли А.Адлер, Р.Ассаджоls, А.Маслоу, Р.Олпорт, К.Роджерс, Э.Шострем, У.Шутц, Е.Еріксон і ін. Характерною рисою цієї течії є особлива увага до внутрішнього світу окремої людини, її емоційної сфери. Їх дослідження здійснювалися в рамках ідеї життєвої стратегії людини, заснованої на перевазі внутрішніх і зовнішніх прагнень. Життєва стратегія – це мистецтво організації власного життя, головною метою якого є пошук і здійснення свого унікального сенсу.

Представників гуманістичної психології об'єднує загальний підхід до розгляду самоактуалізації, самореалізації особистості, що розуміється як „зростання зсередини", як властива потреба в неперервному саморозвитку, реалізації всіх своїх потенцій. Проте джерела активності людини, на їх думку, знаходяться в самій її органічній природі і в своїй початковій точці не залежать від середовища, від людської культури. Окрім цього, в роботах зарубіжних психологів самоактуалізація розглядається в трьох аспектах: як потреба, процес, як результат.

На думку сучасного російського дослідника І.Г.Шендріка, особистість, яка самореалізується, – це людина, здатна самостійно визначити напрям свого розвитку, але яка при цьому не завжди чітко представляє його кінцеві результати. Він говорить про те, що необхідно шукати шляхи подолання суперечностей між спочатку директивним характером проектування освіти і прагненням особистості до життєвого й професійного самовизначення, що відповідає принципам сучасної освіти, заснованим на синергетичному підході, зокрема, принципові самовизначення педагогічних пріоритетів, який базується на закономірності підвищення ефективності самоврядування й саморозвитку педагогічних систем [7].

Отже, поняття самореалізація (самоактуалізація) розглядається на психологічному рівні як потреба внеперервному саморозвитку, реалізації всіх своїх потенцій, здібностей; процес, у результаті якого відбувається прояв, здійснення психологічних властивостей, якостей, цілей, сенсів, емоцій, відчуттів, можливостей, здібностей, самозвеличення індивідуальних можливостей „Я"; відкриття і розвиток справжньої особистості, реалізація всієї людської індивідуальності; процес прояву, результат самовизначення.

Під самореалізацією особистості майбутнього вчителя В.В.Бауер [1] розуміє процес, спрямований на усвідомлення, виявлення та прояв своїх індивідуальних і професійних можливостей, здійснення планів, що забезпечують досягнення найвищих результатів у навчально-професійній діяльності і ствердження себе не лише як особистості, але і як професіонала.

У дисертації І.П.Краснощок [4] доведено, що особистісна самореалізація – це поняття, яке фіксує стан розвитку "соціальності" особистості майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів. Зазначено, що поступовий розвиток особистісної самореалізації майбутніх учителів досягається за рахунок активної їхньої включеності в середовище

педагогічного університету.

Невирішені аспекти проблеми. Проблема самореалізації в педагогіці відносно нова, проте присутня в багатьох дослідженнях, у яких самореалізацію пов'язують із пошуком прогресивних педагогічних ідей і технологій. У контексті проблеми саморозвитку особистості педагоги-дослідники розглядають самореалізацію як значущий критерій її розвитку й становлення; домінанту в розвитку особистості; кінцеву стадію саморозвитку; істотну ознаку духовно-практичної діяльності, в результаті якої розвивається індивідуальність особистості; якість зрілої особистості, що становить ядро Я-концепції; як розкриття, реалізацію потенціалу особистості[5; 6; 7].

У педагогіці і психології проблема саморозвитку розглядається в рамках Я-концепції (Р.Берне, Е.Еріксон), проблеми людського „Я" і самосвідомості особистості (Р.Ленг, К.Роджерс і ін.), саморегуляції діяльності (О.А.Конопкін, А.К.Сосніцький, Ю.А.Міславський, Г.К.Чернявська та ін.), самовизначення особистості (Е.А.Клімов, А.С.Пряжников, І.Д.Чечель і ін.), самовиховання особистості (Л.І.Рувінський і ін.).

Гуманістичний напрям у психології (К.Роджерс, А.Маслоу, Г.Олпорт і ін.) цілком орієнтований на проблему саморозвитку. Особистість людини в гуманістичній психології – це неповторна унікальна цілісність із закладеними спочатку, з народження потенціалом, здібністю до саморозвитку як реалізації своєї людської суті. Але головна лінія саморозвитку, за К. Роджерсом, не реалізація творчих потенціалів людини, а зміцнення віри, довіри до себе, підвищення самоповаги і цим самим – зближення з ідеальним „Я".

Базовими поняттями гуманістичної педагогіки є „саморух" і „саморозвиток". Саморозвиток виникає на основі саморуху – спонтанної, мимовільної зміни будь-якої системи, на яку впливають зовнішні умови й середовище, що змінюється. Вплив зовнішніх чинників на саморушну систему тим значніший, чим менше вона самоорганізовується.

У психології розвиток із часів Л.С.Виготського розглядається як саморух суб'єкта завдяки його діяльності з предметами, а чинники спадковості і середовища – це лише умови, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні варіації в межах норми. Отже, саморозвиток особистості виникає на основі її розвитку. Саморух розглядається як двоєдиний процес, що включає єдність двох протилежних сторін: інтеріоризацію соціальних чинників, що існують зовні, їх засвоєння; вихід за межі накопиченого досвіду, сформованих навичок, звичок, якостей особистості, що забезпечують рух, вихід за межі наявних можливостей.

Сучасна психологічна наука (А.А.Бодальов, Л.Ф.Обухова, В.І.Слободчиков, Д.І.Фельдштейн і ін.) стверджує, що новоутворення, які виникають під впливом навчання і виховання в психіці й особистості характеризують вищий ступінь їх організації і функціонування; величина і значення їх можуть варіюватися від невеликих якісних змін у рисах особистості до змін значних у цілій сфері психіки (пізнавальній, емоційно-мотиваційній, вольовій).

Розвиток американськими психологами розглядався як процес кількісного накопичення навичок, зв'язків, як пристосовний процес, обумовлений закладеною природою генетичною програмою і ускладненнями соціальних впливів, чинників середовища, в якому цей процес розгортається. У той самий час, розвиток особистості здійснюється не просто через засвоювані знання, уміння, навички, а через власну активність людини, через створення умов для самореалізації, самовизначення, самоконтролю, самонавчання, самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, самоорганізації та інших позитивних проявів її самозвеличення (А.А.Вербицький, О.С.Гозман, Т.Д.Дубовицька, Е.І.Ісаєв, І.Б.Котова, Л.М.Фрідман, Е.Н.Шиянов, І.С.Якиманська).

Поняття „саморозвиток" несе в собі ряд істотних відмінностей від поняття „розвиток", які полягають у тому, що саморозвиток має в основі творчу суть; інтенсифікує процеси „самозвеличення"; активізує самовплив і взаємодію особи саму з собою; відрізняється мотивованістю, тоді як розвиток характеризується спонтанністю, і в результаті виникають неусвідомлювані зміни якостей особистості.

Отже, аналізуючи різні підходи до визначення суті саморозвитку особистості, можна виділити наступні домінанти в його потрактуванні: саморозвиток особистості як неперервний вихід за межі себе (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, В.А.Петровський і ін.); саморозвиток у межах власної індивідуальності (Р.Асаджолі, А.Маслоу, К.Роджерс і ін.); саморозвиток особи як результат її самореалізації, самоосвіти, самонавчання, самовиховання (А.А.Вербицький, Т.Д.Дубовицька, О.С.Гозман, Е.І.Ісаєв, І.Б.Котова, Е.Н.Шиянов, Л.М.Фрідман, І.С.Якиманська).

Тому можна дійти висновоку, що проблема самореалізації особистості в навчальному процесі пов'язана з пошуком освітніх технологій, які сприяють розв'язанню названих вище суперечностей. Це означає, що система вищої освітимає бути зорієнтована на виявлення методологічних, психолого-педагогічних і дидактичних умов, що забезпечують можливість самореалізації майбутніх учителів.

Проте, як показав аналіз сучасних наукових публікацій [1; 2; 3], проблема самореалізації майбутнього вчителя завдяки впровадженню інноваційних технологій навчання ще не знайшла конкретного розв'язання ні в психологічних, ні в педагогічних дослідженнях.

Мета статті – розкрити роль викладача вищого навчального закладу (ВНЗ) та впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів у їхньому саморозвитку та самореалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині оновлення ідеології та змісту педагогічної освіти супроводжується розробкою інтенсивних навчальних технологій. Пошук і знаходження засобів, що забезпечують інтенсифікацію процесу навчання, зачіпають основоположні структури дидактики й педагогічної психології.

Професійне становлення майбутніх учителів у системі вищої освіти передбачає, з одного боку, оптимізацію навчання, яка дозволяє найдоцільніше побудувати навчальний процес, правильно відібравши й організувавши навчальний матеріал, а з іншого, активізацію, де основна увага приділяється створенню сприятливих умов для навчання та розвитку особистості.

Нині надається перевага знанням, умінням і навичкам, що сприяють розвитку творчого мислення. Слід стимулювати розвиток нестандартного мислення, оригінальних підходів до розв'язання завдань. От чому сьогодні викладачам необхідно робити ставку на розвиток мислення та особистості кожного студента, на творче осмислення ним навчального матеріалу. Педагоги мають прагнути встановлювати зв'язки матеріалу, що вивчається, з життям, практикою, оскільки в цьому випадку отримувані студентами знання немов би матеріалізуються, підвищується до них інтерес, зростає істотно їх значення.

Розвиток здібностей, допитливості та пізнавальної активності розглядається сьогодні як засіб інтелектуального розвитку студентів, оскільки на їх основі розвивається інтерес до учіння. Велика увага приділяється впровадженню таких інноваційних технологій навчання як: читання студентам проблемних лекцій, використання не лише рольових і ділових ігор, а й соціально-психологічних тренінгів і ін.

У професійній спрямованості підготовки випускників спостерігається відхід від вузько функціонального характеру підготовки, сьогодні відбувається орієнтація на підготовку фахівців широкого профілю. Відмінності між загальними та спеціальними дисциплінами все більше стираються. Значна частка знань, які ще вчора вважалися долею фахівців, тепер стали компонентами загальної культури. Для кваліфікованих фахівців будь-якої сфери діяльності все більшу роль відіграють разом із глибокими професійними знаннями й уміннями широка загальна культура та ґрунтовна обізнаність із багатьма суміжними галузями.

Сьогодні завдання вищої професійної школи полягає не лише в тому, щоб навчити студентів самостійно оволодівати знаннями, а й у тому, щоб викладачі володіли раціональною та науковою організацією праці, під якою мається на увазі не стільки вдосконалення методів і прийомів навчання, скільки створення оптимального режиму праці та відпочинку, формування прийомів раціональної та ефективної праці, запобігання нераціональним витратам завдяки використанню сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі.

На сучасному етапі розвитку суспільства роль викладача значно зросла. З інформатора він перетворюється на організатора навчально-виховного процесу. Основне в роботі викладача – організація творчого пошуку з удосконалення організації навчальної праці студентів в освітньому процесі, а для цього необхідно, щоб студент усвідомив мету праці, умів вибрати раціональні засоби і прийоми учіння, тобто навчився самостійно здобувати знання, працювати з інформацією, що впливає на результативність професійної та навчальної праці.

Одне з найважливіших завдань модернізації освіти – скорочення розриву між досягненнями сучасної науки і змістом навчальних курсів з урахуванням результатів новітніх психологічних і дидактичних досліджень. Сьогодні, наприклад, очевидно, що володіння інформаційно-комунікаційними технологіями може істотно підвищити інтелектуальні можливості людини, сприяти ухваленню оптимальних рішень у найбільш складних ситуаціях і певною мірою розширити перспективи саморозвитку.

Організація і впровадження інноваційних освітніх технологій сприяє підвищенню якості освітнього процесу у вищій школі. На наш погляд, у даний час найбільш продуктивними і перспективними є такі освітні технології, що дозволяють організувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням професійної спрямованості навчання, а також орієнтацією на особистість студента, його інтереси, схильності та здібності.

Як показують численні дослідження, найбільшу ефективність виявляють такі сучасні вузівські

освітні технології: комунікативні, що сприяють побудові процесу навчання як моделі процесу спілкування з урахуванням ідей контекстної технології навчання, яка передбачає трансформацію навчально-професійної діяльності у діяльність власне професійну; модульні технології, що відрізняються високою концентрацією та якісним відбором навчального матеріалу, і це дає можливість студентові вчитися самому, а педагогові здійснювати мотиваційне управління його учінням, яке включає створення мотивації, організацію, координування, консультування і контроль; інформаційні технології з використанням телекомунікаційних мереж Інтернет, які передбачають розробку інформаційно-комп'ютерної підтримки навчальних курсів, що забезпечує підвищення ефективності та якості професійної підготовки кадрів.

Висока якість навчання в системі вищої педагогічної освіти передбачає не лише докорінне оновлення змісту освіти, а також її тісний зв'язок із життям, відповідність навчальних програм сучасному рівню науки і вимогам суспільного виробництва, а також виховання студентів у дусі гуманізму, високих громадянських і етичних ідеалів.

Головне в роботі викладача – організація творчого пошуку з удосконалення організації праці студентів у навчальному процесі. Для цього необхідно, щоб студент усвідомив мету праці, умів вибрати раціональні засоби і прийоми, тобто навчився самостійно здобувати знання і працювати з інформацією, що, безперечно, справить помітний вплив на результативність професійної та навчальної праці, а також на створення морально-психологічної атмосфери в студентському колективі.

Сьогодні викладачі мають бути готові до творчого використання найбільш продуктивних освітніх технологій, забезпечувати психогігієнічні умови навчальної праці і комфортність у процесі навчання. У сучасній освітній політиці виразно виявляється нова тенденція. Рух за нову якість освіти все більш асоціюється із забезпеченням нової якості життя, гідної людини і людяності. Стратегічний напрям розвитку освіти в сучасному суспільстві передбачає підготовку майбутнього педагога не лише як фахівця в певній предметній галузі, але і як особу, яка володіє необхідними компетенціями для організації розвивального освітнього середовища.

В умовах всесторонньої і глибокої модернізації педагогічної освіти незвичайно актуалізується проблема якісної професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі. У світі, що бурхливо розвивається, актуальними стають ініціативна пошукова діяльність, розширення можливостей кожної людини для розкриття її особистісного творчого потенціалу. У зв'язку з цим значно зросли вимоги до професійної компетентності, гнучкості, здібності до творчості майбутніх учителів.

Виявлення оптимальних умов професійної підготовки і формування особистості майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти набуває у наш час першорядного значення. Інноваційним педагогічним технологіям належить сьогодні ключова роль у модернізації вищої професійної освіти. Тому вирішальним показником роботи педагогічного ВНЗ є створення умов і можливостей для найповнішого розкриття студентами своїх кращих інтелектуальних і етичних якостей, своїх творчих здібностей, що сприятиме самореалізаціїособистості майбутнього вчителя.

Література

1. Бауэр В. В. Педагогические условия самореализации будущего учителя в процессе педагогической практики [Текст] / В. В. Бауэр // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II / Под общ.ред. Г. Д. Ахметовой. — Пермь: Меркурий, 2011. – С. 40-42.

2. Базаева Ф.У. Функции самореализации будущего педагога в его профессионально-личностном саморазвитии // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 4 – С. 143-144

3. Кириченко А.М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества: дисс. …пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.М. Кириченко. – Ставрополь, 2005. – 150 с.

4. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету // Дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Інститут проблем виховання АПН України, Київ, 2003. – 198 с.

5. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография / Н. Н. Никитина – М.: Прометей, МНГУ, 2002. – 316 с.

6. Ситникова, М. И. Творческая самореализация субъектов образовательного пространства: моногр. / М. И. Ситникова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 320 с.

7. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36.

