

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

*Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Серія: Педагогіка і психологія

№ 35 • 2011 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
№ 35 • 2011 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 30 листопада 2011 р. (протокол №5)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 35 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – 419 с.

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

ЗМІСТ

ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

<i>Wojciech Gulin.</i> DIAGNOZA PEDAGOGICZNA W KONTEKŚCIE METOD PSYCHOLOGICZNYCH.....	7
<i>Грінченко Т.Д.</i> ГЕРМЕНЕВТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ГЛИБИННОГО РОЗУМІННЯ ТВОРУ МИСТЕЦТВА: ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	12
<i>Іліницька Н.С.</i> ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПОНЯТЬ “САМООСВІТА” ТА “САМОВИХОВАННЯ”	16
<i>Коник О.Г.</i> ОСНОВНІ ФОРМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	20
<i>Подольчук С.В.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ І НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ.....	24
<i>Прищак М.Д.</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПОШУК ПАРАДИГМИ	30
<i>Самойлов А.М.</i> АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ	33
<i>Сутула В.О., Булгаков О.І.</i> ФАКТОРИ, ВЛІЯЮЩІЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ В ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ФИЗИЧЕСКИ АКТИВНОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ	37
<i>Фурса О.О.</i> ПРОБЛЕМА КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ДИЗАЙН-ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	41
<i>Холковська І.Л.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ.....	48
<i>Шахіна І.Ю.</i> СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	52

ДИДАКТИКА

<i>Асадчих О.В.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ СХІДНОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ.....	56
<i>Бондаренко Ю.І.</i> ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ВИВЧЕННЯ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ У ШКОЛІ	60
<i>Волошина О.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	65
<i>Воробйова Т.В.</i> ВАРІАТИВНІСТЬ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	68
<i>Гусак Л.Є.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АСОЦІАТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ АНГЛОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	72
<i>Кадемія М.Ю., Кобися А.П.</i> ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВЕБ-ПОРТФОЛІО	77
<i>Козир М.В.</i> МОВЛЕННЄВА АКТИВНІСТЬ ЯК ПЕРШООСНОВА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДОВОДИТИ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ ЗНЗ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ.....	83
<i>Лазарєв М.І., Шматков Д.І.</i> ВИЗНАЧЕННЯ МОДЕЛІ ПОДАННЯ ЗНАТЬ ПРЕДМЕТНОЇ ГАЛУЗІ ДИСЦИПЛІНИ «НЕРУЙНІВНИЙ КОНТРОЛЬ».....	89
<i>Смовженко Л.Г.</i> ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ГРУПОВОГО ПОЛІЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (НА ОСНОВІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....	95
<i>Теплова О.Ю.</i> МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСВОЄННЯ НОТНОГО ТЕКСТУ У ПОЧАТКОВІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ.....	97
<i>Швець Н.А.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	102

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Акімова О.В., Сапогов В.А.</i> ПРОВІДНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	105
<i>Бучківська Г.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОРЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	109
<i>Гудзевич Л.С.</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ПРОСТОРУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	113

<i>Каплінський В.В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЕКЦІЇ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВИХОВАННЯ	116
<i>Коломієць Л.І.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	123
<i>Лебедєва Н.А.</i> АНАЛІЗ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	128
<i>Максютов А.О.</i> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ДЕФІНІЦІЇ ТА ЗМІСТ.....	132
<i>Молоченко В.В.</i> ПРОБЛЕМА ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРНИХ НАУК.....	137
<i>Свіричук Н.С.</i> ПЕРЕДУМОВИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	142
<i>Сідорова І.С.</i> СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЗААУДИТОРНІЙ ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	147
<i>Столяренко О.В.</i> РОЗРОБКА МОДЕЛІ ГУМАНІСТИЧНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ І ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ	150
<i>Шикова Ю.О.</i> ФОРМУВАННЯ В УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО УЧАСТІ В РОБОТІ ОРГАНІВ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ.....	158
<i>Цуррик С.І.</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ВИХОВАНЦІВ ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ	161

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Агаркова А.О.</i> КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ.....	166
<i>Алексєєв О.Л.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ І РІВНІВ ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ДО ОХОРОНИ ЗАКОРДОННИХ ДИПЛОМАТИЧНИХ УСТАНОВ.....	168
<i>Базиль Л.О.</i> ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ: КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ	173
<i>Білик О.О.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	179
<i>Білоусова Я.В.</i> ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК АКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	182
<i>Боблієнко О.П.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	185
<i>Бондар Н.Д.</i> ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ	190
<i>Везетіу К.В.</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА	194
<i>Власюк І.В.</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ВНЗ.....	198
<i>Галузьяк В.М.</i> ГРУПОВИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	203
<i>Гуревич Р.С.</i> ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ПТНЗ: ЯК ЙОГО ФОРМУВАТИ?.....	211
<i>Грабчак О.В.</i> ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	214
<i>Добровольська К.В.</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	217
<i>Дудорова Л.Ю.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ	224
<i>Желавський О.Б.</i> ОСОБЛИВОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	227
<i>Климова К. Я.</i> МОВНА НОРМА І КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	231
<i>Корсун Ю.О.</i> КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	234

<i>Костенко Н.І.</i> ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ УЧІННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	238
<i>Кофанова О.В.</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ХІМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ З ПОЗИЦІЙ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ.....	241
<i>Латшин С.А.</i> ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	246
<i>Ліхневський В.А., Мельников А.В.</i> ТЕОРІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА І НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА.....	251
<i>Максимчук Б.А.</i> СПІЛКУВАННЯ В СТРУКТУРІ ВАЛЕОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	254
<i>Нікітченко Л.О.</i> МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	258
<i>Олійник О.О.</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ЙОГО ДІЯЛЬНОСТІ.....	263
<i>Плохотнюк О.С.</i> АРТПЕДАГОГІКА В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ.....	266
<i>Сегеда Н.А.</i> ЗМІСТ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО РЕСУРСУ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИМІРАХ ПРАКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	269
<i>Сорокіна Н.В.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	274
<i>Сорочинська В.Є.</i> ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	277
<i>Ткачук Г.В.</i> ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР ПОЛІПШЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ.....	282
<i>Топчій О.В.</i> ФОРМУВАННЯ АНТИМАНІПУЛЯЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАСТАНОВ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ МВС ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	285
<i>Сасенко Н.В.</i> ВІДОБРАЖЕННЯ МАСОВОЇ КУЛЬТУРИ В КОГНІТИВНОМУ КОМПОНЕНТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	289
<i>Сасенко Т.В., Мудрак О.В.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ.....	293
<i>Хом'юк І.В., Ковальчук М.Б., Хом'юк Я.В.</i> ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	297
<i>Черній Г.В.</i> СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ.....	301
<i>Чернуха Н.М.</i> СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ.....	305
<i>Штифурак А.В.</i> СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВА ІДЕНТИФІКАЦІЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	308

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Біницька К.М.</i> ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС РОЗВИТКУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ТА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ СПІЛКИ ПОЛЬСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ М.ВАРШАВИ У 1991-2010 РР.....	313
<i>Гуцал Л.А.</i> СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ, ПОЛІТИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ).....	318
<i>Демченко О.П.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	323
<i>Дровозюк Л.М.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ У 20–30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ.....	328
<i>Кошопан О.Ф.</i> РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ. ШКОЛИ ГРАМОТИ.....	331
<i>Лаврінченко О.А.</i> ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ДІЯЧІВ ПЕРІОДУ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНО - КУЛЬТУРНОГО ВІДРОДЖЕННЯ ХVІІІ – ХІХ СТ.....	336
<i>Мельник Ю.В.</i> РОЛЬ КАЛЕНДАРНО-ПОБУТОВОЇ ОБРЯДОВОСТІ У ВИХОВАННІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ НА ПОДІЛЛІ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ).....	341
<i>Опушко Н.Р.</i> СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	345

<i>Радченко Ю.Л.</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ НАСТАВНИКА-ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ А.ПОНЯТОВСЬКОГО (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТ.).....	350
<i>Столяр В.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ВЕЧІРНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (50-80 РР. ХХ СТОЛІТТЯ).....	353
<i>Шоробура І.М.</i> УНІВЕРСИТЕТСЬКА ГЕОГРАФІЧНА НАУКА ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	358

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Алмазова Т.В.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	363
<i>Чайковський М.Є.</i> МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В ЗОШ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ.....	367

ПСИХОЛОГІЯ

<i>Маляр О.І.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	371
<i>Осаульчик О.Б.</i> ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА, ПЕДАГОГІЧНА І ФІЛОСОФСЬКА КАТЕГОРІЯ.....	374
<i>Скороход О.М.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ЕФЕКТИВНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ.....	378

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Криворучко І.Я.</i> РОЗГЛЯД ПОНЯТТЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	382
<i>Ліхневська Т.А.</i> ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ	386
<i>Лобачук І.М.</i> ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ.....	390
<i>Пастовенський О.В.</i> АДМІНІСТРАТИВНО-ТЕРИТОРІАЛЬНА РЕФОРМА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКОЇ СКЛАДОВОЇ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ	393
<i>Ружило Л.В.</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	397
<i>Чорний В.М.</i> ФУНКЦІЇ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США.....	400

МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ

(АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ)

<i>Барановська І.Г.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ ТА МУЗЕЮ.....	404
<i>Гавриш Н.В., Суцєнко О.Г.</i> ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЦІННОСТЕЙ І СМИСЛІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ.....	408
НАШІ АВТОРИ	414

ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

УДК 37.015.3:37.012.8

DIAGNOZA PEDAGOGICZNA W KONTEKŚCIE METOD PSYCHOLOGICZNYCH

Wojciech Gulin

Анотація. Загальний шлях розвитку науки будується поза видовою специфікою окремих її галузей. У XXI столітті дозріла нагальна потреба у міждисциплінарному вивченні наукових проблем. Створені нові можливості не лише для таких досліджень, Але й для їхнього практичного впровадження на конкурентній основі. Стаття піднімає питання про створення спільної царини дослідження двох суміжних дисциплін – педагогіки та психології – в контексті методів діагностики. Акцентована важливість оволодіння методами психологічного дослідження для освітньої роботи.

Ключові слова: психолого-педагогічні методи, спостереження, експеримент.

Аннотация. Общий путь развития науки строится вне видовой специфики отдельных ее отраслей. В XXI веке дозрела неотложная потребность в междисциплинарном изучении научных проблем. Созданы новые возможности не только для таких исследований, но и для их практического внедрения на конкурентной основе. Статья затрагивает вопрос о создании общей области исследования двух смежных дисциплин - педагогике и психологии - в контексте методов диагностики. Акцентирована важность овладения методами психологического исследования для образовательной работы.

Ключевые слова: психолого-педагогические методы, наблюдения

Summary. The formula has run out of operation of individual branches of science, its shrinking into traditionally regarded framework. In the twenty-first century there was a need interdisciplinary accounting issues. Therefore created new opportunities not only research but also the practical use of the competition. The article raised the question of a common area of investigations of two disciplines: psychology and pedagogy in the context of research methods. Especially will highlight the importance of knowledge of research methods in psychology for educational work.

Key words: psychology and pedagogy methods, supervisions.

Wprowadzenie. Stosowanie metod badawczych z jednej dziedziny nauki przez przedstawicieli innej budzi mniej lub bardziej zawansowane dyskusje, których tematem są uprawnienia do korzystania z nich. Jednym z takich zagadnień jest stosowanie metod psychologicznych przez pedagogów. Wywołuje więc wśród psychologów wiele dyskusji i kontrowersji. Ich przyczyną jest zapewne nieporozumienie wywodzące się ze specyfiki stosowania testów psychologicznych przez przedstawicieli innych niż psychologia dziedzin. Panuje bowiem wśród psychologów przekonanie, iż podobne podejście powinno się pojawić w odniesieniu do pozostałych metod badawczych, stosowanych w psychologii. W niniejszym opracowaniu chcielibyśmy poprzez ustosunkowanie się do przedstawionego wyżej podejścia wykazać brak zasadności jego istnienia. Naszym bowiem zdaniem pedagog powinien korzystać z tych wszystkich metod, które poprawią efektywność jego pracy zawodowej czy badawczej, przyczyniając się do sporządzenia precyzyjnej diagnozy to zaś w efekcie powinno zapoczątkować skutecznym oddziaływaniem pedagogicznym. W omawianej sytuacji bowiem liczy się efekt końcowy.

Metody badawcze w psychologii i pedagogice

Przyjrzyjmy się więc sposobom definiowania metody naukowej. Dodajmy, że definicja ta jest wspólna dla wszystkich dziedzin. Rauthaus² określa ją następująco „metoda naukowa to ogólny zbiór procedur służących do zbierania i interpretowania materiału dowodowego w taki sposób, by ograniczyć źródła błędów i wyciągnąć wnioski, na których można by polegać”. T.Kotarbiński „przez metodę najogólniej rozumie się sposób, nieco wężziej- sposób systematycznie stosowany”³. Z ukazanych sposobów definiowania wynika, iż

©Wojciech Gulin

² S.A.Rauthaus, Psychologia współczesna, GWP, Gdańsk2004, s.44

³ T.Kotarbiński, Dzieła wszystkie, Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1990. s.263.

metoda nie jest celem lecz zawiera sposoby postępowania, których efektem staje się osiągnięcie celu. Dodajmy, iż określenie wyżej przedstawionej metody naukowej odnosząc się do wszystkich dziedzin nauki dotyczy również psychologii i pedagogiki. Przechodząc jednak do praktycznego wymiaru stosowania pojęcia „metoda” można stwierdzić, iż jest to uporządkowany sposób zbierania informacji przez badacza. Niezależnie od tego jaką metodą się posłuży- efektem finalnym będzie zwiększenie zasobu wiedzy na jakiś temat.

W mniejszym opracowaniu podejmiemy próbę ukazania znaczenia w posługiwaniu się metodami psychologicznymi przez pedagoga w wykonywaniu pracy. Dlatego też po ukazaniu podobieństwa między metodami badawczymi psychologii i pedagogiki zaprezentujemy na przykładzie faktycznego zdarzenia praktyczny wymiar w stosowaniu metod w procesie poznawania klasy szkolnej przez nauczyciela.

Przyjrzyjmy się zatem metodom psychologicznym by uzyskać podstawę do porównania ich z metodami stosowanymi w pedagogice.

Metody psychologiczne ujęte są w dwie grupy. Jedną tworzą metody specyficzne- przypisane wyłącznie danej dziedzinie. Na drugą natomiast składają się metody niespecyficzne- właściwe nie tylko dla danej dziedziny ale również dla innych¹. W przypadku psychologii metodą specyficzną są zapewne testy psychologiczne, których stosowanie związane jest z uzyskaniem kwalifikacji i umiejętności poprzedzonych studiami psychologicznymi. W tym miejscu chcielibyśmy jednak odnieść się do znaczenia wiedzy pedagoga na temat testów psychologicznych stosowanymi w badaniu ucznia skierowanego do np. poradni psychologiczno- pedagogicznej. Częstym nieporozumieniem jest brak wyników testów ucznia w opinii, wydanej przez poradnię. Pedagog oraz rodzice muszą znać te wyniki, gdyż dotyczą one konkretnego dziecka, pedagog natomiast powinien opanować umiejętność wyciągania wniosków na podstawie wyników badania psychologicznego. Takim przykładem może być wyliczanie wieku inteligencji z podanego liczbowo ilorazu inteligencji, zgłasza, że wiek życia dziecka w momencie badań jest znany (przykładem może być skala Termana- Merrill). Innym przykładem mogą być szczegółowe wyniki skali Wechslera (skala słowna, czy niewerbalna). W odniesieniu więc do zagadnienia wiedzy odnoszącej się do testów psychologicznych fatyczne ich wykonanie oraz interpretacja są objęte zakresem uprawnień i wiedzy psychologicznej. Ich znajomość jednak nie jest zawężona wyłącznie dla psychologów, pedagodzy zatem w ramach wykonywania własnego zawodu również mają prawo (bardziej zaś) obowiązek znania uwarunkowań stosowania testów psychologicznych, co powinno pozytywnie wpłynąć na zwiększenie stopnia profesjonalizmu w wykonywaniu własnego zawodu.

Przejdźmy jednak do drugiej grupy metod, są nimi metody niespecyficzne. Przypomnijmy, że są to metody, którymi posługują się również przedstawiciele innych dziedzin nauki, w tym również pedagodzy. W zestawieniu tabelarycznym przedstawimy podstawowy podział metod psychologicznych i pedagogicznych, gdzie metody psychologiczne ukażemy za M.Przetacznik- Gierowską i G.Makiełło- Jarzą², pedagogiczne natomiast za M. Łobockim³

<i>Metody psychologiczne</i>	<i>Metody pedagogiczne</i>
Obserwacja psychologiczna	Obserwacja pedagogiczna
Eksperyment psychologiczny	Eksperyment pedagogiczny
Wywiad, ankieta, kwestionariusz	Metoda dialogowa
Testy	Testy osiągnięć szkolnych
Analiza działania i wytworów	Metoda biograficzna
Metody psychometryczne	Analiza dokumentów
Metoda socjometryczna (w psychologii społecznej) ⁴	Metoda socjometryczna
	Metoda szacowania
	Metoda sondażu

Tabela nr 1. Tabelaryczne zestawienie metod psychologicznych i pedagogicznych

Kolejność poszczególnych metod (psychologicznych i pedagogicznych) dobraliśmy pod kątem ich podobieństwa.

Jak widać w zaprezentowanej tabeli sposób wyróżniania metod wśród psychologów i pedagogów jest zbliżony. Dodać jednak należy, iż są również zwolennicy odmiennego określania i wyróżniania metod

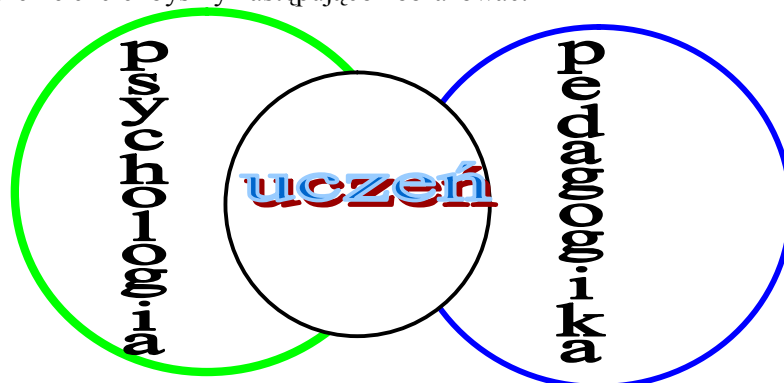
¹ M.Przetacznik- Gierowska, G.Makiełło- Jarza, Podstawy psychologii ogólnej, WSiP, Warszawa 1989.

² M.Przetacznik- Gierowska, G.Makiełło- Jarza, Podstawy psychologii ogólnej, WSiP, Warszawa 1989.

³ M.Łobocki, Metody badań pedagogicznych, Kraków 2005.

⁴ S. Mika, Psychologia społeczna, Warszawa

badawczych w obu dziedzinach. Postęp cywilizacyjny wymusza jednak unifikację pomiędzy poszczególnymi dziedzinami, nie tylko wzmacniając je lecz równocześnie tworząc nowe obszary badań, w których nie będzie miało większego znaczenia czy dana metoda jest z zakresu pedagogiki czy też psychologii, czego przykład ujęty został zobrazowany zestawieniem zaprezentowanym w tabeli nr 1. Oczywiście należy również poczynić zastrzeżenie, iż będą istniały takie metody, których stosowanie będzie poprzedzone uzyskaniem wiedzy specjalistycznej, nie będą one jednak stanowiły większości wśród metod. Powyższe stwierdzenie chcielibyśmy następująco zobrazować.



Schemat nr 1. Zależność między pedagogiką a psychologią w ujmowaniu zagadnienia poznawania funkcjonowania ucznia.

Obecnie w psychologii zauważalne jest stopniowe odejście od dotychczas obowiązującego podejścia na rzecz bardziej ogólnego określania metod badawczych w psychologii.

Kendrick, Nauberg i Cialdini¹ proponują zatem nieco odmienne ujęcie metod psychologicznych, łączą je w dwie główne grupy. Pierwszą tworzą metody opisowe, druga to metody eksperymentalne. Metodami opisowymi są: obserwacja naturalna, studium przypadku, badania archiwalne, testy i sondaże. Główną metodą eksperymentalną natomiast jest eksperyment.

Przez zastosowanie metod opisowych staramy się opisać zachowanie człowieka, przez poznanie uwarunkowań i czynników na nie wpływających, podejmujemy również działania zmierzające do zmierzenia zachowania. Na podstawie metod tej grupy staramy się określić sferę poznawczą, emocjonalną i uczuciową obserwowanej osoby.

Poprzez zastosowanie eksperymentu, wprowadzając zmienne manipulujemy procesami, efektem końcowym jest poznanie czynników wpływających na reakcje badanej osoby.

Perspektywa zastosowania metod badawczych psychologicznych i pedagogicznych w sytuacji zdarzenia szkolnego

Każda z prezentowanych metod jest ważna, jednak dla potrzeb niniejszego opracowania szczególne znaczenie będą miały: obserwacja, metoda socjometryczna i eksperyment. W przypadku obserwacji jest ona w pedagogice przez jednych zaliczana do metod przez innych natomiast do technik badawczych. Ważnym aspektem jest jednak ukazanie praktycznego wymiaru stosowania poszczególnych metod. W dalszej części opracowania chcielibyśmy więc skoncentrować się metodach psychologicznych i pedagogicznych w kontekście wykonywania pracy pedagoga. Skoncentrujemy się głównie na wymienionych wyżej trzech metodach badań psychologiczno- pedagogicznych. Są z sobą integralnie związane. O ile można stosować obserwację bez eksperymentu to zależność przeciwna nie jest możliwa. Nie da się zrealizować eksperymentu bez równoczesnego stosowania obserwacji. Metoda socjometryczna zaś ujmuje zagadnienie funkcjonowania grupy społecznej w jej nieformalnym wymiarze. Działanie pedagoga realizowane jest zawsze w jakiejś społeczności, może nią być rodzina, klasa szkolna czy też grupa rówieśników. Dobór więc metody socjometrycznej w niniejszym opracowaniu jest w pełni uzasadniony.

Zależność metod psychologicznych i pedagogicznych chcemy ukazać na przykładzie, będącym wycinkiem rzeczywistości. Chcielibyśmy bowiem przytoczyć sytuację, która zdarzyła się w szkole średniej w jednym z miast Polski. W telewizji zaprezentowano sytuację, w której uczniowie okazywali swoje ustosunkowanie do nauczyciela. Ukazano więc pedagoga z założonym na głowę koszem na śmieci. Uczniowie wprost znęcali się nad nauczycielem. Zachowywali się agresywnie, nie tylko werbalnie lecz również poprzez czyny. Mężczyźni i kobiety- uczniowie klasy, traktowali sytuację jak świetną zabawę. Nie działały żadne hamulce. Jeden z uczniów nagrał sytuację, uważając, iż jest to zabawny element sytuacji. Co

¹ D.T.Kendrick, S.L.Nauberg, R.B.Cialdini. Psychologia społeczna, GWP, Gdańsk 2002.

w dzisiejszej rzeczywistości jest niemal oczywiste- film został umieszczony w internecie. Od tego momentu poznała go cała Polska. W opinii społecznej zapanowało powszechne oburzenie. Niewątpliwie mamy do czynienia z sytuacją społecznie patologiczną. Przyjrzyjmy się jednak zdarzeniu od strony pedagogicznej i psychologicznej. Konieczność dokonania całościowej diagnozy zjawiska wymaga równoczesnego zastosowania wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii. Spróbujmy zatem oznaczyć obszary sytuacji:

Sytuacja miała miejsce w szkole w trakcie lekcji- jest to zatem wymiar pedagogiczny,

W klasie istniała relacja „nauczyciel- uczniowie”, a więc występuje aspekt psychologiczny,

Konieczność analizy postępowania nauczyciela, jego kwalifikacji, dyspozycji osobowościowych- pojawiają się aspekty: psychologiczny i pedagogiczny,

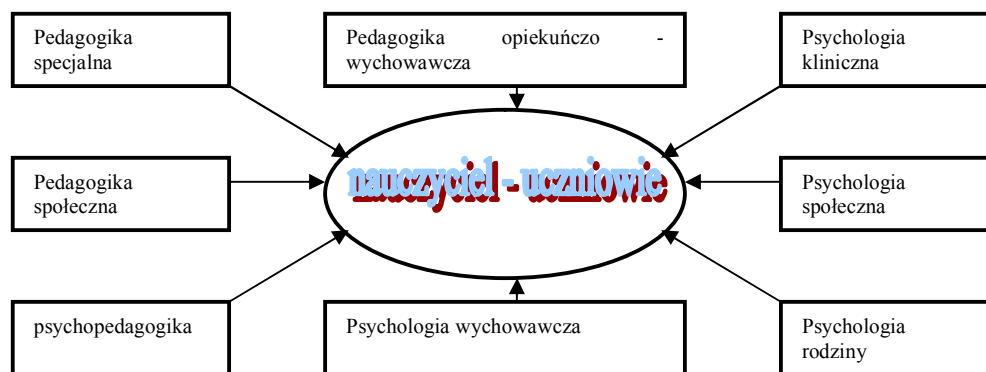
Uwarunkowania zachowania uczniów- zagadnienie z zakresu głównie psychologii,

Reakcja innych nauczycieli- aspekty: psychologiczny i pedagogiczny,

Konieczność dokładnego poznania rodzin uczniów: umiejętności z zakresu obu wymienianych dziedzin

Poprzestańmy więc na wymienionych aspektach (mamy świadomość, iż można ich wyróżnić znacznie więcej).

Chcielibyśmy powyższy fragment zobrazować schematem, w którym zamieścimy szczegółowe zagadnienia z zakresu specjalności pedagogicznych i psychologicznych. W prezentacji kilku podejść pedagogiczno- psychologicznych staraliśmy się zestawić niejako podobne specjalności z zakresu pedagogiki i psychologii. Dlatego też pedagogice specjalnej odpowiada psychologia kliniczna, pedagogice opiekuńczo- wychowawczej- psychologia wychowawcza itd. Jest to w pewnym sensie propozycja spojrzenia na zaprezentowaną sytuację z perspektywy wybranych aspektów pedagogiki i psychologii.



Schemat nr 2. Blokowe zestawienie specjalności pedagogicznych i psychologicznych w odniesieniu do zagadnienia poznania ucznia oraz relacji „nauczyciel- uczeń”.

Przyjrzyjmy się powyższemu przykładowi wraz z podjęciem próby przeanalizowania go od strony nauczyciela, którego przygotowanie, umiejętności i kwalifikacje nie doprowadzą do zdarzenia opisanego wyżej. Przyjęliśmy dosyć kategoryczne stwierdzenie typu „nie doprowadzą” gdyż naszym zdaniem opisaną sytuację można było uniknąć. W oparciu o zestawienie metod psychologicznych i pedagogicznych z tabeli nr 1 zastosujemy zatem trzy z metod: obserwację, metodę socjometryczną i eksperyment. Spójrzmy więc jakie korzyści dla pracy nauczyciela wiążą się z wykorzystaniem każdej z nich¹. Pierwszą z proponowanych metod jest obserwacja.

Otóż zastosowanie obserwacji tak w wymiarze psychologicznym i pedagogicznym ukazałoby prawidłowości oraz nieprawidłowości zachowania uczniów klasy na przestrzeni dłuższego okresu np. jednego semestru. Nauczyciel posiadający umiejętność właściwego realizowania obserwacji dostrzegłby sygnały wskazujące na uczniów wykazujących zachowania społecznie nieakceptowane. Na podstawie wyników obserwacji powinien naszym zdaniem zastosować metodę socjometryczną. Jak wiadomo jest to metoda, której zastosowanie dostarcza informację o nieformalnych relacjach interpersonalnych panujących w grupie osób. Według M.Łobockiego jest przydatna w „organizowaniu procesu wychowania i nauczania”². Socjometria natomiast ma szerokie zastosowanie w między innymi psychologii społecznej. Jej wykorzystanie pozwala na poznawcze ujęcie struktury grupy, ukazuje relacje nieformalne, w tym lidera, grupę jego popierającą, lecz również przeciwników. Co szczególnie ważne pokazuje również osobę lub

¹ Dodać należy, iż w prezentowanej sytuacji można a nawet należy zastosować większy zestaw metod badawczych, dla potrzeb jednak niniejszego opracowania chcielibyśmy skupić się zaledwie na trzech.

² M.Łobocki, Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków 2005, s.173.

osoby odrzucone¹. Odnosząc powyższe refleksje do opisywanego zdarzenia poprzez zastosowanie metody socjometrycznej nauczyciel prowadzący zajęcia z klasą uczniów zyskałby informację dotyczącą określenia lidera nieformalnego oraz jego grupy „wsparcia”. Jakie efekty wyniknęłyby z analizy socjogramu: otóż poprzez obserwację zachowania uczniów na każdej z kolejnych swoich lekcji zauważyłby ewentualną eskalację agresji co stwarzałoby możliwość przeciwdziałania lub też poproszenia o pomoc specjalistów. Dodajmy, że agresja klasy nie powstała w jednej chwili, czyli nie można założyć, iż była to bardzo spokojna klasa i pewnego dnia stała się agresywna. Jak zatem widać zastosowanie metody socjometrycznej stało by się ważnym uzupełnieniem dokonanych wcześniej obserwacji. Pozostaje nam jeszcze do wykorzystania eksperyment.

Eksperyment pedagogiczny zdaniem T. Pilcha² będąc metodą bada zmiany wycinka rzeczywistości wychowawczej, dokonującej się pod wpływem nowych czynników. Propozycje psychologów odnosząca się do eksperymentu jest podobna, według bowiem R. Sternberga (1999, s. 21) „eksperyment jest kontrolowanym badaniem, w którym sprawdza się wpływ, jaki manipulowanie jedną zmienną (...) wywiera na inną zmienną (czy zmienne)”³. Spotkać jednak można również inne sposoby definiowania eksperymentu. Według M. Przetacznik- Gierowskiej i G. Makiello- Jarzy (1989, s.47) bowiem eksperyment jest jedną z podstawowych metod „specyficzne dla eksperymentu psychologicznego jest to, że za jego pomocą próbujemy określić zachowanie się człowieka”⁴. Oba podejścia jednak znajdują swoje zastosowanie w odniesieniu do zaprezentowanego zdarzenia. Przechodząc więc do omawianej sytuacji, zastosowanie wyżej wymienionych metod dostarczyłoby nauczycielowi informacji z dokonania obserwacji oraz przeprowadzenia badania socjometrycznego. Nauczyciel powinien zyskać informację na temat struktury społecznej klasy, jednocześnie obserwując zachowania wskazujące na ewentualne występowanie znamion patologicznych. Poprzez zastosowanie eksperymentu uzyska potwierdzenie lub zanegowanie poczynionych założeń. W eksperymencie jak wyżej przedstawiono w propozycji zdefiniowania manipuluje się jednymi zmiennymi aby uzyskać wiedzę na temat innych zmiennych, czyli na temat zachowania konkretnych uczniów w konkretnej sytuacji. Każdy nauczyciel dysponuje szeroką gamą możliwości zaplanowania i przeprowadzenia eksperymentów. W prezentowanej sytuacji korzystne byłoby dokonanie eksperymentu uwzględniającego aspekt społeczny. Możliwe byłoby więc podzielenie klasy na kilka zespołów roboczych, w których przywódcami byłyby gwiazdy socjometryczne, przydzielone zadania wymagałoby zorganizowane pracy przez liderów grup, jak również nadzorowanie wykonywania zadania przez grupę. Informacją zyskaną z przeprowadzonego przez nauczyciela eksperymentu byłaby wiadomość, na którą złożyłaby się wiedza o stylu kierowania przez lidera grupą nieformalną (autokratyczny, liberalny czy też demokratyczny), sposób motywowania grupy do efektywnej pracy przez np. groźby oraz sposoby podporządkowania grupy swojemu przywódcy. Nauczyciel wyposażony w taką wiedzę, pochodzącą z zastosowania trzech wymienionych metod powinien zapanować nad zdarzeniem. Oczywiście do wymienionych metod można jeszcze zastosować rozmowę z rodzicami czy wywiad środowiskowy. W końcu nauczyciel dysponował jeszcze jednym sposobem reagowania, dosyć radykalnym w swojej formie a mianowicie rezygnacją z zawodu.

Wnioski. Przyjrzyjmy się wymienionym wyżej metodom w ujmowaniu przytoczonego zdarzenia od strony praktyki. Czym zatem od strony praktycznej jest obserwacja? W trakcie zajęć akademickich i spotkań z nauczycielami na pytanie: czy potrafią obserwować? Pojawia się często reakcja oburzenia. Zbyt często jednak potoczne rozumienie obserwacji jest mylone z metodą obserwacji. Otóż obserwacja jest metodą, której trzeba się nauczyć, by dobrze ją stosować. Każda metoda powinna być stosowana w warunkach obiektywnych, dotyczy to również obserwacji. Jednak jak podkreśla K. Stefanowicz- Zawiszewska⁵ cechą obciążającą wynik obserwacji jest subiektywność człowieka, wpływająca nie tylko na selektywność faktów, dokonywaną przez obserwatora lecz również na umiejętność wyciągania wniosków z obserwacji. Wyżej przywołana autorka wylicza cechy obserwacji. Przyprzypomnijmy więc za nią- poprawna obserwacja powinna być: „obiektywna, wierna, wyczerpująca, wnikliwa, planowana, selektywna, wymagająca aktywnej postawy umysłu, systematyczna i rzetelna”⁶.

Z własnych refleksji dotyczących stosowania metody obserwacji przez osoby zauważyliśmy, że zbyt

¹ S.Mika, Psychologia społeczna, Warszawa 1984.

² T.Pilch. „Zasady badań pedagogicznych”, Warszawa 1995.

³ R.J. Sternberg, Wprowadzenie do psychologii, WSiP, Warszawa 1999. s.21.

⁴ M.Przetacznik- Gierowska, G.Makiello- Jarza, Podstawy psychologii ogólnej, WSiP, Warszawa 1989. s.47.

⁵ K. Stefanowicz- Zawiszewska, Obserwacja- cechy subiektywne i obiektywne [red.] F. Szlosek, Badanie- dojrzewanie- rozwój, Warszawa- Radom 2008. s. 238- 244

⁶ Tamże, s. 240.

często występującym błędem jest mylenie przez obserwatora rejestracji faktycznego zachowania obiektu obserwowanego z jego interpretacją. Obserwator bardziej koncentruje się na poszukiwaniu uzasadnienia zachowania niż na notowaniu tego co faktycznie obserwuje. Stwierdzenie, że obiekt obserwowany jest zadowolony lub smutny jest interpretacją, w której każdy z nas mógłby wymienić różniące się sposoby reakcji osoby obserwowanej.

Psycholog i pedagog w swojej pracy nie dysponują bogatym instrumentarium jak inne zawody np. informatycy, zatem pojawia się konieczność korzystania z szerokiej oferty metod badawczych, których zastosowanie zwiększy efektywność pracy z młodym człowiekiem.

W niniejszym opracowaniu podjęliśmy się zadania ukazania znaczenia stosowania metod nie wnikając w szczegóły ich stosowania. Skoncentrowaliśmy się bowiem na wymiarze praktycznym korzystania z nich. Chcieliśmy jednocześnie zasygnalizować, iż trwanie przez przedstawicieli poszczególnych dziedzin nauki w sztywnych granicach własnego zawodu nie sprzyja rozwojowi, ograniczając własną skuteczność profesjonalną. Przytoczony przykład miał na celu zobrazowanie zaprezentowanych refleksji. Dobrym przykładem puentującym wyżej przedstawione rozważania są badania K.Stefanowicz-Zawiszewskiej i K.Żuchelkowskiej¹, w których wykorzystana została psychologiczna metoda testu rysunku, bazująca na projekcyjnym ujmowaniu przez dzieci reklamy telewizyjnej. Tak więc celem niniejszego opracowania jest zachęcenie psychologów i pedagogów do ścisłej współpracy. Gdyż w ten sposób możliwe jest osiąganie coraz lepszych wyników w pracy z uczniem.

Bibliografia

1. Łobocki M., Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków 2005, s.173.
2. Kendrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B., Psychologia społeczna, GWP, Gdańsk 2002.
3. Kotarbiński T., Dzieła wszystkie, Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1990.
4. Mika S., Psychologia społeczna, Warszawa 1984.
5. Pilch T., „Zasady badań pedagogicznych”, Warszawa 1995.
6. Przetacznik- Gierowska M., Makiello- Jarza G., Podstawy psychologii ogólnej, WSiP, Warszawa 1989.
7. Rauthaus S.A., Psychologia współczesna, GWP, Gdańsk 2004.
8. Stefanowicz- Zawiszewska K., Żuchelkowska K., Reklama telewizyjna w życiu uczniów kończących edukację wczesnoszkolną [w:] B.Siemeniecki (red.), Manipulacja media edukacja, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007. s.419-429.
9. Stefanowicz- Zawiszewska K., Obserwacja- cechy subiektywne i obiektywne [red.] F. Szlosek, Badanie- dojrzwianie- rozwój, Warszawa- Radom 2008. s.238- 244.
10. Sternberg R.J., Wprowadzenie do psychologii, WSiP, Warszawa 1999.

УДК 378.2 : [37.011.3-051 : 78

ГЕРМЕНЕВТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ГЛИБИННОГО РОЗУМІННЯ ТВОРУ МИСТЕЦТВА: ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Т.Д.Грінченко

***Анотація.** У статті здійснюється спроба узагальнення теоретичних засад герменевтичної інтерпретації та доводиться необхідність залучення герменевтики до професійної підготовки майбутнього вчителя музики.*

***Ключові слова:** герменевтика, розуміння, мистецький досвід.*

***Аннотация.** В статье предпринимается попытка обобщения теоретических принципов герменевтической интерпретации и доказывается необходимость привлечения герменевтики к профессиональной подготовке будущего учителя музыки.*

***Ключевые слова:** герменевтика, понимание, опыт в области искусства.*

***Summary.** In this article the attempt of generalization of theoretical principles of germenewticheskoy interpretation is undertaken and the necessity of bringing in of germenewtiki is proved to professional preparation of future music master.*

***Keywords:** germenewtika, understanding, experience in area of art.*

¹ K. Stefanowicz- Zawiszewska, K. Żuchelkowska, Reklama telewizyjna w życiu uczniów kończących edukację wczesnoszkolną [w:] B.Siemeniecki (red.), Manipulacja media edukacja, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007. s.419-429

Постановка проблеми. Проблема розуміння є однією із найактуальніших міждисциплінарних проблем. На передній план її висувають у філософії, психології, філології, естетиці та інших науках. Безперечно, вона також перебуває у центрі уваги мистецької педагогіки, адже жодна сфера людської діяльності не в змозі забезпечити такий прямий і доступний шлях до пізнання, розуміння та розкриття життєвих смислів, як мистецтво. У формуванні мистецького досвіду майбутнього вчителя музики надзвичайно важливим є спонування його до глибинного розуміння мистецьких творів, головним чинником якого постає здійснення герменевтичної інтерпретації.

Аналіз сучасних досліджень доводить, що необхідність упровадження в навчальний процес вищих музично-педагогічних навчальних закладів герменевтичних методів спілкування з мистецтвом підтверджується визнанням їх пріоритетності в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. О.Олексюк вважає, що герменевтичним методам навчання притаманний значний дослідний потенціал, що їх використання виховує в майбутнього вчителя музики здатність до самостійного застосування засобів наукового пізнання в усіх видах музичної діяльності [5, с.187]. Г.Падалка зазначає, що впровадження герменевтичних засад мистецького навчання є однією із найбільш перспективних проблематик у галузі теорії й методики навчання мистецтва [6]. Ставлення до проблеми розуміння як до методологічної категорії герменевтики висловлюють А.Антонів, В.Знаков, А.Коваленко, А. Корнілов, Г.Костюк, С.Рубінштейн, Н.Чепелева та інші.

Метою даної статті є здійснення характеристики теоретичних засад герменевтичної інтерпретації та визначення її практичного впливу на формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших завдань, що висуваються перед учителем мистецьких дисциплін, є повноцінне розкриття авторських задумів, здійснення аналізу-інтерпретації творів мистецтва з метою досягнення розуміння як зовнішньої їх форми, так і внутрішнього змісту. В розв'язанні проблеми розуміння творів мистецтва в сучасній мистецькій педагогіці визнається ефективність застосування герменевтичних методів пізнання. Один із найвидатніших представників герменевтики¹, німецький філософ Г.Гадамер, доводить, що «твір мистецтва говорить про щось кожному так, начебто він говорить окремо кожному і начебто таке, що є тогочасним і сучасним. Тому й постає завдання усвідомити сутність того, про що твір говорить, і довести її до свого розуміння й до розуміння інших» [2,с.12]. «Очікування змісту» є головним у процесі художнього розуміння, а наявність потреби власної побудови твору через вивчення його словника і мови є визначальним фактором для його глибинного осягнення. Герменевтика, за Гадамером – є інструментом осягнення історії та участі в ній. Єдиним інструментом розуміння художнього тексту німецький філософ вважав власну свідомість інтерпретатора, внаслідок чого відпадає будь-яка необхідність у методиці: герменевтика не претендує ні на роль теорії розуміння, ні на роль методу гуманітарних наук – вона має онтологічне значення, це вчення про буття, онтологія. Справжність і досконалість мистецького твору пояснюється тим, що в нього при створенні була вкладена душа митця. Осягаючи її, суб'єкт сприйняття «звертає очі усередину себе, вдивляється у власну душу»...[4, с.21]. Спілкування з твором мистецтва – це певного роду відкриття, підняття завіси над чимось прихованим, зрозуміти його означає зустрітись із самим собою.

Основною процедурою герменевтичного методу пізнання є вживання виконавця в духовний світ автора, суб'єктивне співпереживання і об'єктивна реконструкція того культурно-історичного світу, об'єктивізацією якого він є. Основоположного значення тут набуває феномен історичності. Отже, особливо важливим у розумінні художнього змісту твору мистецтва є глибинне ознайомлення з історичним контекстом його створення, з подіями, що мали місце в житті автора у відповідний період. Як зазначав засновник філософської герменевтики Ф.Шлейєрмахер, розуміння художнього твору є можливим лише через «забуття» інтерпретатором власної історичної ситуації, відчуття «мислячого духу автора» [9, с.86]. Призначенням герменевтики, на думку філософа, є розуміння чужої індивідуальності та її втілення у власному вираженні. Ф.Шлейєрмахер розрізнявав у герменевтичній інтерпретації два моменти: розуміння мовлення як факту мови і думки. Перший момент є сферою граматичної інтерпретації. Другий – психологічної. Єдність граматичної і психологічної інтерпретацій, згідно з міркуваннями філософа, забезпечують цілісність розуміння. В той же час, Ф.Шлейєрмахер схилився до думки, що герменевтика не є системою прийомів і способів

¹ Герменевтика – теорія і мистецтво тлумачення текстів[Философский словарь, под ред. Фролова И.-М.1987]

інтерпретації тексту, вона відпрацьовує загальні принципи розуміння його змісту, доводив, що інтерпретація - це діалог інтерпретатора з автором, наголошував на важливості співвідношення тексту з історичними й культурними факторами, що зумовили його появу, визнавав розуміння вихідним поняттям ставлення людини до життя.

Це положення стало підґрунтям герменевтичної концепції В.Дільта, який вважав розуміння специфічним методом реконструкції духовного світу особистості: «якщо цей світ належить одній із попередніх епох, то розуміння переносить його у теперішній час» [1, с.436]. Розуміння духовного світу людини відбувається через тлумачення його думок. Особливо повно розкривається екзистенція особистості, якщо вона виражена в творі мистецтва. Устремління творця пояснюються через інтерпретацію його творів. Герменевтика дозволяє зрозуміти внутрішній світ автора, його життєвий досвід. В її основі, на думку філософа, лежить уява, перевтілення та інтуїція.

Для видатного німецького філософа М.Гайдеггера герменевтика взагалі є особливою системою світоспоглядання та «смыслорозкриття» [1, с.437]. Розуміння розглядалось ним як інструмент, необхідний для розв'язання особистих практичних задач. М.Гайдеггер виявив універсальний характер даного феномену, вказав на його роль у розв'язанні всіх проблем буття. Людське існування є безглуздим, якщо воно не наділене розумінням. Смысл існування індивіда полягає в тому, щоб знайти своє місце між минулим і теперішнім, всередині традиції, що відходить у майбутнє, тобто розуміння смислу художнього твору є повноцінним, якщо в особистості реципієнта перетинаються традиції і сучасність.

Актуальною на сьогоднішній день постає проблема розуміння у психології. За твердженням О.Рудницької, ставлення даної науки до поняття «розуміння» ґрунтується на виникненні у людини «невираженого, прихованого запитання»... Дослідниця вважає, що в осягненні твору мистецтва недостатньо вивчати семантичні значення художньої мови, аналізувати жанрово-стильові характеристики, з'ясовувати історичні відомості про автора, опановувати знаннями та прийомами вивчення форми твору. Обов'язковим є процес залучення суб'єктивного ставлення до нього, здійснення особистого пошуку художнього смислу. Серед типів розуміння, на які звертається увага, виокремлюються: упізнання – сприйняття уже відомого твору; усвідомлення – детальний аналіз, визначення елементів та цілісності структури звичного за стилем, жанром і формою, але невідомого твору; осягнення – «відкриття нового», невідомого раніше твору, зустрічна адаптація «особистісного мислення реципієнта до отриманої інформації» [8, с.105-107].

В узагальненому вигляді інструменти, техніку, операції розтлумачення художнього тексту, взяті із досвіду герменевтики, надає Ю.Борев, серед яких найбільш важливими у формуванні мистецького досвіду є:

1) включення «третього елементу» в процес розуміння: перший елемент – «Я» (особистість реципієнта); другий елемент – авторський текст; третій елемент – це а) соціальна дійсність, що породила текст (соціологічний аналіз; б) аналогічні художні тексти (порівняльний аналіз); в) інші фактори культури (історико-культурний аналіз); г) особистість автора (біографічний аналіз); важливим інтерпретаційним прийомом, що розкриває смисл і значення художнього тексту є зіставлення з реальністю, що його породила, та з сучасною для інтерпретатора дійсністю (останнє актуалізує текст);

2) «вживання», співпереживання, проникнення в художню логіку тексту, його «особисте переломлювання»;

3) осягнення художнього змісту, що відбувається у формі ідентифікації (інтерпретатор зіставляє художні образи зі своєю особистістю і своїм власним життєво-естетичним досвідом);

4) «примірювання» художнього змісту на свою особистість, «перенесення», зіставлення з собою, розуміння іншого через своє «я»;

5) для розуміння потрібно здійснювати розшифрування не тільки кожної семантичної одиниці тексту, але й сприймати її в контексті всього художнього мовлення, в загальному контексті культури, адже лише в рамках цілого розглядається значення кожного її смислоутворюючого елементу;

6) розширення духовного горизонту того, хто сприймає, розширення контексту (дійсність, культура, особистий досвід), в якому сприймається художній твір;

7) уява – оди із необхідних елементів методології герменевтики, що використовує особистий досвід інтерпретатора [1, с.439-441].

За допомогою цих та інших операцій герменевтична інтерпретація створює можливості для «нарощування» художнього смислу шляхом творчого «домислювання», яке спирається на програму, закладену в творі. За законами герменевтики, процес розуміння художнього тексту обов'язково

включає в себе осягнення та застосування в процесі інтерпретації правил і норм художньої мови, на якій викладено текст, виявлення індивідуальності автора, властивого йому стилю і способу мислення.

За твердженням С.Квіта, залежно від різних традицій, герменевтикою може вважатися вчення про інтерпретацію знаків і розуміння смислів у вигляді теорії мистецтва розуміння, певних правил інтерпретації, мистецтва їх застосування, процесу тлумачення. Вчений доводить, що основними способами чи жанрами герменевтичної інтерпретації є читання, міркування (бесіда, діалог), художній переклад, есеїстика, а також висловлює своє ставлення до герменевтики як до способу незалежного міркування, спрямованого на розв'язання конкретних проблем розуміння [3, с.35-36].

У здійсненні герменевтичної інтерпретації твір мистецтва прирівнюється до художнього тексту, що виконує роль своєрідного комунікативного повідомлення. В процесі сприйняття та осмислення твору його структурні елементи стають знаковими – семантичними. На відміну від літературної мови, що складається зі слів і речень, елементи мови інших видів мистецтва складаються з іконічних образів та знаків, що дозволяють сприймати мистецький твір як текст, викладений за законами його власної художньої мови як особливої комунікативної системи. Саме тому дидактичним забезпеченням здійснення герменевтичної інтерпретації є поглиблення та систематизація мистецьких знань студентів на основі вивчення семантики художньої мови різних видів мистецтва.

Підґрунтям осягнення мистецтва та набуття майбутнім учителем музики мистецького досвіду є вивчення знакових особливостей та специфіки мови живопису, архітектури, графіки, музики тощо як мови «особливих семіотичних систем»... На думку С.Романчук, в усіх творах мистецтва відслідковується направленість: «адресант – адресат». При цьому адресантом виступає митець, який заклав в іконізований художній образ певне інформаційно-прагматичне повідомлення естетичної направленості, а адресатом є реципієнт твору, який декодує закладену адресантом інформацію через призму своєї мовно-концептуальної картини світу та різноманітних індивідуальних чинників» [7].

Розуміння твору мистецтва відбувається за умови розуміння його мови, її законів і символічних знаків. Саме тому формування мистецького досвіду у студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів має відбуватися через досконале вивчення студентами взаємодії кольору і світла, колориту й тону, які визначають мову живопису; поетично осмислених, організованих у часі й просторі рухів і позицій людського тіла – як мови хореографічного мистецтва; пропорції, ритміки об'ємних мас як мови архітектури тощо. Окрім того, студенти мають навчатися розрізняти твори мистецтва за ступенем їх якості, цілісності й художності, переконливості, з якою автору вдається умовними засобами передати присутність у творі живого світу, виникнення простору і руху. Залучення студентів до герменевтики значно поглиблює їхню мистецьку ерудицію, сприяє усвідомленню ними необхідності здобуття мистецьких знань у різних галузях мистецтва, підвищенню власного мистецько-освітнього рівня, спонукає їх до науково-пошукової діяльності, до вивчення семантики художніх мов різних видів мистецтва. Окрім того, ставлення до герменевтичної категорії розуміння як до мети і до дії виховує у майбутніх вчителів музики прагнення до глибинного осягнення мистецьких творів, формує у них здатність до художньо-образного мислення, уяви, фантазії, художньої рефлексії, ставлення до мистецтва як до засобу пізнання світу і себе в світі, дозволяє зіставляти зміст творів мистецтва з власним життєвим досвідом, виховує здатність до художнього спілкування та ставлення до процесу розуміння й саморозуміння як до основного способу буття людини в світі.

Повноцінне та багатогранне осмислення мистецьких творів як основи набуття мистецького досвіду уможливорюється за умови включення студентів в осягнення рефлексивної діяльності митця й аналізування власного життєвого досвіду у відповідності до відображених автором історичних, природних та емоційних станів. Саме тому особливо важливим постає завдання доведення до розуміння майбутніх учителів музики того, що рефлексія є основною умовою створення та сприйняття художніх творів. Необхідним також є ознайомлення студентів з герменевтикою як мистецтвом інтерпретації, створення умов для пізнання сутності та специфіки поняття «мистецька герменевтика», доведення універсальності категорії «розуміння». Особлива увага студентів має акцентуватись на важливості вивчення семантичних особливостей мови різних видів мистецтва, оскільки вона є повноправним учасником комунікативних процесів, необхідною умовою утворення художнього діалогу з автором твору та художнього трилогу: студент – мистецька мова – мистецький твір. Також для здійснення герменевтичних інтерпретацій мистецьких текстів студентам потрібно пояснювати необхідність вживання, «співпереживального проникнення» в їх художню логіку, ідентифікування художніх образів з власною особистістю, зі своїм життєво-естетичним досвідом, яке відбувається за рахунок включення уяви – необхідного елементу методології герменевтики.

Отже, висновком теоретичного аналізу категорії розуміння та здійснення герменевтичної інтерпретації є визнання необхідності залучення до даного процесу активних розумових, пізнавальних, емоційних, інтуїтивних дій студента - суб'єкта сприйняття і його наставника – викладача фахових дисциплін, де в процесі індивідуального художнього спілкування має здійснюватись безпосереднє пізнання художньої реальності мистецьких творів, дослідження авторської індивідуальності, неповторності життєвого шляху кожної людини. Такий глибинний підхід до вивчення творів мистецтва стане основою глибинного й ґрунтовного підходу і до їх створення: чи в якості диригента шкільного хору, чи в якості вокального або інструментального виконавця, майбутній учитель музики буде носієм особливих смислів, що містяться в творах мистецтва і виступають рушійною силою гуманізації та гармонізації як шкільного навчального процесу, так і суспільства загалом.

Література

1. Боров Ю.Б. Эстетика. / Ю. Б. Боров. – М. : Изд. полит. л-ры (Изд. четв. доп.), 1988 – 496 с.
2. Гадамер Г. Эстетика і герменевтика / Г.Гадамер. // Герменевтика і поетика. - Київ: «Юніверс», 2001.- 288 с.
3. Квіт С.М. Герменевтика: Навч. посібник. / С.М.Квіт; К. : Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – 42 с. – Бібліогр.: с.35-36.
4. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник. / М.П.Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – Ч.1. – 304 с.
5. Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект. / Ольга Миколаївна Олексюк. // Восток — Запад: культура и цивилизация: Материалы междунар. музыковед. семинара и науч.-практ. конф. 2003 г. — Одесса, 2004.- 390 с. - С.184-192.
6. Падалка Г.М. Концептуальні засади мистецької педагогіки / Галина Микитівна Падалка // Всеукраїнська науково-практична конференція «Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії» / К.: 2007. - [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: www.culturalstudies.in.ua/knkonf_hosv_zm.php - 50k –
7. Романчук С.М. «Художній текст як інструмент естетичної компетенції та семіотики мистецтва» / Світлана Миколаївна Романчук / Міжнародний науковий форум «Простір гуманітарної комунікації - [Електронний ресурс] – Режим доступу до інформації: www.pgk.npu.edu.ua/index
8. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / Оксана Петрівна Рудницька; Навч. посіб. – К.: КДП, 1992. – 96 с.
9. Шлейрмахер Ф. Речи о религии к образованным людям ее презирующим. // Ф.Шлейрмахер - М.-К.: "РЕГ- book-USA", 1994. - С.85-151.

УДК 37.041–029:9(045)

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПОНЯТЬ “САМООСВІТА” ТА “САМОВИХОВАННЯ”

Н.С.Лініцька

Анотація. У статті розглядається зміст та особливості структури самоосвіти та самовиховання; висвітлюються основні структурні компоненти самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: самоосвіта, самовиховання, структурні компоненти, самоосвітня діяльність

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и особенности структуры самообразования и самовоспитания; освещаются основные структурные компоненты самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: самообразование, самовоспитание, структурные компоненты, самообразовательная деятельность.

Summary. The questions of self-education and self-upbringing in the historical aspect are revealed in the article. Content and specialities of the self-education and self-upbringing structure are seen. The main structural components of self-education activity, questions of pedagogical management of self-education and self-upbringing of high school have been hit.

Keywords: self-education, structural components, self-education activities.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетів сучасної системи шкільної освіти є орієнтація педагогічного процесу на організацію самоосвіти та самовиховання учнів як необхідної умови творчої самореалізації і життєдіяльності. Сьогодні суспільству потрібні ініціативні та самостійні

люди, здатні постійно удосконалювати себе, виявляти готовність до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмій, освоєння нових сфер діяльності. В основі такої безперервної самоосвіти лежить процес самонавчання і самовиховання, який забезпечує не тільки оволодіння засобами набуття необхідних знань і досвіду, але й формування самостійності як якості особистості. Отже, одним із найважливіших завдань сучасної школи є формування готовності старшокласників до самоосвіти й самовиховання.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питання самоосвіти та самовиховання в історичному аспекті дають змогу з'ясувати їх сутність та значення в житті людини, її прагнення до саморозвитку, самовираження. Теоретичні засади проблеми базувалися на аналізі положень корифеїв педагогічної науки. Й.Песталоцці (швейцарський педагог-демократ) розумів освітній процес не як акт навчання, здійснюваний педагогом, а скоріше як творчість самого учня, як процес його внутрішньої діяльності, як акт саморозвитку, самопізнання. Вбачаючи в цьому процесі великі педагогічні можливості, він особливу увагу звертав на необхідність стимулювання самостійної творчості молоді [1, с.59]. Й.Герbart вважав пробудження розумової самостійності учня одним із головних завдань виховуючого навчання. Самостійну роботу він розглядав як засіб розвитку активності мислення учня, як метод виховання самостійності людини [2, с.305]. Він вказував на необхідність привчати учнів до самостійної роботи, яка розвине самостійність як якість особистості. А.Дістервег визначив місце самостійної роботи у процесі навчання: постійне самостійне шукання істини повинно становити зміст навчальної діяльності учня [3, с.374]. Проблема виховання самостійності людини цікавила українського філософа, поета і педагога Г.Сковороду, який у саморозвитку, самодіяльності особистості вбачав величезні виховні можливості гартування її волі, характеру, самостійності. На його думку, педагогу потрібно лише керувати процесом саморозвитку молодої людини, спрямовувати її самодіяльність у рідше поглиблення знань та практичного досвіду [4].

Таким чином, теоретичні основи виховання самостійності закладено в працях видатних педагогів Й.Песталоцці, Г.Сковороди, А.Дістервега, Й.Гербарта та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз змісту і особливостей структури понять “самоосвіта” та “самовиховання”, розкрити основні компоненти самоосвітньої діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка справжня освіта досягається лише шляхом самоосвіти. Ця думка належить педагогу М.Рубакіну. Ще на початку ХХ століття (1913-1914р.р.) він намагався довести взаємодоповнення двох понять: самоосвіта та самовиховання. Самоосвіту у вузькому значенні слова потрібно розглядати як один із головних методів самовиховання. У широкому розумінні вона наближається за своєю суттю до поняття „самовиховання”. „Той, хто починає працювати над самоосвітою, – підкреслював М.Рубакін, – цим розширює своє життя у всі сторони” [5, с. 127].

В.Сухомлинський підкреслював, що вплив педагога на процес самоосвіти є одним із основних. Вчителі мають цікавити інтереси учнів, інтереси дитячого колективу. Ним доведено, що:

1) кожна особистість обдарована природою і має впродовж усього життя розвивати й удосконалювати свої нахили та здібності;

2) кожна дитина повинна отримати необхідні умови для самопізнання, самовдосконалення, самовиховання;

3) у процесі самоосвіти провідну роль посідає школа і вчитель [6].

У дослідженні Н.Терещенко зазначено, що характерна риса самоосвіти школярів полягає в тому, що вона народжується і розвивається в умовах, коли основною діяльністю є навчальна. Разом з тим, слід враховувати деяку спільність завдань, мети, методів і результатів процесу навчання і процесу самоосвіти. Тут подвійна залежність: навчання в школі створює необхідні передумови для самоосвіти, а самоосвіта сприяє успіху навчання. Проте не завжди процес навчання автоматично веде до самоосвітньої діяльності. Самоосвітні уміння та навички, потреба у відповідній діяльності формуються за умов спеціального спрямування процесу, використання дійових чинників і засобів залучення до самостійного пізнання [7]. Водночас самоосвіту недостатньо розглядати лише як продовження шкільного навчання. Заняття самоосвітою передбачають більшу свободу особистості у розподілі часу, у виборі об'єктів і методів пізнання, в організації самого процесу пізнавальної діяльності.

М.Галузінська стверджує, що від рівня пізнавальної активності, сформованості інтелектуальних умій, ступеня розвитку розумових процесів, вольової і мотиваційної сфер залежить і рівень самоосвіти у людей. У зв'язку з цим вона виділяє кілька стадій:

найвищу – самоосвіта стає постійною життєвою потребою людини, безперервним процесом дослідницького характеру;

високу – систематична цілеспрямована самоосвіта на основі оволодіння технологією даного виду діяльності;

середню – ситуативна самоосвіта на тлі інтересу до знання, задоволення виниклої пізнавальної потреби;

низьку – спонтанна (позасистемна) самоосвіта часто під впливом зовнішніх обставин при відсутності належним чином розвиненої пізнавальної культури [8, с.31].

Таким чином, самоосвіта – це ініціатива самої людини. Вона передбачає вибіркове ставлення людини до джерел знань: самостійний вибір джерел, самостійна організація знайомства з ними, самостійна оцінка. Значення самоосвіти полягає не тільки у тому, що вона дозволяє поповнити знання, розширити інформаційний досвід людини, але й у тому, що за рахунок самоосвіти з її вибірковістю людина специфікує свою інформаційну культуру. Завдяки цьому вже в інформаційному розумінні людина перетворюється в індивідуальність. Цей процес посилюється внаслідок самонавчання і самовиховання. Самоосвіта не тільки поліпшує освіту особистості і закріплює мотивацію продовження освіти, а й впливає на її розвиток, на самовираження.

Навчання і виховання є підсистемами єдиного педагогічного процесу, мета якого полягає у формуванні особистості.

Структурні компоненти самоосвіти мають відмінності: у навчанні мету ставить педагог, а для самоосвіти характерні особистісні цілі, які забезпечують значну продуктивність діяльності. Зміни якостей особистості, які проходять у реальному процесі навчання, звичайно, констатуються ретроспективно. Якщо викладач їх і прогнозує, то справжній результат не завжди очікуваний. Учень, який здобуває освіту самостійно, має на увазі дві мети своєї пізнавальної діяльності. І тому його праця більш плідна для особистого росту, а зміна якості особистості сприймається як заплановане досягнення.

У процесі навчання вчитель формує мотивацію учня, який вчиться відповідно до мети педагога і своїх мотивів. Завдяки інтенсивній саморефлексії у самоосвіті активно взаємодіють мотиви пізнання і досягнення мети. При цьому в ролі самоосвітнього мотиву діяльності виступає активний пізнавальний інтерес.

Механізм самоосвіти приводить у дію суперечність між сформованим активним пізнавальним інтересом і рівнем розвитку особистості, який є недостатнім для задоволення цього інтересу. Безпосередньо до самоосвіти спонукає зміна ставлення учня до себе і до власної діяльності, яка усвідомлено виходить за рамки заданого, творчо перебудовує себе. Прагнення школяра задовольнити активний пізнавальний інтерес стає джерелом його діяльності, оцінкою його результатів, формується новий змістовний мотив і завершується постановка нової мети. Мотиваційна структура ускладнюється, вдосконалюється, впорядковується, підпорядковуються мотиви, тобто іде процес формування особистості.

Між структурними елементами діяльності існує деякий взаємозв'язок. Наприклад, результат діяльності залежить практично від будь-якого її елемента, засіб – від досвіду старшокласника, а процес – від предмета і мети тощо.

„Самоосвіта” та „самовиховання” – це дві бінарні категорії, які взаємозалежні, доповнюють одна одну, але не співпадають. Тому далі ми детальніше розкриємо компоненти самовиховання.

Основні компоненти самовиховання розкриті В.Андрєєвим. До них належать: здатність до планування, самоорганізація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія і корекція [9].

Здатність до планування – характеризує здатність особистості виявляти допоміжну мету, раціонально розподіляти сили, час в процесі діяльності. Критеріями оцінки цієї здатності є раціональність і ефективність планування діяльності, визначення, наскільки часто учень проявляє ці якості для рішення самоосвітніх завдань.

Самоорганізація – здатність особистості мобілізувати себе, цілеспрямовано та активно використовувати всі свої можливості для досягнення проміжної і кінцевої мети, раціонально використовувати час, сили і здібності.

Результат оцінювання виявляється у процесі самоконтролю та самооцінки.

Самоконтроль – особистість знаходить і виправляє свої помилки і недоліки в самостійній діяльності.

Самооцінка – це здатність особистості об'єктивно оцінювати свої можливості і досягнення у самоосвітній діяльності. Самооцінка може бути завищеною, заниженою та адекватною. Саме вчитель і оточення учня при різних методах контролю допомагають учневі старшої школи навчитися

аналізувати свою самоосвітню діяльність і надавати їй адекватну самооцінку щодо можливостей особистості до самоосвіти і до досягнення мети у самоосвітній діяльності.

Самооцінка людини складається у процесі самоосвіти, самовиховання за допомогою таких функцій та заходів, як самоспостереження, самоаналіз, саморегулювання, самоконтроль, самовизначення, порівняння.

Рефлексія і корекція у самоосвітній діяльності – це осмислення особистістю процесу й результату цього виду діяльності, усвідомлення і виправлення своїх недоліків для підвищення ефективності самоосвіти й самовиховання [9].

Крім основних компонентів самовиховання, розкритих В.Андрєєвим [9], О.Галус та В.Семиченко додають ще самопізнання і самоспостереження. Окрім елементів будь-якої діяльності, самоосвіта та самовиховання включають також роботу над собою. Така робота розпочинається із самопізнання.

Самопізнання – це не тільки вивчення себе за допомогою певних тестових методик. Це ще й постійне спостереження за собою (інтроспекція), здатність оцінювати власні вчинки, обмірковувати власні переживання, аналізувати свій внутрішній світ, забезпечуючи результат у перспективі (рефлексія). Звичка до інтроспекції та рефлексії підвищує об'єктивність самовивчення [10, с.209]. Самопізнання неможливе без самоспостереження.

Самоспостереження – це фіксація людиною того, що відбувається з нею самою. Спостерігач повинен послідовно реалізовувати програму спостереження, не відволікаючи увагу на інші фактори (заняття, думки, переживання), які виникають паралельно і, можливо, мають більшу для нього привабливість. Людина, занурюючись у зміст подій, нерідко настільки пригнічена зовнішніми впливами, що втрачає здатність до самоусвідомлення та самоаналізу. Свою поведінку вона оцінює тільки ретроспективно, коли майже нічого вже виправити або змінити не можна. Тому дуже важливо навчитись реалізовувати процедури самоспостереження й самоаналізу за будь-яких життєвих обставинах [10, с.210-211].

Всі ці компоненти, взаємодоповнюючи один одного, допомагають активізувати пізнавальну діяльність людини, організувати самоосвітню діяльність, стимулювати внутрішні потреби для самоосвіти.

Висновки. Таким чином, пріоритетом у навчально-виховному процесі має стати не нагромадження знань і умінь, а постійне збагачення учнівського індивідуального досвіду, формування комплексу вмінь самоорганізації та самореалізації. Ефективність педагогічної організації процесу самоосвіти та самовиховання учнів залежить від взаємодії та узгодженості всіх компонентів, взаємного доповнення основних підсистем, які можна умовно представити у вигляді такої схеми: потреба – інтерес – мотив – установка – умови діяльності – реалізація – контроль – оцінка – корекція.

Література

1. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.
2. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег ; сост. Ротенберг В. А. ; общ. ред. Медынского Е. Н. – М. : Уч. пед. изд-во, 1956. – 374 с.
4. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.
5. Рубакин Н. А. Библиологическая психология / Н. А. Рубакин. – М. : Академический Проект: Триста, 2006. – 799 с.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
7. Терещенко Н. М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 „Теорія навчання” / Терещенко Наталя Миколаївна. – Херсон, 2000. – 247 с.
8. Галузінська М. Г. Самоосвіта – один із шляхів підвищення професійної майстерності педагога : навч.-метод. посіб. / М. Г. Галузінська. – Чернівці : Зелена Буковина, 2004. – 92 с.
9. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 236 с.
10. Семиченко В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / Семиченко В., Галус О., Зданевич Л. ; за заг. ред. В. Семиченко. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 253 с.

УДК 37.09:001

ОСНОВНІ ФОРМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

О.Г.Коник

***Анотація.** У статті розглянуто основні форми науково-методичної роботи в загальноосвітній школі на сучасному етапі розвитку освіти (індивідуальні, групові та масові); проаналізовано особливості їх організації та взаємодії.*

***Ключові слова:** науково-методична робота, форми науково-методичної роботи, професійна діяльність.*

***Анотация.** В статье рассмотрены основные формы научно-методической работы в общеобразовательной школе на современном этапе развития образования (индивидуальные, групповые и массовые); проанализированы особенности их организации и взаимодействия.*

***Ключевые слова:** научно-методическая работа, формы научно-методической работы, профессиональная деятельность.*

***Summary.** In article the basic forms of scientifically-methodical work in a comprehensive school on the present stage of educational progress (individual, group and mass) are considered; the features of their organization and interaction are analyzed.*

***Key words:** scientifically-methodical work, forms of scientifically-methodical work, professional work.*

Постановка проблеми. В ХХІ столітті відбувається зміна освітньої парадигми: пропонуються варіативні педагогічні технології, нові сучасні педагогічні концепції та ідеї. Зміст освіти насичується різноманітними освітніми програмами, що сприяють розвитку в учнів умінь і здібностей оперувати інформацією, творчо розв'язувати поставлені завдання. Особливістю навчального процесу стає орієнтація на особистісно-орієнтоване навчання, становлення й розвиток духовно-моральної сфери людини. Ціннісним орієнтиром в освіті все більш стає особистість учня, його здатність до самостійної діяльності зі збору, обробки та аналізу інформації, вміння приймати рішення й застосовувати отримані знання в житті. Іншими стають і завдання вчителя – не навчити, а спонукати, не оцінити, а проаналізувати. Зростає роль науки у створенні педагогічних технологій, адекватних рівню суспільного знання. У цих умовах особливо актуального значення набуває розвиток професійної майстерності вчителя, його творчих здібностей, що дозволяють ефективно здійснювати методичну діяльність у педагогічних умовах, що постійно змінюються.

Аналіз досліджень і публікацій. Необхідність змістових та організаційних змін у системі науково-методичної роботи навчальних закладів освіти, відповідно до вимог розвитку українського суспільства й національної школи, привела до активізації наукових педагогічних досліджень, спрямованих на пошук шляхів її вдосконалення. Методична і науково-методична робота завжди була предметом уваги вчених і педагогів-практиків. Питання змісту, функцій та організації науково-методичної роботи знайшли відображення в працях Т.Гриценко, Р.Гуревич, Г.Данилової, Н.Дудніченко, А.Єрмоли, Н.Житнік, А.Зубка, Н.Комаренко, А.Литвина, С.Мартиненко, Н.Михайловської, О.Остапчук, В.Семенюка, О.Сидоренко, В.Стельмашенка, Л.Сушенцевої. У науковій літературі науково-методична робота розглядається у різних аспектах, зокрема як: форма вивчення й впровадження досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду (Т.Бесіда, В.Бондар, Я.Коломинський, М.Красовицький, О.Патрушева, О.Ярошенко); компонент організаційної структури управління освітнім процесом і його контролю (Ю.Гільбух, М.Дробноход, Ю.Конаржевський, Є.Мехацька, О.Моїсеєв, М.Плахова, М.Поташник, І.Раченко, П.Худоминський, Т.Шамова); спеціально організована діяльність педагогічного колективу (Н.Волкова); цілісна педагогічна система взаємопов'язаних дій і заходів, що зумовлюють підвищення професійно-педагогічної майстерності вчителів і досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу (О.Сидоренко).

Метою статті є виявлення та аналіз основних форм науково-методичної роботи в середній загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні підходи до методичної діяльності вчителя середньої загальноосвітньої школи виявляються в актуалізації продуктивного використання методів, форм і

змісту методичної роботи, активної участі в інноваційній діяльності та творчих проектах, здатності розробляти й упроваджувати нові освітні програми та педагогічні технології. Найважливішими завданнями науково-методичної роботи сьогодні є: доведення до педагогів інформації про результати наукових досліджень в галузі педагогіки, психології, теорії викладання предмету; ознайомлення педагогів і застосування методів навчально-виховної роботи; надання кваліфікованої допомоги педагогам в удосконаленні їх профпідготовки.

Сучасній загальноосвітній школі й особливо навчальним закладам нового типу властиві такі форми наукової роботи, як проведення експериментальних досліджень на широкій основі; засвоєння інновацій, наближених до досвіду тієї чи іншої школи; розробка довгострокових дослідно-експериментальних проєктів.

Науково-методична робота як цілісна динамічна система складається з двох підструктур – навчально-методичної і науково-дослідницької, які тісно взаємопов'язані й взаємозумовлені. Навчально-методична підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплексне методичне забезпечення навчально-виховного процесу; науково-дослідницька – стимулює процес створення й упровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності [1].

У сучасному загальноосвітньому навчальному закладі в системі науково-методичної роботи розв'язуються такі основні завдання: поглиблення філософсько-педагогічних знань, що сприяють розбудові й оновленню української загальноосвітньої школи; підвищення рівня теоретичної (предметної) і психолого-педагогічної підготовки; організація роботи щодо вивчення нових освітніх програм, навчальних планів, освітніх державних стандартів; систематичне вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду, впровадження досягнень педагогічної науки; збагачення новими педагогічними технологіями, формами й методами навчання та виховання; організація діяльності єдиних дослідницьких колективів, що об'єднують дослідників-педагогів, учнів та вчених; підвищення загального рівня професійно-педагогічної культури, надання допомоги в розвитку якостей і властивостей особистості, необхідних для сучасного педагога. Зміст науково-методичної роботи визначається метою (завданнями) науково-методичної роботи, а також завданнями, що випливають із аналізу результатів діяльності педагогічного колективу, окремих педагогів [4].

У загальноосвітній школі склалася певна система науково-методичної роботи з педагогами, до складу якої входять індивідуальні, групові та масові форми, що взаємодіють, доповнюють одна одну. Під індивідуальною науково-методичною роботою розуміють цілеспрямовану, планомірну та систематичну роботу педагога над удосконаленням теоретичної та практичної підготовки. Найважливішою індивідуальною формою науково-методичної роботи є самоосвіта педагогів (самостійно надбані знання з урахуванням особистих інтересів і об'єктивних потреб загальноосвітньої школи, одержані з різних джерел додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах).

До найважливіших завдань самостійної роботи учителя можуть бути віднесені: вивчення нових програм і підручників; самостійне засвоєння нових технологій навчально-виховного процесу; оволодіння методологією і методикою педагогічного дослідження; активна участь у роботі науково-методичних семінарів і методичних об'єднань, різних творчих груп; підготовка методичних розробок; систематичне вивчення передового педагогічного досвіду [2; 6].

Результати самоосвіти вчитель репрезентує на кожному її етапі, беручи участь у семінарах, доповідаючи на засіданнях методичного об'єднання, кафедри, педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях. Одним із найважливіших видів самостійної діяльності педагога є його індивідуальна робота над шкільною науково-методичною темою (проблемою), у процесі якої вчитель вивчає джерела науково-методичної інформації, досвід педагогів-новаторів, аналізує власну педагогічну діяльність із метою подолання недоліків у ній або удосконалення сильних сторін діяльності, теоретичного узагальнення й осмислення власного досвіду.

Групові форми науково-методичної роботи об'єднують педагогів за інтересами, в них створюються оптимальні умови для обміну досвідом роботи, для творчих дискусій, виконання практичних завдань. До групових форм належать: методичні об'єднання й кафедри, школи передового педагогічного досвіду, проблемні, ініціативні групи. Найбільш поширеною групою формою науково-методичної роботи є методичні об'єднання або кафедри педагогів. Організуються вони за територіальною ознакою (шкільні, міжшкільні, кущові, районні), за типами шкіл, навчальними предметами, їх циклами. У школах методичні об'єднання створюються за наявності трьох і більше вчителів однієї спеціальності. Якщо в одній школі менше трьох учителів –

утворюються міжшкільні методичні об'єднання. Керують методичними об'єднаннями надзвичайно компетентні, авторитетні вчителі – методисти чи старші вчителі.

До змісту роботи методичних об'єднань входять питання підвищення рівня навчально-виховної роботи і якості знань учнів; обговорення методик викладання, що використовуються різними учителями; впровадження передового педагогічного досвіду і досягнень педагогічної науки; розробка шляхів впровадження інновацій; обговорення найважчих розділів і тем нових програм та підручників; організація позакласної роботи з учнями в позаурочний час (проведення олімпіад, конкурсів, аукціонів знань, громадських оглядів знань тощо); професійна допомога молодим учителям; вироблення єдиної позиції викладання предмета. Методичні об'єднання готують тематику й види творчих контрольних робіт для перевірки знань учнів, систематично проводять зрізи знань учнів із основних розділів програм у різних класах, обговорюють результати контрольних робіт із метою надання своєчасної допомоги учителю й учням [5].

Основними формами роботи методичних об'єднань можуть бути: заслуховування й обговорення доповідей із актуальних питань, огляд новітньої наукової та педагогічної літератури, обговорення цікавих публікацій; проведення відкритих уроків, практичних занять (розв'язування завдань, виконання лабораторних робіт, використання технічних засобів тощо); організація консультацій; заслуховування звітів учителів, вихователів, класних керівників; участь в атестації вчителів; участь у вивченні, узагальненні та впровадженні педагогічного досвіду; вивчення, проведення контрольних зрізів успішності та якості знань учнів; прийняття рішень про моральне та матеріальне стимулювання вчителів, вихователів, класних керівників тощо.

На початку 90-х років виникла нова форма організації науково-методичної роботи з педагогами – кафедри. Завідувачів кафедр обирають із числа високодосвідчених учителів. Кафедра розподіляє обов'язки між учителями, встановлює порядок науково-методичних досліджень, планує та здійснює фахову перепідготовку, забезпечує зростання професійної майстерності.

Кафедри ведуть організаційно-методичну та науково-дослідну роботу з учителями відповідного предмета, залучають педагогів до створення й освоєння нових технологій навчання та виховання, удосконалення навчально-виховного процесу. Іноді на кафедрах формуються дослідницькі колективи, які об'єднують дослідників-педагогів, учнів та вчених – членів кафедр на громадських засадах.

Проблемна (інноваційна) група – форма творчої діяльності педагогів, спрямована на вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду й запровадження у шкільну практику досягнень педагогічної науки. Члени проблемної групи вивчають науково-педагогічну літературу з проблеми, досвід, що існує, консультуються з ученими і методистами. Досягнувши високого рівня компетентності, вони розробляють рекомендації з питань впровадження в практику нових досягнень. Під керівництвом і за участю членів проблемної групи в школі формується передовий педагогічний досвід з дослідницької проблеми.

У зв'язку з тим, що правовий статус навчальних закладів із питань організації науково-дослідницької роботи збільшується, діяльність проблемних груп набуває дослідницького характеру. Вони розробляють і реалізують на практиці власні методичні знахідки, концепції. Зокрема, група виконує дослідно-експериментальну роботу відповідно до основних вимог науково-дослідної роботи: обґрунтовує проблему й тему дослідження, формулює гіпотезу, визначає основні етапи й очікувані проміжні результати, обирає методи дослідження, визначає контрольні та експериментальні класи. Така робота здебільшого здійснюється під науковим керівництвом викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Діяльність проблемних груп сприяє створенню в педагогічному колективі творчої атмосфери, яка благотворно впливає на інших учителів, стимулює їх до участі в проблемних групах.

Масові форми науково-методичної роботи сприяють збагаченню професійних інтересів педагогів, удосконаленню їх знань, виробленню позицій із важливих педагогічних проблем сучасності, виявленню й узагальненню найкращого педагогічного досвіду. До масових форм науково-методичної роботи належать шкільні семінари й семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, виставки тощо.

Теоретичний семінар є формою, яка забезпечує педагогам методологічну підготовку з тим, щоб сформувати у них уміння самостійно оцінювати педагогічні явища і факти. Водночас семінари сприяють вивченню сучасних педагогічних теорій, єдності теоретичної і практичної їх підготовки. Це досягається шляхом визначення конкретних конструктивних пропозицій щодо поліпшення практики навчання і виховання учнів, організації самоосвіти педагогів.

Семінари-практикуми – форма навчання учителів, класних керівників, вихователів, змістом якої є спостереження й аналіз відкритих уроків, інших форм навчальної роботи; спостереження і аналіз проведеної колективної творчої справи, розв'язання педагогічних ситуацій і завдань. У процесі практикуму педагоги опановують методикку спостереження уроку чи виховної справи, вчать проводити їх системний аналіз. Протягом останніх десятиріч особливо активізуються практичні заняття у вигляді ділових, рольових ігор, організаційно-діяльнісних ігор, різного роду тренінгів. Перевага цих форм у варіативності ситуацій, що програються, моделюванні ситуацій, можливості колективного обговорення, зіткнення різних точок зору, що допомагає викоринити спрощений підхід до складних педагогічних явищ. Педагогічні читання є підсумковою формою науково-методичної роботи. Вони проводяться за підсумками роботи певного часового відрізка або у зв'язку із завершенням певного етапу роботи. У доповідях, рефератах, повідомленнях педагоги інформують колег про результати своїх пошуків із тієї чи іншої проблеми. Слухачі знайомляться з новою інформацією, співвідносять її з власними здобутками, обмінюються досвідом, розширюють свій педагогічний світогляд.

Науково-практична конференція є формою підбиття підсумків роботи педагогічного колективу над актуальною науково-методичною проблемою, а також формою виявлення й узагальнення найкращого педагогічного досвіду.

Педагогічна виставка є формою пропаганди і впровадження передового педагогічного досвіду у шкільну практику. Тематика експозицій передбачає репрезентацію досягнень педагогічного колективу у справі відродження та розбудови української національної школи, пропаганду найефективніших форм і методів навчання і виховання, показ системи роботи найкращих учителів школи, висвітлення діяльності батьківських і учнівських органів самоуправління тощо.

Важливим чинником в організації науково-методичної роботи є контролювання. Контроль забезпечує цілеспрямованість роботи вчителя й дозволяє співвідносити отримані результати з поставленими цілями, узагальнювати позитивний досвід, здійснювати регуляцію та коригування методичної діяльності педагогів. Крім того, контроль передбачає вироблення на основі аналізу науково-методичної роботи й узагальнення отриманих результатів, рекомендацій щодо її переведення на вищий якісний рівень. Глибоке і всебічне вивчення, узагальнення, об'єктивне оцінювання результатів професійної діяльності педагогів сприяє підвищенню рівня навчально-виховного процесу, баченню перспективи подальшого розвитку школи.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши основні форми науково-методичної роботи, можна дійти висновку, що в сучасній загальноосвітній школі склалася певна система науково-методичної роботи з педагогами, до складу якої входять індивідуальні, групові та масові форми, що взаємодіють, доповнюють одна одну.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення інших проблем організації та здійснення науково-методичної роботи.

Література

1. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами / А. М. Єрмола. – Харків: Гімназія, 1999. – 127 с. – С. 12–14.
2. Жерносек І. П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі: [навчально-методичний посібник] / І. П. Жерносек. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.
3. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях / І. П. Жерносек. – К.: Віпол, 2001. – 204 с.
4. Методическая работа в школе: организация и управление / Под ред. Ю. К. Бабанського. – М.: Наука, 1988. – 185 с.
5. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи / Заг. ред. В. І. Пудцова. – К., 1995. – 180 с.
6. Павленко В. І. Організація навчальної та методичної роботи в сільській школі // Імідж сучасного педагога / Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2004. – № 2–3. – С. 32–36.

УДК 378.011.3-057.175:[37.013+001]

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ І НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ

С.В.Подольнчук

***Анотація.** У статті запропонована модель, яка на основі моніторингу наукової діяльності кафедри і рейтингового оцінювання наукових здобутків викладача дозволяє визначити величину його річного навчального навантаження.*

***Ключові слова:** моніторинг наукової діяльності, рейтингове оцінювання, навчальне навантаження.*

***Аннотация.** В статье предложена модель, которая на основе мониторинга научной деятельности кафедры и рейтингового оценивания научных достижений преподавателя позволяет определить величину его годовой учебной нагрузки.*

***Ключевые слова:** Мониторинг научной деятельности, рейтинговое оценивание, учебная нагрузка.*

***Annotation.** The article is devoted to the problem of interrelation between scientific and pedagogical work of Higher School teachers. The author also presents the model enabling to determine the amount of annual teaching load on the basis of a chair's scientific activity monitoring and rating assessment of its teachers' research achievements.*

***Key words:** scientific activity monitoring, rating assessment, teaching load.*

Постановка проблеми. Важливим чинником ефективного функціонування і динамічного розвитку системи вищої освіти на сучасному етапі є моніторинг. Як спеціальна система збору, обробки, зберігання й поширення інформації про стан освіти, моніторинг виконує цілу низку важливих функцій - інформаційну, активізуючу, формувальну, корекційну, кваліметричну, діагностичну, аналітичну, моделюючу, прогностичну [1]. Однією з найважливіших серед них є функція управління.