УДК 37.015.3 : 37.012.8

ZASTOSOWANIE RYSUNKU RODZINY WE WCZESNYM ROZPOZNAWANIU PRZEMOCY WOBEC DZIECKA

Grażyna Szabelska

Анотація. *Предметом аналізу в презентованій статті є малюнок дитини, що трактується в контексті ранньої діагностики сімейного середовища.*
Ключові слова*: малюнок сім'ї, скривджена дитина, рання діагностика.*

Аннотация*. Предметом анализа в презентованной статье является рисунок ребенка, который трактуется в контексте ранней диагностики семейной среды.*
Ключевые слова*: рисунок семьи, обиженный ребенок, ранняя диагностика.*

Summary. *In this paper the analysis of a child's drawing treated in terms of a diagnosis of his/her family environment is presented.*
Key words: *drawing families, child abused, an early diagnosis.*

Wprowadzenie. Współcześnie twórczość, coraz częściej staje się źródłem refleksji w ramach nauk o wychowaniu. Wykorzystanie naturalnych skłonności twórczych dziecka w edukacji stanowi przykład interdyscyplinarnego podejścia, które łączy sferę przedsięwzięć artystycznych z celami oddziaływań diagnostycznych, terapeutycznych, korekcyjnych, resocjalizacyjnych i wychowawczych [13], [14]. Celem prezentowanych badań jest próba zweryfikowania możliwości jakie stwarza zastosowanie rysunku rodziny w obrębie pedagogicznych metod diagnostycznych skoncentrowanych na sytuacji dziecka w rodzinie dotkniętej przemocą. Stefan Szuman w swoich badaniach nad rysunkiem dziecka traktował wytwór plastyczny jako spontaniczny przejaw psychiki dziecka. Podkreślał, że rysunek kształtuje się i rozwija na wzór swoistego wewnętrznego modelu psychiki. Konsekwencją takiego założenia jest uznanie, że dziecko przedstawia na rysunku to, co wie o otaczającej rzeczywistości i zgodnie z tym jak ją odczuwa a nie to, jaka ona jest obiektywnie [6, s.13]. Wskutek aktu tworzenia następuje swoiste uwolnienie stłumionych i nieuświadomionych emocji. Ekspresja artystyczna pozwala dziecku na opowiedzenie o swoich problemach w sposób bardziej autentyczny i mniej destrukcyjny w porównaniu z komunikacją werbalną [9, s.22]. W literaturze psychologicznej powszechnie akceptowany jest pogląd, że odmienne sposoby rysowania są odzwierciedleniem cech osobowości autora. To, w jaki sposób badany przedstawia rzeczywistość mówi o jego stosunku do tej rzeczywistości [8, s.37]. W związku z tym „każde spostrzeżenie, przeżycie, a w konsekwencji ustosunkowanie osoby do innych lub do siebie samego jest projekcją, ponieważ jest rzutowaniem świata prywatnego danej osoby na obiektywny stan rzeczy" [7, s.8]. Walorem otrzymanych drogą analizy rysunku danych o dziecku jest fakt, że wykraczają one poza deklaratywny charakter informacji uzyskiwanych na drodze tradycyjnie stosowanych metod badań. Umożliwiają badanie procesów częściowo lub w całości nieuświadomionych [5, s.66].

Psychorysunek. Technika psychorysunku wywodzi się z szerokiej grupy technik projekcyjnych, pośród których Józef Rembowski wymienia: techniki graficzne, obrazkowe, werbalne i zabawowe [10, s.86-97]. Termin projekcja wywodzi się z języka łacińskiego – "proicere" i oznacza wyrzucać, wyciągać. Rozumiany jest jako rzutowanie na zewnątrz „prywatnego świata" [2, s.11], subiektywne i typowe dla jednostki postrzeganie świata.

Koncepcja projekcji i technik projekcyjnych nawiązuje do psychoanalizy i teorii postaci. Psychologią obrazowych przedstawień procesów psychicznych zajmował się Carl Gustaw Jung [3, s.174]. Również sam Erich Fromm wysoko cenił testy rysunku [6, 66]. Mimo długiej tradycji idei projekcji, nie jest ona jednoznacznie przedstawiana w literaturze. Józef Rembowski podaje cztery rodzaje zjawisk psychicznych określanych mianem projekcji: projekcja klasyczna, atrybutywna, autystyczna i racjonalizująca. Dla podjętych badań własnych decydujący jest aspekt diagnostyczny projekcji. W tym ujęciu przyjęto za Rembowskim, kluczową tezę, iż techniki projekcyjne wywołują "rzutowanie przez daną osobę treści swojej psychiki" [5, s.96]. Podkreśla się, że techniki projekcyjne wydobywają z osobowości to, "co jest w niej szczególnie silne, może nawet bolesne, w każdym razie dominujące" [5, s.31]. Zwraca na to również uwagę Anna Frydrychowicz, za istotę metody projekcyjnej przyjmując założenie, iż sposób w jaki człowiek postrzega i przedstawia otaczającą rzeczywistość jest uwarunkowany osobistymi cechami i przeżyciami. Rysunek pozwala kreować rzeczywistość zgodnie z własnymi wyobrażeniami o niej, a diagnostycznie potraktowany akt kreacji ujawnia ukryte motywy i pragnienia człowieka [4, s.29]. Odczytanie ujawnianych aspektów osobowości i

© Grażyna Szabelska

przeżyć możliwe jest na podstawie analizy formalnej i treściowej zawartości rysunku. W literaturze polskiej najbardziej wszechstronnie, zarówno w sensie teoretycznym jak i empirycznym, zagadnienie rysunku rodziny opracowała Braun-Gałkowska [1].

Metoda. W prezentowanych badaniach sformułowano problem badawczy w postaci pytania: Czy i w jakim stopniu rozpoznane przez wychowawców przypadki przemocy wobec dziecka w rodzinie znajdują potwierdzenie w psychologiczno – pedagogicznej analizie rysunków dzieci? Niniejsze opracowanie stanowi prezentację wyników badań w których wykorzystano technikę psychorysunku wzorowanej na psychologicznej technice projekcyjnej pt. ”Narysuj rodzinę”, opracowanej przez Marię Braun-Gałkowską [1].

Z uwagi na pedagogiczny charakter badań wprowadzono autorskie zmiany do instrukcji, które ukierunkowały dziecko na rysowanie własnej rodziny [11], [12]. Analogiczne polecenie: „Narysuj swoją rodzinę” stosowała Minkowska w badaniach stosunków rodzinnych [1, s.10]. Grupę badawczą stanowiło 32 dzieci będących ofiarami przemocy w domu rodzinnym. Wyznacznikami krzywdzenia były symptomy przemocy diagnozowane przez wychowawców klas. Grupę porównawczą stanowiły dzieci pochodzące z rodzin funkcjonalnych, nie doświadczające przemocy w rodzinie.

Wyniki. Do analizy zakwalifikowano 30 rysunków dzieci, u których nauczyciele wskazali na występowanie przemocy bądź zaniedbania w rodzinie (grupa A) oraz 30 rysunków dzieci, wobec których nauczyciele nie posiadali takich podejrzeń (grupa B). Wyodrębniono następujące kryteria, na podstawie których analizowano rysunki: pominięcie osoby na rysunku, dodanie osoby, sposób przedstawienia rodziny, cechy charakterystyczne postaci, kolorystyka rysunku, staranność jego wykonania oraz dodane elementy. Wyliczono jaki procent rysunków zawiera wymieniony wskaźnik, a następnie oceniano, czy istnieją różnice między procentem rysunków z grupy A a procentem rysunków z grupy B zawierający dany wskaźnik. Przyjęto poziom istotności $p<0,05$ jako istotny dla porównań. Poziom $p<0,10$ uznano za tendencję, którą należałoby zweryfikować w trakcie dalszych badań empirycznych. Tabela 1 ukazuje różnice we wskaźnikach na rysunkach dzieci, u których nauczyciele rozpoznali występowanie przemocy lub zaniedbań ze strony rodziców (grupa A) w porównaniu z rysunkami dzieci, u których nauczyciele zaprzeczają występowaniu przemocy lub zaniedbań w rodzinie (grupa B) [11].

Na podstawie analizy statystycznej, treściowej oraz formalnej zawartości rysunków można wnioskować, że istnieją liczne różnice w prezentowanych pracach dzieci. Posługując się wybranymi charakterystycznymi cechami można zauważyć różnice ilościowe w grupie rysunków dzieci, u których nauczyciele podejrzewają krzywdzenie w porównaniu z rysunkami dzieci, u których nauczyciele nie diagnozowali występowania krzywdzenia.

Badane dzieci były w wieku 7-10 lat. Rysunki z obu badanych grup pod względem formalnym w większości spełniały kryterium rozwojowe. Można je scharakteryzować na poziomie schematu, co stanowi normę rozwojową. Analiza porównawcza rysunków ujawniła, że istotnie częściej dzieci, wobec których nauczyciele podejrzewają, że stosowana jest przemoc, pomijają znaczące osoby ze swojej rodziny, np. matkę, ojca lub rodzeństwo ($p<0,05$). Dzieci z grupy podejrzanych o doświadczanie przemocy w rodzinie wykazują także tendencję do pomijania siebie przy rysowaniu rodziny własnej (jednak tę tendencję należałoby zweryfikować na większej grupie osób badanych). Zdecydowanie częściej dzieci krzywdzone dorysowują inne osoby do rysunku rodziny, np. babcię, dziadka, wujka, ciocię, kuzynostwo ($p<0,05$). Widoczne są także różnice w wyglądzie osób rysowanych.

Dzieci z rodzin, u których podejrzewa się istnienie przemocy w porównaniu z dziećmi, u których tej przemocy nie ma, częściej rysują postacie o dużych dłoniach ($p<0,05$), chętniej zaznaczają zęby u rysowanych osób ($p<0,05$). Istotnym elementem jest wielkość rysowanych postaci. Małymi postaciami uznano takie, których wysokość zajmuje do 1/3 wysokości kartki. Dzieci z grupy rodzin funkcjonalnych częściej rysują postacie średnie i duże. Dzieci krzywdzone częściej rysują małe postacie ($p<0,01$). Może to również świadczyć o stosunkowo niskiej samoocenie i zaburzonym poczuciu bezpieczeństwa tych uczniów. Ponadto dzieci z grupy A (dzieci krzywdzone) rzadziej rysują uśmiech na twarzach wszystkich osób ($p<0,01$). Brany pod uwagę aspekt bliskości i dystansu pomiędzy postaciami w rysunkach dzieci z rodzin funkcjonalnych ujawnił, że preferują one rysowanie postaci w kontakcie ze sobą: trzymają się za ręce, są zwrócone do siebie. Może to świadczyć o emocjonalnej bliskości panującej w rodzinie. Zaobserwowano to u 26,7 % dzieci z rodzin nie stosujących przemocy oraz u 13,3% dzieci z rodzin stosujących przemoc. Postacie z rodzin dzieci krzywdzonych częściej stoją w większym oddaleniu od siebie, bokiem lub tyłem do siebie, co odzwierciedla większy dystans w relacjach. Jednak ta zależność jest również tylko tendencją ($p<0,10$), którą należałoby zweryfikować empirycznie na większej próbie badawczej.

Tab. 1

Różnice we wskaźnikach na rysunkach dzieci krzywdzonych (grupa A) w porównaniu z rysunkami dzieci nie doświadczającymi krzywdzenia (grupa B)

Cechy charakterystyczne rysunku	liczba rysunków z grupy A	% rysunków z grupy A	liczba rysunków z grupy B	% rysunków z grupy B	poziom istotności
1. Pominięcie na rysunku:					
a/ siebie	6	20	2	6,7	*p<0,10*
b/ innych osób znaczących (którejkolwiek osoby: matki, ojca, rodzeństwa)	8	26,7	1	3,3	*p<0,01*
2. Dodanie osób (np. babci, dziadka, cioci, wujka, kuzynostwa itd.)	**7**	**23,3**	**2**	**6,7**	***p<0,05***
3. Przedstawienie rodziny:					
a/ rodzina w akcji	9	30	11	36,7	
b/ rodzina „na fotografii”	21	70	19	63,3	
4. Rysunek podzielony	6	20	3	10	
Cechy charakterystyczne rysunku	liczba rysunków z grupy A	% rysunków z grupy A	liczba rysunków z grupy B	% rysunków z grupy B	poziom istotności
5. Cechy charakterystyczne postaci:					
a/ brak dłoni	15	50	13	43,3	
b/ duże dłonie u kogokolwiek	**5**	**16,7**	**1**	**3,3**	***p<0,05***
c/ postacie w kontakcie	4	13,3	8	26,7	*p<0,10*
d/ brak stóp u którejś z osób	12	40	14	46,7	
e/ wyraźnie zarysowane barki	7	23,3	6	20	
f/ zaznaczone zęby	**3**	**10**	**0**	**0**	***p<0,05***
g/ uśmiech na twarzach wszystkich osób	16	53,3	25	83,3	*p<0,01*
h/ zdecydowanie małe postacie	11	36,7	3	10	*p<0,01*
I/ postacie olbrzymie	0	0	0	0	
6. Kolorystyka:					
a/ 1 kolor	2	6,7	0	0	
b/ 2 kolory	2	6,7	0	0	
c/ 3 kolory i więcej	**26**	**86,7**	**30**	**100**	***p<0,05***
7. Wykonanie rysunku:					
a/ staranne	24	80	28	93,3	*p<0,10*
b/ niestaranne	6	20	2	6,7	*p<0,10*
c/ kreślenie kredką	4	13,3	4	13,3	
d/ duże, puste przestrzenie	17	56,7	19	63,3	
8. Dodane elementy:					
a/ elementy przyrody nieożywionej	**19**	**63,3**	**25**	**83,3**	***p<0,05***
b/ dom	6	20	4	13,3	
c/ drzewo	9	30	7	23,3	
d/ zwierzę	10	33,3	12	40	
e/ brak podłoża	17	56,7	11	36,7	*p<0,10*

Pogrubioną czcionką zaznaczono różnice istotne statystycznie.

Dzieci krzywdzone w rodzinie rzadziej używają wielu barw (tj. trzech lub więcej) przy rysowaniu swojej rodziny (86,7%, p<0,05). Zdarza się, że korzystają z 1, ewentualnie z 2 kredek podczas rysowania. Cechą rysunków dzieci krzywdzonych jest nadużywanie koloru czarnego lub jednobarwność. Rysunki dzieci

krzywdzonych, zaniedbywanych częściej są blade, rysowane ledwie widoczną kreską. Z kolei bogata kolorystyka rysunku wskazuje na odpowiedni poziom zaspokojenia potrzeb emocjonalnych dziecka. Rysunek o ponurych, monotonnych, bladych barwach może stanowić odzwierciedlenie psychicznego samopoczucia dziecka, którego życie rodzinne jest ubogie w pozytywne przeżycia i bodźce. Stosowanie wielu kolorów w jasnych ciepłych barwach charakteryzuje dziecko o zaspokojonych potrzebach emocjonalnych. Dzieci z rodzin, gdzie nie podejrzewa się przemocy, bardzo chętnie używają wielu kolorów przy rysowaniu rodziny (aż 100% rysunków w tej grupie były wielobarwne). Ze względu na estetykę na wykonania rysunku w grupie dzieci, wobec których stosuje się przemoc lub zaniedbanie w środowisku rodzinnym rysunki wydają się być bardziej niestaranne ($p<0,10$). Ta charakterystyka okazała się tendencją istotnościową i powinna zostać zweryfikowana w dalszych badaniach. W grupie dzieci krzywdzonych rysunki okazały się bardziej ubogie w różnorakie dodane aspekty, znaczy to, że dzieci te niechętnie dodawały elementy przyrody nieożywionej ($p<0,05$). Badanie ujawniło również znamienną tendencję u tych dzieci do rysowania rodziny bez podłoża, tak jakby była ona zawieszona w powietrzu. Tę tendencję należałoby dodatkowo zweryfikować na większej grupie dzieci, bowiem przedział ufności dla wykonanych porównań jest dość niski (90%).

Podsumowanie. Na podstawie analizy rysunków można sformułować wniosek, że we wszystkich rysunkach dzieci rozpoznanych przez wychowawców jako krzywdzone potwierdzono występowanie charakterystycznych cech, które zgodnie z przyjętą metodą analizy rysunku rodziny mogą wskazywać na istnienie zagrożenia przemocą w środowisku rodzinnym. Zaliczyć tutaj można przede wszystkim: pomijanie osób znaczących w rodzinie, dodawanie innych osób, rysowanie dużych dłoni u postaci, wyraźne zaznaczanie zębów i, rysowanie małych postaci, niechętne rysowanie uśmiechu na twarzach członków rodziny, niechętne rysowanie przy użyciu wielu kolorów oraz niechętne dodawanie elementów z przyrody nieożywionej.

Badania dowiodły, że istnieją szerokie możliwości adaptacji psychologicznej techniki projekcyjnej analizy rysunku na grunt oddziaływań pedagogicznych. Warto zatem podjąć próbę adaptacji wybranych psychologicznych metod projekcyjnych na grunt pedagogiczny. Jednocześnie konieczne jest zaakcentowanie faktu, że rysunek dziecka może stanowić dla nauczyciela – wychowawcy bardzo cenne źródło informacji o sytuacji dziecka w rodzinie wyłącznie jako metoda wspomagająca, bądź inicjująca szerszy proces diagnostyczny, występując obok innych, stosowanych metod diagnostycznych.

Literatura

1. Braun-Gałkowska M., Test rysunku rodziny, Lublin 1985.
2. Braun-Gałkowska M., Zmiany w rysunku jako projekcja zmian w psychice badanego, [w:] Kostrubiec B, Mirucka B. (red.), Rysunek projekcyjnych w badaniach relacji społecznych, Lublin 2007.
3. Dobrołowicz W., Psychologia twórczości w zarysie, Kielce 1982.
4. Frydrychowicz A., Rysunek rodziny, Poznań 1984.
5. Gałkowska – Jakubik M., Wybrane różnice między osobami o orientacji życiowej być i mieć w świetle rysunku projekcyjnego, [w:] B. Kostrubiec, B. Mirucka, Rysunek projekcyjny w badaniach relacji społecznych, Lublin 2007.
6. Kielar – Turska M., Wybór pism estetycznych. Stefan Szuman, Warszawa 2008.
7. Kostrubiec, B. Mirucka, Rysunek projekcyjnych w badaniach relacji społecznych, Lublin 2007.
8. Lachowska B., Gosztyła T., Graficzne przedstawienie reprezentacji poznawczej rodziny – analiza porównawcza rysunków dzieci wykonanych w różnych okresach historycznych, [w:] B. Kostrubiec, B. Mirucka, Rysunek projekcyjnych w badaniach relacji społecznych, Lublin 2007.
9. Oster G. D., Gould P., Rysunek w psychoterapii, Gdańsk 2004.
10. Rembowski J., Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży, Warszawa 1985.
11. Szabelska G., Szkolna prodiagnoza krzywdzenia dziecka w rodzinie, Niepublikowana praca doktorska. Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2006.
12. Szabelska G., Diagnostyczna funkcja terapii sztuką: zastosowanie analizy rysunku rodziny w procesie wczesnego rozpoznawania dziecka krzywdzonego w środowisku rodzinnym, [w:] W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych, Łódź 2011.
13. Tarasenko G., Kształtowanie estetycznego stosunku do przyrody u dzieci w młodszym wieku szkolnym w środowisku rodzinnym, [w:] Nauki o Edukacji, Rocznik Naukowy Kujawsko – Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy pod red. M. Cichosza, G. Szabelskiej, nr 6, 2011, s. 95-110.
14. Zawiszewska K., Rozwój umiejętności plastycznych dzieci zdrowych oraz wychowanków o specjalnych potrzebach edukacyjnych (badanie porównawcze w klasach integracyjnych), [w:] G. Tarasenko (red.), Aktualne problemy edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście europejskich strategii oświatowych, Winnica 2012, s. 64 – 73.

УДК 378.091.12.011.3

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

В.І.Шахов, В.В. Шахов

Анотація. *У статті на основі емпіричних досліджень з'ясовується значущість впливу студентської групи на формування особистості майбутнього психолога.*

Ключові слова: *соціалізація особистості, згуртованість студентської групи, ціннісно-орієнтаційна єдність.*

Аннотация. *В статье на основании эмпирических исследований определяется значение воздействия студенческой группы на формирование личности будущего психолога*

Ключевые слова: *социализация личности, сплоченность студенческой группы, ценностно-ориентационное единство.*

Summary. *In the article on the basis of empiric researches meaningfulness of influence of student group turns out on forming of personality of future psychologist.*

Keywords: socialization of personality, solidarity of student group, valued-orientation unity.

Постановка проблеми. Необхідною та обов'язковою умовою соціалізації особистості є наявність соціального середовища, різні сфери якого формують відповідні очікування і стандарти соціальної поведінки, що в соціальних інститутах трансформуються на мету, завдання, зміст соціального виховання. Конкретне соціальне середовище включає сукупність стосунків особистості з певною групою. Чим більша різноманітність та інтенсивність соціальних контактів, тим різноманітнішою є життєдіяльність особистості, що позначатиметься на процесі соціального самовизначення та соціально-рольової ідентифікації [5, с.247].

Студентські групи є своєрідним об'єднанням людей, які зайняті специфічною ідентичною діяльністю впродовж певного періоду, кінцевим результатом якої є оволодіння професією. Успішна взаємодія в процесі навчання та інших видах діяльності буде не лише формувати відповідні навички соціальної поведінки, а й впливатиме на утвердження індивідуальної тактики реагування у проблемних ситуаціях, вироблення стійких світоглядних позицій і переконань щодо можливості організації у майбутній професійній діяльності ефективної співпраці на основі раціонального розподілу функціональних обов'язків, зважаючи на тенденції домінування-підкорення. З огляду на сказане, вважаємо за доцільне проаналізувати педагогічне забезпечення соціально-рольової ідентифікації особистості в умовах студентської групи.

Аналіз останніх досліджень. Успішна соціалізація студентів ВНЗ в умовах навчального закладу та подолання деструктивних явищ в молодіжному середовищі становить значний невикористаний резерв соціально-педагогічної діяльності. Власне тому питання успішної соціалізації студентів-психологів саме в умовах студентської групи постає особливо гостро, адже від цього залежить подальша їхня успішність у своїй психологічній практиці [5,с.247].

Цим питанням зокрема займалися такі науковці як Г.М. Авер'янова. Г.О.Балл, І.Д. Бех, В.В. Москаленко, В.І. Войтко, Г. М. Андрєєва, В.В. Авдєєв, Т.С.Кабаченко, В.А. Толочек, А.А. Деркач, Т. Ю. Базаров. Ми бачимо, що в наш час, поняття успішної соціалізації є вкрай важливим і актуальним, а тому хочемо розглянути важливість і специфіку впливу студентського середовища на соціалізацію майбутнього психолога.

Мета статті – з'ясування значущості впливу студентської групи на формування особистості майбутнього психолога.

Вивчення наукової літератури з цього питання і впливу різних факторів на соціалізацію особистості дало нам змогу з'ясувати переваги організованих форм засвоєння соціального досвіду. Так, досліджуючи вплив культурно-дозвіллєвої сфери на процес соціалізації студентської молоді, О. Лавренко показала, що недостатня кількість організованих форм засвоєння культурних цінностей, пасивні форми дозвілля формують прості і невибагливі культурні потреби і запити, задоволення яких не потребує інтелектуальних або вольових зусиль [3,с.318]. Причини такої дуже поширеної серед студентства тенденції проведення дозвілля полягають у тому, що в них не сформовано культури ставлення до дозвілля, мотивацій та настановлень щодо активного засвоєння культурних цінностей. Все це свідчить, про те, що процес соціалізації не може відбуватися стихійно. Відповідний рівень соціалізованості потребує застосування організованих форм педагогічного впливу, який і

© В.І.Шахов, В.В. Шахов

здійснюватиметься через систему соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю [2,с.51].

Зміст та значення нового досвіду духовно-творчої діяльності студентів ВНЗ можна дослідити в контексті соціокультурного впливу (Ф. Зімбардо і М. Ляйппе) на основі виявлення таких корелятів соціальних діянь, як переконання, поступливість, конформність, підпорядкування авторитетові, дисонанс, самоатрибуція, соціальне навчання, обумовлювання, забобони, невербальна комунікація і підпорогове навіювання. При чому, соціальний вплив, в інтерпретації вище згаданих науковців, розуміється як „ внесення змін у те, як інша людина себе почуває, поводить або думає про щось" [1,с.54]. Головними ознаками впливу в контексті соціалізації є феномен зовнішнього примусу і набуття короткочасної або тривалої залежності особистості від суб'єкта впливу.

Заслуговує на увагу запропоноване та схарактеризоване О. Сидоренком твердження про «конструктивний вплив». На думку автора, такий вплив має відповідати певним критеріям: не руйнувати гармонію стосунків особистості з іншими людьми; бути психологічно грамотним, коректним; задовольняти потреби обох сторін (коректність пояснюється як необхідність урахування психологічних особливостей особистості і ситуації впливу, а також застосування гуманних засобів впливу); конструктивний вплив повинен сприяти позитивним змінам і підвищувати особистісний статус [4, с.47].

Важливим показником інтегративних процесів на рівні групи є згуртованість, як один із процесів групової динаміки, що характеризується мірою відданості групі. Проблема групової згуртованості є однією з найважливіших у процесі формування малої групи, особливо на етапі адаптації її членів до нових соціальних умов. Йдеться про утворення і розвиток у групі таких зв'язків, які дають змогу зовнішньо задану структуру перетворити на психологічну спільність людей – складний психологічний організм, що живе за своїми власними законами та активізує процеси адаптації на особистісному рівні. К. Левін визначав згуртованість як результат дії позитивних сил взаємного притягування і негативних сил взаємного відштовхування. Серед джерел життєдіяльності групи, насамперед, слід виокремити сили, які забезпечують постійне задоволення людини перебуванням у групі.

Отже, згуртованість групи має дві головні складові: по-перше, це міра привабливості власної групи, по-друге, притягувальна сила інших досяжних груп. Виходячи з цього, можна зробити висновок: згуртована група – це сукупність індивідів, кожний із яких розцінює власні переваги від об'єднання в групі як більш значущі, аніж ті, які можна одержати поза цією групою. Відчуття належності до групи приходить не одразу. Першокурсники ВНЗ на початковому етапі навчання вказують на те, що обов'язково порівнюють свою групу із тим класом, в якому вони навчалися. На це вказали майже 48,3% опитаних першокурсників. При цьому вони шукають аналогічні моделі взаємодії, частіше контактують із тими однокурсниками, хто чимось нагадує колишніх однокласників. Так зароджується почуття симпатії як об'єднавче емоційне начало групової спільності. А. Лотт і Б. Лотт намагались виділити ознаки, які систематизують причини і наслідки симпатій. Ними було з'ясовано, що причини, які впливають на рівень симпатії в групі є: частота взаємодії індивідів; стиль керівництва групою (переважно демократичний); фрустрація як загроза перебігу групового процесу (як наслідок міжгрупових відносин); статусні та поведінкові характеристики членів групи; різноманітні прояви подібності між людьми (за установками, віком, професією, в етнічному плані тощо); успішне виконання групового завдання.

Антиподом згуртованості є агресивна поведінка щодо відкинутої особи в групі. В середовищі першокурсників ВНЗ такі вияви можуть набувати форм тенденційності, що створюватиме додаткові утруднення на етапі адаптації до нових соціальних умов. Якщо на початковому етапі в основі життєдіяльності групи переважають емоційні фактори, загроза постійного з'ясовування міжособистісних відносин є досить високою. Така тенденція несприятливо позначається на розвитку групи в цілому та індивідуальному самопочутті кожного першокурсника зокрема. Водночас згуртованість групи не можна ототожнювати виключно з привабливістю емоційних контактів.

Факт зазначеного опосередкування взаємозв'язку між згуртованістю і продуктивністю, іншими словами – ймовірний характер цієї залежності здається нам цілком закономірним у контексті можливостей реалізації принципу системності та аналізу феноменів розвитку студентської групи. В будь-якому випадку подібна тенденція має враховуватися в загальному процесі організації виховної роботи зі студентською молоддю, оскільки розкриває не лише фіксовану сферу взаємостосунків, а й приховану.

Зростання згуртованості може посилити вплив лідера в групі, і не виключено, що він буде внаслідок цього примушувати її членів виконувати дії, які фруструють їх та зменшують для них спонукальну цінність групи, що, звісно, негативно відобразиться на рівні її згуртованості. Такі процеси є особливо небажаними на етапі адаптації студентів ВНЗ в нових соціальних умовах, оскільки в цей

період визначаються не лише організаційні параметри спільної діяльності, а й мотиваційно-ціннісна система стосунків та їхня ієрархічна підпорядкованість. Цікаве трактування цієї проблеми подане у концепції колективу А. В. Петровського. Згідно з нею, вся структура малої групи поділяється на три прошарки. Перший прошарок – зовнішній рівень групової структури, на якому виокремлюються безпосередні емоційні міжособистісні відносини (емоційна єдність), тобто те, що традиційно вимірювалося соціометрією. Другий прошарок – дещо глибше утворення – ціннісно-орієнтаційна єдність, яка має опосередкований спільною діяльністю характер відносин. Стосунки між членами групи в цьому разі будуються не тільки на основі симпатій – антипатій, а й на збігу ціннісних орієнтацій. Третій прошарок групової структури передбачає ще більшу включеність індивіда в суспільну групову діяльність. На цьому рівні члени групи поділяють всі цілі групової діяльності, тому він має назву ядро групової структури, або предметно-цільова єдність. Згідно з цією моделлю згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність характеризує систему внутрішньо групових зв'язків, що виражає міру збігу оцінок, установок і позицій у ставленні групи до об'єктів (осіб, завдань, ідей), найбільш значущих для групи загалом. Причому ціннісно-орієнтаційна єдність групи як показник її згуртованості зовсім не передбачає нівелювання особистості в групі, збігу оцінок і позицій членів групи в усіх відношеннях. Йдеться лише про зближення оцінок членів групи у підходах до цілей і завдань спільної діяльності.

Одним із завдань нашого дослідження полягало у визначенні рівня згуртованості студентської групи на різних етапах її розвитку. Оскільки, на думку науковців, саме від рівня згуртованості групи залежить успішна соціалізація студентів, за допомогою методики визначення індексу групової згуртованості Сишора ми вирішили на практиці перевірити цю залежність. Для цього нами було проведене дослідження рівня згуртованості у студентських групах першокурсників ВНЗ спеціальності «психологія». На підставі отриманих даних можна стверджувати, що в групах першокурсників наявна тенденція до прояву низького рівня згуртованості. Зокрема, 77,2% опитаних продемонстрували власне низький рівень згуртованості, 13,1% – середній, 9,4% – високий (всього опитано 50 чол.). Одержані результати вказують на стабільну тенденцію низьких показників згуртованості студентських груп на початковому етапі навчання, що є реально існуючою соціально-педагогічною проблемою, оскільки не передбачається зближення оцінок членів групи у підходах щодо цілей і завдань спільної провідної діяльності. Аналогічне дослідження, проведене серед студентів 3-го курсу, продемонструвало дещо інші результати: у 45% опитаних третьокурсників спостерігається низький, у 35 % – середній і в 20% високий рівень групової згуртованості (всього опитано 53 чол.).

Таким чином, можна зробити висновок, що динаміка змін групової згуртованості студентів-психологів з часом покращується і досить суттєво. Але оскільки сама по собі ситуація без зовнішнього педагогічно доцільного втручання розв'язується дуже повільно, і не відомо, які можуть бути наслідки стихійної соціалізації, тому одним із першочергових своїх завдань вбачаємо в розробці та обґрунтуванні психолого-педагогічних умов цілеспрямованого формування групової згуртованості серед студентів, оскільки недоліки в процесі соціалізації в юнацькому віці можуть призвести до подальших негативних наслідків, адже засвоєнні в університеті знання навички і уміння є фундаментом для подальшого успішного формування надбудови професійної компетентності студентів психологічних спеціальностей.

Динамічний процес формування групи передбачає гнучкість у координації завдань на кожному етапі. Таким чином, принципи комплектування групи мають визначатися цінностями, що пов'язані з погодженням рівновіддалених завдань, власним баченням перспектив, що їх декларує керівник, з використанням окресленої статусної позиції і потенційних можливостей кожного учасника групи, що націлене на реалізацію спільної діяльності. Слід розглянути випадки, коли така діяльність здійснюється без чіткого усвідомлення спільної мети, хоча власні цілі кожен учасник уявляє досить конкретно. Тому спільна діяльність не завжди автоматично зумовлює формування групи на вищому рівні її розвитку. Стосовно студентських груп таке твердження є особливо актуальним.

Вважаємо за доцільне розглянути етапи формування згуртованої групи, описані Т. Ю. Базаровим. Це, зокрема: етап адаптації, що характеризується ознайомленням членів групи один з одним та пошуком взаємоприйнятної поведінки; етап групування і кооперування, результатом якого є створення неформальної підструктури на основі взаємної симпатії та спільних інтересів; на цьому етапі починає формуватись групова свідомість на рівні окремих підгруп через інтрагрупові та інтергрупові норми і міжгрупову комунікацію; етап нормування діяльності, що приводить до вироблення принципів групової взаємодії, при цьому може відбутись відособлення від інших певної досить згуртованої мікрогрупи; – етап функціонування, коли група досягає вищого рівня соціально-психологічної зрілості. Послідовність етапів та динаміка їх перебігу характеризуватиме успішність адаптаційних процесів в умовах студентської групи і позначатиметься на емоційному самопочутті, працездатності, соціальній

стійкості кожного студента.

Процес формування групи пов'язаний з утвердженням своєрідної внутрішньої культури. Залежно від того, які цінності будуть переважати, наскільки вони будуть забезпечувати внутрішню стабільність, такою і буде сутність субкультури, що утверджується у студентській групі. Для забезпечення динамічного і конструктивного процесу формування групи необхідна соціально-психологічна допомога на рівні визначення складу групи, організації спілкування, що передбачає самоідентифікацію кожного члена групи та інтеграцію зусиль учасників навколо спільної діяльності. Окреслені завдання мають бути в центрі уваги кураторів груп, оскільки успішне їх розв'язання – це не лише високі результати навчальної діяльності, а, в першу чергу, набутий соціальний досвід ефективної взаємодії, який буде перенесений у майбутню професійну діяльність. Тому організація спільної діяльності, передбачає: цільовий підхід, що сприяє обґрунтуванню, виробленню і прийняттю групових цілей; міжособистісний підхід (інтерперсональний), який націлений на підвищення міжособистісної компетентності; рольовий підхід, що допомагає уточнити перелік потенційних ролей та рольові очікування членів групи, а також оптимізувати індивідуальне сприйняття ролей; проблемно-орієнтований підхід, що передбачає поетапне розв'язання проблем і, таким чином, наближення до основного групового завдання. В цьому контексті велика увага приділяється виробленню комунікативних умінь, активізації цілепокладання, а також з'ясуванню функціонально-цільової відповідності.