Загалом управління, та перш за все та її частина (менеджмент), яка характеризується впливом суб'єкта на людей – це важливий компонент ефективного функціонування освітянської галузі загалом та навчальних закладів зокрема [2]. Серед основних функцій управління сучасні теорії виділяють чотири: організація, планування, мотивація і контроль [3,4]. Звичайно, засоби моніторингу в освіті можуть стати в нагоді при реалізації усіх цих функцій, проте конкретні механізми такої реалізації поки що не розроблені.

Особливістю системи вищої освіти є те, що поряд з реалізацією свого основного завдання – здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти [5], наукова складова, а саме наукова і науково-технічна діяльність, підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів тощо, для вищого навчального закладу має не менш важливе значення.

Оскільки менеджмент в освіті – це усвідомлена взаємодія з іншими людьми, спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети [2], то для університетів (в тому числі – педагогічних) актуальним є питання гармонійного поєднання навчальної і наукової діяльності на рівні кафедр, факультетів, інститутів та знаходження оптимального співвідношення між навчальною та науково-дослідною роботою конкретного викладача.

Метою дослідження є виявлення форм і методів взаємозв'язку результатів науково-дослідної роботи викладача, що визначені за допомогою рейтингового оцінювання як складової системи моніторингу наукової діяльності кафедр університетів, та його навчальної діяльності, насамперед – обсягу навчального навантаження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система планування навчального навантаження викладача ВНЗ України достатньо чітко регламентована, зокрема, наказом МОН України від 07.08.2002 року № 450 «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [6]. Водночас щодо величини (загального обсягу) навчального навантаження на законодавчому рівні для ВНЗ існує фактично лише обмеження

стосовно граничного значення – до 900 годин на навчальний рік [5]. Природним постає питання: чи можна визначати величину навчального навантаження для конкретного викладача в залежності від тих чи інших чинників, наприклад, від його наукових здобутків?

Варто зазначити, що спроби встановити залежність між науковою і навчальною діяльністю викладачів робились неодноразово. Так, до недавня діяло належним чином неформалізоване правило (або швидше – традиція), за якого величина річного навчального навантаження (надалі мова буде йти саме про річне навчальне навантаження) залежала від наукового ступеня та вченого звання викладача. Найбільш розповсюдженим був такий розподіл: доктор наук, професор – 550-650 годин, кандидат наук, доцент – 720-780 годин, старший викладач – 780-840 годин, асистент – 840-900 годин.

Проте в сучасних умовах оптимізації навчального процесу та необхідності економії фінансових ресурсів подібний підхід навряд чи можна уважати оптимальним та обґрунтованим. Адже в цьому випадку враховуються переважно здобутки минулих років, а результати роботи останнього періоду діяльності викладача почасти випадають з поля зору. Крім того, певна частина викладачів після захисту кандидатської (докторської) дисертації чи отримання вченого звання доцента (професора) іноді послаблює наукову складову своєї роботи. Тому такий зв'язок між науково-дослідною і навчальною роботою викладача, в основі якого лежить статусний, а отже, певною мірою, формальний підхід, є неефективним і в кінцевому варіанті виявився нежиттєздатним.

Більш вагомими чинниками, які могли б лягти в основу визначення величини навчального навантаження викладача, є результати рейтингового оцінювання його роботи. Про актуальність такого підходу свідчить увага до цього питання з боку центральних органів виконавчої влади. Так, відповідно до наказу МОН України від 29 жовтня 2007 року №948 «Про удосконалення механізмів зовнішнього та внутрішнього оцінювання навчальних досягнень студентів», вищі навчальні заклади зобов'язували запровадити систему рейтингової оцінки діяльності науково-педагогічних кадрів [7].

Вітчизняні й закордонні науковці почали розробляти та апробувати моделі рейтингового оцінювання діяльності викладачів вищих навчальних закладів. Так, Р.Костюкевич, описуючи методику рейтингового оцінювання якості та результативності діяльності науково-педагогічних кадрів в Національному університеті водного господарства, виділяє сім напрямів, за якими здійснюється таке оцінювання, і наводить алгоритм розрахунку відповідних індексів [8]. І.Мікульонюк розглядає визначення рейтингу науково-педагогічних працівників в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» як засіб контролю і стимулювання роботи професорсько-викладацького складу та фактор, який береться до уваги під час планування навчального процесу кафедри, преміювання за результатами навчального року, конкурсного обрання на посаду на наступний термін [9]. М.Іжа, С.Саханенко, Н.Колісніченко обґрунтовують значення якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ в стимулюванні зростання їхньої кваліфікації, професіоналізму, продуктивності педагогічної та наукової діяльності та надають методику рейтингового оцінювання науково-педагогічних працівників ВНЗ у вигляді «Рейтинг-листа викладача» [10]. В.Васильєва обґрунтовує теоретичні та методичні основи рейтингової оцінки якості викладацької діяльності персоналу у вищих навчальних закладах та пропонує визначати індивідуальний рейтинг викладача, оцінюючи його наукову, педагогічну і професійну діяльність [11]. Попри численні відмінності запропонованих моделей, загальним для них є значна, а іноді й домінуюча, роль показників наукової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи всі ці обставини, нами запропонований підхід, за якого навчальне навантаження викладача визначається в залежності від його наукових здобутків у межах визначеного діапазону, який для кафедри також залежить від результатів моніторингу наукової діяльності.

Реалізація такого підходу здійснюється у декілька етапів:

Розробка алгоритму.

Створення моделі.

Практична реалізація розробленої моделі.

Коригування отриманих результатів.

Розробка алгоритму передбачає:

1. Визначення рейтингових рівнів наукової діяльності кафедр. Кількість таких рівнів може бути різною. В базовому варіанті ми пропонуємо виділити чотири: високий, середній, достатній, низький.

2. Визначення кількості кафедр, які будуть віднесені до відповідного рейтингового рівня. Такий кількісний розподіл може бути довільним, проте найоптимальнішим видається варіант, за якого кількість кафедр у групах буде приблизно рівною, безумовно, з урахуванням суто математичних чинників.

3. Визначення базового навчального навантаження викладача кафедри з відповідним рейтинговим рівнем наукової діяльності. Очевидно, що кафедри з низьким рейтинговим рівнем наукової діяльності повинні мати найбільше базове навчальне навантаження викладача, відповідно кафедри з високим рейтинговим рівнем наукової діяльності – найменше.

Важливим у цьому сенсі є встановлення певної закономірності між рейтинговим рівнем наукової діяльності кафедри і величиною базового навчального навантаження викладача. На нашу думку, така залежність повинна мати вигляд спадної функції, оскільки в якості вихідної точки доцільно брати величину найбільшого навантаження. Математичний вираз такої залежності можна подати в такому вигляді

$$V_i = V_1 - (i - 1)v_i \quad (1)$$

де i – рейтинговий рівень наукової діяльності кафедри: низький ($i=1$), достатній ($i=2$), середній ($i=3$), високий ($i=4$); V_i – базова величина навчального навантаження викладача кафедри i -го рівня, V_1 – базова величина навчального навантаження викладача кафедри з низьким ($i=1$) рейтинговим рівнем наукової діяльності, v_i – величина зменшення базового навчального навантаження викладача.

Величина v_i в загальному випадку може залежати від рейтингового рівня наукової діяльності кафедри і визначатись за такою формулою

$$v_i = v_1 \pm (i - 1)\omega \quad (2)$$

де ω – поправочна кількість годин, яка визначається емпірично. Для спрощення процесу розробки моделі величина v_i (при $\omega=0$) може бути незмінною (const) величиною.

4. Визначення величини відхилення (λ) від базового рівня навчального навантаження викладача в залежності від рейтингового рівня наукової діяльності кафедри. При цьому для підвищення автономії кафедри щодо встановлення навчального навантаження при кращих результатах наукової діяльності величину λ слід визначати за такою формулою

$$\lambda_i = \lambda_1 + (i - 1)\delta \quad (3)$$

де λ_i – величина відхилення від базового рівня навчального навантаження викладача для кафедри з i -им рейтинговим рівнем наукової діяльності, λ_1 – величина відхилення від базового рівня навчального навантаження викладача для кафедри з низьким рейтинговим рівнем наукової діяльності, δ – поправочна кількість годин, яка визначається емпірично.

5. Визначення загального діапазону (D), в якому буде перебувати навчальне навантаження викладача кафедри з відповідним рейтинговим рівнем наукової діяльності, за такою формулою

$$D_i = 2\lambda_i \quad (4)$$

6. Визначення максимального й мінімального навантаження викладача кафедри з відповідним рейтинговим рівнем наукової діяльності. При цьому максимальне навчальне навантаження викладача i -ої групи буде визначатись за формулою

$$V_i^{\max} = V_i + \lambda_i \quad (5)$$

а мінімальне – за формулою

$$V_i^{\min} = V_i - \lambda_i \quad (6)$$

7. Визначення кількості діапазонів (n), в яких буде перебувати навчальне навантаження викладача відповідно до його наукових здобутків. Кількість таких діапазонів вибирається в залежності від низки чинників, перш за все – від чисельного складу кафедри. Оптимальним, хоча і необов'язковим, є виділення (за аналогією для рейтингових рівнів наукової діяльності кафедр) чотирьох таких діапазонів – з низькими ($i=1$), достатніми ($i=2$), середніми ($i=3$) та високим ($i=4$) рівнем наукових здобутків.

8. Визначення величини діапазонів (d), в яких буде перебувати навчальне навантаження викладача відповідно до його наукових здобутків. На нашу думку, величини діапазонів в базовому варіанті мають бути однаковими і визначатись за такою формулою

$$d_i = \frac{D_i}{n} \quad (7)$$

Для створення **базової моделі** виділимо чотири рейтингових рівні наукової діяльності кафедр: низький ($i=1$), достатній ($i=2$), середній ($i=3$), високий ($i=4$) з рівномірним кількісним розподілом кафедр за запропонованими рівнями.

Задамо величину базового навчального навантаження викладача для кафедри з низьким рейтинговим рівнем наукової діяльності $V_1=870$ годин. Величину зменшення базового навчального навантаження викладача будемо вважати постійною величиною $v_i=const=30$ годин. Тоді для кафедр з достатнім рейтинговим рівнем наукової діяльності величина базового навчального навантаження викладача, визначена за формулою 1, буде складати $V_2=840$ годин, для кафедр з середнім рейтинговим рівнем наукової діяльності $V_3=810$ годин, для кафедр з високим рейтинговим рівнем наукової діяльності $V_4=780$ годин.

Задамо вихідну величину відхилення від базового рівня навчального навантаження викладача для кафедри з низьким рейтинговим рівнем наукової діяльності $\lambda_1=30$ годин та поправочну кількість годин $\delta=10$. При цьому слід враховувати, щоб максимальна величина навчального навантаження не перевищувала визначеної на законодавчому рівні величини [5]. Тоді значення відхилення (λ) від базового рівня навчального навантаження викладача в залежності від рейтингового рівня наукової діяльності кафедр, обчислені за формулою 3, будуть складати: $\lambda_2=40$ годин, $\lambda_3=50$ годин, $\lambda_4=60$ годин, а відповідні загальні діапазони (D), обчислені за формулою 4, відповідно дорівнюватимуть $D_1=60$ годин, $D_2=80$ годин, $D_3=100$ годин, $D_4=120$ годин. Залежність величини загального діапазону та базового навантаження викладача для кафедр з різним рейтинговим рівнем наукової діяльності зображена на рис. 1.

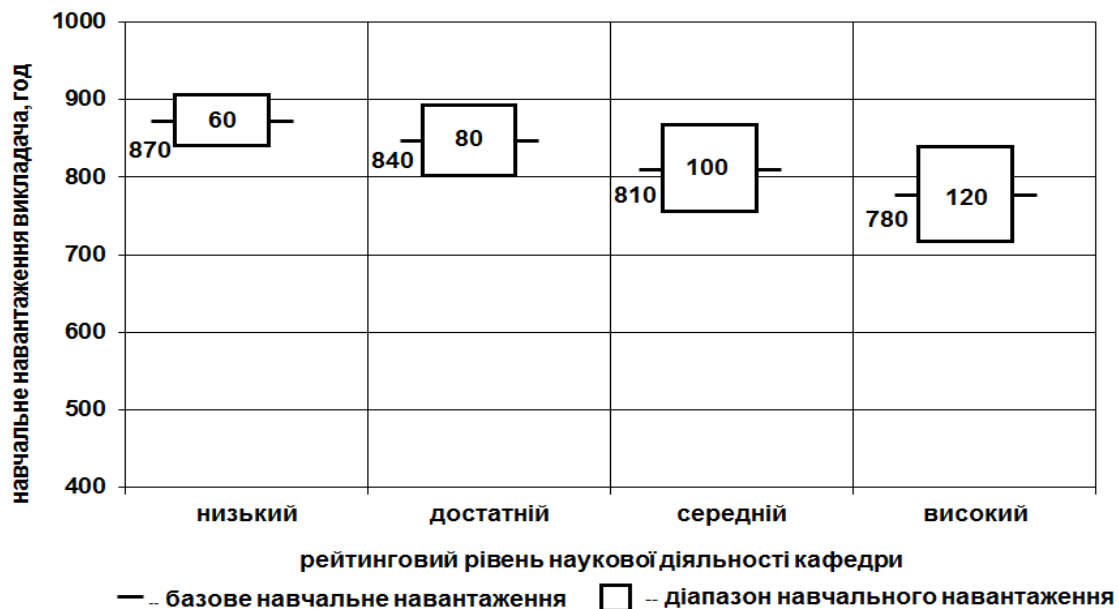


Рис. 1. Залежність величини загального діапазону та базового навантаження викладача для кафедр з різним рейтинговим рівнем наукової діяльності.

Важливим також є визначення (відповідно за формулами 6 і 7) максимального і мінімального навантаження викладача кафедри з різним рейтинговим рівнем наукової діяльності, які відображені на рис. 2. Виділимо чотири діапазони ($n=4$), в яких буде перебувати навчальне навантаження викладача відповідно до його наукових здобутків відповідно з низьким ($i=1$), достатнім ($i=2$), середнім ($i=3$) та високим ($i=4$) рівнями таких здобутків. Приймаючи, що виділені діапазони мають бути однаковими та використовуючи формулу 7, визначимо межі, в яких має лежати навчальне навантаження викладача в залежності від його наукових здобутків і рейтингового рівня наукової діяльності кафедр. Отримані чисельні значення наведені в таблиці 1.

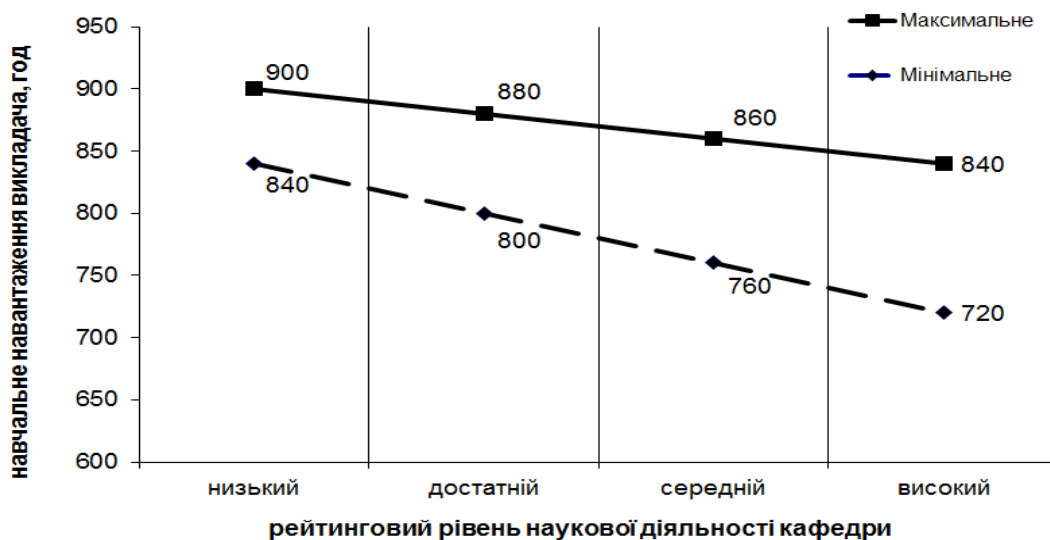


Рис. 2. Максимальне і мінімальне навантаження викладачів кафедри з різним рейтинговим рівнем наукової діяльності.

Таблиця 1. Межі навчального навантаження викладача в залежності від його наукових здобутків і рейтингового рівня наукової діяльності кафедри (години).

№	Рівень наукових здобутків викладача	Рівень наукової діяльності кафедри			
		високий	середній	достатній	низький
1	високий	720-750	750-780	780-810	810-840
2	середній	760-785	785-810	810-835	835-860
3	достатній	800-820	820-840	840-860	860-880
4	низький	840-855	855-870	870-885	885-900

Наприклад, для викладача із середнім рівнем наукових здобутків, який працює на кафедрі з високим рейтинговим рівнем наукової діяльності, річне навчальне навантаження буде лежати в межах 750-780 годин, а для викладача з низьким рівнем наукових здобутків, який працює на кафедрі з достатнім рейтинговим рівнем наукової діяльності – 870-885 годин.

Практична реалізація створеної моделі передбачає:

- проведення моніторингу наукової діяльності кафедр;
- визначення рейтингового рівня наукової діяльності кожного структурного підрозділу;
- проведення рейтингового оцінювання наукових здобутків викладача;
- визначення рівня наукових здобутків викладача;
- визначення (в нашому випадку – за таблицею 1) діапазону, в якому має лежати навчальне навантаження кафедри.

Основне завдання при **коригуванні отриманих результатів** полягає у визначенні конкретної величини навчального навантаження викладача в межах відповідного діапазону. Використання математичних залежностей у цьому випадку є недоцільним, оскільки це зробить запропоновану модель занадто громіздкою. Окреслимо лише ті фактори, які можуть впливати (у бік збільшення або зменшення) на величину навчального навантаження викладача. До таких факторів віднесемо:

- загальна кількість годин навчального навантаження, що забезпечується кафедрою, та затверджений відповідно до цієї кількості штатний розпис;
- науковий ступінь та вчене звання;
- почесні звання, нагороди та відзнаки;
- частка в загальному навантаженні лекційних годин;
- співвідношення між аудиторними та позааудиторними формами навчання;
- кількість дисциплін, які забезпечує викладач;
- розробка нових лекційних курсів, постановка лабораторних робіт тощо;
- виконання разових доручень кафедри, наприклад, пов'язаних з ліцензуванням та акредитацією.

Подальша конкретизація залежить від профілю навчального закладу, специфіки навчальних дисциплін, традицій кафедри тощо. Так, наприклад, для педагогічних університетів важливим

компонентом діяльності є організація і проведення педагогічних практик, створення і впровадження нових наукових розробок педагогічного спрямування, розробка електронних навчальних засобів тощо.

Висновок. Таким чином, запропонована модель дає реальний механізм, який на основі моніторингу наукової діяльності кафедри і рейтингового оцінювання наукових здобутків викладача, встановлює взаємозв'язок між науково-дослідною і навчальною роботою професорсько-викладацьких кадрів. Така модель дозволяє визначити діапазон навчального навантаження викладача і конкретизувати його в залежності від різних факторів. При цьому вдається органічно поєднати індивідуальні інтереси викладача й колективні інтереси кафедри, що також сприятиме створенню в структурному підрозділі атмосфери творчого наукового пошуку. На жаль, у сучасних економічних умовах питання диференціації навчального навантаження викладача є для багатьох вищих навчальних закладів достатньо обтяжливим з фінансової точки зору. Проте навіть за таких обставин учасники навчального процесу повинні мати хоча б в мінімальному вигляді адміністративно-організаційні стимули (у вигляді величини навчального навантаження), які б залежали від результативності та ефективності їхньої наукової діяльності. Це дозволить помітно активізувати науково-дослідну роботу викладачів, стимулювати їхнє професійне зростання, творчу активність та ініціативу і створить надійне підґрунтя для особистісного самовдосконалення, для динамічного розвитку кафедри, факультету, інституту та університету загалом.

Література

1. Енциклопедія освіти / [головний ред. В.Г. Кремень В.Г.]. — К. : Юріком Інтер, 2008. — 1040 с.
2. Мороз І.В. Менеджмент і маркетинг в освіті : [навчально-методичний посібник] / І. В. Мороз. — К. : Освіта України, 2009. — 192 с.
3. Шегда А.В. Менеджмент : [підручник] / Анатолій Шегда. — К. : Знання. — 687 с.
4. Немцов В.Д. Менеджмент організацій / Немцов В.Д., Довгань Л.С., Сініок Г.Ф. — К. : ТОВ «УВПК «ЕксОб», 2000. — 392 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. - Режим доступу : [http:// zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14](http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14).
6. Наказ МОН України від 07.08.2002 року № 450 « Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.legal.com.ua/document/kodeks/0000CH5A0698-02.html>.
7. Наказ МОН України від 29 жовтня 2007 року №948 «Про удосконалення механізмів зовнішнього та внутрішнього оцінювання навчальних досягнень студентів» [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://nuwm.rv.ua/metods/bolon/document/nmo06.doc>.
8. Костюкевич Р. Методика рейтингового оцінювання ефективності діяльності викладачів, кафедр, факультетів та університету / Р. Костюкевич // Вища школа. - 2008. - №8. - С. 29-42.
9. Мікульонок І. Забезпечення якості професорсько-викладацького складу ВНЗ – основа ефективної підготовки фахівців / І. Мікульонок // Вища школа. - 2011. - №5-6. - С. 12-20.
10. Їжа М.М. Методика рейтингового оцінювання науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / М.М. Їжа, С.Є. Саханенко, Н.М. Колісниченко // Теоретичні та прикладні питання державотворення – 2011. - №9. – Режим доступу до електронного наукового видання: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/tppd/2011_9/zmist/R_1/00Ija+.pdf.
11. Васильєва Е.Ю. Рейтинг преподавателей и кафедр в вузе / Е.Ю. Васильєва // Университетское управление. – 2007. - №3. – С. 39-48.

УДК 37. 013 (477)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПОШУК ПАРАДИГМИ

М.Д.Прищак

***Анотація.** Зроблена спроба “критики” (аналізу) освітніх парадигм. Увага акцентується на порівнянні особистісно орієнтованої (гуманістичної) та комунікативної парадигм.*

***Ключові слова:** освіта, комунікація, індивідуальність, особистість, комунікативний підхід, авторитарна парадигма, гуманістична парадигма, особистісно орієнтована парадигма, комунікативна парадигма*

***Аннотация.** Сделана попытка “критики” (анализа) образовательных парадигм. Внимание акцентировано на сравнении личностно образовательной (гуманистической) и коммуникативной парадигм.*

***Ключевые слова:** образование, коммуникация, индивидуальность, личность, коммуникативный подход, авторитарная парадигма, гуманистическая парадигма, личностно ориентированная парадигма, коммуникативная парадигма.*

***Summary.** There had been made an attempt to criticize (analyze) the educational paradigm. The attention had been focused on comparison of personally educational (humanistic) and communicational paradigm.*

***Key words:** education, communication, individuality, personality, communicational approach, authoritative paradigm, humanistic paradigm, personally oriented paradigm, communicative paradigm.*

Постановка проблеми. Незалежній Україні 20 років. Ця дата викликає позитивні асоціації з відповідним віком людини. Це вік повноліття, який характеризується формуванням світогляду, самоствердженням особистості, вибором її життєвого шляху та ціннісних орієнтирів.

Але виникає питання, чи коректно порівнювати вік людини і вік становлення держави – і так, і ні. Не вдаючись до аналізу, відзначимо два таких моменти. Наші західні сусіди, що також експериментували з соціалізмом як держави і як суспільства, за цей час чітко визначилися зі своїми світоглядними, суспільними, політичними, економічними, культурними, педагогічними цінностями й шляхами їх актуалізації – стали членами європейської спільноти. Можемо сказати – “стали повнолітніми”. Що стосується України, то за час незалежності виросло нове покоління. Який світогляд, які духовні, культурні, цивілізаційні, “життєві” шляхи, орієнтири, цінності та ідеали ми (держава, суспільство, сім’я, політики, філософи, педагоги), відмовившись від радянської системи, їм пропонуємо?

Що ми пропонуємо в освітній сфері? Спробуємо розглянути це питання через “критику” (аналіз) розвитку освітніх парадигм.

Виклад основного матеріалу. З кінця ХХ ст. у філософській та педагогічній науках відбувається активний процес пошуку методологічних основ розвитку освіти (педагогіки) в контексті парадигмального підходу – іде пошук сучасної парадигми освіти [1, 2, 3, 4].

В суспільному аспекті можемо визначити наявність в історії розвитку освіти *авторитарної* та *демократичної* парадигм.

У західних суспільствах авторитарна парадигма була, в тій чи іншій мірі, домінуючою до кінця ХІХ ст. В освітньому (педагогічному) контексті вона набула форм *авторитарно-технократичної* та *авторитарно-імперативної*.

Авторитарно-технократична парадигма базується на абсолютизації раціоналістичного, технічного та цивілізаційного підходів, в основі *авторитарно-імперативної освіти* – абсолютизація релігійних та ідеологічних установок. Що стосується останньої, то для західної освіти більшою мірою були притаманні авторитарно-релігійні принципи (особливо це стосується католицизму).

Як не парадоксально, але авторитарність західної системи освіти базується, в своїй основі, на понятті “індивідуальності”. При визначенні сутності людини, її цінностей, чинників розвитку в системі “соціальне – індивідуальне” пріоритет надається “індивідуальному”. Людина (індивідуальність) визнається найвищою цінністю, мірою всього. Абсолютизація індивідуальності привела до формування філософії та психології індивідуалізму, результатом яких стали: егоїзм людини, переоцінка її ролі й місця в системі “людина – природа”, “людина – суспільство”, відносність цінностей. Як наслідок – загострення в ХХ ст. моральних та екологічних проблем. Тому в

західній філософії XX ст. гостро стоїть проблема подолання крайнощів індивідуалізму, “центровості людини (свідомості)”, посилення соціальних та ціннісних складових розвитку особистості.

Результатом рефлексії цієї проблеми став розвиток філософії комунікації (комунікативної філософії), де комунікативність розуміють як онтологічну основу розвитку суспільства та особистості (М.Бубер, К.Ясперс, Е.Левінас, К.-О.Апель, Ю.Габермас та ін.). В педагогіці дискурс цієї проблеми актуалізувався в ідею переоцінки комунікативних засад освіти, визначення комунікативності методологічним принципом освіти (О.-Ф.Больнов та ін.).

Становлення демократичної парадигми західної освіти розпочалось у XX ст., найбільш активно – у другій його половині, що стала періодом теоретичного й практичного пошуку та формалізації різних підходів до визначення, формування та практичної реалізації демократичних засад освіти. В освітньому (педагогічному) контексті базовим інтегративним, системостворювальним принципом формування нової парадигми освіти став *гуманістичний принцип*. Тому ми можемо говорити про формування у західних суспільствах другої половини XX ст. *гуманістичної парадигми освіти*.

У вітчизняній освіті авторитарна парадигма освіти домінувала до початку 90-х років XX ст. До встановлення радянської влади вона актуалізувалась у формі авторитарно-релігійної освіти, а в радянський період вітчизняної історії – у формі авторитарно-ідеологічної системи освіти.

З початку 90-х років XX ст. відбувається процес становлення *демократичної парадигми освіти*.

На думку російського вченого М.Алексєєва існують такі сучасні педагогічні підходи: гуманістичний, розвивальний, індивідуальний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований [5, с. 3].

Можемо бачити актуалізацію демократичної парадигми в таких педагогічних напрямках: гуманістична педагогіка, дитиноцентрована педагогіка, педагогіка співробітництва, педагогіка толерантності, особистісно орієнтована педагогіка, особистісно-соціально орієнтована педагогіка, суб’єктно орієнтована педагогіка (суб’єкт-суб’єктний підхід), діалогічний підхід та ін.

Ці педагогічні теорії, підходи, значною мірою побудовані на подібних методологічних принципах, оперують, здебільшого, однаковими поняттями. Це призводить до розмитості, захаращеності педагогічного поля, вносить у педагогічний процес невизначеність, заплутаність, повторювання одного й того ж, неадекватність та формалізм при використанні понять і категорій.

Тому потрібна концептуальна, смислотворча ідея, принцип, які б могли бути інтегративним, системоутворювальним, синтетичним фактором сучасних підходів у педагогіці, могли б стати їх методологічною основою і визначали сутність, мету, цінності педагогічного процесу та освіти загалом, або, по-іншому, стали б онтологічною, аксіологічною, телеологічною їх основою.

Такою ідеєю, принципом у вітчизняній педагогіці стає *особистісно орієнтоване навчання і виховання (особистісно орієнтована освіта)*. Ми можемо говорити про формування на початку XXI ст. *особистісно орієнтованої парадигми освіти*.

Зупинимось на спробі “критики” (аналізу) деяких аспектів особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Як ми вже зазначали, західна педагогіка, здебільшого, використовує термін “гуманістична освіта (педагогіка)”. В чому різниця (якщо вона є) між парадигмами освіти – гуманістичною та особистісно орієнтованою. В сучасній педагогічній науці можемо виділити точку зору, яка базується на тому, що ці поняття є синонімічними [6]. Але історія становлення, суспільно-історичні, теоретичні, методологічні засади розвитку гуманістичної і особистісно орієнтованої освіти засвідчують, що при значній подібності цих концепцій вони в багатьох аспектах різняться. В першу чергу, більшою мірою соціальної обумовленості – поняття особистості в особистісно орієнтованій парадигмі.

Використання поняття *“особистісно орієнтована освіта (педагогіка)”* як інтегративного базується на спробі подолання авторитарної моделі вітчизняної освіти, у якій поняттю особистості відводилася незначна роль. В системі “суспільство (колектив) – особистість” визначальна роль відводилася першому. Тому на противагу авторитарній освіті, абсолютизації суспільних чинників розвитку особистості постала потреба інших ідей, принципів, цінностей в основу яких покладено поняття “особистість” та її свобода.

Перехід від авторитарної до особистісно орієнтованої освіти – значний крок у пошуку онтологічної, ціннісної та методологічної основ освіти. Найвищою цінністю, метою освіти стає особистість. Тому категорія “особистісно орієнтована освіта (педагогіка)” *найбільшою мірою відповідає* тим тенденціям, які відбуваються в освітньому просторі пострадянських суспільств.

Але особистісно орієнтована освіта (це стосується також гуманістичної) не може, на нашу думку, мати завершально-парадигмальну форму, а є *перехідною парадигмою – від авторитарної до комунікативної*.

При аналізі особистісно орієнтованої освіти виникають питання до самого терміна “особистісно орієнтована освіта”, зокрема до терміна “орієнтована”. В цьому понятті вже: а) апіорно закладена (або сам термін дає підстави для такого розуміння) установка на відповідну однобічну спрямованість, орієнтованість, що межує з поняттями “вплив”, “монологічність”; б) дана орієнтованість ставить в центр особистість. А враховуючи невизначеність даного поняття, його близькість до поняття “індивідуальність”, невизначеність міри індивідуального й соціального в феномені особистість, це може призвести до абсолютизації, центровості особистості в системах “особистість – природа”, “особистість – суспільство” та ін. В цьому випадку ми знову виходимо на проблеми, які виникли на основі актуалізації принципу “*Людина є мірилом усіх речей*” (софісти), принципів філософії свідомості з її декартівським “*Я мислю, отже існую*”, що при всіх їх позитивних настановах призвели до завищення оцінки людиною свого “Я”, своїх можливостей, своєї ролі в системах “людина – природа”, “людина – суспільство”, до самовпевненості, егоїзму “Я-свідомості”. Наслідком цього стало загострення моральних та екологічних проблем ХХ століття.

Як особистісна орієнтованість, так і особливо індивідуальна гуманістична орієнтованість не можуть, на нашу думку, за своєю суттю, подолати авторитарність, вони не гарантують подолання ситуації абсолютизації як індивідуального, особистісного, так і соціального.

Сам по собі психологічний термін “особистість” не несе в собі цінностей, смислів, окрім *обумовленості соціумом*. Особистість – це соціальний індивід. Всі дорослі люди (які не мають серйозних психічних відхилень) є особистостями. Обумовленість розвитку, становлення особистості соціумом не дає відповіді на питання “якості” та рівня цієї обумовленості (і віруюча людина, і атеїст, і злочинець є особистостями). Термін “особистість” визначається також поняттями “самосвідомість”, “самотворчість” (насамперед їх процесуальними параметрами). Для характеристики якісних (ціннісних) параметрів, їх міри та критеріїв потрібно вводити інші поняття: “духовність особистості”, “рівень компетентності особистості” тощо.

Ще одне питання виникає, коли ми розглядаємо поняття особистості в контексті поняття “дитина”. Коли дитина стає особистістю? В цьому питанні не існує чіткої вікової визначеності. Тому діти не є особистостями в повному розумінні цього поняття, особистісність дитини – це процес, стан формування. А освіта, в основному, має справу з дітьми. І тут знову виникає підміна понять “особистість” та “індивідуальність”. Тому використання терміну “особистість” як базового, інтегративного викликає певні застереження.

Інше питання, на яке не дає чіткої відповіді особистісно орієнтована освіта, це питання легітиматії ідеалів, цінностей, моральних принципів, їхніх критеріїв та ціннісних засад педагогічної взаємодії в системі “вчитель – учень”, особливо відповідальності, обов’язків, дисципліни учня. Питання “а судді хто?” не вирішується.

Тому, наведені вище зауваження до особистісно орієнтованої освіти обмежують її інтегративний, системоутворювальний характер.

В більшій мірі інтегративною в поєднанні підходів, які протиставляють себе авторитарній парадигмі освіти може стати, на нашу думку, *комунікативна парадигма* освіти.

У своїй, передусім, телеологічній та змістовній основі особистісно орієнтована парадигма є складовою комунікативної, але їх онтологічні, аксіологічні та методологічні засади значною мірою різняться.

Спробуємо концептуально визначити деякі важливі відмінні характеристики комунікативної парадигми освіти:

- особистісно орієнтована парадигма освіти смисловою, ціннісною, телеологічною основою освіти визначає особистість, акцентує увагу на “центровості” особистості, повертає нас до принципу “*Людина є мірилом усіх речей*” (софісти), принципів філософії свідомості з її декартівським “*Я мислю, отже існую*”, що може призвести до відповідних негативних результатів. Комунікативна парадигма освіти смисловою, ціннісною, телеологічною основою освіти визначає *комунікативну взаємодію* в системі “Я – Ти (Інший)”, при якій стверджується роль, цінність Іншого, Інший визнається як рівноправний, актуалізується відповідальність за Іншого;

- тільки комунікативна система “Я – Ти” актуалізує такі якості та цінності, як духовність, любов, дружба, свобода, довіра, повага, емпатія, асертивність, співробітництво, співтворчість тощо;

- комунікація, на основі дискурсу, ставить і вирішує питання легітиматії ідеалів, цінностей, моральних принципів та їхніх критеріїв. Тому комунікативна парадигма освіти розвиває в особистості світоглядну установку на діалогічний, дискурсивний спосіб їх легітиматії та знання, уміння, навички актуалізації цієї установки;

- тільки онтологічна та методологічна система “Я – Ти” ставить питання відповідальності за Іншого, тому комунікативна парадигма освіти апріорно спрямована на розвиток в особистості відповідальності в різних системах комунікативної взаємодії, включаючи систему “особистість – природа”;

- система “Я – Ти” позбавлена крайнощів як індивідуалізму, так і абсолютизації соціального, це шлях “пошуку міри”, “золотої середини” (Арістотель) між індивідуальним і соціальним, свободою і відповідальністю, свободою і дисципліною як в житті людини, так і у педагогічному процесі.

Висновки. Розвиток освіти в історичному контексті можемо визначити системою: авторитарна парадигма освіти – особистісно орієнтована (гуманістична) парадигма освіти – комунікативна парадигма освіти.

Як гуманістична, так і особистісно орієнтована система освіти не можуть повною мірою бути гарантією демократичної (в суспільному контексті) парадигми освіти. В освітньому (педагогічному) контексті можливість продукування ними авторитарності особистості залишається. Вони не можуть відповісти на питання легітимації ідеалів, цінностей, моральних принципів та їхніх критеріїв; “міри” між індивідуальним і соціальним, свободою і дисципліною, свободою і відповідальністю як у житті людини, так і в педагогічному процесі; ціннісної основи взаємодії в системі “учитель – учень”.

Тому особистісно орієнтована система освіти (це стосується також гуманістичної) не може, на нашу думку, мати завершально-парадигмальну форму, а є перехідною парадигмою – від авторитарної до комунікативної.

Стаття є спробою “критики”, намаганням поставити проблему і не дає відповіді на питання, які виникли (і можуть виникнути) в процесі пошуку та становлення парадигми освіти, яка б відповідала потребам сучасного історичного періоду розвитку людини і суспільства.

Література

1. Овдiєнко Л. Н. Гуманістична освітня парадигма і зміст шкільного навчання / Л. Н. Овдiєнко // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 26 – 30.
2. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2000. – 160 с.
3. Матвієнко П.В. Методологія та практика аналізу педагогічних парадигм / П. В. Матвієнко, С. О. Огієнко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 10 – 13.
4. Адоньєв Є.О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі / Є. О. Адоньєв // Постметодика. – 2002. – № 7 – 8. – С. 12 – 15.
5. Алексєєв Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексєєв. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 332 с.
6. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Подмазін Сергій Іванович. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.

УДК 371.14

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

А.М.Самойлов

Анотація. У статті розкриваємо та заострюємо увагу на проблему фізичного здоров'я людини з точки зору соціально-педагогічної проблеми.

Ключові слова: фізична культура, здоров'я.

Аннотация. В статье раскрываем и заостряем внимание на проблему физического здоровья человека с точки зрения социально-педагогической проблемы.

Ключевые слова: физическая культура, здоровье.

Abstract. The article disclose and sharpens attention to the physical health in terms of social and educational problems.

Keywords: physical education, health.

Постановка проблеми. Неодмінною умовою успішного виконання людиною своїх обов'язків, розвитку її творчого потенціалу є наявність відповідних фізичних можливостей. Водночас для сучасного учнівського середовища характерна дещо парадоксальна ситуація, за якої здоров'я як необхідна умова особистісної самореалізації має досить низький рівень престижності. Сучасні дослідження свідчать, що 66,5 % учнів старших класів не називають здоров'я серед шести основних життєвих цінностей. Трапляються випадки, коли молодь зловживає шкідливими звичками. На жаль, але ще у школі в учнів діагностують хвороби серцево-судинної системи, виразкові захворювання шлунково-кишкового тракту, захворювання неврогенного характеру (нервові виснаження, неврози).

Поганий фізичний стан суттєво знижує навчальні можливості учнів, ускладнює їх самореалізацію. Це змушує розглядати фізичне здоров'я старшокласників як важливу педагогічну проблему. У зв'язку з цим навчально – виховний процес у школі повинен не тільки забезпечувати рівень знань та умінь учнів з предметів точних наук та гуманітарного циклу, але і високий рівень фізичної культури. Успішне вирішення цього завдання вимагає вдосконалення системи фізичної підготовки молоді у загальноосвітній школі, залучення учнів до систематичних самостійних занять фізичною культурою.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз результатів низки досліджень свідчить про наявність серед старшокласників високого рівня захворюваності і при цьому недостатню мотивацію збереження власного здоров'я (О.О.Баранов, І.П.Дмитроченкова, Г.Ф.Заремба, Н.В.Ланіна, Л.М.Мітіна, Є.І.Рогов, С.В.Субботін, Т.В.Форманюк і ін.). Неправильними установками учні завдають шкоди своєму здоров'ю, що негативно впливає на їх подальше становлення як особистостей і майбутніх фахівців. Кожен учень під час навчання в школі має виховувати у собі стійку мотивацію на здоров'я. А це можливо лише тоді, коли він на власному досвіді пізнає цінність здорового способу життя, цілеспрямованої роботи над збереженням свого здоров'я. Отже, завдання збереження і зміцнення фізичного здоров'я учнів повинно стати одним з пріоритетних у навчально-виховному процесі у школі.

Метою цієї статті є розкриття та загострення проблеми фізичного здоров'я людини з точки зору соціально-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Серед критеріїв фізичного здоров'я дослідники виділяють адаптаційні можливості (резерви) клітин, тканин, органів, систем і організму загалом; мінімальну енерговитратність при максимальній працездатності (Ю.В.Височин); швидке відновлення енергопотенціалу організму (М.М.Амосов, Г.Л.Апанасенко).

Фізичне здоров'я людини тісно пов'язане з механізмом адаптації – фундаментальної здатності організму пристосовуватися до навколишнього середовища, що безперервно змінюється. Таке пристосування досягається за рахунок витрачання функціональних ресурсів організму. Якщо “плата за адаптацію” виходить за межі резервних можливостей організму, з'являється небезпека виникнення хвороби (М.М.Амосов, В.П.Казначеев, І.В.Давидовський). Отже, фізичне здоров'я можна розглядати як запас в організмі необхідного (оптимального) резерву адаптаційних можливостей.

У дослідженнях К.-Л.Андерсена та Й.Рутенфранца було виявлено тісний зв'язок фізичного здоров'я людини з показниками її максимальної аеробної здатності, що виражається у кількості кисню, яка споживається за хвилину на кілограм маси тіла. З'ясувалось, що енергетичний показник організму, який полягає в максимальному споживанні кисню (МСК), досить повно характеризує стан фізичного здоров'я людини. Цей факт знайшов підтвердження в дослідженнях Г.Л.Апанасенко та Р.Г.Науменко [1]. На підставі одержаних даних було виявлено межу показників МСК, нижче якої у людини виникають порушення здоров'я.

Водночас науковці звертають увагу на недостатність енергетичного підходу для цілісного розуміння сутності здоров'я. Як свідчать дослідження, для комплексної оцінки фізичного здоров'я велике значення має врахування біологічної організації. Низка факторів (активний відпочинок, психокоригувальні дії, фізичні вправи тощо) поліпшують самопочуття, підвищують працездатність, усувають ризики захворювань, посилюють кореляційні взаємозв'язки в організмі, стимулюють здоров'я індивіда [2]. Критерій біологічної організації визначає міру цілісності організму, його неентропійної здатності [3].

Таким чином, у фізичному здоров'ї розрізняють два тісно пов'язані між собою компоненти: енергетичний і організаційний. З урахуванням цього, І.В.Муравйов пропонує таке визначення здоров'я: “Здоров'я – це динамічний стан найбільшого фізичного та психоемоційного (духовного) благополуччя, в основі якого лежить гармонійне співвідношення взаємозв'язаних функцій і структур, що забезпечується високим енергетичним рівнем організму за найменшої “ціни” адаптації його до умов життєдіяльності” [2, с.73].

Фахівці в галузі валеології визначають здоров'я як здатність до самозбереження, збільшення життєвої сили людини.

Г.Л.Апанасенко пропонує розуміти індивідуальне здоров'я як “динамічний стан людини, що визначається резервами механізмів самоорганізації її систем (стійкістю до дії патогенних факторів і здатністю компенсувати патологічний процес), характеризується енергетичним, пластичним та інформаційним (регуляторним) забезпеченням процесів самоорганізації, а також є основою вияву біологічних (виживання – збереження особи, репродукція – продовження роду) та соціальних функцій” [1, с.6].

Таким чином, у вітчизняних дослідженнях переважає або імпліцитне визначення здоров'я як відсутності об'єктивної хвороби, що впливає з біомедичної моделі, або орієнтація на визначення ВООЗ, в центрі якого перебуває поняття суб'єктивного добробуту, тобто відсутності суб'єктивної хвороби.

Незважаючи на різноманітність підходів до розуміння феномену здоров'я, можна виділити декілька загальних положень, з якими погоджується більшість дослідників. Перше – це те, що здоров'я характеризується як стан. Друге – підкреслюється обумовленість здоров'я внутрішніми й зовнішніми чинниками, насамперед соціальними. І третє – наголошується на якісно-кількісному ступені здоров'я як стану врівноваженості організму з середовищем. Поняття здоров'я відображає якість пристосування організму до умов зовнішнього середовища і характеризує результат взаємодії людини й середовища; сам стан здоров'я формується внаслідок взаємодії зовнішніх (природних, соціальних) і внутрішніх (спадковість, стать, вік) чинників.

Аналіз та узагальнення різних підходів до трактування сутності феномена здоров'я дає підстави розуміти фізичне здоров'я учня як цілісний багатовимірний динамічний стан організму, що дозволяє ефективно виконувати учнівські функції, максимально реалізовувати свій потенціал у життєдіяльності і зберігати професійне довголіття.

Здоров'я є необхідною умовою активної життєдіяльності, самореалізації і щастя людини. Воно формується і проявляється впродовж усього її життєвого шляху, одним із найважливіших етапів якого є період набуття майбутньої професії. Тому серед цільових груп населення, які потребують уважного ставлення з точки зору формування й зміцнення здоров'я, особливе місце посідає учнівська молодь. Це якісно специфічна група населення. Старшокласники є носіями репродуктивного, творчого й економічного потенціалу країни, тому проблемі формування, збереження і зміцнення здоров'я повинно відводитися одне з найважливіших місць у сфері їх життєвих і професійних інтересів.

Структура захворюваності молоді має свої особливості і визначається специфікою життєдіяльності людини у віці 14-20 років:

1. У цей період завершується формування організму, становлення репродуктивної функції.

2. Зазвичай, молоді люди не схильні перейматися станом свого здоров'я навіть тоді, коли хворіють. Найчастіше свої недуги вони сприймають як явище тимчасове, несуттєве, швидкоплинне, без негативних наслідків.

3. В українському суспільстві серед населення не ввійшло в масову практику прищеплення з дитинства морально-психологічних установок на цінність здоров'я. З іншого боку, притаманні молоді високий темп життя, оптимізм, брак життєвого досвіду зумовлюють формування легковажного ставлення до свого здоров'я, медоглядів, консультацій, своєчасного лікування. Якщо вчасна увага батьків до здоров'я дитини може зберегти його і значно покращити (дитина легше піддається впливу дорослих), а старше населення більш відповідально ставиться до необхідності збереження й поліпшення свого здоров'я, то молодь здебільшого звертається до цієї проблеми лише у разі крайньої необхідності.

4. Для молодіжного середовища більше ніж для інших категорій населення характерні деякі захворювання, пов'язані переважно із способом життя (венеричні, СНІД, наркоманія, токсикоманія тощо).

5. Молодь є вразливою категорією населення в морально-психологічному плані, оскільки в цьому віці людина зазнає додаткових психічних навантажень, стикається із специфічними труднощами, пов'язаними із соціальним становленням (здобуття освіти, працевлаштування, отримання житла, створення власної сім'ї тощо).

6. Молодь веде активний спосіб життя, зазнає значних фізичних навантажень, не бажає витрачати час на те, що видається їй другорядним. Труднощі, пов'язані з медичними оглядами, отриманням медичної допомоги, не сприяють посиленню уваги до свого здоров'я.

Вказані особливості значною мірою загострюють проблему збереження фізичного здоров'я молоді. За даними вибіркового дослідження дорослого населення, приблизно 70% його має низький і нижчий за середній рівні фізичного здоров'я, у тому числі у віці 16-19 років – 61%, 20-29 років – 67,2%, 30-39 років – 66,9%, 40-49 років – 81,5%, 50-59 років – 88,1%, 60 років і старші – 98,1%. Це закономірно, якщо врахувати, що лише 6-8% дорослого населення регулярно займаються фізичною культурою, а за соціологічними даними Українського інституту соціальних досліджень третина опитаних респондентів 15-22 років взагалі не займаються фізкультурою і спортом. Лише кожний шостий виконує фізичні вправи або займається певним видом спорту [4].

За даними Держкомспорту України останніми роками значно знизився рівень залучення населення до занять всіма видами фізкультурно-оздоровчої роботи. Загальна кількість населення, що займається фізичною культурою, на початок 2002 року становила 4 млн. 529 тис. осіб, на початок 2009-го року цей показник знизився до 3 млн. 684 тис., або на 845 тисяч [4]. Зменшується кількість загальноосвітніх шкіл, у яких запроваджено три години фізичної культури на тиждень. Так, три уроки з фізичної культури введені лише у 454 школах України із 21,2 тис.

Всього до оздоровлення засобами фізичної культури на базі загальноосвітніх шкіл України залучено на початок 1998 року 1 млн. 700 тис. осіб, або на 309,6 тисячі осіб менше, ніж у 1991 році.

Значну стурбованість викликає проблема тютюнопаління. За статистичними даними стосовно реалізації тютюнових виробів і результатами опитування населення в Україні, кількість тих, хто палить, збільшується, особливо серед представників жіночої статі. Особливо непокоїть паління серед учнівської молоді. За різними даними, цією шкідливою звичкою уражені від 50 до 74 % юнаків і дівчат віком 15 – 17 років. Дослідження Національного медичного університету свідчать, що 22% школярів м. Київ палять систематично.

Стан здоров'я учнівської молоді багато в чому залежить від того, який потенціал у формуванні здорового способу життя був закладений під час навчання в загальноосвітній школі (Ю.І.Батясов, Р.А.Хайруллін, В.Ю.Батясов, 1997). Результати поглибленого обстеження старшокласників свідчать про низький рівень здоров'я учнів (А.В.Суворова із співавт., 2000). Рівень хронічних захворювань підлітків складає 95,01 випадків на 100 учнів. У структурі хронічної захворюваності підлітків провідне місце належить хворобам кістково-м'язової (28,9%), нервової (19,6%), дихальної (14,2%) і травної (10,3%) систем. Крім того, у підлітків спостерігається високий рівень поширеності морфофункціональних відхилень, який становить 207,12 випадків на 100 учнів. Серед морфофункціональних порушень переважають порушення з нервової (19,7%) і серцево-судинної (16,9%) систем, органів зору (16,4%) й опорно-рухового апарату (13,6%).

Зростання кількості захворювань за роки навчання, на думку багатьох дослідників, зумовлено зниженою руховою активністю, що призводить до розладу регуляції діяльності серцево-судинної системи й інших систем організму (Ніфонтова Л.М., 1993; Русакова І.В., 1999; Шклярєнко А.П., Агаянц Е.К., 2001).

Навчання у школі об'єктивно вимагає значного напруження всіх систем організму (Н.А.Агаджанян, В.В.Пономорьова, Н.В.Єрмакова, 1995). Інтенсивна розумова діяльність учнів пов'язана з включенням механізмів адаптації, висока психоемоційна напруга відбивається на працездатності молоді і вимагає посилення уваги, пам'яті, мислення (В.Р.Кучма, 2001; О.І.Шубочкіна, С.С.Молчанова, Л.А.Дартау, А.В.Кулікова, 2001). Складання заліків і іспитів створює стресову ситуацію з активізацією всіх адаптивних сил організму (В.А.Кірюшин, С.П.Лобанов, Г.І.Стунєєва, 2003), що може призвести до перевантаження вегетативної й ендокринної систем, вищої нервової діяльності, емоційної сфери і, як наслідок, стати ланкою у виникненні психосоматичних захворювань.

Серед основних причин погіршення здоров'я учнівської молоді дослідники виділяють наступні:

1. Позанавчальні чинники: низький соціальний рівень добробуту населення; незадовільне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; недоліки в забезпеченні санітарно-епідеміологічного благополуччя населення; втрата інтересу до занять фізичними вправами; тютюнопаління, споживання алкоголю і наркотиків; спадкова обтяженість.

2. Навчальні чинники: збільшення обсягу навчального навантаження; порушення гігієнічних нормативів навчальної діяльності, режиму харчування; низький рівень денної і тижневої рухової активності, переважання статичних навантажень над динамічними в процесі навчання; зниження загальної фізичної активності учнів; несформованість у значній частині старшокласників знань, умінь і навичок збереження й зміцнення власного здоров'я; відсутність постійного моніторингу індивідуального здоров'я учнів старших класів.

Дані соціологічних досліджень підтверджують, що здоровий спосіб життя не є пріоритетним для молоді, хоча здоров'я серед інших цінностей посідає одне із вищих рейтингових місць.

Все вищезазначене засвідчує безперечну актуальність розробки програм збереження й відновлення здоров'я учнівської молоді засобами психо-медико-фізкультурної дії. Найбільш перспективний шлях розв'язання цієї проблеми, на наш погляд, полягає у формуванні у старшокласників спрямованості на збереження власного здоров'я під час навчання в школі. З метою охорони і зміцнення здоров'я учнів необхідна розробка й реалізація у загальноосвітньої школі комплексної програми, яка передбачає проведення діагностичних, рекреаційно-оздоровчих, профілактичних, інформаційно-пізнавальних і інших заходів. Основними завданнями такої програми мають стати: формування в учнів адекватного ставлення до свого здоров'я, як до необхідної умови фізичного, психічного і соціального добробуту; формування знань, умінь і навичок здорового способу життя; реалізація здоров'язберігаючого підходу до навчального процесу; використання фізкультурно-оздоровчих засобів і розробка нових організаційних форм збереження та зміцнення здоров'я молоді; запобігання й усунення несприятливих зрушень в організмі, що розвиваються в процесі навчального навантаження розширення функціональних резервів організму й покращення можливостей їх мобілізації.

Висновки. Наукові дослідження і педагогічна практика свідчать, що основним фактором орієнтації особистості на активний спосіб життя і фізичне самовдосконалення є формування відповідних аксіологічних основ та інструментальної оснащеності діяльності. Успіх будь-якої програми (оздоровчої, виховної, розвивальної) буде досягнуто лише тоді, коли зовнішні стимули перейдуть у внутрішню мотивацію, тобто буде сформоване ціннісне ставлення до відповідної діяльності. У зв'язку з цим особливе значення в системі заходів, спрямованих на збереження здоров'я старшокласників, має організація й активізація їх фізичного самовдосконалення.

Література

1. Апанасенко, Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб. Петрополис, 1992. – 123 с.
2. Булич Е.Г. Валеология: теор. основы валеологии: навч. посіб. / Е.Г.Булич, І.В. Муравйов. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.
3. Аршавский, И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. – М.: Медицина, 1990. – 192 с.
4. Статистичний огляд основних показників здоров'я населення України та ресурсів охорони здоров'я за 1993-1997 рр. – К., 1998.

УДК 37.042.1/613.8

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ В ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ФИЗИЧЕСКИ АКТИВНОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ

В.О.Сутула, О.І.Булгаков

Анотація. У статті, на основі аналізу результатів анкетного опитування, досліджується значимість факторів, які лежать в основі формування в суспільстві потреби здорового способу життя. Показано, що найбільш значимими факторами, які характеризують сутність даної потреби, є – «відсутність шкідливих звичок» і «фізично активний спосіб життя».

Ключові слова: здоровий спосіб життя, потреби, здоров'я, анкета, фактори

Аннотация. В статье, на основе анализа результатов анкетного опроса, исследуется значимость факторов, которые лежат в основе формирования в обществе потребности в здоровом образе жизни. Показано, что наиболее значимыми факторами, которые характеризуют сущность данной потребности, являются – «отсутствие вредных привычек» и «физически активный образ жизни».

Ключевые слова: здоровый образ жизни, потребности, здоровье, анкета, факторы.

Summary. In the article, on the basis of analysis of results of the questionnaire questioning, meaningfulness of factors which lie in basis of forming in society of necessity in the healthy way of life is explored. It is shown that by the most meaningful factors, which characterize essence of this necessity, are is «absence of harmful habits» and «physically active way of life».

Keywords: healthy way of life, necessity, health, questionnaire, factors.

Актуальность темы исследования. В последние годы наблюдается значительное ухудшение здоровья населения Украины [7]. Более чем 70% взрослого населения страны в настоящее время имеет низкий и ниже среднего уровень физического здоровья [1]. Средняя продолжительность жизни в Украине занимает одно из последних мест в Европе [2]. Во многом это обусловлено низким качеством жизни и малой двигательной активностью населения [2]. Так, в Украине различными видами физической культуры охвачено около 13% населения [2], в то время как в развитых странах этот показатель достигает 30%, а, например, в Японии – 75% [3]. По этой причине одной из приоритетных задач социального развития Украины является забота о здоровье нации, о чем свидетельствуют принятая Государственная программа развития физической культуры и спорта на 2007-2011 годы [2], Указ Президента Украины № 667 «Про національний план дій відносно реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту». В отмеченных документах, одной из важнейших задач государственной политики в сфере физической культуры определено формирование в обществе потребности в здоровом образе жизни, а также создание условий для ее практической реализации.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения здоровье характеризуется как состояние полного физического, духовного и социального благополучия человека. Очевидно, что данное определение носит достаточно общий, в некоторой степени даже декларативный (идеальный) характер [6], и включает в себя практически все стороны жизнедеятельности человека. Это означает, что практическая реализация в полном объеме физического, духовного и социального благополучия человека, то есть того состояния, что подразумевается под его здоровьем, является достаточно сложной задачей [5]. Если исходить из выше приведенного определения здоровья, то под здоровым образом жизни следует понимать деятельность людей, направленную на достижение полного физического, духовного и социального благополучия. Очевидно, что одним из базовых компонентов такого образа жизни является физическая (двигательная) активность человека, определяющая его физическое здоровье [4]. Следовательно, формирование в обществе потребности в физически активном (физически культурном) стиле жизни является первым шагом на пути практической реализации задачи повышения уровня здоровья населения Украины.

Цель исследования. Изложенное выше свидетельствует о том, что изучение значимости социальных факторов, определяющих особенности формирования в обществе потребности в здоровом физически активном образе жизни, является важной задачей, имеющей практическое значение.

Организация исследования. Для решения поставленных задач было проведено специальное социологическое исследование. В исследовании приняли участие 547 жителей г. Харькова, представляющих четыре возрастных группы – 20-30 лет ($n = 48$), 30-40 лет ($n = 286$), 40-50 лет ($n = 176$), 50-60 лет ($n = 37$). Для проведения социологического опроса использовалась анкета закрытого типа, содержащая ряд вопросов, позволяющих выяснить в первом приближении мнения респондентов относительно значимости факторов, определяющих сущность здорового образа жизни, источников получения ими информации о здоровом образе жизни, а также влияние некоторых социальных факторов на формирование у них данной потребности. По каждому из поставленных вопросов респондентам предлагалось выбрать один из предложенных в анкете ответов – «да» или «нет». В процессе обработки анкет определялось в процентах количество респондентов, выбравших положительный (да) и отрицательный ответ (нет) на поставленный вопрос. В таблице 1 в процентах указано количество респондентов, положительно оценивших тот или иной фактор.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ полученных результатов показывает, что большинство респондентов в качестве базовых факторов, определяющих сущность здорового образа жизни, выделяют «отсутствие вредных привычек» и «физически активный образ жизни» (табл. 1). Такое понимание зависит от возраста и пола респондентов. Так, в возрасте 20-30 лет 91,6% мужчин отдают предпочтение первому из выше названных факторов, в то время как среди женщин этому фактору отдают предпочтения лишь 46,6% респондентов. В данной возрастной группе вторым по значимости фактором, характеризующим здоровый образ жизни, мужчины выделяют «физически активный образ жизни» – 50%, в то время как у женщин этот фактор является относительно малозначим – 16,8%. Более важным они считают «занятия спортом» – 40%.

В возрастной группе 30-40 лет респонденты несколько по иному подходят к оценке значимости факторов, определяющих здоровый образ жизни. У мужчин наблюдается понижение до 45,7% значимости фактора «отсутствие вредных привычек» и возрастание факторов «занятия спортом» и «физически активный образ жизни», соответственно, до 31,3% и до 57,6%. У женщин данной возрастной группы, в отличие от мужчин, существенно повышается (на 53,2%) весомость фактора

«физически активный образ жизни» и понижается значимость такого фактора, как «занятие спортом» с 40% в возрасте 20-30 лет до 25,7% в возрасте 30-40 лет.

Выделенные тенденции в оценке факторов, определяющих здоровый образ жизни, характерные для возрастной группы 30-40 лет, сохраняются и в возрастной группе 40-50 лет. Особенностью данной выборки является лишь относительное повышение значимости такого фактора как «жизнь в свое удовольствие» до 7,5% у мужчин и, соответственно, до 5,9% у женщин.

В возрастной группе 50-60 лет, по мнению как респондентов мужчин, так и респондентов-женщин, наиболее значимыми факторами, определяющими сущность здорового образа жизни, являются «отсутствие вредных привычек» и «физически активный образ жизни» (табл.1). У мужчин этим факторам отдали предпочтение 87,5%, в то время как женщины из двух выделенных выше факторов более значимым считают второй – 75%.

Проведенный анализ также показал, что достаточно много респондентов (от 5% до 7,5%) в возрасте 30-50 лет в качестве фактора, определяющего здоровый образ жизни, выделяют «жизнь в свое удовольствие».

Вторая группа вопросов, используемых в анкете, касалась оценки респондентами значимости источников получения ими информации о здоровом образе жизни. Как видно из представленных материалов (табл. 1), в возрасте 20-30 лет мужчины наиболее значимым фактором, влияющим на формирование у них понимания данной потребности, определяют «средства массовой информации (СМИ)». Все 100% респондентов-мужчин отметили этот способ получения информации, в то время как в группе женщин этот фактор считают значимым лишь 50% респондентов. Вторым по важности источником получения информации о здоровом образе жизни мужчины этого возраста считают «получение информации от своих друзей и родственников». На это указали 66,6% респондентов. Обращает на себя внимание тот факт, что для женщин из данной выборки отмеченный источник получения информации не является столь значимым. Ему отдали предпочтение лишь 23,3% респондентов. Важность «жизненного опыта», как источника информации о здоровом образе жизни, у мужчин и женщин данной возрастной группы примерно одинакова и составляет 41,6% у респондентов-мужчин и 53,3% у респондентов-женщин. В возрастной группе 30-40 лет значимость источников получения информации о здоровом образе жизни практически не претерпела изменений в группе респондентов-женщин. В группе мужчин изменения существенны. У них примерно в два раза понизилась значимость такого источника получения информации, как СМИ (с 100% до 44%), и «получение информации от своих друзей, родственников» (с 66,6% до 30,5%). В данной возрастной группе жизненному опыту, как источнику получения информации о здоровом образе жизни, отдали предпочтение 57% респондентов мужчин и 57,3% женщин.

Как показывают материалы исследования, в возрастной группе 40-50 лет, как среди мужчин, так и женщин (в понимании ими сущности здорового образа жизни) наблюдается увеличение значимости таких источников информации, как СМИ (соответственно, 53,7% и 51,5%) и «жизненный опыт» (соответственно, 58,2% и 64,4%). Эта тенденция сохраняется и в возрастной группе 50-60 лет. Так, фактору «средства массовой информации» отдали предпочтение 75% респондентов-мужчин и 50% респондентов-женщин, а фактору «жизненный опыт», соответственно, 62,5% и 75% участников опроса.

В процессе социологического исследования перед респондентами был поставлен ряд вопросов, составляющих третью часть анкеты, которые позволяют, в первом приближении, объяснить описанные выше причинно-следственные зависимости и косвенно оценить возможные формы практической реализации потребности в здоровом образе жизни. Как было показано выше, лишь 16,6% респондентов-мужчин в возрасте 20-30 лет под здоровым образом жизни понимают «занятия спортом». Данный результат выглядит несколько неожиданным, поскольку 83,3% респондентов этой возрастной категории отметили, что ранее занимались спортом, 91,7% – используют и в настоящее время активные формы отдыха, а 91,7% с интересом смотрят спортивные программы. По-видимому, последнее и является объяснением того факта, что 100% респондентов данного возраста отметили, как значимый источник получения информации о здоровом образе жизни – «средства массовой информации». В группе респондентов женщин 20-30 летнего возраста результаты анкетного опроса, описанные в основной части статьи, более логичны. По-видимому, тот факт, что 40% из них под здоровым образом жизни понимают занятия спортом, связан с тем, что 60% из опрошенных занимались ранее спортом, а 83,3% используют и в настоящее время активные формы отдыха.

В возрастной группе 30-40 лет, как свидетельствуют результаты опроса (табл.1), 81,3% мужчин и 64,5% женщин занимались ранее спортом, а 84,7% мужчин и 73,4% женщин используют в настоящее время активные формы отдыха, что, по-видимому, и объясняет факт выделения наиболее значимыми

факторами, характеризуючими здоровий образ життя, такі як «отсутствие вредных привычек» и «физически активный образ жизни». По-видимому, названні особливості і явилися причиною того, що отмеченная група респондентів виділила в якості найбільш значимих факторів отримання інформації о здоровому образі життя – «средства массовой информации» и «собственный жизненный опыт». Така ж закономірність причинно-слідствених зв'язів прослідковується і в ответах респондентів, относящихся к возрастним групам 40-50 и 50-60 лет.

Проведений аналіз матеріалів, отриманих в ході соціологічного дослідження, указує на існування певної тенденції, котра прослідковується в ответах респондентів на дев'ятий і десятий питання (табл. 1). Так, во всіх вікових групах, як в групі чоловіків, так і жінок, подавляюче число учасників опитування (от 59,4% до 83,3%) отметили, що занимались раніше спортом, а більшість з них (от 66,3% до 100%) и в настоящее время используют активные формы отдыха. Существовавшая закономірність в ответах респондентів свідчить, скоріе всего, о том, что більшість з них осознали необходимость и важность физически активного образа жизни, как одного из базовых факторов, определяющих здоровье человека. Возможно, что більшість з респондентів, выбирая ответы на поставленные вопросы (табл. 1, вопросы № 9, 10), ориентировались, скоріе всего, не на реальные формы практической реализации потребности в здоровом физически активном образі життя, а косвенно высказывали свое представление о том, как это должно быть. Но даже така, возможно не совсем объективная, оценка свідчить все же о том, что в обществе уже формируется позитивное отношение к физически активному стилю життя. Это может означать, что в современном обществе происходит осознание того факта, что здоровый, физически активный образ життя является неотъемлемой частью культуры человека, отражающей богатство его духовного мира, его личные предпочтения, жизненные ценности и приоритеты.

Таблица 1

Результаты социологического исследования, проведенного среди жителей г. Харькова

№ п/ п	Возраст Пол	20-30		30-40		40-50		50-60	
		Муж. (n=22) (%)	Жен. (n= 26) (%)	Муж. (n=96) (%)	Жен. (n=190) (%)	Муж. (n=78) (%)	Жен. (n=98) (%)	Муж. (n=15) (%)	Жен. (n=22) (%)
1	На ваш взгляд, здоровый образ жизни это:								
а	занятия спортом (да)	16,6	40	31,3	25,7	32,8	24,7	25	37,5
б	отсутствие вредных привычек (да)	91,6	46,6	45,7	52,3	47,7	52,5	87,5	50
в	физически активный образ жизни (да)	50	16,8	57,6	70	53,7	61,4	87,5	75
г	жизнь в свое удовольствие (да)	-	3,3	5	5	7,5	5,9	-	-
2	Информацию о здоровом образі життя Вы получаете:								
а	из средств массовой информации (да)	100	50	44	51,4	53,7	51,5	75	50
б	от своих друзей, родственников (да)	66,6	23,3	30,5	22	17,9	13,8	37,5	37,5
в	из собственного жизненного опыта (да)	41,6	53,3	57	57,3	58,2	64,4	62,5	75
3	Любите ли Вы смотреть спортивные передачи (да)	91,7	56,6	78,8	69,2	82	63,4	87,5	75
4	Используете ли Вы активный отдых (да)	91,7	83,3	84,7	73,4	79,2	66,3	100	75
5	Занимались ли Вы спортом (да)	83,3	60	81,3	64,5	79,2	59,4	62,5	75

Выводы. 1. Проведенное исследование показало, что в настоящее время в обществе формируется позитивное отношение к здоровому, физически активному образі життя.

2. Базовыми факторами, определяющими сущность здорового образа життя, по мнению большинства респондентів, являются «физически активный образ життя» и «отсутствие вредных

привычек». Такое понимание сущности здорового образа жизни практически не зависит от возраста и пола респондентов.

3. Из результатов анализа материалов социологического исследования следует, что для большинства респондентов основными источниками информации о здоровом образе жизни являются их «жизненный опыт» и «средства массовой информации».

Література

1. Благий А. Коррекция уровня физического состояния женщин 1-го зрелого возраста в занятиях оздоровительной направленности с использованием специализированных тренажерных комплексов / Благий А., Дяченко В., Кожемякина В., - Олимпийский спорт и спорт для всех: проблемы здоровья, рекреации, спортивной медицины и реабилитации //Олимпийская литература. 16-19 мая: Киев, 2000. - С. - 339.
2. Державна програма розвитку фізичної культури// Наука в олімпійському спорті, 2007. № 1. – С. 122- 130.
3. Дутчак М.В. Спорт для всіх у світовому контексті / Дутчак М.В. - Київ: Олімпійська література, 2007. – 111 с.
4. Круцевич Т.Ю. Двигательная активность и здоровье детей, подростков. Теория и методика физического воспитания: учебник для высших учебных заведений физического воспитания и спорта/ Т. Ю Круцевич – Киев.: Олимпийская литература, 2003. - С.8 – 20. – (том 2)
5. Матвеев Л.П. Что же это такое – «оздоровительная физическая культура» / Л. П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 2005. - № 11.- С. 21-24.
6. Петленко В.П.. Основы валеологии. / В.П. Петленко. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – 433 с. (Книга первая)
7. Сутула В.А. Физкультурология (проблемы и перспективы развития) / В. Сутула. - Харьков: Гелиос, 2004. – 176 с.

УДК 371.123:62

ПРОБЛЕМА КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ДИЗАЙН-ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

О.О.Фурса

Резюме. У статті представлено проблемність у визначенні концептуальних засад розвитку дизайн-освіти в умовах плюралізації думок і підходів. Автором проаналізовано наявні в інформаційному просторі концепції діяльності навчальних закладів дизайнерського профілю і визначено основні здобутки науки і практики дизайн-освіти, спрогнозовано власну концепцію розвитку дизайн-освіти.

Ключові слова: дизайн, дизайн-освіта, концепція, концептуальні засади, майбутні фахівці з дизайну, навчальні заклади дизайнерського профілю.

Резюме. В статье обозначается проблема определения концепции развития дизайн-образования в условиях плюрализма и разнообразия научных теорий и подходов. Автором проанализированы существующие в информационном пространстве концепции функционирования учебных заведений дизайнерского профиля и очерчены основные результаты науки практики дизайн-образования, спрогнозирована авторская концепция развития дизайн-образования.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, концепция, концептуальные основы, будущие специалисты-дизайнеры, учебные заведения дизайнерского профиля.

Resume. In the article the problem of definition of the concept of development of design - formation in conditions of pluralism and a variety of scientific theories and approaches is designated. The author analyses concepts of functioning of educational institutions of a design structure existing in information space and the basic results of a science of practice of design - formation are outlined, the author's concept of development of design - formation is predicted.

Key words: design, design - formation, the concept, conceptual bases, the future experts - designers, educational institutions of a design structure.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні тенденції соціально-культурного розвитку суспільства, глобалізаційні процеси потребують істотного реформування всіх компонентів національної освітньої системи, а зокрема – професійної підготовки фахівців художнього профілю. Концептуальні ідеї, спрямовані на її покращення сформульовано в Законах «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», у Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, Концепції державної

цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2010 – 2015 рр. У зазначених нормативних документах основними пріоритетами професійної освіти проголошено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей; виховання людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства; задоволення потреб особистості і суспільства в освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення рівного доступу до якісної і безоплатної первинної професійної освіти, у підготовці й підвищенні кваліфікації робітників, формуванні творчої, духовно багатой особистості, з урахуванням її інтересів і здібностей; задоволення потреб особистості, суспільства і держави, забезпечення рівного доступу до професійної освіти. З огляду на зазначене основною метою професійної підготовки фахівців художнього профілю проголошено створення освітньо-культурного середовища, спрямованого на розвиток компетентного й кваліфікованого працівника, який має високий рівень конкурентоспроможності на ринку праці, досконало опанував феномен своєї спеціальності й орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до постійного професійного саморозвитку й самовдосконалення.

Успішно вирішити окреслене завдання в контексті професійної підготовки фахівців з дизайну можна на основі масштабного реформування освітньої галузі й пошуку концептуальних підходів, що сприяли б оптимізації системи дизайн-освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

У просторі вітчизняної вищої школи робляться спроби здійснити структурні зміни, спрямовані на демократизацію й гуманізацію всіх рівнів освітньої парадигми. Водночас дослідження з філософії освіти, пов'язані з інтеграцією соціологічних, культурологічних, філософських, економічних, політичних, біологічних, психологічних та інших знань, спрямовують на подолання освітньої кризи й ізольованості сучасної національної педагогіки від загальних процесів культурно-наукового й соціального розвитку. Зважаючи на це науковці намагаються концептуально осмислити й узагальнити історію вітчизняної художньої школи загалом. Відтак, виникають нові концепції розвитку системи вищої освіти, і зокрема мистецької й художньо-педагогічної.

Дослідженням різних аспектів зазначених наукових проблем з початку 90-х рр. ХХ ст. займаються відомі дизайнери й учені. В інформаційному просторі наявні праці, в яких висвітлено сутність дизайн-освіти (В.П.Клімов, С.М.Кожуховська, Є.В.Ткаченко, Х.Г.Тхагопсоева й ін.), розкрито окремі методологічні й гуманітарно-художні проблеми дизайну (О.І.Генесаретський, В.М.Косів, Є.М.Лазарєв, В.Ф.Сидоренко та ін.) й методичні аспекти дизайн-освіти (О.В.Вишневіська, І.Я.Герасименко й ін.); деякі питання становлення і розвитку дизайн-освіти за кордоном (С.І.Нікулєнко, А.П.Павлів, С.О.Чебонєнко); проблеми мистецтвознавства, дизайну та професійної підготовки майбутніх дизайнерів (Є.А.Антонович, О.Я.Боднар, О.В.Бойчук, І.В.Голод, Г.С.Гребєнюк, В.Я.Даниленко, В.П.Коновал, В.М.Косів, А.П.Павлів, В.Ф.Прусак, В.О.Радкевич, С.В.Рибін, М.Р.Селівачов, А.В.Чебикін, В.О.Яблонський).

Однак у науковій площині відсутня надійна науково обґрунтована теоретична і методологічна база професійної підготовки дизайнерів. Відчутними недоліками у підготовці майбутніх дизайнерів є їх вузька спеціалізація, відірваність від виробничо-технологічної сфери, від потреб і вимог реального життя. В умовах сьогодення виникла необхідність пошуку і застосування нових підходів до фахової підготовки працівників художнього профілю, оскільки існуюча система норм і стандартів не відповідає сучасним реаліям життя, а нова тільки утворюється.

Формулювання цілей статті. У межах статті осмислимо суть проблеми визначення концептуальних засад сучасного розвитку дизайн-освіти й інтерпретуємо наявні концепції функціонування навчальних закладів дизайнерського профілю з екстраполяцією наукових здобутків у авторський підхід.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українському освітянському просторі помітні спроби здійснити структурні зміни, спрямовані на демократизацію й гуманізацію освіти. Дослідники постійно працюють над розробкою нових концепцій розвитку системи вищої освіти і зокрема мистецької та художньо-педагогічної. Вони досить різні, що є цілком закономірним в умовах становлення плюралізму думок. Істина не може бути здобута відразу і оголошена такою назавжди. Як свідчить історія вітчизняної школи, вирішення ключових проблем навчання – це довгий шлях пошуків, знахідок, а часом і розчарувань.

За останні десятиліття зроблено чимало сміливих і перспективних кроків на шляху створення системи дизайнерської освіти й реформування педагогічної діяльності. Так, з 90-х рр. створено значну кількість навчальних закладів з підготовки дизайнерів в Україні (державних, громадських,

приватних) з різними цілями і можливостями навчання. В умовах сьогодення для особистості з'являється безліч різноманітних освітніх можливостей, виборів, які виходять за рамки конкретного навчального закладу, за рамки віку, що сприяє створенню для особистості умов безперервної освіти (ліцеї, гімназії, недільні художні школи, комерційні ВНЗ, студії). Громадськість намагається трансформувати традиційну концепцію освітньої політики на концепції розвитку й саморозвитку творчих якостей майбутнього дизайнера, його професійної компетентності й культури, запровадження яких можливе лише на новому теоретико-методологічному підґрунті, бо теорії минулого століття унеможливають адекватну оцінку реалій сьогодення, а отже, системне й комплексне вирішення актуальних проблем розвитку системи дизайн-освіти.

Потрібна концепція розвитку мистецької й художньо-педагогічної освіти, для створення якої необхідними є дослідження логіки історичного шляху еволюції наукового знання, комплексна розробка ідей щодо індивідуалізації й диференціації навчання, проблемності й інтегративності, формування ціннісного ставлення до навчання, науки, культури.

У підготовці спеціалістів-дизайнерів концептуально важливим для побудови моделі процесу навчання, визначення сприятливих умов формування професійної компетентності майбутнього дизайнера, моделювання особистісного розвитку фахівця-дизайнера є вирішення проблеми співвідношення класичного, традиційного мистецтва й дизайну. Від стану розв'язання окресленого питання залежить спрямованість професійної підготовки дизайнера, його змістове наповнення.

Необхідність у визначенні світоглядних позицій щодо дизайну і мистецтва виникла разом із появою перших авангардистських спроб ідентифікувати дизайн як особливий напрям людської діяльності. Спочатку, на хвилі несприйняття дизайну як нового віяння у творчості окремих митців, висловлювалися твердження, що «дизайн – не мистецтво» (Д.Глоаг, 1946). З часом у суспільстві утвердилася думка, що дизайн – це абстрактне мистецтво (Г.Рід, 1954). Т.Мальдонадо у 1964 р., формулюючи повну і коректну дефініцію дизайну, зазначав, що дизайн містить елементи художнього мислення, але повністю йому не тотожний.

Сучасні дослідники стверджують, що «дизайн не дорівнює традиційному мистецтву, але й не є ні більшим, ні меншим» (Б. Блемінк, 2004). Отже, дизайн і художня творчість є самостійними феноменами духовної культури. При цьому, більшість західних і вітчизняних дослідників не вважають принципово важливим розмежування понять «мистецтво», «художня творчість», «дизайн», в яких дизайн презентують як різновид мистецтва й художньої творчості. Зазначена думка є цілком правомірною, якщо не конкретизувати змісту таких понять, як «промисловий дизайн», «дизайн інтер'єру», «дизайн одягу», «графічний дизайн», «дизайн реклами», що має серйозну значимість як для мистецтва, так і для дизайну, а відповідно – і для системи підготовки фахівців.

Відомий історик і теоретик мистецтва й дизайну М.В.Воронов (1968) у своїй праці «Дизайн – російська версія», де розглядається дизайн як вид мистецтва предметного світу, що втілює синтез користі й краси, аналізує специфіку й методи дизайну, його зв'язки з мистецтвом і наукою, умови розвитку й функціонування, висловлює помірковану думку, що мистецька діяльність дизайнера спрямована на інтеграцію різних типів творчої праці і характеризується «багатофункціональною доцільністю» [2]. В.Л.Глазичов в 1970 р. висунув ідею про те що, незважаючи на різницю у способах культурної діяльності, їх продукти з'єднуються і цілісно функціонують [5]. Відповідно до концепції Є.А.Розенблюма (1970), проектувальник використовує ті ж засоби, що і художник, тому художнє проектування є сучасною формою мистецтва [10]. В.Р.Аронов (1984), обґрунтовуючи подібні точки зору, зацентрував увагу на впливі художньої творчості на проектну практику, наявності прямих і зворотних зв'язків між традиційним мистецтвом і дизайном. У 1984 р. В.Ф.Сидоренко запропонував використовувати поняття «проектна культура», що інтегрує всі класичні й новаторські методи, способи і прийоми творчого мислення. О.І.Генісаретський (1994), спираючись на концепцію проектної культури, розвинув ідею гуманітарно-художнього значення дизайну в сучасному світі [4]. В цьому контексті В.Г.Власов (2009) орієнтує на традиційне визначення художньо-образного способу формотворення як найбільш цілісного й синкретичного за своєю природою. На думку науковця, різниця полягає в тому, що дизайн перетворює навколишній предметний світ, а образотворче мистецтво відбиває цей світ у складних за змістом і формою опосередкованих образах. Однак і те, й інше інтегрується в естетичних нормах своєї епохи.

Серед практиків сучасного дизайну домінує концепція, згідно з якою традиційне образотворче мистецтво перетворюється в сучасну елітарну культуру візуального дизайну (Дж.Нельсон, С.Бартон, Б.Мунарі, П.Форназетті, Ф.Кислер, К.Молліно, І.Ногучи). Водночас, серед західних дизайнерів є й такі, що не сприймають тотожності в діяльності художника і дизайнера-проектувальника (Д.Джадд, Н.Поттер).

Екстраполюючи в загальних рисах викладені концепції, сучасні навчальні заклади дизайн-освіти мають можливість обирати між мистецькою й технічною орієнтованістю у своїй освітній діяльності. Окреслені два напрями визначають тенденції розвитку дизайн-освіти в умовах мистецьких і технічних ВНЗ.

Однак, як зазначає М.С.Каган сформульовану проблему можна було б вважати вичерпаною, якби не теза відомого філософа про те, що в сучасному світі традиційне декоративно-прикладне мистецтво «подоюється» в дизайн, а мистецтво графіки замінюється графічним дизайном і торговою рекламою (М.С.Каган, 1997) [7]. Тобто історичний зв'язок і наступність цих видів творчої діяльності набуває більш складного характеру. Найперспективнішою в такому відношенні є концепція В.Ф.Сидоренко про сучасну проектну культуру, що об'єднує багато традиційних мистецтв. Визначаючи основні етапи становлення й розвитку дизайну, його взаємозв'язок із традиційними видами мистецтва, дослідник особливу увагу приділяє переходу від класичного дизайну як проектування окремих речей за принципом «функція – форма – якість» до програмного, або системного, дизайн-проекування, що стало свого часу новим напрямом у розвитку системи професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Наступним етапом визначено «функціональне проектування», яке орієнтоване не на відтворення речей, а на моделювання процесів життєдіяльності й виокремлення з них функцій, які завдяки конструюванню можуть бути «предметно оформлені» (В.Ф.Сидоренко, 2007). Але, як тільки зазначена стадія була технічно вичерпана, виникла потреба в культурній орієнтації проектування, оскільки утворилася суперечність між суспільними потребами й якістю (в широкому значенні слова) промислової продукції.

У II половині ХХ ст. проектувальники намагались звертатися не до предметів, а до людини. Зважаючи на це, у процесі професійної підготовки майбутні дизайнери спільно з викладачами мали оволодіти методом прогнозування й системного моделювання естетичних і художніх потреб людини. Таким чином, професійна підготовка до дизайнерської діяльності опинилася між двома полюсами – технікою й мистецтвом, що віддзеркалюють життя, а відтак, і техніку. Причому «чим ближче дизайн наближається до полюса техніки, тим більше в ньому виявляється творче, особистісне начало. І навпаки, чим ближче дизайн до полюса мистецтва, тим більше він об'єктивований поступальним рухом науково-технічного прогресу і здається позаособовим» (В.Р.Аронов, 1995) [1].

Аналіз інформаційних джерел засвідчує виникнення наприкінці ХХ ст. нового напрямку – «перспективного дизайну», що передбачає орієнтування професійної підготовки дизайнера не стільки на створення речей чи їх раціональних конструкцій, скільки на «образ раціональності», бажане, але не дійсне. Новий гуманітарний напрям розвитку дизайн-освіти має забезпечити цілісність творчої діяльності людини – готувати фахівців, здатних створювати проекти, в яких відображено, якими мають бути речі й якою має бути людина, котра використовує їх. Таким чином, з одного боку, дизайн-освіта виконує гуманітарні функції традиційної художньої творчості, а з іншого – виявляє – футурологічну спрямованість.

У період постмодернізму (к. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.) сформувалося два основних напрями традиціоналізм і неомодернізм. Сучасний дизайн «дає світу образ проектної культури», ядром якої є художність, «через неї дизайн входить у світ художньої культури і в сфери творчості, для якої несуттєвими є кордони між мистецтвом і проектуванням» (В.Р.Аронов, 1995).

Сучасна ж дизайн-діяльність не тільки інтегрує багато традиційних напрямів, а й переводить їх на новий якісний рівень проектної культури ХХІ ст., який знаходить своє відображення у змісті, планах і програмах дизайнерської освіти. Однак при всій різноманітності нових форм підготовки дизайнерів провідною – залишається навчання в державних навчальних закладах, на базі затверджених державою освітніх стандартів.

Пошуки нової концепції дизайн-освіти вимагають усвідомлення сутності основних підходів до вирішення фундаментального питання про гуманізацію професійної підготовки дизайнерів, яка і досі переважно залишається у сфері технічної естетики й ергономіки та співвідношення в ній освіти і культури. «Освіта і культура, - зазначає В.Ф.Сидоренко, - це як вдих і видих, що підтримують життєздатність соціуму, його безперервне формоутворення у всьому різноманітті його складу - соціально-культурних типів людини, професій, цінностей, соціальних інститутів, включаючи також і різноманітні типи предметно-просторового середовища, в якій повсякденно здійснюється життя соціуму. «Для себе» освіта – це образ культури, а «для культури» – це нове народження, освіта культури, точніше, її відтворення через освіту, «для соціуму» освіта – це його «легені». На «вдиху» освіта «втягує» в себе всю культуру, знаходячи тим самим зміст і предмет для творчого відтворення і перетворюючись на особливу форму і спосіб культури. На «видиху» відтворюється культура, даючи соціуму культурну форму і дієздатність. Порушення цього природного «великого дихання»

призводить до кризи всієї системи, яку ми і спостерігаємо сьогодні. Щоб вийти з кризи, потрібно спроектувати на освіту актуальний образ культури – тієї культури, з якою суспільство пов'язує свої надії на майбутнє. Але до тих пір, поки культура розглядається як «фактор», «враховується» поряд із іншими факторами в навчальних програмах, а не як цілісна моделююча система, в якій, як у дзеркалі, можна побачити чіткий і цілісний образ системи освіти, методологія «окремих недоліків» не буде подолана» [11, с.396].

Актуальність наведеного міркування підтверджується практикою освітянського простору. Останнім часом у вишах, що займаються підготовкою дизайнерів, намітилася чітка тенденція розуміти освіту як соціокультурний інститут. Уважаємо, що така освіта, дійсно, має сприяти економічному, соціальному, культурному функціонуванню й розвитку суспільства через процеси спеціально організованої, цілеспрямованої соціалізації індивідів. На думку багатьох педагогів, освіта повинна направляти, регулювати, вдосконалювати зазначені об'єктивні процеси розвитку студента. Зважаючи на це дизайн-освіту необхідно усвідомлювати як синтез навчання й учіння, виховання й самовиховання, розвитку й саморозвитку, дорослішання й соціалізації. Оскільки зазначені процеси є цілісні, то дизайн-освіта можемо уявляти як багаторівневий і різноплановий освітній простір, що створює умови для творчості й творчого саморозвитку особистості.

Творчість – необхідна умова становлення особистості дизайнера, його самопізнання, розвитку, й розкриття як особистості, як митця. Для її розвитку необхідна сприятлива культуротворча атмосфера. Сучасна парадигма дизайн-освіти полягає в тому, що за своїм призначенням вона повинна бути не лише професійною, але й виступати провідником культурних, моральних, художньо-естетичних традицій нації. Дизайн-освіта для кожного суб'єкта навчально-виховного процесу має сприяти «креативному пошуку себе в культурі» і розвитку культури в собі. Тому актуальним залишається питання розгляду освіти в контексті культурного поступу суспільства, і зокрема у площині збереження й розвитку культурних і цивілізованих форм життя з орієнтуванням на сучасну соціокультурну ситуацію в постіндустріальному розвитку.

Концептуально важливими для побудови моделі дизайн-освіти, визначення сприятливих умов формування професійної компетентності майбутнього дизайнера є вирішення проблеми змісту, особливостей розвитку навчального процесу, що потребує врахування тенденції суспільного життя, пов'язаних із прагненням до утвердження цінностей і традицій української культури, самоцінностей інших національних культур. Концепція розвитку дизайн-освіти має відобразити проведення полікультурної освітньої політики. Включення дизайнерської освіти в сучасний соціально-культурний процес – важливий аспект формування стратегії освітньої політики, розробки перспективних освітніх програм, визначення соціального замовлення щодо освіти на конкретному етапі розвитку вітчизняної вищої школи, зокрема визначення основних тенденцій розвитку професійної дизайн-освіти.

Серед основних завдань вищої дизайнерської школи актуалізується проблема зміцнення й розвитку професійної мистецької освіти, без чого неможливе вирішення навчальних і творчих проблем. Однією з головних освітніх проблем, що стоять перед дизайнерськими ВНЗ України, є вивчення реалістичних традицій і подальший розвиток системи навчання мистецьким дисциплінам. При цьому важливим є врахування специфіки дизайнерських ВНЗ, що здійснюють підготовку кадрів для виробництва. Важливо врахувати, що рівень розуміння сучасних проблем і тенденцій у дизайні, ступінь підготовленості до їх вирішення пов'язані в першу чергу із загальною культурою людини, з постійним «підживленням» в лабораторіях і художніх майстернях, де зберігається, демонструється і створюється високе мистецтво, в різних його видах і жанрах. Зважаючи на це, в процесі професійної підготовки дизайнера велику увагу приділяють оволодінню знаннями і розумінню історії мистецтва, історії дизайну. У сучасному культурному просторі існують не завжди високомистецькі витвори. Відтак, постає необхідність формування у студентів критеріїв якості, вміння відрізнити високе гармонійне мистецтво від дешевої підробки, кітчу, розрізнити професіоналізм й аматорство. Вміння бачити і чути, вдивлятися і вслухатися, вбирати красу і гармонію органічно вплітається в навчальний процес.

Перед вищою школою дизайнерської освіти нині сформульовано важливе завдання визначити зміст освіти, адекватний її функціям на рівні сучасного наукового, технічного, культурного розвитку. Відомо, що традиційно зміст освіти ґрунтується на досягненнях науки, орієнтується на навчальні курси, базується на уявленнях про універсальність і об'єктивність наукових знань. Однак навчальний процес досить часто передбачає виконання лише пізнавальної репродуктивної діяльності, а зміст дизайн-освіти має переважно еkleктичний характер: поряд з елементами основ наук студенти

отримують схематично подані відомості і концепції, запозичені з філософії, культурології, психології, соціології, історії, інших гуманітарних, природничих і технічних наук.

Положення, що склалося в Україні в галузі підготовки фахівців із дизайну, з врахуванням досвіду розвинених країн вимагає розробки і реалізації заходів із запровадження неперервної дизайн-освіти, вимогам якої, на думку фахівців, найбільше відповідає дворівнева освітня система підготовки майбутніх дизайнерів. Змістовну основу першого, загального, рівня оволодіння елементарними відомостями з основних проблем матеріальної і проектної культури, її естетичної складової, дослідники вбачають у підготовці соціуму до свідомого естетичного сприйняття навколишнього світу. Цей рівень є інформаційно-пізнавальним і визначає роль, місце і можливості сучасного дизайну в такій підготовці.

Важливими факторами реалізації ідеї загальної дизайн-освіти є створення системи початкової (дошкільної і шкільної) підготовки з основ прикладної творчості й дизайнерської діяльності; уведення спеціальних дисциплін з основ дизайну та ергономіки в ВНЗ. Спрямованість, зміст і обсяг навчальних програм слід варіювати з урахуванням профілю і спеціалізації навчання. Контроль і допомогу в розробленні відповідних програм мають здійснювати працівники Ради з дизайну при Кабінеті Міністрів України та учбово-методичної комісії з дизайну, створеної при Міністерстві освіти і науки, молоді та спорту України.

Другий, професійний, рівень системи дизайн-освіти передбачає цілеспрямовану підготовку фахівців, що безпосередньо працюють у галузі дизайнерської практики, науки й освіти. З огляду на перспективу економічного зростання виникає необхідність підготовки відповідної кількості фахівців з дизайну різної спеціалізації.

Практика відкриття нових спеціалізацій з дизайну не має системного характеру. Це обумовлює необхідність розробки концептуальних основ розвитку системи дизайн-освіти, а на їх основі обґрунтованої системи спеціалізацій у цій сфері, формування стандартів з освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм зі спеціальності «Дизайн».

Зазначені заходи повинні стати підґрунтям створення системи безперервної дизайн-освіти, а саме:

- формування початкових уявлень про дизайн (в дитячих закладах, в молодших класах загальноосвітніх шкіл, в спеціальних школах-студіях);
- оволодіння основами дизайну (в загальноосвітніх і художніх школах, в непрофільних середніх і в інших навчальних закладах);
- підготовка дизайнерів освітньо-кваліфікаційного рівня "молодший спеціаліст" (в середніх спеціальних навчальних закладах);
- підготовка дизайнерів освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст", "магістр" (в 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.

Досягнення мети професіоналізації майбутніх дизайнерів відбувається на основі використання варіативних навчальних планів і програм. Нині проблема призначення, оптимальної структури й змісту освітньої програми хвилює як дослідників, так і практиків системи освіти. Відповідно до чинного законодавства зміст освіти в конкретному навчальному закладі визначається освітньою програмою (освітніми програмами), що розробляється й реалізується ВНЗ. Таким чином забезпечується існування різних підходів до призначення, структури, змісту, технологій розробки освітньої програми та її впливу на освітній процес. Педагогічні колективи вже мають певний досвід розробки й використання на практиці освітньої програми. Вважаємо, що у виборі змісту дизайн-освіти, за винятком тієї його частини, що визначена предметами базового навчального плану й регіонального компонента, можуть брати участь самі студенти. Тому за умови відповідної організації освітня програма може й повинна стати основою для визначення рейтингу освітніх послуг, які надаються певним навчальним закладом. Структурно освітня програма поєднує зміст, організацію навчального процесу, систему управління цим процесом і систему його навчально-методичного, матеріального й кадрового забезпечення. Освітні програми класифікують за такими ознаками:

- за освітнім рівнем програми можуть бути довузівськими, бакалаврськими, магістерськими, аспірантськими, а також програмами професійної перепідготовки;
- за орієнтацією на певну спеціальність, що користується попитом, програми можуть бути з фінансової, маркетингової, управлінської, дизайнерської підготовки тощо;

- за формою навчання програми розподіляють на денні, вечірні, заочні, дистанційні, екстернат тощо;

- за методами навчання програми можуть бути традиційними, проблемного навчання, програмами на основі аналізу ділових ситуацій та ін.;

- за наявністю додаткових компонентів, коли для досягнення мети недостатньо тільки ресурсів одного ВНЗ, освітні програми можуть бути так званими "сандвіч-курсами", які включають обов'язковий період практики між двома періодами теоретичної підготовки, програмами "інтернатури", коли теоретичне навчання йде паралельно практичній роботі з конкретного напрямку, міжнародними, коли навчання здійснюють за програмою закордонного ВНЗ, а партнери є складовою частиною навчального процесу тощо. У випадку "сандвіч-курсу" та "інтернатури" ресурси ВНЗ об'єднуються з ресурсами компанії, при реалізації міжнародних програм об'єднуються ресурси двох або декількох ВНЗ, розташованих у різних країнах [6].

Програма й структура підготовки дизайнерів мають істотні відмінності від програм традиційних художніх ВНЗ. Проектна сутність самого дизайну й проектна функція дизайн-освіти зобов'язують бачити в будь-якому, навіть самому малому фрагменті курсу навчання проектне завдання. Отже, художні дисципліни повинні викладатися з урахуванням тих завдань дизайну. Традиційні взаємовідносини між суто художніми і прикладними знаннями повинні абсолютно змінитися, що призводить до наукових дискусій щодо концептуальних ідей і конкретних пропозицій і стосуються цілей, складу, методів і засобів, необхідних для дизайнерської освіти. У той же час, очевидно, що в навчальні плани повинні входити предмети, пов'язані з технікою, природничими науками і художніми дисциплінами. А от як їх використовувати, в якому вигляді обирати і як викладати дисципліни – це питання найважливіше і його найскладніше вирішувати.

Актуальною є думка про створення творчих майстерень, навчання в яких будуватиметься на самостійному пошуку студентами нових знань, виробленні умінь і навичок, необхідних для вирішення принципово нових завдань. Адже в процесі проектування розкриваються і розвиваються індивідуальні особливості кожної особистості, майбутні дизайнери вчать з безлічі проектних ідей вибирати одне – правильне – рішення, бо тільки одна думка може продовжити свій шлях до моменту завершення роботи. Таке зміщення акцентів вимагає перегляду методики підготовки фахівців, а можливо, і переходу на систему майстерень як усвідомлену по-новому традиційну форму навчання [9, с.75].

Отже, ефективною може бути така система підготовки потрібних нашому суспільству дизайнерів-професіоналів, у розвитку якої зацікавлене суспільство, професіонали-дизайнери, й при цьому поширюватися на всю систему неперервної загальної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. З огляду на зазначене перспективи дослідження вбачаємо у реалізації концепції дизайн-освіти, яка має враховувати результати історико-педагогічного аналізу становлення і розвитку дизайн-освіти в Україні, збереження її кращих національних традицій, теоретико-методологічні засади її трансформації та функціонування, означатиме перспективні напрями розвитку вітчизняної дизайн-освіти у контексті інтеграції до єдиного європейського освітнього простору, в системі неперервної дизайн-освіти.

Література

1. Аронов В.Р. Художник и предметное творчество / В.Р.Аронов. – М. : Советский художник, 1995. – 232 с.
2. Воронов Н.В. Дизайн : русская версия / Н.В.Воронов. – Тюмень : Институт дизайна, 2005. – 224 с.
3. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества : автореф. дисс. д-ра искусствоведения. – М. : ВНИИЕЭ, 1990. – 32 с.
4. Генисаретский О. И. Дизайн и культура / О. И. Генисаретский – М. : Искусство, 1994.
5. Глазычев В.Л. О дизайне : монограф. / Глазычев В.Л. – М. : Искусство, 1970. – 243 с.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М. : Изд-во „Совершенство”, 1998. – 608 с.
7. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С.Каган. – СПб. : ТОО ТК "Петрополис", 1997. – 205 с.
8. Матвій М.Я. Методологія та організація маркетингового менеджменту в сфері вищої освіти : [монограф.] / М.Я.Матвій – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 560 с.
9. Прусак В.Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України / В.Ф.Прусак/ Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип.41. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 296-301.
10. Розенблум Е.А. Художник в дизайне / Е.А. Розенблум – М. : Искусство, 1970. – 176 с.
11. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дисс.. доктора искусствоведения. – М.: ВНИИЕЭ, 1990. – 32 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ

І.Л.Холковська

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню актуальності та з'ясуванню ступені дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання педагогічних конфліктів у загальноосвітній школі.

Ключові слова: конфлікт, протиріччя, педагогічний конфлікт, конфліктологічна компетентність, готовність до попередження і розв'язання педагогічних конфліктів.

Аннотация. Статья посвящена обоснованию актуальности и выяснению степени исследованности проблемы подготовки будущих учителей к предупреждению и решению педагогических конфликтов в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: конфликт, противоречие, педагогический конфликт, конфликтологическая компетентность, готовность к предупреждению и решению педагогических конфликтов.

Annotation. The article is sanctified to the ground of actuality and finding out of degree of investigationalness of problem of preparation of future teachers to warning and decision of pedagogical conflicts at general school.

Keywords: conflict, contradiction, pedagogical conflict, conflict competence, readiness to warning and decision of pedagogical conflicts.

Постановка проблеми. Конфлікт у рамках сучасної конфліктологічної парадигми розглядається як об'єктивне явище соціальної взаємодії, оскільки є формою граничного загострення природних суперечностей, характерних для суспільства. Однаковою мірою це стосується відносин між суб'єктами педагогічного процесу у загальноосвітніх закладах. Об'єктивна детермінанта виникнення конфліктів у школі пов'язана передусім з конфліктогенною природою педагогічного процесу, рушійними силами якого є протиріччя.

Конфліктогенність педагогічної діяльності зумовлюється комплексом чинників: високим рівнем психологічної напруженості; стійким, інерційним характером конфліктів; діяльністю усіх учасників навчально-виховного процесу в режимі інтенсивної конфліктності; підвищеним емоційним тонуом учасників конфлікту; стресогенністю взаємовідносин педагогів і адміністрації школи, пов'язаною з постійним оцінюванням і контролем їх професійної діяльності; проблемним внутрішнім станом учителя; незбалансованістю неформальних і формальних стосунків у шкільному колективі; періодами підвищеної конфліктності дітей, зумовленими недоліками в організації педагогічного процесу.

Наявність об'єктивних протиріч у педагогічному процесі робить конфлікти неминучими, а управління ними – необхідною складовою управління педагогічним процесом у цілому. Сучасна школа потребує педагогів, готових приймати відповідальні рішення, організовувати продуктивне міжособистісне спілкування, засноване на принципах толерантності, поваги і визнання суверенності іншої людини. Педагогічна діяльність характеризується взаємодією великої кількості людей, які належать до різних вікових категорій і мають різні уявлення, погляди, життєвий досвід, що неминуче породжує конфліктні ситуації, для вирішення яких учителям необхідно оволодіти відповідними вміннями.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні актуальності та з'ясуванні ступені дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання педагогічних конфліктів у загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Зовнішніми чинниками, що зумовлюють конфліктогенність педагогічного процесу, є соціальні, економічні і психологічні проблеми, які посилюють напругу в різних сферах соціальної взаємодії, що, у свою чергу, ускладнює процеси виховання і навчання. Неконструктивна поведінка учасників конфліктної ситуації часто призводить до переростання ділових конфліктів в емоційні, що спричинює такі негативні наслідки, як підвищення емоційної напруженості, тривожності, провокування неадекватних способів психологічного захисту. З іншого боку, конструктивне вирішення конфлікту як об'єктивного протиріччя може сприяти досягненню більш високого рівня особистісної зрілості взаємодіючих сторін.

Дані сучасних соціально-педагогічних досліджень (С.В.Банікіна, І.В.Козич, С.П.Свистун, Є.І.Степанов) свідчать, що конфлікти сприймаються суб'єктами педагогічної взаємодії (учителями,

представниками шкільної адміністрації, учнями, батьками) як неминуче явище шкільного життя, з яким необхідно не лише рахуватися, але й активно впливати на нього з метою запобігання негативним наслідкам і реалізації конструктивних можливостей. Проте характер взаємних претензій учителів і адміністраторів, учителів і учнів свідчить про те, що педагоги загальноосвітньої школи не володіють достатньою мірою ефективними практичними способами управління конфліктами.

Некомпетентність учителя у галузі профілактики і вирішення педагогічних конфліктів негативно позначається на його професійному становленні і особистісному іміджі, посилює конфліктність педагогічної діяльності, порушує цілісність навчально-виховного процесу, спричинює формування формально-рольових стосунків з учнями. Це, у свою чергу, призводить до деформації педагогічно доцільних взаємовідносин, деструктивно позначається на особистісному розвитку школярів. У результаті відбувається деформація освітніх цілей, інтересів, мотивів, потреб, цінностей учнів, виникає невдоволення результатами своєї діяльності у вчителя, порушується механізм зворотного зв'язку між вихователем і вихованцями.

Очевидним є протиріччя між потребою суспільства і освітньої системи в зниженні конфліктогенності шкільного соціуму, необхідністю управління конфліктами в школі, з одного боку, і недостатнім рівнем конфліктологічної компетентності педагогів загальноосвітньої школи, – з іншого.

Формування у майбутніх учителів готовності до попередження і вирішення конфліктів – досить складний процес, що вимагає серйозного наукового обґрунтування. Під час розробки теоретичних засад конфліктологічної підготовки майбутніх учителів необхідно враховувати досить широкий контекст розгляду проблематики конфліктів у сучасній науці та освітній практиці.

Проблеми загальної теорії конфлікту досліджувалися у рамках філософії і соціології. Результати досліджень представлені в працях вітчизняних (О.Я.Анцупов, Ф.М.Бородкін, Н.В.Гришина, О.І.Донцов, Н.М.Коряк, Н.В.Крогіус, В.Н.Кудрявцев, Л.А.Петровська, Є.І.Степанов, О.І.Шпилов та ін.) і зарубіжних (К.Боулдінг, Р.Дарендорф, Е.Дюркгейм, В.Зігерт, Л.Козер, Х.Корнеліус, Є.Мелібруда, Дж.Скотт та ін.) учених. Розкриті суть, рушійні сили, динаміка конфлікту, розроблені типології конфліктів, описані способи управління конфліктами.

Проблемі конфліктів важлива увага приділяється в психологічній науці. У багатьох теоретичних підходах психологічні конфлікти, їх характер і зміст стають основою пояснювальних моделей особистості. Суперечності, конфлікти, кризи є джерелом розвитку особистості, визначають її конструктивний або деструктивний життєвий сценарій (М.Дойч, В.С.Мерлін, В.М.Мясищев, Е.Еріксон, Ж.Піаже, З.Фрейд, К.Хорні та ін.). Не меншу роль вони відіграють і в соціальному житті людини, в міжособистісних стосунках, у міжгруповій взаємодії (Б.Т.Ліхачов, Б.Ф.Ломов, О.Г.Здравомислов, Л.Козер, В.М.Кудрявцев та ін.).

Поліаспектне дослідження феномену конфлікту здійснюється порівняно молодого міждисциплінарною наукою – конфліктологією (О.Я.Анцупов, К.Боулдінг, Н.В.Гришина, О.М.Громова, Р.Дарендорф, С.М.Ємельянов, О.Г.Здравомислов, Л.Козер, М.І.Леонов, Е.А.Уткін, Б.І.Хасан, В.М.Шепель та ін.), в надрах якої зароджуються самостійні наукові галузі конфліктологічних знань.

Нині у стадії становлення перебуває педагогічна конфліктологія – нова галузь наукових знань про педагогічні конфлікти (К.В.Багмет, С.В.Баникіна, А.С.Белкін, В.І.Журавльов, О.М.Лукашенок, М.М.Рибакова та ін.).

У педагогічній науці накопичений значний науковий потенціал з проблематики конфліктів. Так, вивчалися причини конфліктів у середній і вищій школі (О.О.Акімова, В.І.Андреев, О.Я.Анцупов, С.В.Баникіна, В.І.Журавльов, О.А.Іванова, О.М.Лукашенок, А.В.Майорова, Г.К.Макарова, С.А.Новікова, І.І.Риданова, О.А.Рильська, Н.В.Самоукіна, Н.Є.Щуркова).

Досліджувалися окремі аспекти управління конфліктами в загальноосвітніх закладах (Н.Ю.Воронова, Є.І.Степанов, В.П.Бедерханова, В.І.Митюк, Р.А.Рогожникова, А.Л.Бугаєва, К.С.Лисецький, І.І.Бекетова, Н.В.Самсонова, М.С.Бондаренко).

Необхідність конфліктологічних знань і умінь визнається усіма дослідниками, а підготовка в галузі конфліктології стає невід'ємною складовою навчання фахівців різного профілю. Об'єктом уваги дослідників ставали різні аспекти конфліктологічної підготовки фахівців: сутність і зміст понять «конфліктологічна готовність», «конфліктологічна компетентність», «конфліктологічна культура» (З.З.Дринка, Г.М.Болтунова, Є.С.Єфімова, І.В.Козич, О.П.Хорошилова); підходи, зміст і методи формування конфліктологічної компетентності і культури фахівців різного профілю (А.І.Кротов, Д.В.Івченко, Н.В.Самсонова, Т.М.Черняєва); концептуальні основи конфліктологічної підготовки майбутніх учителів (О.А.Іванова, В.В.Базелюк); підходи, зміст і методи формування

готовності учителів до вирішення окремих професійно-конфліктологічних завдань (О.М.Лукашонок, М.І.Реутов, Д.В.Горелова, Н.О.Гур'єва, І.С.Пилипець, О.Г.Петушкова, О.П.Хорошилова); зміст і засоби формування конфліктологічної компетентності учителів (Н.В.Куклева, Є.Є.Єфімова).

Значна частина педагогічних досліджень присвячена пошуку способів вирішення конфліктів, які виникають у системах «учитель — учень», «учень — учень», «учитель — учитель», а також «учитель — батьки», «учитель — адміністрація». Водночас слід зазначити, що проблема педагогічного конфлікту в психолого-педагогічній і соціологічній літературі нерідко розглядається однобоко, основна увага фокусується на деструктивних аспектах конфліктної взаємодії, а сам конфлікт розуміється як незручне для педагога і таке, що заважає його роботі протиріччя, якого в ідеалі варто було б взагалі уникати. При цьому, як правило, не враховуються продуктивні аспекти конфлікту як чинника, що сприяє суспільному та індивідуальному розвитку.

Аналіз теоретичних досліджень з проблеми педагогічного конфлікту свідчить про необхідність подальших пошуків, що обумовлюється недостатньо повним розкриттям специфіки та особливостей педагогічного конфлікту з позиції психолого-педагогічної теорії й практики; недостатньо ґрунтовною розробкою технологічних аспектів оволодіння майбутніми учителями конфліктологічною компетентністю; необхідністю створення комплексної структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів. Можна констатувати, що, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблематиці педагогічних конфліктів, методологічні, теоретичні і технологічні основи педагогічної конфліктології перебувають поки що на стадії становлення. Ця обставина, у свою чергу, суттєво ускладнює розробку концепції та технології підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Водночас існують розробки з питань конфліктологічної підготовки фахівців різних галузей, які можуть бути використані для побудови науково-методичної концепції формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. У психолого-педагогічній літературі обґрунтовано низку загальних підходів, які можуть скласти основу конфліктологічної підготовки учителів: гуманістичний, системно-діалогічний, ситуаційно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, професійно-технологічний, синергетичний, компетентнісний, культурологічний та ін. Перераховані методологічні підходи визначають окремі аспекти конфліктологічної підготовки вчителів. Її головними завданнями слід вважати формування інтегрованих особистісних характеристик (конфліктологічної компетентності, конфліктологічної культури), що забезпечують готовність до попередження і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів.

У технологічному плані конфліктологічна підготовка майбутніх учителів може відбуватися за двома принципами: послідовно-диференційованим і інтегровано-концентричним. Послідовно-диференційований принцип реалізується, коли відповідно до етапів професійної підготовки майбутніх учителів планується послідовне формування складових їх конфліктологічної готовності: спочатку в інтелектуальній сфері (перший етап — формування знань про конфлікти); потім у мотиваційній, емоційній (другий етап — розвиток саморегуляції, рефлексії); насамкінець у предметно-практичній (третій етап — розвиток конфліктологічних умінь). Інтегровано-концентричний підхід реалізується, коли на кожному етапі конфліктологічної підготовки відбувається розвиток усіх сфер в єдності, з поступовим їх підняттям на більш високий рівень. Другий підхід більшою мірою відповідає природі цілісного педагогічного процесу і видається більш адекватним проблематиці формування готовності майбутніх учителів до попередження і вирішення конфліктів в умовах загальноосвітньої школи.

Аналіз практики підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах свідчить, що в змісті їх професійної готовності конфліктологічній складовій зазвичай відводиться другорядна роль. Це знаходить відображення, зокрема, в змісті навчальних посібників. У більшості підручників з педагогіки конфліктологічна тематика або відсутня, або ж розглядається в контексті більш загальних проблем. Навчальні посібники, безпосередньо присвячені конфліктології, зазвичай акцентують увагу на комунікативному аспекті педагогічної діяльності або ж пропонують загальноконфліктологічні знання без урахування специфіки діяльності педагогів загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим конфліктологічна підготовка нерідко має фрагментарний, дифузний характер і не забезпечує належного рівня готовності учителів до управління конфліктами в школі.

Такий висновок підтверджується результатами досліджень реальної педагогічної практики. Зокрема, за даними Г.Л.Вороніна, 66% учителів припиняють конфліктні дії школярів шляхом застосування різних санкцій, 50% проводять індивідуальну роботу з учнями в урочний і позаурочний

час, тільки 19,4% займаються профілактикою конфліктів, а 11,1% взагалі не реагують на конфліктні ситуації [1].

Дослідження Н.Р.Салимова також свідчить про домінування адміністративних заходів у процесі вирішення шкільних конфліктів: 69,8% педагогів вирішують конфлікти авторитарно, з них 56,4% використовують для цього нотації, повчання, 13,4% відразу вдаються до різних санкцій – від виклику батьків до видалення учня з класу; тільки 30,2% педагогів вирішують конфлікт з урахуванням вікових, індивідуально-типологічних особливостей дитини, 4,7% взагалі не звертають увагу на "невдоволення", "поведінку" учнів, продовжуючи вести урок [3].

За даними, отриманими шляхом опитувань молоді, близько 48% учнів загальноосвітніх шкіл вважають, що у них не склалися стосунки з педагогом, а у ряді випадків вони мають ворожий характер, що, швидше за все, є наслідком невмілого вирішення конфліктних ситуацій [2].

Рівень сучасної культури вимагає від учителя уміння вирішувати педагогічні конфлікти на основі гуманістичного підходу, використовуючи конфліктні ситуації для стимулювання особистісного розвитку школярів. Проте в масовій педагогічній практиці, зважаючи на відсутність відповідних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, вирішення конфліктів часто відбувається на емпірично-інтуїтивному рівні. Цілком очевидно, що учитель має бути спеціально підготовлений до конструктивного розв'язання конфліктів на основі наукових рекомендацій. Учителі загальноосвітніх шкіл відзначають практичну цінність такої підготовки, необхідність оволодіння вміннями попереджати і розв'язувати конфлікти гуманістичними методами, оскільки це справляє значний вплив на формування особистості учнів.

Висновки. Таким чином, вивчення теорії і практики підготовки майбутніх учителів до попередження і вирішення педагогічних конфліктів дає підстави визначити низку протиріч, які зумовлюють необхідність комплексної розробки цієї проблеми:

- на соціально-педагогічному рівні – між необхідністю зниження соціальної напруженості і нестабільності в суспільстві через подолання конфліктів в освітній галузі і неспроможністю системи освіти як соціального інституту забезпечити відповідну професійну готовність суб'єктів до вирішення криз соціальної взаємодії; між необхідністю попередження і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів для гармонізації взаємовідносин суб'єктів педагогічного процесу і конфліктологічною некомпетентністю учителів;

- на науково-теоретичному рівні – між необхідністю розробки системи конфліктологічної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного ВНЗ і недостатньою визначеністю її цільового, структурного, змістового, процесуального і результативного компонентів; між необхідністю досягнення конфліктологічної компетентності майбутніх учителів і низьким рівнем конфліктологічної готовності випускників педагогічних ВНЗ;

- на науково-методичному рівні – між необхідністю вироблення загальних вимог до конфліктологічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ і їх невизначеністю в реальних умовах вищої професійно-педагогічної освіти; між необхідністю формування базових конфліктологічних компетенцій майбутніх учителів і недостатньою розробленістю відповідних педагогічних засобів; між необхідністю об'єктивної оцінки стану конфліктологічної готовності майбутніх учителів і недостатньою розробленістю системи відповідних оцінних критеріїв і показників; між необхідністю ефективної конфліктологічної підготовки майбутнього учителя і необґрунтованістю відповідного комплексу педагогічних умов.

Виокремлена сукупність протиріч свідчить про необхідність розробки цілісної концепції формування у майбутніх учителів готовності до попередження і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів, яка характеризується єдністю методологічного, теоретичного і технологічного аспектів.

Література

1. Воронин Г. Л. Конфликты в школе / Г. Л. Воронин // Социол. исследования. - 1994. – № 3 – С. 94-98.
2. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
3. Салимов Н.Р. Формирование готовности будущего учителя к предупреждению и решению конфликтов в школе средствами юмора: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Наиль Раилевич Салимов. – Уфа, 2009. – 222с.

СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

І.Ю.Шахіна

Анотація. У статті висвітлено поняття інформаційного освітнього середовища навчального закладу, його створення та використання у навчальному процесі.

Ключові слова: інформаційне освітнє середовище, інформаційно-комунікаційні технології.

Анотация. В статье раскрывается понятия информационной образовательной среды учебного заведения, рассматриваются ее создание и использование в учебном процессе.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии.

Summary. This article describes the notion of informative educational environment of educational establishment, its development and using in educational process.

Keywords: informative educational environment, informatively communicational technologies.

Постановка проблеми. Створення і накопичення різних засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для навчальних закладів породжує цілий ряд проблем педагогічного характеру. Перш за все, слід зазначити очевидну відсутність будь-якої системи в розробці, накопиченні й практичному використанні різних інформаційних ресурсів педагогічного призначення. Як правило, подібні засоби ніяк не пов'язані між собою і невиправдано дублюють одну і ту ж інформацію. Засоби інформатизації, що використовуються в рамках одного навчального закладу, вимагають принципово різних методичних і технологічних підходів, висувають істотні вимоги до знань і вмінь студентів, що негативно позначається на ефективності навчального процесу.

Ще однією проблемою, пов'язаною з хаотичністю розробки й використання інформаційних технологій і ресурсів у навчальному закладі, є практична неможливість універсальної підготовки педагогічних кадрів, здатних комплексно використовувати переваги засобів ІКТ у навчальній, позанавчальній та організаційно-педагогічній діяльності.

Тому необхідне об'єднання в одну уніфіковану систему інформаційних ресурсів і технологій та використання в усіх сферах діяльності навчального закладу, а саме створення інформаційного освітнього середовища (ІОС). Подібна система має бути доповнена загальними однотипними методологічними вимогами і рекомендаціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання створення й використання інформаційного освітнього середовища стало предметом низки досліджень таких науковців: В.Ю.Бикова, Р.С.Гуревича, І.Г.Захарової, І.М.Кухаренка, Є.С.Полат, І.В.Роберт, С.О.Сисоєвої, В.О. та І.В.Трайньових.

Метою нашої статті є висвітлення поняття інформаційного освітнього середовища навчального закладу, його створення та використання у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Спроби формування інформаційного освітнього середовища здійснюються у багатьох навчальних закладах, проте як правило, вони зводяться до вирішення технічних проблем взаємопов'язування окремих засобів і технологій інформатизації. До цих пір не вирішені питання уніфікації змісту і методів, що характеризують використання засобів ІКТ.

На роль подібної системи може претендувати інформаційне освітнє середовище навчального закладу, визначене в багатьох публікаціях як сукупність комп'ютерних засобів і способів їх функціонування, що використовуються для реалізації навчальної діяльності.

Інформаційне освітнє середовище можна визначити як засноване на використанні комп'ютерної техніки програмно-телекомунікаційне середовище, що реалізовує єдиними технологічними засобами і взаємопов'язаним змістовим наповненням якісне інформаційне забезпечення студентів, педагогів, адміністрацію навчального закладу та громадськість. Подібне середовище має містити організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечує оперативний доступ до педагогічно значущої інформації і створює можливість для спілкування педагогів і студентів [2].

Створення інформаційного освітнього середовища нині є головним завданням, розв'язання якого визначає успіх упровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях.

І.С.Якиманська [1, с.261] наголошує: чим різноманітніше освітнє інформаційне середовище, тим ефективнішим є процес навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного, його інтересів, нахилів, суб'єктивного досвіду, що накопичений у навчанні і реальному житті. Виокремимо дві основні ідеї:

- по-перше, необхідність різноманітності середовища навчання, в якому використання засобів ІКТ сприяє цьому;
- по-друге, вимога індивідуалізації навчання, адаптації його до пізнавальних потреб та інтересів тих, хто навчається. Висунуту проблему досить ефективно вирішують ІКТ.

Інформаційне освітнє середовище має будуватися як інтегрована багатоконпонентна система, компоненти якої відповідають навчальній, позанавчальній, науково-дослідній діяльності, вимірюванню, контролю й оцінці результатів навчання, діяльності з управління навчальним закладом. Подібне середовище має володіти максимальною варіативністю, що забезпечує диференціацію всіх можливих користувачів.

Проектування, розробка й використання інформаційного освітнього середовища навчального закладу має забезпечувати подальше безперешкодне об'єднання інформаційних освітніх середовищ різних навчальних закладів в єдиний інформаційний освітній простір.

Одним із найбільш значущих компонентів середовища має бути програмно-методичний блок, націлений на інформатизацію навчальної діяльності закладу. Проектування, побудова й експлуатація навчальної компоненти мають здійснюватися в строгій відповідності з обширним комплексом вимог і рекомендацій психолого-педагогічного, методичного і технологічного характеру.

Так, у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського на кафедрі інноваційних та інформаційних технологій в освіті (ІТО) розроблено інформаційне освітнє середовище кафедри, в якому виокремлюються основні його складові, що відображені на рисунку (рис. 1):

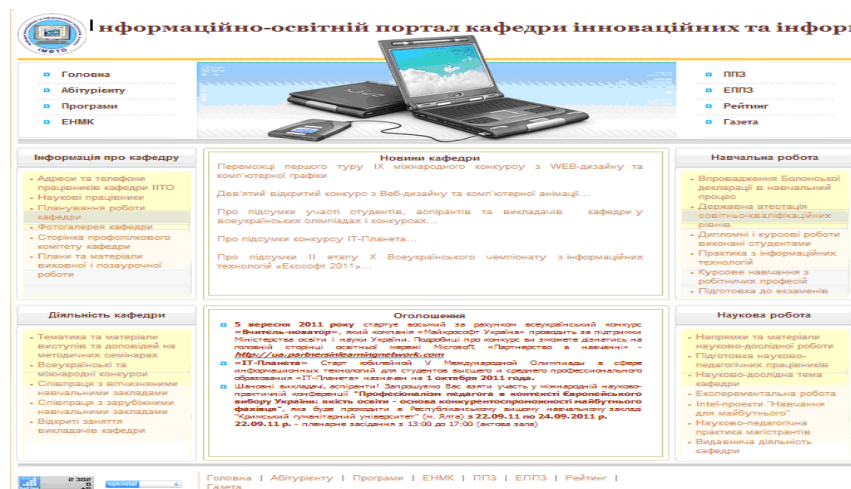


Рис. 1. Інформаційне освітнє середовище кафедри ІТО Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Особлива увага приділена навчальній, науково-дослідній, методичній, виховній діяльності, та діяльності кафедри у світлі кредитно-модульної системи навчання. ІОС кафедри формується поступово. Побудова ІОС у сучасному його розумінні вимагає виконання цілого ряду завдань, основними з яких є наступні:

- розробка організаційної структури, що забезпечує створення, підтримку й розвиток ІОС;
- підготовка викладачів і фахівців для роботи в ІОС;
- технічне й технологічне забезпечення;
- розробка і підтримка інформаційних освітніх ресурсів;
- створення і підтримка освітнього порталу університету;
- розвиток наукової і науково-методичної роботи в галузі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій і застосування їх в освіті.

Невід'ємним компонентом ІОС мають стати засоби вимірювання, оцінки і контролю знань, умінь і навиків студентів. Існує ряд аспектів комп'ютеризації вимірювання, оцінки і контролю рівня навченості, що вказують на користь виділення відповідних засобів ІКТ у самостійну компоненту

середовища. До таких аспектів можна віднести достатньо широкий клас комп'ютерних засобів, безпосередньо призначених для автоматизації вимірювань і контролю знань, що не відносяться до системи формування навчальної компоненти середовища. Так, в ІОС кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті в складовій «ЕНМК (електронні навчально-методичні комплекси)» (рис.2), що розроблені викладачами кафедри, містяться тести для контролю знань, умінь та навиків студентів, відповіді на питання для самоконтролю й підготовки до складання заліків та екзаменів, варіанти контрольних робіт, тренажери для відпрацювання вмінь та навичок роботи студентів у певній комп'ютерній програмі.

Перелік ЕНМК, що використовуються у 2011-2012 н.р.

- 1) Інформатика (технологічна освіта) (Коношевський Л.Л., Шахова І.Ю.)
- 2) Інформатика (психологія) (Коношевський Л.Л., Шахова І.Ю.)
- 3) Обробка психологічних досліджень, засоби ІКТ (Шахова І.Ю., Коношевський Л.Л.)
- 4) Системне програмне забезпечення (Петрович С.Д., Уманець В.О.)
- 5) Алгоритми нових програмних засобів (Гордімчук Г.Г.)

Інформатика

Для напрямку підготовки: "Психологія" та "Практична психологія"

Завдання для самостійної роботи
Матеріали для контролю знань

ТЕМИ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ			
№ п/п	Назва	Кін-сть год	
Модуль 1			
	Апаратне й програмне забезпечення сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності психолога	30	
	Вимоги щодо рівня знань і вмінь		
	Завдання для самостійної роботи		
	Питання до самостійного контролю		
	Тести		
	Ректорська контрольна робота		
6	Налагодження, використання та діагностика локальних комп'ютерних мереж.	2	

Рис.2. ЕНМК – одна з основних складових ІОС кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті. Для прикладу ЕНМК «Інформатика»

Навчальна компонента середовища взаємопов'язана із засобами ІКТ, які забезпечують повний набір сервісних служб та інформаційних ресурсів, що обслуговують навчальний процес.

Практичне впровадження методів організації навчання з використанням основних дидактичних функцій уніфікованих та інтегрованих засобів ІКТ спричинить можливість використання середовища в якості:

- засобів навчання, що підвищують ефективність і якість підготовки студентів, організують оперативну консультаційну допомогу, реалізують можливості програмно-методичного забезпечення комп'ютерної і телекомунікаційної техніки з метою формування культури навчальної діяльності;

- інструменту пізнання, за рахунок формування навиків дослідницької діяльності шляхом моделювання роботи наукових лабораторій, організації спільних навчальних і дослідницьких робіт студентів і викладачів, можливостей оперативної і самостійної обробки результатів експериментальної діяльності;

- засобу телекомунікації, що формує вміння і навички отримання необхідної інформації з різноманітних джерел, починаючи від колеги за спільним проектом, шляхом оперативного обміну інформацією, ідеями, планами зі спільних проектів, тем і т.д., і закінчуючи використанням видалених баз даних;

- засобу розвитку особистості за рахунок реалізації можливостей підвищення гуманітарного розвитку студентів і формування навиків культури спілкування;

- ефективного інструменту контролю і корекції результатів навчальної діяльності.

Не слід забувати про ще одну очевидну можливість інформаційного освітнього середовища. Річ у тому, що з використанням традиційних методологій і засобів навчання (підручник, задачник, посібник) темп навчання залежить в основному від особливостей студентської групи. З використанням можливостей інформаційного освітнього середовища темп засвоєння знань залежить від індивідуальних особливостей студента і збільшується за рахунок організації зв'язку між користувачем та інформаційними ресурсами середовища в реальному масштабі часу. Завдяки інтеграції й уніфікації, індивідуальному варіюванню й адаптації може бути підданий не тільки кількісний, але і якісний склад інформаційних ресурсів, що потрапляють у поле зору студентів.

Подібні можливості індивідуалізації навчання з'являються під час використання середовища й реалізації спеціалізованих методів навчання за рахунок візуалізації навчальної інформації, зберігання

великих об'ємів інформації з можливістю її передачі, легкого доступу користувача до даних, інформаційно-пошукової діяльності, автоматизації обробки результатів експериментальної діяльності, контролю за результатами засвоєння навчальної інформації, спеціалізованого одноманітного інтерактивного діалогу.

Однією з істотних сфер діяльності будь-якого навчального закладу, незалежно від рівня освіти, є наукові й методичні дослідження, в які, зазвичай, залучені викладачі кафедри та студенти. Аспекти функціонування науково-методичної сфери діяльності навчальних закладів породжують окремий напрям впровадженнь засобів ІКТ. Необхідне виділення в рамках середовища спеціальної компоненти, що інтегрує розрізнені засоби інформатизації науково-дослідної і методичної діяльності, яка здійснюється педагогами. Відповідна компонента середовища має не тільки надавати засоби доступу до інформаційних ресурсів, значущих з точки зору наукової діяльності, але й забезпечувати інструментарій для обробки, зберігання й обліку інформаційних фрагментів, важливих з погляду розробок, що проводяться. Так, на кафедрі інноваційних та інформаційних технологій в освіті окремими ланками виділяються методична та науково-дослідна робота кафедри, в якій виокремлена така діяльність: олімпіади, конкурси, наукові групи та гуртки, проект «Intel», конференція, опонування, планування НДР, співпраця з іншими закладами.

Окремою ланкою в ІОС кафедри виділяється «Впровадження Болонської декларації в навчальний процес» (рис.3), в якій виділяються такі його складові: «нормативні документи», «положення за кредитно-модульною системою», «ECTS», «контроль успішності за кредитно-модульною системою навчання» для відповідної дисципліни, спеціальності, освітньо-кваліфікаційного рівня, семестру та викладач, який закріплений за даною дисципліною.

Неможливо не згадати і про методичну та виховну складову ІОС кафедри, в якій висвітлені планування та методичні семінари кафедри; виховні заходи та фотогалерею.



Рис.3. Впровадження Болонської декларації в навчальний процес – складова ІОС кафедри ІТО

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, створення інформаційного освітнього середовища навчального закладу сприяє логічному впорядкуванню інформації, її систематизації і структуруванню, створює умови для застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, передумови для виходу на новий технологічний рівень навчальних технологій, новий рівень одержання наукових знань.

Вбачаємо подальшу розробку та модернізацію інформаційного освітнього середовища кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті як структурного підрозділу ІОС Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, який є одним із ланок єдиного інформаційного освітнього простору системи освіти.

Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання : інтегрований підхід / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. Гуревича Р. С. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 484 с.
2. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании / Разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов, 2006. [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt> *Дидактика*

УДК 378.147=521

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ СХІДНОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

О.В.Асадчих

Анотація. В статті розглядаються сучасні підходи до навчання східномовного лексичного матеріалу шляхом внесення різноманітності в навчальний процес у вищій школі, що спричиняє підвищення мотивації навчання студентів.

Ключові слова: сучасні підходи до навчання східномовного лексичного матеріалу, різновиди вправ, мотивація навчання.

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к обучению восточнойязыкового лексического материала путем внесения разнообразия в учебный процесс в высшей школе, что является причиной повышения мотивации обучения студентов

Ключевые слова: современные подходы к обучению восточнойязыкового лексического материала, виды упражнений, мотивация обучения.

Summary. The article touches upon the modern technologies in the oriental lexis teaching by the putting inside the varieties in the learning high school process, as a result, the increasing of students' motivation.

Key words: the modern technologies in the oriental lexis teaching, kinds of exercises, students' motivation.

Постановка проблеми. Лексична система мови складається із практично необмеженої кількості слів і їх комбінацій, у цім морі слів часом важко відібрати саме ті, які максимально відповідали б цілям навчання [2, с.84]. При відборі підлягаючої засвоєнню лексики звичайно додержуються тематичного принципу. Підбирається певний ряд тем і вже після цього визначається лексичний матеріал, здатний виразити пов'язаний із цими темами зміст. При такому підході виникає додаткове завдання, пов'язане із установленням критерію відбору самих тем. Уживають спроби розробити раціональні основи встановлення характеру тем, що відповідають вимогам навчання усному мовленню. Проте на сьогоднішній день вибір їх досить довільний. Як наслідок, у підручниках (особливо І курсу) з'являються такі теми, як "В універсальному магазині", "У лікаря" або "Наш читальний зал", "Мій робочий день", "Спортивні змагання" тощо. Тексти, відповідні до цих тем, як правило, позбавлені того, що можна було б назвати конкретністю подій (описів конкретних взаємин між людьми, конкретних явищ і подій). Звичайно це описові, статичні тексти, основною метою яких є вживання можливо більшої кількості слів і речень, що ставляться до теми. Створюється враження, що автори таких підручників спочатку підбирають слова й словосполучення, а потім уже під них "підганяють" відповідний зміст. Наведемо деякі приклади вправ:

Dzhyon ha gakusei desu.

Джон – студент. / Якщо говорити про Джона, то він – студент. / Щодо Джона, то він – студент.

Dzhyusu ha nomisasu ga, ochya ha nomimasen.

Я п'ю сік, але не п'ю зелений чай.

Kono hon ha yomimashita ga, ano hon ha yomimasendeshita.

Цю книгу я прочитала, а он ту – ні.

—Dare ga kimasu ka.

—Sensei ga kimasu.

– Хто прийде?

– Прийде вчитель.

У чомусь такий підхід виправданий (скажімо, з погляду дозованої подачі лексики). Але при цьому порушується принцип змістовності мовного матеріалу при навчанні усної іноземної мови. Адже коли дитина опановує рідну мову, та сама мова й відповідний зміст надходять до неї ззовні.

Потреби дитини відносно мовного матеріалу носять вторинний характер; система специфічних людських потреб тільки формується в неї, при чому саме на основі опосередкованих мовою змістів. Тим часом студент має вже досить розвинуту систему потреб. І коли він починає вивчати іноземну мову, йому зовсім не однаково, якого змісту буде поданий мовний матеріал. Цей зміст повинний відповідати його потребам, які визначають у свою чергу коло його інтересів. При такій постановці питання добір слів і речень виявляється вторинним стосовно змісту тексту. Знімається необхідність і в тому, щоб текст містив якнайбільше слів, що стосуються даної теми.

Мета статті полягає у дослідженні сучасних підходів до навчання східномовного лексичного матеріалу.

Завдання статті: проаналізувати сучасні підходи до подачі східномовного лексичного матеріалу.

Наукові результати. Адекватна організація подачі матеріалу покликана створювати свого роду фільтр, при проходженні через який можна буде максимально звільнитися від інтерферентного впливу східних елементів рідної мови.

Отже, сучасні підходи до подачі східномовного лексичного матеріалу передбачають наступне:

1. Однією з основних проблем організації мовного матеріалу є виділення раціональних критеріїв відбору. Складність виділення цих критеріїв проявляється, головним чином, у сфері лексики, оскільки вона практично не обмежена. Тим не менше ця проблема з успіхом вирішується, якщо в основі відбору лексичного матеріалу лежить принцип «від змісту до слів» (а не навпаки) і якщо зміст відбирається відповідно до кола інтересів студента.

2. Не менш важливою є проблема послідовності подачі матеріалу, насамперед граматичного. Раціональний підхід до цієї проблеми вимагає, щоб в текстах, поряд з граматичним матеріалом, що відпрацьовується у вправах, допускалось вживання і такого матеріалу, який у вправах ще не відпрацьовувався, і щоб цей матеріал відпрацьовувався у більш швидкому темпі. Забезпечуються ці вимоги тим, що студенти починають вивчення мови, вже маючи певні мовні навички.

3. Нарешті, важливо вміти встановлювати особливості організації мовного матеріалу з точки зору його ідентифікації в процесі подачі та первинного відпрацювання. Суть проблеми полягає тут у тому, що той, кого навчають, слідуєч природній тенденції, ототожнює подібне з подібним, ідентифікує, подаються одиниці іноземної мови з відповідними одиницями рідної.

Також в межах даної статті слід зазначити ефективність традиційних вправ.

Вправи представляють собою особливий вид навчальних дій, за допомогою яких досягається той або інший рівень автоматизації навичок. Коли об'єктом вивчення є мова, що характеризується складним переплетенням елементів різної структурної та функціональної природи, кількість вправ непомірно велика. Існують досить розроблені теорії вправ, які визначають сферу їх застосування. Тим не менше у практиці викладання трапляються випадки, коли використані вправи не мають достатньої ефективності. Буває і так, що залежно від теоретичних установок, тій чи іншій вправі надається більша або менша значимість [1, с.61].

У цій статті ми вважаємо за потрібне обговорити ефективність деяких видів вправ, які використовуються при навчанні усної іноземної мови: вивчення напам'ять, переказ і так звані двомовні вправи, або вправи на переклад.

— Suugaku wo benkyoushiteimasu.

— Watashi ha bungaku desu.

– (Я) вивчаю математику.

– А я – літературу.

Проаналізуємо спочатку вправи на розвиток пам'яті. Така постановка питання може здатися невинуватою, адже автори підручників, як правило, навіть не згадують про такі вправи. Рідко з'являються рекомендації вивчати напам'ять і в роботах методистів. Однак проблема існує, про що свідчать, рекомендації, які з'являються час від часу в методичних роботах: уникати таких завдань. Дійсно, люди, безпосередньо пов'язані з практикою викладання іноземних мов (у тому числі й у вузі), знають, що це досить поширена форма роботи і що в залежності від установки окремих викладачів їй надається більшого або меншого значення.

1. Koko ni kuruma wo tomete mo ii desu ka.

.....Sumimasen, mise no mae desu kara.

Тут можна припаркувати автомобіль?

Вибачте, але перед магазином...

2. Eiga wo mitai desu kara terebi wo tsukete mo ii desu ka.

.....Doudzhou.

Я хочу подивитися фільм, можна ввімкнути телевізор?

Прошу.

3. Kono kasa tsukatte mo ii desu ka.

.....Sumimasen, watashi no djaarimasen.

Можна скористатися цією парасолькою?

Вибачте, але це не моя.

Із застосуванням вправ на розвиток пам'яті можна погодитися на старших курсах, коли студенти, які вже практично оволоділи мовою, заучують які-небудь уривки з творів (в основному поетичних), щоб глибше осягнути красу мови, що вивчається. Безумовно і те, що є сенс навчати майбутніх шкільних учителів дитячим віршам, лічилкам та ін. Але коли в початковий період навчання студенти вивчають напам'ять цілі тексти й діалоги, вони, безумовно, здійснюють, за висловом М.Фінокьяро, свого роду вчинок. Причому вчинок цей відбувається не просто даремно, але навіть на шкоду процесу оволодіння усною іноземною промовою. Саме тому є сенс ще раз зупинитися на питанні про вивчення напам'ять і спробувати з'ясувати, чому цей вид роботи так завзято зберігає свої позиції у практиці навчання.

Пропонуючи студентам заучувати напам'ять ті чи інші уривки тексту, прихильники даного виду вправ вважають, очевидно, що окремі його фрагменти (слова або фрази) будуть використані студентом у майбутньому. Таку позицію важко аргументувати. Адже кожен акт мовлення в природній ситуації – це продукування якогось нового змісту. Він відповідає даній ситуації спілкування в даних умовах середовища і ніколи в точності не повториться. У цьому сенсі мовний фрагмент, який був використаний у «своєї» ситуації спілкування, ніяк не може бути використаний в новій ситуації. Виключенням є деякі стереотипні фрази, кількість яких настільки незначна, що при побудові системи вправ їх можна і не враховувати [1, с.63].

Watashi ha ginkou de hataraitte imasu.

Я працюю в банку. (Працюю – активна дія.)

Chichi ha ru-ru de oyogimasu.

Тато плаває в басейні. (Плаває – активна дія.)

Otouto ha uchi ni nemasu.

Молодший брат спить. (Спить – стан або пасивна дія.)

Ane ha Pari ni sunde imasu.

Старша сестра живе в Парижі. (Живе – стан.)

Як відомо, характер функціонування мовної одиниці в потоці мовлення такий, що при всій незліченній кількості її варіантів у конкретних актах мовлення, в кожному з них, вона зберігає деякі свої незмінні риси. Завдяки їм мовна одиниця існує як така, і саме вони лягають в основу правил її вживання у мові. У тому чи іншому акті мовлення дана одиниця мови представлена якимось одним конкретним варіантом, особливості якого визначаються даною, завжди унікальною, ситуацією спілкування.

З цієї ж логікою вивчення текстів напам'ять нічого не може дати позитивного для оволодіння усним мовленням, тому що при цьому одиниця мови зберігається у свідомості студента не у спільній для всіх варіантів формі, а у формі конкретного варіанту, придатного тільки для даного збігу обставин [1, с.64].

Отже, якщо в основу навчання усної іноземної мови ставити закономірності функціонування мови як засобу спілкування, вивчення напам'ять жодних перспектив не має. Тим не менше в деяких випадках викладачі, які користуються цим методом, досягають певних успіхів. Справа в тому, що в процесі навчання загальний результат, як правило, досягається впливом на того, хто навчається, різними прийомами і методами навчання.

Теза про непродуктивність вивчення напам'ять має універсальне значення – яке не залежить від характеру тексту, який вивчають напам'ять; вивчення діалогу настільки ж мало продуктивне, як і заучування монологічного уривку. На це потрібно звернути особливу увагу, тому що частина викладачів, визнаючи малу продуктивність вивчення напам'ять взагалі, робить виняток для діалогічного мовлення. Можливо, це відбувається тому, що на їхню думку, діалог являє собою свого роду зліпок мовленнєвого спілкування. Тут, однак, не береться до уваги те, що будь-який зафіксований письмовий або усний діалог – це застиглий зразок мовного спілкування і в цьому сенсі нічим не відрізняється від будь-якого іншого тексту.

Єдиним видом матеріалу, який можна і, мабуть, треба вчити напам'ять, є поезія. Проте вірші можна заучувати лише тоді, коли рівень володіння мовою в учнів приблизно відповідає ступенню мовних труднощів тексту.

З цієї точки зору, заучування віршів у вузі потрібно, мабуть, відкласти на старші курси. Зауважимо до того ж, що вірші, зміст яких може залучити студента, мають досить складну мову.

Досить близькою до щойно розглянутої є проблема переказу як засобу оволодіння усним іноземним мовленням. У той же час, як і при вивченні напам'ять, зовсім не тренується вміння варіативно використовувати мовні одиниці. Іншими словами, переказ на основі вимоги якомога ближче до тексту – це настільки ж малопродуктивний вид роботи, як і заучування напам'ять [3, с. 120].

Звичайно, виклад змісту з максимальним наближенням до тексту не єдиний вид переказу. Існують і такі види, які з успіхом можуть бути використані в якості мовних вправ, наприклад короткий виклад змісту, виклад описаних подій від особи того чи іншого персонажа та інші.

Всі ці види переказу характеризуються тим, що студенту доводиться в тій чи іншій мірі творчо переробляти текст, і коли рівень володіння мовою дозволяє студенту впоратися з поставленим завданням, вони можуть бути дуже продуктивним видом роботи.

Розглянемо тепер питання про переказні вправи. Ці вправи можуть виконувати дві функції. По-перше, вони можуть служити власне для навчання перекладу з однієї мови на іншу. Однак вони можуть забезпечувати й інші цілі, зокрема навчання усній іноземній мові. Роль перекладних вправ цікавить нас саме в цьому аспекті. Якщо участь перекладних вправ у процесі навчання усної іноземної мови взагалі необхідно, то лише з метою первинного закріплення мовного матеріалу. Правда, переклад як такий має місце і безпосередньо під час подачі матеріалу. Але, по-перше, він при цьому не має форми вправи і здійснюється як одноразовий переклад, що забезпечує первинну семантизацію пропонованого матеріалу. По-друге, це переклад з іноземної мови на рідну. В якості ж вправи, націленої на навчання усній іноземній мові, може служити лише переклад з рідної мови на іноземну; тільки в цьому виді переклад служить закріпленню поданого матеріалу [1, с.65].

Спробуємо тепер більш конкретно охарактеризувати роль перекладних вправ на першому етапі навчання. З точки зору взаємин рідної та іноземної мов, оволодіння усною мовою, як уже говорилося, можна представити як процес поступового відриву іноземної мови від рідної. Ідеальним завершенням цього процесу можна вважати момент, коли у створених в ньому природних ситуаціях спілкування іноземна мова функціонує як автономна система, незалежна від рідної мови. Можливо, це звучить як парадокс, але перекладні вправи мають зіграти свою роль саме у формуванні автономної системи іноземної мови. Це можна обґрунтувати наступним чином. Щоб система іноземної мови виявилася здатною функціонувати як автономна, необхідно з самого початку застосовувати заходи, спрямовані на диференціацію її елементів від відповідних елементів рідної мови. Це необхідно робити, тому, що в іншому випадку зв'язок, який між ними виникає, буде неминуче підкріплюватися. Одним з кращих засобів первинної диференціації елементів іноземної мови від відповідних елементів рідної мови є саме перекладні вправи. Вони сприяють чіткій та адекватній ідентифікації пропонованого матеріалу, що й створює умови для його диференціації від відповідного матеріалу рідної мови.

Перекладні вправи являють собою один із засобів зовнішньої ізоляції. Тому, у міру того як зовнішнє стає внутрішнім, завдання на переклад втрачають свою актуальність. Відповідно до цих даних вправ і відводиться роль передмовних [1, с.66].

На основі отриманих результатів можна дійти висновку про те, що аудиторну роботу з використанням мультимедійних засобів навчання слід розглядати не в якості додаткової до основного курсу, а включати в програму як складовий компонент у всіх комунікативних сферах навчання японської мови.

Навчальні блоки, об'єднані загальною тематикою, структурно формуються на основі принципів зняття труднощів, лексичної повторюваності, певній послідовності та поступовості введення нового матеріалу, його зростаючої складності.

Різна методика роботи з матеріалом, використання мультимедійної програми та Інтернету вносить різноманітність у навчальний процес, сприяючи підвищенню мотивації навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасних підходів до навчання східномовного лексичного матеріалу та різновидів вправ дозволяє нам зробити наступні висновки:

1. З точки зору навчання усної іноземної мови, вивчення текстів напам'ять (в тому числі і діалогів) представляє собою малопродуктивний вид роботи, оскільки заучений текст марний при продукуванні актів промови в нових ситуаціях спілкування, тому що нерозривно пов'язаний з тією ситуацією, яка визначила його породження і яка в точності вже ніколи не повториться. З тієї ж причини малопродуктивний і переказ якомога ближчий до тексту.

2. Перекладні вправи як засіб навчання усної іноземної мови мають досить обмежену сферу застосування. Вони використовуються в якості перед мовленнєвих вправ з метою забезпечення

адекватної ідентифікації матеріалу. У цій якості вони сприяють створенню умов для зовнішньої ізоляції іноземної мови від рідної. У міру того, як зовнішня ізоляція переростає у внутрішню, перекладні вправи втрачають свою актуальність.

Таким чином, виникає нагальна потреба більш ретельного відбору східномовного лексичного матеріалу у практиці вищої школи, зокрема детальної розробки підсистеми вправ для навчання східномовного лексичного матеріалу, що і становитиме *перспективу* подальшого дослідження.

Література

1. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку / И. В. Кочерги. – М. : 2000. – 358 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручн. Вид. 2-е, випр. і переробл. Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 318 с.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

УДК 82.0 (075.8)

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ВИВЧЕННЯ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ У ШКОЛІ

Ю.І.Бондаренко

***Анотація.** У статті окреслені основні дидактичні аспекти вивчення лірики: планування систем уроків, шляхи аналізу творів, етапи роботи з поетичними текстами, різні види практичної діяльності дослідницького характеру. Автор демонструє модель взаємодії вчителя та учнів, орієнтуючись на родову специфіку лірики, унаочнює свої судження прикладами опрацювання творчості різних поетів.*

***Ключові слова:** дидактична модель, ліричний твір, підготовка до сприймання, сприймання, аналіз ліричного твору, шляхи аналізу, узагальнення знань, планування систем уроків.*

***Аннотация.** В статье обозначены основные дидактические аспекты изучения лирики: планирование систем уроков, пути анализа произведений, этапы работы с поэтическими текстами, разные виды практической деятельности исследовательского характера. Автор демонстрирует модель взаимодействия учителя и учеников, ориентируясь на родовую специфику лирики, наглядно представляет свои суждения примерами работы с творчеством разных поэтов.*

***Ключевые слова:** дидактическая модель, лирическое произведение, подготовка к восприятию, восприятие, анализ лирического произведения, пути анализа, обобщение знаний, планирование систем уроков.*

***Summary.** The article outlines the principal aspects of studying lyric texts: lesson system planning, ways of text analysis, stages of poetry study and various research activities. Author demonstrates the model of teacher-student interaction, considers the specificity of poetry as a genre as well as substantiates his view with examples of analysis of various poets' works.*

***Key words:** didactic model, lyric text, warm-up, perception, lyric text analysis, ways of analysis, generalization of knowledge, lesson system planning.*

Вивчення лірики як одного із трьох основних родів літератури завжди перебувало в центрі методичних досліджень. Існує значна кількість публікацій (Н.Забужко, Л.Мірошниченко, Д.Семчук, А.Ситченка, О.Слижук, Г.Токмань та ін.), присвячених цій проблемі. Проте мова здебільшого ведеться про етапи роботи з ліричними творами та загальні підходи до вивчення. Цим не вичерпується коло наявних проблем. Потребує своєї деталізації цілісна дидактична модель. Зокрема, до неї необхідно включити такі моменти, як принципи групування ліричних творів, формування систем уроків на їх основі, шляхи та методи аналізу поетичних текстів, пов'язати їх з основними етапами роботи та принципами аналізу. Це і є **метою нашої статті**.

Одна з перших проблем, з якою зустрічаються словесники під час підготовки дидактичної моделі опрацювання лірики в школі, – це утворення систем уроків, присвячених роботі з творами одного поета. Навчальні програми зазвичай дають певну сукупність текстів, часто різнорідних в тематичному, жанровому, хронологічному (написані в різні періоди творчості) планах. Існує необхідність систематизувати лірику автора, об'єднавши твори за певним принципом для розгляду протягом усієї кількості виділених занять і на кожному з них окремо. Для цього встановлюємо принципи групування, які допоможуть вирішити питання. На наш погляд, ними можуть бути такі: хронологічний, за належністю до однієї поетичної збірки, тематичний, жанровий, комбінований.

Хронологічний принцип доречно застосовувати тоді, коли поетичний доробок одного митця вивчається за періодами, і шкільні програми пропонують достатньо матеріалу для того, щоб продемонструвати учням ліричні тексти кожного з етапів життя поета. У таких випадках у темах уроків обов'язково має зазначатися творчий період, що буде розглядатися. Зміст занять включає інформацію про особливості життя і творчості митця у певний час, а також розгляд (аналіз, інтерпретацію) відповідних поезій.

Прикладом може слугувати вивчення художньої спадщини Т.Шевченка в 9 класі, на яку зазвичай виділяється значна кількість навчальних годин. У програмах вона запропонована в широких хронологічних рамках, що спонукає вчителя до застосування вказаного принципу. Рекомендуємо систему тем занять, створену на основі названих засад.

Тема №1. Життєвий шлях Т. Шевченка до викупу з кріпацтва. Рання лірика митця.

Тема №2. Біографія Т. Шевченка першої половини 40-х років XIX століття. Поетична творчість цього періоду.

Тема №3. Період «трьох літ» в житті і творчості Т.Шевченка.

Тема №3. Арешт Т.Шевченка. Перебування поета в ув'язненні та на засланні. Творчість цього часу.

Тема №4. Повернення Т.Шевченка із заслання. Поетичний доробок останніх років життя письменника.

Виходячи із обсягів навчального матеріалу, який виділяється в рамках кожного з періодів життя і творчості Т.Шевченка, учитель визначає необхідну кількість занять на кожну з названих тем.

Наближеним до хронологічного є принцип групування поетичних текстів за належністю до поетичних збірок. У цьому випадку також необхідно давати учням інформацію про біографічні обставини часу написання, тобто мова знову ж іде про конкретний період творчості митця. Проте, крім цього, необхідно дати цілісну оцінку збірці, проілюструвати її аналізом ліричних творів. Діяти в такий спосіб треба особливо тоді, коли у шкільній програмі виділена кількість годин, достатня для ґрунтовного опрацювання поетичної книги. Зокрема, це можна сказати про опрацювання творчості І.Франка в 10 класі:

Тема №1. Збірка І.Франка «З вершин і низин» як важливий етап у розвитку української літератури.

Тема №2. Художня довершеність поетичної збірки І.Франка «Зів'яле листя».

Тема №3. Збірка І.Франка «Мій ізмарagd»: особливості поетичного стилю.

Для розкриття особливостей кожної із у названих збірок можна знайти достатню кількість ліричних творів, які найкраще увиразнять їх художньо-естетичну цінність під час аналізу. Основна увага приділяється віршам, передбаченим у програмах для текстуального опрацювання.

Досить продуктивним для створення систем уроків є тематичний принцип об'єднання ліричних творів, тобто за їх належністю до тематичних груп (пейзажної, філософської, інтимної, громадянської). Його застосування зумовлене тим, що підбір творів для текстуального опрацювання в шкільних курсах часто має довільний характер. Автори програм пропонують групу поезій, на їх думку, естетично довершених і вартих уваги учнів. Проте ці вірші можуть належати до різних творчих періодів (збірок) у житті митця. Отже, два перші принципи не спрацьовують у такому випадку. Потрібно застосувати інший, зокрема тематичний. Так, під час вивчення лірики В.Симоненка в 11 класі можна піти за такими темами:

Тема №1. Інтимна лірика В.Симоненка.

Тема №2. Філософські мотиви у поетичній спадщині В.Симоненка.

Тема №3. Громадянський пафос творчості В.Симоненка.

Означений підхід дозволяє охопити рівномірною увагою всі поетичні тексти митця, запропоновані для ознайомлення, згрупувати їх у логічні об'єднання (у даному разі – тематичні).

Інколи учителям-словесникам доводиться застосовувати і жанровий принцип групування. Хоча в більшості випадків це робиться для створення окремих уроків, а не для розбудови системи занять. Наприклад, на різних етапах шкільного викладання літератури цілком доречними будуть такі теми:

Тема. Своєрідність байок Леоніда Глібова.

Тема. Сонетарій українських неокласиків Миколи Зерова та Максима Рильського.

Разом з тим досить часто бувають випадки, коли матеріали шкільних програм не дають можливості застосувати один принцип групування, тому що поетична творчість митця представлена там у різних аспектах. Ось як оцінює монографічну тему «Тарас Шевченко» в програмі 2005 року [4, с.80-87]. О.Моціяка: «... На жаль, немає одного критерію структурування матеріалу. На перше місце виходять то хронологічний (стосовно ранньої творчості та періоду заслання), то жанровий

(аналізується балада, думка, поема раннього періоду), то ідейно-тематичний (національна проблематика, тема жіночої долі, Шевченко і Біблія) принцип. У зв'язку з цим відбувається накладання різних підходів» [3, с. 94]. У таких випадках застосовується комбінований принцип групування, в якому залежно від програмової конфігурації ліричних текстів можуть поєднуватися будь-які із названих вище принципів. Скажімо, для вивчення «Сонячних кларнетів» П.Тичини за програмою 2011 року для профільних класів [8], пропонуємо систему занять, в якій співіснують тематичний принцип та за належністю віршів до однієї поетичної збірки:

Тема №1. Збірка П. Тичини «Сонячні кларнети» – знакове явище в українській поезії перших десятиліть ХХ століття. Космогонічна тема у збірці.

Тема №2. Збірка П. Тичини «Сонячні кларнети»: розкриття внутрішнього світу людини в інтимній ліриці поета.

Тема №3. Художнє осмислення П. Тичиною національно-визвольного пробудження народу. Зображення дисонансів революційної дійсності в поезії митця (за збіркою «Сонячні кларнети»).

Можуть виникати й інші поєднання:

Тема. Жанр балади у ранній творчості Т. Шевченка (жанровий та хронологічний принципи).

Тема. Жанр балади у творчості І. Драча. Філософські роздуми митця над різними аспектами людського буття (жанровий і тематичний).

Проводячи окремі уроки теж необхідно враховувати деякі загальні закономірності для вивчення поезії. Зокрема, варто засвоїти правило – поезію треба читати, декламувати, аналізувати, але не переказувати своїми словами. Останнє може знищити в учнів відчуття її неповторної краси.

Жанрово-родова специфіка лірики впливає на всю модель її вивчення. Етапи роботи з віршем у принципі такі самі, як і з будь-яким іншим літературним твором. Однак з'являються деякі нюанси роботи, пов'язані з тим, що ліричні тексти невеликі за обсягом і мають свою родову специфіку. На відміну від вивчення епосу та драми вчитель і учні протягом уроку можуть здійснити всі необхідні етапи роботи з декількома поетичними творами. Це вносить ряд особливостей.

Підготовка учнів до сприймання лірики.

«Аналіз поезії має починатися з психологічної підготовки учнів до її сприймання. Не варто розпочинати розмову про твір, якщо в класі несприятлива обстановка: бажаних наслідків досягнуто не буде» [2, с. 27]. Важливо забезпечити різні грані підготовленості школярів – інтелектуальну, емоційну та мотиваційну. Тому будуть доцільними будь-які види попередньої діяльності з такою метою. Зокрема, бесіди, розповіді, самостійні роботи, які тематично суголосні ліричному твору, що вивчається, і допомагають забезпечити внутрішню здатність школярів розуміти твір. При цьому є один обов'язковий момент: словесник повинен пояснити всі незрозумілі для учнів слова. Адже 1-2 незрозумілих лексеми можуть унеможливити правильне осмислення змісту сказаного. Так, лексичний коментар часто застосовується в процесі вивчення поезії П.Тичини, Б.-І.Антонича, В. Стуса. У віршах названих поетів майже постійно зустрічаються мовні одиниці, які вимагають того, щоб розкривали їхнє значення.

2. Сприймання поезії, яке включає в себе два підетапи:

А) Виразне читання вчителем, підготовленим учнем або озвучення з допомогою технічних засобів.

Мета етапу – створити перше позитивне враження, захопити аудиторію. Тому перевага надається живому читанню людиною: воно більш емоційне, а тому ефективніше впливає на переживання слухачів, ніж звучання технічних засобів (останні корисні, коли треба продемонструвати максимально якісну техніку читання, голос поета, який виконує вірші).

Б) Мовчазне читання тексту школярами.

Після того, як вірш прозвучав, школярам необхідно дати декілька хвилин, щоб вони прочитали його про себе. Це сприяє вдумливому, глибокому сприйняттю, що важливо перед аналізом.

3. Осмислення ліричного твору.

Стосовно аналізу та інтерпретації поетичних творів у методиці немає єдиної думки. Інколи звучать твердження, що лірику не варто аналізувати, оскільки це нібито вбиває поетичні враження школярів. Разом з тим методична література не раз демонструвала аналітичні підходи до вивчення поезії. Вважаємо, що такі розбіжності зумовлені різницею у складності художніх структур різних ліричних творів. Для одних поезій – «прозорих», які не викликають труднощів при інтерпретації – опрацювання змісту разом зі школярами дійсно майже не потрібне, хоча залишається необхідність дати оцінку своєрідності форми. В інших же випадках (наприклад, поезія В.Стуса) осмислювати і пояснювати текстуальні особливості поезії просто необхідно. Інакше можна втратити розуміння тематичної глибини матеріалу. Отже, робимо висновок: ступінь аналітичної заглибленості учнів у

поетичні рядки варто коригувати відносно художньої складності тексту. Чим важчий для осмислення твір, тим більше уваги приділяємо його аналізу. «Занурюючись у текст, повільно, крок за кроком, виявляючи творчу ерудицію та творчу свободу інтелекту, маємо унікальну можливість формувати власні переконання щодо смислу, виявляти потужність мислення...» [5, с. 30].

Для проведення практичної роботи словесники застосовують усі відомі методи – лекцію, бесіду і самостійну роботу – викладання літератури. Вибір методу залежить від дидактичної мети та ступеня складності матеріалу. Проте лекцію слід застосовувати якомога рідше, в особливо складних випадках (наприклад, під час розгляду поезій В.Стуса чи П.Тичини), а більше давати простір для аналітичної діяльності школярів. Тому часто застосовною є бесіда, оскільки вона підвищує ступінь активності школярів. Широко використовується і самостійна робота, з допомогою якої формуються навички практичної роботи з літературним матеріалом.

Наступне принципове питання для цього етапу – вибір шляху аналізу. Під час вивчення лірики непогані результати дає послідовний (за розвитком плину почуттів ліричного суб'єкта, строфічний), пообразний (на основі осмислення художньої ролі найбільш яскравих образних конструкцій), проблемно-тематичний. Інколи можна вдаватися і до жанрового чи структурно-стильового шляхів дослідження поетичних текстів.

Крім того, слід пам'ятати: аналіз застосовується не тільки для осмислення, але й для активізації внутрішніх переживань. «Основною особливістю уроків вивчення лірики є поглиблення безпосередніх емоційних вражень учнів» [6, с. 12]. Учителі практикують завдання, які тривожать і думку, і серце дитини, особливо коли треба висловити своє ставлення до зображеного, уявити чи емоційно пережити сказане поетом, зрозуміти, у чому полягає художня досконалість образів, створених митцем.

Оскільки поезії здебільшого присвячуються відтворенню емоційних станів ліричного героя, важливо простежити плін таких почуттів. Це дає змогу школярам глибше осягнути змістові особливості тексту. Роботу ведемо таким чином, що учні досліджували рух настроїв, виявляли, де один «емоційний сплеск» ліричного героя перетікає в інший, як вони між собою взаємодіють.

Деякі вчителі практикують завдання такого типу: передрукують вірш на окремий аркуш паперу, просять учнів з допомогою фломастерів різних кольорів заштрихувати відрізки поезії відповідно до змін емоційних станів ліричного суб'єкта (для кожного настроєвого етапу – свій колір). Після виконання діти пояснюють дії: на які почуттєві відрізки вони поділили текст, які кольори обрали для кожного і чому.

З аналогічною метою практикується складання планів ліричних творів. При цьому корисно виписувати ключові образні конструкції, що відтворюють кожне емоційне переживання, а потім перефразувати їх своїми словами, тобто формулювати пункти плану.

Наступний крок – визначення «внутрішньої пружини ліричного сюжету», того, що цей сюжет рухає. Нею, як правило, буває певна суперечність, конфлікт між бажаним та можливим для ліричного героя. К. Фролова у книзі «Аналіз художнього твору» перераховує ще й такі види суперечностей: «між почуттям і конкретною емоцією» (наприклад, «почуття любові виражається не завжди як радісно-любове переживання, а може реалізуватися в залежності від ситуації в конкретній реакції гніву, суму, навіть ненависті і т.д.»), «прагненням висловити сильне почуття – і неможливість ... зробити це», «сильне почуття і тамування його», у вірші відчутні «два протидіючі емоційні потоки» [9, с.147-148].

Виявити «пружину розвитку» допомагає запитання до учнів:

Чого хоче ліричний герой і що цьому заважає у тексті поезії?

Відповівши на нього, школярі переходять до виявлення, яким чином протиборчі сили (здебільшого психологічні) протистоять у рядках поезії, до яких емоційно-образних «вибухів» це призводить, породжуючи семантичне поле тексту. Саме в такому випадку можна збагнути, що «вірш – певна послідовність текстово-підтекстових значень. Отримуємо слово в його розвитку, тобто логіку художнього. Саме логіка розвитку художнього значення і є завданням аналізу – відкриття фабульної формули» [1, с.18].

Отже, спеціальний час необхідно відводити і спостереженню за мовою ліричного твору. Художню специфіку поетичного мовлення, яка створюється відповідним ритмом, римуванням, підвищеною образністю, найкраще продемонструвати дітям, поставивши вимогу записати текст конкретного вірша прозою і пояснити, що змінилося. Школярі одразу відчувають втрати: огрубіння зображених картин, зникнення емоційного заряду, художньої виразності, а в результаті – сили впливу на читача.

Важливу роль під час аналізу мови ліричного твору відіграє спостереження за образними центрами (пообразний аналіз), у яких виражена сутність того, що хоче сказати автор. Розшифрування ключових образів, виявлення їх змісту – шлях до більш глибокого сприйняття тексту поезії. Вчителі дають простір учням для їх самостійного відбору, пояснення ж краще проводити колективно, поступово приходячи до найбільш точних і ґрунтовних тлумачень. Це можна зробити як усно, так і письмово.

Робота на цьому художньому рівні включає в себе і засвоєння учнями метричних та ритмічних особливостей лірики. Практичне використання знань про віршові розміри шліфується тривалий час. Потрібні систематичні вправи з визначення розмірів. Г. Токмань пропонує скандувати поезію, «бажано з вистукуванням ритму, щоб відчуті ритмічний малюнок» [7, с. 50]. Паралельно проводиться графічне відображення поетичного ритму на папері.

Досить складна процедура для дітей – аналіз ліричного суб'єкта. Вони окреслюють його емоційний стан, внутрішні порухи, але класифікувати ліричного суб'єкта їм важко. Постають закономірні питання: чи це потрібно? чи не зменшується таким чином рівень емоційності у сприйнятті лірики?

Гадаємо, достатньо, щоб учні зрозуміли певну дистанційованість між ліричним героєм та автором вірша і не ототожнювали їх. Для цього треба пропонувати тексти, де таке ототожнення призводить до логічних порушень. Наприклад, коли митець пише про себе як про убитого, перевтілюється в особу, що виконує невластиві для поета професійні функції тощо.

У тих же випадках, коли зближення досягає максимального (але все ж не абсолютного характеру) школярам треба дати пояснення, що кожен ліричний суб'єкт формує навколо себе певну художню реальність, якої немає в житті автора, і виконує там визначальну функцію, чого не може робити поет. Врешті-решт він і сам лише художня реальність, яка відрізняється своєю вигаданістю від предметної дійсності, де живуть люди і автор твору.

Мовний аналіз необхідний і в контексті структурно-стильових та жанрових досліджень лірики. Наприклад, аналізуючи вірші поетів-символістів (М.Вороного, Олександра Олеся, П.Тичини), на перше місце висуваємо роботу з образами-символами. Виявляючи естетику екзистенціалізму (поезія В.Стуса), також поглиблено опрацьовуємо на уроці мовно-образні утворення відповідного змісту. Жанрову специфіку лірики унаочнюють образи, з допомогою яких жанровість набуває свого художнього втілення. Тому доречно вводити в шкільну практику аналізу і такі поняття, як «образ-думка» (для медитації), «образ-емоція» (для елегії) тощо.

У процесі дослідження стильових та жанрових доміант застосовується прийом зіставлення – для віршів одного або декількох авторів. У такий спосіб учні виділяють типові особливості світобачення та світовідтворення, притаманні художній манері митців. Якщо ж поезії належать до різних етапів творчості поета, вони дозволяють зрозуміти художню еволюцію, розвиток його майстерності, зміни у світогляді тощо.

4. Узагальнення і систематизація одержаних знань.

Після проведення окреслених досліджень необхідно виставити заключні акценти. Здебільшого тут відбувається підсумкова бесіда або підсумкові виступи школярів. В особливо складних випадках роботу узагальнює педагог.

Отже, успішне вивчення творчості поета потребує застосування спеціальної дидактичної моделі, у якій враховано ряд важливих моментів: принципи та шляхи аналізу ліричних творів, ключові етапи роботи, а також принципи групування ліричних текстів, створення систем уроків на їх основі. Тільки в такому разі, на наш погляд, виникає завершена система діяльності, що встановлює необхідний процесуальний алгоритм і може забезпечити продуктивний навчальний результат.

Література

1. Азьомов В. Партитурний аналіз поетичного слова / В. Азьомов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – №11. – С.17–21.
 2. Забужко Н. Особливості вивчення лірики та її виховне значення / Н. Забужко // Українська мова і література в школі. – 1988. – №4. – С.24–33.
 3. Моціяка О. М. Проблема вивчення творчості Т. Шевченка у школі / О. Моціяка // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – 2011. – №5. – С.94–98.
- Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5–12 класи. – К.: Перун, 2005. – 201 с.
4. Семчук Д. Текст як шифр (текстуальний аналіз ліричного твору В.Стуса «На колимським морозі калина» / Д. Семчук // Українська мова і література в школі. – 2006. – №6. – С.29–31.

5. Слижук О. Принцип емоційності у процесі вивчення лірики / О. Слижук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – №9. – С.12–14.
6. Токмань Г. Цілісність сприйняття ліричного твору. Текстуальний аналіз. Методика вивчення віршування / Г. Токмань // Дивослово. – 2003. – №1. – С.46–50.
7. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології) // Електронний ресурс: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/114-doshkilna-ta-zagalna-serednya/4326-navchaln%D1%96-programi-dlya-zagalnoosv%D1%96tn%D1%96h-navchalnih-zaklad%D1%96v-z-ukrainskoyu-movoyu-navchannya-> Фролова К. Аналіз художнього твору. / К. Фролова. – К. : Радянська школа, 1975. – 174 с.