Успішному розвитку молодіжної групи як соціальної спільності сприяють такі фактори: цілеспрямований вплив на процес групової самоідентифікації через спеціальну атрибутику, девізи; виокремлення особливої функції групи з-поміж інших; культивування традицій, обрядів, міфів, у тому числі і про героїв; створення просторово-часових передумов для взаємодії групи; опора на позитивне емоційне співпереживання; використання конструктивної конкуренції. Визначені фактори значною мірою представлені у функціонуванні студентських груп, особливо ті, які тісно пов'язані із молодіжною субкультурою. Якщо їх не педагогізувати, то, стихійно діючи, вони можуть набувати деструктивної спрямованості, зміцнюючись у ціннісних пріоритетах молоді.

Управління процесом становлення та успішного функціонування групи передбачає розв'язання і більш важливішого соціального завдання, зокрема: забезпечення успішної міжгрупової взаємодії. Тому актуальними будуть всі зусилля, що спрямовані на консолідацію мікрогруп, передбачаючи входження у велику спільну єдність, з орієнтацією на організаційну культуру середовища. Багато в чому визначена сфера пов'язана із стилем управління і керівництва. Оскільки стиль – це конкретне виявлення індивідуального характеру діяльності, що зумовлює усталені типологічні особливості стійкої системи способів роботи, орієнтованих на ефективний результат, то його формування, типи, особливості виявлення становлять значний науковий і практичний інтерес (В. С. Мерлін).

Таким чином, на підставі вищесказаного можна зробити висновок, що студентський колектив значною мірою впливає на успішну соціалізацію його учасників, зокрема, при правильній педагогічній та організаційній роботі, він дійсно здатний розвивати особистість, компетентного й особистісно зрілого фахівця в психологічній галузі. Тому подальшу свою роботу вбачаємо в обґрунтуванні психолого-педагогічних умов та розробці методів покращення психологічного клімату в студентських академічних групах, адже отримані результати можна буде екстраполювати і на роботу зі студентами інших спеціальностей.

Література

1. Зімбардо Ф. Застенчивость: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
2. Кибанов О.Д. Организация управления персоналом на предприятии. – М., 1994. – 80 с.
3. Лавренко О. Соціалізація студентської молоді в культурно-дозвіллєвій сфері // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. С.Д.Максименка, В.Т. Циби, Ю.Ж. Шайгородського та ін. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. — С. 318-330.
4. Сидоренко О.Л. Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні: Наук.-практ. посіб. для працівників системи освіти. – Харків, 2000. – 52 с.
5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред.проф. І.Д. Звєрєвої.- К.: Центр учбової літератури, 2008.- 336с.

УДК 615.825:796

РЕАБІЛІТАЦІЯ ШКОЛЯРІВ З ПОСЛАБЛЕНИМ ЗДОРОВ'ЯМ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Н.І.Голова

Анотація. *У статті проаналізовано науково-методичну літературу, щодо впливу фізичних вправ на організм учнів. Охарактеризовано раціональність та цілеспрямованість застосування комплексів фізичних реаблітаціних вправ, що позитивно впливає на послаблений організм школяра. Визначені поняття, які відносяться до засобів фізичного виховання. Обґрунтовані методичні рекомендації, щодо використання реабілітаційних вправ в навчальному закладі.*

Ключові слова: *фізичні вправи, засоби, реабілітація, школярі, здоров'я, навчальні заклади, захворювання, методика, рекомендації.*

Аннотация. *В статье проанализирована научно-методическая литература, относительно влияния физических упражнений на организм учеников. Охарактеризована рациональность и целенаправленность применения комплексов физических упражнений, что положительно влияет на ослабленный организм школьника. Определенны понятия, которые относятся к средствам физического воспитания. Обоснованные методические рекомендации, относительно.*

Ключевые слова: *физические упражнения, средства, реабилитация, школьники, здоровье, учебные заведения, заболевания, методика, рекомендации.*

Annotation*. Scientifically-methodical literature is analysed in the article, in relation to influence of physical exercises on the organism of students. Rationality and purposefulness of application of complexes of physical реаблітаціних of exercises are described, that positively influences on the weak organism of schoolboy. Defined notions that behave to facilities of physical education. Reasonable methodical recommendations, in relation to the use of rehabilitation exercises in educational establishment.*

Keywords: *physical exercises, facilities, rehabilitation, schoolchildren, health, educational establishments, diseases, methodology, recommendations.*

Постановка проблеми. Постійні шкільні навантаження та проблеми у фізичному розвитку значно впливають на розумову працездатність школярів. Основна увага фахівців фізичного виховання і спорту, а також тренерів спрямована на оптимізацію спортивного тренування, але відсутньою є реабілітація школярів з послабленим здоров'ям в навчальному закладі, що є не замінним для відновлення здоров'я школярів. Досконалий рівень спортивних досягнень потребує пошуку нових шляхів формування, корекції й підтримки високої працездатності юних учнів. Тому проблема застосування фізичних вправ як засобу реабілітації школярів в умовах загальноосвітньої школи є важливою і актуальною проблемою, а шляхи її вирішення оптимальним варіантом відновлення втраченого здоров'я у школярів.

Аналіз наявних досліджень з проблеми. Неодноразово вчені різних спеціальностей стверджували, що інтелектуальний розвиток особи вимагає відповідного фізичного стану, а відомий український педагог В.О.Сухомлинський підкреслював, що інтелектуальне багатство особи залежить від гармонії фізичного розвитку, здоров'я і праці.

До теперішнього часу ведуться суперечки про те, які якості визначають фізичну підготовленість людини. Найбільш відомі фахівці в галузі здорового способу життя (Г.Гілмор, А.Лідьяр, М.Амосов) пов'язують процес зміцнення здоров'я з розвитком витривалості та відновленням втрачених функцій організму. Відомий французький професор Юшар писав, що людина не може прожити без фізичного тренування, особливо це стосується учнів підліткового віку. На думку М.Я.Віленського, А.П.Внукова, І.М.Каплана, В.А.Щербини формування потреби фізичного удосконалення є сьогодні актуальним і повинно бути довгостроковим позитивним результатом всієї діяльності з фізичного виховання. Також, І.М.Каплан розглядає формування у школярів потреби фізичного самовдосконалення як педагогічний процес в загальноосвітніх школах, дає визначення педагогічних умов, які забезпечують формування потреби фізичного самовдосконалення, виділяє рівні її сформованості у школярів та їх соціальні типи [1, с.23-24].

Мета: з'ясувати потенційні можливості фізичних вправ як засобу реабілітації школярів з послабленим здоров'ям в загальноосвітній школі.

© Н.І.Голова

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед найважливіших відновлювально-профілактичних заходів для учнів з послабленим здоров'ям помітне місце посідають фізичні вправи, тобто різноманітні рухи. Вони виконують важливу біологічну функцію будь-якого живого організму. Як засіб фізичної реабілітації фізичні вправи часто поєднуються з іншими природними факторами – такими як сонце, повітря, вода.

Основними засобами фізичного виховання дітей 12-15 років являються фізичні вправи, за допомогою яких у підлітків формуються життєво важливі вміння і навики. До них відносяться:

а) гімнастичні і акробатичні вправи:

1) вправи у шикуванні і перешикуванні;

2) загальнорозвиваючі вправи без предметів на місці і в русі;

3) загальнорозвиваючі вправи з предметами: хлопці з набивними м'ячами, гантелями(1-3 кг), дівчата з обручами, булавами, великим м'ячем;

4) вправи у висах і опорі на різних гімнастичних знарядах;

5) опорні стрибки;

6) акробатичні вправи.

б) легкоатлетичні вправи:

1) біг з високого і низького старту(10-60 м);

2) біг з прискоренням(20-50 м);

3) біг з максимальною швидкістю(40-80 м);

4) біг у рівномірному темпі: хлопці – до 20 хв; дівчата – до 15 хв;

5) крос;

6) стрибки в довжину з розбігу з 9-13 кроків способом "зігнув ноги";

7) стрибки у висоту з розбігу з 6-8 кроків способом "перешагування";

8) метання малого м'яча(150 г) у горизонтальну і вертикальну ціль: хлопці – з відстані 8-18 м, дівчата – 8-14 м;

9) метання малого м'яча на довжину з розбігу.

в) лижна підготовка:

1) рух на лижах різними класичними ходами;

2) підйоми на лижах вгору;

3) спуск з гір на лижах;

4) гальмування на спусках;

5) повороти на лижах в русі;

6) проходження навчальних дистанцій (1,2,3 км).

г) спортивні ігри [3, с.112-117].

Систематичне, раціональне та цілеспрямоване застосування різноманітних комплексів фізичних вправ позитивно впливає на послаблений організм учня. Вони спричиняють зміну його реактивності у потрібному напрямі, збагачують умовно-рефлекторну діяльність дитини новими властивостями, поліпшують «урівноваження» в навколишньому середовищі, сприяють кращій функціональній адаптації в умовах цього середовища, яке безперервно змінюється. Фізична культура сприяє вихованню витривалості, спритності, покращує координацію рухів, прискорює процеси відновлення функцій окремих органів, які мають патологічні відхилення від норми. Спеціальні фізичні вправи повністю себе виправдали під час лікування багатьох захворювань й усунення наслідків травматичних уражень.

Під час реабілітації школярів з послабленим здоров'ям в умовах загальноосвітніх шкіл фізична культура застосовується з урахуванням стану здоров'я, особливостей статі та віку.

За усіх умов фізичні вправи мають виконуватися з дотриманням основних правил, а саме: а) систематичності застосування фізичних вправ протягом усього курсу відновлення; б) поступового нарощування інтенсивності фізичного навантаження; в) повторюваності фізичних вправ протягом певного проміжку часу з метою закріплення досягнутих результатів; г) індивідуалізації фізичних вправ залежно від захворювання та його особливостей [7, с.75-89].

У загальноосвітніх школах, де створені кабінети та зали фізичної реабілітації, фізичні вправи мають проводитись у вигляді гігієнічної гімнастики, як правило зранку та у вигляді різномантіних комплексів, які призначаються відповідно до фази захворювання.

Слід користуватися двома методами проведення фізичної культури: а) індивідуальним – для більш тяжких хворих; б) малогруповим – для осіб з незначними змінами у фізичному стані. Групи слід комплектувати за ознакою однотипності захворювання дітей і здатності їх виконувати вправи однакової інтенсивності та навантаження. Найчастіше застосовуються загальнорозвиваючі та дихальні вправи.

Дихальні вправи призначаються для навчання хворих школярів правильному диханню взагалі і,

зокрема, за необхідності безпосереднього впливу на дихальний апарат і органи кровообігу, при захворюваннях органів грудної клітки (емфізема легенів, бронхіальна астма, плеврит, різного роду міокардіодистрофії). Під час правильного дихання грудна клітка рівномірно розширюється на вдиху у трьох напрямках: передньо-задньому – для верхньої половини грудної клітки; боковому – для її нижньої частини та у вертикальному – за рахунок руху діафрагми у бік черевної порожнини. Дихати слід через ніс, спокійно, глибоко та рівномірно. Тривалість вдиху 2-4 с, видиху – 3-5с. Вдих має збігатися з випрямленням корпусу, підняттям або розведенням рук. Його слід виконувати у період найменшої напруги сил під час виконання кожної окремої фізичної вправи. Видих має відповідати періоду найбільшого зусилля і за часом збігатись із згинанням корпуса, опусканням або зведенням рук.

Дихальні вправи поділяються на такі: а) статичні, які здійснюються грудною клітиною без додаткових рухів корпуса та рук; б) динамічні, які пов'язані з рухом корпуса та рук; в) спеціальні, призначені для переважного впливу на окремі ділянки дихального апарату або на фази дихання (однобічні спайки, підсилений видих при емфіземі) [5, с.78-83].

Кожний окремий урок фізичної реабілітації необхідно проводити так, щоб максимум навантаження припадало за часом на середину заняття. У зв'язку з цим урок фізичної реабілітації розподіялють на три частини: вступну, основну і заключну.

Вступна частина складається з 3-4 вправ, які призначаються для поступової підготовки серцево-судинної, дихальної, нервової систем і всього організму в цілому до найкращого виконання вправ основного розділу. Тривалість цієї частини уроку може коливатись від 3 до 4 хв. Вправи слід проводити спокійно, у тривалому темпі.

Основна частина вміщує 8-12 вправ як загальнорозвивального характеру, так і спрямованих переважно для безпосереднього впливу на вогнище ураження та на побічні ускладнення.

Заключна частина уроку має на меті заспокоїти учня, поступово знижуючи навантаження, відновити нормальний пульс, ритм дихання, тобто привести організм до його початкового стану. Для цього добираються 3-4 вправи на розслаблення м'язів заспокійливого характеру [9, с.51-55].

Фізична реабілітація з використанням фізичних вправ після хірургічних втручань має починатися якомога раніше для попередження післяопераційних ускладнень і покращення функціональних результатів хірургічного втручання. Фізичні вправи (у комплексі з іншими засобами фізичної реабілітації) широко застосовуються після хірургічних втручань із приводу захворювань опорно-рухового апарату, черевної порожнини, післяопераційних ателектазів, порушення дихальної функції легень, боротьби із спайками та зрощенням, алопластики великих судин, операцій на серці, у процесі лікування опікової хвороби (попередження застійних явищ); токсикозу; розвитку контрактур; рубців, які порушують функцію кінцівок) та хірургічного лікування цих видів травм.

Під час захворювання органів дихання фізичні вправи є необхідними для покращення дихальної функції (шляхом поглиблення дихання, навчання хворої дитини правильного дихання), зміцнення дихальної мускулатури; покращення крово і лімфообігу в органах грудної клітки, попередження застійних явищ; попередження утворення спайок і зрощень при плевритах та після хірургічних втручань на органах грудної клітки; прискорення розсмоктування випотів, інфільтратів і гематом, розтягування спайок, рубців і зрощень, які порушують функцію органа (після операцій на органах грудної порожнини) [6, с.98-102].

При оцінці функціонального стану школяра із захворюванням дихальної системи слід враховувати, що зовнішнє дихання, кровообіг і тканинне дихання являють собою єдину функціональну систему (респіраторно-кардинальну). Зовнішнє дихання характеризує два процеси: вентиляцію легень і дифузія кисню та вуглекислоти крізь альвеолярну мембрану. Вентиляційна функція бере участь у підтримці необхідного для організму тиску кисню в альвеолярному повітрі та залежить від розвитку зовнішнього дихання і вміння правильно дихати. Що ж стосується дифузії кисню та вуглекислоти, то ця функція визначається різницею їх порціального тиску в альвеолярному повітрі та кров'ю, яка протікає у легенях; іншими словами, має значення кількість крові, яка протікає за одиницю часу через легені.

Під час захворювання серцево-судинної системи фізичні вправи застосовуються для того, щоб спричинити такі фізіологічні новації: полегшення діяльності органів крово та лімфообігу за рахунок покращення процесів зовнішнього та внутрішнього дихання; зниження підвищеного тонусу в артеріолах, зміна просвітлення капілярів, полегшення роботи серця, пов'язаної із подоланням опору капілярної сітки кровоносних судин; підвищення працездатності (вправи, тренування) серцевого м'яза до виконання тієї самої роботи з меншими енергетичними затратами.

Правильно побудований руховий режим є цінним профілактичним заходом, який попереджує розвиток атеросклерозу кровоносних судин і гіпертонічних явищ.

Система кровообігу – найважливіша система, яка забезпечує кровопостачання організму, а

відповідно й живлення у різних умовах життєдіяльності. У зв'язку з цим захворювання серцево-судинної системи позначається на зниженні функціональної діяльності всього організму. Одночасно обмежується працездатність і творчі можливості учнів. Актуальність боротьби з серцево-судинними захворюваннями обумовлена також тим, що незважаючи на процес і розробку фармакологічних та хірургічних методів лікування хвороб серця та судин, ще не спостерігається істотного покращення у цій галузі медицини. Серед захворювань, які призводять до передчасного старіння, інвалідності та смертності, хвороби серцево-судинної системи посідають перше місце [2, с.54-60].

Фізичні вправи, рекомендовані при наслідках травм опорно-рухової системи, спрямовані на повне відновлення порушеної функції руху.

Відомо, що лікування переломів не закінчується відновленням анатомічної цілісності та правильних анатомічних співвідношень. Низка ускладнень, які супроводжують ушкодження, негативно впливає на загальний стан організму, змінюють активну діяльність кори головного мозку, що призводить до порушення рухових умовних рефлексів. Змінюється функція основних систем організму, порушуються антитоксична, водно-соляна, вуглеводна та ротромбіноутворювальна функції печінки, видільна функція нирок, даючи так званий кістково-травматичний синдром, що в свою чергу позначається на протіканні місцевого процесу, затримуючи відновлення функцій ураженої кінцівки.