УДК 378.016:37

ОСОБЛИВОСТІ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

О.В.Волошина

Анотація. У статті йдеться про використання технології контекстного навчання у вчн з метою формування творчої особистості-професіонала.

Ключові слова: контекстне навчання, вчн, технологія навчання.

Аннотация. В статье говорится об использовании технологии контекстного обучения в вузе с целью формирования творческой личности-профессионала.

Ключевые слова: контекстное обучение, вуз, технология обучения.

Summary. The article says about the utilization of the context technology at HIGH School with the purpose of forming an independent and efficient thinking person.

Key words: context teaching, HIGH School, technology of teaching.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти перебуває в пошуках педагогічних теорій та технологій, які б не тільки забезпечували засвоєння певного обсягу інформації, але й сприяли становленню та розвитку індивідуально-професійних якостей майбутніх фахівців. Проблема підготовки педагогічних кадрів, які відповідають рівню розвитку суспільства; умови навчання та виховання майбутнього вчителя в системі професійної педагогічної освіти становлять надзвичайно значущу проблемну галузь педагогіки та психології.

У зв'язку з цим необхідно розробляти технології переходу від навчальної до професійної діяльності. Це пов'язано, як зауважує О.Вербицький, з певними труднощами:

- суперечностями між «абстрактним характером навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності»;
- невідповідністю між відокремленням знань з різних навчальних дисциплін і необхідністю їхнього поєднання в професійній діяльності;
- суперечностями між індивідуальним, особистим характером навчальної роботи та суспільним колективним характером праці;
- розходженням між позицією студента-виконавця та активною позицією фахівця [2].

У сучасних умовах модернізації загальної освіти, зазначає О.Асмолов, на відміну від відірваності викладання суто лабораторного наукового знання, «базовим принципом стає принцип контекстності, який допускає поєднання знань і навичок та їхнє застосування з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних особливостей контексту» [1, с.12].

Мета даної статті полягає у визначенні особливостей контекстного підходу у навчанні студентів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Теорія контекстного навчання була розроблена О.Вербицьким і його науковою школою з метою подолання у студентів байдужості до знань, небажання вчитися, а також з метою розвитку пізнавальних, а наприкінці навчання і професійних, мотивів та інтересів. Підставою для формування цієї концепції стало усвідомлення впливу предметного та соціального аспекту майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної роботи.

Контекстне навчання – це навчання, в якому динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професії, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента в

професійну діяльність фахівця. Сутність знаково-контекстного навчання полягає в наступному: в «організації активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності...» [3, с. 33].

Основними джерелами змісту контекстного навчання є дидактично спрощений зміст класичних розділів відповідних наукових дисциплін і майбутня професійна діяльність.

Основні принципи контекстного навчання:

- принцип психолого-педагогічного забезпечення індивідуального включення студента в освітню діяльність;

- принцип послідовного динамічного моделювання в освітній діяльності майбутнього педагога цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності;

- принцип проблемності змісту та процесу навчання та виховання;

- принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу;

- принцип адекватності форм організації навчальної діяльності студентів, що означає вибір конкретних організаційних форм залежно від цілей, змісту й умов навчання та виховання;

- принцип органічного поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій;

- принцип відкритості – використання для досягнення конкретних цілей навчання та виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках найрізноманітніших теорій і підходів.

- принцип єдності навчання та виховання особистості студента;

- принцип урахування внутрішніх, крос-культурних (сімейних, національних, релігійних, географічних тощо) контекстів кожної особистості [4, с. 15].

Особлива роль у концепції контекстного навчання належить поняттю «професійного контексту» – сукупності предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійної праці. Виділяють наступні види професійного контексту:

- соціальний, який включає ціннісно-орієнтаційний та особистісний контекст;

- предметний, який поєднує виробничо-технологічний, організаційно-управлінський, посадовий і запроваджуючий контекст.

На думку О.Вербицького, зміст контекстного навчання повинний проектуватися з урахуванням наступних вимог: семіотичних – до організації знакової інформації; психолого-дидактичних, які сприяють більш легкому засвоєнню навчального матеріалу; наукових вимог – у навчальній дисципліні повинен відображатися науковий фундамент; вимог з боку професійної діяльності, що створюють змістовий контекст діяльності [5].

Ідея контекстного навчання має низку переваг, які створюють основу професійної підготовки будь-якого профілю. Проте підготовка фахівців педагогічного напрямку має деякі особливості.

Всю професійну сферу педагога можна представити трьома головними блоками, а саме: теоретичні знання, способи діяльності, соціальна зрілість (цінності, кругозір, моральність, відповідальність). З позиції теорії контекстного навчання ми виділили проблемні зони традиційного навчання майбутнього вчителя:

- у теоретичній підготовці: проблема вибору оптимального, системно організованого обсягу змісту навчання, необхідного для майбутньої педагогічної діяльності;

- у діяльнісній підготовці: проблема переваги орієнтації на засвоєння теоретичних знань на відміну від їхнього практичного використання в майбутній педагогічній діяльності;

- у становленні соціальної зрілості: проблема відсутності цілеспрямованого розвитку соціально-моральних і громадянських якостей майбутнього вчителя.

Специфіка навчання студентів педагогічного вузу полягає в тому, що, здійснюючи навчальну діяльність, студенти готуються до професійної, основний зміст якої – організація навчальної діяльності школярів в аналогічних формах. У процесі навчання в педагогічному вищому навчальному закладі студенти отримують необхідні знання з педагогічних дисциплін. У значно меншому обсязі студенти опановують уміннями, пов'язаними з професійною діяльністю. Це доводиться констатувати, спостерігаючи за роботою фахівців-початківців. Їм потрібна значна кількість часу для того, щоб після завершення навчання адаптуватися до умов шкільного закладу; молоді спеціалісти не завжди можуть застосувати отримані знання на практиці. Для оволодіння прийомами діяльності необхідною умовою є зв'язок знань і досвіду. Практичний досвід, який поєднує теоретичні знання та практичні вміння, формується в процесі застосування наявних знань і професійних умінь. Від того, наскільки повно поєднується рівень теоретичної підготовки фахівця та його професійна спрямованість з завданнями, висунутими практикою, залежить успіх входження у спеціальність. Сформованість же особистісних

якостей студента дозволить більш ефективно здійснювати діяльність з виховання підростаючого покоління.

У теорії контекстного навчання виділяють три навчальні моделі, які обумовлені специфікою процесу підготовки до професійної діяльності: семіотичну, імітаційну, соціальну.

Семіотична навчальна модель виступає у вигляді вербальних або письмових текстів з теоретичною інформацією. Одиницями активності студента в рамках цієї моделі є мовна дія та демонстрація засвоєних навичок розв'язання стандартних завдань (алгоритмів), характер навчальної діяльності студента – переважно репродуктивний.

Імітаційна навчальна модель – це спеціально змодельована ситуація майбутньої професійної діяльності, яка вимагає аналізу та прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиниця активності студента – предметна дія, основна мета якої – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій; характер діяльності - частково-пошуковий, репродуктивно-творчий.

Соціальна навчальна модель – це проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізується та перетворюється у формі спільної діяльності студентів. Основною одиницею активності студента є вчинок; характер діяльності - переважно творчий.

Ми повністю погоджуємося з тим, що навчитися виконувати будь-яку дію можливо тільки за умови, якщо цю дію виконувати самому, а не спостерігати, як це роблять інші. Контекстне навчання є реалізацією динамічної моделі зміни діяльності студента: від власне навчальної (лекція, семінар, залік тощо) через квазіпрофесійну (ігрові форми) та навчально- професійну (педагогічна практика, науково-дослідницька робота студентів, підготовка випускної кваліфікаційної роботи тощо) до власне професійної діяльності [2].

Майбутні вчителі на парах з педагогічних дисциплін розробляють дидактичні матеріали, грають ролі вчителів і учнів, аналізують як дії товаришів, так і свої власні, проводять міні-уроки, беруть участь у майстер-класах, організують відеоспостереження та обговорення фільмів тощо. Для кожної майбутньої лекції розробляються питання, завдання інформаційно-пошукового характеру, ставляться проблеми. На лекціях проводяться евристичні бесіди, міні-диспути, демонструються прийоми аналізу та засвоєння великого обсягу інформації (структурування та схематизація текстів, відстеження логіки викладу, створення картотек тощо).

На лабораторних заняттях активно використовують дидактичну гру як обов'язковий компонент технології контекстного навчання; експрес-методики для навчальних занять різного виду; активно застосовують метод проектів. Домінуючими видами діяльності студентів у роботі над проектом є пошукові, практично-орієнтовані, творчі. Працюючи над проектом, студенти активно контактують з однокурсниками, з викладачами вузу, з викладачами шкіл, з працівниками бібліотек і комп'ютерних класів.

Основною одиницею змісту в контекстному навчанні є «проблемна ситуація», а звичні завдання виступають її елементами. За допомогою системи проблемних ситуацій, навчальних проблем і завдань вибудовується сюжетна лінія засвоєння провідних аспектів професійної діяльності.

На заняттях з педагогічних дисциплін широко використовуються педагогічні ситуації, які моделюють деякі аспекти професійної діяльності в аудиторних умовах. Педагогічна ситуація виступає і розуміється нами як дидактичний засіб і як простір мислення та діяльності студента, структурований його власною позицією та позицією викладача. Це означає, що навчальне заняття психологічно переживається суб'єктами як значуща «тут і тепер» подія.

Як дидактичний засіб педагогічна ситуація використовується для формування в студента образу себе в професії на основі виявлення в життєвих ситуаціях педагогічного змісту. Педагогічні ситуації цілеспрямовано використовуються на заняттях різних педагогічних дисциплін, органічно «вплітаючись» у тканину заняття. Відбір педагогічних ситуацій для такої роботи визначається змістом дисципліни та цілями конкретного заняття.

Наступний етап підготовки складається у формуванні інваріантно орієнтовної основи аналізу педагогічної ситуації, який виступає як особливий вид діяльності – аналітико-рефлексивний. Зміст аналізу педагогічної ситуації полягає в тому, щоб перевести об'єктивні характеристики педагогічної ситуації з об'єктивного рівня на рівень суб'єктивності; щоб кожна з об'єктивних властивостей педагогічної ситуації в процесі діяльнісного засвоєння була сприйнята, осмислена студентом як особиста проблема.

Варіанти вирішення педагогічних ситуацій студентами групи дозволяють збагатити та удосконалити власну позицію через процес порівняння з позиціями інших, а також з конкретною дійсністю. Результатом проживання студентами педагогічної ситуації будуть ті зміни, які відбулися в

самому суб'єктові завдяки включенню в аналітико-рефлексивну діяльність та усвідомлення ним цього процесу. Як результат – виникають уміння аналізувати педагогічні ситуації.

Висновки. Відповідно до основних положень технології контекстного навчання під час роботи зі студентами педагогічного університету необхідно намагатися моделювати в навчальному процесі предметний та соціальний зміст професійної діяльності. Для ефективності цього процесу необхідно дотримуватись таких вимог:

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення педагогічної діяльності у формах навчальної діяльності студента;
- поєднувати різноманітні форми та методи навчання з урахуванням дидактичних принципів і психологічних вимог до організації навчальної діяльності;
- використовувати модульність побудови системи та її адаптованість до конкретних умов навчання та контингенту майбутніх педагогів;
- реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання;
- забезпечувати зростаючу складність змісту навчання та форм контекстного навчання від початку до завершення цілісного навчального процесу.

Побудова навчального процесу в педагогічному університеті на базі контекстного навчання дозволить більшою мірою наблизити процес навчання до методів, форм і принципів педагогічної діяльності, здійснити перехід від навчальної діяльності до професійної поступово та природньо.

Література

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя; под ред. А.Г.Асмолова.] / А.Г.Асмолов – М. : Просвещение, 2008.-151 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А. А. Вербицкий - М. : Высшая школа, 1991. - 207 с.
3. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Внрбицкий // Вопросы психологии. – 1987. – №5 – С. 32-38.
4. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А. А. Вербицкий, О. Б. Ермакова // Педагогика – 2009. – № 2.– С. 12-18.
5. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в системе подготовки учителя математики / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова // Народное образование. - 2007. - № 4. – С. 38 – 42.

УДК 37.116:81'24-053.4

ВАРІАТИВНІСТЬ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Т.В.Воробйова

***Анотація.** У статті обґрунтовується необхідність раннього навчання іноземній мові дітей дошкільного віку, аналізуються головні підходи до формування іношомовної компетенції дітей цього віку.*

***Ключові слова:** комунікативна компетенція, комунікативна ситуація, дошкільники, протиріччя, дидактичні засоби, інноваційні технології.*

***Аннотация.** В статье обосновывается необходимость раннего обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, анализируются главные подходы к формированию иноязычной языковой компетенции детей данного возраста.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, коммуникативная ситуация, дошкольники, противоречия, дидактические средства, инновационные технологии.*

***Summary.** The article considers the importance of teaching foreign languages at preschool educational establishments, analyses the main approaches to formation of foreign language communicative competence of young learners.*

***Key words:** communicative competence, communicative situation, young learners, contradictions, didactic means, innovative technologies.*

Постановка проблеми. XXI століття вочевидь стане віком мультилінгвізму та мультикультурності. Аналіз вітчизняної наукової літератури, постанов та документів МОНМіС України свідчить про те, що тенденція вивчення іноземної мови у дошкільних навчальних закладах набуває загальнодержавних масштабів. Є всі підстави стверджувати, що в найближчий час навчання іноземної мови дітей дошкільного та молодшого шкільного віку стане обов'язковим елементом навчальних програм. Педагогічні засади формування іншомовної мовленнєвої діяльності дітей дошкільників все частіше обговорюються на сторінках наукових збірників, вони стають предметом експериментальних досліджень вітчизняних педагогів-новаторів. Аналіз методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що:

- в педагогічній науці питання раннього вивчення іноземної мови сьогодні є надзвичайно актуальним;

- розроблені моделі, стратегії та технології формування іншомовної мовленнєвої компетенції є досить ефективними і забезпечують реалізацію завдань розвитку мовленнєвих навичок дітей чотирьох-шестирічного віку.

Аналіз виконаних досліджень. Проблемами навчання дітей дошкільного віку іноземної мови займалися і займаються провідні вчені-педагоги та методисти (Н.Клюніна, В.Плахотнік, І.Зимня, А.Богущ). Більшість вчених, визначаючи зміст навчання іноземної мови дітей дошкільного віку, наголошують на необхідності методично інтегрувати розвиток мовленнєвих навичок малюків у навчання іноземної мови в умовах дитячого садочка (Н.А.Яценко).

Проблема лексичного запасу дітей дошкільного віку досліджувалась вченими в різних аспектах: фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення (Т.Ушакова, Н.Рибніков, Н.Юр'єва), особливості становлення та розвитку словника дітей (М.Коніна), формування лексичної компетентності дошкільників (А.Богущ, Ю.Руденко), лінгводидактичні засади навчання іноземної мови (В.Редько), концептуальні засади створення розвивального середовища у дошкільному навчальному закладі (Є.Белкіна, Н.Гавриш, О.Коваленко). Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні визначається обов'язковий мінімум мовленнєвого розвитку дітей узагалі та в межах лексичної компетенції, зокрема.

Отже, проблема вивчення та навчання іноземної мови на ранньому етапі сьогодні є актуальною. Необхідність дослідження цієї проблеми продиктована в першу чергу певними існуючими протиріччями щодо самої сутності іншомовної мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку. На відміну від європейської теорії і практики у вітчизняній науці не вироблені єдині підходи та теоретичні засади тлумачення поняття іншомовної комунікативної компетенції саме дітей раннього віку.

В працях, присвячених проблемам комунікативної лінгвістики, психології, теорії діяльності, методики навчання іноземної мови, науковці виділяють чотири головні стратегії навчання іноземної мови: біхевіористичну, інтуїтивно-свідому, свідомо-пізнавальну та комунікативну (О.Леонтьєв, І.Зимня, А.Богущ). Комунікативний підхід відповідає специфіці іноземної мови як навчального предмета в дошкільному навчальному закладі, оскільки він забезпечує оволодіння дітьми дошкільного віку навичками іншомовного спілкування на початковому рівні і сприяє формуванню комунікативної компетенції. Комунікативна мовна компетенція дає можливість дошкільнику успішно здійснювати мовленнєву діяльність в конкретних умовах спілкування за допомогою специфічних засобів і може розглядатись як інтегративне явище, що охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки. Усі ці уміння та знання реалізуються в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. Ефективність навчання іноземної мови в дошкільному закладі зумовлена ще й тим фактором, що це відбувається саме в той період дошкільного віку, коли діти опановують мовні механізми, які керують формуванням мовленнєвої діяльності рідною мовою. У свідомості дитини-білінгва відбуваються процеси порівняння, зіставлення іноземної та рідної мов, що дає змогу оволодіти двома мовами за той самий час.

Таким чином, аналіз наукових досліджень, концепцій та підходів різних авторів до проблеми раннього навчання іноземної мови дозволяє зробити висновок, що сформувати комунікативну компетенцію дошкільника – це означає навчити спілкуватись. Ефективна комунікативна ситуація – це коли питання ставиться з метою отримати певну інформацію, яка цікавить, або ж отримати підтвердження своєму припущенню. Особливо це важливо в процесі формування іншомовних мовленнєвих навичок. На нашу думку, головне – це навчити дитину, використовуючи свій мінімум лексичного запасу, висловитися максимально. Не боятися помилок, намагатися бути зрозумілим, використовуючи усі види міміки, жестів, інтонації. Ситуації спілкування повинні бути простими, максимально наближеними до реального життя, цікавими для дітей дошкільного віку.

Отже, з одного боку, визнається потреба в ранньому навчанні іноземній мові, а з іншого – немає чітко сформульованих умов та стратегій, які забезпечують ефективність цього процесу. Ігнорування принципу врахування вікових особливостей дітей призвело до того, що навчання письмовому мовленню іноземною мовою згідно програм здійснюється паралельно з навчанням письму рідною мовою. Це, на нашу думку, ускладнює і перший, і другий процеси. Аналіз навчальних програм та методичних рекомендацій, якими користуються в дошкільних закладах та початковій школі, демонструє нехтування принципом наступності між методиками навчання дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку.

У вітчизняній освітній практиці переважає традиційний підхід як до організації навчального процесу, так і до його змісту. По відношенню до навчання іноземній мові цей підхід реалізується двома шляхами. Перший з них, опираючись на традиційну стратегію формування темпів розвитку дитини, спрямований на підпорядкування соціально-педагогічних пріоритетів дошкільного закладу вимогам і особливостям навчання в початковій школі. В основі іншого шляху – тактика поглиблення в початковій школі тих елементарних знань, з якими дитина приходить туди з дитячого садку. Таким чином, форсована підготовка до школи фактично витісняє специфічні види діяльності дошкільнят (від гри до різних видів художньої творчості) і відбувається, власне, навчання на заняттях. А гра, якщо і використовується, то в ній чітко прослідковуються риси навчального предмету.

Це недопустимо, оскільки цим не лише ускладнюється процес формування іншомовної мовленнєвої компетенції, а й, можна стверджувати, зводиться нанівець сама суть цього процесу.

Наступний важливий момент, на який хотілося б звернути увагу, це непродуманість запозичення зарубіжного досвіду. Ми однозначно підтримуємо і визнаємо доцільність використання передового зарубіжного досвіду. Проте, в практику вітчизняних освітніх закладів він, цей досвід, переноситься дуже часто фрагментарно і методично необґрунтовано, а тому й ефективність від цього запозичення досить низька.

На ранньому етапі формування іншомовної комунікативної компетенції існують ще і свої специфічні протиріччя. Одним із них є протиріччя між бажанням батьків залучити дітей до вивчення іноземної мови якомога раніше і відсутністю у дошкільників реальної потреби користуватися нею у своєму повсякденному житті. Традиційно на ранньому етапі зміст вивчення іноземної мови охоплює такі види мовленнєвої діяльності, як оволодіння певними лексичними одиницями, розмовними кліше, заучування віршиків, пісеньок. Батьки задоволені. Проте мотивація батьків не співпадає з мотивацією малюків, оскільки вони не відчувають життєвої потреби в іноземній мові. І лише, коли вчитель зацікавить їх, вони займаються цим.

Згідно усіх теорій і концепцій провідних психологів і педагогів головним видом діяльності дитини у дошкільному віці є гра. Ігри розвивають сенсорні орієнтації дітей, спостережливість, пам'ять, увагу, мислення. Ч. Рід стверджує, що ігри мають велике значення для формування і розвитку самосвідомості дитини, оскільки в них дитина зміцнюється як активний учасник комунікативної діяльності [3, с.67]. Проте, на практиці більшість батьків незадоволені, коли бачать як їхня дитина грається на занятті, оскільки сприймають гру лише як розвагу, а не навчання.

Отже, наступним протиріччям є протиріччя між підсвідомим прагненням батьків та й вчителів ставитися до дошкільників як до учнів і відсутністю потреби в навчальній діяльності в самій дитини.

Це протиріччя ще більш загострюється, коли деякі «спеціалісти» дошкільних закладів починають оцінювати знання дітей. Цей стереотип традиційного навчального процесу суттєво спотворює позитивні результати формування іншомовної мовленнєвої компетенції на ранньому етапі. Заради справедливості зазначимо, що останнім часом завдяки глибокому реформуванню дошкільної освіти такі підходи гостро критикуються і навіть забороняються. Це, безумовно, позитивно впливає як на загальний розвиток дитини, так і на розвиток її мовленнєвих здібностей, зокрема засобами іноземної мови.

Вирішити проблему існуючих протиріччя у підходах до формування іншомовної комунікативної компетенції допоможе, в першу чергу, якісна підготовка кваліфікованих вчителів. Вважаємо, що у суспільстві існує нагальна потреба саме у кваліфікованих спеціалістах в галузі дошкільної освіти, зокрема, з іноземної мови. Аналіз соціологічних опитувань та вивчення практичного досвіду свідчать про те, що відсутність такого рівня спеціалістів призводить до сумних наслідків. Вивчивши ситуацію з навчання іноземній мові у дошкільних закладах, ми прийшли до висновку, що у багатьох із них навчають дітей іноземної мови люди, які самі мають низький рівень базових знань з іноземної мови і вважають себе здатними навчити дошкільників, оскільки маленьким дітям цих знань, на їх думку, достатньо.

В результаті маємо не лише змарнований час, а й велику шкоду для майбутнього просування дітей шляхом вивчення мови. Перевчити завжди складніше, ніж навчити, і виправити неправильну вимову завжди складніше.

Навіть, якщо до дітей приходять люди, які чудово володіють іноземною мовою, їм не завжди вдається досягнути бажаних результатів. Навчання малюків – це особлива, специфічна сфера педагогічної діяльності, яка вимагає спеціальної підготовки з методики, психології, педагогіки. Саме тому ми стверджуємо, що без підготовки кваліфікованих фахівців у галузі дошкільної освіти подолати існуючі протиріччя та проблеми на шляху формування якісної іншомовної комунікативної компетенції буде неможливо.

Наступним важливим кроком на шляху подолання вище проаналізованих протиріч є удосконалення відповідних ранньому віку дитини дидактичних засобів, які б сформували основу психологічної готовності дітей до іншомовного спілкування. В царині педагогічних технологій існує настільки багато цікавих, хороших ідей, що досить легко можна розгубитися і, навіть, заблукати. Тому дуже важливо не лише добре знати особливості та сутність цих технологій, а й бачити реальні шляхи та умови адаптації цих технологій в кожній конкретній ситуації, пам'ятаючи, що засвоєні знання є продуктом діяльності дітей, а не вчителя. Завдання вчителя – організувати діяльність дітей так, щоб допомогти їм засвоїти ці нові знання. Ми вважаємо, що лише створення позитивної емоційної атмосфери під час занять сприятиме активному розширенню комунікативної компетенції у дітей дошкільного віку, і застосовані технології будуть ефективними.

Конструктивний реалізм у підходах до формування іншомовної компетенції дітей дошкільного віку є надзвичайно важливим. Це, в першу чергу, означає, що вчитель повинен ретельно вивчити індивідуальні особливості кожного малюка в групі і психологічний клімат групи в цілому. Знання тих видів мовленнєвої та навчальної діяльності, які активізують дітей, збуджують їх інтерес, допитливість і тих, які заспокоюють, «утихомирюють» дітей та вміле поєднання цих видів діяльності на занятті зробить шлях формування та розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції дошкільників легким, цікавим, веселим і результативним. До «збуджуючих» видів діяльності ми відносимо наступні: усні види роботи, лото, ігри, різні конкурси. Діти заспокоюються, коли пишуть, малюють/розмальовують, слухають, коли їм читають щось захоплююче і т.п.

Якщо вчитель знає, яким буде ефект від того чи іншого виду діяльності в його конкретній групі, він зможе спланувати заняття так, що вони ніколи не будуть нудними, або ж такими, коли ситуація виходить з-під контролю, оскільки діти перезбуджуються. Наприклад, досвід роботи в групах з дошкільнятами свідчить, що різні види усної мовленнєвої діяльності активізують дітей, проте хороші види роботи, як правило заспокоюють їх.

Висновки. Підсумовуючи викладені у статті ідеї щодо проблеми формування якісної іншомовної комунікативної компетенції дітей дошкільного віку та усунення існуючих протиріч у цій сфері, слід зазначити, що на сьогодні вже розроблені досить цікаві, неповторні авторські моделі ефективного навчання дітей-дошкільників іноземній мові. Деякі з них одержали підтримку Міністерства освіти і науки України та методистів відділення змісту загальної, середньої та дошкільної освіти Інституту інноваційних технологій та рекомендовані для імплементації у дитячих дошкільних закладах (наприклад, посібник «Граючись, учимось. Англійська в рухах для дітей», підготовлений вчителями-новаторами міста Луцька і Волинської області на основі методу асоціативних символів під керівництвом кандидата педагогічних наук, доцента кафедри іноземних мов Волинського національного університету імені Лесі Українки Л.С. Гусак). На завершення зазначимо, що ця сфера дошкільної освіти залишається надзвичайно привабливою для наступних експериментальних досліджень.

Література

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. / А.М. Богуш // Дошкільне виховання – 1999. – №6. – С. 3-5.
2. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. / М. Вашуленко // Початкова школа – 2001 – №1 – С.11-14.
3. Read C. Children's Awareness of Language with Emphasis on Sound Systems. // The Child's Conception of Language/Ed. by A. Sinclair, Berlin, 1978. – pp. 65-82.
4. Shin J.K. Teaching English to Young Learners. // EFL Skills Conference, the American University in Cairo. – 2007 – Vol. 44, № 2.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АСОЦІАТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ АНГЛОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Л.Є.Гусак

Анотація. В статті розкриваються психологічні особливості асоціативного засвоєння англomовного матеріалу молодшими школярами.

Ключові слова: психологічні особливості асоціативного засвоєння англomовного матеріалу, асоціативна пам'ять молодших школярів, метод асоціативних символів.

Аннотация. В статье раскрываются психологические особенности ассоциативного усвоения англоязычного материала младшими школьниками.

Ключевые слова: психологические особенности ассоциативного усвоения англоязычного материала, ассоциативная память младших школьников, метод ассоциативных символов.

Summary. The article considers the psychological peculiarities of associated mastering English material by primary school pupils.

Key words: the psychological peculiarities of associated mastering English, primary school pupils, associated memory, the method of associated symbols.

Постановка проблеми. Проблема ефективного вивчення іноземної мови існувала з давніх-давен. Понад три століття тому великий педагог Ян Амос Коменський дивувався з того, наскільки важким було вивчення іноземної мови в тогочасних школах, яким складним і розтягнутим було вивчення навіть однієї латинської мови. Кухарі на кухні, слуги при обозі, майстровий люд – усі вони, роблячи свою справу чи перебуваючи у війську, під час походів швидше засвоюють чужу мову, ніж вихованці шкіл за умов вільного часу і величезного напруження [0,104].

Дитина вивчає рідну мову перебуваючи в середовищі рідної мови, що сприяє її швидкому і ефективному засвоєнню. Під час вивчення іноземної мови учневі пропонується її засвоєння в неприродному середовищі, що не сприяє досягненню очікуваного результату. Щоб легко навчити дитину чужої мови, бажано повторити той шлях, яким вона засвоювала рідну мову.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасна педагогічна практика також відзначається проблемами трьохсотлітньої давнини. Незаперечним є той факт, що іноземна мова в ранньому віці засвоюється краще, хоча її вивчення супроводжується дуже великими зусиллями учнів [0; 0].

Відомий психолінгвіст Наом Хомський зазначив, що ми народжуємося із здатністю засвоювати будь-яку мову і швидко, і без проблем, і зберігаємо цей таланти приблизно до 11-12 років. За умов правильної організації навчання діти молодшого шкільного віку, не знаючи граматичних правил, можуть дуже швидко вивчати іноземну мову до рівня елементарного володіння, так як сенситивність дітей молодшого віку до засвоєння мов є дуже високою, адже в цей період можливе стрімке вироблення мовленнєвих навичок.

Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, які відбуваються в розвитку пам'яті дитини. Коли діти приходять вперше до школи, вони вже вміють мимовільно запам'ятовувати. Однак, це вміння є недосконалим. Так, першокласник часто не запам'ятовує, що було йому задано додому, хоча легко і швидко запам'ятовує те, що цікаво, що викликає в нього сильні почуття.

А чи помічали ви, з якою легкістю дитина запам'ятовує фрази з мультфільмів, рекламних роликів. А скільки зусиль їй треба докласти для того, щоб запам'ятати віршик чи правило. До того ж, вивчений віршик дитина забуває через тиждень-два, а улюблені фрази пам'ятає місяцями. У чому ж тут справа? А справа в тому, що діти сприймають та запам'ятовують інформацію через світ образів. В першому випадку основою для запам'ятовування став яскравий образ, а в другому – нав'язана дорослим інформація.

Основна причина порівняно легкого опанування іноземною лексикою дітьми раннього віку приховується в особливостях їхнього психічного розвитку і, насамперед, в особливостях розумової діяльності. Чим раніше починається адекватне, грамотне навчання, тим кращим буде подальший інтелектуальний розвиток дитини.

Як відомо, мозок людини складається з двох півкуль. Права півкуля відповідає за образне, а ліва

– за логічне. Мозок звик запам'ятовувати все таким, як є – у розмаїтті кольорів, звуків, запахів, інших якостей. Сприйнявши щось, він у правій півкулі складає образ – модель, у лівому – відповідні йому слова. Сприйняте в такий спосіб не стирається.

Перші 5-7 років права півкуля, яка відповідальна за уяву, розвивається у людини швидше за ліву, яка є відповідальною за логічне та аналітичне мислення. Ось чому уява та яскраві образи такі важливі у житті молодших учнів.

А що ж у школі? Система сучасного навчання надмірно аналітична, вона намагається робити з дітей маленьких дорослих. Батьки та вчителі прагнуть якомога більше інформації закласти в дитячі голови, адже треба встигати за розвитком сучасного інформаційного світу і в дитинстві все засвоюється краще. Дитинство і справді благодатна пора, проте, якщо дитячу пам'ять перевантажувати великою кількістю навчальної інформації, то результат може бути небажаним. Наприклад, дитина може втратити інтерес до навчання, постійно перевтомлюватись і через це бути неуважною, почуватись виснаженою.

Як же уникнути такої неприємної ситуації? Це можна зробити, якщо у навчанні дитини спиратися на психологічні особливості сприйняття учнів, які властиві саме цьому віку. Пам'ять у дітей молодшого шкільного віку дуже активна, і це потрібно використовувати. Головна та постійна турбота вчителя – озброювати учнів міцними знаннями, у великому обсязі та надовго. Щоб школярі зберегли здоров'я та емоційну стійкість, рівновагу, вчителю недостатньо знати лише свій предмет і сучасну методику викладання. Крім цього він повинен враховувати й відомості, що стосуються психіки та безпосередньо пам'яті учня.

Пам'ять – це здатність живої системи фіксувати факт взаємодії із середовищем (зовнішнім або внутрішнім), зберігати результат цієї взаємодії у формі досвіду і використовувати його в поведінці. Є багато теорій пам'яті. Одна з них – асоціативна теорія пам'яті. Асоціація – обов'язковий принцип всіх психічних утворень. Суть механізму асоціації – у встановленні зв'язку між враженнями, що одночасно виникають у свідомості. Залежно від умов, необхідних для їхнього утворення, асоціації поділяються на три типи: за суміжністю, схожістю та контрастом. Асоціації за суміжністю – це відображення у психіці людини зв'язків між предметами та явищами, які йдуть одні за одним в часі (суміжність у часі) або перебувають поряд у просторі (суміжність у просторі). Асоціації за суміжністю виникають під час згадування подій, свідком яких була людина, в разі заучування навчального матеріалу тощо. Асоціація за схожістю наявна тоді, коли в психіці відображено зв'язки між предметами, схожими між собою в певному аспекті (наприклад, помилкове сприйняття незнайомої людини як знайомої). Асоціація за контрастом утворюється під час відображення у психіці людини предметів і явищ об'єктивної дійсності, пов'язаних між собою протилежними ознаками (високий – низький, швидкий – повільний тощо).

Особливим різновидом асоціації є породжені потребами пізнавальної діяльності і життя людини причинно-наслідкові асоціації, які відображають не лише збіг подразників у часі та просторі, їхню схожість і відмінність, а й причинні залежності між ними. Причинно-наслідкові асоціації є базовими щодо міркувань і логічних побудов [0].

Не слід забувати, що в основі пам'яті лежить уява. Ось основне правило, якого необхідно дотримуватися в процесі навчання молодших школярів: уява + позитивні емоції = секрет успішного навчання.

Позитивний вплив допоміжних чинників на запам'ятовування навчального матеріалу довели ще наприкінці XIX століття психологи експериментатори Г.Ебінгауз, Г.Мюллер, Ф.Шуман. Фахівці стверджують, що методики навчання, які не враховують особливостей дитячої фізіології – одна з головних причин високого рівня захворюваності школярів, а ті методики, що опираються на образне мислення дитини, відповідають законам природи.

Відомий факт, що інформація, приправлена позитивними емоціями, сприймається вдвічі швидше і тримається в пам'яті набагато довше. За допомогою яскравої дитячої уяви можна швидко і надовго запам'ятати потрібну інформацію. Процес запам'ятовування при активізованій уяві є дуже ефективним, оскільки при цьому інформація легше, надійніше і в більшій кількості закріплюється, так як вона пов'язується асоціативними зв'язками.

На основі досліджень про природу мовленнєвої діяльності людини сучасні психолінгвісти прийшли до висновку, що ми мислимо не словами, а образами, кодовою мовою уявлень і асоціацій. Слово – це звуковий образ, що використовується для вираження того, що ми бачимо, думаємо або відчуваємо. Отже, опанування мови починається з відчуттів, з процесу відображення у мозку людини окремих властивостей та явищ, які безпосередньо впливають на її органи чуття. Слідуючи даним психічним процесам, а не всупереч їм, нами застосовується теорія асоціативного засвоєння у

вивченні англійської мови.

Основи асоціативної теорії навчання, закладені Гоббсом, і особливо розвинені в працях Гартлі і Прістлі, були внесені до суб'єктивно-емпіричної психології XIX століття в Англії головним чином Спенсером і Беном, у Німеччині – Гербартом, Еббінгаузом і Вундтом, у Франції – Теном та іншими [2]. В їхньому розумінні принцип асоціативного зв'язку зводиться до того, що, якщо певні психічні утворення виникли в свідомості одночасно або безпосередньо один за одним, то між ними утворюється асоціативний зв'язок, і повторна поява якогось із елементів цього зв'язку обов'язково викликає в свідомості появу всіх його елементів.

Традиційна стратегія навчання іноземної мови припускає дві основні стадії роботи: семантизація лексичних одиниць й автоматизації лексичних одиниць. Семантизація розглядається як процес розкриття значення іншомовних слів і їхнє запам'ятовування, а автоматизація – як процес використання слів у говорінні з метою оволодіння ними. Розглянемо детальніше зазначені стадії оволодіння іноземною мовою.

По-перше, використовуючи семантизацію, вчителі часто діють не відповідно до закономірностей функціонування говоріння, а всупереч ним. Справді, для говоріння характерна асоціація «думка – слово» (спочатку виникає думка, потім її словесне вираження) або, коли людина не володіє іноземною мовою – «значення (рідною мовою) – слово (іноземною мовою)» [0, 115].

Вчителі подають спочатку іншомовне слово, а потім розкривають його значення, тобто, затверджують асоціацію «слово – значення». Такий процес властивий не говорінню, а аудіюванню, читанню (рецептивним видам діяльності).

По-друге, нові лексичні одиниці як би нав'язують учням. Останні приходять на урок іноземної мови після інших уроків, і мозок їх працює в іншому, не адекватному сприйняттю слів, режимі. Пропоновані слова ані в значеннєвому, ані в емоційному плані для них не значимі, тому що зараз, у цей момент не потрібні. Тому лексичні одиниці сприймаються як незначущі.

По-третє, учні при цьому пасивні. Вони, зазвичай, запам'ятовують, але запам'ятовування тут є самоціллю, тому що воно є довільним. В основі цього лежить помилкова стратегія: спочатку запам'ятай, потім використай. Заготовка слів взапас (як білка заготовлює горіхи) не тільки неефективна, але й не викликає інтересу учнів.

По-четверте, семантизація 10–15 слів віднімає близько 20 перших хвилин уроку. Це час (до того ж кращий на уроці, тому що мозок ще не стомлений), помножений на кількість уроків, де присутня семантизація, становить у цілому десяту частину всього часу, призначеного для вивчення іноземної мови.

По-п'яте, семантизація – це лише повідомлення значень, головним же в слововживанні є не саме значення слова, а його зв'язки. Знання значення є тільки знання слова, володіння словом вимагає засвоєння його призначення, його функції.

Деякі вчені можуть заперечити дану стратегію навчання іноземної мови, стверджуючи, що семантизація є попередньою стадією, за якою повинна йти автоматизація, у процесі якої й засвоюється призначення слова, його функція, ситуативна віднесеність. Проблема полягає в тому, що стратегія «спочатку поза ситуацією, потім у ситуації» або «спочатку форма й значення, потім функція, призначення» є неефективна, тому що вимагає надзвичайно багато часу. Це цілком зрозуміло, тому що співвіднесеність будь-якої сторони навички із ситуацією саме тому й діюча в говорінні, що здобувається вона разом зі словом, тобто коли слово засвоюється як функціональна одиниця.

Ситуативна віднесеність не надається слову, а засвоюється з ним, точніше, слово (його форма й значення) засвоюється завдяки ситуативній віднесеності, необхідності слова для висловлення своїх думок і почуттів. Це відбувається тому, що зв'язки, які утворюються при запам'ятовуванні форми й значення без їхнього призначення, тобто в умовах неадекватних функціонуванню слова, якісно неоднорідні з тими зв'язками слова, які мають місце в говорінні. Звідси й відсутність переносу навичок.

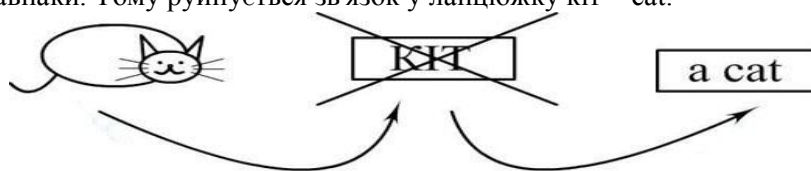
Для оптимізації навчання лексиці може використовуватися символічне зображення слів і навіть словосполучень, що сприяє швидкому й міцному запам'ятовуванню матеріалу. Є.І.Пассов робить висновок про те, що повинна спостерігатися якась пропорція між роботою пам'яті й мислення в молодшого школяра [0, 53]. Якщо використовуються різні прийоми запам'ятовування лексичного матеріалу – довільні й мимовільні, механічні й логічні, безпосередні й опосередковані (символи, знаки, жести, опорні сигнали й т.д.), розвиваються інтелектуальні функції аналізу й синтезу, формуються мовні узагальнення, виділяються мовні абстракції у вигляді знаків, схем, правил, тобто вдосконалюється мислення дитини.

При навчанні учнів початкової школи слід також враховувати їх інтенсивний фізіологічний та психологічний розвиток, який реалізується в грі як провідному типі діяльності. Органічне поєднання інтелектуально-лінгвістичної діяльності дитини з її інтенсивним розвитком рухово-кінетичної сфери обґрунтовується теорією асоціативного засвоєння. В межах цієї теорії нами використано Метод Асоціативних Символів (МАС), в основу якого покладено імітативну рухову діяльність, максимально наближену до реальності. При цьому дитина пізнає світ у живому слові, спілкуванні, грі, оскільки мовний матеріал сприймається нею через всі аналізатори: зорові, слухові, мовленнєво-моторні і рухові. Чим більше аналізаторів бере участь при вивченні навчального матеріалу, тим ефективніше і міцніше він застосовується [1].

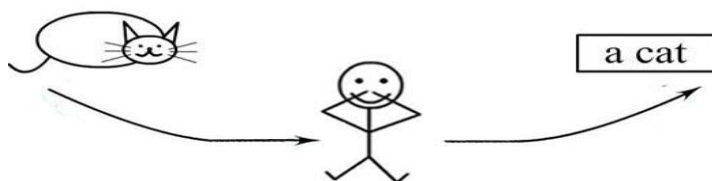
Метод асоціативних символів (МАС) враховує властивості мимовільного засвоєння навчального матеріалу, що передбачає включення важливої інформації, яка привертатиме увагу школярів, максимально зацікавивши їх для того, щоб усвідомити цю інформацію.

Навчання базується на співпраці вчителя і учнів, тобто за домовленістю створюються образи-символи, через які розкривається значення нового мовного явища (лексичного або граматичного). Даний метод розвиває образне мислення дитини, уяву, лінгвістичне відчуття та здогадку, дає змогу проявити власну ініціативу та фантазію. В основі методу – емоційне сприйняття учнями зв'язної мови за допомогою рухів, жестів, що значно підвищує ефективність засвоєного матеріалу, покращує не лише пам'ять, а й увагу та здатність творчо мислити.

З використанням методу асоціативних символів на ранньому етапі вивчення іноземної мови відпадає потреба у постійному використанні методу перекладу для семантизації нової лексичної одиниці, що дозволяє досягти бажаних результатів. Наприклад, кіт у дітей асоціюється з українським словом «кіт» і навпаки. Тому руйнується зв'язок у ланцюжку кіт – cat.



Використання вчителем наочності значно покращує процес запам'ятовування, адже у дітей добре розвинена зорова пам'ять. Проте з накопиченням навчального матеріалу постійне використання наочності стає неможливим. Використання символів-образів помітно полегшує роботу педагога і сприяє кращій семантизації слів. Наприклад, показавши один раз на уроці символічний образ kota і назвавши його «cat», а не «кіт», у дитини будеться асоціативний зв'язок між символом-образом і його словесним звучанням, тому не виникає проблем із відтворенням даної лексичної одиниці.



Застосування методу асоціативних символів допомагає вирішити одну з базових проблем навчання іноземної мови – збереження у пам'яті мовного матеріалу. Оволодіння чужою мовою відбувається через звичну дітям особистісну діяльність, за допомогою рухів, жестів, міміки, імітуючи та доводячи до автоматизму виконання і промовляння певних мовленнєвих зразків у відповідних ситуаціях. Учні при цьому виконують спільні ігрові дії з дорослими або самостійно. Вивчення нової мови для них цікавий, радісний процес, який не викликає втоми, адже активно використовується рухова діяльність на фоні розвитку образного мислення [1].

Навчаючись за цим методом, діти мають можливість зрозуміти і запам'ятати порівняно велику кількість лексичних одиниць та мовних структур. Мимовільне засвоєння виключає перевантаження пам'яті дітей, оскільки навчальний матеріал сприймається без значних інтелектуальних та фізичних зусиль.

Молодшим школярам досить складно утримувати уявний образ без його підкріплення, тому необхідно використовувати або його графічне зображення, або символ. Учитель повинен подбати про те, щоб учні чітко зрозуміли асоціативний зв'язок з уявним образом предмета чи певного місця.

Ефективність використання методу буде помітна тоді, коли учні зможуть легко пригадувати інформацію, пригадувати необхідну лексику, уявляючи або зображуючи певний символ.

Учні легко відтворюють інформацію, тому що вони граються, уявляють та фантазують. Саме вміння уявляти та фантазувати допомагає їм легко сприймати, а потім і відтворювати інформацію.

Звичайно, не всі діти можуть з першого разу свідомо залучити свою увагу й перенестися у світ асоціацій. На перших етапах ми допомагали дітям, вчили їх уявляти, а вже потім націлювали їх на створення нових символів.

Протягом усього шкільного віку відбувається розвиток мимовільного та усвідомлюваного запам'ятовування. Мимовільне запам'ятовування відіграє важливу роль в навчальній діяльності молодшого школяра.

Розвиток пам'яті насамперед залежить від зацікавленого включення особистості в продуктивну діяльність, зокрема навчальну, спрямовану на самостійне пізнання світу або досягнення нових результатів діяльності. Чим вагоміші мотиви супроводжують діяльність суб'єкта, тим успішніші результати запам'ятовування. При цьому, запам'ятовування є результативним незалежно від того, чи ставилася мета запам'ятати [5].

Все починається з гри. Різні народи, різні ігри, різні тексти, але скрізь, граючись із немовлятами, повторюють однакові магічні рухи, допомагаючи зрозуміти: «ось вона, моя рука!»

Фахівці переконані, правильний розвиток рухової сфери позитивно впливає на формування інтелекту дитини, її духовних якостей. Діти із задоволенням граються своїми пальчиками, фантазують, уявляють, відчуваючи при цьому смак успіху. Діти, рухи яких добре скоординовані, краще мислять, є дисциплінованішими, оскільки вироблення моторних навичок та управління складними рухами супроводжується розвитком зворотного зв'язку мозку. За допомогою яскравої дитячої уяви можна швидко і надовго запам'ятати потрібну інформацію. А головне – таке навчання, основане на грі та фантазії, зовсім не обтяжує дитину, навпаки – переключає її на діяльність іншої півкулі, отже – дитина відпочиває.

Символ – це наочна уява про слово. Орієнтуючись на пропонувані символи, діти запам'ятовують і образ, який виникає в їхній уяві, і саме слово. Оперування символами наближає дитину до природного, а не до штучного запам'ятовування слова. При використанні символів дитині значно легше засвоїти поняття, коли воно не тільки показане, а й позначене зрозумілим, близьким для дитини образом, легким для сприймання. Ці символи використовуються вже не один рік і довели свою ефективність. Практично на кожному занятті діти зустрічаються з символами. Це розвиває мислительні процеси, пам'ять, увагу.

Доведено, що пам'ять у дитини нетривала: вона не тільки швидко запам'ятовує, а й швидко забуває вивчене. Збереження в пам'яті мовного матеріалу залишається і далі однією з найбільших проблем навчання. Дослідники дитячого мислення стверджують, що розуміння будь-якого поняття для дітей раннього віку відбувається на основі конкретного й безпосереднього сприймання, тому дуже важливо, щоб мовні одиниці сприймалися через зорові, мовленнєво-моторні і рухові аналізатори. Чим більше аналізаторів бере участь у вивченні навчального матеріалу, тим ефективніше й міцніше він засвоюється [0;14]. Не випадково одним із завдань сучасної методики є пошук оптимальних шляхів вирішення цієї проблеми.

Дослідження психологів засвідчили, що під час навчання дитина запам'ятовує 10% того, що читає, 20% того, що чує, 30% того, що бачить, 50% того, що бачить і чує одночасно, 70% того, що говорить, 90% того, що робить і говорить одночасно. Саме тому, слід насамперед застосовувати ті засоби та методи навчання іноземної мови, в основу яких покладено мнемічну діяльність.

На початковому етапі вивчення іноземної мови доцільно використовувати елементи мови жестів як основного способу семантизації лексичних одиниць.

Висновки. Таким чином, у процесі навчання у молодших школярів формуються різні види пам'яті. Важливою умовою ефективності цього процесу є педагогічне керівництво, спрямоване на забезпечення розуміння (усвідомлення, уявлення) учнями навчального матеріалу, а вже потім – заучування його.

А головне – таке навчання, основане на грі та фантазії зовсім не обтяжує дитину, навпаки – переключає її на діяльність іншої півкулі, а отже дитина відпочиває.

Література

1. Антошук Є. Таємниці успіхів учнів та інструкторів української школи ейдетики / Є. Антошук // Психолог. - 2007. - №25-27.
2. Белоножко Н. Использование музыкальных выразительных средств в процессе обучения английскому языку / И. Белоножко // Иноземні мови. – 2001. – №4. – с.14-17.
3. Василенко М. Граючись – виграємо / М. Василенко // Иноземні мови в навчальних закладах. – 2001. – №1. – С. 104-106.
4. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с. – С. 90-91.

5. Волков Б. Психология младшего школьника / Б.Волков. – М., Просвещение, 2002. – 128с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. / И. А.Зимняя. –М., Просвещение, 1991. – 220с.
7. Карпюк О. Особливості комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови в початковій школі. / О.Карпюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 120с.,
8. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1999. –320 с. – С.115.
9. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. П.Царонова. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с. – С.53-54.
10. Рогова Р.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991.- С.123.

УДК 378.091.26:004

ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВЕБ-ПОРТФОЛІО

М.Ю.Кадемія, А.П.Кобися

***Анотація.** У статті розглядається проблема визначення та характеристика та використання портфоліо, електронного портфоліо, веб-портфоліо з метою оцінювання теоретичних знань, практичних умінь студентів. Визначені вимоги до портфоліо, переваги його використання.*

***Ключові слова:** веб-портфоліо, електронне портфоліо, портфоліо, технологія оцінювання навчальних досягнень.*

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема определения, характеристика и использование портфоліо, электронного портфоліо, веб-портфоліо с целью оценивания теоретических знаний, практических умений студентов. Выделены требования к портфоліо, преимущества его использования.*

***Ключевые слова:** веб-портфоліо, электронное портфоліо, портфоліо, технология оценивания учебных достижений.*

***Summary.** Problems of definition and usage characteristics of portfolio, electronic portfolio and Web-portfolio for assessment of students' theoretical knowledge and practical skills have been considered in the article. Portfolio demands and its usage advantages have been emphasized either.*

***Key words:** Web-portfolio, electronic portfolio, portfolio, educational achievements assessment technology.*

Постановка проблеми. Постіндустріальне суспільство ХХІ століття – це суспільство, характерною ознакою якого стала глобалізація та інформатизація. Людина залучається до різноманітних сфер діяльності, все більше послуговується інформаційно-комунікаційними технологіями, знання стають пріоритетними та потребують щоденного вдосконалення. Система освіти має мету – надати користувачам необхідні знання, уміння та навички, навчити самостійному здобуванню їх, а також сформувати в кожного потребу навчатися, підвищувати рівень освіченості, яка має відповідати світовим стандартам. Відповідно до цього висувається вимога модернізації сучасної системи вищої професійної освіти, побудованої на компетентнісній основі, а тому поряд з іншими змінами, перетвореннями та вдосконаленнями – існуючого діагностичного забезпечення процесу підготовки випускників. До такого забезпечення, на думку вчених, належить студентське портфоліо – засіб діагностики освітнього ресурсу – професійної компетентності.

Аналіз попередніх досліджень. Ідея використання портфоліо в країнах Європи та США призвела до становлення в педагогіці спеціального методу оцінювання – оцінювання за допомогою портфоліо («portfolio assessment») або «performace portfolio») або «портфоліоного методу». У США цей метод використовується в навчанні, заснованому на компетентнісній основі. Американський підхід трактує портфоліо в якості складової або конкретного виду «аутентичного оцінювання», яке використовується в практико-орієнтованому навчанні та передбачає оцінку сформованих компетенцій студентів в умовах, наближених до життя.

Використання «портфоліо» методу у Великобританії широко використовується в оцінці професійних кваліфікацій на національному рівні.

У Росії проблемою використання портфоліо займаються: Л.Ванюшкіна, Н.Зеленко, І.Книш, Л.Макарова, І.Пастухова, І.Пінська, А.Тимченко та ін. В Україні проблемою використання портфоліо займаються: Н.Бідюк, Г.Монастирна, К.Осадча, О.Спірін та ін.

Необхідно зазначити, що проблема впровадження в навчальну практику такої технології як портфоліо вивчена ще недостатньо, а тому необхідно визначити поняття «портфоліо», його види та використання в оцінюванні навчальних досягнень студентів.

Виклад основного матеріалу. Під терміном «портфоліо» розуміють спосіб фіксування, нагромадження, оцінки й самооцінки індивідуальних досягнень за якийсь період часу.

Портфоліо (від французького *porter* – висловлювати, формулювати, нести і *folio* – лист, сторінка) – досє, збірка досягнень.

В електронному словнику АBBYY Lingvo x3.exe «portfolio» перекладається “як портфель, папка, справа” [1]. У цьому портфелі (папці, справі) зібрані документи, роботи, матеріали на електронних носіях, які відображають діяльність студентів.

Портфоліо – сучасна ефективна форма оцінювання, яка допомагає розв’язувати наступні важливі педагогічні задачі:

- підтримує та стимулює навчальну мотивацію;
- заохочує активність і самостійність, розширює можливості навчання і самостійної освіти;
- розвиває навички рефлексивної, оціночної (самооціночної) діяльності;
- формує вміння навчатися – ставити мету, планувати та організовувати власну навчальну діяльність;

- закладати додаткові можливості для успішної соціалізації.

Виділяють наступні функції портфоліо:

- діагностична (фіксує зміни та зміст знань за певний період часу);
- цілепокладання (підтримка навчальної мети);
- змістовна (розкриває весь спектр робіт, що виконуються);
- розвивальна (забезпечує безперервність навчального процесу);
- мотиваційна (заохочує результати діяльності);
- рейтингова (дозволяє визначити кількісні та якісні досягнення кожного).

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовив виникнення електронного портфоліо. Різні автори трактували електронний портфоліо таким чином:

- набір документів, які зосереджені на комп’ютері;
- форма Інтернет-підтримки діяльності викладача (студента).

Кожний викладач створює та використовує в своїй професійній діяльності електронні навчально-методичні комплекси з дисципліни, яку викладає. Портфоліо включає опис та вказівки до практичних, лабораторних робіт, методичні матеріали та рекомендації, матеріали до атестації, самоатестації студентів, дослідницькі та творчі роботи.

Виходячи з цього, наводиться наступне визначення:

Портфоліо – це добірка матеріалів, зібраних, підтримуваних та керованих людиною, об’єкти з яких демонструють власні надбання людини протягом життя іншим людям [4].

Наведемо визначення електронного портфоліо.

Електронне портфоліо – це організована колекція завершених робіт на електронних носіях [3].

Поява та розвиток веб-технологій другого покоління (Веб 2.0) в освітньому просторі робить проблему оцінки якості навчання ще більш актуальною. Одним із напрямів модернізації системи контролю, якісного моніторингу професійної компетентності на різних рівнях навчання став Веб-портфоліо (Web-portfolio) як альтернативний спосіб формування та оцінювання професійної компетентності майбутнього фахівця.

Визначень Веб-портфоліо існує багато, в них йдеться про персональні он-лайнні колекції робіт індивідуума, коментарі та оцінки.

Веб-портфоліо – це системи електронного портфоліо, які мають властивість інтерактивності та налаштовані через веб.

Сьогодні Веб-портфоліо поглинають системи електронного портфоліо, оскільки Веб-системи можуть зберігати, модифікувати та експортувати інформацію майже всіх типів (текстова, відео-, аудіо-).

Нині зникає різниця між електронним портфоліо та Веб-портфоліо, електронні портфоліо дедалі частіше асоціюються з Веб-портфоліо.

У Вікіпедії наводяться наступні визначення:

Портфоліо – це збірка (широке портфоліо) виконаних робіт та напрацювань певної особи.

Електронне портфоліо, своєю чергою, може зберігатись локально та глобально. Глобально доступне портфоліо інакше називають Веб-портфоліо (Вікіпедія).

Веб-портфоліо базується на гіпертекстових технологіях, дозволяє реалізувати зв'язки між компонентами перехресних посилань.

Веб-портфоліо має певні переваги перед традиційним варіантом на паперовому носії. Веб-портфоліо дозволяє зберігати й демонструвати досягнення професійної діяльності в наочному вигляді за рахунок різноманітних форматів: текстового, аудіо, графічного, відео, здійснювати інформаційну взаємодію, ділитися розробками та ін.

Відповідно до мети розрізняють такі Веб-портфоліо: досягнень, особистісного зростання, колектор, проект.

За часом створення Веб-портфоліо: тижневі, семестрові, курсові.

Аналіз аутентичних інформаційних джерел свідчить, що в західній педагогіці виділяють три основні види Веб-портфоліо:

Веб-портфоліо розвитку – це звіт про діяльність студента, який реалізується протягом певного часу, може бути пов'язаним з процесом навчання.

Веб-портфоліо розмірковувань – може включати особисті роздуми, міркування зі змісту портфоліо.

Веб-портфоліо репрезентаційний – демонструє освітні професійні досягнення. Коли такий портфоліо використовується в якості резюме, його інколи називають портфоліо кар'єрного просування.

Інколи види портфоліо можуть бути змішаними.

Будь-який портфоліо має певну структуру, особливості збору та організації інформації. Структура портфоліо визначається відповідно до мети та завдань його використання.

Найбільш точно визначення Веб-портфоліо наводиться у Вікіпедії.

Веб-портфоліо – веб-ресурс, який відображає зростання навчальних і професійних досягнень власника.

Веб-портфоліо студента – це веб-сайт, на якому відображаються навчальні результати виконання лабораторних робіт, проектів, завдань.

Виділимо відмінності Веб-портфоліо від електронного портфоліо:

- гіпертекстова технологія побудови веб-ресурсу, яка реалізує зв'язки між компонентами моделі портфоліо у вигляді перехресних посилань;

- структурованість, відкритість, платформонезалежність, переміщення та гнучкість веб-ресурсів, що дозволяє модифікувати веб-ресурси; здійснювати пошук та порівняльний аналіз, візуалізацію контенту;

- комунікативна спрямованість веб-ресурсів, яка дозволяє здійснювати інформаційну взаємодію на базі своїх портфоліо (Вікіпедія).

Портфоліо використовується в моніторингу знань студентів, дає можливість здійснювати формування та оцінку професійної компетентності майбутнього фахівця. На цій основі можна формувати рейтинги студентів, здійснювати аналіз рівня готовності до професійної діяльності. Крім цього, портфоліо дозволяє зберігати великі обсяги інформації, документацію. Можливість збереження, обробки, доповнення та передачі матеріалів портфоліо уможливує вдосконалення навичок роботи з документами, роботі з Інтернет-технологіями, в комплексі сприяє формуванню медіа компетентності.

Веб-портфоліо відкриває можливості демонстрації результатів досягнень у віртуальному просторі.

Веб-портфоліо може виконувати функції стартової оцінки рівня досягнень, проміжного та підсумкового контролю. Пропонований моніторинг за навчально-контролюючою діяльністю, результатами діяльності, дозволяє більш повно оцінювати формування компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця.

Розглянемо структуру Веб-портфоліо студента:

- особистісна інформація;
- навчальні досягнення (академічна інформація);
- навчальні матеріали;
- особисті досягнення;
- позааудиторна діяльність;
- досвід роботи;
- спеціальні навички, інтереси та нахили;
- твір студента про свої плани, цілі, прагнення;
- листи, відгуки, рекомендації.

За розглянутою структурою наведемо приклад Веб-портфоліо студента з предмета: «Методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні загальноосвітніх дисциплін».

*Інформаційний телекомунікаційний навчальний проект
«Фінансова незалежність молоді: реалії та перспективи»*

Актуальність проекту полягає в тому, що під час проходження педагогічної практики студенти часто звертаються з питань, які стосуються покращання свого фінансового становища. Проблеми сучасної молоді потребують великих затрат, тому наявність власних коштів та можливості їх заробити є досить актуальною нині. Саме тому виникла ідея створити інформаційно-телекомунікаційний проект «Фінансова незалежність молоді: реалії та перспективи», в основу якого було покладено роботу з мережевими соціальними сервісами, технології Веб 2.0 та систематику освітніх цілей Блума.

Мета навчального проекту – ознайомлення з нормативно-правовою базою працевлаштування, з обов'язковим пакетом необхідних для цього документів, дослідження ринку праці м.Вінниці, аналіз стану працевлаштування в Україні, поглиблення знань з основ правознавства, економіки, інформатики, статистики та спеціальних предметів, використовуючи при цьому можливості Веб-технологій.

Робота в телекомунікаційному навчальному веб-проекті поділялась на 4 етапи:

1. *Підготовчий етап*: формування команд, розподіл ролей, узгодження термінів роботи над завданнями.

2. *Пошуковий етап*: пошук в Інтернеті статей та інших матеріалів, що пов'язані із напрямком навчального дослідження.

3. *Етап розрахунку та аналізу*: на основі соціологічного опитування проведення розрахунків та побудови діаграми співвідношень;

4. *Завершальний етап* – представлення результатів.

На *Підготовчому етапі* було продумано чіткий план роботи. На початку дослідження студенти ознайомились з викладацьким блогом та презентацією, яка розроблена засобами Google docs, з якого дізнались тему, мету та дослідницькі завдання навчального проекту.

Після цього здійснювався процес реєстрації для участі в проекті за спеціальною формою, яку було розміщено на блозі викладача й створену засобами системи Google.

Наступним кроком роботи в проекті є заповнення веб-анкети учасника, з якої студенти усвідомлюють необхідність участі в проекті та актуальність запропонованої проблеми дослідження. Створена реєстраційна форма публікується на сторінці викладацького блогу.

На даному етапі також здійснюється розподіл учасників проекту на групи. Групи формуються за допомогою опитування, яке створюється в документах Google і представляється на сайті блогу.

Пошуковий етап. Пошук необхідних матеріалів супроводжувався створенням колекції закладок на зібрані матеріали за допомогою ресурсів сервісу Бобр-Добр, які називаються кольоровими смужками і створюються за допомогою спеціальних тегів. Його відносять до групи сервісів, які призначені для зберігання закладок. Закладки дозволяють провести систематизацію одержаних у результаті пошуку матеріалів з метою подальшого їх використання без повторного пошуку.

Відповідно до обраного напрямку дослідження (юристи, статисти, економісти) студенти розпочинають роботу над пошуком відповідних матеріалів з різних інформаційних джерел: мережі Інтернет, друкованих матеріалів та періодики.

Результати пошуку відображають у спеціально створеній рубриці блогу навчального проекту, яка складається з трьох вкладок, кожна з яких має назву, аналогічну назві напрямку роботи кожної групи учасників проекту (юристи, статисти, економісти).

На *етапі розрахунку та аналізу* використовуються засоби Веб 2.0. Електронні таблиці Google були надані в колективну розробку за допомогою спеціального параметра «Сумісний доступ», при цьому кількість користувачів не перевищувала 10 осіб, що відповідало вимогам роботи в документах Google.

Відповідно до обраного напрямку дослідження кожна група виконує визначену планом навчального проекту кількість дослідницьких завдань.

Студенти розробляють і реалізують значну кількість форм для проведення on-line опитування; створюють значну кількість порівняльних таблиць, діаграм, наприклад: «Динаміка створення нових робочих місць у м.Вінниці», «Чисельність зайнятого економічно активного населення у м.Вінниці віком 18-25 років», графіків; розробляють значну кількість карт знань, наприклад, «витрати», «робота для неповнолітніх» відповідно до навчальних предметів. Карти знань створюють за допомогою

програми, написаної мовою Java - FreeMind. Карти, що побудовано в ній, експортуються у форматі HTML, векторного або растрового малюнку, XML.

Засобами сучасного програмного забезпечення учасники проекту створюють автоматизовану базу даних «Мій особистий щоденник витрат». Головним завданням бази даних є гарантоване збереження значних обсягів інформації та надання доступу до неї користувачам або ж прикладній програмі. Таким чином, база даних складається з двох частин: збереженої інформації та системи управління нею.

Завершальний етап. Результатом роботи в проекті є створення своєрідного портфоліо досягнень студента, а також зустрічі студентів з представниками Вінницьких центрів зайнятості та роботодавцями.

Учасники проекту організують та проводять тематичний конкурс з основ правознавства «Правознавчий КВК» серед студентів.

Підсумком роботи є тематичний вечір-диспут на тему: «Проблеми працевлаштування сучасної молоді», на якому учасники проекту представили результати своїх напрацювань у навчальному проекті.

З метою формування знань з Веб-портфоліо та умінь його використання в навчальній діяльності використовуються Веб-квести.

Наведемо приклад використання Веб-квеста у вивченні Веб-портфоліо.

Зазначимо, що Веб-квест (Webquest) в педагогіці – проблемне завдання з елементами ролівої гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет [5, с. 19].

Даний Веб-квест виконується студентами 5 курсу протягом 5 років, розрахований на студентів педагогічних спеціальностей будь-якої форми навчання.

Мета – формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Задачі:

Сформувати уявлення з Веб-портфоліо як способу оцінки та презентації результатів навчання майбутніх педагогів.

Розвивати навички аналізу, оцінки авторських ідей.

Розвивати вміння працювати у віртуальному просторі, самостійно створювати та розміщувати власні напрацювання.

Тема веб-квеста: «Веб-портфоліо як спосіб оцінки професійних результатів навчання студентів».

Крок 1. Знайти визначення таких педагогічних понять:

Портфоліо.

Веб 2.0.

Веб-сайт.

Веб-портфоліо (E-portfolio).

Веб-портфоліо розвитку (developmental E-portfolio)

Веб-портфоліо розсуду (reflective E-portfolio)

Веб-портфоліо (representational E-portfolio)

Джерела:

Дубова Н. Web 2.0 : перелом в парадигме обучения // Открытые системы [Электронный ресурс]. – 2008. – № 9. – Режим доступа : <http://www.competentum.ru/articles/elearning/465>

Гуркин Ю.Н, Семенова Ю.А. Файлообменные сети P2P; основные принципы, протоколы, безопасность // Журнал о компьютерных сетях и телекоммуникационных технологиях [Электронный ресурс]. – 2006. – № 11. – Режим доступа : <http://www.coc.ru/magazine>

Vangie "Aurora" Beal All About Peer-To-Peer // The 1 online encyclopedia dedicated to computer technology (P2P) [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа : http://www.wedopedia.com/DidYouKnow/Internet/2005/peer_to_peer.asp

Siemens G., E-portfolios // Elearnspace [Электронный ресурс]. – 200. – Режим доступа : <http://www.elearnspace.org:80/Articles/eportfolios.htm> 1.

Куркова Н. В. Электронные портфолио: non scholae, sed vitae // Применение Web 2.0 в образовании [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа : <http://web2-science.ru/blog/archives/63>

Веб-портфолио // «Википедия» – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

Полилова Т. А. Концепция электронного веб-портфолио [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : <http://schools.keldysh.ru/courses/e-portfolio.htm>

Новикова А. А., Федоров А. В. Медиаобразовательные кассеты [Текст] / А. А. Новикова, А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2008. – № 10. – С. 71-93.

Григоренко Е. А. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа : http://www.nntu.sci-nov.ru/RUS/otd_sl/metod_uprav\inov_met/portfolio.doc

Electronic portfolio // "Wikipedia" – Free encyclopedia [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа : http://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio

NET Framework Developer Center [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : <http://msdn.microsoft.com/ru-ru/netframework/default.aspx>.

ELGG «Википедия» – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/ELGG>

Крок 2. Провести компаративний аналіз можливостей Веб-портфоліо та паперового портфоліо.

Веб-портфоліо	Паперове портфоліо
1.	
2.	

З метою заповнення таблиці продивіться наступні матеріали:

<http://www.youtube.com/watch?v=6B3tujXlbdk-e-portfolios> for starters (Animation showing the advantages of owning and using an e-portfolio).

<http://www.youtube.com/watch?v=dnL00TdmLY-Wikis> in Plain English (A short explanation of wikis and how they can be used to coordinate a group).

This video comes in an undranded "presentation quality" version that can be licensed for use in the workplace. <http://w...>)

<http://www.youtube.com/watch?v=0pwhjWWe740-E-Portfolios> A shot video which discusses the use of E portfolios. It is a discussion starter – not the whole story!

<http://www.youtube.com/watch?v=0EasqDir-C4> e-portfolio experience (A shot film gathering student experiences of using ePortfolios in their day to day learning).

<http://www.youtube.com/watch?v=WulCpYrWeHO-Portfolio> Instructions Intro (This video clip will introduce the purpose of our cuiminatihg project portfolio).

<http://www.youtube.com/watch?v=J-kB7AcZ3xY> My e-portfolio (A short video).

Крок 3.

Самостійно складіть зміст особистого портфоліо.

- 1.
- 2.
- 3.

Джерела:

Васюков И.Л., Волков А.Н. Портфолио как инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента [Электронный ресурс] : Череповецк : Череповецкий гос. ун-т, 2005 – Режим доступа : <http://www.proza.ru>

Форум, посвященный вопросам содержания веб-портфолио – Режим доступа: <http://mediateacherxxi.ucoz.ru>

Крок 4

Складіть текст реклами технології Веб-портфоліо як універсального інструменту оцінки і презентації результатів студентів.

У презентації мають бути висвітлені:

Характеристика продукту.

На кого цей продукт розрахований?

Його мета та завдання.

Переваги та недоліки створеного продукту.

Результат використання даного продукту.

Крок 5

Скласти презентацію з теми, що розглядається.

Система оцінювання:

Кількість	Кількість набраних балів	Академічна оцінка
60-72%	15-18 балів	3 (задовільно)
73-85%	19-21,5 балів	4 (добре)
86-100%	21,5-25 балів	5 (відмінно)

Висновок. Використання портфоліо в навчальному процесі стало сучасною ефективною формою оцінювання, допомагає розв'язати такі педагогічні задачі:

- підтримувати та стимулювати навчальну мотивацію тих, хто навчається;

- заохочувати їхню активність, самостійність, розширювати можливості навчання, самоосвіти;
- розвивати навички рефлексивної та оціночної (самооцінки) діяльності тих, хто навчається;
- формувати уміння вчитися – ставити мету, планувати й організовувати власну навчальну діяльність;
- закладати додаткові можливості з метою успішної соціалізації.

Література

1. Англо-український словник АBB YY Lingvo X3.exe.
2. National Learning Infrastructure Initiative. NLI, 2004. – [http://www.educause.edu?Electronic Portfolios/2600](http://www.educause.edu?Electronic%20Portfolios/2600). ePortfolio Portal, 2004. – [http://www.deskootenavs.ca / Wilton / eportfolios / whatitis.php](http://www.deskootenavs.ca/Wilton/eportfolios/whatitis.php) The E-learning Framework, 2004. – <http://www.cetis.ac.uk:8080>.
3. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання: словник-госарій : навчальний посібник для студентів, викладачів навчальних закладів / М. Ю. Кадемія, Т. В. Ткаченко, Л. С. Євсюкова. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 196 с.

УДК 371.334

МОВЛЕННЄВА АКТИВНІСТЬ ЯК ПЕРШООСНОВА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДОВОДИТИ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ ЗНЗ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ

М.В.Козир

***Анотація.** У статті автор пропонує розглянути теоретичні аспекти процесу спілкування і мовленнєвої активності як першооснови формування вмінь доводити.*

***Ключові слова:** мова, мовлення, спілкування, форми спілкування, мовленнєва активність, комунікація, комунікативні вміння, вміння доводити.*

***Аннотация.** В данной статье раскрываются теоретические аспекты процесса общения и речевой активности как основы формирования умения убеждать.*

***Ключевые слова:** язык, речь, общение, формы общения, речевая активность, коммуникация, коммуникативные умения, умения убеждать.*

***Summary.** The article describes the theoretical aspects of communication and speech activity as a basis for creation the ability to convince.*

***Key words:** language, speech, communication, types of communication, speech activity, communication skills, the ability to convince.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти, потребою формування особистості, яка відзначалася б свідомим ставленням до рідної мови, мовленнєвою активністю на всіх етапах володіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу, високою культурою спілкування в різних життєвих ситуаціях, індивідуальною манерою спілкування.

Теоретичні основи формування в учнів основної школи умінь доводити в процесі застосування групи дискусійних методів ґрунтуються на здобутках сучасної науки, насамперед лінгвістики, лінгводидактики, психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, комунікативної лінгвістики та ін.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Проблемі розвитку мовлення у навчально-виховному процесі надавали великого значення Я.Коменський, В.Сухомлинський, К.Ушинський. Означеній проблемі приділяли увагу у своїх працях Л.Айдарова, М.Вашуленко, Л.Варзацька, Н.Голуб, О.Горошкіна, С.Караман, Н.Дика, Т.Донченко, І.Зязюн, В.Каліш, В.Мельничайко, М.Пентилюк, Г.Сагач, Л.Скуратівський, М.Стельмахович, О.Хорошківська, Г.Шелехова та ін. У їхніх працях наголошується на необхідності формування в школярів культури спілкування як складової успішного мовлення, містяться цінні методичні рекомендації.

Дослідження П.Гальперіна, Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Лурія, А.Маркової та ін. присвячено висвітленню психологічного аспекту розвитку мовлення. У працях Б.Басва, І.Зимньої, О.О.Леонтєва, І.Синиці та ін. розкриваються психофізіологічні механізми породження мовлення.

Мета дослідження полягає у створенні науково обґрунтованої та експериментально перевіреної методики формування в учнів основної школи вмінь доводити у процесі застосування групи

дискусійних методів на уроках української мови.

Реалізація поставленої мети передбачає ряд завдань:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми в лінгвістичній, психологолінгвістичній, педагогічній, методичній літературі та практиці навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах;

- виявити психологічні передумови, які формують в учнів основної школи вміння доводити у процесі застосування групи дискусійних методів;

- з'ясувати педагогічні умови формування в учнів основної школи вміння доводити у процесі застосування групи дискусійних методів;

- дібрати оптимальні методи, форми й засоби, що забезпечать формування в учнів основної школи вміння доводити, розвиток дискусійних умінь як компонента інтерактивної компетентності учнів основної школи;

- з'ясувати специфіку етапів формування в учнів основної школи вміння доводити, запропонувати раціональний шлях подолання методичної проблеми.

Мовленнєва діяльність і взагалі спілкування як діяльність, є таким видом діяльності як і продуктивна та пізнавальна діяльність, вона має в психологічному аспекті таку саму принципову організацію. Мовленнєва діяльність може трактуватися не тільки в плані психології спілкування, а й як соціальна взаємодія і як спеціалізоване застосування мови для спілкування (діяльність професійного лектора, оратора, драматичного актора, естрадного співака тощо).

Розглядаючи спілкування як процес обміну інформацією, що подається у вигляді усних чи письмових текстів мовою, якою володіють співрозмовники, і здійснюється у мовленнєвих актах, різних за формою (діалог, полілог, монолог), зауважимо, що неодмінними учасниками спілкування є мовець і слухач, реальний чи уявний [10;7].

У сучасній лінгводидактиці чітко розмежовуються базові поняття: «мова – система фонетичних, лексичних і граматичних засобів, яка виконує комунікативну функцію та забезпечує формування й вираження думок, почуттів людини. Мова нерозривно пов'язана з мисленням і є засобом формування думки й свідомості»; «мовлення – усне й писемне використання мови для спілкування з іншими членами певного колективу або для внутрішнього монологу» [6;245].

Щодо мовлення як одного із видів комунікативної діяльності людини (використання мови для спілкування з іншими людьми), то в цьому сенсі – це конкретна діяльність, яка виражається або у звуковій формі, або в письмовій, а мова є більш загальним поняттям.

У слові «мова» переважаючим значенням є «система, структура», а в слові «мовлення» – «діяльність». Тому, визначаючи слова «комунікація, комунікативний», доречним є термін «мовленнєва, мовленнєвий».

М.І.Пентилюк визначає мовленнєву діяльність як «сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі» [7;12]. Мовленнєва діяльність спирається на мовні знання.

У «Концепції навчання державної мови в школах України» автори зосереджують увагу на формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетенції». [1;16]

Наші мовленнєві вчинки визначає принцип вмотивованості та доцільності. Співрозмовники вступають у мовленнєвий акт, щоб повідомити і дізнатися, обговорити, довести і домовитися, запропонувати і спонукати до дії. Таким чином, вчителям на уроках української мови необхідно не тільки забезпечити засвоєння учнями мовної системи, а й належний рівень мовленнєвих умінь, що має підвищити якість мовленнєвої культури учнів і розвинути вміння спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, вдало доводити власну думку.

На нашу думку, слід розмежувати поняття «спілкування» і «комунікація», бо, на відміну від комунікації, у спілкуванні відображено усю складність реального світу людських відносин з його цінностями і суб'єктивними смислами. Крім того, якщо поняття «спілкування» ґрунтується на взаємному обміні інформацією (діалогічність, взаєморозуміння, то в понятті «комунікація» наголошується на передачі інформації.

Комунікація на уроці, як діяльність, потребує розвитку автоматизованих навичок, творчих мовленнєвих умінь та «відчуття мови». Безумовно, знання, особливо лексичні, граматичні, фонетичні, становлять основу, з якої розвиваються навички цієї діяльності. Саме ці знання людина одержує в школі. Але головна вада навчального процесу полягає в тому, що учні, вивчаючи мову, не

володіють нею, тобто не вміють застосовувати вже набуті знання в конкретній мовленнєвій ситуації (це і є завданням формування умінь доводити).

У наш час, коли гуманізація всіх сфер життя є провідною тенденцією при розв'язанні будь-якої проблеми, впливова сила мови повинна активізуватися. Виникає велика потреба у використанні мовних засобів під час спілкування один з одним і з іншими співрозмовниками, тобто виникає потреба володіння певними комунікативними навичками та мовленнєвими вміннями на достатньому рівні. Володіти такими вміннями і навичками – це означає вміти правильно вибрати стиль мовлення, підкорити форму мовленнєвого висловлювання завданню спілкування, застосувати ефективні мовленнєві засоби.

Під час спілкування варто враховувати, що мовленнєві навички за своєю природою є механічними, стереотипними. Комунікативні вміння мають творчий характер: умови спілкування ніколи не повторюються повністю. Згадаймо давньогрецького філософа Геракліта: «Ніхто двічі не може увійти в одну річку, через мить і він не той, і річка інша». Отже, кожен раз відповідно до ситуації спілкування варто добирати необхідні мовні засоби та мовленнєві навички. Тому прийоми та форми навчання комунікативних умінь повинні відрізнятися від прийомів навчання мовленнєвим навичкам.

М.М.Філоненко визначає «комунікативні вміння» як володіння різними функціональними стилями, тобто вміння використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної мовленнєвої ситуації, додержання правильної літературної вимови, правопису, лексичних, граматичних і орфоепічних норм [10;13]. Без цих вимог не можна говорити про опанування комунікативними вміннями. Наприклад, пропонуємо завдання:

5 клас:

доберіть синоніми до слів **авжеж, компанія, подорож, друзі, машина**. З іменниками жіночого роду складіть діалоги. Розподіліться на пари, презентуйте виступ;

прослухайте текст, дайте йому заголовок, придумайте власну кінцівку і дієсловам майбутнього часу;

зробіть звуковий запис слів **бій, лялька, сіль, український, рясно**. Із прикметником складіть речення з прямою мовою.

7 клас:

запишіть дієслова у три стовпчики, визначаючи час. Аргументуйте свій вибір. Розбийте клас на три команди. Кожна команда складає розповідь із дієсловами певної групи часу:

Пішла, поїхали, пишуть, літатимуть, сіє, висіла, доведуть, проїхав, прочитають, несе, зітхав, керуватимуть, обирає.

напишіть твір-опис про подорож до Софіївського парку із використанням дієприкметників і дієприкметникових зворотів. Аргументуйте свій вибір.

редагуйте поданий текст, замінюючи подані сполучники на більш доцільні синонімічні.

До процесу спілкування є різні наукові підходи. Згідно з концепцією Б.Ананьєва, людина є суб'єктом трьох основних видів діяльності: праці, пізнання і спілкування. Коли ми говоримо про спілкування, то розрізняємо дві його форми – *пряму комунікацію* і *непряму комунікацію*. «До прямої ми відносимо публічну промову перед відкритою аудиторією, а до непрямої – усі засоби масової комунікації: радіо, телебачення, магнітофонні записи, пресу, кіно та ін» [10;25].

За яких би умов не здійснювалася мовленнєва комунікація, за допомогою яких засобів не передавалася б інформація, скільки б людей не брало участь у спілкуванні, в її основі лежить єдина схема або модель.


Для здійснення будь-якого акту людського спілкування необхідно три елементи:

відправник комунікації (комунікатор) – людина, яка передає інформацію;


одержувач інформації (реципієнт) – людина, яка сприймає цю інформацію;

повідомлення – текст у будь-якій формі.


Соціолог Гарольд Ласуел, аналізуючи спілкування між людьми, створив іншу модель комунікативного процесу, яка включає п'ять елементів:

Хто? (передає повідомлення) – Комунікатор 

Що? (передається) – Повідомлення 

Як? (здійснюється передача) – Канал зв'язку 

Кому? (напряму повідомлення) – Реципієнт 

З яким ефектом? - Ефективність 

Існують ще дві моделі комунікації – одностороння і двостороння. «Одностороння – це така комунікація, під час якої, той, хто говорить, не отримує зворотного зв'язку. Двостороння – це

комунікація, під час якої слухач забезпечує тому, хто говорить, зворотній зв'язок, а потім сам стає тим, хто говорить» [10;27]. Однак спілкування не можна розглядати як просте відправлення інформації або її приймання, тому що кожен співрозмовник прагне «завоювати» увагу, виявити активність, вплинути на іншого. Правильно було б говорити не про «рух» - «передачу» інформації, а про обмін нею.

Школярам доводиться дуже багато спілкуватися, з різними людьми і в різних ситуаціях. Це спілкування:

- з близькими, друзями, родичами;
- з вихователями, вчителями, класними керівниками;
- з незнайомими, малознайомими людьми.

У кожному з варіантів спілкування ми отримуємо інформацію завдяки не лише бажанню кожного що-небудь про себе розповісти, а й завдяки умінню правильно ставити запитання. На ділових переговорах ви ставите запитання, щоб отримати ділову інформацію. Коли розмовляєте з близькими людьми, то залежно від мети бесіди ви будете ставити різні запитання для отримання інформації особистого характеру. Стосовно навчального процесу, а саме бесіди дискусійного характеру на уроці української мови, важливо знати, які існують види запитань. Наведемо приклад:

Види запитань для бесіди дискусійного характеру

Вид питання	Сутність	Використання	Приклад
«Закриті запитання»	Це запитання, на які можна відповісти «так» чи «ні», звужують простір для маневру співбесідника.	Ці запитання рекомендується ставити лише в тих випадках, коли хочете прискорити отримання згоди або підтвердження раніше досягнутої домовленості.	Запитання, яке передбачає відповідь «так» чи «ні».
«Відкриті запитання»	Це запитання, на які не можна відповісти тільки «так» чи «ні», вони потребують додаткового пояснення, дають можливість співбесіднику маневрувати і вести з вами змістовний діалог.	Їх використовують для отримання додаткових відомостей. Небезпека в тому, що можна втратити контроль за ходом дискусії.	«Яка ваша думка про...?»
«Риторичні запитання»	Слугують для глибшого розгляду проблем.	Їх мета – викликати нові питання і вказати на невирішені проблеми або забезпечити підтримку вашої позиції з боку учасників дискусії шляхом мовчазного схвалення.	«Чи можемо ми вважати подібні явища нормальними?»
«Переломні запитання»	Утримують дискусію у суворо встановленому напрямі або піднімають нові проблеми.	Їх ставлять, якщо хочуть переключитися на іншу тему, або якщо хочуть подолати опір співбесідника, оскільки при відповіді на них можна виявити вразливі місця його позиції.	«Як ви вважаєте, чи треба...?», «Як ви собі уявляєте рішення...?»
Запитання для розмірковування	Дають можливість ретельно обдумувати і коментувати те, що вже було сказано.	Співбесідникові надається можливість внести поправки у викладену позицію.	«Чи вважаєте ви, що...?», «Чи правильно я зрозумів думку про те, що...?»
Інформаційні запитання	Завжди відкриті, торкаються конкретного предмета, у відповідях на них повідомляють певні факти.	Необхідні при збиранні відомостей, щоб скласти уявлення про що-небудь.	«Чи не могли б ви надати мені інформацію про...?»