Методика використання фізичних вправ насамперед спрямована на здійснення загальнооздоровчих вправ. Загальнозміцнювальні вправи мають бути спрямовані на стимулювання діяльності основних систем організму (кровообіг, дихання, обмінні процеси), підвищення загальної активності хворого учня. Фізичне навантаження має відповідати силам хворого, бути достатньо інтенсивним, а заняття, по можливості, набувати тренувального характеру. У процесі занять треба поступово збільшувати навантаження. Під час виконання вправ необхідно використовувати ті вихідні положення, за яких ушкоджений орган включався б у роботу для поновлення своєї функції. Наприклад, при травмі нижніх кінцівок найбільш вигідним початковим положенням буде положення хворого лежачи (на спині, боку, животі). Загальнофізіологічне навантаження здійснюється тренуванням м'язів корпуса та плечового пояса. При травмі верхніх кінцівок використовується переважно положення стоячи і сидячи. Загальнофізіологічне навантаження досягається шляхом включення у процедуру ходьби, бігу, інтенсивних вправ для нижніх кінцівок [4, с.23-27].

Фізичні вправи необхідні і при захворюванні системи травлення, яка складає лише частину процесу харчування та є поряд з диханням і виділенням основної вегетативної функції організму. Для здійснення процесу харчування, транспортування поживних речовин з кишечника до тканин, організм користується системами крово і лімфообігу посилюється під впливом фізичних вправ як у кишечнику, так і в печінці. Звичайно, треба також враховувати, що крім фізичних сил (тиск, дифузія) важливе значення мають ферментативні впливи, які регулюються нервовою системою.

Враховуючи зазначене, можна зробити **висновки,** що фізичні вправи як засіб фізичної реабілітації школярів необхідно застосовувати у комплексі із іншими природно-відновлювальними заходами. Фізична реабілітація школярів має здійснюватись спеціалістами у галузі фізичної реабілітації, підготовку яких почали вищі навчальні заклади України. Враховуючи статистичні дані про сучасний рівень здоров'я школярів, керівництво навчальних закладів має створювати умови для фізичної реабілітації школярів у загальноосвітніх школах. Фізичну реабілітацію в навчальних закладах необхідно здійснювати в спеціально обладнаних кабінетах чи залах фізичної реабілітації із застосуванням комплексного метрологічного контролю функціональних систем організму хворого учня.

Література

1. Амосов И.М. Раздумья о здоровье, 3-е изд. доп. и перераб. / И.М.Амосов. – М.: Физкльтура и спорт, 1987. – 64 с.
2. Апанасенко Г.А. Физическое развитие у детей и подростков. / Г. А. Апанасенко. – К. : Здоровье, 1985.-120с.
3. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания. / Ашмарин Б.А.,Виноградов Ю.А., Вяткина З.Н. – М. : Просвещение, 1990 – 287 с.
4. Єрмаков С.С. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту №8, Харків, ХХПІ, 2000. – 68 с.
5. Мухін В.М. Фізична реабілітація. / В. М. Мухін. – К. : Олімпійська література, 2000. – 300 с.
6. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я сучасному суспільстві. Зб.наук.праць.– Луцьк, 1999.- 180 с.
7. Холодов А.К. Теория и методика физического воспитания и спорта. / Холодов А.К., Кузнецов В.С. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
8. Шевандрин Н.І. Психодігностика, корекція і розвиток особистості. / Н. І. Шевандрин. – М.: 1998. – 160 с.
9. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. / Б.М. Шиян. – Тернопіль, 2001.– 272 с.
10. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. / Б.М. Шиян. – Тернопіль, 2002. – 248с.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 38 • 2012

УДК 37.06

ВИКОРИСТАННЯ КОМПОНЕНТІВ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ

М.О.Давидюк

Анотація. *У статті проаналізовано можливості використання у соціально-педагогічній роботі таких компонентів дитячої субкультури, як дитячий фольклор, відвідування символічних територій, дитячі «скарбнички» і колекції.*

Ключові слова*: дитяча субкультура, соціальна робота.*

Аннотация. *В статье проанализированы возможности использования в социально-педагогической работе таких компонентов детской субкультуры, как детский фольклор, посещение символических территорий, детские «сокровищницы» и коллекции.*

Ключевые слова*: детская субкультура, социальная работа.*

Summary. *Possibilities of the use in socially-pedagogical work of such components of child's subculture, as child's folk-lore, visit of symbolic territories, child's «treasure-houses» and collections, are analysed in the article.*

Keywords: *children subculture, social work.*

Трансформації суспільного життя та міжпоколінних стосунків, встановлення диктату масового вжитку товарів та послуг, поширення цифрових технологій та доступ до соціальних мереж спричинили появу покоління дітей та підлітків, які інтенсивно торять власний культурний простір, що є закритим для старших і функціонує за власними законами. Спроби дорослих – батьків, учителів, психологів, соціальних педагогів – зрозуміти логіку побудови взаємин і законів цього нового культурного простору – для встановлення контакту з дитиною, для розвитку ефективної взаємодії – часто призводять до конфліктних ситуацій.

Виразним на часі постає питання про дослідження механізмів і функцій дитячої субкультури, її знаково-символічного вираження для побудови дієвих моделей виховного впливу на дитину, дитячий колектив. Не менш важливим розуміння законів дитячої субкультури може виявитися і для створення програм корекційного навчання та виховання у роботі з дітьми, які мають порушення поведінки та психічного розвитку, для соціально-педагогічної роботи.

Перед педагогікою постає завдання усвідомлення необхідності підтримки й розвитку дитячої субкультури в рамках гуманістичної парадигми освіти – це необхідно для практичної роботи щодо профілактики і терапії небажаних процесів і явищ в освітній і культурно-дозвіллєвій сферах – адже закономірності дитячої субкультури є почасти подібними [6; 8] до закономірностей функціонування різних молодіжних субкультур. Останні, зі свого боку, стають предметом інтенсивної уваги та детального вивчення як у психолого-педагогічному, так і в соціологічному та інших аспектах, оскільки стиль існування молодіжних субкультур часто вступає у суперечність з наявними в конкретному соціумі суспільними нормами, спонукає молодь до самовираження та самореалізації в просторі субкультури через девіантну та делінквентну поведінку. З погляду глибшого розуміння поведінки сучасних дітей, підлітків, юнаків, вивчення і багатоаспектний аналіз дитячої субкультури виявляється корисним і доцільним, оскільки дає можливість поглянути на культурні реалії, що їх творять молодші покоління, крізь призму певних комунікативних кодів, здатність до інтерпретації яких вже втрачена поколіннями дорослих.

Дитяча субкультура як особливий психолого-педагогічний та соціокультурний феномен ще донедавна не становила значного інтересу для дослідників.

Зазвичай під субкультурою розуміється специфічна культура різних (вікових, соціальних, культурних, професійних, етнічних, конфесійних, регіональних) груп, об'єднаних спільними інтересами в певній царині життєдіяльності. Основними її функціями є встановлення соціальних і культурних зв'язків між людьми, з одного боку, і захист від домінуючої ідеології, з іншого, що виражається в проявах культурної самосвідомості, демонстрації особливого типу поведінки, залученості до певного кола спілкування. Одним з перших на існування особливого дитячого типу поведінки звернув увагу американський психолог, засновник педології С.Холл (в ході спостереження за колективною ігровою діяльністю хлопчиків) [7]. Наприкінці 1970-х років відома фінська фольклористка Леа Віртанен вперше звернула увагу на той факт, що дитяче співтовариство представляє собою «міні-культуру», яка живе за

© М.О.Давидюк

своєрідними, незрозумілим для дорослих законами [7].

У східнослов'янському науковому просторі дослідження дитячої субкультури – дитячого фольклору, побутової та ігрової діяльності дітей розпочалося в другій половині XIX сторіччя (П. Бессонов, Є. Покровський, А. Ветухов). Як самостійну царину дослідження дитячу субкультуру вперше виділив П. Шейн, зробивши спроби класифікувати зібраний фольклорно-етнографічний матеріал [1; 5]. У 20-30-і рр. XX в. Г.С.Виноградов упорядкував знання, що накопичилися до того часу, і дослідницький досвід про дитячу субкультуру [1]. Наприкінці XX в. інтерес до дитячої субкультури почали виявляти психологи й педагоги (роботи І.Кона, В. Кудрявцева, Т. Алієвої, Н.Короткової). Результатом посилення інтересу до цієї проблематики стала поява в психологічному словнику поняття «дитяча субкультура» [6].

У наш час дитячу субкультуру досліджують російські психологи В.Абраменкова, Н.Іванова, С.Лойтер, І.Носко, М.Осоріна, М.Чередникова, Р.Чумічева і ін. [1; 3; 5 -8].

Українська психолого-педагогічна наука в дослідженні дитячої субкультури до недавнього часу не виходила за межі етнографічних описів та соціально-психологічних потрактувань складових цієї субкультури – дитячого фольклору, сміхових традицій, ігор та іграшок, символіки, ритуалів, вірувань та дитячої магії [5]. На межі XIX-XX століть було здійснено надзвичайно потужний початок дослідження української дитячої субкультури практично в усіх її проявах: зібрано та частково проаналізовано дитячий фольклор різних регіонів, ігри та іграшки, мову, звичаї та вірування, що стосувалися дитини, гендерні та вікові відмінності розвитку.

Сьогодні спостерігаємо сплеск наукового інтересу до феномену субкультури дітей. Виразно виділяються наукові розвідки Л.Варяниці, Н.Гавриш, М.Гримич, Я.Левчук, у яких, поряд з аналізом структури, змістового наповнення компонентів та функцій субкультури дитинства, висловлюються занепокоєння сучасними тенденціями – демонізацією, звуженням репертуару рухливих ігор та ігрового дитячого фольклору, агресивністю тощо – які гальмують розвиток дитини в середовищі однолітків. Дослідниками стверджується, що дитяча субкультура «є агентом соціалізації особистості дитини» (Наталя Гавриш, Людмила Варяниця) [1]; М.Гримич розглядає процеси, що відбуваються в сучасній дитячій культурі під впливом глобалізації, роз'яснюючи сутність пріоритетних іміджів дівчаток і хлопчиків, що повторюються в різних модифікаціях протягом багатьох століть [3].

Мета нашої статті – охарактеризувати функції та змістове наповнення деяких структурних компонентів дитячої субкультури та вказати на можливості їх використання у соціально-педагогічній роботі, зокрема під час індивідуального консультування.

Змістом дитячої субкультури є складові світу, що його дитяче співтовариство створювало «для себе» упродовж всього соціогенезу: традиційні *народні ігри* (хороводи, рухомі ігри, змагання); *дитячий фольклор* (лічилки, дражнилки, казки, страшилки, загадки); *дитячий правовий кодекс* (позначки власності, право старшинства і опікунське право в різновікових групах, право на використання місця для ігор); *дитячий гумор* (потішки, анекдоти, розіграші); *дитяча магія і міфотворчість* («чаклунство» проти везучого, скликання сил природи для виконання бажання, фантастичні історії-небилиці); *дитяче філософствування* (питання типу «чому», міркування про життя і смерть і ін.); *дитяча словотворчість* (мовні перекручування, неологізми); *естетичні уявлення дітей* (складання вінків і букетів, малюнки і ліплення, «секрети»); надавання *прізвиськ* одноліткам і дорослим; *релігійні уявлення* (дитячі молитви, обряди) [6; 7].

Деякі психологи та культурологи вказують ще на одну складову дитячої субкультури – *місця, що набувають для дітей символічного значення* [7]. Опановуючи територію для власного дозвілля, ігор, мандрівок, діти відкривають для себе певні місця, які стають для них особливо привабливими. При чому статус цих місць для світу дорослих є низьким, непрезентабельним. Серед них – звалища, підвали, смітники, різного роду «страшні місця», відвідування яких дітьми виконує безліч важливих психологічних функцій. Марія Осоріна, чий внесок у психологічні дослідження дитячої субкультури і дитячого фольклору важко переоцінити, стверджує, що дитину просто-таки тягне «якась невідома могутня сила наперекір розуму і страху до того, аби порушити заборони дорослих (туди не смій ходити!) або щонайменше постояти біля небезпечної межі й пережити щось винятково важливе, без чого буде важко жити далі» [6, с.81].

Ця практика відвідування заборонених і страшних місць є свого роду обрядом ініціації, що його діти виконують самі, без допомоги дорослих, – доходить висновку дослідниця. Колективний похід у страшне місце – на кладовище, у підвал, на закинуте будівництво – дозволяє дітям пережити відчуття співпричетності до групи однолітків, глибше усвідомити власне «Я», його приховані резерви, особливо у самостійному подоланні страхів. Згодом, переповідаючи багато разів про цю подію, яка мала місце в їхньому колективному житті, діти творять власний груповий міф, що зі свого боку, стає для них

важливим стимулятором внутрішньої психологічної роботи над собою – що дуже важливо, надто в молодшому підлітковому віці, оскільки допомагає формуванню саморефлексії.

Відвідування звалищ і смітників дозволяє дітям відіграти свої деструктивні емоції, позбутися внутрішньої агресії: вдома не можна багато чого робити, а на смітнику – можна! Стрибати в брудних чоботах на викинутому дивані, бити підборами нікому не потрібне хатнє начиння. До того, вигляд «нічийного», зламаного, поряд із одночасним відчуттям свободи і відсутністю дорослих регламентацій може пробудити у дітей деструктивні бажання, спонукає до виконання руйнівних дій, за які ніхто не покарає [6, с.97].

Інший бік привабливості смітника – більш конструктивний. Речі, які вже не мають цінності у світі дорослих, у світі дітей набувають нових властивостей, якими діти вміло та залюбки користуються: уламок кольорового скла може стати «магічним кристалом», корпус від старого приладдя – будиночком для ляльки, старі глянцеві журнали – матеріалом для вирізок і аплікацій. Зламані речі, непридатні для загального вжитку, розкриваються у розмаїтті своїх властивостей завдяки творчій фантазії дітей, які знаходять цим предметам застосування – і тут ми бачимо свого роду творчі експерименти, де повною мірою використовується креативне, винахідницьке мислення дитини та підлітка.

Не варто забороняти дітям надавати «нічийним» речам нового значення і нового ігрового смислу – звісно, якщо це не є загрозою для життя і здоров'я. Вихователь має допомогти дитині – разом помити і «підлатати» стару річ, поговорити з дитиною, з'ясувати, чому саме, скажімо, стара праска може стати криголамом? Можливо, дитині не вистачає упевненості в собі, в своїх силах у досягненні цілей чи спілкуванні з друзями? Спостереження за перетворенням старих речей дають багатий психологічний матеріал, допомагають знайти ключик до дитячої душі.

Ще один вимір дитячого ставлення до сміття, до всього, що валяється на землі – це щось на кшталт ставлення до корисних копалин. Загальновідомо, що розмаїття і багатство корисних копалин визначає матеріальні ресурси людської спільноти, яка мешкає на даній території. Так само і у дітей – знайдене на вулиці регулярно поповнює запаси ігрових матеріалів, необхідних для забезпечення життєвих інтересів дитини [6, с.130]. Рання стадія дитячого збиральництва характеризується тим, що підняті дитиною з землі предмети загалом не мають жодної споживчої цінності для неї самої. Вони приваблюють дитину індивідуальними особливостями: формою, кольором, розміром, подібністю до чогось. Збираючи предмети, загублені у світі дорослих, уводячи їх в орбіту власних інтересів, дитина тим самим розсуває власні межі і «збільшує» себе цими матеріальними символами «Я» – «її робиться багато» [6, с.130-133].

З віком дитяче збиральництво набуває нових рис і поступово перетворюється на колекціонування. У дитини може з'явитися власна «скарбничка», яка частіше за все зберігається вдома і поповнюється, головним чином, не купленим у магазині чи подарованим, а тим, що здобуте самостійно – знайдене чи виміняне. Це сокровенне тісно пов'язане з прихованими душевними переживаннями, а тому навіть не показується батькам, а коли все ж таки старшим дозволяється на «скарбничку» поглянути, то дитина це робить з особливим трепетом. Як помиляються ті батьки і вихователі, які інспектують дитячі «скарбнички», більше того – змушують дитину на першу вимогу показувати старшим таємний вміст цих скриньок чи коробочок. Таке грубе втручання в інтимну частину дитячого існування спричиняє недовіру дитини дорослим, провокує обман і агресію. Батькам і вихователям варто розуміти, що дитині потрібно мати власні маленькі секрети – для запобігання психологічним деформаціям власного «Я» у старшому підлітковому та юнацькому віці. Соціальний педагог, вибудовуючи сценарій консультацій та індивідуальної роботи з дитиною, повинен обов'язково врахувати наявність чи відсутність «скарбнички», з'ясувати, чи втручався хтось із дорослих у її наповнення, чи критикував її вміст – велика доля ймовірності, що така інформація допоможе зрозуміти причини агресивного ставлення дитини до батьків, прихованого бажання помсти, причин поведінки, спрямованої на уникнення невдач.

З віком виникає новий тип дитячого збиральництва – колекціонування. На відміну від «скарбнички», в основу колекції закладено певний інтелектуально-логічний принцип добору матеріалу. Вона систематизована за певною ознакою. Схильність до такої систематизації є одним із виявів нової, більш досконалої стадії розвитку логічного мислення, яка настає в дітей після семи років. Порівняно зі «скарбничкою», яка має індивідуальну цінність, колекція більше зумовлена зовнішніми факторами і має цінність соціальну, пов'язану із життям дитини в групі однолітків: модою, престижем, суперництвом, обмінними взаєминами – стверджують дослідники дитячої субкультури [6, с.136;]. Тому колекції діти із задоволенням показують один одному, вихваляються, пишаються ними. Поява колекції свідчить про те, що дитина вступила у нову фазу соціалізації в дитячій субкультурі, зазвичай пов'язаної з початком шкільного життя. Це фаза активного формування самостійного досвіду людського співжиття, коли дитина навчається підкорюватися правилам групового існування, засвоює загальноприйняті моделі поведінки відповідно до вимог соціального середовища. З одного боку, як

зауважують В.Абраменкова, Н.Іванова, М.Осоріна, вплив колекціонування є позитивним, оскільки діти об'єднуються у групи на основі спільних інтересів і на цій таки основі навчаються розв'язувати спільні вікові проблеми. З іншого боку, колекція і ставлення до неї безпосередньо пов'язані в колективній свідомості дітей із соціальним статусом власника у групі однолітків. І в тому випадку, коли спостерігаємо негативне ставлення групи до дитини, до її власності, зокрема колекції, без грамотного втручання вихователя не обійтись.

Світ дорослого бізнесу використовує психологічні особливості дітей, що визначають їхній інтерес до колекціонування – цілими серіями випускаються машинки, наклейки, ляльки, іграшки, книжки, диски тощо. Але ж це все – куповане, воно являє собою маніпуляцію дитячою свідомістю, небезпечну тим, що ця свідомість лише розвивається і є вразливою для соціальних стандартів і стереотипів. Добуте дитиною і куплене – це різні речі, і тут особисті ресурси дитини втрачають своє значення порівняно з ресурсами грошовими. Але дитяча свідомість цієї підміни не помічає і продовжує безпосередньо пов'язувати якості власника колекції з багатством і якістю предметів, що йому належать, так само як дорослим людям часто всупереч здоровому глузду здається, що гарна зовні людина має бути гарною внутрішньо. Тому вчителям і вихователям, батькам, соціальним педагогам потрібно безпосередньо втрутитися в ситуацію, коли однолітки принижують дитину через не престижність колекції або її відсутність, роз'яснивши дітям, що не всі коштовні речі мають високу особисту цінність, а куплене дорослими програє здобутому самотужки. Корисно навести приклади з власного дитячого досвіду, розповівши про відчуття поваги, гордості за себе, коли вдавалося добути – знайти, заробити, виміняти – предмети чи щось надзвичайно особливе для власної колекції.

Важливо спонукати дітей замислитись над тими речами, які потрапляють в їхню власність, домогтися розуміння того, що механічне накопичування предметів не є цінним саме по собі, з кожною справді колекційною річчю має бути пов'язана хай хоч і маленька, але окрема історія (можна навести приклади з життя відомих колекціонерів). Бізнесові інтереси формують у дітей філософію споживача, готують юні покоління до беззастережної довіри до реклами і нав'язаних моделей поведінки. Підліткам про це можна сказати відкрито, запитавши наостанок – чи готові вони поступитися заради чийогось збагачення власною індивідуальністю? Від сили вашого переконування залежатимуть подальші життєві установки підлітка: його неприйняття бізнесових законів світу дорослих може виявитися тією відправною точкою, з якої почнеться розвиток власної індивідуальності, самовиховання.

Ще один змістовий компонент дитячої субкультури – дитячий фольклор, що включає такі специфічні жанри, як лічилки, страшилки, казки, дражнилки, загадки. Розказування, наприклад, страшилок чи дражнилок, особливо римованих – специфічний ресурс, який може мати певний корекційний ефект за умови грамотного використання його соціальним педагогом, вихователем, батьками. При розказуванні «страшилок» важливо «дофантазувати» ситуацію до найгіршого, абсурдного закінчення. Подібне «нагнітання страху» дозволяє швидко підсилити, а потім і розрядити психологічне напруження. «Перемикання» уваги дитини зі змісту проблеми на процес вигадування сюжету має могутній терапевтичний ефект.

Опишемо правила застосування техніки вигадування сюжету страшної історії (апробована нами комунікативна техніка, що являє собою модифікацію технік римування та абсурдизації, запропонованих Т.Зінкевич-Євстигнєєвою для казкотерапії [4] – *М.Д.*), що припускає роботу як із зовнішніми, так і з внутрішніми об'єктами. До зовнішніх об'єктів відносимо конкретні ситуації, кривдників, обставини й ін. До внутрішніх об'єктів належать риси вдачі, якості, відчуття, мотиви, бажання, переживання та ін.

Скажімо, дитина переживає через постійні конфлікти з агресивними однокласниками, яким не може протистояти силовими методами. Таким чином, ми працюватимемо із зовнішнім об'єктом.

1. Уявляємо кривдника в смішній безглуздій ситуації (на горщику, вимазаним тортом або щось подібне), або уявляємо собі результат проблемної ситуації, доведеної до абсурду. 2. Вибираємо віршований розмір (якщо дитина відмовляється римувати, то не потрібно її примушувати). 3. Складаємо вірш у вибраному розмірі (можна по черзі використовувати всі розміри, щоб подивитися на ситуацію з різних сторін і «розмірів»). Вірш обов'язково записати! 4. Читаємо вірші вголос, виразно інтонуючи найбільш смішні частини. 5. Якщо історія виходить прозова, то намагаємося прочитати її по ролях, активно використовуючи жести та міміку. 6. Обмінюємося враженнями і переживаннями.

Працюючи з внутрішнім об'єктом, котрий ми означуємо спільно з дитиною заздалегідь (це може бути якась риса характеру, що заважає дитині контактувати з однолітками чи дорослими, організовувати власну діяльність, відповідати біля дошки тощо – і це має бути усвідомлене дитиною на прикладі конкретних життєвих ситуацій), ми також можемо вдатися до римування у поєднанні з абсурдизацією.

1. Знаходимо ту внутрішню якість, яка «заважає жити». 2. Уявляємо цю якість в образі якогось казкового, мифологічного, літературного, кіногероя або будь-якого іншого персонажа. 3. Уявляємо цього героя в смішній ситуації; або себе цим персонажем, доводимо власні переживання до абсурду (при цьому можна ставити собі питання: «Що найстрашніше або безглузде може відбутися?»). 4. Складаємо вірші у вибраному розмірі. Записуємо їх. Або складаємо і записуємо страшну і неправдоподібну, абсурдну історію. 5. «Озвучуємо» твори, бажано в ролях, використовуючи елементи театралізації, обмінюємося враженнями.

Описаний процес допомагає дітям абстрагуватися від своєї проблеми, подивитися на неї збоку. І, побачивши безглуздість ситуації, першими посміятися над собою.

Перспективи подальших досліджень використання компонентів дитячої субкультури у практиці соціально-педагогічної роботи вбачаємо в розробленні технік сімейного консультування із застосуванням методів метафоричного спілкування з дітьми, заснованих на дитячій міфотворчості, дитячих віруваннях і гуморі.

Література

1. Варяниця Л.О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі : дис. канд. пед. наук.: 13.00.05 / Людмила Олександрівна Варяниця – Луганськ, 2006. – 157 с.
2. Гагай В.В. Семейное консультирование. Учебник для студентов высших учебных заведений / В.В.Гагай. – СПб.: Речь, 2010. – 317 с.
3. Гримич М. Народна культура українців: життєвий цикл людини. — т.1: Діти. Дитинство. Дитяча субкультура / Марина Гримич — К.: Дуліби, 2008. — 400 с.
4. Давидюк М.О. Комунікативні аспекти діяльності соціального педагога: навчально-методичний посібник / Марина Давидюк – Вінниця: вид-во ВДПУ, 2012 – 102 с.
5. Левчук Я. М. Становлення дослідження української народної дитячої субкультури /Я.Левчук: [Електронний ресурс] : Режим доступу: info-library.com.ua›books-text-10745.html.
6. Осорина М. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых: 4-е изд. / М.В. Осорина – СПб.: Питер, 2008. – 304 с. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Фоминцева А. Исследование некоторых психологических феноменов детской субкультуры в период ранней взрослости [Електронний ресурс] А.Фоминцева // Режим доступу: blagovest.metrocom.ru›rus/diplom.html
8. .Щепанская Т.Б. Традиции городских субкультур / Т.Б. Щепанская // Современный городской фольклор. – М.: РГГУ, 2003. – 380 с.

УДК 37.06

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З МОЛОДДЮ З ПИТАНЬ ПРАЦІ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАЙНЯТІСТЮ

Л.А.Якубова

***Анотація**. Описано та проаналізовано соціально-педагогічну роботу з молоддю із забезпечення зайнятістю в Україні.*

***Ключові слова**: соціально-педагогічна робота, молодь, зайнятість.*

***Аннотация.** Описана и проанализирована социально-педагогическую работа с молодежью по обеспечению занятостью в Украине.*

***Ключевые слова**: социально-педагогическая работа, молодежь, занятость.*

***Abstract.** Describes and analyzes the social and educational work with young people to ensure employment in Ukraine.*

***Keywords:** socio-pedagogical work, youth employment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді: Молодіжна зайнятість – важлива складова розвитку соціальної роботи в Україні. Створення гідних робочих місць для юнаків та дівчат є механізмом досягнення соціальної справедливості та зміцнення демократії.

Низький рівень зайнятості молоді свідчить про те, що для неї не створюється достатньої кількості робочих місць.

Метою даної статті є описати та проаналізувати соціально-педагогічну роботу з молоддю із забезпечення зайнятістю в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями соціально-педагогічної роботи з молоддю у

© Л.А.Якубова

сфері соціального забезпечення та зайнятості в Україні опікується Державна служба зайнятості. Ця тема становить значний інтерес як для вітчизняних, так і для зарубіжних науковців.

Зокрема Н.В.Зінкевич зазначає, що завдяки вдосконаленню антикризового законодавства та розширенню активних програм сприяння зайнятості населення на вітчизняному ринку праці сформувався позитивний тренд: рівень зайнятості зріс у всіх регіонах України – як у містах, так і у сільській місцевості, як серед чоловіків, так і серед жінок [1, С.29].

Як зазначає Л.Качан, робочі місця з високою заробітною платою та можливістю професійного росту – найкраща соціально-педагогічна робота з молоддю та найкращий соціальний захист для особистості.

М.Талан, М.Семенюк вважають, що динаміка молодіжної зайнятості характеризується особливо тісною залежністю від економічного циклу. На їхню думку молодь, першою втрачає роботу і останньою отримує при відновленні зростання. Питання інтеграції молоді на ринку праці є вкрай нагальним, оскільки рівень молодіжного безробіття – один із найвищих у світі, а в деяких країнах первищує 35%. Така ситуація ускладнюється зростанням чисельності молодих чоловіків і жінок у неформальному секторі. Більше третини молодих працівників позбавлені соціального захисту та соціального страхування. Ці тенденції мають значний вплив на молодь, тому що більша частина економічно активного населення поповнює ряди безробітних [8, С. 7].

Як зазначає директор Київського міського центру зайнятості В.Сухомлин, – особлива увага має приділятися соціальній роботі з молоддю, інвалідами, соціально незахищеними верствами населення. Слід приділяти більше уваги співпраці із засобами масової інформації та використовувати ефективні форми комунікації: інтернет, соціальні мережі. Головним же пріоритетом у соціально-педагогічній роботі з молоддю є надання соціально-педагогічних послуг [7, с. 39].

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан зайнятості населення в Україні характерезується подальшим зростаннями питомої ваги молоді серед безробітних.

Висновки соціологічних досліджень свідчать про те, що: посилилась напруженість на ринку праці, передусім за рахунок збільшення частки молодих безробітних (питома вага молодих людей серед безробітних досягла відмітки 39%; у структурі безробітних найбільша частка належить віковій групі від 21 до 28 років; 3/4 молодих безробітних – жінки); значно ускладнився процес первинного працевлаштування молоді, особливої гостроти набула ця проблема у зв'язку з працевлаштуванням молодих людей після закінчення навчального закладу. Кожен третій безробітний віком до 21 року – випускник ПТУ, кожен п’ятий віком до 21-28 років – випускник вузу; зростає кількість молоді, яка задіяна у сфері нерегламентованої зайнятості; найменш конкурентоспроможною на ринку праці є молодь, яка вперше обирає професію і вступає в трудову діяльність після закінчення навчання.

Розглянуте становище склалося внаслідок недостатньої профорієнтаційної роботи з молоддю, низького рівня її професійної підготовки та відсутності досвіду практичної роботи.

Незайнятість молоді, її не влаштованість призводить до зростання злочинності, наркоманії, алкоголізму, проституції.

Слід відмітити також, що нині молодій людині без допомоги соціальних працівників, педагогів, психологів, профконсультантів, соціологів дуже важко зорієнтуватись на ринку праці в складному світі професій. Тим більше, коли щороку в світі з'являється більше 500 нових професій, причому природне відмирання старих професій відбувається набагато повільніше, ніж виникнення нових.

Нова доба ознаменувала різке загострення соціальних проблем молоді у різних країнах світу. У більшості з них молодь приблизно вдвічі частіше, ніж представники старших вікових категорій, опиняється в маргінальному становищі при виборі місця праці, непропорційно великою є її частка в когорті безробітних, найнижчими показниками характеризується рівень доходів і стартові можливості отримання освіти та самоствердження.

В умовах формування ринкового середовища вітчизняна молодь вимагає особливої соціальної підтримки та соціального захисту як така, що перебуває в стані формування і утвердження життєвих позицій, складає більше половини працездатного населення держави, має свої орієнтації, інтереси й потреби, болісно відчуває на собі тягар економічної кризи та недостатність державних асигнувань на соціальні потреби. Водночас молодь – це майбутнє держави, а тому від забезпечення стартових умов її діяльності залежить подальший розвиток нинішнього суспільства, а також наступних поколінь. Таким чином, вищезазначені чинники пояснюють актуальність дослідження проблем зайнятості та соціального захисту молоді на сучасному етапі національного державотворення України.

Зазначимо, що ефективність функціонування систем зайнятості молоді залежить насамперед від низки чинників, а саме: законодавчо-нормативної бази формування й реалізації молодіжної політики зайнятості та соціального захисту; повноцінного фінансового забезпечення загальнонаціональних та

регіональних молодіжних програм; широкої інфраструктурної мережі соціальних інституцій, що забезпечують виконання молодіжних програм та їх заходів; децентралізації функцій молодіжної соціальної політики; розвитку культури й самосвідомості самої молоді.

Погляди науковців щодо активної політики зайнятості молоді можна поділити на дві групи. Так, одні пов'язують активну політику зайнятості із зайнятими та незайнятими громадянами, інші – обмежують її вплив лише незайнятими. Вказані підходи можна трактувати як активну політику зайнятості у широкому та вузькому розумінні. Згідно з обома підходами, система професійного навчання безробітної молоді є важливим заходом активної політики зайнятості. Протягом останнього десятиліття минулого століття зусиллями українських вчених і практиків створено теоретико-методологічну, нормативно-правову базу професійного навчання незайнятого населення. Однак діюча система професійного навчання молоді в Україні потребує переосмислення її ролі, напрямів діяльності, форм організації, фінансування з акцентом на соціально-економічні аспекти.

Професійне навчання молоді складається з трьох основних самостійних видів: 1) професійної підготовки; 2) перепідготовку; 3) підвищення кваліфікації. Систему професійного навчання утворюють:

- навчальні заклади професійної освіти різних типів;
- контингент слухачів; процес навчання, в тому числі форми, методи, тривалість та зміст навчання;
- перелік професій та спеціальностей, за якими здійснюється професійне навчання;
- педагогічні кадри та матеріально-технічну базу, на якій реалізується процес навчання тощо.

Соціально-педагогічна робота з молоддю з питань праці та забезпечення зайнятістю потребує новаційних підходів. У цій сфері необхідно посилювати відповідальність служб, особливо за кінцевий результат їх роботи. Обслуговувати осіб незалежно від реєстрації місця їх проживання; запроваджувати адресні методи роботи з особами, які мають інвалідність; покращувати якісну взаємодію з роботодавцями; посилювати ролі профнавчання населення шляхом його організації за технологією професійного навчання безробітних у центрах професійно-технічної освіти. Також слід здійснювати розподіл клієнтів за цільовими групами та надавати інструментарій для роботи з соціально вразливими категоріями населення й особами з інвалідністю.