Контрольні запитання	Дозволяють дізнатися, чи розуміє співбесідник те, про що ви говорите.	Можна ставити по ходу дискусії, коли ви хочете дізнатися, чи слідкує за ходом ваших думок партнер.	«Що ви про це думаєте?»
Запитання для орієнтації	Ставляться для того, щоб дізнатися, продовжує співбесідник дотримуватися своєї думки чи змінив її.	Можна поставити, якщо ви докладно розповіли про складний вид послуг, оскільки після п'ятої вашої пропозиції співбесідник «відключається».	«Чи є у вас ще запитання з цієї теми», «Яка ваша думка з цього пункту?»
Підтверджувальні запитання	Ставляться для того, щоб дійти взаєморозуміння. Якщо співбесідник п'ять разів погодився з вами, то на шосте запитання не стане заперечувати.	Включають у будь-яку розмову, бо вони роблять акцент на тому, що пов'язує, а не розділяє.	«Ви, напевне, теж раді тому, що...?»
Ознайомлювальні запитання	Ознайомлюють із думкою співбесідника.	Ставлять і на початку, і в кінці дискусії, щоб виявити відношення співбесідника до сказаного.	«Чи задоволені ви...?»
Зустрічні запитання	Підводять співбесідника до того моменту, коли він погоджується з вашою позицією.	Для оброблення і підведення партнера до рішення, що є вигідним для вас.	«Скільки коштує ця річ?» Відповідь: «А скільки ви візьмете?»
Альтернативні запитання	Надають свободу вибору, припускають швидке рішення.	Для уточнення і виявлення думки співбесідника з 2-3 альтернатив.	«Який день тижня вас влаштовує – вівторок чи середа?»
Направляючі запитання	Дають можливість керувати ходом дискусії, направляти розмову в те русло, яке вас цікавить.	Для регламентованого ведення дискусії, а також тоді, коли розмова набуває небажаного обороту.	«Повернемося до питання про...?»

О.О.Леонтьев зазначає, що діяльність людини завжди соціальна, незалежно від того, здійснюється вона безпосередньо в колективній формі чи у формі індивідуальної творчої активності. Надалі будемо говорити про такий вияв діяльності, як мовленнєва активність, в основі якої лежить процес спілкування [8;152].

В процесі формування мовленнєвої активності ми звертаємо увагу на основні форми спілкування – монологічні та діалогічні. До монологічних публічних виступів належать: доповідь, звітна доповідь на зборах, політична промова, політичний огляд, промова мітингова, агітаційна промова, лекція. Деякі з цих виступів мають активно використовуватися на уроках української мови у загальноосвітніх навчальних закладах та в позакласній роботі.

1. **Доповідь** – це публічний виступ політичного або громадського діяча, в якому ставлять назрілі завдання у тій чи іншій галузі життя та вмщують рекомендації і поради до їх рішення. Може стати предметом обговорення, підлягати критиці, доповнюватися новими міркуваннями та пропозиціями (що є важливим у процесі формування дискусійних умінь).

2. **Звітна доповідь на зборах** – це стисла розповідь про пророблену роботу, аналіз і оцінка її результатів. Бажаною є продуманість, аргументованість і регламентованість усіх розділів і положень, ясність висновків, оцінок і обґрунтованість рекомендацій (є наближеною до книжно-канцелярського мовлення).

3. **Політична промова** – проголошується керівним політичним або державним діячем (президентом, керівником партії, руху, а в школі – представником дитячої організації, лідером самоврядування тощо) і присвячується актуальним питанням часу та висвітленню їх з позицій певних політичних рухів або загальнонаціональних інтересів.

4. **Політичний огляд** – публічний виступ, у якому висвітлюються і стисло оцінюються соціально-політичні події (мають інформаційно-коментаторський характер).

5. **Промова мітингова** – проголошується у випадках, коли необхідно зосередити увагу певного кола людей на будь-якому актуальному питанні і викликати колективну думку з цього приводу (на зборах лідерів шкільного самоврядування).

6. **Агітаційна промова** – має роз'яснювальний характер, стисла за часом і може бути заклично-мобілізаційною.

7. **Лекція** – аргументоване та систематизоване викладення матеріалу з певною пізнавальною (освітньою) метою.

8. **Розмова телефоном** – вимагає максимального використання всіх технічних характеристик даного засобу для швидкого або тривалого повідомлення певної інформації (культури телефонного спілкування можна і потрібно вчитися, оскільки вона є невід'ємним елементом ділових якостей сучасної людини).

До діалогічних публічних виступів відносять **бесіду** та **диспут**.

У загальному вигляді діалог як форма мовленнєвої комунікації являє собою спілкування двох суб'єктів за посередництвом мови. Якщо хтось із учнів відмовляється від своїх реплік, то діалог перетворюється на монолог. Якщо відмовляються обидва, то спілкування взагалі припиняється.

Розглянемо основні види діалогічного спілкування:

бесіда – це питально-відповідна форма роз'яснення найважливіших подій, тих або інших аспектів життя. Один із різновидів цього жанру – бесіда за круглим столом. Декілька учнів невимушено, у довільній формі публічно обговорюють ті чи інші питання й відповідають на репліки та питання присутніх. Цей жанр дозволяє глибше вивчити суспільну думку, оперативно давати відповіді на найгостріші питання. Набуті у запитально-відповідальній формі знання активніше та краще закріплюються у свідомості. Такі види діалогічного спілкування мають багато позитивних якостей: мовленнєву активність, сучасність, розмовність, інтерактивність, контактність, поінформованість;

диспут – це різновид публічного обговорення у формі боротьби думок між його учасниками. Вчитель, який є керівником диспуту, – не підказувач і не головний мовець. Його завдання – стимулювати активність присутніх і спрямовувати обговорення у потрібному напрямі. Найважливіша умова диспуту – різні точки зору з обговорюваного питання та відсутність заздалегідь підготовлених відповідей.

Таким чином, можна говорити про найважливішу роль мовленнєвої активності у процесі формування вмінь доводити. Щоб залучити учнів до мовленнєвої взаємодії на уроках української мови, вчителю необхідно дотримуватися певних правил педагогічного спілкування, що вбереже його від багатьох труднощів і помилок. Їх стислий виклад зведемо до наступних пунктів [9; 97]:

Успіх педагогічної діяльності насамперед залежить від культури спілкування.

Моделюйте спілкування не «від себе», а від учнів, їхніх потреб і інтересів.

Орієнтуйте своє педагогічне мовлення на конкретного учня, а не абстрактну групу.

Використовуйте різні види спілкування.

Спілкуйтеся з учнями на взаємних інтересах, проте не організовуйте спілкування «по вертикалі», згори до низу.

Постійно враховуйте психологічний стан окремих вихованців і колективу загалом.

Дивіться на себе збоку, постійно аналізуйте власні вчинки й дії.

Вмійте слухати учнів, зважайте на їхню думку.

Намагайтеся зрозуміти настрій аудиторії, на цій основі моделюйте спілкування з нею.

Спілкування не повинно призводити до конфліктів, а запобігати ним.

Будьте ініціативним у спілкуванні.

У процесі спілкування враховуйте стать вихованців.

Якомога частіше усміхайтесь: це викликає позитивні емоції, спонукає до продуктивного спілкування.

У процесі вашого спілкування частіше висловлюйте схвалення, заохочення.

Відкрито виявляйте в учнівському оточенні своє ставлення до вихованців.

Постійно розвивайте власну комунікативну пам'ять, запам'ятовуючи педагогічні ситуації, їх перебіг.

У процесі спілкування в центрі уваги має бути особистість учня, його гідність.

Систематично аналізуйте процес спілкування.

В процесі спілкування враховуйте індивідуальні особливості, темперамент, характери учнів.

У процесі спілкування не зловживайте своїми перевагами як керівника-викладача.

Постійно удосконалюйте інструмент спілкування – власне мовлення.

Висновки. Отже, спілкування рідною мовою вимагає не тільки досконалих знань, але й уміння нею активно користуватися. Мистецтво спілкування – це володіння правилами мовної етики, вміння донести всі відтінки власної думки до слухача. А мовленнєва активність учнів на уроках української мови і є тією основою, яка закладає міцний фундамент у процес формування сучасної мовної особистості.

Література

1. Біляєв О. Концепція навчання державної мови в школах України / О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова // Дивослово. – 1996.- №1. – с.16
2. Зубенко Л.Г. Культура ділового спілкування. [Навч. Посібник] / Л. Г. Зубенко, В. Д. Немцов. – К. : ЕксОб, 2002. – 200с.
3. Колли Г. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости / Г. Колли, Дж. Тибо // Современная зарубежная социальная психология.- М., 1984. – с.61-81.
4. Комінко С.Б. Кращі методи психодіагностики [Навч. Посібник] / С. Б. Комінко, Г. В. Кучер – Тернопіль: Карт-бланш, 2005.
5. Корнев М.Н. Соціальна психологія / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К., 1995.
6. Мала філологічна енциклопедія\ Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2007. – 478 с.: іл.
7. Пентиліук М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентиліук // Укр. мова і літер. у школі. – 1999. – №3. – С.8-10.
8. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів (монолог) / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. - 205с.
9. Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1972. – 167с.
10. Філоненко М.М. Психологія спілкування. Підручник / М. М. Філоненко– К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224с.

УДК 378.147

ВИЗНАЧЕННЯ МОДЕЛІ ПОДАННЯ ЗНАТЬ ПРЕДМЕТНОЇ ГАЛУЗІ ДИСЦИПЛІНИ «НЕРУЙНІВНИЙ КОНТРОЛЬ»

М.І.Лазарєв, Д.І.Шматков

***Анотація.** У статті пропонуються напрямки розробки методики навчання неруйнівного контролю; визначені моделі подання знань, які можуть знайти використання в контексті даної дисципліни.*

***Ключові слова:** неруйнівний контроль, подання знань, каузальні мережі.*

***Аннотация.** В статье предлагаются направления разработки методики обучения неразрушающему контролю; определены модели представления знаний, которые могут найти применение в контексте данной дисциплины.*

***Ключевые слова:** неразрушающий контроль, представление знаний, каузальные сети.*

***Summary.** The article proposes the development direction of teaching methods of nondestructive testing; defined model of knowledge representation that can be used in the context of the discipline.*

***Keywords:** non-destructive testing, knowledge representation, causal network.*

Постановка проблеми. Важливою складовою підготовки інженерних та інженерно-педагогічних кадрів є навчання неруйнівного контролю. Більшість студентів інженерних та інженерно-педагогічних спеціальностей вивчають цю дисципліну (під назвами «Неруйнівний контроль», «Неруйнівний контроль та технічна діагностика», «Автоматизація контролю та неруйнівний контроль» тощо) або її розділи у курсі інших метрологічних дисциплін.

Розвиток неруйнівного контролю як науки має надзвичайно динамічний характер, тому теоретичний матеріал та емпіричні результати постійно змінюються та доповнюються. Це зумовлено тим, що, окрім іншого, цей напрямок є перспективним з огляду на сфери використання, які він охоплює: автомобілебудування (шасі; двигуни та ін.), авіація (планери літаків – просторові конструкції; силові установки – гвинти, поршневі та газотурбінні двигуни та ін.), промислові підприємства (посудини високого тиску; теплообмінники; котли; турбіни; резервуари), виробництво (деталі машин;

лиття та поковки), будівництво (будинки; споруди; структури матеріалів), інші галузі (корозії під ізоляцією; атракціони; трубопроводи – моніторинг справності, виявлення течей; кораблі; колії; колеса) тощо. Загалом неруйнівний контроль об'єднує дев'ять видів контролю (за ГОСТ 18353-79 «Контроль неразрушающий. Классификация видов и методов»): магнітний, електричний, вихрострумний, тепловий, радіохвильовий, акустичний, радіаційний, оптичний, контроль проникаючими речовинами та сотні методів.

Постійне зростання й динамічне оновлення інформативної бази дисципліни вступає у суперечність з обмеженням навчального часу на її вивчення та одночасним збільшенням самостійної роботи.

Ці особливості вимагають зваженого та науково обґрунтованого підходу до розробки методики навчання неруйнівного контролю, яка повинна відповідати класичним дидактичним принципам навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісна модель підготовки фахівця з неруйнівного контролю та технічної діагностики, що розроблена А.Г.Протасовим [12], має в основі елементи знаннево-предметної форми навчання і складається з п'яти блоків (цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольний-оцінний та забезпечувальний компоненти), що функціонально пов'язані й об'єднані в систему функцією коригування. Така модель висвітлює загальну структуру навчання студентів інженерного спрямування. Також автор акцентує увагу на важливості розробки технології навчання фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики спеціальним дисциплінам, кінцевою метою якої є формування професійної компетентності фахівців [13]. Акцент на гнучкості навчання майбутніх інженерів та їх основних компетентностях допоміг би гарантувати, що заклади вищої освіти врівноважать різнобічне вивчення кожної дисципліни [26].

Деякі автори вважають, що для «розвитку та вдосконалення освітнього процесу та формування навчально-освітнього середовища світового рівня в галузі неруйнівного контролю» необхідно вдосконалювати матеріально-технічну базу, робити акцент на інформатизації освіти, на взаємодії з підприємствами та вченими відповідного профілю [14]. Існує думка, що інженерна освіта повинна частково фінансуватися зацікавленими корпораціями [23]. Також науковці наголошують на важливому значенні державних стандартів вищої освіти, що розробляються на сучасному рівні. До важелів забезпечення подібного результату можна віднести [14, с. 19]:

- орієнтацію на компетентність випускників як результат навчання;
- використання кредитної системи ECTS для оцінки знань, а також дидактичних одиниць програми, що забезпечують їх досягнення;
- врахування вимог міжнародних стандартів ISO 9001:2000, європейських стандартів та інструкцій для забезпечення якості вищої освіти у межах Болонського процесу, а також національних та міжнародних критеріїв якості освітніх програм.

Загалом пропозиції спрямовані на удосконалення освітнього процесу, але питання підвищення ефективності методики навчання неруйнівного контролю висвітлюються досить поверхово.

Метою статті є пошук ефективних напрямків розробки методики навчання неруйнівного контролю.

Виклад основного матеріалу. Узагальнені кваліфікаційні вимоги до випускника з відповідного напрямку можна охарактеризувати так: «формування у студентів знань, умінь і навичок, які спрямовуються на забезпечення їх кваліфікованої участі в багатогранній діяльності інженера з випуску якісної продукції» [15, с.5]. На підставі цих вимог формуються цілі навчання.

Зміст навчання в контексті конкретної дисципліни визначається видами, рівнями сформованості та змістом умінь, видами та рівнями задач діяльності та знань, що регламентуються складовими компонентами вищого навчального закладу та галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти. Розглянемо їх.

Для підготовки спеціаліста характерними є професійні задачі діяльності, що безпосередньо спрямовуються на виконання завдань, які ставляться перед фахівцем. Для дисципліни «Автоматизація контролю та неруйнівний контроль» вказується діагностичний рівень задачі діяльності, що передбачає діяльність відповідно до заданого алгоритму, який містить процедуру часткового конструювання рішення. Превалюють знаково-практичні уміння (виконання операцій зі знаками та знаковими системами) з опорою на матеріальні носії інформації щодо неї. Рівень засвоєння знань, що забезпечує діагностичну діяльність, відповідно, є понятійно-аналітичним. Формуються усі види знань [15].

Для магістрів в контексті вказаної дисципліни характерними є професійні задачі діяльності з евристичним рівнем формування, тобто таким, що передбачає діяльність за складним алгоритмом, який містить процедуру конструювання рішень. Превалюють предметно-розумові уміння (виконання операцій з образами предметів) з опорою на матеріальні носії інформації щодо неї. Рівень засвоєння

знань, що забезпечує евристичну діяльність, є продуктивно-синтетичним. Формуються усі види знань [15].

Також важливою є специфічна проблема розробки та вибору раціональних методів навчання неруйнівного контролю, адже саме методи визначають характер навчальної взаємодії.

Багато сучасних педагогів та методистів виділяють класифікацію методів, розроблену М.М.Скаткіним та І.Я.Лернером, як найбільш досконалу [16]. За цією класифікацією до першої групи належать пояснювально-ілюстративні (інформаційно-рецептивні) методи, головне призначення яких полягає в організації засвоєння знань у готовому вигляді. До другої групи належать репродуктивні методи, головною ознакою яких є відтворення й повторення способу діяльності за завданнями викладача. Третя група представлена проблемним навчанням (використовується головним чином на лекції, в ході роботи з книгою, експериментування і т. д.), яке полягає в тому, що викладач ставить проблему, сам її вирішує, демонструючи спосіб розв'язання з усіма його суперечностями. Частково-пошукові (евристичні) методи становлять четверту групу методів і полягають у тому, що викладач організовує участь тих, хто навчається, у виконанні окремих етапів пошуку, конструює завдання, розчленовує його на допоміжні, намічає кроки пошуку, а студенти здійснюють його самостійно, актуалізуючи наявні знання, мотивуючи свої дії. До останньої групи належать дослідні методи, які визначаються як спосіб організації пошукової, творчої діяльності студентів для розв'язання нових для них проблем.

Відповідно до вимог, які регламентуються нормативною документацією стосовно підготовки конкретних фахівців, можливо припустити, що найефективнішими методами навчання неруйнівного контролю за даною класифікацією є проблемне навчання, евристичні та дослідні методи.

Використання сучасних засобів навчання неруйнівного контролю також є достатньо важливою складовою успішної організації навчального процесу. Але ця складова методики навчання, на відміну від інших, стикається з суб'єктивними матеріальними можливостями навчальних закладів.

Аналіз існуючих методичних систем навчання неруйнівного контролю [3, 6, 8, 10, 18, 19, 22] показує, що вони не повністю задовольняють вимоги ДСТВО. Рівні формування знань та методи навчання, що найчастіше пропонуються, не відповідають стандартам, які регламентують ці вимоги. Для розробки та удосконалення методики навчання неруйнівного контролю перспективним, на нашу думку, є використання досягнень науковців в галузі штучного інтелекту. «Галузь штучного інтелекту, предметом якої є застосування інженерії знань у навчанні, називають штучним інтелектом у навчанні» [1, с. 9]. Так, існує значна кількість класифікацій знань та моделей їх подання, а класифікаційні ознаки визначаються вимогами практики. Зупинимось на найбільш загальній класифікації моделей подання знань, що виділяють теоретики штучного інтелекту. За цією класифікацією моделі поділяються на логічні, в основі яких лежить формальна модель; продукційні, засновані на продукціях (спосіб представлення процедурних знань); мережеві, в основі яких лежить семантична мережа; фреймові, засновані на фреймах [20].

В логічних моделях предметна галузь або задача описуються у вигляді набору аксіом. Ця модель ставить занадто високі вимоги та обмеження до предметної галузі [2], тому ми не будемо на ній зупинятись. Продукційна модель або модель, що базується на правилах, дозволяє представляти знання у вигляді пропозицій типу «Якщо (умова), то (дія)». Загалом, продукційна модель зустрічається майже усюди, та за думкою деяких експертів уже вичерпала себе, як і відповідна їй психологічна концепція біхевіоризму з ідентичною формулою «стимул-реакція» змінилась на формулу «стимул-образ-реакція» з психології когнітивізму [21], якій відповідають інші моделі.

Більш детального аналізу потребує мережева, семантична модель. Це мережа, у вершинах якої знаходяться інформаційні одиниці, а дуги характеризують семантичні відношення (лінгвістичні – час, стан, вид, вага, колір, агент, джерело, приймач та ін.; логічні – заперечення, кон'юнкція, диз'юнкція, імплікація; теоретико-множинні – частина-ціле, елемент-множина, клас-підклас, підмножина, близькість та ін.; квантифікаційні – квантори загальності, існування, нечіткі квантори, такі як «багато», «кілька», «часто» та ін.) і зв'язки між ними є найбільш загальною моделлю представлення знань [17]. Сама семантична мережа є моделлю пам'яті людини. Вершини мережі можуть являти собою: поняття, події, властивості. У якості інформаційних одиниць виступають абстрактні або конкретні об'єкти.

Важливим різновидом семантичних мереж є мережа каузальна, в якій дуги характеризують відносини, що використовуються в каузальній логіці. Ці мережі можуть бути імплікаційними (присутній бінарний логічний зв'язок), вони відображають причинно-наслідковий зв'язок між елементами мережі. Розуміння причинної обумовленості було головним питанням обговорення протягом часу: від «паралелізму причин і умов» Будди, категорій причин Аристотеля та Ф.Аквінського до виділення найважливішого впливу розуміння причинно-наслідкових зв'язків, яке допомагає нам

пояснювати й пророкувати поведження речей для керування ними, Д.Юмом, «рибної кістки» як методу структурного аналізу причинно-наслідкових зв'язків К.Ішикави та основних принципів причин-наслідків для простого інтуїтивного процесу рішення проблем Д.Л.Гейно [24]. Причинове мислення – процес розуміння причин конкретного випадку, за рахунок чого постає можливість управляти ними у власних інтересах. Різновидом семантичних мереж вважається також нейронна мережа – математична модель, побудована за принципом організації та функціонування біологічних нейронних мереж – мереж нервових клітин живого організму. Але такі мережі майже не використовуються в освітньому процесі у вигляді моделей, що можуть читатися людиною. Крім того, деякі сучасні західні вчені вважають їх застарілими та безперспективними [25].

Іншою добре розробленою моделлю подання знань є фрейм. Фрейм – це інформаційна структура для представлення стереотипної ситуації. Головна мета фреймів – формалізований опис об'єктів, подій, ситуацій та інших понять та взаємозв'язків між ними. Фрейм можна розглядати як фрагмент семантичної мережі, змістовно виражений структурою даних із приєднаними процедурами обробки цих даних, призначений для опису об'єкта (ситуації) проблемного середовища з усією сукупністю властивих йому властивостей. Основна ідея фреймового підходу до подання знань – більш чітке, ніж при підході, заснованому на семантичній мережі, виділення об'єктів і ситуацій проблемного середовища та їхніх властивостей, тобто усе, що стосується об'єкта або ситуації і є важливим з позицій розв'язуваних задач, не «розмивається по мережі», а подається у фреймі. Фрейм можна подати у вигляді таблиці, дерева, формули [17]. Фреймова модель, розроблена американським ученим М.Мінським, найчастіше серед інших моделей з теорії штучного інтелекту застосовується (пропонується до застосування) як інноваційне вдосконалення у вітчизняній педагогічній практиці. Наприклад, розробляються наступні питання: можливості розвитку професійного мислення майбутнього вчителя на засадах фреймового підходу до вивчення педагогічних дисциплін [7]; дидактичні можливості фреймових технологій навчання студентів [4] та ін. Як можна побачити з наведеного вище, саме мережеві та фреймові моделі є найбільш універсальними та прийнятними для обробки їх людиною. Крім того, ці моделі знаходять використання у сучасній педагогічній практиці.

Порівняємо ці моделі в проекції їх використання у навчанні неруйнівного контролю (табл. 1). Критерії для порівняння, що є рівнозначними між собою, виокремлені з аналізу вимог [4, 5, 7, 9, 11, 17] до подібних моделей при застосуванні їх у навчальному процесі та доповнені у відповідності із завданнями, що ставилися. До критеріїв відносяться:

- 1) простота побудови – рівень складності (абстрактності) елемента знань;
- 2) відображення семантики предметної області;
- 3) нотаційна адекватність – синтаксична будова моделей;
- 4) здатність до опису локальних і глобальних цілей;
- 5) формалізованість – точна фіксація правил створення;
- 6) доступність – можливість роботи з моделлю з будь-яких місць людям різного інтелектуального рівня та фізичних можливостей;
- 7) інтерференційні можливості – рівень наслідків впливу різних підходів один на одного при поданні;
- 8) адаптивність – можливість поповнення новою інформацією;
- 9) дидактична операційність – можливість виділення базових елементів знань, визначення логічних взаємозв'язків між ними;
- 10) системність – формування цілісних уявлень про об'єкт чи процес;
- 11) інваріантність – формування навичок інваріантного переносу знань і умінь у нові умови;
- 12) ергономічність – інформативна ємкість змісту навчального матеріалу, можливості засвоєння в одиницю часу певного обсягу знань;
- 13) економічність – ефективність навчальної інформації;
- 14) універсальність – можливість описання знання з різних предметних галузей;
- 15) природність і наочність подання знань при використанні;
- 16) розмірність моделі;
- 17) зручність розробки системи на основі моделі;
- 18) довговічність – відповідність сучасним тенденціям розвитку предметної галузі з плином часу;
- 19) інтерперабельність – можливість взаємодії з іншими моделями та системами;
- 20) швидкість орієнтації людини в моделі;
- 21) інтелектуальні можливості – функції прийняття рішень;
- 22) можливості висвітлення технічної дисципліни.

Порівняння мережевих та фреймових моделей

№ п/п	Критерій	Вид моделі	
		Мережева	Фреймова
1	Простота побудови	2	1
2	Відображення семантики предметної галузі	1	2
3	Нотаційна адекватність	2	2
4	Здатність до опису локальних і глобальних цілей	1	2
5	Формалізованість	1	2
6	Доступність	2	1
7	Інференційні можливості	2	1
8	Адаптивність	2	1
9	Дидактична операційність	2	1
10	Системність	1	2
11	Інваріантність	1	2
12	Ергономічність	1	1
13	Економічність	2	2
14	Універсальність	2	2
15	Природність і наочність	1	2
16	Розмірність	2	1
17	Зручність розробки системи	2	1
18	Довговічність	2	1
19	Інтерперабельність	2	1
20	Швидкість орієнтації	1	2
21	Інтелектуальні можливості	2	1
22	Можливості висвітлення технічної дисципліни	2	1
Загалом		36	32

У відповідності з табл. 1, цифра «2» в одному зі стовпчиків означає повну відповідність представленому критерію, «1» – часткову відповідність, «0» – повну нездатність задовольняти вимоги по критерію (не виявлено), дві однакові оцінки поряд означають рівновагу моделей.

Подібні моделі відповідають основним дидактичним принципам, що свідчить про можливість їх використання у навчальному процесі. Виходячи з табл.1, мережеві та фреймові моделі мають приблизно однаковий рівень з невеликою перевагою мережевих моделей. Для навчання неруйнівного контролю, на нашу думку, доцільно використовувати методіку, засновану на семантичних мережах, а саме мережах з каузальними зв'язками, що аналізувалися вище. Це зумовлюється тим, що за їх використання постає можливість відображення причинно-наслідкових зв'язків між місткими умовними інформаційними блоками (фізичні основи методу контролю – схема вимірювального пристрою – методика проведення вимірювань), які є характерними для даної дисципліни, за дотримання нормативних вимог, що регламентуються освітніми стандартами з питань тем змістових модулів, необхідного часу на навчання, рівнів формування умінь та знань тощо. Дотримання саме цих вимог є ознакою ефективного навчання конкретної дисципліни.

Висновки. Отже, існує певна кількість підходів з галузі штучного інтелекту у навчанні, що відкривають нові можливості у педагогічній практиці. Методики з використанням моделей представлення знань у вигляді фреймів добре зарекомендували себе у навчанні гуманітарних дисциплін. Але, як показує відповідний аналіз, для навчання технічної дисципліни «Неруйнівний контроль» ефективніше використовувати інші моделі подання знань – каузальні мережі. Використання каузальних мереж спрямовується на формування особистісного конструкту студента в процесі його майбутньої трудової діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Подання знань предметної галузі дисципліни «Неруйнівний контроль» у вигляді каузальних мереж є складним питанням та вимагає подальших досліджень

Література

1. Атанов Г.О. Знання як засіб навчання : Навч. посібник. / Г. О. Атанов. – К. : Кондор, 2008. – 236 с.
2. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. – СПб : Питер, 2000. – 384 с.
3. Білокур І.П. Основи дефектоскопії : Підручник. / І.П. Білокур. – К. : «Азимут-Україна», 2004. – 496 с.
4. Волошко Л.Б. Фреймові технології у навчанні студентів ВНЗ / Л. Б. Волошко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2006. – №12. – С. 31–33.
5. Длігач А.О. Аналіз існуючих моделей надання знань для використання в системах підтримки прийняття рішень / А. О. Длігач // Науковий Вісник Академії Муніципального управління. Збірник наукових праць. Серія «Техніка». – К., 2010. – Вип. 1. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvamu_teh/2010_1/15.pdf
6. Каневский И.Н. Неразрушающие методы контроля: учеб. пособие / И. Н. Каневский, Е. Н. Сальникова. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2007. – 243 с.
7. Ковальчук Л. Розвиток професійного мислення майбутнього вчителя на засадах фреймового підходу до вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті / Л. Ковальчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Випуск 23. – Львів, 2008. – С. 110-119.
8. Криворудченко В.Д. Современные методы технической диагностики и неразрушающего контроля деталей и узлов подвижного состава железнодорожного транспорта: учебное пособие для ВУЗов ж.-д. транспорта / Под ред. В. Ф. Криворудченко. – М.: Маршрут, 2005. – 436 с.
9. Любченко В.В. Модели знаний для предметных областей учебных курсов / В. В. Любченко // Научно-теоретический журнал ИПИИ МОН и НАН Украины "Искусственный интеллект". – №8 – Донецк: ИПИИ, 2008. – С. 458–462.
10. Методы дефектоскопии сварных соединений: Учеб. пособие для учащихся энергетических, энергостроительных и сварочных техникумов / Под общ. ред. В. Г. Щербинского. – М. Машиностроение, 1987. – 336 с.
11. Оксіюк О.Г. Моделі подання знань в інтелектуальних системах навчання / О. Г. Оксіюк, Ю. В. Волосюк // Збірник наукових праць Військового Інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка – К., 2010. – Вип. 28. – С. 98–101.
12. Протасов А.Г. Модель організації підготовки майбутніх фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики на компетентнісній основі / А. Г. Протасов // Освіта Донбасу. – Луганськ, 2010. – С. 101–108.
13. Протасов А.Г. Формування професійної компетентності у процесі навчання спеціальним дисциплінам майбутніх фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики / А. Г. Протасов // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Випуск 54. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 58–61.
14. Развитие и совершенствование образовательного процесса и формирование научно-образовательной среды мирового уровня в области неразрушающего контроля / Крюнинг М., Шумихин В. Ф., Алхимов Ю. В. и др. // 8-я Международная конференция «Неразрушающий контроль и техническая диагностика в промышленности». Тезисы докладов. 18–20 марта 2009 г. – М.: ИД «Спектр», 2009. – С. 17–19.
15. Робоча навчальна програма з дисципліни «Автоматизація контролю та неруйнуючий контроль» для спеціальності 7.010104.35 та 8.010104.35 «Професійне навчання. Метрологія, стандартизація та сертифікація» / розр. Повгородній В. О., Шматков Д. І. – Харків: УПА, 2011. – 15 с.
16. Ситаров В.А. Дидактика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
17. Субботін С.О. Подання й обробка знань у системах штучного інтелекту та підтримки прийняття рішень : [Навчальний посібник] / С. О. Суботін. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2008. – 341 с.
18. Сударикова Е.В. Неразрушающий контроль в производстве: учеб. пособие. / Е. В. Сударикова. – Ч. 1. – ГУАП. – СПб., 2007. – 137 с.
19. Сударикова Е. В. Неразрушающий контроль в производстве: учеб. пособие. Ч. 2.; ГУАП. – СПб., 2007. – 112 с.
20. Толковый словарь по искусственному интеллекту / А. Н. Аверкин, М. Г. Гаазе-Рапопорт, Д. А. Поспелов. – М. : Радио и связь, 1992. – 256с.
21. Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика. / К. Р. Червинская. – СПб: Изд-во «Речь», 2004. – 336 с.
22. Шкілько А. М. Неразрушающие методы контроля металлов и узлов энергетического оборудования. Учебное пособие. / А. М. Шкілько. – Киев, ИСДО, 1994. – 180 с.
23. Cannon P. Engineering education today: A New Vision / P. Cannon, K. S Pister // Report of a convocation “Engineering education: Designing an adaptive system”. – Washington, D.C. : NATIONAL ACADEMY PRESS, 1995. – P. 19–40.
24. Gano D. L. Apollo Root Cause Analysis – A New Way of Thinking. – third edit. / D. L. Gano. – Huston: Apollonian Publications, 2007. – 178 p.
25. Hawkins J. On Intelligence. / J. Hawkins, S. Blakeslee. – Times Books, Adapted edition, 2004. – 272 p.
26. Lohmann J., Florman S. Preparing students for technical occupations / J. Lohmann, S. Florman // Report of a convocation “From Analysis to Action: Undergraduate Education in Science, Mathematics, Engineering, and Technology”. – Washington, D.C.: NATIONAL ACADEMY PRESS, 1996. – P. 18–19.

**ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ГРУПОВОГО ПОЛІЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (НА ОСНОВІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)****Л.Г.Смовженко**

***Анотація.** В статті сформульовано основні дидактичні передумови навчання групового полілогічного спілкування студентів-філологів.*

***Ключові слова:** групове полілогічне спілкування, різновиди форм групового спілкування, взаємне навчання, професійне навчання.*

***Аннотация.** В статье сформулированы основные дидактические предпосылки обучения группового полилогического общения студентов-филологов.*

***Ключевые слова:** групповое полилогическое общение, виды форм группового общения, взаимное обучение, профессиональное обучение.*

***Summary.** The article settles the main methodical preconditions of the group communication teaching the linguistic speciality students.*

***Key words:** group polylogical communication, variety of forms in group communication, reciprocal teaching, professional teaching.*

Постановка проблеми. Визначаючи потребу як початок діяльності, більшість учених розглядає групове спілкування у співвідношенні з діяльністю, але підходять до цього по-різному: спілкування і діяльність – дві рівнозначні категорії буття людини (Б.Ф.Ломов, Л.П.Буева); спілкування є одним із проявів діяльності (Г.М.Андрєєва); спілкування є особливий вид діяльності (О.О.Леонтьєв, М.Л.Лісіна, Р.С.Немов). У багатьох працях групове полілогічне спілкування визначається як особливий специфічний різновид діяльності, що, насправді, є валідним комунікативній діяльності.

Згідно з темою даної статті нам більше імпонує запропоноване Дж.Зоппі розуміння групового полілогічного спілкування як високої активності осіб, що взаємодіють, шляхом впливу одна на одну за допомогою паралінгвістичних та мовних знаків. Подібний розвиток думки J.Zorru про групове полілогічне спілкування як особливий вид діяльності можна помітити у М.В.Артюшиної [1, с.25-36]. На її думку, спілкування і діяльність співвідносяться як два кола, внаслідок чого групове спілкування у вищих навчальних закладах виступає як умова будь-якої діяльності або у вигляді специфічної комунікативної діяльності. Таке розуміння групового полілогічного спілкування слугує логічною основою для використання терміну "комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов", оскільки саме поєднання дефініцій діяльності та групового спілкування при збереженні ними самостійності дозволяє будувати процес навчання як процес комунікативної діяльності.

Мета статті полягає у дослідженні основних дидактичних передумов навчання групового полілогічного спілкування студентів-філологів.

Завдання статті: сформулювати основні дидактичні передумови навчання групового полілогічного спілкування студентів-філологів на основі суперечностей, що виникають в процесі групового спілкування.

Наукові результати. З дидактичної точки зору існують певні суперечності в процесі навчання групового полілогічного спілкування, а саме:

- між кінцевою метою навчання та конкретними, найближчими завданнями;
- між можливим низьким рівнем активності тих, хто навчається, та великою кількістю процесів спостереження (особливо на початковому етапі навчання студентів);
- між різновидами структур групового спілкування в процесі навчання у навчальних закладах та суспільстві.

Таким чином, вищевикладене спонукає до розв'язання цих суперечностей, оскільки форма організації групового полілогічного спілкування володіє значним потенціалом підвищення якості самого процесу навчання у вищих навчальних закладах.

Так, у науковому доробку Х.Лійметса організація навчання групового спілкування визначається як "можливість управління становленням внутріколективних особистісних взаємостосунків" [Лійметс, 1975, 34]. Як зазначає вчений, основними характеристиками групової роботи є безпосередня взаємодія між тими, хто навчається, їх спільна узгоджена діяльність, при цьому прямий

контакт з викладачем відсутній [Лійметс, 1975, 35]. У даному випадку особливої уваги заслуговують такі положення, як:

1) переосмислення ролі викладача іноземної мови, основні функції якого в умовах навчання групового спілкування полягають у плануванні, спостереганні, керуванні, допомозі;

2) навчання групового полілогічного спілкування не може бути ефективним, якщо студенти не володіють достатніми вміннями індивідуальної роботи;

3) навчання групового полілогічного спілкування видозмінює індивідуальну та фронтальну форми навчання та підвищує їх ефективність. Так, після групової роботи над певним матеріалом характер фронтальної набуває інших характеристик, а саме під час обговорення результатів групової роботи надає фронтальній роботі характер взаємодії.

Численними дослідженнями у галузі педагогіки та дидактики вищої школи доведено, що використання групових форм навчання позитивно впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Процес навчальної мовленнєвої діяльності, заснований на засадах групового навчання, має значні переваги у підготовці вчителів іноземної мови, адже він покликаний об'єднати хід комунікативного та професійного розвитку студента [3, с. 247].

Групове спілкування та групова діяльність – це соціологічний та соціально-психологічний феномен, який не дорівнює механічній сумі діяльності студентів, які входять до групи. Групова діяльність має таку ієрархічну сукупність видів, що охоплює всі сфери суспільного буття та діяльності людей і може бути охарактеризована за різними параметрами, а саме: залежно від контингенту учасників, тривалості стосунків, ступеня опосередкування, завершеності, бажаності тощо. Тому доречно в процесі формування **дидактичних передумов навчання групового полілогічного спілкування студентів-філологів** виокремлювати:

По-перше, можливість здійснення навчання в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально-груповій та груповій формах. За характером зв'язку між підгрупами у виконанні навчальних завдань окремі групи бажано розподілити на кооперативно-паралельні, кооперативно-послідовні, змагально-паралельні, змагально-послідовні різновиди.

По-друге, пріоритетність безпосереднього групового спілкування. Спілкування може відбуватись як взаємодія сторін, між якими встановлюється комунікативний зв'язок, коли співрозмовники візуально сприймають один одного, встановлюють контакти й використовують для цього всі наявні у них паралінгвістичні та мовні засоби. Таке спілкування характеризується як безпосереднє. У безпосередньому спілкуванні функціонує багато каналів зворотного зв'язку, що інформують співрозмовників про ступінь ефективності спілкування.

По-третє, враховувати сутність опосередкованого спілкування – комунікації, в яку входить проміжна ланка – третя особа, технічний засіб або матеріальна річ. Опосередкування може бути репрезентоване факсом, телефоном як засобом зв'язку, написаним текстом (листом), що адресований іншій особі, чи посередником. Ступінь опосередкування у груповому спілкуванні може різнитися залежно від засобів, що використовуються для досягнення цієї мети.

По-четверте, враховувати регламент. На характер групового спілкування істотно впливає час, упродовж якого триває процес. Регламент – це своєрідний каталізатор змісту та способів групового спілкування. Саме він створює ситуації, коли необхідно висловлюватися так, щоб “словам було тісно, а думці просторо”.

По-п'яте, доцільно розмежовувати короточасне та довготривале групове спілкування студентів у процесі вивчення іноземної мови. Короточасним є спілкування, що виникає із ситуаційних потреб діяльності чи взаємодії й обмежується розв'язанням локальних комунікативних завдань. Такими різновидами групового спілкування можуть бути консультація з певного конкретного питання, обмін враженнями з приводу актуальних подій тощо. Довготривале спілкування – це взаємодія в межах однієї чи кількох тем, обмін розгорнутою інформацією щодо змісту предмета спілкування.

По-шосте, враховувати ефект завершеності чи незавершеності групового спілкування. Тривалість комунікативних зв'язків визначається цілями групового спілкування, потребами взаємодії та характером інформації, якою оперують співрозмовники. Групове спілкування вважається завершеним, коли повністю вичерпано зміст теми, причому його учасники однозначно оцінюють результати взаємодії як вичерпні. При незавершеному груповому спілкуванні зміст теми розмови залишається нерозкритим до завершення спілкування і не відповідає очікуванням сторін. Незавершеним спілкування може бути з об'єктивних причин, коли між співрозмовниками виникають просторові проблеми (роз'єднаність людей) або проблеми щодо засобів зв'язку та стосовно інших необхідних умов для підтримання контактів. До суб'єктивних причин належать заборона, небажання комунікантів продовжувати спілкування, усвідомлення необхідності припинити

спілкування.

По-сьоме, врахування позитивного впливу взаємного навчання. Методом навчання групового спілкування є взаємне навчання, яке передбачає, що кожен із тих, хто навчається, є одночасно викладачем стосовно до інших членів групи, допомагає їм засвоїти ті знання та вміння, якими вони володіють найбільш вдало, що сприяє вирівнюванню загального рівня засвоєння навчального матеріалу. Взаємне навчання передбачає спільне засвоєння теоретичного матеріалу, спільне набуття та контроль знань, навичок та вмінь [2, с.63]. В умовах взаємного навчання студент стає суб'єктом пізнавальної діяльності, її організатором та учасником.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що згідно з аналізом психологічної теорії діяльності та основ дидактики, необхідно, щоб засвоєння системи методичних знань та суми практичних навичок та вмінь у процесі навчання групового полілогічного спілкування у студентській групі відбувалось на рівні діяльності. Це обумовлює дотримання таких орієнтирів, як:

- підтримка високого рівня усвідомлення студентами закономірностей та послідовності навчальних дій та операцій;
- надання навчання позитивного емоційного забарвлення; розвиток та зміцнення інтересу до навчальної діяльності;
- розвиток свідомості тих, хто навчається, їх мислення та мовлення; надання провідної ролі особистісному досвіду.

Дотримуючись даних орієнтирів, нами було сформульовано ряд дидактичних передумов, оскільки навчання групового полілогічного спілкування, що являє собою поєднання різних форм навчальної діяльності, слід розглядати як необхідну умову для вироблення індивідуальних здібностей, навичок та вмінь самостійної, творчої діяльності студентів. Наведені характеристики групового навчання дозволяють стверджувати, що його використання в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є вагомим чинником підвищення якості професійної та комунікативної підготовки студентів як майбутніх фахівців. Таким чином, виникає нагальна потреба більш активного використання навчання групового полілогічного спілкування у практиці вищої школи, зокрема детальної розробки методики організації навчання групового спілкування студентів-філологів, що і становитиме *перспективу* подальшого дослідження.

Література

1. Артющина М.В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. Наук / М. В. Артющина. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 20 с.
2. Корнєщук В.В. Взаимное обучение как нетрадиционная форма организации обучения в высшей школе / В. В. Корнєщук // Науковий вісник КДПУ ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1998. – № 8-9. – С. 62-65.
3. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – Г.: Знание, 1975. – 64 с.
3. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 456 с.

УДК: 378. 147: 78

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСВОЄННЯ НОТНОГО ТЕКСТУ У ПОЧАТКОВІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

О.Ю.Теплова

Анотація. У статті розглядається методологічний підхід до фортепіанної підготовки учнів дитячих музичних закладів.

Ключові слова: методологічний підхід, початкова підготовка учня в класі фортепіано.

Аннотация. В статье рассматривается методологический подход к фортепианной подготовке учащихся детских музыкальных учебных заведений.

Ключевые слова: методологический подход, начальная подготовка ученика-пианиста.

Summary. In clause the methodological approach preparatio of the schooldoys of the music schools.

Key words: the methodological approach, elementary educatio of the music schools, the pianist.

На сучасному етапі гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу значне місце посідає розвиток музично-педагогічної освіти, спрямований на пошук нових форм музичного виховання, впровадження інноваційних ідей, проектування нових програм і методик. Цей процес актуалізується у дитячих музичних закладах, покликаних надати дітям початкову музичну освіту.

Багаторічний педагогічний та виконавський досвід викладачів-піаністів у роботі з різновіковою учнівською аудиторією дозволив узагальнити основні методичні рекомендації стосовно роботи з початківцями у класі фортепіано.

Проблематику пошуку методів і засобів, оптимізуючих особистісний розвиток дитини, досліджували Б.Асаф'єв, Д.Кабалевський, Є.Назайкінський, О.Лазаревська, Л.Мазель, Х.Василькевич, І.Гадалова, Г.Ципін, Б.Теплов.

Актуальність дослідження полягає в узагальненні основних методичних рекомендацій напрацювання музично-виконавських навичок початківців шляхом визначення вікової особливості учнів: зацікавленість, прагнення до їх активного самовираження. Така зацікавленість виявляється у бажанні учня якомога скоріше музикувати самостійно, прагненні виконувати складніші твори. Друга особливість включає внутрішні естетичні потреби учня, які пов'язані з усіма елементами музикування, зокрема «читання з листа». Автор наголошує, що твори, написані для фортепіано, багатопланові й багатоголосні, вимагають масштабних знань та умінь, основи яких закладаються на початковому етапі фортепіанної підготовки. Саме тому читання музичних творів з листа з перших занять має стати обов'язковим важливим елементом кожного уроку [3, с.46].

Така ціль обумовила зміст нотного та методичного матеріалу нової збірки для початківців О.В.Троянної, старшого викладача вищої категорії Вінницької школи мистецтв «Вишенька». Певна елементарність фортепіанного викладення, оригінальність та доступність (від простого до більш складного) музичних творів дозволяє користуватись збіркою впродовж занять з маленькими учнями вже з перших уроків фортепіано. Ґрунтовна методично-виконавська позиція у роботі з початківцями заслуговує на увагу професіоналів у сфері фортепіанної підготовки. Збірка включає різностильові та різножанрові фортепіанні мініатюри та вправи, а численні сучасні мелодії сприятимуть певній музичній зацікавленості маленької учнівської аудиторії.

Навчаємось грати з нот – саме така найважливіша мета початкового періоду фортепіанного музикування. Відомо, що навчання гри на фортепіано зацікавлює та заохочує учня лише у випадку розширення його власного кола інтересів та задоволення його естетичних потреб. Саме на такому підході до фортепіанної підготовки наполягав Г.М.Ципін, наголошуючи на загальному розвитку особистості засобами музичного мистецтва як одному з найважливіших принципів розвивального навчання [4, с.143]. Зрозуміло, що методика навчання гри на фортепіано базується на невід'ємності розвитку виконавських навичок учнів із збагаченням їхнього музичного кругозору. Такий підхід у музичній педагогіці забезпечується умінням читання з листа фортепіанних творів з початкових кроків музичної підготовки учня, що зацікавлює його шедеврами музичної культури.

Хто не знає рідної абетки, не вмє вільно читати, не розуміє суті того, про що читав, природно, не виявить інтересу до літературного твору. Те саме стосується й музичної мови, музичних творів.

Досліджуючи проблему, автори мають на увазі ті помилки, які нерідко зустрічаються у практичній роботі в класі фортепіано, де читання нот замінюється опрацюванням музичного твору за навчальним індивідуальним планом: розбиранням й вивченням партії кожної руки, повторенням окремих музичних фраз і мотивів тощо.

Таким є етап роботи над фортепіанним твором, який має назву «розбір», і на якому загострюється увага на окремій деталізації фрагментів твору, їхньому осмисленні та опрацюванні.

Тоді як поняття «читання з листа» передбачає вміння учня з першого разу прочитати текст музичного твору, сприймаючи його загалом, враховуючи форму, характер авторської або редакторської ремарки. На думку авторів, досягнення такого рівня музичної підготовки можливе лише за умов звертання особливої уваги на навички читання з листа на першому етапі фортепіанного навчання.

Серед численних завдань навчання гри на фортепіано одним із найважливіших є робота над читанням музичних творів з листа. У своєчасності і правильності розв'язання цієї задачі поза сумнівом прихована основа успіху всього навчального процесу. При виробленні навичок читання з листа необхідно звернути увагу на причинний зв'язок елементів, що становлять механізм читання з листа: "бачу-чую-граю". Тому сукупність усіх сторін навчального процесу, осмислене вивчення нотної азбуки, постійний розвиток і вдосконалення музичних даних, вироблення аналітичних і виконавчих навичок є запорукою правильного й швидкого читання з листа музичних творів.

Розглянемо кожну з них. При осмисленому навчанні нотної азбуки вирішальну роль необхідно відвести першому компоненту читання з листа ("бачу"). Нестійке знання нотної азбуки, її механічне заучування і є причиною того, що учні, читаючи з листа, в основному зайняті вираховуванням, на якій лінії яка нота записується. А це викликано тим, що при вивченні нотної азбуки не відбувається підкріплення теоретичних знань практикою. Часто учні завчасно вивчають такі ноти, які можуть їм зустрітись тільки наприкінці першого року навчання, а то й зовсім у наступних класах. Звичайно ж, більшість таких нот учні забувають.

На наш погляд, цей недолік можна усунути, враховуючи принцип вивчення рідного алфавіту, коли кожна нова буква пов'язана з певним словом, пропозицією, текстом і закріплюється в письмових завданнях. Серед учителів музики існує думка, що необхідно спочатку вивчити з учнем нотну азбуку, вирішити проблеми, пов'язані з правильною організацією ігрового апарату, а потім вже грати по нотах. Виникає питання: якщо учні загальноосвітніх шкіл вивчають рідну мову в процесі читання, зв'язуючи слова і пропозиції з певною думкою, то чому не можна так само навчати учнів нотній азбуці й читанню з листа?

У цій праці ми намагались дати відповідь на поставлене питання. Читання з листа музичних творів пов'язано в першу чергу з читанням нот, тому вважаю за необхідне вивчати нотну грамоту поступово, безпосередньо зв'язуючи кожен найменший за об'ємом теоретичний матеріал з практичними вправами. І тому користуватися збіркою можна вже при вивченні перших звуків, при виробленні перших, самих простих навичок читання з листа. На наш погляд, робота над звуком і, звичайно ж, над організацією рук (ці два елементи подаються невіддільними один від одного) буде цікавішою, якщо її безпосереднім чином зв'язати з певною мелодією. Елементарні вправи, наведені в першій частині даної праці, дозволяють педагогові з'єднати в одне ціле читання з листа простих мелодій і роботу над звуком.

Так, наприклад, можна запропонувати учневі прочитати ритмічний малюнок вправи, голосно плескаючи в долоні на кожну ноту, одночасно промовляючи рахунок ритму. При цьому викладачеві необхідно відповідними рухами руки показувати напрямок мелодії (вгору або донизу). Короткі мотиви з трьох-чотирьох поступових нот з продуманою викладачем аплікатурою відокремте комами і запропонуйте учневі спокійним рухом руки зіграти даний мотив. Звертайте увагу учня на повторювальні фрагменти у розучуваній вправі. Надалі запропонуйте учневі спочатку «зіграти на колінах» цю вправу продуманою аплікатурою, а потім на інструменті лівою і правою руками по черзі. У такій вправі рекомендовані аплікатурні позначки 2, 3, 4 в обох напрямках руху мелодії. На заключному етапі роботи доцільно запропонувати учневі заспівати (просольфеджувати) вправу без інструменту.

У перших кількох десятках вправ рекомендовано дотримуватись наступних методичних порад:

- виставляти розмір вправи однією цифрою з метою полегшення учневі сприймання нотного запису на початковому етапі навчання;
- у мелодії, записаній однією нотною стрічкою, аплікатуру правої руки підписувати зверху над нотами, а лівої – під нотами мелодії;
- поетапно закривати перший мотив аркушем для активізації зорової пам'яті учня щодо наступного мотиву;
- підготовчу роботу з вправами на тренування нотної та звукової пам'яті продовжувати до повної готовності учня до комплексного їх розуміння: вміння внутрішньо проінтонувати мотиви мелодії.

Наступний етап роботи з нотним текстом спрямований на вирішення завдань синтетичної музичної майстерності – вивчення напам'ять щойно засвоєного нотного тексту.

Перший алгоритм такої роботи – опанування поняття розміру як значення чисельника і знаменника. Другий алгоритм – порівняння вправ за їх завданнями. Третій алгоритм – гра напам'ять без тривалого зорового контакту з нотним текстом. Наступна тема – інтервали.

Таким чином, описана робота дозволяє займатись з учнями читанням з листа відразу по завершенню підготовчого так званого "донотного" періоду, коли їм знайомі c^1 , d^1 , e^1 ноти тривалістю чверть і половинна. Природно, музичний матеріал ускладнюється у міру росту діапазону нотної азбуки (за прикладами даних аналізованого тексту), що вивчається. Читанню музичних творів з листа повинна передувати робота над розвитком музичних даних учня, над збагаченням його слухових уявлень за допомогою сприйняття різних мелодійних і ритмічних структур. Необхідно врахувати, що тільки за допомогою розвиненого слуху встановлюється зв'язок між першим ("бачу") і другим ("чую") компонентами механізму читання з листа, а за допомогою внутрішнього слуху відбувається перевтілення побаченого в нотах у мелодію. Це особливо часто спостерігається при читанні

(горизонтальному) мелодичної лінії. Засвоєння мелодії багато в чому залежить від того, наскільки розбирається учень в синтаксичній побудові нотного тексту. З цією метою в початкових вправах даної праці «комами»⁽¹⁾ відмічені межі синтактичних ділень. Почути внутрішню музику (зовні реального звучання), учень зможе тільки у тому випадку, якщо ця навичка буде відпрацьовуватись з перших же днів на прикладах легких і доступних вправ. З цією метою в примітках до вправ вказано на необхідність співати ці ж вправи. Подібні завдання сприяють встановленню в учня асоціативного зв'язку між назвою звуків і нотними знаками; дають ясне уявлення про побудову і рух мелодії. Проспівуванню різних вправ повинні передувати сприйняття ритмічного малюнка кожного з них і «показ мелодії» – так умовно називається зображення відповідними рухами руки спрямованості мелодії і її побудови.

Що стосується вертикального читання нотного тексту, йому повинна передувати робота над розвитком гармонійного слуху і над надбанням надалі елементарних теоретичних знань. Ще одна обов'язкова умова для розвитку навички читання з листа саме уявне прочитання музичного твору, яке неможливе без розвитку аналітичних навичок. Основи аналітичної навички закладаються в процесі читання з листа із перших же вправ. При цьому необхідно акцентувати увагу учня на розмірі, ритмічному малюнку, побудові мелодії і на осмисленні аплікатури, що допоможе учневі швидко зорієнтуватися на інструменті. Подібна робота, що проводиться на початковому етапі, вказує учневі на необхідність проведення такої ж роботи під час прочитання незнайомого тексту надалі. Тоді він кожного разу перед тим, як зіграти новий твір, познайомиться з автором, назвою п'єси, темпом, уточнить чи не змінюється де-небудь первинний темп, визначить тональність, усе це допоможе краще зрозуміти характер твору.

На першому етапі навчання учні не знайомі з гаммами і тому вони не можуть встановити тональність твору. Тому на цьому етапі необхідно звернути увагу на ключові знаки і завершальний звук твору. Ця звичка учня визначення тональності твору переросте в усвідомлення необхідності. При аналізі необхідно звернути увагу на форму твору, в той же час учень повинен відмітити, де змінюється фактура твору, відмітити його особливості, знайти в творі повторення, або схожі фрагменти. Необхідно так само звернути увагу на ті такти і фрази, в яких зустрічаються скачки, знаки альтерації, оскільки це допоможе легше прочитати твір. Під час такого аналізу учень починає внутрішню чути твір, і якщо не повністю, то хоч би частково фіксує характерні для твору особливості. Що стосується своєчасного і правильного вироблення старанних навичок, це багато в чому визначає успіх читання з листа. Особливу увагу слід звернути на вироблення рухових і аплікатурних навичок. Для оволодіння останніми важливо, щоб учень міг усвідомлено і самостійно вибирати варіанти аплікатури. Часто учні добре засвоюють нотний текст візуально, але не можуть перенести його на клавіатуру. Тому швидкості орієнтації на клавіатурі треба із самого початку приділяти належну увагу.

У період вироблення виконавчих навичок необхідно загострити увагу учня як на окремих елементах твору, так і на їх органічній цілісності. Інакше, читаючи з листа навіть саму просту мелодію, учень не зможе одночасно врахувати висоту звуків, їх ритмічний зв'язок, темп, звучання, аплікатуру. Таким чином, для того, щоб зв'язати два останні компоненти ("чую" і "граю") механізму читання з листа, необхідно систематичними вправами довести їх до автоматизму. Отже, ми доторкнулися до механізму читання з листа – "бачу-чую-граю", який є синтезом зору, слуху й моторики. А зараз розглянемо вправи, які потрібні на початковому етапі вироблення навички читання з листа. В першу чергу це сприйняття ритмічних малюнків, узятих вибірково з творчих вправ або дитячих творів. Окрім ритмічних вправ для вироблення навички читання з листа застосовуються такі вправи, як запам'ятовування маленьких уривків нотного тексту зовні реального звучання і їх програвання без нот. Вправу треба починати із запам'ятовування маленьких мотивів або тактів і довести до запам'ятовування фраз і більших частин творів. Ці вправи застосовуються і для підготовки такої важливої навички, як забіг очима вперед (передбачення); коли після запам'ятовування першого такту, закривши його, просимо учня зіграти цей такт, а зорозово підготувати наступний і так далі. Поступово ця навичка переходить у вміння бачити порівняно великий уривок, що необхідно для швидкого читання з листа твору і його сприйняття загалом.

Для досягнення цієї мети спочатку необхідно вибирати такі твори, в яких фрази або частини закінчуються на довгих звуках, або уривки відокремлені один від одного паузами. Це дає учневі час підготуватися до наступного уривка. Вище відзначені моменти набувають більш цілісного характеру на наступному етапі навчання, коли зростає музична грамотність і виконавський досвід, з'являється здатність сприймати твори, різні за стилем, жанром, формою, фактурою, наприклад коли відбувається розширення музичного горизонту і вдосконалення виконавчої техніки учнів. Усе це певним чином

впливає на читання з листа. Допоміжним засобом для відпрацювання навичок читання з листа є систематично виконані в якості домашнього завдання самостійні роботи. Цей засіб стає ефективнішим, якщо застосовується паралельно з читанням з листа. Твори для самостійного розбору за складністю мають бути аналогічними, трохи складнішими за читані з листа.

Під час самостійної роботи над текстом у прочитаному масиві, що вивчається потім, є час для розбору його деталей. Учні надається можливість кілька разів повернутися до складних епізодів або до твору цілком і шляхом повторення досягти правильного і повноцінного розбору. Не дивлячись на те, що розбір твору й читання з листа два різні процеси, навичка самостійного розбору нотного тексту допомагає правильно сприймати музичний твір під час читання з листа, легше розібратися в усіх його деталях. На наш погляд, саме під час самостійної роботи в учня з'являються можливість спокійно й осмислено працювати над музичним твором, набути певної культури роботи над нотним текстом, що позитивно впливає на читання з листа. З цією метою кожен учень (у перші місяці навчання) повинен читати з листа на кожному уроці 3-4 вправи або 2-3 маленьких п'єси, і стільки ж невідомих йому творів розібрати самостійно удома. Тоді 1-шу частину збірки учень повністю опанує приблизно за 2 місяці.

Поступова кількість вправ і п'єс скоротиться за рахунок зростання їхньої складності та об'єму. Загалом на початковому етапі навчання гри на фортепіано основну частину заняття необхідно відводити виробленню навички читання з листа. Відомо, що зміцненню отриманих знань сприяють письмові завдання. В цьому відношенні велику допомогу учням зробиють такі завдання, що увійшли в збірку; п'єси і вправи, які вони можуть обрати за модель, за зразок при створенні творчих вправ або п'єс. Письмові роботи іншого роду дані у збірці у зв'язку з окремими п'єсами.

У запропонованій методиці початкового музичного навчання велике місце відведено ансамблевій грі, і це не випадково, оскільки вважаємо, що така форма музикування сприяє формуванню у дітей інтересу до музики, розвитку гармонічного слуху, збагачує учнів новим звучанням п'єс фортепіанного репертуару. Саме тому читанню з листа фортепіанних ансамблів необхідно приділяти важливу увагу вже на початковому етапі навчання гри на фортепіано. У даній збірці з перших нотних вправ партії обох рук є повноправними. Тут наданий цілий ряд методичних рекомендацій для педагогів і завдань для учнів.

Як відзначалося вище, у процесі напрацювання навичок читання з листа велике значення надається віковим особливостям учнів. Як і в усіх інших випадках, так і під час роботи над читанням з листа не треба завантажувати учнів великим обсягом складних завдань, щоб не погасити в них інтерес до цього процесу; музичний матеріал для читання повинен відповідати індивідуальним даним учнів і ускладнюватись відповідно їхнього музичного розвитку.

Отже, формування й розвиток навичок читання з листа однаково обов'язково для всіх, хто навчається музичному мистецтву – і майбутньому професіоналу, й слухачу. Своєчасне набуття таких навичок в учнів, безумовно, пробуджує в них інтерес і любов до музики.

Література

1. Малиновская А. Фортепианно-исполнительское интонирование / А. Малиновская. – М. : Музыка, 1990.
2. Современные проблемы советского музыкально-исполнительского искусства // Сборник статей. – М., 1985.
3. Теплова О.Ю. Мета і принципи розвивального навчання у контексті музичної виконавської підготовки школярів / О. Ю. Теплова // Актуальні проблеми культурологічного та музично-естетичного виховання: Збірник наукових статей та матеріалів. - Вип. 4. - [Електронний ресурс]. – Вінниця, 2008.- С.45-47 (співавтор - Троянова О.В.).
4. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984.

УДК 378.147

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Н.А.Швець

***Анотація.** В статті розглядаються специфіка й проблеми організації самостійної роботи студентів засобами комп'ютерних технологій навчання з урахуванням сучасних вимог та умов суспільства.*

***Ключові слова:** самостійність, самостійна робота, інформаційні технології навчання.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются специфика и проблемы организации самостоятельной работы студентов средствами компьютерных технологий обучения с учетом современных требований и условий общества.*

***Ключевые слова:** самостоятельность, самостоятельная работа, информационные технологии обучения.*

***Abstract.** The article focuses on the matter and problems of the students' self-study organization by means of the educational computer technologies within the modern society conditions and demands.*

***Keywords:** self-independence, self-study computer technologies*

Вступ. Вимоги часу щодо впровадження новітніх технологій, які охоплюють практично всі технологічні та виробничі процеси у промисловості, потребують постійного оновлення змісту професійної підготовки кадрової політики і, відповідно, зменшення чисельності персоналу. На перший план виходять питання формування і професійно значущих знань, умінь та навичок, і уміння й усвідомлення того, що «з отриманням диплома про освіту навчання фахівця не закінчується: він має бути готовим до безперервної самоосвіти, до постійного оновлення своїх знань, уміти адаптуватися до змін і навіть коректувати свою професійну діяльність» [1, с 34].

Вирішальну роль у забезпеченні суб'єктної активності студента в освітньому просторі вищу відводиться самостійній роботі. Самостійна робота студентів є одним з найважливіших елементів навчання і виховання в університеті, де викладач з транслятора знань перетворюється на менеджера освітнього процесу, організовуючи й направляючи пізнавальну діяльність для тих, хто навчається.

Велике значення у самостійному оволодінні новими професійними навиками комп'ютерне забезпечення навчального процесу. Комп'ютер починає виконувати функцію посередника між викладачем і майбутнім спеціалістом, стає засобом сприйняття людиною самої себе. Розвиваючись, потенціал комп'ютерних технологій впливає на розвиток особистості в інтелектуальних, емоційних і мотиваційних сферах. Але процес комп'ютеризації вищої освіти має двозначний характер. З одного боку, комп'ютеризоване навчання здатне вирішувати складні задачі підготовки фахівців, у відповідності до вимог сучасного суспільства. З іншого боку, існує небезпека, що за відсутності психолого-педагогічного аналізу проблеми покращання навчальної самостійності в нових умовах освітнього процесу підготовка спеціалістів може здійснюватись без якісного переходу до професійного становлення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблему самостійної роботи та методів її організації вивчено в працях багатьох дослідників. Отже, в працях А.А.Бодальова, А.А.Вербицького, М.Г.Ганунова, Т.А.Коноваленко, Р.Г.Лемберг та інших розкрито поняття «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійність». Залучення комп'ютерних технологій у процес навчання розглядається в роботах Т.В.Карамішева, Є.В.Любічева, О.С.Полат; дидактичним та психолого-педагогічним проблемам використання комп'ютерних технологій у процесі навчання присвячено дослідження Є.А.Бараханової, П.Я.Гальперіна, Є.І.Машбіц, Є.Д.Нелунової та інших.

Між тим, проблема впливу комп'ютеризації навчального процесу на організацію самостійної роботи майбутніх спеціалістів залишається маловивченою. Необхідність пошуку нових підходів щодо організації самостійної роботи студентів у сучасних умовах, де комп'ютерні технології є невід'ємним атрибутом освіти, пов'язана з розв'язанням наступних суперечностей:

- між динамічним розвитком комп'ютерних технологій, засобів дидактичного супроводження та збереженням традиційних моделей навчання;

- між потребами в опануванні способами моделювання навчання з застосуванням комп'ютерних технологій і відсутністю реалізації процесів системних технологій.

Сукупність даних факторів передбачає актуальність вивчення даної теми і дозволяє зробити висновок про наявність суперечності між необхідністю підготовки майбутніх спеціалістів, які володіють навичками використання сучасних комп'ютерних технологій у самонавчальній діяльності, показуючи готовність і бажання до професійного саморозвитку, з одного боку, і навчального процесу, орієнтованим більшою мірою на зміст предметного значення дисципліни.

Мета статті: обґрунтування необхідності організації та забезпечення самостійної роботи для підготовки майбутніх фахівців у системах вищої професійної освіти на основі комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу. Проблема організації продуктивності самостійної роботи у ВНЗ, як однієї з основних умов успішної реалізації завдань підготовки спеціалістів, які відчувають стійку потребу самонавчання і професійного саморозвитку, зберігає актуальність з давніх часів. Ще І.Кант у своїх філософських лекціях вказував на те, що процес засвоєння знань протікає успішно, якщо він здійснюється методом самостійного роздуму, умовисновків. Розвиток у майбутніх спеціалістів самостійного мислення, здатності самостійно навчатися і вміння проводити досліди під керівництвом викладача є важливою умовою навчального процесу у вищій школі [3, 8].

Шлях успішного розв'язання проблеми організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів із застосуванням комп'ютерних технологій, на думку вітчизняних дослідників, залежить від спрямування навчального процесу, де особистість формується і проявляє себе в діяльності [5, с.27], а самостійна робота розглядається як діяльність, направлена на формування оптимальних способів засвоєння знань [4].

Інформатизація суспільства та педагогічної системи виводить проблему самостійності в сучасних умовах на якісно новий рівень. Аналіз досліджень з проблеми використання комп'ютерних технологій у навчанні студентів дозволяє визначити основні напрями активного застосування інформаційних технологій у навчальному середовищі:

- розширення можливостей підвищення якості освіти, відкриття нових можливостей розвитку мислення студентів, підбір індивідуальних способів отримання знань шляхом самостійної роботи за допомогою комп'ютера, реалізація важливих функцій використання інформаційних технологій як фактора зближення сфери освіти з реальним світом (Г.А.Бордовський, І.Б.Горбунова, А.С.Кондратьєв);

- організація навчання на основі поєднання традиційних та сучасних методів навчання, педагогічних та інформаційних технологій навчання, що пов'язано зі створенням єдиного освітнього та інформаційного середовища (О.С.Полат, В.А.Смірнов);

- розвиток самостійності студентів на основі засобів інтерактивних технологій навчання та інформаційних технологій (В.В.Лаптев).

Комп'ютеризація системи професійної освіти розвивається, в основному, в двох напрямках. Перший з них пов'язаний з розробкою автоматизованих навчальних систем (АНС), створених на основі теоретичних положень програмного навчання, що забезпечує створення лінійних розгалужених комп'ютерних навчальних програм (КНП) алгоритмічного типу. Розробники першого типу АНС прагнули створити навчальне середовище з повністю технічним забезпеченням педагогічного спілкування, тобто організувати навчальний процес без участі викладача. В даному напрямі, як правило, розробляються авторські АНС з різних дисциплін, які дозволяють вводити навчальний матеріал до бази даних.

Позитивною стороною впровадження АНС у навчальний процес є простота й ефективність у застосуванні при формуванні умінь і навичок в різних галузях професійної діяльності.

Другими напрямком в розвитку і використанні комп'ютерних навчальних програм (КНС) є створення навчальних програмних комплексів, які дозволяють реалізовувати функції комп'ютера як засобу для оптимізації навчального процесу, організованого під керівництвом викладача за умов традиційного педагогічного спілкування «Викладач-Студент» [2, с.24].

Результат багаторазових досліджень показує, що ефективність навчального процесу покращується, якщо студент має можливість доступу до сучасних комп'ютерних засобів і до безпосереднього спілкування з викладачем.

Необхідно зазначити, що навчання та самостійну роботу студентів при використанні комп'ютерних технологій можна організувати як систему:

- роботи з електронними виданнями в бібліотеці, підготовки до практичних занять;
- виконання індивідуальних завдань на основі використання інформаційних технологій;
- поточної атестації за допомогою електронного тестування;
- використання освітніх сайтів та автоматизованих навчальних програмних засобів.

Впровадження комп'ютерних технологій в професійну підготовку майбутніх спеціалістів має велике значення: по-перше, студент дістає можливість одержати найсвіжішу інформацію, що в умовах плінності ринку є досить важливим; по-друге, інформація одержується фактично миттєво, часто ця інформація береться з мережі Інтернет. Для самостійної роботи й ефективності пошуку інформації використовують Інтернет-технології, де доступна велика кількість електронних статей, книг, довідкової літератури, електронних навчально-методичних розробок, які викладено на сайтах університетів, що безумовно розширюють потенціал студентів за умов, якщо вони вміють творчо працювати з добутою інформацією. Окрім знання методів пошуку, студенти мають опанувати методи аналізу, синтезу, узагальнення інформації [6, с. 65].

Важливим для професійної освіти є навчити студента опанувати нову професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. В зв'язку з цим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (госаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, його узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації.

Досить важлива проблема студентів – відбір необхідної інформації в мережі. Часто перед студентами постає проблема відсутності розуміння важливості інформації та можливостей її застосування, отже, відбір необхідної інформації в мережі та оцінка її якості здебільшого стає обов'язковим предметом вивчення в рамках навчальної програми.

Таким чином, головна проблема використання комп'ютерних технологій – це відбір і застосування дійсно цінної інформації з нескінченного інформаційного потоку, тобто отримання знань з інформації, орієнтування в інформаційному середовищі, яке швидко розширюється.

Застосування електронного підручника значно полегшує організацію самостійної роботи студентів. Електронний підручник – це носій наукового змісту навчальної дисципліни, який відповідає меті професійної підготовки майбутніх фахівців. Він повинен максимально полегшити розуміння та активне запам'ятовування істотних понять, тверджень та прикладів, залучати до процесу навчання нові можливості сприйняття мозку людини, тобто слухову та емоційну пам'ять.

Дидактична ефективність комп'ютеризації навчального процесу визначається, насамперед, характером методичних рішень, прийнятих у сфері педагогічної науки, враховуючи закономірності навчання і рівень технічних рішень, прийнятих у галузі інформатики та обчислювальної техніки.

Незважаючи на те, що організаційні форми навчання з застосуванням комп'ютерних технологій все таки зберігають традиційні підходи, але сам процес навчання стає більш гнучким за рахунок можливості використання різних систем засвоєння знань і розширення джерел отримання знань самостійно.

Висновок. Процес комп'ютеризації роботи студентів у ВНЗ дозволяє покращити розумову діяльність, дає можливість вивчити потенціал людини до засвоєння знань, здатний активізувати самостійну роботу, закладає основи для подальшої постійної самоосвіти. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі є інноваційним напрямком в системі професійної освіти, дає можливість методологічно й методично результативно організувати самостійну роботу. Отже, педагогічне інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, визначає самостійну роботу студента як більш незалежну та творчу.

Література

1. Андреев А.А. Дидактические основы обучения в высших учебных заведениях. Автореф. дис. докт. пед.наук. спец.«Теория и методика обучения и воспитания» Александр Александрович Андреев - Москва. -1999.-41с
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международный. Пед.акад., 1995.- 209с
3. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. Кн. Для учителя / В. К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 64с.
4. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Л. М. Журавська. // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – №2.
5. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учебн. пособ. / Козаков В. А. –К. : Вища школа, 1990.-202с
6. Ландэ Д. В. Поиск знаний в интернет. Профессиональная работа / Ландэ Д. В. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2005. – 72 с.
7. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін. Монографія / В. А. Петрук. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
8. Пойзнер Л.О. О стимулах становления человека и смены его ценностей / Л. О Пойзнер // Высшее образование в России. – 1996. - №3. – С. 57-61.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 378.15

ПРОВІДНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О.В.Акімова, В.А.Сапогов

Анотація. Стаття присвячена огляду и аналізу технологій, які найбільш ефективно сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: технологічні підходи, творча особистість майбутнього вчителя.

Аннотация. Статья посвящена обзору и анализу технологий, которые наиболее эффективно способствуют формированию творческой личности будущего учителя.

Ключевые слова: технологические подходы, творческая личность будущего учителя.

Summary. The article is devoted to the review and analysis of technologies, which promote the forming of artistic personality of the future teacher.

Key words: technological approach, artistic personality of the teacher.

Постановка проблеми. Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку вищої освіти, орієнтованої на творчу особистість, вимагає від України вибору випереджувальної моделі подальшого розвитку педагогічної освіти та переходу до нових моделей підготовки майбутнього вчителя. Інновації стають тим механізмом, який дає змогу здійснити процес випереджувального розвитку вищої педагогічної освіти та забезпечити можливість вільного розвитку суб'єктів навчального процесу, право вибору майбутнім учителем власної концепції педагогічної праці. Розв'язання поставлених завдань можливе, щонайперше, за допомогою використання нових технологічних підходів в процесі підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У проведеному дослідженні ми спиралися на думку науковців про те, що сучасні технологічні підходи виявляють основні методологічні принципи побудови навчання, методологію гуманістичного, розвивального, особистісно орієнтованого проекту організації навчання (М.Левіна). Якщо виходити з такого розуміння сутності технології навчання, можна визначити відомі гуманістичні технології Б.Блума, Дж.Керролла, П.Гальперіна, В.Давидова, З.Кальмикової, Л.Занкова, А.Маслоу та ін. Технологічні підходи до організації навчання розкриваються Ю.Бабанським, В.Беспальком, А.Вербицьким, Ю.Кулюткіним, Н.Тализіною та ін.

Мета статті полягає в огляді та аналізі технологій, які найбільш ефективно сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Розвиток творчої особистості студента вимагає технологічного забезпечення цього процесу. Для розробки власної технології нам необхідно було зробити аналіз тих технологій, які найбільш ефективно сприяють розвитку творчої особистості студента, майбутнього вчителя. При цьому ми виходили з такого розуміння навчальної технології: це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби), і з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження й зміцнення здоров'я суб'єктів навчання забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів [5, с.75].

До основних ознак навчальної технології належать: постановка конкретних цілей, планування та організація їхнього виконання; використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей навчання; система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання; взаємодія і цілісність трьох компонентів (організаційної форми, дидактичного процесу й кваліфікації вчителя); проектування навчального процесу і гарантований кінцевий результат; педагогічна система, яка підвищує ефективність навчання через використання відповідних засобів; системний метод організації процесу навчання і засвоєння знань через взаємодію технічних і людських ресурсів; алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів [5, 73-74].

Важливою вимогою до навчальної технології, спрямованої на розвиток творчої особистості

студента, є можливість забезпечення особистісного та професійного розвитку й саморозвитку особистості, її професійної й соціальної мобільності, конкурентноспроможності, адаптаційної гнучкості, а тому вона повинна задовольняти певним умовам: організаційним (сприяти ефективному впровадженню інтегрованих освітньо-професійних програм підготовки й перепідготовки фахівців, які спрямовані на їхню гуманітарну фундаментальну та професійну підготовку); змістово-процесуальним (забезпечення наступності змісту, форм і методів у різних ланках неперервної професійної освіти); соціально-психологічним (сприяти підвищенню професійної мобільності майбутніх фахівців, їх здатності швидко адаптуватися до потреб ринку праці); гуманістичним (визнання людини як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх, професійних потреб, розвитку творчих обдарувань) [2, с.49-50].

У педагогічній теорії та практиці існує велика кількість авторських технологій, але розглянемо декілька найважливіших для нашого дослідження.

Кредитно-модульна технологія навчання. Основою для обґрунтування цієї навчальної технології є два основних поняття: модуль і дидактичний кредит. Ми використали визначення цього поняття, яке наводить П.Сікорський у навчальному посібнику “Кредитно-модульна технологія навчання”. А саме: “модуль – це логічно завершена, системно впорядкована частина теоретичних знань і практичних умінь із даної навчальної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб’єктів навчання, визначеним оптимальним часом на організацію їхнього засвоєння” [5, 26].

Далі автор визначає друге поняття: “дидактичний кредит – це один із критеріїв порівняння якості вищої освіти у різних навчальних закладах, який забезпечує студентам право вільного вибору навчальних дисциплін відповідно до структурно-логічних схем із метою вчасного і якісного їхнього засвоєння, крім того, він є числовою мірою повного навчального навантаження студента” [5, с.26]. До специфічних принципів кредитно-модульної технології навчання П.Сікорський відносить такі: принципи гуманізації і гуманітаризації, демократизації, кредитності, модульності, індивідуалізації, диференціації, інтеграції [5, с.61]. Розглянемо їх.

Принцип гуманізації передбачає таку систему суб’єкт-суб’єктних діалогових взаємовідносин у навчально-виховному закладі, які створюють найсприятливіші умови для розвитку кожним суб’єктом педагогічного процесу своїх духовно-інтелектуальних сил і творчо-діяльнісних компонентів, неповторних національних, особистісних рис і засвоєння необхідної кількості знань, умінь і навичок, щоб стати добрим фахівцем [5, 63-64].

Принцип гуманітаризації спрямовує педагогічні процеси на індивідуальний розвиток і саморозвиток особистості, максимальне наближення до вивчення кожної навчальної дисципліни до майбутніх потреб студентів, формування системи морально-правових відносин, політичної культури, оптимальне поєднання загальнолюдських і національних цінностей, виховання на засадах християнської моралі [5, 65]. Принцип демократизації в освіті передбачає організацію діяльності навчально-виховних закладів на правових, громадсько-державних засадах, відкритих для батьків і громадськості, в яких забезпечується свобода слова і запитань, право вибору студентами навчальних дисциплін, а випускниками шкіл – освітніх закладів на процесуально-елективних засадах для продовження навчання [5, с.66-67]. Принцип індивідуалізації передбачає таку технологію організації засвоєння знань, умінь та навичок, яка дає змогу кожному студентові навчатися і розвиватися за індивідуальним планом і програмами, використовуючи оптимальний термін навчання, який відповідає його психолого-фізіологічним можливостям [5, с.67]. Принцип диференціації передбачає горизонтальне й вертикальне структурування навчального матеріалу й адаптування його до реальних психолого-фізіологічних можливостей студентів [5, с.68]. Принцип кредитності дає змогу студентам вільно обирати навчальні дисципліни відповідно до структурно-логічних схем і рекомендацій куратора, спонукає студентів брати зобов’язання щодо вчасного і якісного їхнього засвоєння, а також уніфікує повне навчальне навантаження студента за курсами навчання [5, с.69].

Дидактична інтеграція – це комплекс взаємопов’язаних із диференціацією процесів, які спрямовані на діалектико-методологічне розв’язання суперечності між диференціацією й інтеграцією в освіті; включає в себе погоджену інтеграцію змістових компонентів (внутрішньо предметна і міждисциплінарна інтеграція, взаємозв’язок між циклами диференційованих та інтегрованих дисциплін навчального плану), прийомів, методів і форм навчальної роботи, споріднених професій [5, с.69]. Принцип модульності передбачає організацію засвоєння навчального матеріалу у дискретно-неперервному полі за наперед заданою модульною програмою, яка складається з логічно завершених частин навчального матеріалу (модулів), зі структурованим змістом та цілісним навчально-управлінським циклом кожного модуля [5, с.71].

Отже, кредитно-модульна технологія навчання – це цілісний алгоритм повного засвоєння знань та умінь майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою докладання максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу й ступеня підготовки загалом [5, 84].

Особистісно орієнтовані технології навчання. Головною ідеєю цього підходу є концентрація уваги педагога на цілісному розвитку людини, турбота про розвиток не тільки його інтелекту, громадянського почуття відповідальності, але й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку [3, с.18].

Особистісно орієнтоване розвивальне навчання (І.Якиманська). Особливого значення надається такому фактору розвитку, який в традиційній педагогіці, а також у розвивальних системах Л.Занкова, Д.Ельконіна і В.Давидова майже не враховувався, ігнорувався – суб'єктному досвіду життєдіяльності, набутому особистістю поза навчанням, в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення. Цілі акцентуються на таких моментах, як:

- а) розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожної особистості;
- б) максимальне виявлення та ініціювання суб'єктного досвіду;
- в) допомога особистості пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а не формувати раніше набуті якості [4, 208-209].

Технологія особистісно орієнтованого навчання являє собою поєднання навчання, яке розуміється як нормативно-своєрідна діяльність суспільства, і навчання як індивідуально значущої діяльності окремої дитини. Її зміст, методи, прийоми спрямовані головним чином на те, щоб розкрити й використати суб'єктивний досвід кожного учня, допомогти становленню особистісно значимих способів пізнання шляхом організації цілісної навчальної (пізнавальної) діяльності. Для кожного учня складається освітня програма, яка, на відміну від навчальної, має індивідуальний характер, засновується на знанні особливостей учня як особистості зі всіма тільки їй притаманними особливостями [4, с.209].

До особливостей технології слід віднести те, що освітній процес будується на навчальному діалозі викладача та студента, який спрямований на спільне конструювання програмної діяльності. При цьому обов'язково враховуються індивідуальна вибірковість студента до змісту, вигляду й форми навчального матеріалу, його мотивація, прагнення використати отримані знання самостійно, за власною ініціативою, в ситуаціях, не заданих навчанням [4, с.211].

Технологія проблемного навчання (М.Махмутов, Т.Кудрявцев, О.Матюшкін). Оскільки творче мислення розвивається в процесі розв'язання педагогічних проблем і проблемних задач, для нашого дослідження є важливою технологія організації проблемних ситуацій. Відомо, що різні типи проблемних ситуацій створюють різні умови для розвитку мислення, тому ефективне керування пізнавальною діяльністю студентів у процесі організації проблемного навчання залежить від знання основних типів проблемних ситуацій і способів їх створення.

За основу ми взяли розроблені в педагогіці найбільш типові підходи до організації проблемних ситуацій (Т.Кудрявцев, М.Махмутов) та адаптували їх стосовно підготовки майбутнього вчителя.

1. Проблемна ситуація виникає при необхідності використовувати засвоєні педагогічні знання в нестандартних практичних умовах. Така проблемно-навчальна ситуація у підготовці майбутнього вчителя використовувалася для того, щоб студенти навчилися застосовувати знання з педагогіки в практичній діяльності, а також для того, щоб при спробі використання наявних педагогічних знань та умінь для вирішення практичних педагогічних задач вони зіштовхнулися з фактом їх недостатності.

2. Основою для створення проблемної ситуації може бути суперечність між теоретично обґрунтованим в педагогіці шляхом розв'язання практичної задачі й неможливістю здійснити його на практиці.

3. Суперечність між практично досягнутим позитивним результатом виконання навчального педагогічного завдання й відсутністю у студентів знань для його теоретичного обґрунтування також може бути основою для створення проблемної ситуації.

4. Проблемна ситуація виникає у випадку усвідомлення студентами недостатності наявних знань для розв'язання практичної педагогічної задачі. Змістова підготовка навчальних проблем здійснювалася нами на основі такої дидактичної класифікації:

- а) за галуззю та місцем виникнення навчальних проблем (предметні проблеми, що виникають у межах одного навчального предмету; міжпредметні (стикові) проблеми, що виникають у результаті організації міжпредметних зв'язків; позаурочні проблеми, що вирішуються колективно або

індивідуально під керівництвом учителя; проблеми, що виникають і виконуються індивідуально без допомоги викладача);

б) у залежності від ролі в процесі навчання (це проблеми, які є основними стосовно до всього матеріалу предмета, до певного його розділу, до певної теми, до певного заняття; конкретні (допоміжні) проблеми використовуються у випадку, коли є необхідність поділити матеріал на частини і ставити менші і більш конкретні проблеми);

в) у залежності від суспільної і педагогічної значимості (навчально-теоретичні проблеми, які вимагають для свого розв'язання засвоєння нових, раніше невідомих знань; навчально-практичні проблеми, які вимагають умінь застосовувати вже відомі знання на практиці; суспільно-практичні, вирішення яких має суспільну значимість і є важливим засобом формування мотивів творчої діяльності; наукові проблеми, які вимагають для свого вирішення “абсолютно” нових знань, невідомих науці);

г) за способом організації процесу розв'язання (фронтальні проблеми, які висувуються перед усім колективом; групові проблеми, які вирішуються спільно групами по три-чотири чоловіки; індивідуальні проблеми, які ставляться самим студентом і вирішуються самостійно) [1, 150-153].

Для практичної організації проблемних ситуацій необхідно враховувати психологічний аспект проблемного навчання, тому були використані такі психологічні типи навчальних проблем:

а) у залежності від характеру невідомих і викликаних ними труднощів (алгоритмічна проблема, для вирішення якої потрібно застосовувати готові алгоритми, але в нових умовах, стосовно до нових вхідних даних; евристична проблема, пошуки способів і прийомів евристичної діяльності – евристик; фіксована проблема, яка відображає механізм особливих випадків виникнення проблемної ситуації);

б) в залежності від способу розв'язання (інформаційна проблема, в процесі якої учитель формулює суперечність і пояснює спосіб її подолання; аналітична проблема застосовується для використання відомого способу розв'язати проблеми в новій ситуації, при новому поєднанні відомого і невідомого; гіпотетична проблема, яка розв'язується шляхом розвитку ідеї, передбачення, гіпотези);

в) за характером змісту й співвідношення відомого й невідомого в проблемі (повна (закрита) проблема або її інтерполяція, що несе в собі майже всю необхідну інформацію “про себе”, тобто характеризується суперечливою інформацією; неповна (відкрита) проблема, або її екстраполяція, – це така проблема, яка виникає із ситуації (задачі), що містить в основному тільки дані (факти), а мета точно не встановлена (прогресивна екстраполяція);

г) вдавані (уявні) проблеми (передчасні проблеми, які виникають за логікою навчального процесу в розв'язанні ході теоретичної або практичної проблеми; повторні проблеми, які формулюються повторно як проблема, але вони вже вирішувалися; нереальні проблеми, які виникають у зв'язку з фантазією дітей в уявлених ними незвичайних ситуаціях) [1, с.153-162].

На основі визначення типів проблемних ситуацій викладач може обрати *способи і прийоми створення проблемних ситуацій*. Формою реалізації того чи іншого способу є такі дидактичні прийоми, як постановка проблемного питання, завдання, проблемної задачі, демонстрація досліду, застосування поєднання слова і наочності.

1. Зіткнення студентів з явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення. Зіткнення із зовнішніми невідповідностями між явищами викликає прагнення студентів до пояснення цих невідповідностей, що призводить до активного засвоєння нових знань.

2. Використання навчальних та професійних ситуацій, які виникають при виконанні студентами практичних завдань, на практиці в школі та ін. Проблемні ситуації в цьому випадку виникають при спробі студента самостійно досягнути поставленої перед ним практичної мети. Зазвичай студенти в результаті аналізу ситуації самі формулюють проблему.

3. Постановка навчальних проблемних завдань: на пояснення явищ або пошук шляхів його практичного застосування.

4. Спонування студентів до аналізу фактів і явищ професійної дійсності, що зіштовхують їх із суперечностями між життєвими уявленнями й науковими поняттями про ці факти.

5. Висунення гіпотез, формулювання висновків та їх дослідницька перевірка.

6. Спонування студентів до порівняння, зіставлення та протиставлення фактів, явищ, правил, дій, в результаті яких виникають пізнавальні ускладнення.

7. Спонування студентів до попереднього узагальнення нових фактів. Студенти отримують завдання розглянути деякі факти, явища, що містяться в новому для них матеріалі, порівняти їх з уже відомими фактами, явищами і зробити самостійні узагальнення.

8. Ознайомлення студентів із фактами, які мають ніби незрозумілий характер, що призвели в історії науки до постановки наукової проблеми.

9. Організація міжпредметних зв'язків. Часто матеріал навчального предмета не забезпечує створення проблемної ситуації. В цьому випадку слід використати факти і дані з інших наук, які мають зв'язок з цим матеріалом [1, с.172-176].

М.Махмутов сформулював *шість основних вимог* до навчальної проблеми, з урахуванням яких можна створити найбільш ефективні типи проблемних ситуацій.

1. Навчальна проблема повинна логічно витікати не тільки з навчального матеріалу, але й з аналітичної діяльності студента по аналізу фактів і явищ, що викликали проблемну ситуацію.

2. Навчальна проблема повинна відображати суперечливість інформації (безпосередньо у формулюванні питання, задачі або в навчальній ситуації).

3. Основним своїм змістом проблема повинна задавати напрямок пізнавальному пошуку, вказувати спрямування шляхів її вирішення. Невідоме певними переходами повинно бути пов'язане з відомим знанням.

4. Проблеми повинні бути посильними, тобто не повинні бути занадто важкими для розв'язання, інакше вони не викличуть інтересу й студенти спробують просто обійти їх. Вони не повинні бути і занадто легкими: легкі проблеми швидко вирішуються і недостатньо активізують розумову діяльність студентів або зовсім не сприймаються як проблеми.

5. Мовне формулювання проблеми повинно містити слова, які визначають такі відомі студенту поняття, в яких містяться елементи, що мають зв'язок з невідомим у самій проблемі.

6. Проблемні питання, задачі і навчальні завдання, а також приклади, які наводяться викладачем при постановці проблем, повинні впливати на емоційний стан студента, зацікавити його в навчальному матеріалі, збуджувати до активної діяльності [1, 131-132].

Висновки. Таким чином, випереджувальна модель розвитку педагогічної освіти, орієнтована на розвиток творчої особистості майбутнього вчителя, вимагає використання відповідних цій меті педагогічних технологій. Найбільш ефективними в цьому плані, як показало дослідження, є: технологія проблемного навчання, особистісно орієнтовані технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання.

Література

1. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВППОЛ, 2001. – 502 с.
3. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
5. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібник / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.

УДК 371.134+745(045)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОРЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Г.В.Бучківська

Анотація. В статті на основі аналізу педагогічних джерел, методичної літератури та досвіду роботи розкривається потенціал та шляхи використання засобів музею народного мистецтва в системі професійної підготовки педагогів.

Ключові слова: етнорегіональна культура, професійна підготовка педагогів, шляхи використання, музей народного мистецтва.

Аннотация. В статье на основании анализа педагогических источников, методической литературы, и опыта работы раскрывается потенциал и пути использования средств музея народного искусства в системе профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: этнохудожественная среда, профессиональная подготовка педагогов, музей народного искусства.

Summary. The potential and the ways of usage of the museum of folk art in the system of professional pedagogues preparation to the solution of problems of growing up generation upbringing have been revealed in the article on the basis of the analysis of pedagogical sources and methodological literature.

Key words: ethnopedagogical culture, professional preparation of teacher, the ways of usage, museum of folk art.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Виховання підростаючого покоління на традиціях українського народу продеклароване в основних нормативно-правових документах нашої держави, зокрема в тих, що стосуються освітньої галузі. Проте на сьогодні вони ще не повною мірою знаходять своє відображення в практичній діяльності освітян. Пробудити в юних душах почуття людяності, милосердя, добросовісності й працелюбства можна, лише спираючись на споконвічну мудрість і трудові традиції нашого народу, на підвалини етнопедагогіки, традиційну культуру предків, що зберегли національний характер і мораль. Зміст виховання має спрямовуватися на узгодження системи цінностей суспільства, етнокультури, комплексу функцій народного мистецтва у формуванні духовного світу особистості з можливостями їх сприймання та збагачення кожною особистістю в процесі творчого пошуку.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Сучасна педагогічна наука володіє необхідними концепціями для постановки і розв'язання питань, пов'язаних із забезпеченням гуманізації процесу виховання, враховуючи кращі надбання минулого. Їх сутність розкрита й описана в дослідженнях відомих українських етнографів, істориків, педагогів І.Беха, І.Ганусенко, О.Духновича, І.Зязюна, Л.Кандиби, В.Киричок, П.Кононенко, Н.Лисенко, Л.Масол, Н.Ничкало, О.Рудницької та ін. Поряд з цим гуманізація процесу виховання містить широке коло проблем, розв'язання яких вимагає значних зусиль як учених, так і практиків.

Формулювання цілей статті. Метою даної публікації є висвітлення потенціалу етнорегіональної культури у підготовці майбутнього педагога на прикладі функціонування експозиції ляльки музею народного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Велике значення в підготовці майбутнього вчителя початкових класів до роботи в школі і позашкільних закладах має знайомство його з основами декоративно-ужиткового мистецтва. Сучасний вчитель повинен не тільки мати чіткі уявлення про зміст декоративно-ужиткового мистецтва та сформований художній смак, але і володіти практичними вміннями й навиками з виконання окремих його видів.

Аналіз змісту програм і посібників, вивчення науково-педагогічних, методичних і публіцистичних джерел, власний досвід викладацької роботи доводять, що вирішальним аспектом етнохудожнього виховання сучасної молоді людини повинно стати залучення їх до занять народними ремеслами і декоративно-прикладним мистецтвом.

Освітня практика вже нагромадила позитивний досвід різних форм позаурочної виховної роботи, спрямованих на опанування студентами та школярами надбань народного мистецтва.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії плідно працює музей народного декоративно-ужиткового мистецтва. Його відкриттю передувала велика кропітка робота з пошуку, узагальнення та систематизації матеріалів науково-дослідного характеру, збору та дослідженню об'єктів матеріальної культури народу України і Поділля зокрема.

Музей народного декоративно-ужиткового мистецтва працює за такими експозиційними напрямками: народний одяг, фольклорна лялька, вишивка, писанкарство, декоративний розпис, художня обробка шкіри, художня обробка деревини, витинанка, вузликівне плетіння, гончарство, народна іграшка та ін.

Студентами та викладачами створювались експонати для експозиції музею, формувалися його фонди, що складають предмети матеріальної культури українців минулого та сучасності. Музей співпрацює з відділом культури Хмельницької облдержадміністрації, до співпраці залучені народні майстри Поділля, що забезпечує взаємозв'язок представників студентської та учнівської молоді з автентичним народним мистецтвом. Творчі роботи студентів, представлені в експозиції, неодноразово брали участь у всеукраїнських та зарубіжних виставках.

Створення музею в стінах гуманітарно-педагогічної академії стало можливим завдяки виділенню окремого приміщення та його обладнання у відповідності до сучасних вимог: розроблені та виготовлені за спеціальним проектом меблі, що дозволяють і демонструвати експозицію, і зберігати основні фонди; вдало продумане використання динамічної дошки, куточка технічних засобів навчання; наявність робочих столів дозволяє не тільки проводити навчальні заняття, а й інші форми роботи (організувати майстер-класи, роботу позаурочних творчих об'єднань).

Викладачами та працівниками бібліотеки навчального закладу був створений інформаційний сектор, це дає можливість опрацювання студентами спеціалізованої літератури, видань, різноманітної інформації централізовано при підготовці до семінарських та практичних занять. Вагомим напрямком науково-дослідної роботи музею є написання студентами старших курсів та слухачами магістратури дипломних та магістерських досліджень з проблем трудового та етнохудожнього виховання.

Тут відбуваються заняття, що сповна сприяють самовираженню і творчому вдосконаленню кожного. Золотий фонд музею складають кращі творчі роботи викладачів та студентів навчального закладу. Вони відповідально ставляться до своєї роботи, намагаючись виконати її так, щоб вона мала право посісти почесне місце в експозиції музею. Це своєрідний стимул для студентів працювати на заняттях наполегливо, з повною віддачею творчої енергії, щоразу удосконалюючи свою виконавську майстерність. Під керівництвом викладачів у музеї поповнюється зібрання українських рушників, знайдених та відновлених в процесі навчально-дослідної роботи. Чільне місце в експозиції музею займає колекція ляльки у комплексах традиційного одягу історико-етнографічних регіонів України. Детальніше представлено розмаїття народного одягу Поділля.

Вироби народного мистецтва, які виконуються завжди в ручну, ціняться тим, що вони зберігають творчий характер праці народного майстра, обов'язковою умовою того, що кожний виріб – неповторний витвір мистецтва.

Відомо багато археологічних доказів давності і поширеності народних звичаїв оздоблювати одяг вишивкою. Символи сучасних орнаментів української народної вишивки, різні елементи їх перегукуються з орнаментами, що прикрашали посуд трипільських племен.

Вишиванням в Україні займалися дівчата і жінки. Дівчата змагалися між собою в доборі узору, в загальній композиції елементів, орнаменту, в майстерності вишивання. Отож жіночий одяг по можливості оздоблювався естетично й вишукано. Кольорова плахта, виткана й вишита нитками старанно дібраних тонів, яскрава кирсетка, барвіста сорочка – у такому одязі дівчина нагадувала букет живих квітів.

Центри народної вишивки – це справжні осередки майстерності художнього смаку, національної самобутньої культури і духовності. Орнаментальні мотиви сучасних українських вишивок сягають своїм корінням у далеку минувшину, відображають місцеву флору й фауну, а також дають простір фантазії вишивальниці.

Символи на українських вишиванках – не випадковість. У них втілена народна філософія, світосприймання, розуміння важливих проблем, пов'язаних з усім довгим життєвим шляхом, діяльністю людини від її народження до смерті.

Найяскравішим втіленням багатого і розмаїтого мистецтва народної вишивки є біла вишивана сорочка – невід'ємна складова частина народного вбрання, як жіночого, так і чоловічого. Вишивана сорочка була характерною ознакою кожного регіону України.

Для кожного регіону України характерні свої особливі техніки вишивання. Вишивки Полісся прості й чіткі за композицією. Лінія геометричного мотиву у вигляді ромбів повторюється декілька разів. Вишивка червоною ниткою по біло-сірому фоні льняного полотна графічно чітка. У північних районах Волині побутує вишивка низовим і поверхневим швом на зразок ткани. Для Чернігівщини характерні білі вишивки. На Київщині сорочки оздоблюють гладдю, занизуванням, набируванням та хрестиком. У південних районах України сорочки прикрашають вишивкою, що поєднує орнаментальні мотиви та вишивальні техніки різних місцевостей.

Для Подільських сорочок характерна різноманітність швів. В орнаментах переважає один колір – чорний з більшим чи меншим вкрапленням синього, червоного, жовтого, зеленого. Найбільш поширеними є одноколірні (червоні, чорні) вишивки на сорочках, значно рідше дво- та триколірні.

В академії функціонують школи українського етнодизайну, народних ремесел. Їх програми сприяють розвитку творчого мислення і художніх здібностей учнів, вихованню загальної естетичної культури, формуванню смаків на основі глибокого розуміння традиційного народного вишивального мистецтва, підвищенню національної самоосвіти.

У процесі реалізації програм учні засвоюють уміння й навички практичного виконання відомих і маловідомих технік української народної вишивки.

Теоретичне навчання передбачає ознайомлення учнів із загальною теорією української народної вишивки, еволюцією художніх засобів вишивок в історичному аспекті, з художніми відмінностями народної вишивки усіх етнографічних зон України. Зміст необхідних технологічних відмінностей погоджується з характером практичних робіт. Особлива увага звертається на оволодіння безпечними прийомами праці, дотримання правил санітарії та гігієни, технологічної та виконавчої дисципліни. На заняттях використовуються навчально-наочні посібники з декоративно-ужиткового мистецтва і зразки

виробів місцевих народних художніх промислів. Крім цього організуються екскурсії в художні і краєзнавчі музеї, на виставки, зустрічі з провідними майстрами декоративно-ужиткового мистецтва.

У процесі занять учням прищеплюється любов до народної творчості, розуміння її художньої цінності і необхідності бережливого ставлення до неї, бажання самому розвивати народні художні традиції.

Програми мають педагогічне спрямування і передбачають підготовку учнів до самостійного проведення занять з української народної вишивки в загальноосвітній школі, а також керівництва позакласною і позашкільною роботою з декоративно-ужиткового мистецтва.

Теоретична частина курсу дає можливість ознайомитись з історією виникнення і розвитку деяких видів декоративно-ужиткового мистецтва, сприяє розвитку творчого мислення й художніх здібностей особистості, вихованню загальної естетичної культури, вивченню техніки виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва.

Практичні заняття спрямовані на формування і розвиток у студентів естетичного смаку, вмінь і навичок роботи з різноманітними матеріалами. Програма передбачає підготовку студентів до самостійного розв'язання практичних і творчих задач під час проведення навчальних занять з трудового навчання в загальноосвітній школі, а також у процесі керівництва позакласною і позашкільною роботою декоративно-прикладного напрямку.

Музей – це навчальний комплекс, який об'єднав приміщення навчальних аудиторій, рекреацію коридору. Тут представлена своєрідна карта України з осередками народних промислів і ремесел та їх зразками. У рекреації коридору розміщені стенди, задумані як триптих. Центральна частина – “Натхненні народним мистецтвом” – розкриває творчий доробок майстрів Хмельниччини зі зразками їхніх виробів та палітрою творчої діяльності. „Погостини” розповідають засобами фотографій про поважних гостей музею. “Творча палітра” відображає студентське творче життя. Тут закладена ідея єдності, творчості досвідчених майстрів і формування творчого потенціалу майбутніх педагогів, що переймають мистецький дар від своїх наставників і передадуть наймолодшим. Наші випускники працевлаштовуються в освітніх закладах області, де вони можуть створити за зразком такий куточок народних ремесел, тим самим започаткувавши збереження, відродження народного мистецтва та розвиток дитячої творчості на своїй малій Батьківщині.

Саме тому дуже важливо, щоб сучасний музей народного мистецтва та творчості насправді став одним з ефективних засобів прилучення підрастаючого покоління до культурної спадщини народу, його духовних цінностей, їх збереження і примноження. У зв'язку із зростанням національної свідомості українського народу, дедалі більше уваги приділяється створенню нових музеїв народної творчості у навчальних закладах, особливо це стосується тих регіонів, де в умовах полікультур'я намагаються не допустити нівелювання своєї культурної традиції поряд з ознайомленням молоді з кращими зразками народного мистецтва представників інших народів, що населяють цю місцевість; музеїв як осередків народних промислів, музеїв традиційних і сучасних обрядів або навіть музеїв, зібрання яких документуватимуть і відтворюватимуть специфічні риси культурного розвитку певних регіонів. Надзвичайно важливо лише, щоб у створенні такого музею насправді була потреба, щоб він був необхідним не тільки для учнів однієї школи, а й для населення, щоб його зібрання було органічно пов'язане з історією, культурою краю, тобто щоб він мав краєзнавчу орієнтацію. Саме в цьому запорука його плідного функціонування, адже в своєму середовищі він постійно знаходитиме джерело комплектування, реалізації виховного потенціалу.

Використання музейних засобів для розвитку художнього сприйняття дає можливість не лише для цілеспрямованого, систематичного виховного впливу, гармонійного розвитку особистості, але й дозволяє міцно пов'язати цей процес із дошкільною практикою, сприяти набуттю необхідних дослідницьких навичок і умінь.

Організація спілкування молоді із справжніми цінностями народного мистецтва дає можливість їм засвоювати нагромаджений життєвий досвід людства, сприяє моральному розвитку, духовному збагаченню. Пам'ятки народного мистецтва іноді використовуються лише з наочно-ілюстративною метою, а не як типи художньої творчості, що об'єднують у собі матеріальне виробництво й духовну культуру. Ознайомлення з матеріальною спадщиною минулого дозволяє дітям глибше зрозуміти духовний, естетичний світ тих, хто жив і творив до нас, конкретно уявити спосіб життя, думки людей, систему цінностей попередніх епох.

В основі такого підходу лежить розуміння непорушної єдності образу (зразка художньої творчості та світосприймання її автора - народу), зв'язків цього образу з природою, побутом, працею, історією і національними традиціями. Утвердження в свідомості та художньо-творчій діяльності студентів та школярів уявлень про цю єдність пов'язане з формуванням культурно-історичної

пам'яті. Історична свідомість трактується не тільки як раціональне знання про минуле, але і як емоційне, духовно-практичне, ціннісно-орієнтоване ставлення до останнього. Ось чому художньо-естетичне середовище має розглядатися в єдності із засобами його освоєння, яких насамперед належать музеї.

У зв'язку з цим зростає роль музею, здатного сформувати у молодій людини – майбутнього фахівця, специфічне, емоційно-ціннісне ставлення до народного мистецтва. Специфіка функціонування музею в сучасному суспільстві визначається тим, що він працює не тільки як енциклопедія, а й за естетичними законами, тобто виступає мовою культурного спілкування людства. І подібно до того, як через засоби сучасної масової інформації школярі можуть орієнтуватися в довколишньому світі, так завдяки музею вони повинні отримати реальну можливість орієнтуватися в соціально-культурному просторі. Взаємодія між музеєм та навчальним закладом відбувається через включення елементів музейної педагогіки до навчально-виховного процесу, залученні студентів до пошукової, збиральної діяльності, використання їхнього творчого потенціалу в створенні експозиційного матеріалу та формуванні музейних фондів.

Висновки. Все вищесказане дозволило зробити такі висновки. Використання музейних засобів для розвитку художнього сприйняття дає можливість не лише для цілеспрямованого, систематичного виховного впливу, гармонійного розвитку особистості, але й дозволяє пов'язати цей процес із шкільною практикою, сприяти набуттю майбутніми педагогами необхідних дослідницьких умінь і навичок. Практичні заняття дозволяють створити необхідний фундамент для розвитку здатності не тільки естетичного споглядання, усвідомлення естетики, аналізу та оцінювання художніх творів, а й створення та реалізацію власних творчих проєктів.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) : затвержена Постановою Кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. – К. : Райдуга, 1994.
2. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Виховна робота в закладах освіти України. - Вип.2. - К.: ІЗМН, 1998. - С.179-192.
3. Зязюн І. А. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29–52.
4. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста ; Видавництво «Ранок», 2006.
5. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика/Л.М.Шляхтина. – М., 2005.

УДК 373.013:613

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ПРОСТОРУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Л.С.Гудзевич

Анотація. Розглядається поняття «здоров'язберігаючі технології» як частина педагогічної науки, як спосіб організації, модель навчального процесу та його інструментарій, що повинен забезпечити ефективність і результативність навчання разом із збереженням здоров'я учнів

Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, здоров'язбереження.

Аннотация. Рассматривается понятие «здоровьесберегающие технологии» как часть педагогической науки, как способ организации и модель учебного процесса, его инструментарий, который должен обеспечить эффективность и результативность учебы вместе с сохранением здоровья учеников.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровьесбережение.

Summary. A concept «Health care technologies» as part of pedagogical science, as method of organization, model of educational process, as tool of educational process which must provide efficiency and effectiveness of studies together with the maintainance of health of students is examined.

Key words: health protecting technologies, health protection.

Постановка проблеми. Проблема збереження й цілеспрямованого формування здоров'я дітей, молоді в складних сучасних умовах розвитку України виключно значуща і актуальна. За останні роки

в Україні спостерігається значне якісне погіршення здоров'я школярів. За даними досліджень, лише 10% випускників шкіл можуть вважатися здоровими, 40% мають різну хронічну патологію. У кожного другого школяра виявлено поєднання декількох хронічних захворювань. За період навчання в школі число дітей з порушеннями опорно-рухового апарату збільшується в 1,5–2 рази, нервовими хворобами – в 2 рази, з алергічними хворобами – в 3 рази, з короткозорістю – в 5 разів [5].

Отже, необхідне розуміння, що нова якість освіти, яка забезпечила б розвиток сучасного суспільства, може бути досягнута лише при створенні певних умов організації такого навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю дітей та молоді і буде спрямований на збереження, зміцнення й формування здоров'я учасників навчально-виховного процесу [6,9]. А це вимагає від педагогів застосування своєрідних підходів в освіті й виховання на основі здоров'язбереження.

Аналіз наукових досліджень з даного питання. Більшість учених і практиків (В.Р.Кучма, А.М.Міт'яєва, М.К.Смірнов, М.І.Степанова, Л.Ф.Тихомірова) визначають використання здоров'язберігаючих технологій як головний напрям розв'язання проблем збереження та зміцнення здоров'я школярів у сучасних умовах освітнього простору. Проте відсутність єдиного підходу до поняття „здоров'язберігаючі технології”, дуже вільне його тлумачення, недостатнє теоретичне й методичне обґрунтування даного поняття викликає значні складнощі в реалізації принципів здоров'язбереження у практиці навчання і виховання.

Метою даної статті є: аналіз уявлень щодо поняття „здоров'язберігаючі технології” у системі освіти та його місця у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів [10]. Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим [1,11].

Слід зазначити, що впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих, соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності. Сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого–педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної “вартості”, поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища [2].

Аналіз класифікацій наявних здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі їх типи [3]: здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини; оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія; технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, подолання конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеve виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загального навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти; виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини. У позакласній (виховній) роботі повторюються, поглиблюються і закріплюються валеологічні знання, отримані на уроках, виховується переконаність школярів та формується потреба у здоровому способі життя. Водночас учні знайомляться з найважливішими досягненнями науки – валеології, медицини, біології, досягненнями в галузі культури здоров'я людини. Варто зазначити, що проблема формування культури здоров'я школярів в позакласній роботі потребує більшого вивчення та різноманітних методів упровадження. Тому необхідно більше приділяти уваги цьому питанню:

розробляти оздоровчі заходи, підвищувати активність учнів щодо самоосвіти, поширення одержаних знань, самооздоровлення.

Слід зазначити, що поняття “здоров’язберігаюча” можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка в процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров’я основних суб’єктів освітнього процесу – учнів та вчителів. І головне, що будь-яка педагогічна технологія має бути здоров’язберігаючою. Знання, володіння й застосування здоров’язберігаючих технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Учителі у тісному взаємозв’язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров’я дітей, спроможні створити здоров’язберігаюче освітнє середовище, центром якого буде – Школа сприяння здоров’ю. Професійна підготовка майбутніх учителів до використання здоров’язберігаючих технологій повинна бути спрямована на опанування головних напрямів здоров’язбереження з урахуванням отриманої спеціальності, вікових та психофізіологічних особливостей учнів; суспільних потреб у регіоні тощо. Значним ресурсом сучасної освіти в країні може стати вчитель, який володіє теоретичними та практичними навичками щодо використання здоров’язберігаючих технологій у професійній діяльності. Аналіз деяких публікацій з проблем здоров’язберігаючих технологій свідчить про наявність різноманітних підходів до визначення поняття „здоров’язберігаючі технології”. Наголошується підміна педагогічного концепту медичними методиками, застосування реабілітаційної і медичної техніки оздоровлення, відхід від власне освітнього наповнення сутності поняття, відсутність соціальної складової у розумінні даного педагогічного поняття.

Однак знання про здоров’язберігаючі освітні технології ще не означають їх уміле впровадження. Для успішної практичної реалізації здоров’язберігаючих освітніх технологій створені програми психічної, емоційної та соціальної допомоги дітям і підліткам. Деякі з них швидко знаходять місце у житті молоді, допомагають самореалізуватись, дають необхідні знання, формують корисні вміння та навички, відкривають безліч можливостей. Такими проектами на сьогоднішній день є: програма «рівний рівному» – це складова частина тренінг-курсу, який розроблено у рамках Програми «Сприяння просвітницькій роботі». Програма спрямована на формування відповідального ставлення до особистого здоров’я у підлітків та молоді, оскільки саме в цьому віці відбувається засвоєння певних норм і зразків поведінки, накопичення відповідних знань і умінь, усвідомлення потреб і мотивів, визначення ціннісних орієнтацій. Також програма „Твоє життя – твій вибір” – це складова частина тренінг-курсу, який розроблено у рамках Програми „Сприяння просвітницькій роботі „рівний-рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя”, що реалізується Міністерством освіти і науки України, Академією педагогічних наук України, ПРООН (Програмою Розвитку Організації Об’єднаних Націй), ЮНЕЙДС (Об’єднаною Програмою ООН з питань ВІЛ/СНІДу).

Дослідженнями доведено, що ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення учнів до здоров’язберігаючого навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення й збереження власного здоров’я [7]. Аналіз здоров’язберігаючої діяльності загальноосвітніх закладів України [4,8] дозволив виділити складові моделі цієї діяльності. Вона має поєднувати такі форми й види роботи:

- корекцію порушень соматичного здоров’я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу;
- різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням їх психологічного та фізіологічного впливу на учнів;
- контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми учнів;
- медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров’я, фізичного й психічного розвитку учнів;
- розробку та реалізацію навчальних програм із формування в учнів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;
- діяльність служби психологічної допомоги вчителям та учням у подоланні стресів, стану тривоги; сприяння гуманному ставленню до кожного учня; формування доброзичливих взаємин у колективі вчителів;
- організацію та контроль за дотриманням збалансованого харчування всіх учнів школи;
- заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров’я вчителів та учнів, створення умов для їх гармонійного розвитку.

Формування ціннісної мотивації особистості до здорового способу життя, виховання здорової людини – процес досить складний і суперечливий. На нього впливають умови розвитку держави, громадська думка, тобто найчастіше ті чинники, що не залежать від школи. Орієнтація і стан сімейного виховання не завжди допомагають нам у цій роботі. Збільшення кількості проблемних родин, зайнятість батьків, звідси – несумлінне виконання виховних функцій. До того ж, за результатами соціологічних досліджень, багато дітей саме в родині здобувають перший негативний життєвий досвід. Тому слід не один рік працювати над тим, щоб кожна дитина усвідомила той факт, що стан здоров'я і творчих можливостей людини майже на 70% залежить від неї самої, від рівня її життя, від її власної культури здоров'я і тільки на 30% — від чинників зовнішнього середовища, а також те, що здоров'я є основною життєвою цінністю людини.

Висновки. Отже, вирішення проблеми збереження здоров'я дітей та підлітків потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Однак особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити освітній процес здоров'язберігаючим.

Література

1. Ахутина, Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально–ориентированный подход [Текст] / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 2. – С.21–27.
2. Бойченко, Т. Валеология – искусство бути здоровим [Текст] / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – №2. – С.1–4.
3. Ващенко, О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально–виховному процесі [Текст] / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1–6.
4. Волкова, І.В. Становлення шкіл сприяння здоров'ю [Текст] / І. В. Волкова, О. Є. Марінушкіна, Л. Д. Покроєва, З. В. Рябова. – Харків: ХОНМІБО, 2007. – 40 с.
5. Гігієнічні та соціально–психологічні аспекти моніторингу здоров'я школярів: Матеріали науково–практичної конференції // Харків: ІОЗДП АМНУ, 2006. – 226 с.
6. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт. / укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н.; 2002. – 136 с.
7. Матеріали V міжнародної науково–практичної конференції «Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» / За ред. проф. М. С. Гончаренко. – Харків, 2007. – Т.4. – 208 с.
8. Освітні технології: Навчально–методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
9. Пометун, О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання [Текст] / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
10. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / Під заг. ред. доктора пед. наук, проф. Оржеховської В.М. / Тернопіль: ТзОВ «Тернограф», 2007. – С 177–179.
11. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст] / Н. К. Смирнов; 2–е изд. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.

УДК 378.147.132:159.95

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЕКЦІЇ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВИХОВАННЯ

В.В.Каплінський

Анотація. В статті розглянуто питання реалізації виховного потенціалу занять із теорії і практики самовиховання.

Ключові слова: самовиховання, потенціал, виховання.

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос реализации воспитательного потенциала занятий по теории и практике самовоспитания.

Ключевые слова: самовоспитание, потенциал, воспитание.

Annotation. In the article the question of realization of educator potential of employments is considered from a theory and practice of self-education.

Keywords: self-education, potential, education.

Постановка проблеми. «Організація самовиховання в школі» – завершальна тема вивчення педагогіки. Це цілком доречно, оскільки виховання стає логічно завершеним процесом лише тоді, коли виходить на **само**. Адже згідно з розумінням суті виховання як педагогічної діяльності її предметом є інша діяльність – діяльність вихованця. А це означає, що одне з найважливіших завдань виховання – спонукати вихованця до власної діяльності, спрямованої на подальше самовдосконалення, в якій він стає вихователем самого себе, тобто повноправним її суб'єктом. Саме тому В.О.Сухомлинський писав: «Виховання, що спонукає до самовиховання, – це і є, за моїм глибоким переконанням, справжнє виховання» [4, с.611]. Інакше кажучи, післядією виховання має стати самовиховання.

Аналіз наукових джерел з даної проблеми. У психолого-педагогічній літературі досить широко представлені результати досліджень проблеми самовиховання: розкрито його сутність, структуру, особливості, вироблені чіткі теоретичні позиції щодо організації цього процесу, в наукових дослідженнях з цієї проблеми можна знайти безліч методичних рекомендацій педагогам та порадам учням (А.Я.Арет, О.І.Донцов, А.Г.Ковальов, Л.Н.Куликова, О.І.Кочетов, Л.І.Рувинський, Г.М.Ситін, М.І.Сметанський, З.І.Удич та ін.).

Мета цієї статті – вивчити можливості теорії виховання, зокрема завершальна її теми «Організація самовиховання школярів», в аспекті спонукання студентів до власного самоудосконалення, як професійного так і особистісного.

Моделюючи зміст лекції та практичного заняття з самовиховання, ми ставили перед студентами наступні завдання: 1) розкрити суть та етапи організації самовиховання; 2) умови його ефективної організації; 3) бар'єри самовиховання; 4) реалізувати **самовиховуючий потенціал** змісту та методики проведення цих занять.

Реалізація таких завдань стає можливою лише у тому випадку, коли їх зміст включає в себе не тільки певні теоретичні положення та методичні рекомендації щодо організації цього процесу, а живий практичний матеріал, спрямований на спонукання до самовиховання самих студентів. На наш погляд, важливо, щоб знання, які студенти отримують про організацію самовиховання, стали інструментом власної практичної діяльності майбутнього вчителя з самоудосконалення.

Тема самовиховання – особлива тема в теорії виховання. І вона має бути наповнена таким змістом, який, проходячи через сферу емоцій та почуттів, давав би сигнал про життєву та практичну цінність цих знань не лише у професійному, а й в особистому плані. Саме тому ми робимо установку не лише на засвоєння науково-теоретичних та процедурних знань щодо організації самовиховання, а на забезпеченні відчуття їх необхідності.

Так, ведучи мову про забезпечення інтересу до самовиховання в учнів на спонукальному етапі його організації, ми намагаємось насамперед викликати такий інтерес у студентів; говорячи про перехід інтересу в потребу, ми намагаємось посприяти у виникненні такої потреби у студентів; акцентуючи увагу на важливості прийняття рішення займатись самовихованням, шукаємо способи спонукати самих студентів до прийняття рішення і т.д. З цією метою при відборі змісту для лекційного та практичного заняття з самовиховання, керуємось названими нижче критеріями.

По-перше, це особистісна значущість змісту, або його відповідність інтересам, потребам та життєвому досвіду студентів. Формуючи зміст занять з самовиховання, ми одночасно «приміряємо» його до потреб студентів як суб'єктів власного самовдосконалення. Це допомагає надати змісту такого значення, яке уведе його в поле значущих проблем студента і виступить не як щось лише зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до діяльності. У зв'язку з цим ми намагаємось уникати академічності, сухості та повторюваності відомих прикладів, які «перекочовують» у підручники з педагогіки та наукові статті з тих чи інших відомих монографій з самовиховання.

По-друге, емоційна насиченість змісту, оскільки, як говорив Ж.Ж.Руссо, у серце увійде лиш те, що йде від серця. Це вимагає пошуку таких емоційно насичених явищ, які би хвилювали, спонукали до роздумів, самоаналізу. Акцентуючи увагу на цьому, В.О.Сухомлинський зауважує: «... спонукання до самовиховання вимагає найтонших доторкань слова вихователя до найпотаємніших струн людського серця» [4, с.61].

Керуючись вищевказаними критеріями відбору спонукаючої до самовиховання інформації, педагог може забезпечити до неї таке ставлення, яке стане «зеленим світлом» для її переходу у внутрішній план особистості вихованця. Саме на цьому робив акцент А.С.Макаренко, наголошуючи, що «справжнім об'єктом нашої педагогічної роботи має бути ставлення» [3, с.327].

Зупинимось передусім на деяких прикладах реалізації виховного потенціалу лекції з самовиховання, яка за своєю суттю має виходити за рамки традиційних лекцій з педагогіки, оскільки,

як уже було відзначено, вона реалізує двоєдину мету: дати рекомендації щодо організації усього процесу в школі і дати поштовх до власного самовдосконалення.

У зв'язку з цим велике значення має початок лекції, мета якого – заінтригувати, викликати інтерес до пропонованої теми.

Одного разу я зайшов на таку лекцію з красивою червоною паперовою трояндою. Викликав студентку, дав їй в руки принесену троянду і попросив показати присутнім. Всі відмітили, що троянда, хоч і паперова, але наче жива. Потім попросив дівчину зім'яти троянду. Коли це було зроблено і студенти висловили вербально і невербально своє незадоволення, я звернувся з вимогою надати троянці попереднього непошкодженого вигляду. Коли дівчина почала розправляти пошкоджені пелюстки троянди і зрозуміла, що це неможливо, я попросив зробити висновки.

Далі продовжив: одна з цілей сьогоднішньої лекції – хоч в якійсь мірі вийти на осмисленість власного життя, яке може проявлятися у трьох формах: саморуїнуванні, стагнації і самовихованні.

Процес самовиховання, який ми вивчали протягом усього семестру, має два виміри: зовнішній і внутрішній. До цього часу йшлося, по суті, лише про зовнішній вимір. Щонайперше про соціальне середовище: суспільство загалом, засоби масової інформації, сім'ю, оточення. Окремо нами виділявся спеціально організований керований вплив, що здійснюється в навчально-виховних закладах (виховання в широкому педагогічному розумінні). І нарешті, виховання у вузькому педагогічному розумінні. Однак виховання має ще і внутрішню сторону: ті внутрішні зміни, які відбуваються в структурі особистості під впливом перерахованих зовнішніх факторів. За словами відомого американського психолога Е.Горндайка, слову “виховання” надають різного значення. Однак воно завжди вказує на зміни. Ми не виховуємо кого-небудь, якщо не викликаємо у ньому змін.

Про які саме зміни йде мова? Щоб відповісти на це питання, звернемося до відгуків, які були післядією занять з проблеми самовиховання.

... Я багато думав з приводу ваших слів. Прокручував різні життєві ситуації. І зупинився на тому, що життя це не твір, який можна спочатку писати на чернетці, а потім переписувати на чистовик. Життя потрібно жити зразу на чистовик. Ця ідея стала центральною в моїй свідомості. У мене виникло прагнення діяти. Ви підлили у вогнище моєї душі масла активності та життєдіяльності.

... Я рідко хожу на лекції. Сьогодні також хотів сачканути. Але потім зрадів, що не зробив цього. Стосовно моїх роздумів, то я вперше піймав себе на думці про те, що хочу бути вчителем. Коли ви наводили приклад про байдужість, особливо у ставленні до батьків, мені хотілося плакати. Не знаю, як це я втримався. Моя мати померла, коли я закінчував школу. А я тоді навіть не думав про те, що вона хотіла і моєї ласки. Я не хочу сказати, що був поганим сином, але і не був хорошим. Якби вона була жива, я б після цієї лекції, прийшовши до дому, підійшов би до матері і сказав, що люблю її більше всіх на світі і даю слово, що ніколи нічим не ображу. В моєму житті були такі хвилини, що не хотілось далі жити. Сьогодні я осудив себе за своє боягузтво. В мене виникло бажання довести самому собі, що я можу бути морально сильним і мужнім.

... Здрастуйте, шановний Вчителю. Пише вам ваш колишній учень, а потім студент Артемій Ю. Вже більше двох тижнів я перебуваю у лавах збройних сил. Трапив у частину, в якій готують командирів танків. Поки все нормально, однак приходиться долати чимало труднощів. Сьогодні з вдячністю згадав про те, що після бесіди по самовихованню вперше підтягнувся на турніку і з того часу став себе фізично самовдосконалювати.

Відгуки свідчать про те, що зміст занять з самовиховання, який відбирається у відповідності з названими вище критеріями, дає свої плоди вже на самому занятті (відбувається внутрішня робота, діалог з собою, приймаються рішення).

Особливу роль у реалізації таких цілей відіграє спонукальний етап, мета якого – створити внутрішні психологічні передумови і дати поштовх до самовиховання. Це також вимагає відбору відповідного змісту та наповнення його спонукаючим потенціалом.

Розповідаючи про цілі та сутність спонукального етапу самовиховання, ми звертаємося до відомого фрагменту трагедії В.Гете «Фауст» в якому Бог, посилаючи Мефістофеля до доктора Фауста, ставить мету – спонукати його до діяльності:

«Слаб человек... Покорствуя уделу, он рад искать покоя.

Потому дам беспокойного я спутника ему.

Как бес дразня его, пусть возбуждает к делу».

(Переклад В. Холодковського)

Або цитується ця ж сама думка у перекладі Б.Пастернака, де вона набуває ще більшої гостроти:

«Из лени человек впадает в спячку.
Ступай, расшевели его застою,
Вертись пред ним, томи и беспокой,
И раздражай его своей горячкой».

Ці поетичні рядки на мову теорії педагогіки можна було б перекласти словами відомого педагога А. Дістервега: «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені ззовні. Кожен, хто бажає до них долучитися, повинен досягати цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може отримати лише поштовх...»

Далі формується завдання спонукального етапу, які також наповнюються живими прикладами з дотриманням поетапності таких кроків: 1) викликати інтерес до проблеми самовиховання, який є початком внутрішньої активності, поштовхом до неї; 2) сприяти виникненню потреби у самовихованні, на основі усвідомлення його життєво-значущої необхідності: це не лише цікаво, але й потрібно. При цьому слід наголосити, що без інтересу людина не відчує, а значить не усвідомить потреби у самовихованні. З метою виникнення потреби важливо змалювати дві моделі майбутнього: 1) або ти будеш переможений обставинами, своїми недоліками, оточенням; 2) або вийдеш переможцем у боротьбі з ними.

Далі акцентуємо увагу на тому, що кожен з нас стоїть перед вибором двох форм життя: 1) застою, «гниття» з середини, повільного вмирання і розпаду; 2) активної діяльності, спрямованої на постійне самовдосконалення. Порівняйте стоячу воду (тухлу, зловонну, липку, брудну), і гірську річку, яка постійно перебуває в русі і наповнена чистою, прозорою і завжди свіжою водою.

Як не дивно, але багато з нас часто вибирає ту форму життя, яка пов'язана з саморуйнуванням. Один студент нашого інституту писав: «Я, коли вступив до університету, мав досить серйозні плани. Я відчував себе свіжим, рум'яним, соковитим яблуком, але коли поселився в гуртожиток 4"Б", попав у ящик з гнилими яблуками і сам почав гнити. Оскільки сам не навчився керувати собою, мною стали керувати інші». Результатом цього важливого спонукаючого до самовиховання кроку має бути прозріння: *Я не так живу... А якщо буду продовжувати так жити, - в мене не буде майбутнього. Адже, як говорив Сенека, «Если нет дальнейшего роста, значит близок закат».*

Викликати бажання займатись самовихованням (основний внутрішній мотив, виникненню якого сприяє потреба). Саме бажання стає джерелом внутрішньої активності. Не дарма говорять, що той, хто хоче, може зробити більше ніж той, хто може. Згаданий вище Сенека говорив, що головною умовою моральності є бажання стати моральним.

Спонукає до прийняття рішення. Ілюстрацією цього процесу може бути звернення до сторінки із щоденника однієї старшокласниці:

«Ні, ніколи не забудеться сьогоднішня бесіда про важливість вибору життєвого напрямку. Навіть навмисно затрималась в школі, щоб йти додому одній. Ні, не одній, а з тими важливими думками, які виникли. Не могла в той день простити собі ті помилки, які робила. І твердо вирішила в той вечір: більше не робити таких помилок і нових уникати».

Зміст названих чотирьох кроків спонукального етапу самовиховання можна було б передати коротко: 1) «цікаво»; 2) «потрібно»; 3) «бажаю»; 4) приймаю рішення. Останній крок супроводжують приблизно такі міркування: *«Якщо я вчасно не прийму рішення, то мої потенційні можливості, мої здібності, талант, дар так і залишаться нереалізованими. Замість того, щоб їх розвинути, удосконалити, довести до рекорду, я їх заберу з собою в могилу і зарию в землю. А це вже злочин. Ні, я цього не допущу, бо це значить і далі залишатись в залежності, і далі падати все нижче і нижче. Сьогодні я приймаю рішення зупинитись, змінити спосіб життя, спосіб осмислення, відірватися від негативного середовища і піти іншим шляхом – шляхом власного удосконалення».*

Слід зауважити, що інтерес, потреба, бажання, рішучість – все це лише внутрішня робота (етап внутрішнього дозрівання). Далі потрібно здійснити перехід до конкретних дій по самовихованню. Містком до такого переходу є адекватна самооцінка. Адже, щоб підняти над собою вчорашнім, сьогоднішнім, необхідно насамперед увійти в самого себе і здійснити внутрішню ревізію.

Акцентуючи увагу на важливості самооцінки у самовихованні, ми запропонували студентам аукціон ідей щодо організації цього етапу та наповнення його цікавим змістом, який би не зводився лише до певних рекомендацій, а мав і впливовий характер. На основі запропонованих ідей, відеофрагментів, цитат, фактів було написано сценарій виховного заходу «Подорож у глибини власного «Я»». Суть його полягала у розкритті ролі самооцінки у самовихованні та особливостей різних її рівнів, а мета – осмислення свого власного внутрішнього змісту. Матеріал, який зібрали студенти, був нами узагальнений, систематизований, композиційно оформлений і знайшов своє втілення у сценарії, який ми пропонуємо нижче.

Сценарій виховного заходу з використанням відеофрагментів

«Подорож у глибини власного «Я»

Ведучий. Сьогоднішня година спілкування не вимагає від вас активності **вербальної**, оскільки мова йтиме про самовиховання.

Її ціль – викликати **діалог з собою**, вийти на **осмисленість** свого власного внутрішнього змісту.

Відомо, що самовиховання включає в себе послідовність таких кроків:

інтерес до власного самовдосконалення; 2) його перехід у **потребу**; 3) **бажання** (хочу, бажаю покращувати себе); 4) приймаю **рішення**; 5) здійснюю **самооцінку**; 6) ставлю **мету**; 7) складаю **програму**; 8) активізую **волю** для її виконання; 9) **регулярність** та систематичність подальших кроків.

Сьогодні наші помисли ми сконцентруємо на етапі **самооцінки** (крок №5), ціль якого провести *внутрішню ревізію*, здійснити *внутрішній суд*.

«Прекрасні ми, – говорив психолог Платонов, – коли пізнаємо самих себе; потворні (огидні), коли цього не робимо». Коли відомого футболіста Андрія Шевченка запитали, чи є у нього вороги, – він відповів: «Так, є. Але вони не зовнішні, а *внутрішні*. Це мої недоліки, з якими я завжди вступаю в боротьбу». Але перш ніж завдавати ударів по ворогу, потрібно здійснити *розвідку* і відзначити на карті ті місця, де знаходиться ворог.

У моїх руках письмові роздуми на тему «Подорож в глибини мого власного «Я»». Це результати вашої власної розвідки, здійсненої вами попередньо.

...Я розумію, що роблю у житті щось неправильно. Засмучуюсь через дрібниці. Не можу керувати своїм настроєм. У мене немає чітких принципів. Я витрачаю дарма дуже багато часу. Лінивий. Я несерйозна людина. Дуже себе жалію. Це неприйнятно для майбутнього спортсмена. Дякую, що розкрили мені очі на власні недоліки.

...Я належу до тих людей, що завжди «починають нове життя». Не живу, а весь час лише починаю жити. І весь час знаходжусь на початку. На початку – без продовження. Точніше навіть не на початку, а тільки в думках про початок. Мені вже 20, а життя, виявляється, ще й не починалось...

...У житті я затятий песиміст. Я ніколи не боровся до кінця за поставлену мету, бо не вірив, що зможу її досягти і повертав до себе удари долі. Позаду – беззмістовність мого життя. Я ніби весь час біг на місці і перебував у залі очікування...

...Моє життя – це наче книга, яку я всіляко намагався наповнити важливим змістом. Однак, до сих пір знаходжусь лише на рівні намагань. Обкладинка, начебто, непогана і початок, здається, не сплюндрований. Та наповнити книгу далі не знаю як. Розгубився. Таке враження, що ніби застряг. Не можу заставити себе відірватись від тривалого застою, в якому перебуваю...

Далі увага переключається **на екран**. Спочатку на екрані під відому музику пишеться текст:

Фрагмент №1

Не думай о секундах свысока. Наступит время – сам поймешь, наверне.

Свистят они, как пули у виска: мгновения, мгновения, мгновения...

Текст пісні змінюється обличчям сучасного хлопця, у якого беруть інтерв'ю:

Фрагмент №2

Хлопець: Главная цель у многих наших сверстников – это заработать чем побольше денег.

Корреспондент: А у Вас какая цель в жизни? **Хлопець:** Быть обществу полезным (сміється).

Корреспондент: Ну ладно, я серьезно спрашиваю. **Хлопець:** Найти себя. **Корреспондент:** Найти себя?

Хлопець: А что это значит – найти себя? **Хлопець:** Это значит – понять себя. Понять, где ты можешь

Хлопець: что-то сделать лучше чем... Предположим, я в одной области могу сделать много, а в другой

Хлопець: вообще ничего. И надо найти эту область. А вот как ее искать, я не знаю. **Корреспондент:** И так и

Хлопець: не нашел? **Хлопець:** Нет, я туда рыпаюсь, туда... Не знаю просто, где найти. **Корреспондент:** Ну, а

Хлопець: своей жизнью ты доволен? **Хлопець:** Сейчас? Если брать в общем, в целом, что я не голодаю, что

Хлопець: особых трудностей не переживаю, то вообще-то доволен. А если разобратся по деталям, то

Хлопець: очень много негативного обнаружешь.

Наступний відеофрагмент – інтерв'ю режисера фільму «Пацани» Д. Асанової.

Фрагмент №3

Как бы трудно, как бы тяжело не было их становление (Они считают себя и неистовыми иногда. Оказывается, не только взрослые считают их трудными. Но они и сами себя считают трудными) – это суметь однажды вернуться в свой мир. И хоть раз задать вопрос: Кто я? Зачем и почему я? Что я могу сказать тем подросткам, которые только-только становятся? Действительно, она дается только один раз – эта жизнь. Вот и все.

Далі на екрані – бесіда психотерапевта з важковиховуваним хлопцем, який втратив життєві орієнтири. Психолог зумів достукатися до його серця, знайшов слова, які відповідають його внутрішньому стану:

Фрагмент №4

После нашей вчерашней встречи я много думал о тебе. И пришел к выводу, что ты всего лишь мальчик. Я гляжу на тебя и не вижу серьезного человека. Я вижу задиристого, перепуганного малыша. Но ты гений. И никто не видит у тебя этой глубины. Я чувствую, что смог бы помочь тебе, если бы ты сам рассказал о себе, кто же ты. Но ты не хочешь этого делать. Ты сам в ужасе от того, что мог бы рассказать».

Потім залишає його наодинці з собою, кинувши фразу: «Теперь твой ход».

Наступний відеофрагмент – бесіда двох друзів-студентів. Серйозний діалог. Серйозні обличчя:

Фрагмент №5

– Я завидую тебе.

– Мне? Почему?

– Потому, что если ты получишь то, чего хочешь, - ты заслужишь это. Если не получишь, – ты справишься. Ты не живешь в соответствии с чьим-то ожиданием. Ты знаешь, кто ты. И потому люди к тебе тянутся. Не потому, что ты классный защитник.

На екрані знову звучить мелодія «Миттевостей», під яку продовжується писатись текст:

Фрагмент №6

У каждого мгновенья свой резон, свои колокола, своя отметина.

Мгновенья раздают, кому позор, кому бесславье, а кому бессмертие!

Ведучий: Контент-аналіз ваших роздумів привів до цікавих висновків про те, як важливо не стільки визначити недоліки, скільки зайняти відповідну позицію щодо них. Спробуйте визначити самі, на якій позиції знаходитесь ви.

Позиція №1. Людина свої недоліки взагалі не помічає. Не бачить, що вона зіпсована, пошкоджена або небезпечно хвора. І замість того, щоб лікуватись, продовжує все більше й більше себе запускати. Така людина керується наукою, про яку говорив педагог Ушинський: «Самая легкая в мире наука – невежество. Она дается легко и не печалит душу». А ще російський філософ Соловйов: «Человек, который довольствуется своей человеческой ограниченностью и не стремится выше, неизбежно тяготеет и ниспадает до уровня животности». Серед таких є люди, взагалі не здатні до адекватної самооцінки: настільки самовпевнені, засліплені собою, що не помічають своєї недосконалості й недостатності.

Позиція №2. Людина знає про свої недоліки, але вони її не засмучують. Займає пасивну позицію відносно них, «закриває очі», не протидіє, а навпаки, поступається, йде «на поводу». І доходить до того, що вони набувають хронічної форми.

Знову переключається увага на екран:

Герой фільму «Заплати іншому» (підліток) дає інтерв'ю телекореспонденту після того, як збагнув сенс життя і змінив спосіб мислення:

Фрагмент №7

Теперь я думаю, что жизнь – не такое уж дерьмо. Но это нелегко признать тем, кто привык к тому, что есть. Они ничего не хотят менять. Они поднимают лапки. И тогда они проигрывают...

Монолог пілітка переходить у діалог сучасних старшокласників (хлопця і дівчини):

Фрагмент №8

Дівчина: Мне кажется, что ты прошел и огонь, и воду, и медные трубы...

Хлопець: Нет! Может быть, я и прошел, но еще пока одну только воду. Никакого такого особенного огня и медных труб я не проходил. И никакой я не красивый, а хилый и не спортивный. И еще я подслеповатый. Почти урод. Уж моральный – это точно. И никакой я не умный, а молчу я чаще всего просто потому, что мне нечего сказать. И еще я трус – живу так, как складываются обстоятельства. А умные, мужественные люди складывают эти обстоятельства для себя сами.

Далі на екрані фрагмент фільму «Велетень» (Фрагмент №9): сидить на лавочці хлопець, який знаходиться у стані «застою». Бездіяльність, лінь, безцільність та беззмістовність життя. Мимо проходить його знайома, зупиняється, і між ними відбувається коротка розмова:

– Что ты делал все эти дни?

– Ничего...

– Ничего – это скучно, парень, подумай об этом.

– И я подумал об этом. С тех пор я стал очень много думать.

Позиція №3. Людина помічає недоліки. Усвідомлює їх негативний вплив. Займає негативну позицію відносно них. Однак продовжує їх *носити в собі*. В думках і на словах засуджує, а в діях не протидіє. Любить пофілософствувати про їхню шкідливість, але далі роздумів і розмов не йде.

Позиція №4. Моє ставлення до моїх недоліків *вороже*. Я їх *ненавиджу*. Я їм *активно протидію*. Я їх *викорінюю*.

Спортсмен і письменник Юрій Власов, який був найсильнішою людиною у світі, говорив: «Зламай старий характер, створи новий. Ні на хвилину не опускайся в старий характер. Старий характер загрожує старими хворобами».

Визначайтесь, на якій позиції знаходитесь ви.

Ціль нашої сьогоднішньої години спілкування полягала у тому, щоб *увійти* в самого себе, уважно роздивитись, що там робиться, підняти над собою вчорашнім до рівня осмисленості свого життя, відчувати відповідальність за особисту долю. І розпочати боротьбу з собою.

Одного разу відомий письменник, який осліп і не міг рухатись, отримав листа від свого друга, який писав *«Мне стало казаться, что мы живем не в полную меру, что уходят куда-то силы, время, жизнь, что не успел сделать что-то важное сегодня, вчера, позавчера...»*

Письменник відповів:

«У меня кошмарно болят глаза. Слепые глаза. Нечеловечески болят. Под веками словно крупный песок насыпан. Жжет. Это опасно. Но куда страшнее и опаснее лень и внутренняя опустошенность. Это, действительно, страшно. И нужно срочно собирать консилиум друзей и спасать человека, так как он гибнет. Я и сейчас живу намного радостнее и счастливее тех, кто приходит ко мне просто из любопытства. У них здоровые тела, но жизнь они проживают бесцветно, скучно. Они меня считают несчастным, а я думаю об их убожестве и о том, что ни за что не обменял бы их роли.»

Знову увага переключається на екран:

Фрагмент №10

Из крохотных мгновений соткан дождь, течет с небес вода обыкновенная,

И ты порой почти полжизни ждешь, когда оно придет, твое мгновение.

В останньому **відеофрагменті №11** (фільм «Футбольна команда») тренер звертається до спортсменів, спонукаючи їх до роботи над собою. На екрані благородні, серйозні обличчя молодих хлопців, в очах яких – внутрішнє прийняття слів тренера і готовність до активних дій. Слова тренера логічно завершують зміст попередніх відеофрагментів.

И мы не должны бояться поражения. В этой борьбе нет места страху. Если мы выйдем на поле и будем осторожничать, – нам останется только всю жизнь сомневаться в себе. Но если мы выйдем на поле и отдадим ему абсолютно все – это будет героизм. Так будем героями! Будем! Вперед парни! Вперед!

Ведучий: Як сказав відомий поет: «У каждого есть в жизни высота, которую он должен взять когда-то». Бажаю кожному з вас взяти свою висоту, і щоб кожен, вступаючи в боротьбу з самим собою, виходив з неї тільки переможцем.

На етапі самооцінки працювала ваша свідомість і почуття. А далі – ваші дії, ваша воля, і ваші зусилля. Пам'ятайте, що від вашої рішучості залежить ваше майбутнє. Без неї існує небезпека залишитись у вашому минулому назавжди. Бажаю успіхів!

Висновки. Досліджуючи проблему самовиховання, ми акцентували увагу на практичному аспекті цього важливого процесу, оскільки теоретичні аспекти самовиховання достатньо досліджені. Головна ідея – довести, що зміст занять із самовиховання може успішно працювати не лише на ознайомлення студентів з основами самовиховання, а і на спонукування до власного самоудосконалення. Переконаливим свідченням результативності пропонованого нами підходу є численні анонімні відзиви студентів про самовиховуючий вплив на них занять з педагогіки, зокрема з організації самовиховання. А головний секрет успіху в тому, що зусилля викладача при організації навчального процесу спрямовуються не лише на інструментальну сферу особистості, де формуються знання, уміння і навички, а головним чином на мотиваційно-ціннісну, яка надає цим знанням особистісного сенсу і дієвості.

У представлений статті ми зупинились лише на двох етапах організації самовиховання: спонукальному і самооцінці. Результати вивчення можливостей реалізації виховного потенціалу організаційно-діяльничого етапу самовиховання плануємо висвітлити у наступному номері “Наукових записок”.

Література

1. Власов Ю.П. Формула мужества / Ю. П. Власов. – М. : Знання, 1987ю – 95 с.
2. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. / А. Дистерверг. – М. : 1956. – 374 с.
3. Макаренко А.С. О взрыве / А. С. Макаренко // Избранные произведения в 3-х томах. – Т.3. – К. : Рад. школа, 1964. – С.329.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 томах. – Т.2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 419-657.
5. У статті використано фрагменти художніх фільмів (тексти подаються мовою, якою озвучено фільм): “Розумник Уіл Хатінг”, “Шкільні зв’язки”, “Заплати іншому”, “Велетень”, “Футбольна команда”, Документальний фільм з циклу “До 16 і старші”.

УДК 371.13:372/.373.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО СУБ’ЄКТ-СУБ’ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Л.І.Коломієць

Анотація. Стаття присвячена розгляду психолого-педагогічних особливостей підготовки вчителя до суб’єкт-суб’єктних взаємин у контексті забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Ключові слова: наступність навчання, професійна підготовка вчителя початкових класів, суб’єкт-суб’єктні взаємини з дітьми.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению психолого-педагогических особенностей подготовки учителя к субъект-субъектным взаимоотношениям в контексте обеспечения преемственности обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: преемственность обучения, профессиональная подготовка учителя начальных классов, субъект-субъектные взаимоотношения с детьми.

Annotation. This article is devoted to the peculiarities of subject-to-subject relations with children on the bound of passing over preschool education to the primary school.

Key words: continuity of learning, professional training of primary school teacher, subject-to-subject relations with children.

Постановка проблеми. Сучасна гуманістично-інноваційна освіта з-поміж основних пріоритетів системного підходу до психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців суб’єкт-суб’єктну (діяльну, партнерську, сумісну, творчу) взаємодію учасників навчально-виховного процесу визначає первісною складовою модернізованого структурно-цілісного та функціонально-спроможного ефективного забезпечення наступності навчального середовища, індивідуалізації освітнього процесу, створення умов для диференціації повноцінного інтелектуального, морального, психічного та фізичного розвитку особистості дитини, а також розкриття її творчих потенцій (Г.Балл, І.Бех, А.Богуш, І.Гавриш, І.Зязюн, О.Кононко, О.Киричук, В.Кремій, О.Савченко, О.Проскура, Т.Фадєєва, Л.Хомич, Н.Чепелева та ін.).

Аналіз попередніх досліджень. Особливо актуальною та ціннісно значимою проблема підготовки вчителя до забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії з дітьми постає на межі переходу від дошкільної до початкової освіти (І.Зимня, Я.Коломінський, О.Кононко, Т.Назаренко, О.Проскура, О.Савченко, Т.Фадєєва та ін.). Оптиміми реалізації суб’єкт-суб’єктної взаємодії визначаються мірою компетентності сучасного фахівця (оптимальністю та спроможністю його професійно-рольового репертуару): наявними професійно-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які б сприяли впровадженню особистісно орієнтованої моделі виховання та навчання дітей у практику педагогічної взаємодії, достатніми індивідуально-значимими мотиваційно-рефлексивними та творчими якостями, що забезпечуватимуть можливість розв’язувати проблеми педагогічного процесу в спільній з дітьми творчій діяльності (А.Алексюк, В.Галузинський, М.Євтух, І.Зимня, В.Кан-Калик, А.Капська, В.Моляко, О.Савченко, В.Семиченко, С.Сисоєва, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.). Разом із тим, ефективність суб’єкт-суб’єктної взаємодії зумовлюється готовністю педагогів до сприймання особливостей життєвої компетентності дітей на межі двох визначальних епох їхнього розвитку,

розумінням учителями вікових особливостей дітей 6-7-річного віку, складністю й неоднозначністю соціальної ситуації їхнього розвитку в дошкільний період, рівнем здоров'я, морффункціональної та психологічної готовності до шкільного навчання, соціально-комунікативної компетентності дитини, а також готовністю фахівця до якнайшвидшої реалізації розвивального контексту освітнього середовища (Ш.Амонашвілі, Л.Божович, М.Безруких, Л.Виготський, Ю.Гільбух, С.Громбах, В.Давидов, І.Дубровіна, Д.Ельконін, Я.Коломинський, О.Кононко, В.Котирло, М.Лісіна, В.Мухіна, О.Проскура, О.Савченко, О.Скрипченко, В.Сухомлинський, Л.Федорович та ін.). Системний аналіз наукових досліджень, які стосуються реального стану окресленої проблеми у теорії та практиці сучасної освіти, дозволив виявити недолік її концептуального наповнення, що, у свою чергу, є парадигмальною основою ціннісно-мотиваційного компоненту моделі підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Загальною метою наукового пошуку є *обґрунтування авторського бачення* новітніх світоглядних засад підготовки вчителя до суб'єкт-суб'єктних взаємин у контексті забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, *визначення сутності* суб'єкт-суб'єктної взаємодії у контексті парадигми особистісно орієнтованого освітнього середовища, *уточнення змісту* аксіологічної площини категорій суб'єктів педагогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Парадигма суб'єктності особистості у психолого-педагогічній науці знайшла відображення у працях К.Абульханової, А.Брушлінського, О.Леонтьєва, А.Маслоу, А.Петровського, Ж.Піаже, К.Роджерса, С.Рубінштейна, В.Слободчикова та ін. Водночас вона стала об'єктом спеціального розгляду у контексті суб'єктності педагогічної діяльності (І.Зимня, Л.Велитченко, О.Легун, О.Савченко, М.Смульсон, С.Яценко та ін.), а також налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин між учителем і дітьми у розрізі особистісно орієнтованого освітнього середовища (І.Бех, М.Смульсон, С.Яценко та ін.).

Не претендуючи на вичерпне висвітлення, проаналізуємо коротко базові поняття, які стосуються теми нашого наукового пошуку і категоризуються у деяких зі згаданих вище психолого-педагогічних дослідженнях. Так, О.Савченко "суб'єкт-суб'єктні відносини в навчанні" тлумачить у контексті "1) організації взаємодії, партнерства, співпраці всіх його (навчання – *додано автором статті*) учасників для досягнення певної навчальної мети; 2) урахування міжособистісних взаємин в управлінні навчально-виховним процесом" [6, с. 411]. Повне розкриття цієї дефініції науковець презентує через базові дидактичні принципи навчання, зокрема, принцип співробітництва, який передбачає особистісно орієнтоване спілкування (особистісний контакт, повага, визнання людської гідності, ділове співробітництво), збагачення змісту освіти емоційним, особистісно значущим для суб'єктів освітнього процесу матеріалом, діалогом між дітьми, учнями і вчителем як домінуючою формою навчального спілкування, засноване на внутрішній потребі активне та варіативне когнітивне пізнання учнями розмаїтого та гнучко дібраного навчального матеріалу, стимуляцію самооцінки, самопізнання, самовдосконалення у різних видах діяльності тощо. Співробітництво у спілкуванні з дітьми пріоритетним визначають й інші науковці. Зокрема, у цільовому дослідженні, присвяченому питанням навчання та виховання дітей 6-річного віку, Я.Коломинський, О.Панько важливою умовою гуманістично-іноваційної освіти визначають широке використання у процесі навчання такої форми паритетного педагогічного спілкування, за якої б "дитина відчувала себе не лише у ролі того, кого навчають (тобто об'єктом), а й особистістю, яка самостійно діє (тобто суб'єктом)" [4, с. 76].

У науковій студії С.Яценко суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу означається "визначальною рисою особистісно орієнтованого навчання", яке, у свою чергу, категоризується як "педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу учня в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей учителя, врахування їхніх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктивного досвіду, що визначають унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації з метою становлення соціально компетентної особистості" [8]. Беручи дане визначення за основу, вважаємо за доцільне семантично доповнити його сучасним світоглядним змістом, який стосується проблеми підготовки вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми на межі переходу від дошкільної до початкової освіти, оголошеної нами предметом наукового пошуку.

Цінними в цьому аспекті вважаємо роздуми І.Зимньої з приводу сукупного суб'єкта освітньої діяльності [3]. Науковець наголошує на тому, що кожен учитель і учень, презентуючи в конкретному випадку суспільний суб'єкт (педагогічне співтовариство або учнівську співдружність відповідно), загалом є сукупним суб'єктом усього освітнього процесу. Його функціонування регламентується нормативно-правовими, програмними документами, що проголошені на державному рівні та

складають базовий зміст освіти, відображає ментальні цінності нації на сучасному етапі розвитку, а також у її суспільно-історичній генезі, окреслює суб'єктні, але узгоджені та споріднені цілі. Останні представлені у формі конкретних результатів, які досягаються в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з урахуванням розмежування функцій та ролей. Спільною ж метою освітнього процесу як складної поліморфної діяльності І.Зимня визначає "збереження й подальший розвиток суспільного досвіду, накопиченого цивілізацією, конкретним народом, спільнотою" [3, с. 129]. В даному випадку операціоналізується категорія "сукупного ідеального суб'єкта усього освітнього процесу, ефективність дії якого визначається усвідомленням обома його сторонами загальної цивілізаційно значимої мети" [там само]. Ми вважаємо, що наукові роздуми І.Зимньої є надзвичайно слухними, оскільки дозволяють розглядати особистісно орієнтовану парадигму в контексті суспільно значимого та культурно зумовленого генезису автентичного змісту навчального простору, а вчителя початкових класів – носієм та транслятором сукупності цінностей суспільної свідомості, сподвижником соціалізації, етноадаптації та інкультурації дітей.

Семантично значимого наповнення *категоризація сутності* суб'єкт–суб'єктної взаємодії з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, на нашу думку, набуває й у контексті екологічного підходу до освіти (М.Смульсон) [7]. Власне, концепція екологічного світу розглядає суб'єкта нероздільно з середовищем, в якому він перебуває. Більше того, вона наголошує на взаємній детермінації змін, які відбуваються як у середовищі, так і в суб'єкті. Переакцентовуючи подану вище тезу на освітнє середовище, М.Смульсон наголошує на тому, що "внутрішнє середовище певної освітньої системи (школи, іншої системи) є зовнішнім середовищем для будь-якої особистості, яка в ній розвивається" [там само]. Стає зрозумілим, що для розвитку дитини загалом та її пізнавальної активності зокрема продуктивність освітнього середовища може бути повністю зrealізованою лише за умов інтерактивності та динамічності, подієвості та неімперативності, нероздільності освітньої системи з кожним із своїх суб'єктів, а також досягнення кожним із них певного рівня суб'єктного розвитку. Останнє ми вважаємо за доцільне пояснити з позицій Л.Божович, яка зазначала, що особистістю можна називати людину, яка досягла певного рівня психічного розвитку [4, с. 97]. Цей рівень, зокрема, характеризується тим, що у процесі самопізнання людина починає сприймати та пояснювати саму себе як єдине ціле "Я", відмінне від інших, здатна свідомо впливати на оточення, змінювати його у власних цілях, а також, згідно мети, змінювати саму себе, спрямовувати власний психічний розвиток. Зазначене вище ми вважаємо досить важливим з огляду на те, що науковці схильні 6 – 7-річний вік називати "періодом фактичного формування психологічних механізмів особистості, які в сукупності утворюють якісно нову, найвищу єдність суб'єкта – єдність особистості" [там само, с. 98]. Варто також зазначити, що експериментальні дослідження під керівництвом М.Лісіної показали, що впродовж перших семи років життя дитини послідовно виникають і змінюють одна одну декілька форм спілкування дітей і дорослих. На межі вступу до школи в дитячому арсеналі форм домінують ділове та позаситуативне пізнавальне й особистісне спілкування. В основі останньої форми лежить потреба дитини у взаєморозумінні й співпереживанні з боку референтних дорослих. Міра емоційності, відкритості та змістовності особистісного спілкування на рівні "дорослий – дитина", власне, детермінує суб'єкт-суб'єктні взаємини, впливає на психічне здоров'я дітей (І.Дубровіна). Дослідники переконані й у тому, що цей вид спілкування найбільшою мірою готує дитину до позиції школяра. Встановлено, що найоптимальніше дитину задовольняє такий зміст спілкування, рівня потреби у якому вона досягла. М.Лісіна зазначала, що "спілкуючись у діяльності зі старшими дітьми і особливо з дорослими, дитина діє на рівні, який перевищує її звичайну норму. Точніше, вона опиняється у межах "зони найближчого розвитку", де співробітництво з партнерами, що перевершують дитину за досвідом і знаннями, допомагає їй реалізувати власні потенційні можливості. Отже, саме у процесі спілкування дитина здійснює перші вилазки у нові сфери, завдяки спілкуванню готується зміна попередньої діяльності наступною, більш складною за розвитком" [4, с. 99-100]. Зрештою, це дає нам підстави ще раз підкреслити міру важливості підготовки вчителя до суб'єкт-суб'єктних взаємин з дітьми на межі переходу від дошкільної до початкової освіти, оскільки саме наступність таких взаємин, їх повноцінність та багатовимірність безпосередньо впливатимуть не тільки на те, з яким особистісним адаптаційним потенціалом дитина увійде в освітнє середовище школи й у який спосіб буде з ним взаємодіяти, а й на здатність педагога бути справді суб'єктом професійної діяльності, самореалізовуватися у ній, розвивати власні професійно значимі якості для трансляції суспільно цінної освітньої мети.

Розгляд проблеми підготовки вчителя до суб'єкт-суб'єктних взаємин з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, на нашу думку, буде неповним, якщо не означити, власне, феномен "дитинство", наповнити його значимим у контексті реформування освітнього середовища України

змістом, вивести на інший, не пов'язаний з традиційними еталонними експектаціями дорослих рівень. Актуальність такої потреби сьогодні окреслюється й сучасними дослідженнями, які, зокрема, присвячені проблемам підготовки вчителя до взаємодії з дітьми у контексті гуманістичної освіти (С.Литвиненко [5], С.Яценко [8] та ін.), а також інноваційними освітніми стандартами (наприклад, "Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі"). Водночас ми вважаємо, що ціннісне онтогенетично зумовлене розуміння дефініції "дитинство" сприятиме розв'язання однієї з важливих сьогодні проблем фахової підготовки педагогів – вузької спеціалізації в рамках тієї освітньої ланки, яка, власне, є або має стати сферою їх професійної причетності (у нашому випадку – окремо дошкільництва та початкової освіти).

Категоризація феномену "дитинство" необхідна і в контексті підготовки вчителя до проектування такої стратегії комплексного патронажу переходу дитини від дошкільної до початкової освіти, за якої б оптимально були реалізовані її права на всебічний повноцінний розвиток у процесі здобуття освіти, свідомого засвоєння та примноження суспільно-культурного досвіду власного народу за умови збереження, підтримання та продукування психічного здоров'я особистості як найвищої цінності суспільства та гаранту майбутнього генезису нації. Конкретизація сучасного базису дефініції "дитинство" як об'єктної та, водночас, суб'єктної одиниці патронажу, на нашу думку, актуальна відповідно до наступних аспектів: онтогенетичного, психофізіологічного, психологічного, соціального й етнічного. Розглянемо її у кожному з них.

Онтогенетично дитина – продукт і носій історико-культурного шляху даного соціуму на макрорівні й окремої його частини (сім'ї) на мікрорівні. Фактично від народження вона володіє соціетальною психікою – "позаперсональною системою спадково відтворювальних з покоління в покоління елементів регулятивного характеру" [2, с. 74]. У ній концентрується психокультура даної спільноти, яка об'єднує у собі кліматичні, географічні, ландшафтні умови життя, основні способи діяльності та задоволення потреб, архітектурні, мистецькі, духовні, релігійні усталені взірці творчої взаємодії з предметно-комунікативним оточенням. Проте, окрім вросення в культурно-етнічний контекст соціуму, у дитини виникає не менш актуальна потреба – потреба у персоніфікації. Фактично, вона задовольняється арсеналом індивідуальної адаптаційної поведінки. Завдяки інтегральній властивості соціетальної психіки індивід, у творчій взаємодії з середовищем, отримує все необхідне для виживання і, водночас, досягнення життєво необхідної внутрішньої гармонії – гаранта його індивідуальності. У процесі індивідуально-соціального обміну дитина конструє власний неповторний набір способів адаптаційної поведінки, а соціум "здобуває підтвердження або заперечення власної спадщини, її придатності до існування в нових історичних умовах" [там само, с. 76]. У такий спосіб соціум корегує свій культурно-етнічний контекст, відокремлюючи архаїчні елементи соціетальної психіки. Таким чином, онтогенетично дитина є носієм соціетального архетипу, який слугує показником схоронності нації.

Психофізіологічно дитина – носій генетичної інформації (генофор), яка передається з покоління в покоління від батьків до дітей. Вона відображає своєрідний психофізіологічний потенціал нації. Водночас, дитина у процесі онтогенезу набуває індивідуальних рис особистого адаптаційного потенціалу, який відповідає за самозбереження й відтворення організму в даному природному середовищі. Цілком зрозуміло, що повноцінна психофізіологічна адаптація до умов життєдіяльності є чинником психічного здоров'я спільноти та гомеостазу генетичного здоров'я нації, що особливо актуальні на сучасному етапі розвитку Української держави.

Психологічно дитина – діяльний, озброєний певним запасом життєвого досвіду індивід, наділений від природи здатністю до активного, творчого пізнання й перетворення оточення. Фактично, лише в такому ритмі творчо-активної взаємодії з предметно-комунікативним середовищем індивід здатний до самореалізації, постановки нових цілей та завдань, розвитку власного та загального суспільного інтелекту. Зрозуміло, що така життєва позиція кожного окремого члена нації в умовах екстернальності, інтровертованості, раціональності, екзекутивності й емоційності сучасного українського соціуму, що склалися історично, сприятиме його самоствердженню на внутрішньому реально-історичному рівні, а також інтеграції та утвердженню потенційності нації на планетарному рівні. Тому стимулювання активності, ініціативності, впевненості у власних силах сучасного підростаючого покоління має стати необхідною складовою соціальних технологій в Україні, зокрема й в освіті, які зрештою зруйнують дистресові архетипи поведінки української нації.

Соціально дитина – майбутній виконавець власної суспільної ролі в державотворчому процесі, творець креативного соціального інтелекту як потенційної спроможності нації до саморозвитку та якісного відтворення, повноправний партнер у процесі генетичної репродукції української спільноти. Тому фактичним змістом, якого бракує тепер і в освітньому просторі, на нашу думку, має стати

аккумуляція в дітях активного українського індивідуалізму, який концентруватиметься у викоріненні державного та політичного інфантилізму, пасивізму та негативізму, комунікаційної, егоцентричної, інтелектуальної інтровертованості, здатності до підпадання під чужі впливи й адаптації у вузькому розумінні. Таким чином, дитину слід вважати інтелектуальним потенціалом соціетальної психіки та суб'єктом творення самодостатньої психокультури.

Етнічно дитина – носій автентичної духовності, відчуття національної належності, громадянської відданості та честі, пантеїзму та екологічної свідомості. Водночас, вона суб'єкт національного розвитку, примноження та збереження традиційної та звичаєвої культури. Сучасний освітній простір України реформується на засадах ствердження у дітях національної свідомості, викорінення конструктивів психологічної маргінальності, соціофобії, а також інкультуральної інертності, які позбавляють соціетальну психіку істинного елементу автентичної психокультури. В такий спосіб архаїчними у соціетальній психіці стають, власне, етнічне коріння та національна суб'єктивна ідентичність. Цю проблему дитинства ми вважаємо епохальною й такою, що потребує нагального вирішення.

Категорія дитинства, таким чином, еволюційно орієнтована й акумулює в собі минуле, теперішнє і майбутнє як окремої особи та однієї групи осіб (дитяча субкультура), так і потенційного етнічного архетипу, характерного певній різновіковій спільноті. Активація особистісного (в тому числі пізнавального) й соціального досвіду дитини відбувається за рахунок життєвого простору, що продукується суб'єкт-суб'єктами взаєминами, у які вона включена.

Отже, суб'єкт-суб'єктне освітнє середовище має реалізуватися в таких актуальних для даного періоду, а також розвитку особистості в онтогенезі стратегічних напрямках (див. табл. 1):

Таблиця 1

Стратегічні напрями реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку

Аспекти розгляду	Стратегічні напрями реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії
Охорона життя та здоров'я суб'єктів освітнього простору, створення оптимальних санітарно-гігієнічних умов; початкова фізична, екологічна та валеологічна освіта, формування пріоритетів здорового способу життя	
Онтогенетичний	збереження й примноження генотипічного запасу адаптаційного потенціалу спільноти
Психофізіологічний	зміцнення фізичного, психічного здоров'я, профілактика психосоматичних, нервових розладів
Психологічний	забезпечення повноцінної й плідної активності під час виконання значимої діяльності, співвідносно з індивідуальними психофізіологічними можливостями
Соціальний	формування гендерних установок та статево-рольової поведінки
Суспільний	творення глобального екологічного мислення, стимулювання до природоохоронної діяльності
Захист унікальності й індивідуальності кожного суб'єкта освітнього середовища; продукування сприятливої соціальної ситуації розвитку й особистісно орієнтованого підходу до всіх суб'єктів педагогічної взаємодії	
Онтогенетичний	сприяння індивідуальній історії розвитку кожної дитини
Психофізіологічний	розвиток потенцій вищих психічних функцій
Психологічний	актуалізація здатності до самореалізації в умовах освітнього простору
Соціальний	включення особистості в систему комфортних міжособистісних взаємин, стимулювання соціальної контактності
Суспільний	культивування індивідуальної свободи та толерантного світовідчуття
Забезпечення органічного зв'язку суб'єкт-суб'єктних взаємин з культурно-історичною спадщиною народу; створення умов для творчої самореалізації кожного суб'єкта освітнього середовища	
Онтогенетичний	культивування кращих рис української ментальності, підтримання духовної єдності поколінь
Психофізіологічний	активація потреби жити у гармонії з самим собою та довкіллям
Психологічний	формування потреби у причетності до участі в державотворчих процесах
Соціальний	набуття соціального досвіду, правової культури
Суспільний	збереження родинних традицій, примноження культурно-мистецьких надбань спільноти, етнічно орієнтованого світогляду

охорона життя та здоров'я суб'єктів освітнього простору, створення оптимальних санітарно-гігієнічних умов; початкова фізична, екологічна та валеологічна освіта, формування пріоритетів здорового способу життя;

захист унікальності й індивідуальності кожного суб'єкта освітнього середовища, продукування сприятливої соціальної ситуації розвитку й особистісно орієнтованого підходу до всіх суб'єктів педагогічної взаємодії;

забезпечення органічного зв'язку суб'єкт-суб'єктних взаємин з культурно-історичною спадщиною народу, створення умов для творчої самореалізації кожного суб'єкта освітнього середовища.

Висновки. Таким чином, розвиток освітнього середовища на засадах особистісно орієнтованої парадигми передбачає суб'єктність педагогічної взаємодії. Налагодження оптимальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на межі переходу від дошкільної до початкової освіти слугує джерелом та, водночас, умовою повноцінного психічного розвитку особистості педагогів та учнів, а також безперервності та наступності освітнього процесу. Полісуб'єктність освітнього середовища 6-7-річних дітей та аксіологічна значимість цього періоду в загальному онтогенезі особистості вимагають предметної фахової психолого-педагогічної підготовки вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, внутрішнього усвідомлення загальних концептуальних методологічних засад дитиноцентрованої інноваційно-гуманістичної освіти, забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. Водночас, партнерська суб'єкт-суб'єктна взаємодія є джерелом професійного розвитку вчителя, його прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Література

1. Велитченко Л. К. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії / Л. К. Велитченко // Тез. конф. «Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку». – Т. І. – Чернівці : ЧДУ. – 1998. – С. 179 – 182.
2. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) : Монографія / О. Донченко, Ю. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Изд. второе, дополн., исправл. и переработ. / И.А.Зимняя. – М. : «Логос», 1999. – 384 с.
4. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Кн. для учит. / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
5. Литвиненко С. А. Феномен дитинства в контексті соціально-культурного розвитку / С. А. Литвиненко // Наука і освіта. - 2001. - №1. - С.11-14.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
7. Смутьсон М. Л. Сучасний вчитель у віртуальному освітньому просторі / М. Л. Смутьсон. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08smleev.htm>
8. Яценко С. Л. Категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання / С. Л. Яценко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1325/1/555.pdf>

УДК 378:378.68:371.2

АНАЛІЗ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.А.Лебедєва

Анотація. У статті досліджено ціннісні орієнтації, мотиви навчальної діяльності та особливості ціннісного ставлення студентів аграрних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, мотивація навчання, ціннісне ставлення, професійна діяльність.