Слід створювати нові сектори для запобігання соціальним ризикам, де максимально сконцентрована інформація про законодавчі норми, гарантії, організації, що опікуються цією проблематикою. Спеціалісти центрів зайнятості мають перетворюватися на консультантів та повині володіти всіма соціальними інструментами, необхідними для прискорення працевлаштування особи чи оперативного укомплектування вакансій, у томі числі шляхом залучення безробітних до профнавчання. Це надає можливість клієнтам служби зайнятості – роботодавцям і по шукачам вакансій – у мінімальний термін отримати повний комплекс соціальних послуг, передбачених законодавством, у свого особистого консультанта [3].

Питання інтеграції молоді на ринку праці є вкрай нагальним, оскільки рівень молодіжного безробіття – один із найвищих у світі. Ситуація ускладнюється зростанням чисельності молодих чоловіків і жінок у неформальному секторі. Більше третини молодих працівників, які працюють у неформальному секторі, позбавлені соціального страхування. Все це поєднується з високою чисельністю молодих людей, які не мають постійної роботи, а також тих, хто втратив надію на працевлаштування і не має роботи або можливості навчатися. Також ситуація змушує замислитися над ризиком появи "втраченого покоління": іншими словами – категорії незатребуваних у соціальному плані молодих людей, змушених вести антипедагогічне існування. Велика кількість людей змушена жити без роботи, без надії на зайнятість, що становить загрозу для соціальної стабільності суспільства [8].

Також важливим питанням є визначення неформальної зайнятості. Високі показники неформальної зайнятості свідчать, що багато молодих людей працюють без трудового договору, не захищені медичною страховкою, не сплачують пенсійних внесків, тобто позбавлені основних прав у сфері праці.

Особливо тривожить високий рівень неформальної зайнятості серед наймолодшої групи (15-19 років) – найбільша частка неформальних працівників трудяться в сільському господарстві та сфері послуг. Серед працівників усіх соціальних груп, у тому числі молодих, з більш високим рівнем освіти, менше зайнятих у неформальному секторі, тоді як молоді люди з низьким рівнем освіти потрапляють в категорію неповністю зайнятих або неактивних.

Показником хиткого становища молоді на ринку праці є рівень молодіжного безробіття. Кореляція між освітнім рівнем і безробіттям (чим вищий рівень освіти, тим нижчий рівень безробіття) притаманна всім цим країнам. Водночас є проблема "освічених" молодих безробітних. Також проблемою є високий рівень неактивної молоді. В останні роки дослідники стали звертати більшу увагу на показник, що визначає більшу частку людей, не зайнятих ні роботою, ні навчанням. Хоча рівень безробіття та

неактивності (не пов'язаний з відвідуванням школи) можна визначити за допомогою рівня незайнятості, набагато кориснішим для розробки цілей є вимірювання рівня розчарування. Отже, неактивність серед молодого населення зросла переважно внаслідок того, що дедалі більше молоді займається своєю освітою [8].

Без втілення нової стратегії зайнятості населення неможливо забезбечити сталий розвиток України.

Суттєвого значення набуває діяльність професійних асоціацій, активність підприємців та закладів професійної освіти як механізм саморегулювання взаємодії ринку праці та професійної освіти, що доповнює їх державне регулювання. У свою чергу, доповнення адміністративних методів управління ринковими базується на дослідженні кон'юнктури та стану ринку праці, створенні конкурентних організаційних процедур розміщення держзамовлень на спеціалістів у навчальних закладах та їх фінансування; на проведенні соціологічних досліджень, які дозволяють оцінити рейтинг навчальних закладів, їх контингент, ефективність діяльності; на науково-обгрунтованІй розробці цільових державних програм підготовки фахівців.

Висновки. Отже, з вищевикладеного видно, що перспективним на сьогодні є професійне навчання молоді за напрямами підприємництва. Проте, успішний розвиток підприємництва серед молодих безробітних має передбачати: ефективну державну підтримку безробітних, які бажають відкрити власну справу; створення сприятливих економічних, юридичних, політичних та інших умов, у тому числі і належної фінансово-кредитної, податкової політики тощо. До роботи з професійного навчання безробітних за напрямами підприємництва та сприяння підприємницькій діяльності серед безробітних повинні залучатися працівники центрів зайнятості, представники органів місцевого самоврядування, роботодавці, в тому числі й колишні безробітні та інші зацікавлені сторони. Кінцевою метою такого навчання повинно стати відкриття власної справи колишніми безробітними. Нажаль головними факторами, що стримують реалізацію підприємницької ініціативи молоді є відсутність стартового капіталу, малі шанси отримання належних доходів (у т.ч. як результат високого податкового тиску), відсутність у молоді юридично-правових та економічних знань, а також досвіду роботи в комерції.

Початок роботи над розробленням і втіленням нової цілісної молодіжної політики, що базується на усвідомленні позитивної ролі молодого покоління в процесах розвитку суспільства та необхідності створення умов та гарантій для соціального становлення молоді та найповнішої її реалізації, став можливим на початку 90-х рр. із здобуттям Україною незалежності. Першим кроком було прийняття Верховною Радою України в 1992 році Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні», в якій були визначені головні завдання держави у цьому напрямку: вивчення становища молоді, створення необхідних умов для зміцнення правових та матеріальних гарантій прав і свобод молодих громадян, діяльності молодіжних організацій для повноцінного соціально-педагогічного становлення та розвитку молоді; допомога молодим людям у реалізації й самореалізації їхніх творчих можливостей та ініціатив; надання державою кожній молодій людині соціальних послуг з навчання, виховання, духовного і фізичного розвитку, професійної підготовки; координація зусиль усіх організацій та соціальних інституцій, що працюють з молоддю.

Література

1. Зінкевич Н.І. Зайнятість в Україні: прогноз оптимістичний / Зінкевич Н.І. // Соціальний захист. – 2011. – № 10 С.29
2. Качан Л. Європейські підходи до подолання безробіття // Качан Л. // Соціальний захист. – 2012. – № 4 С.3-6
3. Качан Л. Стимулювати розвиток ринку праці / Качан Л. // Соціальний захист. – 2012.- №2 С.37
4. Коломієць В.М. Людям з інвалідністю – гідну працю / Коломієць В.М.// Соціальний захист. – 2011. – №10 С.29
5. Рідкодубська А.А. Соціальна робота з дітьми та молодю: курс лекцій для студентів підготовки "Соціальна робота" / А.А. Рідкодубська. – Хмельницький: ХНУ, 2009.-236с.
6. Семенюк М. Молоді – гідну та продуктивну зайнятість / Семенюк М. // Соціальний захист . – 2012. – №4 С. 18-20
7. Сомов М. Безробіття слід не ламати, а упереджувати / Сомов М. // Соціальний захист. – 2012. – №2 С.37
8. Талан М. Семенюк.М. Зайнятість молоді – основа національної стратегії розвитку / Талан М. Семенюк М. // Соціальний захист. – 2011. – №7 С. 7 – 10.

УДК 37.014 (477)

МОНІТОРИНГ В ОСВІТІ: ҐЕНЕЗА ТА ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ

Г.В. Красильникова

Анотація. *Стаття присвячена питанням виникнення моніторингу як науково-практичного феномену, його ґенези й дефінітивного аналізу.*

Ключові слова: *моніторинг, моніторинг в освіті, статус, мета, функції освітнього моніторингу.*

Аннотация. *Статья посвящена вопросам возникновения мониторинга как научно-практического феномена, его генезиса и дефинитивного анализа.*

Ключевые слова: мониторинг, мониторинг в образовании, статус, цель функции образовательного мониторинга.

Summary. *The article is devoted the questions of both of monitoring as scientific and practical phenomenon, his genesis and the definitive analysis.*

Key words*: monitoring, monitoring in education, status, aim of function of the educational monitoring.*

Постановка проблеми. Початок третього тисячоліття знаменується оновленими поглядами світової спільноти в майбуття, визнанням того, що добробут, освіта та здоров'я людини є головними чинниками якості її життя, а якість освіти – основною метою, пріоритетом розвитку суспільства в XXI столітті [1, с. 9]. У той же час, сучасний розвиток техніки, технологій, виробництва, суспільних відносин відбувається значно швидше, ніж зростання якісного рівня підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, що вимагає пошуку нових шляхів випереджального розвитку вищої освіти.

Проблема якості вищої освіти стоїть не тільки перед Україною, але й знаходиться у центрі уваги ініціаторів та учасників Болоньського процесу, які намагаються створити в рамках європейського простору вищої освіти (ЄПВО) певні механізми забезпечення якості професійної підготовки фахівців [2]. У зв'язку з цим, державною політикою в освіті стає забезпечення ефективного функціонування та конструктивного розвитку системи моніторингу її якості на різних інституційних рівнях для створення інноваційного простору та розроблення стратегій розвитку галузі, консолідації зусиль педагогічної спільноти щодо інтеграції України в ЄПВО [3]. Освітній моніторинг стає невід'ємною складовою процесів, основною метою яких є отримання достовірної, якісної та повної інформації про якість вищої освіти на усіх етапах її формування для внесення необхідних змін і коректівів у навчальний процес та забезпечення відповідності кінцевих результатів професійної підготовки фахівців з вищою освітою чинним вітчизняним стандартам та міжнародним нормам у галузі освіти [4].

Мета статті полягає у з'ясуванні природи виникнення моніторингу як науково-практичного феномену, його ґенези й проведенні дефінітивного аналізу поняття "моніторинг", розкритті сутності цього поняття та його особливостей: характерних рис, видів, функцій в освіті тощо.

Аналіз попередніх досліджень. Широко поняття моніторингу увійшло в наукову літературу в 70-х роках XX століття. У 1972 р. в Стокгольмі пройшла конференція з охорони навколишнього середовища під егідою ООН, де вперше виникла необхідність домовитися про визначення поняття "моніторинг". Було вирішено під моніторингом навколишнього середовища розуміти комплексну систему спостережень, оцінювання і прогнозування змін стану навколишнього середовища під впливом антропогенних чинників [5]. Однак ще й досі воно не має однозначного тлумачення, тому що використовується і вивчається в різних сферах науково-практичної діяльності.

На пострадянському просторі поняття моніторингу з'явилося після чорнобильської катастрофи (1986 р.), як система відслідковування стану здоров'я дітей Чорнобиля [6, с. 77].

Дослідження в галузі педагогічного моніторингу активізувалися в педагогіці у 90-і роки минулого століття. Теоретичні основи педагогічного моніторингу висвітлені у працях В. Андрєєва, Т. Боровкової, В. Беспалька, В. Гузєєва, В. Кальней, В. Нікітіна, О. Майорова, І. Морєва, Д. Матроса, О. Субетто, С. Шишова. Зокрема, дослідники В. Андрєєв, В. Кальней, О. Майоров, Д. Матрос, С. Шишов зробили великий внесок у розробку наукових основ моніторингу освітнього процесу і реалізації державних освітніх стандартів. В. Кочнєв, І Курдюмова, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полєв, В. Спаська, Г. Філін обґрунтували необхідність управління якістю освіти на основі результатів моніторингу. Ю. Адлер, В. Алямовська, Т. Лукіна, О. Субетто, І. Шимків висвітлили особливості створення системи моніторингу якості освіти. В. Беспалько, Т. Давиденко, Г. Гутник, Н. Єфремова, А. Новіков, А. Сєврук, Т.Шамова, А. Уман, Є. Юніна та ін. продемонстрували можливість використання інформаційних та

© Г.В. Красильникова

інших технологій в організації моніторингу якості освіти. О. Абдулліна, Є. Бєлозєрцєв, Н. Вьюнова, С. Молчанов, І. Павлов, П. Решетніков, Н. Сердюкова, С. Сіліна, М. Ситникова визначили основні вимоги до моніторингу якості професійної підготовки в системі вищої та середньої освіти. Т. Боровковою, О. Майоровим, І. Морєвим виділені основні етапи проведення моніторингу, запропонована класифікація видів педагогічного моніторингу тощо. Однак, не зважаючи на велику кількість педагогічних досліджень різних аспектів моніторингу в освіті, ця проблема повністю не вичерпана, потребує подальшого наукового дослідження, зокрема, її понятійно-категоріальний апарат, ґенеза та феномен моніторингу.

Виклад основного матеріалу. Укладачі словника іншомовних слів зазначають походження слова моніторинг (monitoring) від англ. monitor – спостережний, і використовують це поняття у значенні постійного спостереження за якимось процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату чи попереднім припущенням [7, с. 287]. Синонімами слова моніторинг є слідкування, спостереження, обстеження. В українському педагогічному словнику зазначається латинське походження терміну "моніторинг" (від лат. кореня monitor – той, що контролює) [8, с. 214]. Мабуть, право на існування мають обидві точки зору, в будь-якому випадку безперечно те, що термін походить від дефінітивного конструкту "monitor", що має на увазі процес спостереження.

Спостереження, за визначенням філософського словника, є навмисним і цілеспрямованим сприйняттям зовнішнього світу з метою вивчення і відшукання смислу в явищах [9]. Таке пізнання здійснюється за допомогою органів чуття людини та використовується, як правило, там, де втручання в досліджуваний процес небажане або неможливе. Метою спостереження є одержання знань про зовнішні сторони, властивості і відносини об'єктів, що вивчаються.

Течія філософської думки – емпіризм обумовив назву групи методів досліджень – емпіричних, до якої відносять спостереження. Ми поділяємо думку авторів [10], що розмежування пізнання на емпіричну і теоретичну стадії не можна вважати вдалим, оскільки в основі будь-якого емпіричного методу лежить відповідна теоретична побудова. Наприклад, наукові спостереження здійснюються з метою збирання фактів, що підтверджують або спростовують ту або іншу гіпотезу і є основою для певних теоретичних узагальнень. Тому будь-який емпіричний метод повною мірою може бути розглянутий як теоретичний. На початку XXI століття окремі дослідники до групи емпіричних методів дослідження почали відносити й моніторинг [10 – 12]. Так російський дидакт Новіков О. М. у своєму дослідженні "Методологія освіти" (2006) класифікує моніторинг як загальнонауковий емпіричний метод дослідження і трактує його як метод-дію, постійний нагляд, регулярне відслідковування стану об'єкта, значення окремих його параметрів з метою вивчення динаміки процесів, що відбуваються, прогнозування тих або інших подій, а також попередження небажаних явищ. При проведенні моніторингу використовують різні елементарні частинні методи (методи-операції) емпіричного дослідження, основним з яких є спостереження [12, с. 103-106]. Інші дослідники трактують моніторинг з точки зору методології як універсальний тип мисленнєвої діяльності; спеціалізовану форму пізнавальної діяльності; дослідницьку технологію; спосіб наукового дослідження; гносеологічний комплекс інструментів пізнання тощо.

Таке різноманіття тлумачень цього поняття можна пояснити лише тим, що моніторинг активно використовується у різних сферах науково-практичної діяльності людини, зокрема, в екології, біології, економіці, соціології, психології, медицині, правотворчості, управлінні, техніці, освіті тощо і виконує там різні функції та завдання.

Використання моніторингу можна розмежувати у двох напрямах:

1) науковому, як спосіб дослідження реальності (наприклад, астрофізика);

2) практичному, як спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної та якісної інформації (наприклад, техніка, економіка, освіта тощо).

Автори дефініцій в їх основу кладуть, загалом, набір основних функцій, що здійснюється суб'єктами моніторингу. Спектр функцій моніторингу в науково-практичній діяльності досить широкий: від стеження та попередження негативних явищ або процесів в екології, техніці, самосприйняття у психології, до збору, збереження, обробки інформації та на її основі прогнозування в економіці, соціальній сфері, освіті, управлінні різними видами діяльності тощо. Проте явним недоліком цих дефініцій є те, що в них неможливо висвітлити повний перелік функцій моніторингу. В той же час, на думку авторів [11], використання функціонального методу дослідження поняття моніторингу дозволить, розкрити природу цього явища.

Дослідник Жужгов І.В., узагальнивши погляди вчених відносно моніторингу, дає свою визначення: "моніторинг – це система теоретичних і емпіричних методів пізнання, утворена внаслідок злиття різних методичних концепцій, використання якої можливе при дослідженні різних об'єктів, незалежно від

предметного змісту на усіх етапах отримання нового знання" [13]. З погляду сучасної постнекласичної методології [14], це визначення заслуговує на увагу, бо характеризується певним ступенем "розмитості", що обумовлено складністю феномену моніторингу. Водночас високий ступінь узагальнення поняття дозволяє усвідомити методологічну природу моніторингу як загальнонаукового методу пізнання і використовувати його в різних сферах діяльності людини.

Детальніше розглянемо поняття моніторингу стосовно освітньої діяльності. Навіть у межах сфери освіти існують різні погляди на моніторинг, зокрема: елемент системи управління навчальним закладом (засіб інформаційного забезпечення навчального процесу, управлінський інструмент, механізм контролю, засіб підвищення результативності освіти), елемент системи управління якістю, інструмент або засіб оцінювання якості освіти, інструмент або засіб управління якістю освіти або її підвищення тощо.