Аннотация. В статье рассматриваются ценностные ориентации, учебная, профессиональная мотивация, особенности ценностного отношения студентов аграрных вузов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, учебная, профессиональная мотивация, ценностное отношение, профессиональная деятельность.

Summary: In this article the values, studying and professional motivation peculiarities of the agrarian university students are analyzed.

Key words: purpose, motivation, interests, professional activity, values, studying and professional motivation.

Постановка проблеми. Реформування найважливіших засад життя українського суспільства пов'язане з підвищенням ефективності вітчизняної економіки, утвердженням ринкових відносин у всіх сферах суспільного виробництва. Однією з складних, «проблемних» сфер, де реформи проходять найважче, повільно, виявилось сільське господарство, темпи і ефектність його модернізації помітно відстають від бажаних. Це, не в останню чергу, зумовлено якістю підготовки фахівців для роботи в цьому секторі економіки, істотним зниженням притоку молоді в сільське господарство. Безумовно, економіка та освіта є взаємопов'язаними, а вплив освіти на ефективність суспільного виробництва стає все більш очевидним. Відчутно відстає від вимог сучасного індустріального аграрного виробництва якість підготовки працівників АПК, що підтверджують численні дослідження, оцінки керівників і фахівців сільського господарства.

Як заявив міністр агрополітики та продовольства Микола Присяжнюк – «Україна не має кваліфікованого тракториста, молодшого робітника. При цьому багато випускників із дипломами аграріїв працюють на заправках, ринках і ще бог знає де, тільки не на вітчизняне сільське господарство. У зв'язку з цим, щоб забезпечити аграрний сектор професійними кадрами і підвищити якість аграрної освіти, Мінагрополітики розробило концепцію реформування галузі. Міністерство має намір оптимізувати наявні матеріально-технічні ресурси, підвищити якість освіти та забезпечити кадрами сільське господарство України» [1].

У зв'язку з цим особливої актуальності в галузі державної освітньої політики набуває проблема професійної підготовки фахівців-аграріїв, формування в них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Вирішення масштабних соціально-економічних завдань, що постають перед сільським господарством, великою мірою залежить від професіоналізму випускників аграрних ВНЗ. Становлення особистості молодого фахівця – це багатогранний процес, результатом якого є не тільки сукупність професійних знань, вмінь та навичок, а й духовний образ майбутнього трудівника, його ставлення до оточуючої дійсності, реалій професійної діяльності, його розуміння екзистенційних питань людського буття.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми актуалізації ціннісного підходу в освіті та професійній підготовці розглядали Н.Абрамова, А.Булінін, Т.Буякас, А.Вардомацький, В.Зінченко, В.Іщенко, Н.Нікандров, Н.Кирилова, Л.Косова, В.Попов.

Педагогічні дослідження у сфері професійної підготовки фахівців аграрного сектора народного господарства здебільшого присвячені таким питанням: нові підходи до аграрної освіти (Д.Мельничук); організація навчального процесу в аграрних ВНЗ (А.Бугерко, Л.Головко, М.Гутієв, О.Дьомін, П.Лузан, О.Полозенко, Л.Ханула та ін.); професійна спрямованість особистості студента-аграрія (Л.Сподін), професійне становлення студентів у аграрних ВНЗ (С.Виговська), професійна підготовка студентів різних сільськогосподарських спеціальностей (Н.Кожемякіна, В.Лозовецька, В.Свистун, М.Хоменко та ін.), формування комунікативних умінь спеціалістів-аграріїв (В.Кручек), культури ділового мовлення (В.Михайлюк) та ін. Питання професійного спілкування в аграрних ВНЗ досліджувалися Л. Барановською, Г.Береговою, К.Богатирьовим та ін.

В той же час вища школа дотримується традиційних підходів в організації професійної освіти, які недостатню увагу приділяють співвідношенню та взаємозв'язку соціокультурних, освітніх, професійних та особистісних цінностей студентів у процесі їх професійної підготовки. Ця обставина вимагає від аграрних ВНЗ перейти до розгляду професійної діяльності з позиції підходу, який розкриває цінність професійної діяльності для суб'єкта в особистісному, освітньому та соціокультурному аспектах, здійснення підготовки фахівців у контексті формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Мета статті. Дослідити ціннісні орієнтації, мотиви навчальної діяльності та особливості ціннісного ставлення студентів аграрних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності є складним та багатогранним процесом, що має певні етапи – вибір професії, отримання професійних знань та виявлення на основі цього інтересу до професійної спеціальності, перші самостійні кроки студентів до оволодіння професійними вміннями та навиками, розвитку накопиченого особистого досвіду в галузі аграрного виробництва.

Для того щоб визначити сутність ціннісного ставлення студентів аграрних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності, спершу необхідно розглянути соціально-психологічні особливості студентської молоді навчальних закладів аграрного профілю, проаналізувати найбільш важливі компоненти навчально-професійного виховання: ціннісно-цільові орієнтири; професійно-значущу та ціннісно-виховну сферу. З цією метою ми провели опитування серед студентів Вінницького

національного аграрного університету. У дослідженні брали участь 253 студенти I-II курсів, спеціалісти та магістри.

В результаті опрацювання анкет маємо такі дані: вік студентів складає 16-22 роки. Із загальної кількості всіх опитаних 76% студентів є жителями сільської місцевості.

Аналізуючи мотиви вибору аграрних професій учнями професійних училищ, А.К.Кидалінська зауважує, що сільськогосподарські професії є більш цікавими та привабливими для вихідців із сільської місцевості, які знайомі з умовами та характером праці в сільському господарстві, ніж для міської молоді [2, с.25-27]. Дослідник підкреслює, що життя сільській місцевості має ряд передумов для формування інтелектуальної та фізичної працездатності сільських школярів, зацікавленості в майбутній професійній діяльності. Первинний досвід сільськогосподарської праці та пов'язаний з ним розвиток моторики рук, творча позашкільна активність, доручення до само обслуговуючої праці, часто пов'язаний у підлітків з інтересом до техніки, – все це є важливим фактором успішного становлення майбутнього землероба [2, с.26].

Соціальний статус сімей студентів такий: 37% батьків зайняті в сільському господарстві; 25% – робітники; 18% – службовці.

При формуванні професійного спрямування особистості важливим є позитивний приклад батьків, друзів, сім'ї, близьких родичів, які є агентами первинної соціалізації, особливо, в сільській місцевості. Якщо з раннього віку дитина відчуває в сім'ї повагу до сільськогосподарської праці, усвідомлює соціальну важливість та життєву необхідність аграрних професій, то можна припустити, що вибравши аграрну професію, в майбутньому він стане гарним фахівцем, професіоналом [3, с.3].

Здобувати такі виключно аграрні спеціальності як агроном, технолог, механік мають бажання лише від 10 до 15 % дівчаток.

Основним мотивом вступу до аграрного ВНЗ студенти I-II курсів обрали твердження: «подобається обрана професія» (40%); III-IV курс, спеціалісти та магістри як основний мотив (52%) вказують – «бажання мати вищу освіту». Непередбачуваним є той факт, що такі мотиви як «сімейна традиція» та «за порадою батьків, родичів, друзів» мають незначні відсотки 2% та 4% відповідно.

Порівняно високим (9%), а особливо серед дівчаток (80%) мотивом вступу до аграрного ВНЗ є – «не пройшов за конкурсом до іншого ВНЗ». У цьому випадку можна говорити про так званий компромісний вибір професії. В майбутньому жертвами такої невідпрацьованої особистісної позиції можуть стати оточуючі, сама людина та результати її діяльності в тому числі й професійної. Зрозуміло, що такі студенти потребують особливої уваги та психолого-педагогічної допомоги.

Підтвердженням того, що в дівчаток у аграрному ВНЗ вибір професії зумовлений компромісною мотивацією, є дослідження ієрархії вибраних цінностей, яке було проведено за допомогою відомої методики М.Рокича. Беззаперечне перше місце в ієрархії термінальних цінностей посіла *цінність фізичного та психічного здоров'я*. Це зрозуміло тому, що для досягнення успіху в житті необхідно мати задовільний стан здоров'я. Як зазначається в багатьох дослідженнях [4,5,6], здоров'я нації суттєво погіршується. Очевидно через те воно й займає перше місце в ієрархії термінальних цінностей сучасного студентства.

На другому місці серед термінальних цінностей студентів аграрного ВНЗ розташовується *наявність хороших та вірних друзів* – I-III курс; *життєва мудрість* – IV курс, спеціалісти, магістри.

Третє місце в ієрархії термінальних цінностей у студентів I-III курсів посідає *життєва мудрість*, а для студентів IV курсу, спеціалістів та магістрів – *щасливе сімейне життя*.

Своєрідною виявилась ієрархія таких цінностей у дівчаток: незалежно від курсу, їх розташування таке: I – здоров'я, II – любов, III – матеріальне забезпечення.

На жаль, такі цінності, які сприяли б становленню студента як майбутнього професіонала – пізнання, творчість, продуктивне життя – не є популярними серед опитаних.

Інструментальні цінності в ході ранжування розташувалися таким чином: перше місце у студентів всіх курсів посідає *вихованість*. Можливо, це спричинено тим, що більшість студентів виховувалось у сільських родинах, де народні традиції, а саме – вихованість, все ще є невід'ємними особистісними рисами.

Друге місце займає *життєрадісність* – I-II курс, *акуратність* – III, IV, спеціалісти, магістри.

Третє місце серед інструментальних цінностей належить *чесності* – I-II курс, та *відповідальності* – II, IV, спеціалісти, магістри.

Такий розподіл можна пояснити як юнацьким максималізмом, схильністю до ідеалізування на молодших курсах, так і усвідомленням необхідності тих рис характеру, яких, зазвичай, не вистачає студентам як майбутнім професіоналам, на старших курсах.

До найменш важливих цінностей для майбутньої професійної діяльності студентами усіх курсів були віднесені: непримиренність до недоліків у собі та інших, високі запити та виконавчість. І, якщо перше пояснюється бажанням знайти близьких за духом людей, мати однодумців та не залишитися в ізоляції на початковому етапі навчання, то відсутність інших цінностей на завершальному етапі навчання свідчить про зниження інтересу до майбутньої професійної діяльності.

В процесі навчання та освоєння професійної діяльності уявлення про неї змінюються і, напевно, образ майбутньої професії, тобто образ-ціль, повинен мати відображення і на загальному до неї ставленні.

Загальне ставлення студентів до професії, тобто до цілей навчання у ВНЗ, його багатозначність наповнює професійним сенсом та змістом проходження самої навчальної діяльності, що виступає стосовно професійних цілей навчання як засіб їх досягнення.

Ставлення до навчання як до засобу досягнення цілей навчання утворює другий рівень мотиваційно-цільової основи навчання – навчальну мотивацію. Навчальна мотивація складається з різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм та способів організації з точки зору особистих, індивідуальних потреб та цілей студентів, що можуть не співпадати або ж співпадати повністю чи частково з цілями навчання.

Навчальна мотивація надалі трансформується в трудову мотивацію і тому за рівнем її сформованості можна судити про психологічну готовність до професійної діяльності.

Сама структура навчальної мотивації є багатозначною за змістом та формами. Студенти можуть краще або гірше навчатися, тому що хочуть або не хочуть отримати професію (професійна мотивація); отримати нові знання і отримати задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високу заробітну плату (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); самоствердитися та зайняти в майбутньому певне положення в суспільстві в цілому та в найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального та особистого престижу) і т.п. Кожен із названих видів навчальних мотивів може бути домінуючим чи підпорядкованим і тим самим визначати певний рівень особистих досягнень у навчанні, а разом з ним обумовлювати і рівень її наближення та ставлення до кінцевих цілей навчання, тобто майбутньої професійної діяльності.

Для дослідження мотивів навчальної діяльності студентів аграрного ВНЗ ми скористалися методикою А.А.Реана, В.А.Якуніна. Анкета містить твердження, що характеризують мотиви навчання. Кожне твердження належить до певної групи мотивів. Студенти оцінювали кожен мотив за ступенем його значущості в навчальній діяльності (1 – не має значення, 7 – має найважливіше значення).

Найбільш важливим мотивом у навчанні для студентів усіх курсів виявився прагматичний (постійно отримувати стипендію – 6,89 балів). Зауважимо, що більшість опитаних студентів здобувають освіту за державні кошти. Стан сучасного суспільства має свої наслідки впливу на молодь, і матеріальні цінності стали на перше місце, яке, для людей цієї вікової групи, на думку психологів, мали б займати моральні цінності.

Професійна мотивація (стати високваліфікованим фахівцем) є найвищою на I-III курсах (6,2 балів), а на старших курсах цей показник знижується до 5,6 балів. Це пояснюється тим, що на початковому етапі студенти мають деякі ідеальні уявлення про професію, які надалі при зіткненні з реаліями життя піддаються трансформації.

Дослідження мотивів соціального та особистого престижу дало певні невідповідності. Твердження «отримати диплом» було оцінено на всіх курсах від 5,8 до 6,5 балів, що корелюється з мотивом вступу до ВНЗ «хочу мати вищу освіту» (52%). А наступні твердження цієї групи мотивів (досягнути поваги викладачів, бути прикладом для однокурсників, не відставати від однокурсників) здобули невисокі бали (2,7; 3,1; 2,5). І, якщо на I-II курсах це можна пояснити бажанням самоствердитись, проявити себе незалежною особистістю, не загубитись у новому соціальному оточенні, то студенти випускних курсів повинні усвідомлювати, що праця, особливо в аграрному секторі, не буде ефективною та успішною, якщо особистість не буде спроможна дослухатися до думки колег, керівництва. В цілому така ситуація пояснюється соціально-політичною ситуацією в країні, де протягом багатьох останніх років молодь не має зразка гідного лідера; фальшиві герої декларують фальшиві ідеї, і молодій людині не залишається нічого, окрім як покладатися на себе.

Прикрим є той факт, що пізнавальні мотиви (здобути глибокі міцні знання, отримати інтелектуальне задоволення) мають дуже низькі показники на всіх курсах (4- 5,4 бали), окрім магістрів (6,8 балів), де, очевидно, що здобуття ступеня магістра – це свідомий цілеспрямований вибір, а не черговий спланований крок на наступний рівень. Пізнавальні мотиви є основою здобуття

знань необхідних для становлення студента як професіонала і результати вимагають зміни такого ставлення у процесі професійної підготовки.

Визначення рівня ставлення до майбутньої професії ми провели за модифікованою методикою Н.В.Кузьміної, А.А.Реана. У таблиці студенти повинні були відмітити у списку А ті твердження, які приваблюють їх у обраній професії, а у списку Б, ті що не приваблюють. По кожному з 11 факторів підраховується коефіцієнт значущості (КЗ), який варіюється у межах –від -1 до +1.

Отримані дані демонструють загальний невисокий рівень задоволення професією I курс – КЗ = - 0,1; II курс – КЗ = -0,2; III курс – КЗ = -0,1; IV курс – КЗ = -0,2; спеціалісти, магістри – КЗ = - 0,1. Найбільше позитивне значення на всіх курсах мають такі фактори, як робота з людьми (КЗ=0,8), робота відповідає характеру того, хто навчається (КЗ = 0,8), на старших курсах високим є також показник соціального визнання (КЗ = 0,7). Не може не тривожити встановлений факт від'ємних значень показників щодо важливості праці (КЗ = -0,7) та творчості в професії (-0,6).

Професійна спрямованість як інтегральна характеристика внутрішньої активності особистості впливає на рівень навчальної мотивації студентів. Якщо професійна спрямованість – це ставлення до вибраної спеціальності, що є кінцевою метою навчання, то навчальна мотивація є системою ставлення до різних аспектів навчального процесу, який виступає як засіб досягнення кінцевої мети.

Висновки. Результати нашого дослідження дозволяють нам зробити висновок, що рівень ціннісного ставлення студентів аграрного ВНЗ до майбутньої професійної діяльності в більшості випадків низький, або ж такий, що наближається до середнього. Такий стан спонукає до пошуку шляхів та обґрунтування педагогічних умов, які б забезпечували розвиток і необхідну корекцію ціннісного ставлення студентів ВНЗ до майбутньої професійної діяльності. На основі діагностики ціннісного ставлення стає можливою індивідуалізація та диференціація виховання студентів аграріїв, залучення їх до відповідних видів виховної діяльності, яка відповідає завданням професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців, використання найбільш ефективних форм та засобів впливу на свідомість та поведінку майбутніх фахівців, забезпечення комплексу соціокультурних та психолого-педагогічних умов для виховання особистості майбутнього професіонала.

Література

1. Мінагрополітики має наміри реформувати аграрну освіту. [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – 2011. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua>.
2. Кидалинская А.К. Педагогические условия подготовки учащихся профессионального училища к трудовой жизни: (на материале профессионального училища сельскохозяйственного профиля): автореф. дис. канд. пед. наук.: спец.13.00.08 «проф. образование» / Кидалинская А.К.; –Краснодар, 2001. – 15 с.
3. Пашков А.Г. Труд как средство воспитания / Пашков А.Г. // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С.3-10.
4. Проект. Концепція Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації на 2006-2015 рр.» [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт МОЗ України. – 2011. – Режим доступу: <http://moz.gov.ua/ua/main/?dod D=3895>
5. Наталія Потапчук. Сумна статистика. [Електронний ресурс] / Наталія Потапчук // Ваше Здоров'я. – 2011. – №15. – Режим доступу: vz.kiev.ua/?p=281
6. Фактори здоров'я молоді. [Електронний ресурс] // Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. – 2011. – Режим доступу: mzz.com.ua/>ohorona_zdorovja.

УДК: 37.035.6(477)

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ДЕФІНІЦІЇ ТА ЗМІСТ

А.О.Максютов

Анотація. У статті розкриваються різні підходи до трактування поняття „патріотичне виховання”. Визначаються його зміст та значення в сучасній системі освіти.

Ключові слова: патріот, патріотизм, патріотичне виховання.

Аннотация. В статье раскрываются разные подходы к пониманию понятия «патриотическое воспитание». Определяются его содержание и значение в современной системе образования.

Ключевые слова: патриот, патриотизм, патриотическое воспитание.

Summary. The different points of view of the interpretation of the term “patriotic training” are investigated in the article. The content and importance of it's in the modern system of education is showed.

Key words: patriot, patriotism, patriotic training.

Постановка проблеми. Становлення незалежної України як єдиної політичної системи, зміни в соціально-економічному устрої держави – все це визначає кардинальні світоглядні переорієнтації у світосприйнятті та функціонуванні української спільноти на зламі ХХ – ХХІ сторіч. Сучасні тенденції розвитку суспільства зумовлюють актуальність проблеми патріотичного виховання молоді, становлення національної освіти як соціокультурного явища. У Законі України „Про освіту”, державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), Законі України „Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти, Концепції національної системи освіти як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення свого громадського обов’язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина – патріота України як світоглядного чинника [5, 9]. Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, правової європейської держави, яка передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав та свобод людини. У Концепції національно-патріотичного виховання молоді від 27.10.2009 року № 3754/981/538/49 вказано, що ідеалом сучасного виховання є „...різнобічно та гармонійно розвинений національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення” [5].

Таким чином, однією з найголовніших ідей сучасної вітчизняної педагогіки є формування соціально активного громадянина демократичного суспільства, який у своїй життєдіяльності керується загальнолюдськими і культурно-національними цінностями [8, с. 261]. Сьогодні особливо важливо відтворити в українському суспільстві почуття істинного патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності, сформуванню у молоді, соціально значущі якості, які вона зможе проявити в усіх видах діяльності, і перш за все, пов’язаних із захистом інтересів своєї родини, рідного краю, народу та Батьківщини, реалізації особистого потенціалу на благо зміцнення України.

Мета статті: розкрити різні підходи щодо визначення поняття „патріотичне виховання” як педагогічного феномену.

Вихідні передумови. Проблема національного, громадянського та патріотичного виховання є актуальним об’єктом дослідження сучасної наукової думки. Вона детально розкривається у працях відомих вітчизняних вчених-педагогів, а також у роботах провідних культурних діячів, філософів, істориків, митців. Проблема національного, громадянського та патріотичного виховання в Україні розкривається в працях І.Беха, А.Бойко, М.Боришевського, О.Вишневського, П.Ігнатенка, В.Івашковського, С.Карпечук, О.Киричука, Н.Косарева, О.Кузьменко, О.Кучер, І.Кучинської, А.Крицької, В.Кузя, В.Мачурського, Б.Мельниченко, Н.Нікітіної, О.Пометун, В.Поплужного, О.Рацул, Ю.Римаренка, С.Сліпченко, О.Сухомлинської, Г.Філіпчука, Л.Хітько та інших.

Виклад результатів дослідження. Завдання і зміст патріотичного виховання студентів – молодих учителів формулюються на основі аналізу змісту поняття „патріотичне виховання”, яке утворене такими іменниками: „патріот”, „патріотизм”, „виховання”. Слова „патріот”, „патріотизм” і „патріотичний” є спільнокореновими словами, утвореними від слова грецького походження „*πατριωτης*” – земляк, співвітчизник. У тлумачних словниках української і російської мов „патріот” – „це людина, яка любить свою батьківщину, йде на подвиг за неї, віддана своєму народові, його найкращим демократичним і революційним традиціям”; „це той, хто любить свою батьківщину, відданий своєму народові; це готовність для них йти на жертви й подвиги”; той, хто любить свою Вітчизну, піклується про її благо; людина, проникнута патріотизмом; відданий інтересам певної справи, глибоко прив’язаний до чого-небудь, той, хто любить свою Вітчизну, відданий своєму народові, Батьківщині. А також, *patriot* – „*one who shows great love for his country*” (той, хто показує величезну любов до своєї країни) [7-9, 11-13].

У загальному „патріотизм” трактується як „любов до своєї батьківщини, відданість своєму народові, гордість за свій народ, прагнення захистити надбання народу, продовжити збагачення загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей” [7, с. 273]; „діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів діалектично пов’язана з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю” [7]; „любов до вітчизни; одне з найбільш глибоких почуттів, закріплених віками і тисячоліттями”; „любов до батьківщини, до свого народу, відповідальність за долю вітчизни, готовність служити її інтересам; явище соціально-історичне і має в різні епохи різний соціальний і класовий зміст”; „любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народові, готовність для них йти на жертви й подвиги”; відданість і любов до своєї країни, свого народу; „одне з

найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури”; почуття і якості патріота [4, 7-9, 11, 13].

У педагогічному словнику за редакцією М.Д.Ярмаченка патріотизм – це суспільний і моральний принцип, що характеризує ставлення людей до своєї країни, яке виявляється в певних діях і складному комплексі суспільних почуттів, що називається любов'ю до батьківщини. Любов до вітчизни включає: піклування про інтереси та історичну долю країни і готовність заради них до самопожертви; вірність вітчизні, що бореться з ворогами; гордіть соціальними та культурними досягненнями своєї країни; співчуття до страждання народу і негативне ставлення до соціальних пороків суспільства; повага до історичного минулого вітчизни і успадкованих від нього традицій; прив'язаність до місця проживання (до міста, села, області, країни загалом); це один із принципів моралі [12].

Досліджуючи питання основ національного виховання, В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук вказують, що однією з найважливіших якостей особистості є патріотизм, під яким вони розуміють комплексну якість людини, що має конкретно-історичний, суспільно-політичний, національний характер. Без національних ознак патріотизм перетворюється в абстрактно-бюрократичний, чиновницький. Національний патріотизм починає зароджуватися в любові до матері й батька, рідної мови, культури [6]. У монографії І.Е.Кравцова: „Патріотизм – це любов до своєї Вітчизни; до рідних місць ("землі батьків"), до рідної мови, до культури і традицій, до продуктів праці свого народу, до прогресивного суспільного і державного устрою. Патріотизм – це відданість своїй Батьківщині, готовність захищати її незалежність”.

І.Ф.Харламов розглядає патріотизм як взаємопов'язану сукупність етичних відчуттів і рис поведінки, що включає любов до Батьківщини, активну працю на благо Батьківщини, проходження і збільшення трудових традицій народу, дбайливе ставлення до історичних пам'яток і звичаїв рідної країни, любов до рідних місць, прагнення до зміцнення честі й гідності Батьківщини, готовність і вміння захищати її, військову хоробрість, мужність і самовідданість, братерство і дружбу народів, нетерпимість до расової і національної неприязні, пошану звичаїв і культури інших країн і народів, прагнення до співпраці з ними. Т.З.Мапкорська, відносячи патріотизм до етичних якостей, включає в нього любов до Вітчизни, готовність до її захисту, нерозривний зв'язок з інтернаціоналізмом, нетерпимість до будь-яких проявів націоналізму, любов до народної культури, знання національних традицій, національну гідність, гордість і честь, що знаходить своє втілення в громадянськості [1].

На основі вивченої філософської, соціологічної та педагогічної літератури можна стверджувати, що патріотизм – це надзвичайно складне й багатогранне поняття, один із найважливіших компонентів індивідуального та суспільного способів життя, яке включає любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстоювати її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею. На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках. Це звичайний моральний стан життя людини. Він виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, а в повсякденній роботі, яка приносить користь і людині, і суспільству. Завдяки творчій праці, любові, відданості розвивається почуття патріотизму.

Бути патріотом – це означає мати духовне піднесення, усвідомлення того, що Батьківщина є безумовною цінністю, яка дійсно й об'єктивно їй притаманна, приєднатися до неї розумом і почуттями. В той же час патріотизм передбачає відкриття в самому собі беззавітної відданості Батьківщині, спроможності безкорисливо радіти її успіхам, вдосконалення її, служіння їй. Патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особистості. Це свідомо громадянська позиція. Особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина. Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. У випадку загрози національній безпеці патріотизм виявляється у готовності служити Україні, встати на її захист, у визнанні пріоритету суспільних і державних інтересів над особистісними. Таке розуміння є основним для усвідомлення сутності цього феномену в умовах розбудови незалежної держави.

Також поняття „патріотизм” можна розглядати на макрорівні – це найвища форма розвитку патріотичних почуттів. Адже на такому рівні – це вже суттєва частина суспільної свідомості, яка проявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого й

сучасної розбудови держави як єдиної нації, до безмежних просторів Батьківщини, її природних багатств. На цьому рівні патріотизм передбачає знання своєї „малої Батьківщини”, рідного краю, любов до неї.

Прикметником від слова „патріот” є слово „патріотичний” – „пройнятий патріотизмом; властивий патріотизму”; „який складається з патріотів; який виражає патріотизм, сповнений патріотизму” [13].

Варто зауважити, що для кожного народу характерний свій патріотизм. Визначальною рисою українського патріотизму є дієвість, яка спроможна перетворювати почуття в конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини та держави. Патріот – це той, хто бачить труднощі, помилки, не вирішені проблеми, розуміє соціально-політичну ситуацію в країні й світі і готовий долати перешкоди, йти пліч-о-пліч із Вітчизною. „Патріот – це той, хто в сьогоденні умовах недосконалого правового поля сприяє розбудові демократичної соціальної держави правовими методами. Він не ототожнює Україну, державу з владою, а усвідомлює, що влада має бути лише механізмом, засобом здійснення волі народу” [4].

Любов до Батьківщини в українського народу поєднується з вірою в неї, в її покликання, прекрасне майбутнє, що обов’язково відбудеться. Справжній патріот, керуючись сучасним досвідом і героїчним минулим народу, вірить, що він здолає всі історичні випробування, вийде з них міцнішим. Втім, свідомий патріот бачить не лише духовну красу свого народу, а й його слабкості, помилки і недосконалість, розуміє, що в історії Вітчизни є й важкі сторінки. Національна гордість не повинна вироджуватися у самозадоволенні. Свідомий патріотизм нерозривний з відповідальністю. Процес відродження України потребує й усвідомлення кожним громадянином своєї відповідальності перед суспільством, народом, нацією. Відповідальність передбачає усвідомлення необхідного і можливості вибору шляхів його реалізації. Також з патріотизмом поєднується етнічна самосвідомість громадянина, яка ґрунтується на його етнічній ідентифікації, що формується на основі знань свого народу, віри в його духовні сили.

Варто наголосити, що визначальною характеристикою національного патріотизму є його гуманістична моральність, яка притаманна громадянському суспільству. Вона включає виховання таких цінностей, як доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, чесність, працелюбність, справедливість, гідність, повага і любов до своїх батьків, роду. Цінності моралі полегшують сприймання правових норм, які сприяють глибшому усвідомленню відповідних моральних істин.

У сучасній педагогічній науці використовуються найрізноманітніші визначення поняття „виховання”. У словниках української та російської мов виховання – це „дія і значення виховувати, виховати; сукупність знань, культурних навиків, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання”; виховувати піклуватися про матеріальні й духовні потреби дитини; навчати, наставляти в усьому, що їй потрібно для життя; навички поведінки, прищеплені родиною, середовищем і проявляються у суспільному житті; виростити, впливаючи на духовний і фізичний розвиток; давши освіту, навчивши правилам поведінки; шляхом систематичного впливу сформувати (характер, навички); прищепити, нав’язати щонебудь кому-небудь [2-4, 7-11].

У педагогічних виданнях виховання розглядається як процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів; це сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства; це, насамперед, „вбирання” в себе кожною особистістю духовності культури рідного народу, його національного духу, буття [6, с. 62]; це цілеспрямована виховна діяльність педагога, спрямована на досягнення конкретної мети; спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком й відбувається через взаємодію вихователя й вихованця; це вплив суспільства на особистість, яка розвивається; це соціалізація, тобто процес формування інтелекту, фізичних і духовних сил підростаючого покоління; це цілеспрямована діяльність, покликана сформувати систему якостей особистості, поглядів і переконань відповідно до виховних суспільних ідеалів; це конкретно-історичне явище, яке тісно пов’язане із соціально-економічним, політичним і культурним розвитком суспільства, а також етносоціальними та етнопсихологічними особливостями, умовами життя; соціально й педагогічно організований процес створення оптимальних умов для формування людини як особистості; вплив вихователя на вихованця з метою формування в нього бажаних соціально-психічних і фізичних якостей [7, с. 422]; це процес формування розвитку особистості, який включає цілеспрямований зовнішній вплив і самовиховання особистості [8, с. 241]; це цілеспрямована динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) вихователя і вихованця, у

ході якої в різноманітних видах діяльності здійснюється самоорганізація, самоствердження вихованця, формується його особистість [8, с. 242]; це багатогранний процес постійного духовного збагачення і оновлення тих, хто виховується, і тих, хто виховує [8, с. 243]; це цілеспрямований та організований процес формування особистості [11, с. 20]; формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яка базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді [11, с. 20].

На основі узагальнення різних підходів до трактування понять „патріот” і „виховання” можна стверджувати, що патріотичне виховання – це складова загального виховного процесу підростаючого покоління, головною метою якого є набуття молодими громадянами 14–35 річного віку соціального досвіду, готовності до виконання громадянських і конституційних обов’язків, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування особистісних рис громадянина Української держави, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, інтелектуальної, правової, трудової, екологічної культури; це систематична й цілеспрямована діяльність органів державної влади і громадських організацій з формування у громадян високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, готовності до виконання громадянських і конституційних обов’язків; це виховання громадянина – патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, який знає свої права і обов’язки, цивілізовано відстоює їх, сприяє єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві. Це педагогічне поняття, яке розглядається і формується на мікро (особистісному)- та макро (суспільному) рівнях. На мікрорівні – це пріоритетна стійка характеристика людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках; це звичайний моральний стан життя людини. На макрорівні – це вже суттєва частина суспільної свідомості, яка проявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій.

Висновки. Отже, аналізуючи зміст поняття „патріотичне виховання” як педагогічного феномену, можна стверджувати, що патріотичне виховання студентської молоді – це комплексна, системна й цілеспрямована діяльність вищих навчальних закладів та інших соціальних інститутів, яка спрямована на формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов’язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння її становленню як правової, демократичної, суверенної держави.

Література

1. Воронков О. Про туризм у шкільній освіті й вихованні / Олександр Воронков // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2005. - № 20 (409). – С. 18-22.
2. Даль В. Воспитывать / Владимир Даль // Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 т. – М. : Русский язык, 1989. – Т. 1. – С. 24.
3. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина : психолого-педагогічний і народознавчий аспекти / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 249, [3] с.
4. Концепція національної системи освіти // Учитель. – 1999. - № 11-12. – С. 30-35.
5. Кузь В. Г. Основи національного виховання : концептуальні положення / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчик. – Умань : Христинівська районна друкарня, 1993. – 108, [4] с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447, [1] с.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 2-е вид. – К. : Гранма, 1999. – 348, [2] с.
8. Національна система виховання : концепція / Міністерство народної освіти України. – К. : Либідь, 1991. – 28 с.
9. Сухомлинська О. Виховання / О. Сухомлинська // Педагогічний словник ; за ред. М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 85.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 542, [2] с.
11. Ярмаченко М. Патріотизм / М. Ярмаченко // Педагогічний словник ; за ред. М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 356.
12. Hornby A. S. The advanced learner’s dictionary of current English / A. S. Hornby, E. V. Gatenly, H. Wakefield. – Ставрополь : СПИИП «Сенгилей», 1992. – С. 406.

ПРОБЛЕМА ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

В.В.Молоченко

Анотація. У статті обґрунтовуються сутність та структура партнерської взаємодії. Розглянуто та проаналізовано різні трактування поняття "партнерська взаємодія".

Ключові слова: партнерська взаємодія, суб'єкт взаємодії, особливості партнерської взаємодії.

Аннотация. В статье обосновываются сущность и структура партнерского взаимодействия. Рассмотрены и проанализированы различные трактовки понятия "партнерское взаимодействие".

Ключевые слова: партнерское взаимодействие, субъект взаимодействия, особенности партнерского взаимодействия.

Summary: In this article were substantiated point and structure of the partner's interaction. Different points of view about "partner's interaction" were examined and analyzed.

Key words: partner's interaction, subject of interaction, peculiarities of partner's interaction.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сучасної вищої школи є розвиток у майбутніх фахівців умінь співпрацювати, спільно вирішувати складні професійні завдання. Розв'язання цього завдання залежить від формування в майбутніх спеціалістів готовності до роботи в колективі, контактності, комунікабельності, креативного мислення, активності, цілеспрямованості, гнучкості поведінки, вміння попереджувати конфліктні ситуації. На жаль, практика свідчить про те, що нерідко спільна діяльність не набуває бажаних динаміки і результативності через невміння її суб'єктів враховувати думку один одного, знаходити компроміс, взаємну недовіру, безвідповідальність. Реаліями сучасності є "загальне посилення диференціації видів людської діяльності, що посилюються, це впливає на об'єктивне зростання ролі малих груп у житті людини і примноження необхідності прийняття групових рішень на виробництві, в суспільному житті..." [1, с. 413].

Актуальність аналізу особливостей партнерської взаємодії обумовлена наявною суперечністю між ступенем розробленості ідеальної моделі партнерської взаємодії, що має як методологічне, так і практичне значення, і особливостями готовності до партнерства як універсального способу взаємодії у професійній діяльності.

Аналіз попередніх досліджень. Поняття "взаємодія" є базовим у таких науках, як філософія, педагогіка, психологія, соціологія. Взаємодія – універсальна категорія, яка розглядається як:

- методологічний принцип пізнання природи і людини;
- вид відносин чи зв'язків, безпосередніх чи опосередкованих;
- форма руху будь-якої системи.

З філософської точки зору, "...взаємодія – це загальна форма зв'язку тіл та явищ, яка здійснюється за умов їх взаємної зміни. Два та більше тіл чи явищ, що взаємодіють, складають систему, в якій здійснюється процес перетворення руху, причини в дії і навпаки" [2, с. 250].

Вчені-філософи розглядали взаємодію як взаємну причинність суб'єктів, що обумовлюють один одного, яка розкривається в організації спільних зусиль, спрямованих на пошук задовільного розв'язання проблеми. Це особлива "організаційна реальність", у якій виникають і перетинаються взаємні зв'язки і взаємні відносини суб'єктів, що взаємодіють. Абсолютна природа взаємодії виступає не безпосередньо, а здійснюється в обмежених кінцевих формах, і в цьому сенсі взаємодія має відносний характер.

Й.Гете стверджував, що взаємодія – це принцип пізнання природних і суспільних явищ. Для розуміння сутності об'єкта необхідно виявити його закономірні зв'язки. Без виявлення взаємодії неможливо зрозуміти ні якості, ні структуру, ні закони дійсності: "Жоден феномен не пояснюється сам по собі та з самого себе" [3, с. 112].

Категорію взаємодії розглядав Ф.Гегель, який вважав, що "...взаємодія є причиною запропонованих субстанцій, що обумовлюють одна одну; кожна є відносно іншої і активною, і пасивною субстанцією" [4, с.691]. Таким чином, дана категорія є однією із загальних форм взаємозв'язку між явищами, сутність якої полягає у зворотньому впливі об'єктів один на одного, їх взаємній зумовленості.

З точки зору соціологів, компонентами взаємодії виступають люди, їхній взаємозв'язок, взаємозумовленість їхніх змін. За умов соціальної взаємодії відбувається обмін діями, системи яких споріднені між собою, скоординовані, відновлювані; між суб'єктами такої взаємодії існує взаємний стійкий інтерес.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності та структури поняття "партнерська взаємодія".

Виклад основного матеріалу. Взаємодія є одним із джерел всіх суспільних явищ, оскільки завдяки їй поведінка людини стає соціальною дією. Зокрема, американський соціолог Т.Парсонс у створеній ним теорії функціонування суспільства зазначає, що в основі будь-якої людської діяльності лежить взаємодія.

У працях Г.Міда можна зустріти таке міркування: в становленні людського "Я" вирішальну роль відіграє взаємодія, тому саме широта систем взаємного впливу індивідів один на одного обумовлює багатство способів дій особистості. Взаємодія між людьми є безперервним діалогом, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного та реагують на них [5].

Зміст поняття "взаємодія" трактують різні енциклопедичні словники та енциклопедії. Зокрема, словник С. Ожегова пропонує розуміти взаємодію як: "...взаємний зв'язок двох явищ або взаємна підтримка"[6, с. 65].

У новому тлумачному словнику української мови взаємодія трактується як "встановлена форма руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи" [7, с. 119].

У тлумачному словнику російської мови підкреслено, що "взаємодія – взаємний зв'язок; взаємна обумовленість; взаємодія суспільних явищ" [8, с. 212].

Для нашого дослідження важливими є ознаки, зазначені у соціологічній енциклопедії: "Взаємодія соціальна – будь-яка поведінка індивіда, групи індивідів, суспільства загалом, як на даний момент, так і в перспективі. Категорія взаємодії виражає характер і зміст відносин між людьми..." [9, с.63]. Цим визначенням закладаються основи прогнозування успішної професійної діяльності, досягнення спільного кінцевого результату.

Необхідно зазначити, що серед досліджень сутності взаємодії існує велика кількість думок щодо її місця серед інших явищ та процесів, які визначають особисте зростання індивіда. Саме тому, на нашу думку, існують різні аспекти явища взаємодії, які відображають факт багатопараметричності проявів даного процесу.

К.Вазіна розглядає взаємодію як об'єктивну та універсальну форму руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи. Цю точку зору підтримує і психолог І. Зимняя, яка змістом взаємодії вважає сукупність соціально-психологічних стосунків, що являють собою зв'язки між індивідами.

Осяганню особливостей взаємовпливів людини і оточуючого світу сприяють дослідження М. Басова, який вважав, що психічний розвиток є результатом взаємодії індивіда з дійсністю, що його оточує. Вчений визначав людину як "активного діяча дійсності", а сенс розвитку бачив у "дієвому проникненні в певне середовище" [10, с.10-11].

С.Рубінштейн підкреслював, що в становленні психіки людини, формуванні її особистості зі всього загалу зовнішніх взаємодій, впливів оточення саме система відносин має найбільшу виховну силу.

Аналіз різних підходів [3, 4, 11], що існують у літературі стосовно поняття взаємодія, дозволяє помітити спільну для всіх учених вихідну позицію: за умов взаємодії завжди є активність двох сторін, яка дає можливість отримати особистісний сенс здійсненої дії.

У психології партнерська взаємодія розглядається як модель міжособистісних відносин: оптимальна навчальна діяльність психологічно сумісних суб'єктів (співпраця) чи необхідний дисбаланс у відносинах суб'єктів діяльності (конкуренція).

О.Леонт'єв поглиблює розуміння процесу взаємодії, вказуючи на те, що суб'єкт здійснює вплив внутрішньо через зовнішнє і цим себе змінює, виступаючи ініціатором того чи іншого контакту. Вчений визначав спілкування, взаємодію і діяльність як самостійні, але тісно переплетені між собою категорії. О.Леонт'єв характеризує процес спілкування як засіб забезпечення колективної діяльності, який вибудовується у певний ланцюг: "діяльність – взаємодія – спілкування-контакт". Спілкування безпосередньо забезпечує взаємодію, а вже вона – колективну діяльність. Точка зору О.Леонт'єва не співпадає з висновками Л.Лисіної, яка навпаки характеризує спілкування через взаємодію. Дослідниця вважає, що спілкування – взаємодія двох чи більше осіб, спрямована на об'єднання їхніх зусиль з метою створення стосунків для досягнення спільного результату. Автор підкреслює, що

”спілкування є свого роду взаємодією, своєрідним видом активності людини, що передбачає її ініціативний вплив на свого партнера”.

Викликає науковий інтерес визначення Г.Андреевою взаємодії як форми організації конкретної діяльності людей. Дослідниця вважає, що саме характер взаємодії є умовою, яка розкриває сенс спільної діяльності. Для нас важливим є те той факт, що загальна для партнерів діяльність реалізується завдяки спілкуванню, яке полягає в обміні не лише знаннями, але й діями: ”взаємодія – елемент спілкування, що фіксує як обмін інформацією, так і організацію спільних дій, тобто комунікація організується у процесі спільної діяльності, з її приводу”. Оскільки для нас важливим є пізнання механізму взаємодії, необхідно з’ясувати, як наміри, мотиви, установки одного індивіда ”накладаються” на уявлення партнера зі спільної діяльності.

У цьому контексті доцільно зазначити, що центральним психологічним феноменом, який характеризує взаємодію, є психологічна спільність. Її основними критеріями є спільність мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій і соціальних установок індивідів, які входять до малої групи. Тобто можна вважати, що психологічна спільність є запорукою досягнення загального результату діяльності.

Вважаємо за доцільне зауважити, що у процесі взаємодії виникають явища внутрішньогрупової регуляції, які формують групу як нову, більшу цілісність відносно включених у неї окремих суб’єктів діяльності. Б.Ломов писав про виникнення у цьому випадку не сукупності суб’єктів, а саме ”сукупного суб’єкта”, який має систему якостей, що не зводиться до простої суми якостей індивідів, які входять до неї. ”Сукупний суб’єкт” характеризується певним ”спільним фондом”, який стає можливим завдяки обміну інформацією і формується не тільки на рівні психічних процесів і функцій, а й на рівні станів (загального самопочуття, активності, настрою групи) і особистісно-групових якостей (вольової, інтелектуальної і ціннісно-орієнтаційної єдності).

Важливими для нашого дослідження є певні положення теорії К.Роджерса. Вчений зазначав, що людина живе і розвивається під впливом інших осіб, які являють собою досвід їхньої взаємодії з оточуючими умовами. Водночас питання самоактуалізації людини, які є провідними мотивами її поведінки, вирішуються в результаті ”оцінної взаємодії людини з іншими людьми; таким чином виникають уявлення про себе. Наша особистість стає видимою для нас за рахунок відносин з іншими” [11, с.385].

У нашому дослідженні ми звертаємо увагу на те, що механізм взаємозв’язку учасників взаємодії визначається як безперервний обмін впливами. Підкреслимо, що цей процес розглядається не як прості ”віддача” і ”придбання”, а як ”збагачення тими чи іншими здібностями один одного”.

На особливості взаємодії суб’єктів діяльності вказують вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, О.Белоусова зазначає, що основою для взаємодії людей у спільній діяльності є ”відповідність їхніх цільових орієнтирів і особистісних можливостей – у кожного з партнерів є інтелектуально особистісні й психологічні ресурси, які є дефіцитарними для інших учасників спільної діяльності, що є причиною їх об’єднання”.

Специфіку взаємовпливу розкрито у роботах Д.Сільвермана, І.Джерингера, які дійшли висновку, що суб’єкт з більш високим рівнем пізнавального розвитку наче ”поглинає” діяльність індивіда з нижчим рівнем розвитку, отже, в кінцевому результаті, діє лише один партнер, а інший з ним погоджується.

Ефективність (неефективність) процесу взаємодії може бути пояснена на основі теорії трансактного аналізу Е. Берна, який вважає, що взаємодія у спілкуванні здійснюється через динаміку міжособистісних позицій партнерів, що позначаються ним як Батько, Дорослий і Дитина. Взаємодія вважається ефективною за умов вирішення партнерами проблемних ситуацій з позиції Дорослого. З іншого боку, взаємодія порушується, коли один із учасників взаємодії презентує себе з позиції Дорослого, а його партнер, у свою чергу, відповідає з позиції Батька. Показником ефективності взаємодії у даній ситуації психолог визначає адекватне розуміння ситуації та адекватний стиль дій в ній.

Узагальнення поглядів учених-психологів на взаємодію дає можливість нам стверджувати, що даний процес характеризується взаємозумовленими індивідуальними діями, які одночасно є стимулом і реакцією на поведінку суб’єктів діяльності. Важливою для розуміння специфіки процесу взаємодії є суб’єкт-суб’єктна характеристика його учасників, тобто кожен з них під час взаємовпливу виступає як його суб’єкт і водночас об’єкт. У результаті взаємодії сторін відбуваються особистісні зміни учасників взаємодії за рахунок обміну інформацією, діями, почуттями, психічними станами, а також спостерігається ефект вирівнювання ступенів поінформованості й залучення суб’єктів діяльності до однакових цінностей. Таким чином виникає особлива суб’єктивна реальність, характерна для даної групи, що являє собою дещо якісно змінене.

Одним із перших, хто описав особливий вид взаємодії як партнерство, був англійський філософ та економіст Д.Мілль, який зазначав, що партнерство є гарантом продуктивної взаємодії між людьми, одним із способів вирішення проблем, а також психологічним показником рівня особистісного і професійного зростання людини. Переслідуючи власні інтереси, кожна людина повинна рахуватися з інтересами інших, тобто, повинна бути готова йти на поступки та певне обмеження власної свободи. В основі цих переконань лежить поняття поваги до особистості. Погляди англійського вченого вплинули на сучасне розуміння професіоналізму особистості, одним із показників якого є розвиток в неї вмінь налагодження партнерських стосунків. У процесі творчої взаємодії з суб'єктами трудового колективу відбувається реалізація набутих знань, формуються професійні уміння та навички, людина збагачується досвідом професійного спілкування, що забезпечує високий рівень виконання трудової діяльності.

Сутність партнерської взаємодії досягається глибше завдяки філософським думкам І.Канта. Вчений писав, що основне завдання кожного індивіда – автономно приймати рішення, не робити іншу людину засобом досягнення власних цілей. Тобто І.Кант вважав, що кожна особистість володіє достатньою внутрішньою силою для моральних рішень і не потребує зовнішнього примусу. Головною діючою особою у певній спільноті є автономна особистість, тобто суб'єкт, який усвідомлює себе вільним і рівноправним членом цієї спільноти, має права та свободи, несе відповідальність перед даною спільнотою за свої рішення.

Характер міжсуб'єктної взаємодії, її практичні результати також залежать від особистості індивідів. В теоретичному плані визначення суб'єктів партнерства спрямоване на розкриття сенсу партнерства, в практичному – дає можливість визначити перспективи партнерських відносин. Суб'єкт не просто входить до певної системи відносин, але й формує ці відносини. Це актуалізує необхідність спеціального розгляду питання про суб'єкта партнерства.

Поняття "суб'єкт" походить від латинського слова *subjectum*, що означає предмет, підмет, основа. Саме в такому сенсі це поняття вживалось до Канта і використовується зараз в логіці та в граматиці. Під суб'єктом ми розуміємо не свідомість людини, а саму людину і навіть людство. Після Канта "суб'єкт" почав розглядатися як певний діяльний початок, який активно пізнає та змінює об'єкт. Оскільки пізнає людина, то саме вона стає суб'єктом. У сучасній літературі суб'єктом вважається: 1) людина, яка пізнає світ (об'єкт) і впливає на нього за допомогою своєї практичної діяльності; 2) людина як носій будь-яких властивостей; особистість. Однак, бути людиною ще не означає бути суб'єктом, ним стає індивід, який, з одного боку, виступає носієм специфічних якостей, а з іншого, включений у певну систему відносин. Таким чином, коли ми говоримо про суб'єкта, маємо на увазі, перш за все, особистість – носія специфічних якостей, що бере активну участь у партнерських відносинах. Партнерство характеризується тим, що суб'єктом та об'єктом по відношенню один до одного виступають люди, які відрізняються активною здатністю до свідомого та цілеспрямованого планування, організації своєї поведінки та життєдіяльності загалом. Ця діяльність має різні рівні результативності та успішності через неоднакові можливості індивідів у сприйнятті один одного, оцінці та прогнозуванні подальших дій.

На даний час партнерство є соціально необхідним. Принципи партнерської взаємодії повинні бути закріплені в свідомості суб'єкта на рівні переконань і цінностей. Це твердження є справедливим як по відношенню до індивідуального суб'єкта (особистості), так і по відношенню до колективного суб'єкта (соціальної групи). Для партнерства властивим є визнання суб'єкта як рівного, його право бути іншим. П.Рікер вказував на те, що взаємне визнання людей являє собою такий тип взаємин, в якому люди не намагаються пристосовувати один одного до власних цілей та потреб. Це відносини рівних партнерів, які уважно та з повагою ставляться до відмінностей один одного.

Визнаючи Іншого рівним собі, суб'єкт з довірою ставиться до нього. Інакше кажучи, довіра як принцип партнерства є наслідком взаємного визнання. Для встановлення таких відносин необхідні систематичні контакти. Саме вони дають можливість своєчасно орієнтуватись та вносити певні корективи в спільну діяльність. Позиція довіри допомагає формуванню спільного інтересу в партнерських стосунках. Для розуміння ознак партнерської взаємодії важливим є визначення, що пропонує В.Ляудіс: "Партнерська взаємодія – тип соціальних взаємовідносин, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури пізнавальної діяльності за рахунок створення єдності цілей, способів досягнення результату і формування саморегуляції діяльності на основі співпраці учасників процесу навчання". Дане визначення, на нашу думку, акцентує увагу на таких важливих елементах партнерської взаємодії, як єдність цілепокладання, що обумовлює досягнення спільної мети; єдність способів досягнення результату, що забезпечує якісне вирішення професійних завдань; саморегуляції

діяльності, що виступає умовою ефективної реалізації умінь, знань та навичок у професійній діяльності.

Досліджуючи особливості партнерської взаємодії, А.Брушлинський вказував на те, "що спільні завдання вирішуються зазвичай швидше і точніше, ніж індивідуальні. По-перше, це трапляється завдяки додаванню інформації, яка накопичується в процесі формування індивідуального досвіду роботи; по-друге, завдяки більш швидкому визначенню суперечностей і логічних помилок у розв'язанні завдань; по-третє, завдяки динамічному подоланню негативних установок чи психологічних бар'єрів" [12, с. 209].

О.Коханова стверджує, що співпрацюючи, партнери впливають один на одного, і ці впливи можуть бути класифіковані певним чином, що дозволяє оцінювати процес партнерської взаємодії з точки зору її ефективності. Вчена вказувала на такі типи взаємовпливу, як взаємне полегшення (дії обох партнерів стають результативнішими через сприятливий взаємовплив); взаємне ускладнення (взаємодія партнерів неефективна, їхні дії взаємоускладнюють досягнення більш високих результатів); однобічне полегшення (взаємодія сприяє підвищенню ефективності дій одного з партнерів); однобічне ускладнення (для одного з партнерів свідомо чи несвідомо створюються перешкоди); асиметричне полегшення (один з партнерів полегшує дії іншого, але через це сам відчуває певні ускладнення); незалежність (дії партнерів не впливають на ступінь ефективності їхніх дій).

На більш глибоке осягання особливостей партнерської взаємодії впливають дослідження психологів щодо залежності ефективності групи, активізації її навчальної діяльності від ступеня взаємної значущості тих, хто входить до її складу. А.Петровським, М.Ярошевським доведено, що авторитетний партнер підвищує професійну активність колеги, якщо останній, у свою чергу, вважає себе значимим в його очах. У той же час авторитетний партнер неістотно збільшує, а інколи й взагалі не стимулює професійну діяльність колеги, якщо останній вважає себе не значимим в його очах. Цікаво, що дана ситуація не змінюється і в тому випадку, коли реально цей працівник референтний для авторитетного в його очах партнера. Ці емпірично отримані дані спонукають нас до усвідомлення важливості таких ознак партнерської взаємодії, як здатність учасників приймати спільне рішення і досягати взаємозалежності членів групи, яка за умов групової взаємодії набуває характеру взаємної поваги, толерантних стосунків, референтності один щодо одного, що у підсумку впливає на процес реалізації групової цілі.

Саме тому особливостями партнерської взаємодії з технологічної точки зору можна вважати:

обмежену кількість учасників: вчинки однієї людини чи групи осіб повинні зумовлювати певні дії інших людей, а вчинки останніх, у свою чергу, викликають відповідні дії першої групи індивідів;
спільні дії щодо досягнення спільної мети;
диференціацію обов'язків між членами групи.

В останні роки вітчизняні дослідники активно вивчають партнерство як особливий тип соціально-трудових відносин. Цій проблемі, зокрема, присвячена монографія Г.Семигіна "Соціальне партнерство в сучасному світі", в якій розглядаються сутність і механізм соціального партнерства як способу регулювання суспільних, соціально-трудових відносин. В. Міхеєв розглядає основи соціального партнерства як цивілізованого виду суспільних стосунків у соціально-трудовій сфері. При цьому основним критерієм партнерства дослідник вважає рівень узгодження інтересів, тому що "низький рівень узгодження інтересів, потреб, ціннісних установок суб'єктів соціальних відносин створює умови для конфліктних відносин".

Принципами, на яких вибудовується партнерство, є демократичний характер стосунків, прозорість та взаємна вигода для суб'єктів діяльності. Аналіз літературних джерел [9, 11, 12] дозволяє нам виділити такі основні характеристики партнерства:

- добровільна основа ділової взаємодії;
- взаємне визнання інтересів сторін (партнерів) як важливих і правомірних;
- взаємовідповідальність сторін за виконання (і невиконання) узгоджених рішень;
- взаємозалежність, взаємоконтроль;
- паритетність на всіх стадіях партнерських відносин, в тому числі й під час прийняття рішень;
- чітке визначення і розподіл обов'язків;
- спільна діяльність з виконання завдань;
- пошук і знаходження компромісу за умов розв'язання суперечливих і конфліктних питань.

Як будь-яка діяльність, партнерська взаємодія має структуру: по-перше, це наявність загальних цілей для учасників, включених у партнерські відносини, а також загальна мотивація, тобто спонукання діяти разом (інтерес у партнерстві). Інакше кажучи, партнерство приносить його учасникам певні результати (прибуток чи вигоду). Вигода не обов'язково буде однаковою для

учасників взаємодії, але вона буде взаємною. Другим компонентом виступає сам процес партнерської взаємодії, особливістю якого є об'єднання, різного роду сполучення індивідуальних видів діяльності. Ознакою цієї діяльності є єдиний кінцевий результат у вигляді реалізованого інтересу, що отримують всі учасники партнерської взаємодії і який є запорукою подальшого зміцнення партнерських стосунків і успішної спільної діяльності.

Таким чином, на основі вищевикладеного можна сформулювати визначення партнерської взаємодії. Партнерська взаємодія – це форма безпосереднього взаємовпливу автономних, рівноправних суб'єктів, що характеризується добровільністю, взаємною довірою, відповідальністю та спрямована на досягнення спільного результату.

Висновки. Стислий огляд наукових джерел дозволяє дійти висновку про те, що для великої кількості учених (філософів, соціологів та психологів) дослідження партнерської взаємодії (елементами якої є спільні цілі, єдність способів досягнення результату) становило значний науковий інтерес. Користуючись їхніми дослідженнями, необхідно визначити у подальшій роботі складові готовності до партнерської взаємодії.

Література

1. Ярошевський М. Г. Психология в XX ст. / М. Г. Ярошевський. – М. : Политиздат, 1974. – 445 с.
2. Философская энциклопедия. В 5 т. Т.5. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.
3. Гете И. Избранные философские произведения. / И. Гете. – М., 1964, с.334
4. Гегель Г.В.Ф. Сочинение. Т. 5. Наука, Логика / Г.В.Ф. Гегель. – М.: соц. экгиз, 1937. – 715 с.
5. Соціальні групи. Психологічна характеристика груп. // Інтернет ресурс]/Режим доступу: <http://www.referat.repetitor.ua>
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов // Под ред. Н. Шведовой. – М., 1987. – 749 с.
7. Яременко В.В. Новый тлумачний словник української мови у 3 т. / В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Аконт, 1998
8. Толковый словарь русского языка: в 4 т./ Под ред. Д.Н.Ушакова (репринтное издание). – М., 2000
9. Российская социологическая энциклопедия / Под общей редакцией Г.В. Осипова. – М. : НОРМА – ИНФРА, 1998. – 672 с.
10. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь / А. М. Прохоров. – М., СПб. Норинт, 1999. – 1259 с.
11. Теории личности в западно-европейской и американской психологии / Под ред. Д. Я. Райгородского.- Самара: Изд.дом. "Бахрах", 1996. – 480 с.
12. Мышление: процесс, деятельность, общение/Под ред. А.В. Брушлинского, М. И. Володиной. – М. : Наука, 1982. – 387 с.

УДК 378.016:796.011.3

ПЕРЕДУМОВИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.С.Свірщук

Анотація. В статті визначений морфо-функціональний профіль дітей середнього шкільного віку та їхній руховий режим. На основі цього запропоновано модель підготовки учителів фізичної культури до фізкультурно-рекреаційної діяльності в школі.

Ключові слова: урок фізичної культури, фізична рекреація, професійна підготовка.

Аннотация. В статье определен морфо-функциональный профиль детей среднего школьного возраста и их двигательный режим. На основе этого предложена модель подготовки учителей физической культуры в физкультурно-рекреационной деятельности в школе.

Ключевые слова: урок физической культуры, физическая рекреация, профессиональная подготовка.

Summary. The article defined morphological and functional profile of middle school age children and their driving mode. Based on this proposed model of training teachers of physical culture to sports and recreational activities in school.

Key words: a lesson in physical culture, physical recreation, training.

Постановка проблеми. Актуальність удосконалення системи освіти України у галузі фізичного виховання і спорту обумовлена низкою об'єктивних обставин, основною з яких є недостатнє врахування ролі фізичного виховання щодо зміцнення здоров'я населення, у профілактиці найбільш поширених захворювань, підвищенні працездатності, організації повноцінного дозвілля тощо. Таким

чином, формування галузевого напрямку «Фізичне виховання», як вимагає теперішній час, повинно здійснюватися насамперед через перегляд підготовки фахівців з оздоровчої фізичної культури та рекреації. Саме такий напрямок обрали для себе сучасні вищі школи Європи й світу [1].

Навчальні програми з фізичної культури для учнів загальноосвітніх шкіл мають здебільшого спортивний напрямок, пропонуючи профільну освіту з вибором у вигляді спеціалізації певного виду спорту. Питання рекреації розглядається лише як засіб позанавчального дозвілля. Тому більшість учителів мають лише поверхові знання щодо організації фізкультурно-рекреаційної роботи в школі.

Аналіз останніх досліджень. У теперішній час у вітчизняній і зарубіжній науці представлені дослідження з проблеми фізкультурної освіти вчителів і школярів, які ґрунтуються на теорії фізичного виховання і спорту відомих учених, таких як В.М.Платонов, Л.В.Матвеев, Б.М.Шиян, В.М.Волков та інших; на медико-біологічних основах фізичного виховання загалом і фізичній рекреації зокрема – роботи Ф.А.Богомолова, М.Я.Віленського, Л.Л.Головина, А.А.Гужаловського та ін. Зміст, форми, методи фізкультурно-рекреаційної діяльності студентів і школярів досліджували в своїх роботах В.І.Лях, Т.Ю.Круцевич, О.Г.Асмолов, Л.И.Лубішева та ін. Специфіку змісту і методики оздоровчих видів фізичної культури і спорту визначають у своїх роботах Н.Ф.Байдалова, В.И.Дубровський, Ю.Д.Железняк, В.Н.Кардашенко та інші.

Багато вітчизняних учених, зокрема, А.В.Цюць, В.Ялович, І.А.Рядинська досліджують у своїх працях проблему фізкультурно-рекреаційної діяльності учнів і вчителів. Підкреслюючи необхідність підготовки, вчені сходяться на думці, що фізкультурно-рекреаційна спрямованість навчального процесу в школі вимагає відповідної підготовки фахівців і набуває соціальної значущості, основою якого є здоров'язберігаючі і здоров'яформуючі аспекти діяльності.

Метою нашого дослідження було визначення передумов проведення фізкультурно-рекреаційних занять з підлітками в умовах загальноосвітньої школи на основі вивчення їхніх морфо-функціональних особливостей та пріоритетів життєдіяльності.

Результати дослідження та їх обговорення. На відміну від минулих сторіч, сучасні діти обмежені в своїй природній руховій активності через напружений ритм життя і шкільний навчальний процес, який включає не лише підвищені вимоги до шкільної програми, але й до якості виконання домашніх завдань. У сучасних дітей на перше місце виходить здобуття перспективної освіти. Реалізація цієї мети починається ще з 1-го класу. Батьки не думають про здоров'я дітей, їхній фізичний розвиток і фізичну підготовленість, завантажуючи їх додатковими заняттями з окремих навчальних дисциплін, передусім з іноземних мов. У дітей знижується інтерес до такого виду діяльності, що вимагає від них м'язових зусиль, у зв'язку з появою інших, сильніших інтересів без рухових витрат. Провідними причинами, які заважають молоді займатися руховою активністю на дозвіллі є брак часу і матеріальні причини, пов'язані з відвідуванням спортивних клубів, придбанням спортивного одягу тощо [4].

Таким чином, зниження рухової активності призводить до погіршення стану здоров'я і стає перешкодою на шляху покращання і збереження здоров'я людини відповідно до її біологічного розвитку. Недостатній розвиток фізичних якостей дитини, у свою чергу, викликає проблеми з навчанням (зниження фізичної і розумової працездатності) у школі, що також безпосередньо пов'язано із зниженням рухової активності. Зменшення рухової активності відбувається також за рахунок часу, затраченого на гру або роботу на комп'ютері, перегляд телевізійних програм і відеофільмів, читання художньої літератури, занять музикою і співами, занять у гуртках, що не передбачають фізичного і м'язового навантаження [2,3].

Ґрунтовне вивчення проблеми рухової активності школярів спонукало нас до проведення безпосереднього дослідження серед учнів 5-6 класів. Діти цієї вікової категорії – підлітки, і саме цей період характеризується великою кількістю різноманітних перебудов в організмі, якість яких залежить від фізичного розвитку. Відсутність достатньої рухової активності понижує, а в деяких випадках загалом призупиняє нормальний розвиток організму.

Вивчення стану здоров'я школярів є надзвичайно важливим для обґрунтування профілактико-оздоровчих заходів на уроках фізичної культури, а також визначення змісту занять фізкультурно-рекреаційної спрямованості, що спрямовані на зміцнення здоров'я. Згідно із сучасними поглядами, для оцінки фізичного стану школярів виокремлюють 5 критеріїв: рівень фізичного розвитку, ступінь його гармонійності; рівень функціонування основних систем організму; рівень фізичної підготовленості; ступінь опору організму несприятливим впливам; наявність хронічних захворювань [5].

Аналіз отриманих у результаті дослідження даних (табл. 1) дає підстави констатувати, що морфо-функціональний профіль учнів 6-х класів має незначні гендерні відмінності, що дозволяє нам планувати однакові навчальні завдання для хлопчиків і дівчат. Зібрана інформація дає можливість

досконаліше вивчити вікові особливості підлітків, що у подальшому полегшить розробку моделей уроків фізкультурно-рекреаційної спрямованості. Отримані дані свідчать і про доволі широкі межі варіації в групах хлопців і дівчат стосовно зросту й маси тіла, що викликає необхідність індивідуального підходу до організації уроків з фізичної культури, застосування різноманітних засобів і методичних прийомів у процесі проведення фізкультурно-рекреаційної роботи зі школярами означеного віку.

Таблиця 1

Морфо-функціональний профіль учнів 6 класів

Показники	\bar{X}	σ	m	X max	X min
Хлопчики					
Зріст	152	5,8	1,6	162	142
Маса тіла	42,5	7,7	2,1	58,6	32,0
Індекс маси тіла	18,3	2,2	0,6	32,0	15,5
% жиру	17,7	5,3	1,4	28,4	10,1
% м'язів	36,8	1,8	0,5	40,5	34,4
Обмін речовин	1378	115,9	31,3	1615	1213
Дівчата					
Зріст	153,5	5,9	1,3	163	141
Маса тіла	45,5	7,7	1,8	60,2	31,4
Індекс маси тіла	19,2	2,6	0,6	24,7	15,1
% жиру	20,2	5,7	1,3	33,1	11,7
% м'язів	35,7	3,1	0,7	42,4	30,9
Обмін речовин	1367	134,6	30,6	1655	1153

Для визначення рухового режиму школярів середніх класів нами була розроблена анкета. Відповіді на поставлені питання дозволяють створити уяву про активний і пасивний, у руховому розумінні, час (табл. 2). Отже, займаються фізичними вправами понад 60 хв. на день більше 3-х разів на тиждень значна частина хлопчиків (57,8%) і дівчат (70%) цього віку. При цьому, 10% хлопчиків і 2,5% дівчат жодного дня на тиждень не займаються фізичними вправами, тобто вони навіть не відвідують уроки з фізичної культури, які ввійшли у відповіді тих школярів, що зазначили такий руховий режим упродовж 1-3 днів. Особливе занепокоєння викликає стан рухової діяльності хлопчиків, фізична праця яких у майбутньому більш складна і вимагає високого фізичного розвитку.

Таблиця 2

Характеристика фізичної культури школярів 5-6 класів (%)

Відповіді	Хлопчики	Дівчатка	Відповіді	Хлопчики	Дівчатка
<i>Заняття фізичними вправами під час типового тижня (60 хв. на день)</i>			<i>Заняття у спортивній секції</i>		
1. 0 днів	10	2,5	1. Не займаюсь	28,75	28,75
2. 1 день	2,5	7,5	2. Не займаюсь, але раніше займався	25	35
3. 2 дні	5	10			
Продовження табл. 2					
4. 3 дні	25	10	3. Займаюсь	12,5	17,5
5. 4 дні	5	15	4. Займаюсь в ДЮСШ	33,75	18,75
6. 5 днів	16,25	15			
7. 6 днів	5	11,25	<i>Фізична підготовленість</i>		
8. 7 днів	31,25	28,75	1. Чудова	50	35
<i>Уроки фізичної культури в школі</i>			2. Добра	38,75	52,5
1. Подобаються	86,25	93,75	3. Задовільна	10	11,25
2. Не подобаються	13,75	6,25	4. Погана	1,25	1,25
<i>Перегляд телевізійних програм протягом навчального тижня</i>			<i>Перегляд телевізійних програм у вихідні дні</i>		
1. Не переглядаю	5	2,5	1. Не переглядаю	5	2,5
2. 30 хв. на день	11,25	13,75	2. 30 хв. на день	6,25	5
3. 1 год. на день	21,25	10	3. 1 год. на день	10	13,75
4. 2 год. на день	12,5	21,25	4. 2 год. на день	13,75	10
5. 3 год. на день	16,25	27,5	5. 3 год. на день	12,5	13,75

Теорія виховання

6. 4 год. на день	20	8,75	6. 4 год. на день	15	21,25
7. 5 год. на день	7,5	12,5	7. 5 год. на день	7,5	18,75
8. 6 год. на день	6,25	-	8. 6 год. на день	10	8,75
9. 7 год. на день	-	3,75	9. 7 год. на день	20	6,25
<i>Виконання домашнього завдання протягом навчального тижня</i>			<i>Виконання домашнього завдання у вихідні дні</i>		
1. Ніскільки	-	-	1. Ніскільки	10	3,75
2. 30 хв. на день	28,75	18,75	2. 30 хв. на день	28,75	21,25
3. 1 год. на день	42,5	25	3. 1 год. на день	32,5	27,5
4. 2 год. на день	12,5	28,75	4. 2 год. на день	15	27,5
5. 3 год. на день	11,25	13,75	5. 3 год. на день	8,75	8,75
6. 4 год. на день	3,75	7,5	6. 4 год. на день	1,25	5
7. 5 год. на день	-	2,5	7. 5 год. на день	2,5	5
8. 6 год. на день	1,25	3,75	8. 6 год. на день	1,25	1,25
<i>Робота за комп'ютером (ігри, Інтернет) протягом навчального тижня</i>			<i>Робота за комп'ютером (ігри, Інтернет) у вихідні дні</i>		
1. Ніскільки	31,25	40	1. Ніскільки	22,5	37,5
2. 30 хв. на день	7,5	16,25	2. 30 хв. на день	5	12,5
3. 1 год. на день	21,25	16,25	3. 1 год. на день	16,25	13,75
4. 2 год. на день	10	21,25	4. 2 год. на день	13,75	18,75
5. 3 год. на день	12,5	3,75	5. 3 год. на день	11,25	6,25
6. 4 год. на день	10	-	6. 4 год. на день	7,5	3,75
7. 5 год. на день	5	2,5	7. 5 год. на день	10	5
8. 6 год. на день	1,25	-	8. 6 год. на день	3,75	2,5
9. 7 год. на день	1,25	-	9. 7 год. на день	10	-
Продовження табл. 2					
<i>Читання художньої літератури протягом навчального тижня</i>			<i>Читання художньої літератури у вихідні дні</i>		
1. Ніскільки	20	5	1. Ніскільки	23,75	6,25
2. 30 хв. на день	42,5	25	2. 30 хв. на день	30	26,25
3. 1 год. на день	16,25	33,75	3. 1 год. на день	18,75	28,75
4. 2 год. на день	8,75	22,5	4. 2 год. на день	12,5	18,75
5. 3 год. на день	6,25	5	5. 3 год. на день	6,25	7,5
6. 4 год. на день	5	6,25	6. 4 год. на день	5	6,25
7. 5 год. на день	1,25	1,25	7. 5 год. на день	-	2,5
8. 6 год. на день	-	1,25	8. 6 год. на день	1,25	3,75
9. 7 год. на день	-	-	9. 7 год. на день	2,5	-

Високий рівень розвитку фізичних якостей досягається регулярним відвідуванням спортивних секцій, в яких, за нашими даними, займається 46,25% хлопчиків і 36,25% дівчат 5-6-х класів. До цього віку вже встигли залишити спортивні секції 25% хлопчиків і 35% дівчат. Треба зауважити, що, як свідчить практика, з часом саме ця цифра збільшується.

За самооцінкою учнів більшість з них вважають свою фізичну підготовленість чудовою і доброю, і лише 11,25% хлопчиків і 12,5% дівчат не задоволені станом своєї фізичної форми. Високі та вищі за середні результати у фізичній підготовці показують учні, які займаються у спортивних секціях.

Як відомо, учні молодшої та основної шкіл позитивно ставляться до уроків фізичної культури, що й підтверджується нашими даними (86,25% хлопчиків і 93,75% дівчат).

Весь інший вільний час школярі перерозподіляють між виконанням домашнього завдання, переглядом телепередач, грою на комп'ютері, читанням літератури. Протягом навчального тижня 50% хлопчиків та 52,5% дівчат переглядають телевізійні програми близько 3 годин і більше, у вихідні дні кількість таких підлітків збільшується до 65% і 68,75% відповідно. Також велика кількість хлопчиків 5-6-х класів багато часу (більше 2-х годин на день) перебуває за комп'ютером – 30% упродовж тижня і 42,5% у вихідні дні. Читанню ж художньої літератури та на підготовку домашніх завдань протягом тижня відводять більше 2-х годин лише 12,5% дівчат і 6,25% хлопчиків. Підготовкою домашніх завдань більше 3-х годин займається 27,5% дівчат, вони також більше часу,

ніж хлопчики, проводять за читанням художньої літератури (13,75%), ніж у грі на комп'ютері (6,25%). Співвідношення за різними видами дозвілля у вихідні дні між дівчатами і хлопчиками майже зберігається.

Негативні наслідки отриманих даних можна побачити вже зараз. Так, учні 5-6 класів упродовж навчального року пропустили за хворобою у середньому 28 навчальні дні, що складає близько 15% за весь рік. Хронічні захворювання виявлено у 11% дітей, що для такого віку є досить високим показником. Звільнення від занять фізичною культурою після хвороби знову ж таки певною мірою негативно відбивається на руховому режимі школярів.

Передбачається, що оптимізувати рухову активність середніх школярів можливо за рахунок її правильної організації, а саме: підвищенням ефективності уроку фізичної культури, зміною ролі вчителя фізичної культури, формуванням мотивації учнів до занять фізичною культурою і самостійними заняттями фізичними вправами. Основними напрямками у розв'язанні сучасних проблем фізичного виховання є застосування засобів фізичної рекреації як у позанавчальній роботі, так і упродовж основних уроків з фізичної культури. Це твердження ґрунтується на наказі Міністерства освіти і науки України №486 від 21.07.2003 р. про систему організації фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи і спрямоване на реалізацію основних напрямів Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті (від 17.04.2002р.) та Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації» (від 01.09.1998 р.). Серед основних фізкультурно-оздоровчих заходів у загальноосвітніх закладах зазначені: урок фізичної культури; фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи під час навчального процесу; «години фізичної культури» у групах подовженого дня; заняття з дітьми у спеціальних медичних групах; заняття з плавання; «дні здоров'я і фізичної культури».

Висновок. У зв'язку з обставинами, які складаються у сучасній школі, виникає необхідність спеціальної підготовки вчителів фізичної культури для проведення заходів, пов'язаних з рекреаційною діяльністю. Водночас такі заходи повинні організовуватися не лише у позанавчальний час, але й у процесі третього уроку фізичної культури. Крім зазначених загальноприйнятих форм фізичної рекреації варто звернути увагу на засвоєння студентами новітніх здоров'язберігаючих технологій, заснованих на різних видах фітнес-програм, аеробіки, східних оздоровчих видів гімнастики. Вони проводяться з метою виховання відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я суспільства як до вищої індивідуальної та суспільної цінності; формування у дітей та учнівської молоді навичок здорового способу життя; оптимізації режиму навчально-виховного процесу; збільшення рухової активності дітей та молоді; активізації фізкультурно-оздоровчої роботи.

Відповідно до отриманих результатів дослідження, розглядаючи проблему управління процесом фізичного виховання на теперішній час, варто акцентувати увагу на його організації відповідно до принципів демократизації та гуманізації. Демократизація передбачає різноманітність змісту, форм та методів фізичного виховання, надання можливості кожному школяру однакового доступу до основ фізичної культури, максимальне розкриття здібностей школярів. Принцип гуманізації вимагає урахування індивідуальних особливостей кожної дитини у відповідності з наявним досвідом і рівнем досягнень, інтересів та схильностей школярів.

Перспектива подальших досліджень. На основі отриманих результатів планується розробити модель і критерії підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-рекреаційної роботи в школі.

Література

1. Лях В.И. Обзор концепций, определяющих физическое воспитание в общеобразовательных школах Европы – немецкий взгляд (статья 2) / В. И. Лях // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. №1. – 2010. – С.27-32, 49.
2. Иващенко Л.Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л. Я. Иващенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – К. : Науковий світ, 2008. – 198 с.
3. Комков А.Г. Социально-педагогические основы формирования физической активности школьников : Монография. / А. Г. Комков. – СПб. : СПбНИИФК, 2002. – 228с.
4. Круцевич Т.Ю. Рекреация у физической культуре разных групп населения: навч. посібник / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К. : Олимп. л-ра, 2010. – 248 с.
5. Круцевич Т.Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді:навч. Посіб. / Т.Ю. Круцевич, М.І. Воробйов, Г.В. Безверхня. – К.: Олімп. Літ-ра, 2011. – 224 с.: іл. – Бібліогр.: с.221-223.

СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЗААУДИТОРНІЙ ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

I.C.Сідорова

***Анотація.** Стаття присвячена обґрунтуванню однієї з педагогічних умов формування естетичної культури студентів, а саме створення художньо-естетичного середовища у позааудиторній художній діяльності.*

***Ключові слова:** художньо-естетичне середовище, художня діяльність, естетична культура.*

***Аннотация.** Статья посвящена обоснованию одного из педагогических условий формирования эстетической культуры студентов, а именно создания художественно-эстетической среды в процессе внеаудиторной художественной деятельности.*

***Ключевые слова:** художественно-эстетическая среда, художественная деятельность, эстетическая культура.*

***Summary.** The article is dedicated to the grounds of the one pedagogical conditions of the aesthetic students' culture formation, particularly creating the Art-Aesthetic surrounding in the outside the class art activity process.*

***Key words:** art-aesthetic, art activity, aesthetic culture.*

Постановка проблеми. Виховний процес ВНЗ є культуровідповідним, оскільки орієнтований не тільки на когнітивні цінності, а й на духовно-естетичні, адже провідним є духовний розвиток і самовизначення особистості студента. Найважливіші функції у реалізації завдань виховання студентської молоді відводяться розвитку естетичної культури у позанавчальний час. Педагогічний колектив та відділ виховної роботи педагогічних університетів повинні активно сприяти в організації культурного відпочинку, змістовного й цікавого дозвілля юнацтва, створювати належні умови для естетичного розвитку майбутніх учителів. На нашу думку, однією з умов розвитку естетичної культури студентів є створення художньо-естетичного середовища у позааудиторній художній діяльності. Саме художньо-естетичні аспекти студентського життя мають змогу «нейтралізувати зовнішні антиестетичні впливи макро-середовища, засобів масової інформації, виконувати арттерапевтичну і превентивну функції» щодо девіантної поведінки студентської молоді [3, с.169].

Отже, **метою статті** є обґрунтування однієї з педагогічних умов формування естетичної культури майбутніх учителів – створення художньо-естетичного середовища у позааудиторній художній діяльності.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Слід зазначити, що на ідеях організації процесу виховання особистості засобами естетичного середовища зосереджувалася увага відомих учених і педагогів (Я.Коменського, І.Песталоцці, Й.Гербарта, Дж.Дьюї, Ш.Амонашвілі та ін.). Проблема взаємодії людини з естетичним середовищем віддзеркалено в працях мистецтвознавців (В.Ангелов, В.Курліщук, Л.Шепетіс та ін.). Сучасні науковці, А.Богуш, Н.Ганнусенко, О.Іванова, О.Комаровська, Л.Масол, С.Ничкало, О.Оніщенко, В.Рагозіна, акцентують увагу на важливості художньо-естетичного середовища в естетичному вихованні духовної особистості студентів.

Створення художньо-естетичного середовища у позааудиторній художній діяльності відкриває нові можливості для гармонійного розвитку особистості, передусім для формування естетичної культури майбутніх учителів, покликаних реалізувати ідеї естетичного впливу на власну діяльність. Специфіка такого середовища полягає у налагодженні та ініціюванні контактів із закладами культури і мистецтв (філармоніями, театрами, музеями тощо), у взаємодії з професійними та аматорськими мистецькими колективами, відомими митцями, артистами, акторами для прилучення студентів до художніх цінностей та задоволення їхніх інтересів і потреб.

На важливості створення художньо-естетичного середовища в освітніх закладах наголошується у Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексній програмі естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. Зазначається, що художньо-естетичне середовище – це діяльна основа та стійка сукупність наявних, культурних цінностей; з одного боку, воно вбирає в себе предметну сферу, певним чином організовані предметні результати художньо-творчої діяльності, а з іншого – форми відносин людей із реаліями культури, естетичного оточення [3, с.193-194].

Актуальною проблемою навчально-виховного процесу сучасних ВНЗ на сьогоднішній день є естетизація середовища. А.Богуш під художньо-естетичним середовищем розуміє художньо-

естетичний стиль навчального закладу, педагогічний стиль викладацького колективу й колективу вихованців, педагогічну культуру освітнього закладу як змістовний аспект художньо-естетичного розвитку й морально-духовного виховання людини [1, с.5-12].

Створення відповідного середовища відбувається шляхом розширення предметного поля культури студентів, зорієнтованості на особистісну творчу активність задля власного естетичного розвитку й художньо-творчої самореалізації.

У процесі створення художньо-естетичного середовища у позааудиторній творчій діяльності найбільш ефективною є організація процесу естетичного сприйняття студентами образних уявлень про морально-естетичний характер взаємодії людини зі світом. Людина є духовною реальністю, яка володіє суб'єктивним світом – світом свідомості й самосвідомості, а сприймання та творення прекрасного є результатом духовно-практичної діяльності, внаслідок якої людина стає «окультуреною», витонченою у виборі об'єктів і суб'єктів спілкування [5, с.5-6].

Деякі вчені (Л.Масол, Н.Ганнусенко, О.Комаровська, С.Ничкало, О.Оніщенко, В.Рагозіна) вважають, що доцільно замінити демонстраційну, концертно-показну спрямованість художньо-виховної практики на стратегії культуротворчості. У цьому відношенні культурна спадщина виконує роль середовища, де шляхом прилучення до вічних цінностей культури формується особистість. Якщо ми навчимося зберігати свою спадщину, ми будемо зберігати культурну пам'ять і саме середовище, в якому може зникнути спілкування, діалог сучасної культури та культури минулого [3, с.196].

Ми розглядаємо художньо-естетичне середовище у поєднанні двох сфер: предметної та соціально-педагогічної. Предметна сфера охоплює естетику навчального доквілля ВНЗ, яка передбачає створення сприятливих естетичних умов для навчання й виховання та реалізації художньо-творчих здібностей студентів. Це насамперед, естетичне оформлення аудиторій, лабораторій, сучасний дизайн інтер'єрів, відповідне оформлення бібліотек, читальних залів, наявність картинних галерей, мистецьких світлиць, художніх майстерень тощо. Слід також подбати про елементи естетизації побуту в гуртожитках. Згадаймо лише про відомого педагога А.Макаренка, який завжди підтримував ідеальну чистоту та впроваджував естетичне оформлення навчальних та житлових приміщень, що здійснювало неймовірний вплив на естетичний розвиток його вихованців.

Соціально-педагогічна сфера художньо-естетичного середовища охоплює низку складників: естетику спілкування й поведінки, діалогічність взаємин, естетику життєтворчості, красу міжособистісних відносин, духовно-естетичну атмосферу.

Естетика спілкування включає елементарні етичні навички поведінки. Уміла організація такого спілкування у навчанні, праці, побуті, дозвіллі студентської молоді має потужну виховну силу. На естетику спілкування, слід зазначити, впливає культура мовлення студентів і викладачів ВНЗ як у навчальній, так і в позааудиторній виховній діяльності. Культура спілкування ґрунтується на таких якостях особистості як терплячість (намагатись терпляче вислуховувати того, хто говорить або з ким розмовляєш, не перебивати його; виявляти інтерес до думки співрозмовника), ввічливість (потрібно ввічливо вітатися, прощатися, звертатися з проханням про будь-яку послугу), скромність і простота (не акцентувати увагу на власному «Я», не вважати себе видатнішим за інших, не вихвалитися, не привертати до себе уваги підвищеним тоном голосу та безпричинним сміхом), тактовність (наявність почуття міри, уміння виявити повагу, відчувати межу, при якій важливо не образити людину і не поставити її в незручне становище).

Естетична поведінка обумовлюється естетичною свідомістю особистості. Естетика поведінки передбачає, передусім, красиві вчинки та дії, дотримання правил етикету, уміння триматися природно, культурно поводитися й естетично виявляти свої емоції. Зауважимо, що людину судять не тільки за зовнішнім виглядом та вмінням спілкуватися, «краса і витонченість поведінки відкривають широту обдарованості та ерудиції, високу чи недостатню загальну й професійну культуру особи» [4, с.106].