Найбільш загальним, на нашу думку, можна вважати визначення моніторингу Майорова О.М.: "Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку" [15].

На різних організаційних рівнях та в межах окремих освітніх підсистем відбувається конкретизація об'єкту моніторингу, формулюється мета спостереження, висуваються попередні ідеї, гіпотези, які становлять завдання моніторингу, і, відповідно, обумовлюють різні види моніторингу в освіті, а саме освітній, дидактичний, педагогічний, професіографічний, рефлексивний тощо.

Моніторинг освітніх систем або освітній моніторинг належить до групи видів моніторингу складних соціальних об'єктів, в процесі яких вимірювання відбувається опосередковано, з використанням технологій наукового дослідження, системи критеріїв та показників [6].

Специфікою освітнього моніторингу є не стільки процес пасивного спостереження за освітньою системою та її елементами відсторонено, скільки активне "включене" спостереження [16], під час якого спостерігач знаходиться у безпосередньому контакті з об'єктами спостереження і приймає участь у їх діяльності (залучений до процесу, що досліджується). Отже, спостереження як складова освітнього моніторингу – це активне дослідження, вивчення того, що викликає певний інтерес і що безпосередньо доступне сприйняттю у тому вигляді, яке воно є в дійсності, що існує, проявляє себе фактично без будь-якого втручання ззовні у процесі спостереження.

Крім спостереження в освітньому моніторингу використовуються такі частинні методи, як аналіз (документації – статистичних даних, відомчих звітів та ін.), усне та письмове опитування, експертне оцінювання тощо [12].

Зазвичай моніторинг в освіті має статус дослідження, коли мова йде про систему управління, зокрема якістю освіти. Проте не слід забувати, що він може виступати й як інструмент статистики, коли завданням стає емпіричне збирання матеріалів для прийняття управлінських рішень на різних організаційних рівнях. Прикладом такого статусу моніторингу може стати система освітньої статистики, що створюється сьогодні на рівні держави як в Україні, так і за кордоном [3, 17] та використовується для зовнішнього оцінювання діяльності навчальних закладів в окремій країні або складання світових рейтингів університетів у межах ЄПВО [18, с. 18]. На думку Майорова О.М., це абсолютно різні завдання моніторингу, кожне з яких має свою специфіку, і недоцільно на сьогоднішньому етапі розвитку освіти намагатися поєднувати створення системи освітньої статистики з моделлю моніторингу якості освіти [17]. Отже, дискусії науковців щодо статусу моніторингу в освіті [19, 20], на нашу думку, безпідставні, оскільки він залежить від завдань, що покладаються на моніторингові дослідження в певних умовах.

Водночас метою моніторингу залишається оперативне і своєчасне виявлення усіх змін, що відбуваються у різних сферах і системах, та використання отриманих об'єктивних даних для прийняття управлінських рішень. Першопричиною ж моніторингу є незадоволеність якістю (у широкому сенсі слова) інформації.

На основі аналізу принципів проведення моніторингу в екології, соціології та інших галузях знань виділяють декілька загальних принципів проведення моніторингу: цілісність, оперативність, пріоритет управління, відповідність, науковість, прогностичність, несуперечливість, різноманіття [6, с. 79]. Моніторинг є доволі складним феноменом, що формується і носить міждисциплінарний характер. Він може розглядатися як інформаційна, діагностична, наукова, прогностична система, реалізація якої здійснюється в рамках управлінської діяльності.

Висновки. На основі вивчення психолого-педагогічної літератури, дефінітивної характеристики базових понять, можна зробити висновок, що моніторинг є науково-практичним феноменом, який залежно від нагальних потреб сфери діяльності людини, виконує різні функції та завдання; при цьому в

окремих галузях системи моніторингу розвиваються ізольовано, що й зумовлює різні контексти змісту терміну. Порівняльний аналіз використання терміну в різних галузях знань свідчить, що моніторинг це процес, який триває у часі, постійний і відрізняється систематичністю та полягає в отриманні потрібної інформації про об'єкт у цілому або його окремі характеристики (показники) шляхом використання окремих емпіричних та теоретичних методів дослідження або їх поєднання з певною метою. Методи досліджень (спостереження та/або обстеження, аналіз тощо) та проміжні цілі моніторингу (вивчення динаміки, попередження небажаних явищ, прогнозування та ін.) можуть бути різними в залежності від об'єкту моніторингу. Однак кінцева мета моніторингу, як правило, націлена на інформаційне забезпечення якості продукції (послуги), або опосередковано – якості життя.

Моніторинг в освіті найчастіше пов'язують також із якістю і трактують як цілісну систему, що постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку освітньої системи або її основних складових за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень з коригування негативних тенденцій на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів.

Література

1. Моніторинг якості освіти: досягнення та українські перспективи/ за заг.ред. О.І. Локшиної – К.: К.І.С, 2004. – 128 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України. – Частина 3 / за редакцією С.М. Ніколаєнка; упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І.- Т.: Вид-во ТНПУ ім.. В. Гнатюка, 2006. – 181 с.
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 року № 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти».
4. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін. ; голов. ред. В. Г. Кремень ; заст. голов. ред.: В. І. Луговий, В. М. Мадзігон, О. Я. Савченко ; редкол.: М. І. Бурда та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформаційні Системи, 2010. – 340 с.
5. Джигирей В.С. Екологія та охорона навколишнього природного середовища: навч. посібник – К.: Т-во "Знання", КОО, 2000. – 203 с.
6. Боровкова Т. И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования: в 2 ч. Ч. І. Теоретические аспекты: учеб. пособие/ Т. И. Боровкова, И.А. Морев – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.
7. Загоруйко О.Я. Великий універсальний словник української мови/ О.Я. Загоруйко – Х.: Торсинг Плюс, 2009. – 768 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник/ С. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
9. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
10. Грабченко А.І. Методи наукових досліджень: навч. посібник/ А.І. Граб-ченко, В.О.Федорович, Я.М Гаращенко. – Х.: НТУ "ХПІ", 2009. – 142 с.
11. Арзамасов Ю.Г. Мониторинг в правотворчестве: теория и методология / Ю.Г. Арзамасов, Я.Е. Наконечный. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2009. – 160 с.
12. Новиков А.М. Методология образования/ А.М. Новиков – 2-е узд. – М.: "Эгвес", 2006. – 488 с.
13. Жужгов И.В. Мониторинг правового пространства Российской Федерации: Дис. … канд. юрид. наук. Ставрополь, 2006. – 220 с.). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/monitoring-v-pravotvorchestve-problemy-teorii-i-praktiki (дата обращения 5.10.2012 р.)
14. Жужгов И.В. Мониторинг: определение, соотношение с категориями «наблюдение» и «управление». [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/law/07/01.pdf (дата обращения 12.12.2010г.).
15. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. – СПб.: Образование- Культура, 1998. – 344 с.
16. Лапаева В.В. Социология права / под ред. В.С. Нерсесянца. М.: Норма-Инфра – 2000. – С. 34.
17. Майоров А.Н. Мониторинг образования – не цель, а средство. [Электронный ресурс]: Школьное обозрение. – 2002. – № 1/ Майоров А.Н. – Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/text/17921500. (дата обращения 5.10.2012 р.)
18. Подолянчук С. Наукова складова у світових рейтингах університетів/ С. Подолянчук// Вища школа. – 2012. – №5. – С.7-20.
19. Хриков Є.М. Теоретико-методологічні засади моніторингу якості професійної підготовки. [Електронний ресурс]: Профорієнтація в Україні/ Є.М. Хриков. – Режим доступу: http://prof.osvita.org.ua/uk/career/articles/2.html (дата звернення 5.10.2012 р.)
20. Аннєнкова І.П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ. [Електронний ресурс]/ Аннєнкова І.П.– Режим доступу: http://www.an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html. (дата звернення 5.10.2012 р.)

НАШІ АВТОРИ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Безлюдний Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та методики її викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Бережко Ольга Леонідівна – директор навчально-методичного центру «Aviation English» Національного авіаційного університету, Інститут ІСАО аспірантка 1-го року навчання.

Бец Ірина Олександрівна – викладач кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

Бец Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької та другої іноземної мови прикордонної служби України імені Б.Хмельницького.

Біланич Михайло Михайлович – співробітник зоологічного музею Ужгородського національного університету, науковий співробітник Закарпатського краєзнавчого музею.

Блажко Олег Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бойко Яків Анатолійович – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Бокотей Олександр Миколайович – кандидат сільськогосподарських наук, завідувач зоологічного музею УЖНУ; координатор комісії з екології і мігрантів Римсько-Католицької Церкви в Україні.

Браніцька Тетяна Ромуальдівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бровчак Людмила Сидорівна – начальник відділу виховної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вихляєв Юрій Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичного виховання НТУУ «КПІ».

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галіцан Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гедзик Андрій Миколайович – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Герасимова Ірина Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України і філософії Вінницького національного аграрного університету.

Глазунова Ірина Кимівна – старший викладач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Голова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

Гомонюк Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології і педагогіки Хмельницького національного університету.

Гринюк Світлана Петрівна – аспірантка очної форми навчання кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету.

Гунько Наталя Анатоліївна – аспірантка кафедри загально технічних дисциплін Вінницького національного аграрного університету, викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Джеджула Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін Вінницького національного аграрного університету.

Дідух Любов Іванівна – викладач Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
Добіжа Надія Вікторівна – здобувачка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Добровольська Катерина В'ячеславівна – викладач Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.
Долинський Євген Володимирович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри перекладу Хмельницького національного університету.
Дудікова Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету імені М.І.Пирогова.
Дудорова Людмила Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант інституту вищої освіти НАПН України
Жук Оксана Іванівна – викладач Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка.
Заблоцька Ольга Сергіївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії Житомирського національного агроекологічного університету.
Іванова І.В. – доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Черкаського інституту банківської справи УБС НБУ.
Імбер Вікторія Іванівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки, психології та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Казьмерчук Анастасія Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.
Казьмірчук Наталя Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Кобилянська Ірина Василівна – викладач психології у Вінницькій філії Університету сучасних знань.
Кобилянський Олександр Володимирович – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності, професор Вінницького національного технічного університету.
Ковалинська Інна Володимирівна – старший викладач кафедри перекладу Гуманітарного інституту Київського міського університету ім. Бориса Грінченка.
Ковальчук Зоряна Ярославівна – кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.
Козаченко Світлана Миколаївна – викладач кафедри філософії та політології, здобувач Хмельницького національного університету.
Король Василь Миколайович – начальник навчально-методичного відділу Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, підполковник служби цивільного захисту МНС України, ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
Король Володимир Петрович – асистент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності ВДПУ.
Коротнюк Олена Олександрівна – асистент кафедри мовознавчих дисциплін Камянець-Подільського національного університету ім. І.Огієнко.
Коротун Олена Олександрівна – старший викладач Відділення довузівської підготовки іноземних громадян Київського національного торговельно-економічного університету.
Кошолап Тамара Михайлівна – старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Киричук Анжела Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, соціології та права ВТЕІ КНТЕУ.
Кравець Ірина – здобувачка Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».
Кравець Руслан Андрійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.
Кравчина Тетяна Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету.
Крапивний Ярослав Миколайович – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
Красильникова Ганна Володимирівна – к. т. н., доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету.
Кришталь Микола Андрійович – кандидат психихологічних наук, професор, ректор Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, генерал-майор служби цивільного захисту МНС України.

Крупа Валентина Володимирівна – викладач кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».

Курлянд Зінаїда Наумівна – доктор педагогічниїх наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Лавренчук Юрій Миколайович – здобувач наукового Південнослов'янського інституту ВНЗ «КСУ».

Лапшина Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Лашкул Валерій Анатолійович – викладач кафедри української, англійської і латинської мов імені М.О.Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Макогончук Наталія Віталіївна – викладач кафедри педагогіки та психології Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

Максименко Наталія Борисівна – доцент кафедри філології та методики початкової освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Мамус Галина Мефодіївна – кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Марущак Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Матохнюк Людмила Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Мачинська Наталія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ.

Мільто Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Молоченко Вікторія Валеріївна – аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наконечний Олександр – студент природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, переможець першого туру олімпіади з педагогіки.

Овчаров Сергій Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математичного аналізу та інформатики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

Остраус Юлія Михайлівна – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету імені М.І.Пирогова.

Пагута Тамара Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне).

Павленко Євген Анатолійович – старший викладач, кафедри фізичного виховання, Маріупольського державного університету.

Пепельніцина Тетяна Федорівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри Національної академії Державної прикордонної служби України.

Піддячий Микола Іванович – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інституту педагогіки НАПН України.

Пінаєва Ольга Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцен кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Перестюк Руслан Леонідович – магістрант Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного тороговельно-економічного університету.

Попович Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, докторант Київського університету імені Бориса Грінченка.

Прусак Володимир Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну Національного лісотехнічного університету України (м.Львів), член-кореспондент Лісівничої академії наук України.

Руденко Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського.

Савчин Марія-Віра Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичної освіти Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Салига Наталія Миколаївна – доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
Самойлов Анатолій Миколайович – аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Самолюк Анна Анатолієвна – аспірантка Переяслав-Хмельницького держаного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.
Сідорова Ірина Сергіївна – викладач кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Сопівник Руслан Васильович – кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ).
Ткаченко Наталя Володимирівна – магістр соціальної роботи, аспірантка кафедри зв'язків із громадськістю, психології та педагогіки Національного університету "Києво-Могилянська академія".
Ткачук Станіслав Іванович – професор кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій, декан технолого-педагогічного факультету Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
Тимошенко Людмила Віталіївна – старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Хамська Неліна Болеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Хом'юк Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.
Чайка Ірина Анатоліївна – директор наукової бібліотеки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
Чуба Олександра Євгеніївна – кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Шабельська Гражина – доктор педагогіки, ад'юнкт педагогічного факультету Куявско-Поморської Вищої Школи у Бидгощі (Польща).
Шахов Володимир Іванович – професор, завідувач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Шестопалюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Штифурак Анатолій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Щур Наталія Миколаївна – аспірантка кафедри теорії та методики викладання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.
Яблоков Сергій Володимирович – старший викладач кафедри англійської мови Маріупольського державного університету.
Якубова Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, Хмельницький національний університет.
Яновський А.О. – викладач державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

Загальний обсяг статті – **8-12 повних сторінок**.

Обов'язкове: УДК, ключові слова, резюме – українською, російською та англійською мовами (після заголовка статті, без дублювання назви статті, обсягом 3-5 рядків).

Структура, зміст та оформлення статті повинні відповідати вимогам ВАК України від 15.01 03 року (постанова Президії ВАК України за № 7–05/1).

Необхідні елементи статті: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Посилання в тексті статті подаються у квадратних дужках [2] або [2, с.18]. У списку літератури обов'язково вказується загальна кількість сторінок книги (264 с.) або сторінки журнальної статті, на яку посилається автор (С.18-24).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

М.Л. Яковлєва

Анотація. *У статті представлені деякі результати експериментальної роботи з формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.*

Ключові слова: *компетентність, загальнокультурна компетентність, міжкультурна комунікація.*

Аннотация. *В статье представлены некоторые результаты экспериментальной работы по формированию общекультурной компетентности будущих специалистов экономического профиля.*

Ключевые слова: *компетентность, общекультурная компетентность, межкультурная коммуникация.*

Summary*. In the article some results of experimental work of forming general cultural competence of the future specialists in economics are presented.*

Key words: *competence, general cultural competence, intercultural communication.*

Матеріали подаються в паперовому та електронному варіантах.

Електронний варіант: файл формату «RTF» або «DOC» на дискеті 3,5. Шрифт «Times New Roman» розміром 14 пунктів; міжрядковий інтервал – 1,5 (з розрахунку – 28-30 рядків на одній сторінці); поля: зліва, зверху, знизу – 25 мм, справа – 15 мм; абзацний відступ – 1,27 см.

На окремій сторінці додаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, адреса, контактний телефон, e-mail.

Для аспірантів та здобувачів обов'язковою є наявність завіреної рецензії наукового керівника (якщо науковий керівник буде співавтором публікації, то рецензія не обов'язкова).

Адреса редакції: м. Вінниця, 21100, вул. Острозького, 32, кафедра педагогіки,
тел. (0432) 265198.

Електронна адреса: kafp234@rambler.ru

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Серія: *Педагогіка і психологія*

№38 • 2012 р.

Наукові записки внесені ВАК України до переліку фахових видань з педагогічних наук
(Постанова Президії ВАК України від 9 червня 1999 р. №1)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8412. Видане 06.02.2004 р.

Підписано до друку 24 жовтня 2012 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Друк різографічний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 45,4
Наклад 105 прим.

Віддруковано з оригналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
Тел.: (0432) 69-67-69, 52-82-78
e-mail: tvory2009@gmail.com