Також ознаками естетичної поведінки є охайний вигляд і естетична зовнішність: акуратність в одязі, відповідна зачіска, красива постава, культурні манери, міміка, жести. У загальних правилах етикету зазначається, що культурній людині потрібно дбати про свій зовнішній вигляд, охайність і чистоту, пам'ятаючи, що неохайність, недбалість і неуха до себе — вияв неповаги до оточення, до інших людей, зневаги до їхньої думки [2, с.194]. Особливо коли це стосується викладача, бо зовнішній вигляд є показником «високого естетичного смаку, досконалості, готовності до взаємопорозуміння і взаємодії, ...впадає у вічі відразу ж і проникає у свідомість співрозмовника, формуючи уявлення про його наміри, можливі результати переговорів, спільної діяльності й викликає готовність до співпраці» [4, с.111].

У вихованні, що будується на засадах співробітництва, має домінувати діалог, який передбачає розвиток культури спілкування та віру в потенціал кожного із студентів. За останні роки одним з

виховних підходів у педагогічній практиці став саме принцип діалогічності, побудований на суб'єкт-суб'єктних відносинах. Деякі вчені (А.Зезюліна, В.Зинкевич) вважають, що принцип діалогічності виховання передбачає духовно-ціннісну орієнтацію та розвиток підлітків, що здійснюється у процесі взаємодії вихователя й вихованців, змістом якої є обмін, засвоєння цінностей і продукування цінностей у побуті та життєдіяльності ВНЗ. Діалог виконує пізнавальну, комунікативну, особистісно-розвивальну функції. Крім того, діалогічність взаємин передбачає рівність позицій сторін, повагу й довіру. При цьому викладач виконує завдання, спрямовані на творчий розвиток, актуалізацію, стимулювання прагнення студентів до пізнання. Діалогічність взаємин сприяє навичкам спілкування між людьми та спілкування з творами мистецтва, створюючи основу художньо-естетичного середовища.

Шляхом гармонізації міжособистісних відносин між студентами, студентами і викладачами у позааудиторній художній діяльності здійснюється виховання духовної особистості студента. У неформальному спілкуванні студентів та викладача краса взаємин повинна відобразитись у співробітництві, повазі, взаєморозумінні. Краса спілкування сприяє розвитку мовленнєвої діяльності, а в творчо-художній діяльності спілкування відбувається такими художніми мовами, як мистецтво слова, співу, звукоінтонації, рухопластики, втілення художнього образу.

Естетизація виховного середовища суттєво впливає і на розвиток емоційної сфери студентів. Якісно проведені творчі заняття викликають задоволення, що мають позитивну дію на настрій та почуття студентів. У процесі творчого спілкування у студентів з'являється почуття поваги до викладача (керівника), до інших учасників колективу, гуманне ставлення до їх позицій, думок, не пов'язане з особистими симпатіями й антипатіями. У них інтенсивно формується почуття справедливості, почуття власної відповідальності за спільну справу. Такі творчі заняття, набуваючи форми спілкування, стимулюють розвиток почуттів, що, своєю чергою, визначає моральне обличчя кожного студента. Емоційна насиченість мистецьких занять дає можливість учасникам художніх колективів відчувати себе музикантом, співаком чи актором. Спілкування з творами мистецтва надає естетичну насолоду та волю емоціям і почуттям, що належать до найважливіших факторів, які визначають здатність до творчості. Саме емоційно-почуттєва сфера виконує функцію стимулятора художньо-творчого процесу.

Формуванню естетичної культури студентів, на думку Я.Сопіної, Ю.Соколовського сприяє духовно-естетична атмосфера у діяльності творчих колективів. Така атмосфера творчої спільної діяльності сприяє набуттю досвіду спілкування, розкриттю індивідуальних здібностей кожного студента та їх духовного збагачення. Тобто, діяльність творчого колективу для кожного є особисто значимою, оскільки будується на сприятливому психологічному ґрунті й бажанні студентів відвідувати заняття.

Культурна атмосфера спілкування молоді, пов'язаної творчими інтересами, створює основу для формування єдиних моральних поглядів і установок. Не випадково в художніх колективах часто створюється більш високий рівень співдружності, ніж у студентських академічних групах. Це, сприяє розвитку й більш відповідальному ставленню учасників художньої діяльності до навчання, до організації свого навчального й вільного часу. Багато вузівських творчих колективів не розпадаються навіть тоді, коли їх учасники закінчують навчання.

Також слід відмітити, що у процесі художньої діяльності в умовах неформального спілкування студентів важливе місце посідають особистісні якості керівника. Саме з особистістю керівника у позааудиторній художній діяльності пов'язані сподівання молодих людей, тому що вони вибирають колектив за своїми прагненнями й уподобаннями. Позитивна емоційна атмосфера утворюється як наслідок взаємин керівника, як зі всім колективом, так і з кожним учасником окремо. Така педагогічна взаємодія повинна будуватись на взаємній повазі, взаєморозумінні, співробітництві, доброзичливості у поєднанні з вимогливістю до учасників.

Важливого значення у процесі педагогічної взаємодії набуває авторитет викладача. Успішна педагогічна діяльність викладача та виховний вплив на естетичний розвиток студентів залежить саме від його авторитетності, яка якісно характеризує систему взаємин. Відомо, що чим вищий авторитет викладача, тим кращим стає ставлення студентів до нього.

Можна зазначити, що авторитет викладача, як особлива професійна позиція, є ще одним із важливих засобів виховної діяльності. Авторитетність характеризується почуттям упевненості в собі, здатністю справлятися з професійними та життєвими труднощами, відчуттям потреби в справедливих судженнях, оцінках, порадах іншим людям, гуманним ставленням до студентів, значимістю професійних здібностей для оточуючих, почуттям того, що його поважають та сприймають як професіонала своєї справи, вихователя й порадирика.

Створення художньо-естетичного середовища відбувається завдяки впровадженню різних форм і методів, серед яких можуть бути екскурсії, презентації, виставки, зустрічі, змагання, конкурси, свята тощо. Такі форми роботи спрямовані як на репродуктивну, так і на самостійну продуктивну творчу діяльність, вони сприяють самовираженню студентів.

Висновки. Отже, створення художньо-естетичного середовища сприяє творчому саморозвитку та самореалізації студентства, насамперед у процесі позааудиторної художньої діяльності. На нашу думку, впровадження саме цієї педагогічної умови дозволить визначити й використати творчо-естетичний потенціал студентів, сприятиме становленню студентів як активних суб'єктів виховання, позитивно впливатиме на підвищення рівня естетичної культури учасників виховного процесу. Виявлення педагогічних умов розвитку естетичної культури студентів надає великі можливості для ефективної методики її формування у подальших дослідженнях.

Література

1. Богуш А.М. Культурологічна парадигма в спадщині В.О.Сухомлинського / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2006. – №3. – С.5-12.
2. Естетика: Навч. посіб. / М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін.; За ред. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2005. – 208.
3. Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу: Довідково-методичне видання / Упоряд. М. С. Демчишин; О. В. Гайдамака. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 768 с.
4. Нечепоренко М.В. Формування естетичної культури студентів класичних університетів: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім.Т.С.Сковороди. – Х., 2005. – 176с.
5. Шевченко Г.П. Естетична свідомість в структурі духовної культури особистості / Г. П. Шевченко // Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2002.- №11(55). - С.5-6.

УДК: 37.035.6(477)

РОЗРОБКА МОДЕЛІ ГУМАНІСТИЧНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ І ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ

О.В.Столяренко

***Анотація.** Стаття присвячена науковому аналізу проблеми створення моделі формування гуманістичних взаємовідносин у загальноосвітньому навчальному закладі і виховання на цій основі ціннісного ставлення до людини; пошуку найефективніших педагогічних засобів та методики оптимізації процесу створення сприятливих умов для гуманістичного виховання.*

***Ключові слова:** ціннісне ставлення до людини, толерантність, міжособистісні відносини, сензитивність, особистісна модель взаємодії, інноваційні форми і методи виховної роботи, рефлексія, саморегуляція, емпатія.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования межличностных взаимоотношений посредством воспитания ценностного отношения к человеку. Анализируются вопросы гуманизации учебно-воспитательной деятельности, от чего зависит проявление ценностного отношения к человеку в конкретных жизненных ситуациях.*

***Ключевые слова:** ценностное отношение к человеку, толерантность, межличностные отношения, сензитивность, личностная модель взаимодействия, инновационные формы и методы воспитательной работы, рефлексия, саморегуляция, эмпатия.*

***Summary.** In the present article the model of making tolerant relationships between teachers and pupils on the value approach to a person principle is described and analyzed. It is concerned with the efficient teaching methods and techniques that can be helpful in the process of providing favorable conditions for humanistic education in secondary schools.*

***Keywords:** tolerance, interpersonal relationships, sensitivity, personality-oriented interaction, reflection, self-control, accepting, empathy.*

Постановка проблеми. Молодь – це наше майбутнє. Школа орієнтує вихованців на гуманістичні цінності. Демократичні тенденції розвитку українського суспільства, інтеграція у світове співтовариство, загострення глобальних проблем людства зумовили об'єктивне зростання ролі моральних засад функціонування, спрямування зусиль на формування навиків толерантних взаємовідносин, ціннісного ставлення до людини. З цією метою школі мають бути запропоновані

оптимальні шляхи розв'язання цих завдань. Для цього зусилля науковців і педагогів-практиків, перш за все, спрямовані на розробку і апробацію інноваційних моделей, ефективних форм і методів виховання.

Аналіз останніх досягнень напряму досліджень. В сучасних умовах виховний процес потребує оновлення на користь гуманістичних пріоритетів. Дослідження науковців з проблем формування духовних цінностей школярів, морального розвитку особистості, гуманістичного виховання мають велике практичне значення. Вони містять нові підходи, пропозиції, цікаві ідеї. Найбільше праць з обраної тематики належить відомим ученим, таким як І.Бех, О.Вишневський, Н.Волкова, С.Гончаренко, Н.Дем'яненко, Т.Дем'янюк, О.Дубасенюк, І.Єрмаков, С.Карпенчук, В.Лізінський, Ж.Омельченко, О.Савченко, О.Сухомлинська, Е.Помиткін, К.Чорна та багатьом іншим.

В основі розробки концепцій моделей гуманістичного виховання лежать ідеї детермінованості морального розвитку особистості характером її ставлень до світу, природи та до інших людей; погляди, що характеризують процес соціалізації учнів (Б.Вульф, І.Кон, А.Мудрик, Л.Новіков); сукупність ідей діалогової концепції (М.Бахтін, В.Біблер, А.Мейер); загальні положення теорії установки (Б.Величковський, Д.Кемпбелл, Ш.Надірашвілі, Г.Олпорт, В.Судаков, Д.Узнадзе, У.Фьюзон), обґрунтування соціальної установки (А.Леонтьєв, В.Мясіщев, Д.Узнадзе, В.Ядов); ідей про взаємовідносини значимих інших (референтності) (Б.Ананьєв, Л.Божович, А.Кронік, М.Лісіна, Б.Ломов, Н.Обозов, А.Петровський, Б.Поршев); теорії представників гуманістичного напряму у педагогіці (К.Вентцель, С.Гессен, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Ш.Амонашвілі); визнання ролі активності самої особистості в її власному розвитку; інтегральні філософські положення про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ і процесів розвитку суспільства, про роль особистості в цих процесах; сучасні дослідження з проблем толерантності (Р.Валітова, Д.Зінов'єв, В.Лекторський) та її концепції у поглядах Г.Солдатової, Є.Клепцовой, А.Байбакова. Велику роль у розробці гуманістичних моделей взаємовідносин відіграють етичні ідеї філософії ненасилля (Р.Апресян, М.Ганді, А.Гусейнов, Г.Джибладзе, Р.Люхіна, А.Калінін, Б.Картер, С.Малков, А.Огурцов, М.Степанянц, В.Стьопін, Л.Толстой, Г.Торо, Е.Хардт, Дж.Шарп, Н.Шкловєр), педагогіки ненасилля (А.Козлова, В.Маралов, В.Сітаров), педагогіки культури миру (М.Кабаченко, М.Ліпман, Є.Соколова, З.Шнекендорф).

Мета статті. Аналіз теоретичних основ, визначення вихідних положень, що слугували науково-методичною базою побудови моделі ефективного розвитку утворення, що конструє толерантні взаємовідносини на основі ціннісного ставлення до людини.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, ми звернулися до виявлення сутності провідних термінів. Так у філософії розуміння *моделі* порівнюється із замісником оригіналу (у пізнанні чи на практиці). Із французької (*modulus*) – зразок. Модель – це будь-який: уявний чи знаковий образ оригіналу (відображення об'єктів і явищ у вигляді описання, теорій, схем) [9]. Поняття моделі як образу розглядається у психолого-педагогічній літературі. Так В.Сафронова називає її аналогом оригіналу і вважає одночасно і засобом, і об'єктом дослідження [15; 42]. На думку І.Носса і Н.В.Васіна, моделювання виступає методом наукового пізнання світу і може визначатися представленням об'єкта моделлю, з допомогою якої можна отримати про нього інформацію (Б.Советов, С.Яковлев); модель виступає відображенням фактів, речей, відношень певної галузі знань (за Г.Клаусом) у спрощеному, більш наочному вигляді [11; 202]. Із існуючих типів моделей (фізичний, математично-речовий, логіко-математичний) останній найчастіше використовується у психолого-педагогічних дослідженнях. Для його побудови, перш за все, необхідно виявити усі фактори, змінні величини, які впливають на основні процеси, які знаходяться в полі зору дослідника. І, враховуючи те, що він належить до класу знакових моделей, аналіз здійснюється з допомогою точних засобів [11; 204].

Створення педагогічно доцільної й ефективної виховної системи, в основі якої лежало б ціннісне ставлення до людини, неможливе без спеціальної діяльності, спрямованої на її моделювання. Визначальною рисою є те, що у загальноосвітній школі до нього долучаються всі учасники виховного процесу (і не лише педагоги, учні, а й батьки та інші зацікавлені особи). Тому ми опиралися на ідеї відкритої школи. Адже соціокультурна та духовно-моральна ситуація в Україні все чіткіше відображає стійкі позитивні тенденції розвитку гуманістичного виховання учнів як полікультурного процесу, що відображає усі новітні демократичні, інтеграційні тенденції, характерні для нинішнього стану соціуму, реагує на зміни, які відбуваються в світі. Наш час характеризується зміною парадигмальних засад і обґрунтуванням правових норм виховання, доланням моноідеологічних установок на його цілі і зміст. Одночасно відбувається переосмислення і масове визнання таких ціннісних пріоритетів, як різноманіття стратегій в умовах варіативності гуманістичних виховних

систем, підтримка авторських програм і проектів в загальноосвітніх навчальних закладах, нарощування потенціалу взаємодії суб'єктів соціокультурної сфери в реалізації різних за масштабами, функціональною специфікою і технологіями цільових соціально-педагогічних програм державного та регіонального рівня. Звертання уваги на ці позитивні зрушення, які підтверджують надійний курс на стійкий розвиток гуманістичного виховання як загальнонаціонального пріоритету, що одночасно означає утвердження важливості формування гуманної, толерантної особистості на основі ціннісного ставлення до людини, вимагає підкреслення того факту, що динаміка розвитку прогресивних тенденцій у цій сфері, на жаль, ще й досі стримується уявленнями, які традиційно вкорінилися у суспільній свідомості, про виховання в його «школоцентристській» інтерпретації як про «компонент, який супроводжує процес навчання», як складову частину освітніх послуг [17;18]. Проте, наукові дослідження, затверджені комплексні програми у сфері розробки фундаментальних і прикладних проблем формування здорової у фізичному і моральному плані особистості [6,12,13], а також успішні у багатьох регіонах України інноваційні пошуки ефективної організації і моделювання виховання сприяють поступовому нівелюванню вказаних вище обмежень і розширенню його ціннісної соціальної бази як відкритої соціокультурної системи [4,5,6,8,12,13]. Особливо цінним є те, що базується воно на гуманістичних ціннісних пріоритетах, акцентованих на духовно-моральну сферу особистості, основу якої складає феномен громадянськості: суспільне благо і права людини, свобода вибору на базі усвідомленої законслухняності, соціальна справедливість і рівність, моральність і чесність у будь-якій діяльності, патріотизм і толерантність [17;19].

Розглядаючи гуманістичну модель виховної роботи школи як відкритої системи, ми поставили за мету визначити педагогічні умови ефективного формування в учнів ціннісного ставлення до людини. Процес навчання в школі як в освітньо-виховній установі створює можливості для розвитку в учнів активності у сфері пізнання і частково у практичній діяльності, але не завжди сприяє налагодженню толерантних міжособистісних взаємовідносин. Міра реалізації цих можливостей пов'язана з формами взаємодії, використовуваними педагогами у навчально-виховному процесі. У ході дослідження ми виявили, що найбільш поширеними в шкільній практиці є фронтальні та індивідуальні форми. Проте оптимальними для проявів моральної активності учнів є саме групові форми, розповсюдження яких стримується тим, що в теорії і методиці навчання клас фактично не розглядається ні як група, ні як колектив, а в теорії виховання пізнавальна діяльність не визнається в якості базового чинника для об'єднання і розвитку класного колективу. Як наслідок, навчально-виховний процес з його класно-урочною системою не може стати умовою реалізації активності у сфері пізнання і морального розвитку для досить значної частини школярів, що призводить до проявів егресивної поведінки по відношенню до освіти і навчання, тобто, тактики уникнення від виховного впливу, чим принижує роль школи як освітньо-виховної установи у процесі виховання людини і соціалізації особистості в цілому [10, 154]. Ми також виявили, що ті масові форми, які переважають у виховній практиці, об'єктивно не сприяють встановленню дружніх зв'язків, гуманних взаємовідносин, виникненню почуттів прихильності між учасниками творчих справ, розуміння один одного, не дивлячись на зусилля і суб'єктивні наміри педагогів. Крім того, створюючи об'єктивні можливості для реалізації школярами активної життєвої позиції лише в інституційному спілкуванні, ще й досі доволі обмежені можливості у сфері неформального спілкування, гри, соціально корисної діяльності; а також, не враховуючи соціально-психологічних змін у спрямованості активності школярів у процесах пізнання і участі у різних формах діяльності, організовувана педагогами життєдіяльність частково вступає в суперечність з реальним життям школярів. Як результат і в цьому випадку можна констатувати наявність фактів егресивної поведінки учнів, що знижує виховний вплив школи як організації на формування моральної особистості і на соціалізацію в цілому. Навчальний заклад, шкільний колектив (як соціально-психологічна група), виступає соціальним простором найчастіших контактів школярів. Вона створює можливості для реалізації ними активності в сферах міжособистісних відносин, залежно від того, наскільки інтенсивно і з ким взаємодіє учень.

Ідеї «відкритої», громадської школи, громадянського виховання набули поширення в багатьох державах світу. Але найбільшого світового визнання отримали ідеї вальдорфської педагогіки. Не зважаючи на те, що перша така школа була створена ще у 1919 році Рудольфом Штейгером (1861-1925) у Вальдорфі (поблизу Штутгарта) у період реформаторського соціально-педагогічного руху 20-х років, який характеризувався пошуками і експериментуванням нових типів шкіл (школи-громади, сільські виховні школи-інтернати, відкриті, автономні, вільні школи, центри інтересів), педагогічні пошуки того періоду виявилися актуальними і сьогодні. Співзвучні названим є провідні ідеї створення моделей нових шкіл: демократизація виховного процесу, формування толерантних взаємовідносин, розширення дитячого самоврядування, партнерський стиль спілкування між

учителями та учнями; культурологічний підхід, вивчення людини як носія традицій свого часу; створення сприятливих умов для гармонійного розвитку вихованців, індивідуалізація; посилення громадянського виховання, запровадження курсу «соціальної науки», виховання у душі співдружності і загальнолюдських ідеалів (правди, добра, краси і свободи). Образ вальдорфської педагогіки охоплює не лише школи, а й дитячі садки, реабілітаційно-педагогічні установи, а також широку видавничу діяльність: книжкові серії і брошури для педагогів, психологів, лікарів, батьків. Він виступає прообразом моделі «відкритої школи». «Вальдорфська педагогіка – це взагалі ніяка не педагогічна система, а мистецтво розвивати те, що є в людині. По суті вальдорфська педагогіка... прагне до пробудження... І спочатку повинні активізуватися вчителі, які надалі мають стимулювати молодь... до толерантних взаємовідносин з представниками інших культур, оскільки людство відмежоване від потоку світового розвитку, який стрімкою ходою досягає нових вершин... Вальдорфська педагогіка – це «мистецтво», яке здатне відшуковувати в людині все нові й нові риси» [21; 577-578].

У наш час змінюються цілі освіти, які визначають інноваційну сутність виховного процесу як відкритої системи, орієнтованої на формування у кожної особистості рефлексивного, творчого, морального ставлення до власного життя і співвіднесення його з долею інших людей [18; 39]. Тому ми і проаналізували кращий світовий досвід функціонування існуючих моделей школи як відкритої системи. У загальному вигляді ми визначили, що основними її характеристиками є розширення соціальних контактів з сім'єю; взаємодія з установами додаткової освіти, культури, іншими соціальними інститутами; інтеграція зусиль педагогів з широким колом представників громадськості: випускниками школи, ветеранами, працівниками культури, спорту; співпраця педагогів і учнів з різними творчими колективами; винесення уроків, позаурочних занять за межі школи: у майстерні, лабораторії, на природу. Діяльність «відкритої» школи у тісній співдружності з іншими соціальними інститутами характеризується такими взаємопов'язаними напрямками: *по-перше*, це засвоєння і примноження соціального досвіду, створення необхідних, найбільш сприятливих умов для морального удосконалення, саморозвитку конкретної особи, повноцінної її самореалізації і самоактуалізації в найближчому оточенні, самовиховання в бажаному для соціуму напрямі; активізація всіма засобами, що є у суспільства, інтелектуального, емоційного, морального, культурного, фізичного розвитку особистості; *по-друге*, створення виховуючого середовища в сім'ї та найближчому оточенні, формування в мікросередовищі соціально схвалюваних групових і колективних норм, орієнтацій та цінностей, що визначають сприятливий психологічний клімат, забезпечують високий емоційний тонус, від яких залежить збереження референтної значущості такого оточення для особи; *по-третьє*, процеси ресоціалізації і соціальної реабілітації, що передбачають використання комплексу заходів, спрямованих на подолання небажаних проявів поведінки, різного роду асоціальних відхилень, профілактику правопорушень дітей і підлітків, забезпечення соціальної допомоги і їхнього захисту з метою подолання соціальної дезадаптації і активного залучення до громадського життя [10; 156-157].

Для того, щоб представити модель формування в учнів загальноосвітньої школи толерантних взаємовідносин, виховання ціннісного ставлення до людини, ми брали за основу ідеї створення зарубіжних і вітчизняних моделей школи як відкритої системи і трактували її як комплекс, що включає взаємодію усіх соціальних інститутів, що беруть участь у вихованні особистості. Ми висунули завдання теоретичного обґрунтування умови ефективного впливу мікросоціуму, як відкритої соціально-педагогічної системи, що включає сім'ю, школу, позашкільні установи, а також експериментальне доведення умов оптимізації процесу моральної вихованості і налагодження гуманістичних взаємовідносин між вихованцями на різних рівнях. Нами були проаналізовані можливості виховного середовища, які суттєво змінюються в сучасних умовах. У визначенні потенційних складових виховного простору сьогодні заслуговують на увагу різноманітні за статусом і профілями діяльності недержавні асоційовані, корпоративні за структурно-організаційними принципами та управлінською специфікою центри і об'єднання соціокультурної, соціально-педагогічної та реабілітаційної спрямованості, які доповнюють державну інфраструктуру, залучають до волонтерської роботи, запрошують до співпраці учнів старших класів. Ці структури знаходяться на стадії нормативно-управлінського облаштування і налагодження взаємодії з владними структурами і проходять шлях становлення і гармонізації ціннісної пріоритетної сфери гуманістичних відносин, притаманних громадянському суспільству. На думку науковців актуальним завданням сучасної науки управління, що відповідає її гуманістичному призначенню, є розробка ефективних механізмів розв'язання складного комплексу проблем виховання і загальноосвітньої підготовки в ринкових умовах і з обмеженим фінансуванням. Цінними на даний час є розробки

стосовно функціонування міських загальноосвітніх комплексів, які являють собою структуру організаційних об'єктів, зміст спільної діяльності яких спрямований на реалізацію завдань загальної середньої освіти і виховання [20;30]. Соціально-ціннісна роль різноманітних патріотичних центрів, громадських організацій і об'єднань, фірм і масових рухів неминує ще більше буде зростати, а їх діяльність набудатиме загальнонаціональної значущості. Досягнення цієї багатовекторної мети, на нашу думку, передбачає якісно інакшу соціально-економічну ситуацію і загальний стан соціуму, коли набута ним стабільна зрілість внутрішнього потенціалу буде здатна до глобального протистояння і надійного стимування розвитку негативних тенденцій в різноманітних сферах життєдіяльності суспільства. Не менш суттєвим нам видається організаційно-управлінське забезпечення дії механізмів поліфункціональної міжвідомчої взаємодії, спрямованої на раціональне використання ресурсів життєзабезпечення загальнонаціональних пріоритетів громадянськості і демократії в єдиному соціокультурному просторі. Йдеться про консолідацію і подальшу розробку соціальної політики, глибокого розуміння на рівні масової свідомості важливості досягнення гармонійної всеєдності поглядів, їх доленосної сутності для майбутнього країни, діяльності, спрямованої на реалізацію гуманістичних ідеалів громадянськості і демократії в якості загальнонаціонального пріоритету у вихованні [17;19]. Для нас важливим видається розуміння інтеграційних процесів у суспільстві і використання можливостей усіх виховних інститутів для формування у кожної особистості навиків толерантної взаємодії в міжособистісних відносинах, визнання гуманістичних пріоритетів, виховання ціннісного ставлення до людини, що виступають важливими передумовами створення громадянського суспільства. А результативність такої спільної роботи залежить від правильного вибору методологічних підходів і принципів взаємодії дорослих і дітей. У науці під методологічним підходом прийнято розуміти комплекс понять, ідей і способів, які використовуються у процесі пізнання чи перетворення конкретного об'єкта природної чи соціальної дійсності. У більшості випадків діяльність людей будується на основі не одного, а декількох підходів. Доповнюючи один одного, разом вони визначають стратегію, детермінують практику дій у конкретній ситуації і у визначеному проміжку часу. Визначення підходів, які в умовах взаємодії один з одним, можуть стати методологічною основою діяльності, спрямованої на моделювання і побудову ефективно діючої виховної системи гуманістичного типу, виявилось для нас досить непростою справою. Перш за все, ми визначалися стосовно методологічних засад спільних дій членів шкільного співтовариства. І робили це поетапно. Спочатку аналізували інваріантну, а потім і варіативну частину. Інваріантну складову, як і у Є.Н.Степанова [16;15] становили такі методологічні підходи, як системний, синергетичний, варіативно-модельний і особистісно орієнтований. Як правило, їх використовують у будь-якому шкільному співтоваристві з метою оптимального спрямування процесу формування і реалізації модельних уявлень про виховну систему. Варіативну частину можуть скласти один чи два підходи, які у найбільшій мірі відповідають своєрідності створення конкретної виховної системи. У нашому випадку – це культурологічний підхід. У процесі будь-якого моделювання, так і у виховній роботі відбувається уявне розкладання реальної системи – оригіналу на елементи, які тим чи іншим чином пов'язані між собою, тому системному підходу у нашому експерименті була відведена першочергова роль у розробці гуманістичної моделі і втіленні її у виховну практику.

Керуючись принципом самоорганізації і саморозвитку, ми детально вивчали процеси міжособистісного спілкування і відносин учнів у тих загальноосвітніх школах, у яких працювали, виявляли тенденції, внутрішні механізми і резерви розвитку гуманістичної системи виховання, визначали шляхи і способи удосконалення і оновлення виховної практики. Важливо, щоб змодельований майбутній стан виховної системи збігався з траєкторією досягнення системою оптимального рівня еволюції. Полілог дій, думок, мотивів, ціннісних установок членів шкільного співтовариства – необхідна умова створення ефективною і педагогічно доцільною виховної системи. «Уважне ставлення до думки кожного члена колективу, фіксація та облік різних точок зору мають суттєве значення для прогнозування шляхів розвитку системи, визначення найбільш повного спектру можливих варіантів її еволюції» [16;17]. Діалог педагогів, учнів і батьків у процесі формування модельних уявлень про майбутній стан виховної системи, безсумнівно, підвищує шанси на успіх спільної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної мети.

У процесі дослідницької роботи ми дотримувалися і варіативно-модельного підходу, необхідність якого у виховній практиці зумовлена двома основними причинами. По-перше, стала очевидною неспроможність спроб створити єдину модель (програму) виховного процесу з метою формування толерантних міжособистісних відносин, виховання ціннісного ставлення до людини для всіх загальноосвітніх шкіл, які брали участь у експерименті. Педагоги давно виступають проти

шаблонів у вихованні. Ми взяли курс на реалізацію ідеї варіативності у визначенні цілей, змісту і способів організації освітньо-виховної діяльності, на створення у кожній школі своєї унікальної системи гуманістичного виховання учнів. По-друге, здійснення інноваційних підходів керівників і вихователів загальноосвітніх закладів стосовно перетворень у виховній практиці багато в чому залежить від психологічної, науково-методичної й організаційної готовності членів шкільного співтовариства. Базовими положеннями варіативного-модельного підходу у розробці гуманістичної виховної системи були названі: 1) різноманітність способів і умов організації шкільного життя і постійна їхня змінюваність детермінують варіативність цілей, змісту, форм і методів організації виховання; 2) формування уявлень про моделювання виховного процесу, які були б адекватними особливостям шкільного колективу і умовам його життєдіяльності, що сприяє оптимальному розгортанню виховної діяльності і підвищенню її ефективності; 3) створення моделі процесу виховання ціннісного ставлення до людини в учнів можливе лише за умов спільних зусиль педагогів, учнів і батьків у творчому процесі і досягненні ціннісно-орієнтаційної згоди; 4) уявлення про моделювання виховного процесу у загальноосвітній школі повинні формуватися на основі цілісного своєрідного образу навчального закладу; 5) процес моделювання виховної діяльності повинен бути безперервним, взаємозалежним. Тобто, в цілому, уявлення про моделювання гуманістичної виховної діяльності повинні адекватно відображати загальні, особливі і конкретні риси виховного процесу, враховувати інтереси, потреби, ціннісні орієнтації його учасників, бути пов'язаними із своєрідними умовами науково-методичного, кадрового, фінансово-матеріального забезпечення життєдіяльності освітнього закладу. Самі творці виховного процесу мають вирішувати, чи модель буде зображена у вигляді схеми, чи викладена у формі концепції виховної системи, враховуючи конкретні умови і ситуацію її подальшого застосування в педагогічній діяльності. Виховна система – це «живий» організм, у якому змінюється склад дітей і дорослих, коригуються міжособистісні та міжгрупові відносини, з'являються нові напрямки, форми і методи спільної діяльності, зміцнюються зв'язки з навколишнім соціальним і природним середовищем. Безперервність процесу моделювання обумовлюється і тим, що практично неможливо одержати абсолютно повну і достовірну інформацію про досить складний об'єкт, який потрібно змоделювати і скласти максимально точний прогноз його розвитку. А отже, неминуче внесення корективів в уявлення про моделювання виховної системи.

Сьогодні по відношенню до сфери виховання педагоги найбільшою мірою керуються особистісно-орієнтованим підходом. Дбаючи про гуманізацію взаємовідносин, його прихильники прагнуть перебороти відчуження учня від учителя, характерне для традиційної системи навчального закладу, змінити переважаючий в арсеналі педагогів соціоцентричний за своєю спрямованістю і авторитарний за характером процес вивчення і виховання учнів. А до провідних ідей-принципів такого підходу, якими ми керувалися у дослідницькій роботі, відносять самоактуалізацію, індивідуалізацію, суб'єктність вибору, творчість і створення ситуації успіху, довіри і підтримки. Їх зміст відображений у таких положеннях: а) важливо підтримувати і спонукати прагнення учнів до прояву і розвитку своїх природних і соціально набутих можливостей; б) з огляду на індивідуальні особливості вихованця необхідно всіляко сприяти їх подальшому розвитку; в) варто допомогти учневі стати справжнім суб'єктом життєдіяльності у себе в класі, у школі, сприяти формуванню і збагаченню його суб'єктного досвіду; г) педагогічно доцільно досягати того, щоб кожен учень жив, навчався і виховувався в умовах постійного вільного вибору змісту, форм і способів навчання, поведінки, мотивів; д) враховувати, що досягнення успіху в тому чи іншому виді діяльності сприяє формуванню позитивної "Я" концепції вихованця, стимулює процеси самоудосконалення і самостворення власного "Я"; е) вірити в дитину, довіряти їй, підтримувати прагнення до самореалізації і самоствердження (замість зайвої вимогливості і надмірного контролю), пам'ятати про те, що не зовнішні впливи, а внутрішня мотивація учня визначають успіх його навчання і виховання.

Ми використовували весь методичний арсенал особистісного орієнтованого підходу. За твердженням О.Бондаревської його складають форми, методи і прийоми, що відповідають таким вимогам, як діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку особистості, надання необхідного простору волі для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання і поведінки [2;17]. Інші вчені додають у цей перелік: діалог, ігрові і рефлексивні методи і прийоми, а також способи педагогічної підтримки особистості у процесі її саморозвитку. На думку Т.В.Фролової, використання особистісно орієнтованого підходу у вихованні школярів неможливе без застосування методів діагностики і самодіагностики [19; 48]. Ми розділяємо точку зору петербурзьких учених Є.І.Казакової і А.П.Тряпціної, які справедливо вважають метод створення ситуації успіху найважливішим засобом особистісно орієнтованої педагогічної діяльності [7;16-32]. У процесі практичної експериментальної роботи в загальноосвітніх

навчальних закладах ми переконалися, яку важливу роль відіграють у моделюванні і прогнозуванні виховної системи обрані за основу методологічні підходи, а оволодіння сукупністю понять, ідей, прийомів і способів, які використовуються у процесі пізнання і перетворення соціальних об'єктів, стали для нас важливою умовою збагачення теоретичних педагогічних знань, які вплинули на удосконалення виховної практики.

Результати власних досліджень. Принципова відмінність пропонованої нами (розробленої, апробованої і впровадженої у шкільну практику) структурно-функціональної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини полягає в тому, що вона побудована не лише на оволодінні гуманістичною діяльністю, а й на глибоких знаннях з різних галузей людинознавства і на розумінні непересічної цінності людини. У моделі відображена багатофакторність виховного процесу, зумовлена об'єктивними і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних належать соціально-культурні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти. До суб'єктивних – особистісні якості вихователів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу [1; 7]. Розроблена нами модель виступає ядром загальношкільного механізму цілеспрямованого формування соціального досвіду вихованців і має враховувати: по-перше, соціальне замовлення, оформлене на рівні різноманітних надособистісних соціальних систем – людських спільностей; по-друге, досягнутий рівень сформованості у вихованців окремих соціальних якостей і соціального досвіду в цілому; по-третє, особливості конкретної школи: умови, традиції, якісний склад педагогічного колективу, матеріальну базу. Тобто виховна робота школи є конкретним механізмом дії визначених фахівців. У визначенні *змістової* складової моделі виховної роботи враховується належність учнів до тієї чи іншої соціальної групи, їхня перетворювальна духовна і матеріальна діяльність з «розпредмечування» соціального досвіду на різних рівнях міжособистісного спілкування, що акумулювався в об'єктах соціальної культури або генерується у процесі функціонування людських спільностей. У виховній роботі нами були використані такі імперативи соціальних ролей, виконання яких передбачає опору на гуманістичний світогляд, громадянську позицію і відчуття своєї єдності з усім світом. Ми, в першу чергу, визначили ролі вихованців і можливості розуміння і прояву ціннісного ставлення до людини на різних рівнях [3; 21].

Ми переконалися, що наявність багатогранного колективного життя вихованців створює можливості для ефективної індивідуальної роботи, допомоги і підтримки кожного, хто цього потребує. З метою діагностики результатів виховання на початку і наприкінці роботи ми визначали рівень громадської активності вихованців і уміння співпрацювати з іншими – інтегральний показник сформованості соціального досвіду, що базується на ціннісному ставленні до людини. Під такою активністю ми розуміємо внутрішню готовність і практичну здатність вихованців брати участь у соціальному творенні в різних людських спільностях. Робота передбачала необхідний рівень сформованості у школярів організаційних здібностей, умінь організації міжособистісної взаємодії на засадах співдружності. Було проведено дослідження у процесі підготовки колективних творчих справ (КТС) і на основі анкетування, спостереження, усної бесіди, методів математичної статистики зроблений аналіз результатів творчої співпраці.

Висновки до даного фрагменту дослідження. Аналіз відповідей учнів по першій частині дослідження дав нам змогу шляхом підрахунку відповідей школярів визначити, в яких саме людських спільностях вихованці найкраще, а де слабше «відчувають» свою роль і за яких обставин здатні плідно діяти. Для встановлення рівня внутрішньої готовності вихованців до активного громадського життя, участі у соціально корисних справах на благо інших ми брали відношення середнього значення з усіх семи спільностей відношень кількості школярів, які називали конкретні справи чи пропонували продуктивні ідеї, до загальної кількості учасників, охоплених анкетуванням, і виражали його у відсотках. Якщо вважати, що кожна справа проводиться за етапами (за методикою – КТС) то, аналіз письмових відповідей учнів на другу частину анкетизації, дає змогу зробити висновок про те, яка кількість вихованців «не відчуває» важливості окремих етапів справи або взагалі їх пропускає. Для визначення рівня практичної здатності кожного до соціально цінної діяльності, спільного творення, втілення проекту ідеї в життя ми визначали відношення кількості учнів, які представили найповніші характеристики реалізації тієї чи іншої справи до загального числа учнів, охоплених анкетуванням, і подавали його у відсотках. Визначення рівня внутрішньої готовності вихованців до соціального творення у розрізі кожної спільності, дало змогу вихователю визначити, стосовно якої із них потрібно посилити роботу, доповнити її більшою кількістю соціально-етичних вправ і разом з учнями запропонувати шляхи їх розв'язання. Оцінюючи рівень практичної здатності вихованців до соціальної діяльності ми визначили, на яких саме етапах треба посилити увагу учнів, отримали можливість цілеспрямовано

моделювати структуру соціальної діяльності.

Для того, щоб розроблена модель виховної системи не залишилась мертвою схемою, не припинила своє існування через короткий проміжок часу, було продумано механізми її постійного самовідтворення й удосконалення. Їх роль виконує система управління творчою групою педагогів-вихователів та учнівське самоврядування. У нашому розумінні ціннісні ставлення до людей, інших об'єктів живої природи у вихованців можуть формуватися лише на основі різного типу відношень, які виникають між ними. Гуманістичні міжособистісні взаємовідносини між учнями і членами мікро- і макросоціуму сприяють становленню особистості, виробленню ціннісних орієнтацій і установок стосовно різних об'єктів їхнього оточення. Концепцію відносин психологічний словник представляє у вигляді сукупності теоретичних уявлень, згідно з якими ядром особистості виступає індивідуально-цілісна система її суб'єктивно-оцінних, свідомо вироблених ставлень до дійсності, що виражається в інтегрованому досвіді взаємовідносин з іншими людьми в умовах соціального оточення. Позитивний чи негативний досвід відносин між людьми однозначно формує і відповідну систему внутрішніх ставлень. Зважаючи на те, що ціннісне ставлення до об'єкта відношень може виникати, переважно на фоні гуманістичних відносин, гуманізація виховного процесу і взаємовідносини, що розвиваються на його основі визначають глибинний зміст розробленої у ході нашої дослідницько-експериментальної роботи структурно-функціональної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості / Бех І.Д.: У 2.кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади.- К.: Либідь, 2003.-344с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика.-1997.-№4.-С.16-21.
3. Виховні технології / Упоряд. В.Варава, В.Зоц.-К.: Ред. Загальнопед.газ., 2004.-120с.- (Бібліотека «Шк. світу»).
4. Вознюк. Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості / Вознюк. Н.М.-К. : Центр навчальної літератури, 2005.-196с.
5. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / І. Г. Єрмаков - Х. : Вид.група «Основа», 2006.-224с.
6. Закон України «Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004-2008 роки» від 18.11.2003р.- №1281-IV
7. Казакова Е.И. Диалог на лестнице успеха / Казакова Е.И., Тряпицына А.П. / Казакова Е.И., Тряпицына А.П. - СПб, 1997.- 246с.
8. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки / Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. / Заг.ред. Є.І. Коваленко. - К. : Центр навчальної літератури, 2006.-664с.;
9. Краткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексева.-М.: Проспект, 2002.-492с.
10. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики. / Мустаева Ф.А. - М. : Академпроект, Екатеринбург: Деловая книга, 2002.-416с.,
11. Носс И.Н. Введение в практику психологического исследования. / Носс И.Н., Васина Н.В. - М. : Изд-во Института психотерапии, 2004.-348с.
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 04.06.2003р.-№877 «Про затвердження Програми реалізації державної політики у сфері боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин на 2003-2010 роки»
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 04.03.2004р.-№264 «Про затвердження Концепції стратегії дій Уряду, спрямованих на запобігання поширенню ВІЛ-інфекції/СНІДу на період до 2011 року.
14. Постанова Кабінету Міністрів України від 11.05.2006р.-№623 «Про затвердження програми подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2005-2010рр.»
15. Сафронова В.М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе / Сафронова В.М. - М. :ACADEMIA, 2002.-196с.
16. Степанов Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Степанов Е.Н. // Педагогика.-№ 4, 2001.-С.14-19.
17. Филонов Г.Н. Воспитание: традиции и современность / Филонов Г.Н. // Педагогика, 2003.-№7.-С.14-21.
18. Филонов Г.Н. Воспитательный процесс как открытая система / Филонов Г.Н. // Педагогика – 1998.-№8.- С.35-40.
19. Фролова Т.В. Индивидуальная поддержка школьника / Т. В. Фролова // Воспитательная система школы: проблемы управления / Под ред. В.А. Караковского и др. - М. : Академия, 1997. - 236с., 48
20. Шайхелисламов Р.Ф. Городской образовательный комплекс как объект управления образованием / Шайхелисламов Р.Ф. // Педагогика - 2002.-№6.-С.29-34.
21. Штайнер Рудольф. Оновлення педагогіки / Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки/ Уклад. і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. Заг. Ред. Є.І. Коваленко.- Київ: Центр навчальної літератури, 2006.-664с.-С.579-594., 577-578].

ФОРМУВАННЯ В УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО УЧАСТІ В РОБОТІ ОРГАНІВ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Ю.О.Шикова

Анотація: У статті розглянуто основні проблеми формування у вчителів готовності до участі в роботі органів учнівського самоврядування. Основна увага приділяється організації педагогічного спілкування.

Ключові слова: готовність, учнівське самоврядування, педагогічне спілкування, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Аннотация: в статье рассматриваются основные вопросы формирования в учителей готовности к участию в органах ученического самоуправления. Основное внимание уделяется организации педагогического общения.

Ключевые слова: готовность, ученическое самоуправление, педагогическое общение, субъект-субъектное взаимодействие.

Summary: This article deals with the main aspects of teachers' readiness to the participation in pupils' self-government.

Key words: readiness, pupils' self-government, pedagogical communication based on a dialogue.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України зазначається необхідність розвитку ініціативи та творчого пошуку педагогів, вивчення та поширення їхнього педагогічного досвіду. Зміни суспільного життя країни вимагають від усіх педагогічних колективів працювати по-новому, оновлювати форми та методи діяльності. Саме тому особлива увага повинна приділятися організації та запровадженню учнівського самоврядування, яке передбачає активну позицію педагога у цьому процесі.

Мета статті полягає у розкритті основного змісту готовності вчителів до участі й керуванні роботою органів учнівського самоврядування.

Виклад основного матеріалу. Формування та розвиток соціально активної, повноцінної творчої особистості дитини під час залучення до участі в роботі органів учнівського самоврядування перебуває у прямій залежності від типів педагогічно доцільного керівництва, вміння вихователя створити емоційно-сприятливий клімат в дитячому колективі, заохотити до активних соціально-значущих та особистісних звершень, вчасно передбачити та відвернути конфліктні ситуації.

За свідченням наукових досліджень (П.Гальперін, Д.Ельконін), готовність до здійснення будь-якої пізнавальної або практичної діяльності передбачає наявність загальних і спеціальних здібностей, загальних і спеціальних знань, професійних умінь і навичок.

Педагогічні здібності, знання й уміння, у певному їх розумінні, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості фахівця освітньої галузі, ступінь його професійної компетентності, тобто коло питань, у яких він обізнаний, володіє досвідом, а також у своїй сукупності є основою для досягнення вищого рівня професійної діяльності - майстерності.

Поняття готовності стало з'являтися в науковій літературі на початку ХХ століття у зв'язку з потребою моделювання активності особистості в різних сферах життєдіяльності. В цей час науковці, насамперед, вчені-психологи (В.Томас, Ф.Знанецький, Г.Олпорт, Д.Кац, Г.Сміт та ін.) розглядали готовність як феномен соціально-ціннісної резистентності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів оточуючого середовища в межах регуляції й саморегуляції поведінки людини. На думку дослідників, готовність – це надбудова у структурі особистості, спрямована на певну поведінку, установка на активні дії, що обумовлена мотивами і психічними характеристиками особистості [1].

Головними науковим підходом до окреслення категорії готовності є психологічний, де готовність розглядається як особистісна характеристика, що передбачає здатність до адаптації та саморегуляції поведінки й розвитку, педагогічний, де готовність визначається як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення, професійно-педагогічний, де готовність визначається як характеристика результативності процесу професійної підготовки спеціалістів різних галузей знань.

Аналізуючи тези, викладені вище, можемо сформулювати попереднє визначення «готовності до діяльності в органах учнівського самоврядування», яке ми розуміємо як здатність суб'єкта

результативно виконувати свої обов'язки та функції, визначені статутними документами. Поняття «здатність» в даному контексті має різносторонню функціональну значущість, залежну від виду діяльності.

Огляд і первинний аналіз діяльності органів самоврядування дає підстави зробити висновок, що більшість учителів традиційно розглядають учнівське самоврядування як організацію дозвілля та розважальних заходів у позашкільний час, а також чергувань по школі, не пов'язуючи цю діяльність із розвитком дитячої особистості. Це можна пояснити формальним підходом до змісту навчально-виховного процесу, домінуванням навчальних цілей на шкоду виховним. Часто вчителі свої рішення, плани видають за думку учнів. Як наслідок – вплив педагогів на своїх вихованців різко послаблюється, а звичка багатьох учнів без роздумів погоджуватись із дорослими серйозно гальмує розвиток їхньої соціальної активності [0], можна сказати, зводить нанівець усі результати від запровадження учнівського самоврядування.

Під час проведення власного дослідження ми зіткнулися з тим, наскільки міцно укорінена система бюрократичних авторитарних взаємин у школі. Вчителі сприймали дітей лише в якості об'єктів навчально-виховних впливів, які не мають і не повинні мати власну думку, а лише підкорятися та виконувати настанови старших. Саме тому в багатьох школах учнівське самоврядування перебувало на формальному рівні, оскільки дитині не надавалося реальних повноважень та свободи вибору. Під час організації учнівського самоврядування вчитель виступає не в ролі педагога, він є консультантом, старшим товаришем, котрий має спеціальну підготовку, помічником, а також звичайним членом колективу. Проте, не всі вчителі володіють достатньою гнучкістю, для того щоб змінити стиль спілкування. Вони продовжують спілкуватися з активом і школярами з позиції педагога. Проте діти потребують більшої самостійності, спілкування в режимі діалогу. Тому вчителю, що працює з органами учнівського самоврядування необхідно пам'ятати, що не можна замінити підлітків там, де вони здатні впоратися самостійно. Тому ми зробили припущення, що учнівське самоврядування набути реальних повноважень та суспільно-особистої значущості, якщо спілкування між педагогами та учнями носитиме діалогічний характер. Діалогізацію педагогічного спілкування, взаємодії пропагували свого часу С.Шацький, А.Макаренко, В.Сухомлинський, І.Іванов та інші, що позитивно відобразилося на їхніх самоврядних системах [0;0;0;0]. Важливою заслугою С.Шацького і колективу його однодумців стала вдала спроба поєднати цілеспрямовану освітню і виховну діяльність з гуманізацією навколишнього середовища, насамперед сформованих у ньому відносин між дітьми та педагогами [0, с. 221].

Натомість І.Іванов діалогізацію педагогічного середовища вбачав у спільній колективно-творчій діяльності учнів та учителів, що дозволяло налагодити партнерські відносини між дорослими та дітьми. А.Макаренко використовував систему чітких вимог: принцип поєднання поваги з вимогливістю, що унеможливило нівелювання прав та обов'язків кожного вихованця, а також вихователя [0]. Будь-яка взаємодія неможлива без спілкування, зокрема важливість педагогічного спілкування важко переоцінити. У спілкуванні складається важлива система виховних взаємин, що сприяють ефективності виховання. У педагогічній діяльності спілкування здобуває функціональний і професійно значущий характер.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання. Усвідомлюючи наявні недоліки освітньої діяльності школи (авторитарний стиль взаємин «учитель-учень», невміння і неготовність учителів сприймати школярів як неповторну цілісну особистість з притаманними тільки їй індивідуальними особливостями) педагогі-організатори учнівського самоврядування повинні налагодити взаємодію з дитиною як самодостатнім суб'єктом спілкування та діяльності, неповторною індивідуальністю з набором своєрідних рис та якостей особистості.

Виходячи з цього, реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вихователем та учнем є однією з провідних організаційно-педагогічних умов творчого розвитку та особистісного зростання всіх учасників учнівського самоврядування. Головні фактори педагогічної взаємодії в умовах функціонування учнівського самоврядування – взаємоповага, довіра, доброзичливість, діалогічність, що є виявом суб'єкт-суб'єктних стосунків та стимулює зростання самоактивності дитини, створює можливості для задоволення її актуальної потреби у творчій самореалізації та самоствердженні. Таким чином, можемо зробити висновок, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія між вчителями та учнями під час участі в роботі органів учнівського самоврядування – форма педагогічного співробітництва між педагогом-організатором та вихованцями, під час якого педагог і діти об'єднані творчим діалогом з

метою активного саморозвитку і самовираження особистості кожного з учасників освітнього процесу, а також виявлення та реалізації їхніх кращих духовних якостей і творчого потенціалу.

Основними компонентами готовності педагогів до реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин з вихованцями як провідної умови розвитку творчих здібностей і творчої активності дітей в позашкільних навчальних закладах є такі:

- позитивна психологічна установка педагога на власну педагогічну діяльність, що забезпечує його готовність брати на себе ініціативу у визначенні доцільного стилю взаємовідносин з вихованцями, прагнення до максимальної гнучкості;

- готовність до взаємоповаги, виявів симпатії до особистості дитини, здатність створювати позитивну атмосферу під час теоретичних та практичних занять, нейтралізуючи можливі причини і передумови необґрунтованих конфліктів;

- готовність до рефлексії – осмислення педагогом того, як він насправді сприймається і оцінюється вихованцями, які є партнерами у навчально-виховній взаємодії; рефлексія як акт самоаналізу і самопізнання педагога в контексті його спілкування з вихованцями;

- здатність до емпатії, тобто розуміння почуттів учнів, готовність відгукнутися на їхні безпосередні потреби, «вживатися» в душевні, емоційно-психологічні стани своїх вихованців, інтуїтивно проникати у внутрішній світ партнера освітньої взаємодії, готовність до співпереживання, допомоги і підтримки в різних її формах і проявах;

- інтерактивність, що проявляється у вигляді різних типів і форм міжособистісних взаємовідносин між людьми і розуміється як поглиблена психологізація всього комплексу комунікативних зв'язків між ними, як здатність педагога адекватно інтерпретувати різні ситуації, що виникають у навчанні та вихованні та, відповідно до них, вносити корективи у власні дії та педагогічну діяльність;

- готовність до виконання ролі фасилітатора, тобто педагога-консультанта учнівського самоврядування;

- вміння своєчасно локалізувати конфліктні ситуації у взаєминах між педагогом і вихованцями, окремими вихованцями і дитячим колективом, оскільки виникнення конфліктів у тих або інших формах є цілком закономірним явищем для складного процесу розв'язання завдань творчого або пізнавального характеру; тому лише вмілі дії педагога трансформують «творчі» конфлікти у співпрацю, орієнтовану на пошук взаємоприйнятних рішень, компромісних або оптимальних варіантів, що задовольняють усіх учасників творчого процесу, сприяючи становленню особистісно-творчої позиції вихованців та зближенню суб'єктів освітнього процесу.

Узагальнюючи зазначене вище, доходимо таких **висновків:**

- актуальним залишається питання розв'язання проблеми психологічної готовності майбутнього вчителя, розвитку у нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей д час запровадження учнівського самоврядування. Розробка методів формування у майбутніх вчителів професійно важливих якостей залишається найбільш уразливим місцем в системі професійної підготовки майбутніх кадрів;

- процес організації учнівського самоврядування є не лише сукупністю послідовних і взаємопов'язаних дій педагога і вихованців, що спрямовані на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок пізнавальної або творчої діяльності, формування світогляду дитини, а й сукупністю послідовних і взаємопов'язаних перетворень у їхньому творчому розвитку;

- суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між учасниками учнівського самоврядування – важливий фактор розвитку творчої активності як вихованців, так і педагогів;

- важливе завдання освітньої системи полягає у забезпеченні функціональної готовності педагогів-організаторів до суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин з вихованцями під час участі в роботі органів учнівського самоврядування.

Література

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.
- Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / Игорь Петрович Иванов. – М.: Просвещение, 1992. – 116 с.
- Кухар В. Л. Модель учнівського самоврядування / В. Л. Кухар // Управління школою. – 2004. – № 1. – С. 2–10.
- Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. [в 7 т.] / Антон Семенович Макаренко. – К.: Рад. школа, 1957. – Т. 5. – 382 с.
- Мистецтво шкільного самоврядування / Упоряд. М. Голубенко. – К.: Ред. загальнопед. газет, 2004. – 120с.
- Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність // Освіта України. – 2006. – № 64–65. – С. 43–49.

Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу /Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – Т.1. – К.: Рад. школа. – 1976. – С.403–640.

Учнівське самоврядування: практика впровадження / О. Є. Скорик . – К. : Плеяди, 2005. – 180 с. – (Відкритий урок; Вип.5–8).

Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе / Станислав Теофилович Шацкий // Шацкий С. Т. Пед. соч. в 4-х т. Т. 2. – М., 1964. – С. 15–38.

УДК 378:37.013:379.8

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ВИХОВАНЦІВ ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ

С.І.Цуприк

***Анотація.** У статті на основі аналізу педагогічної літератури з'ясовано сутність і зміст підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до формування здорового способу життя у вихованців літніх оздоровчих таборів.*

***Ключові слова:** підготовка студентів, літні оздоровчі табори.*

***Аннотация.** В статье на основании анализа педагогической литературы раскрыты сущность и содержание подготовки студентов высших учебных заведений к формированию здорового образа жизни у воспитанников летних оздоровительных лагерей.*

***Ключевые слова:** подготовка студентов, летние оздоровительные лагеря.*

***Summary.** The essence and the content of the students' preparation for work at the summer health camps have been defined. The problem of preparation of students for work at the summer health camps have been analyzed in the pedagogical literature.*

***Key words:** students' training, summer health camps.*

Постановка проблеми. В Україні розширюється й удосконалюється мережа літніх дитячих оздоровчих закладів, основне завдання яких полягає у відновленні фізичних і розумових сил дитини. Для роботи в цих закладах необхідні педагоги з високим рівнем підготовки, що відповідає новому державному освітньому стандарту та критеріям сьогодення.

Проте досвід показує, що найчастіше роль вихователя, вожатого в оздоровчому таборі зводиться до забезпечення контролю за дотриманням всіма дітьми режимних вимог та правил поведінки. Нерідко педагоги не мають достатнього рівня теоретичної підготовки, спостерігається брак організаторських, комунікативних, прогностичних, діагностичних умінь. Особистісна незрілість багатьох студентів негативно позначається на результатах виховної роботи.

Поширеними проблемами студентів під час проходження позашкільної практики є відсутність досвіду виховної роботи та творчого підходу до виконання завдань, невміння організувати дозвілля в умовах фізичної активності, стереотипність мислення, повна розгубленість при спілкуванні з дітьми, які мають певні хвороби та залежності.

Розв'язання зазначених проблем педагогічної практики викликає необхідність у пошуках новітніх способів підготовки студентів до різнобічної діяльності в таборі. Важливим документом, який регламентує аспекти діяльності оздоровчих таборів є «Типове положення про дитячий оздоровчий заклад», де зазначено, що «оздоровчий табір є позашкільним оздоровчо-виховним закладом і створюється ... з метою організації змістовного дозвілля і відпочинку, зміцнення здоров'я, задоволення інтересів і духовних запитів дітей, підлітків і учнівської молоді» [8, 11].

Звідси випливає одне з основних завдань – зміцнення здоров'я вихованців дитячого табору. Конституція України визначає здоров'я людини однією з найвищих соціальних цінностей. Тому турбота про нього повинна охоплювати усі напрямки діяльності – навчання й виховання, інформування й оздоровлення, контроль і самоконтроль стану здоров'я, профілактику й прищеплення навичок відмови від шкідливих звичок, опанування навичками здорового способу життя з метою сприяння реалізації потенціалу фізичного, психічного та духовного здоров'я молодого покоління.

З кожним роком зростає актуальність обраної теми, адже на стан здоров'я дітей негативно впливають алкоголь, відсутність фізичної активності, наркозалежність, паління, психологічний

дискомфорт, хронічні захворювання, надлишкова вага, перевантаження навчальними заняттями тощо.

Сучасна молодь інформована про те, що є корисним, а що шкідливим для її здоров'я, досить багато знає про різні хвороби і засоби лікування, проте зовсім не освічена в питаннях, як бути здоровою. Одних лише знань про елементи здорової поведінки мало – потрібна переконаність і постійні досягнення. До того ж, досягнутим можна вважати лише те, що увійшло в культуру, побут, звичку.

Саме тому у наш час особливого значення набуває формування здорового способу життя школярів. Від того, наскільки успішно зможуть сформуватися та закріпитися у свідомості вихованців навички здорового способу життя, залежатиме розкриття потенціалу особистості. Школярі найбільш сприйнятливі до різноманітних впливів. З іншого боку, в них вже існує основа для прояву свідомої індивідуальної активності в забезпеченні здорового способу життя. Робота в даному напрямку дозволяє нейтралізувати в майбутньому розвиток факторів ризику різноманітних захворювань, запобігти виникненню шкідливих звичок або ж ефективніше з ними боротись.

Оскільки предмет «Основи здоров'я» викладається у 5 класі, коли учні легковажно ставляться до власного здоров'я, не усвідомлюючи його цінності, то вони не одержують необхідних фізкультурно-оздоровчих знань у процесі навчання, домашніх завдань з фізичної культури, не цікавляться спортивними подіями, не ознайомлені з українськими народними оздоровчими традиціями. У вихованців формується зовсім необґрунтована впевненість у тому, що здоров'я гарантоване саме по собі, що будь-які навантаження, грубі порушення харчування, режиму праці, відпочинку, стрес, інші фактори ризику подолати під силу будь-якій людині.

Нерідко саме у таборі виявляються і поширюються шкідливі звички вихованців, які знаходяться далеко від батьківського контролю, відчувають довгоочікувану свободу. Вожатим доводиться брати на себе відповідальність за попередження негативної поведінки та викорінення шкідливих звичок дітей. Саме це і спрямувало пошук науковців.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Проблема підготовки студентів до роботи з дітьми в оздоровчих закладах розглядалась у психолого-педагогічній літературі досить різнобічно: психологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів (О.Яковліва, Т.Яценко); методична підготовка до роботи з дітьми в літній період (М.Сисоєва, О.Столяренко, С.Шмаков); формування у студентів педагогічних здібностей для роботи з дітьми (А.Кірпи́чник, С.Кульневич, В.Ліщинський, А.Лутошкін, Р.Немов, В.Оржеховська, О.Пилипенко); соціально-психологічна підготовка вчителя до роботи з важковиховуваними дітьми в оздоровчому таборі (З.Зайцева, Є.Рогов, Н.Хамська, І.Холковська, Т.Яценко), підготовка до спортивно-оздоровчої та туристично-краєзнавчої роботи вихователя (В.Бочарова, В.Доценко, М.Коваль, Т.Нечипоренко, М.Фридман, М.Чумакова, Б.Ширвиндт).

Багато науковців досліджували впровадження здорового способу життя серед дітей, підлітків та молоді: становлення світогляду й ціннісних орієнтацій (І.Бех), навчання й виховання молоді відповідно до правил здорового способу життя (Т.Бондар, М.Гончаренко, А.Турчак, В.Язловецький); формування усвідомлення здорового способу життя (Л.Завацька, О.Маюров), соціально-медичні аспекти формування здорового способу життя (М.Амосов, Ю.Лісіцин, В.Ліщук); вивчення ефективних напрямків розвитку здорового способу життя в національній освіті України (Г.Бевз, Т.Бойченко, Т.Бондар, М.Гриньова, О.Карпенко, В.Обрицька, О.Плавник).

Дослідження вищезначених учених дають змогу стверджувати, що ефективність процесу впровадження здорового способу життя залежить від цілісності системи взаємозв'язку різних структур і організацій, де вагома роль належить вихованню учнівської молоді. Це зумовило **мету даної статті**, яка полягає у виявленні способів підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до формування здорового способу життя у вихованців літніх оздоровчих таборів.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження виникає необхідність розглянути поняття «здоров'я» та «здоровий спосіб життя». Здоров'я сприймається особистістю завжди емоційно, оскільки є однією з вищих людських цінностей, джерелом щастя, радості, запорукою оптимальної самореалізації.

Здоров'я – поняття багатопланове. У преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.) зазначено: «Здоров'я – стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [3, 9].

У межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» у 2004 році українськими педагогами було розроблено перелік ключових компетентностей, з-поміж яких подано здоров'язберігаючу компетентність [4, 93]. Під цим поняттям слід розуміти життєві навички, що

сприяють фізичному (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку), соціальному (ефективне спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва), духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтроль, мотивація успіху та тренування волі).

Здоров'я людини визначається комплексом біологічних (успадкованих і набутих) та соціальних факторів. Найбільш повно взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям виражається у понятті «здоровий спосіб життя», яке об'єднує все, що сприяє виконанню тих чи інших суспільних і побутових функцій у найбільш оптимальних для здоров'я та розвитку людини умовах.

Сутність здорового способу життя, як вважають С.Дарчук, В.Дорош, Д.Плахтій, Н.Славіна, [6, 138], полягає у дотриманні певних правил, які забезпечують гармонійний розвиток людини, високу працездатність, душевну рівновагу, здоров'я. На думку дослідників, здоровий спосіб життя передбачає знання і дотримання режиму навчання та відпочинку, правил харчування й особистої гігієни, визначення й обов'язкового виконання фізичних вправ, які забезпечують оптимальний руховий режим, а також усвідомлення шкідливості вживання наркотиків, алкоголю, тютюну. Окрім того, здоровий спосіб життя значною мірою залежить від ціннісних орієнтацій індивіда, світогляду, соціального і морального досвіду.

Характерною рисою здорового способу життя є його спрямованість на формування здорової людини. Він виступає як дієвий і надійний засіб збереження та зміцнення здоров'я, є основою первинної профілактики захворювань, однією з найбільш ефективних форм їх запобігання.

Процес формування здорового способу життя у науковій літературі часто розглядається як розв'язання розвивальних та оздоровчих завдань: виховання потреби у веденні здорового способу життя; формування системи теоретичних знань і практичних навичок у галузі валеології; повноцінне використання засобів здорового способу життя для його впровадження.

Доведено, що продуктивність комплексного підходу у формуванні ціннісних орієнтацій школярів на здоровий спосіб життя включає удосконалення змісту, урізноманітнення форм позакласної виховної роботи, організацію пришкольніх оздоровчих таборів.

Значна кількість досліджень, присвячених формуванню здорового способу життя, розглядає такий його аспект, як захист дітей, підлітків, молоді від шкідливих звичок: вживання алкоголю, паління, а також попередження наркоманії.

Основні напрямки антиалкогольної роботи з неповнолітніми сформулювали дослідники І.Муратова, П.Сидоров: 1) починати антиалкогольне виховання з молодшого шкільного віку; 2) доцільність і наступність у проведенні антиалкогольного виховання й антиалкогольної пропаганди; 3) планування антиалкогольних заходів з урахуванням психологічних особливостей різних вікових груп учнів; 4) відповідність гігієнічних і моральних, емоційних і змістових аспектів у антиалкогольній орієнтації учнів; 5) організація дозвілля, повноцінного з соціально-моральних позицій, і підвищення суспільної активності учнів; 6) комплексний підхід до антиалкоголізму; 7) участь підлітків у протиалкогольній роботі; 8) індивідуальна медико-виховна робота з контингентом, якому загрожує вживання алкоголю [5, 117].

Значну увагу А.Турчак приділяє педагогічній профілактиці паління, пияцтва, яку розглядає як цілісний систематичний процес своєчасного впливу на почуття, свідомість і волю учнів системою організованих заходів з метою формування в них поглядів, принципів і переконань, а також правил поведінки, прийнятих у суспільстві. Одне з головних місць у цій роботі належить фізичній культурі та спорту – могутнім засобам профілактики шкідливих звичок, покликаним послабити та нейтралізувати дію цих негативних факторів: у дітей, що тренуються, залишається значно менше вільного часу, ніж у їхніх однолітків, які не знають, як себе зайняти [9, 16].

Цілком погоджуємось з О.Маюровим, який наголошує на тому, що необхідно формувати моральну свідомість як резерв підвищення ефективності антиалкогольного виховання молоді, що позитивно сприятиме загальній профілактиці поганої поведінки. При цьому він рекомендує враховувати низку факторів. По-перше, мати чіткі уявлення про призначення обраної форми виховного впливу (лекції, бесіди чи диспути). По-друге, вихованці повинні уявити, що конкретно вони можуть зробити для зменшення, а з рештою й для викорінення пияцтва. По-третє, викладач повинен визначитися, проти яких помилкових думок, позицій, установок спрямовує свою діяльність [5, 118].

На думку І.Губенко та В.Шапошнікової, форми організації виховної роботи з пропаганди здорового способу життя повинні складатися з декількох елементів: 1) індивідуальна виховна робота: пропонуються певні завдання з розширення світогляду, підвищення загальної культури,

ознайомлення з медичною та періодичною літературою, боротьба зі шкідливими звичками; 2) парна виховна робота: психолог – вихованець, лікар – пацієнт; у таких умовах розкривається можливість відкритої, інтимної бесіди один на один, простежуються реакція людини на певну інформацію, індивідуальні особливості кожного вихованця; 3) групова виховна робота передбачає діяльність за спільними інтересами; у цій формі розкривається відчуття взаєморозуміння, взаємодопомоги, покращуються товариські стосунки [1, 106].

Розглянемо деякі аспекти формування та збереження здоров'я дітей початкової школи, взяті з досвіду В.Сухомлинського, що є актуальними і на сьогоднішній день. По-перше, для розв'язання проблем здоров'я дитини головною умовою залишається індивідуальний підхід до кожного учня. По-друге, «Школою радості» учений називає початкову школу, де вчитель – не тільки наставник, а й друг, товариш, що є основою психічного й емоційного здоров'я дітей і вчителів. По-третє, велику увагу педагог звертає на природне джерело оздоровлення дітей: ранкову гімнастику та душ, улітку – купання у ставку до пізньої осені та ходіння босоніж, мандри до лісу, в поле. Великого значення надавав В.Сухомлинський здоров'ю вчителів – фізичному, психічному, моральному і духовному, бо без цього важко досягнути очікуваних результатів і у дітей [7, 127].

Усе вищезазначене свідчить про необхідність формування пріоритету здорового способу життя у вихованців дитячого оздоровчого табору. Його витoki починаються з уміння дотримуватися повного комплексу вимог до особистості. Необхідними є власні переживання. Для ефективного формування стійких потреб у дотриманні навичок здорового способу життя особистість повинна набути досить різноманітного досвіду власних переживань – приємних і неприємних. Важливо, щоб відтворення переживань було яскравим і стійким.

Зрозуміло, що поряд з емоціями на формування здорового способу життя значний вплив мають вольові риси характеру. Тому робота з вихованцями оздоровчого табору повинна бути спрямована на формування світогляду, набуття соціального досвіду, освоєння основних видів діяльності щодо формування здорового способу життя. З цією метою у таборі приділяється достатньо уваги спортивно-масовій роботі, яка полягає у діяльності різноманітних спортивних гуртків та організації змагань, зокрема з футболу, легкої атлетики, шахів, шашок і т. ін. Крім того, створені умови для дотримання режиму дня, що сприяє оздоровленню вихованців.

Ефективне здійснення виховної діяльності в таборі можливе тільки за умови високої креативності педагогів, яка передбачає розвиненість творчих здібностей, спрямованість на нестандартне розв'язання педагогічних завдань, здатності до імпровізації, самореалізації.

У зв'язку з цим на семінарських заняттях з підготовки студентів до позашкільної практики впроваджуємо розробку та проведення комплексу виховних годин: бесіди «Здоровий спосіб життя. Шкідлива звичка – паління» та «Жодного дня без фізкультури!!!»; дискусії «Моє здоров'я – мій скарб» та «Інтернет! Шкідливо чи корисно?»; обговорення документального відеофільму «Обережно! ВІЛ/СНІД!»; година дозвілля «Твоє здоров'я у твоїх руках!»; колективна творча справа «Театр життя: здоровим будь!»; виховний захід «Ключі від здоров'я»; тренінги «Перемога над самим собою» та «Скажи «НІ!» алкоголю».

Крім того, майбутні вихователі готують методичні матеріали, до складу яких обов'язково входять рухливі ігри з використанням різних приміщень, майданчиків та погодних умов у таборі.

Негативний вплив на оздоровлення дітей у таборі здійснюють конфлікти між педагогічними працівниками та дітьми, між самими вихованцями. Так, І.Холковська звертає увагу організаторів дозвілля дітей у літньому таборі на причини можливих конфліктів та радить, як краще себе поводити, щоб їх попередити, вважаючи, що погасити їх набагато важче [10, 249-250].

Проте у руках досвідченого педагога конфлікт може стати ефективним засобом виховання, допоможе викрити та змінити нездорове ставлення і стосунки (байдужість, скептицизм). Доведено, що невміле придушення конфліктів не вирішує жодних виховних завдань, а лише псує загальний клімат, нервову систему оточуючих (неактовні зауваження, приниження людської гідності та под.).

За твердженням В.Каплінського [2, 3], професійна діяльність вчителя являє собою процес розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено. Від уміння продуктивно їх розв'язувати залежить успіх виховної роботи. Цьому значно сприяють творчі здібності педагога.

З метою їхнього розвитку ми пропонуємо студентам на заняттях з підготовки до позашкільної практики розв'язувати педагогічні ситуації, керуючись основними етапами їх аналізу: 1. Осмислення ситуації, усвідомлення суті проблеми, що виникла. 2. Визначення в ситуації моменту, коли розвиток конфлікту можливо було попередити. Варіанти його попередження. 3. Актуалізація відповідних теоретичних знань, що є керівництвом до педагогічно доцільних дій в ситуації, яка склалася. 4.

Аналіз можливих варіантів розв'язання ситуації та вибір оптимального. 5. Обґрунтування педагогічної ефективності обраного оптимального варіанту.

Для прикладу наведемо декілька типових ситуацій, які складаються безпосередньо в умовах літнього табору відпочинку.

Ситуація 1

Ви знайшли своїх вихованців за будиночком, «зловивши на гарячому»: вони потайки палили. Серед них був найменший у загоні, найслухняніший вихованець, він сильно закашлявся. Очевидно, що палив уперше. Ваші подальші дії.

Ситуація 2

Сергій часто зникав з поля зору і жодного разу його не вдавалось знайти на території табору. Його поведінка неодноразово відзначалась неадекватністю. На зауваження відповідав грубо, інколи й брутально. До такої поведінки підбурював ще кількох хлопців. І ось Ви помітили, що він повертається до табору, територію якого покинув без дозволу. Те, що він під футболкою щось продовгувате ховає, наштотує на тривожну думку: в магазині придбав алкоголь, що категорично забороняється робити. Як вийти з такого положення?

Ситуація 3

Ми всі почали збиратись на річку. Дівчата вовтузились біля своїх речей в кімнаті. Проходячи до дверей, стала свідком, як у однієї вихованки із сумки випала пачка цигарок. Вона швидко її підняла, заховала в сумку і, подивившись на мене винуватим поглядом, зніяковіла. Як діяти вожатій?

Ситуація 4

Пізно увечері після батьківського дня вихованці готувались до сну. Виявилось, що двох хлопців немає. Після довгих пошуків їх вдалось знайти за басейном, який знаходиться на околиці табору. Весела компанія розпивала спиртні напої. На Ваше зауваження різко відповів незнайомець, котрий, як пояснили вихованці є місцевим жителем і проник до табору через пошкоджену огорожу. Що робити?

Застосування таких видів роботи на заняттях у підготовці студентів до роботи в таборі дасть змогу розвивати творчу активність, педагогічне мислення, спрямоване на знаходження педагогічних проблем; виробляти вміння імпровізувати, долати труднощі як змістовного, так і організаційного плану, оперативно розв'язувати нестандартні завдання, що виникають у виховному процесі, швидко приймати самостійні рішення на основі точного аналізу ситуації; структурувати накопичені психолого-педагогічні знання. Цьому сприяє також робота студентів у творчих майстернях та клубах «Підліток», «Здоров'я», «Конфлікт», які діють на інструктивно-методичному табірному зборі.

Висновки. Таким чином, запропоновані способи підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до формування здорового способу життя у вихованців літніх оздоровчих таборів сприяють кращому засвоєнню форм і методів виховної роботи з дітьми, виробляють уміння передбачати, попереджати та творчо вирішувати питання, які виникають у педагогічній взаємодії з вихованцями.

Література

1. Губенко І. Я. Формування здорового способу життя як складова виховної роботи серед студентської молоді / І. Я. Губенко, В. М. Шапошнікова // Проблеми освіти. - К., 2001. - Вип. 25. - С.104-109.
2. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбут. учителів / В. В. Каплінський. - Вінниця, 2003. - 79 с.
3. Карпова І. Б. Фізична культура та формування здорового способу життя : навч. посібник / І. Б. Капова, В. Л. Корчинський, А. В. Зотов. - К.: КНЕУ, 2005. - 104 с.
4. 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. - 112 с.
5. Маюров А. Н. Антиалкогольное воспитание: пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 189 с.
6. Плахтій Д. П. Про здоров'я та здоровий спосіб життя : навч. посібник / Д. П. Плахтій, Н. С. Славина, С. І. Дарчук, В. У. Дорош. - Кам'янець-Подільський, 2004. - 224 с.
7. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа // Вибрані твори : В 5- ти т. / В. О. Сухомлинський. - К., 1977. - Т.4. - С. 125-130.
8. Типове положення про дитячий оздоровчий заклад // Завуч. - 2006. - № 12 (270) квітень. - С. 3-14.
9. Турчак А. Л. Профілактика вредных привычек у подростков в процессе физического воспитания : методические рекомендации / А. Л. Турчак. - Кировоград, 1990. - 60 с.
10. Холковська І.Л. Організація дозвілля дітей у літньому таборі / І. Л. Холковська. - Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2008. - 256 с.

УДК 159.923:174:61-057.875

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

А.О.Агаркова

***Анотація.** У статті висвітлено роль комунікативної компетентності в формуванні професійно-етичної культури майбутнього лікаря, аналізуються стилі спілкування лікаря та пацієнта, а також чинники, які впливають на їх вибір.*

***Ключові слова:** професійно-етична культура, комунікативна культура, стиль спілкування, професійна компетентність.*

***Аннотация.** В статье освещена роль коммуникативной компетентности в формировании профессионально-этической культуры будущего врача, анализируются стили общения врача с пациентом, а также факторы, которые влияют на их выбор.*

***Ключевые слова:** профессионально-этическая культура, коммуникативная культура, стиль общения, профессиональная компетентность.*

***Summary.** The article highlights the role of communicative competence in the process of forming professional and ethical culture of the future doctor; styles of communication of doctor and patient, and also factors that affect their choice are analysed.*

***Key words:** professional and ethical culture (standards), communicative culture, communicative style, professional competence.*

У психолого-медичній літературі поняття спілкування розглядається крізь призму деонтології, медичної етики та біоетики. Такі вчені, як О.Грандо, Ю.Віленський, П.Назар [1,2,3] особливу увагу приділяли лікарській моралі у ставленні до духовної драми хворого й необхідності симпатії лікаря та пацієнта. Вони розглядали такі поняття, як добро і зло, чесність, правдивість, суворість і зрозумілість у лікарській професії, слово лікаря, як засіб зцілення й запобігання ятрогеніям. В усій змістовності даного поняття підкреслюється його складність, багатогранність, необхідність системного розгляду.

Мета статті: висвітлити роль комунікативної компетентності в формуванні професійно-етичної культури майбутнього лікаря, проаналізувати стилі спілкування лікаря та пацієнта, а також чинники, які впливають на їх вибір.

Рольова поведінка медичного працівника регулюється змістом та способом спілкування, що визначає характер його дискурсивної поведінки. Усе це зумовлене взаємодією функцій спілкування: комунікативної, перцептивної та інтерактивної.

У процесі спілкування забезпечується життєдіяльність людини й суспільства, змінюється структура й сутність соціальних суб'єктів, формуються історичні типи особистостей, відбувається соціалізація людини, становлення особистості. Міжособистісне спілкування в процесі навчання сприяє формуванню діалогічних навичок, суттєвою є роль опрацювання вербальних та невербальних засобів спілкування. Міжособистісне підготовлене цілеспрямоване спілкування з викладачем закладають основи внутрішнього діалогу, рефлексивної діяльності.

Підготовлене цілеспрямоване спілкування з викладачами в просторі різних дисциплін має свої особливості: навчання на профільних теоретичних кафедрах подає приклад та розвиває навички спілкування лікар–лікар, лікар–керівник, тощо. Навчання на профільних клінічних кафедрах є першим досвідом спілкування в системах лікар–пацієнт, лікар–родина пацієнта, лікар–середній медичний персонал, тощо. Теоретичною підготовкою до такого спілкування є курси етики, естетики, психології, медичної етики. Слід відзначити особливу важливість вивчення мов для формування початкових навичок професійної комунікативної діяльності.

Згідно програми, студент медичного вищого навчального закладу вивчає ділову українську мову, латинську та іноземну.

Вивчення латинської мови в медичному вищому навчальному закладі має не лише забезпечити термінологічну базу для вивчення теоретичних та клінічних дисциплін. Упродовж курсу латинської мови студенти опрацьовують великий набір крилатих висловів, в яких відображено першу історичну систему медичної етики, та яка й досі є основою медицини (*Noli nocere. In via est in medicina via sine lingua Latina.*). Вивчення ділової української мови забезпечує мовну справність, вміння працювати з документами; вивчення культури мови закладає основи для формування мовної компетентності. Значущою є роль вивчення іноземної мови, за умов професійно-орієнтованого (забезпечено планами, програмами), морального характеру лінгвістичної підготовки, яка здійснюється на основі моделювання професійної і професійно-комунікативної поведінки лікаря.

Не менш суттєвим є значення вивчення курсів етики, медичної етики або біоетики, оскільки вони націлені на формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря.

У спілкуванні завжди відбувається взаємодія інтелекту людей, їхніх емоційних сфер і їхньої волі, а це означає, що й у професійному спілкуванні фактично постійно розгортається взаємодія характерів і, зрозуміло, взаємодія особистостей – особистостей лікаря й пацієнтів, взаємодія пацієнтів, а також професійна взаємодія лікарів. Усе це знаходить своє відображення в інтерактивній функції професійного спілкування лікарів, яка полягає, перш за все, в організації взаємодії між лікарем і пацієнтами, лікарем і лікарем, пацієнтом і пацієнтом, лікарем і колективом, тобто в обміні знаннями, ідеями, діями.

Особливий інтерес та значущість становить поняття стилю спілкування. Стиль спілкування – стійка форма використання засобів та способів взаємодії особистостей. Це є до деякої міри індивідуалізований феномен, котрий базується на особистісних характеристиках та зовнішніх вимогах (які висувають до лікаря суспільство, професія, культура, тощо) та націлений на забезпечення успішності спілкування [4].

На стиль спілкування впливають:

- 1) особливості комунікативних можливостей (до вербальної та невербальної комунікації), тобто здібностей, вмінь та навичок лікаря;
- 2) характер взаємовідношень лікаря і комуніканта (колеги, пацієнта), який склався в медичній сфері, лікувальному закладі, у лікаря;
- 3) творчі здатності особистості лікаря (до пошуку індивідуальних способів комунікації з кожним окремим пацієнтом);
- 4) рефлексивні здатності лікаря;
- 5) професійно-етична культура лікаря.

Стиль спілкування лікаря з пацієнтом (оскільки він є найбільш цікавим для нашої роботи) повинен мати такі особливості:

- 1) пильна увага до пацієнта (до його мовлення, психологічного стану, психофізіологічних особливостей, його світогляду, етичної системи, системи цінностей, релігійними, культурними переконаннями, тощо);
- 2) специфічні емпатійні здатності лікаря (вміння поставити себе на місце пацієнта, зрозуміти його мету, мотиви, потреби, вміння співчувати та нести утіху, але й вміння абстрагуватися від страждань хворого та приймати рішення об'єктивно, вміння уникати емоційного згоряння);
- 3) рефлексивна діяльність лікаря – аналіз власних дій з метою виправлення їх при необхідності;
- 4) інтелектуально-когнітивна діяльність лікаря з діагностування та лікування;
- 5) проспективна діяльність лікаря з передбачення можливих результатів лікування та розуміння дійсних бажань пацієнта («право знати» та «право не знати» при невиліковних тяжких станах);
- 6) талант лікаря до використання спілкування з лікувальною метою, використання слова як способу створення благополучного психоемоційного стану хворого та цілющі можливості слова лікаря.

Потрібно вказати, що останній компонент вимагає не тільки мовної компетентності лікаря, але й знань, навичок, досвіду спілкування, рефлексивної діяльності та власне лікувального досвіду, існування в лікаря високої професійно-етичної культури та особистісної свідомості.

Стилі спілкування різні в залежності від прийнятої лікарем моделі медичної етики. Сьогодні найбільш розповсюджені патерналістська і деонтологічна моделі, створюється дорадче-консультативна.

В патерналістській моделі лікар перебирає на себе усю відповідальність за здоров'я та життя хворого, що має тяжкі психологічні наслідки для лікаря та пацієнту. Так, лікар або поступово втрачає здатності до співчуття та не сприймає пацієнта як особистість, а лише як носія хвороби, або на лікаря очікує емоційне згоряння – тяжкий психологічний розлад. Для пацієнта втрачається терапевтичний ефект психологічного настрою, порушуються права та свободи особистості.

Деонтологічна модель вимагає від лікаря діяти строго за правилами та інструкціями, що розроблені в певній медичній галузі. Таким чином постають три найголовніші проблеми: відсутність індивідуального підходу, уваги до особистості пацієнту; відсутність або невідповідність сучасному стану науки таких розроблених правил та інструкцій в галузях медицини, що формуються або стрімко розвиваються; виникнення етичних конфліктів у лікаря, якщо правила суперечать етичній системі особистості (наприклад, аборти). Сучасні дослідники медичної етики (В.Покровський, В.Ігнат'єв, Б.Юдін) вважають найбільш прогресивною останню модель, яка вимагає, в першу чергу, успішності комунікації між лікарем та пацієнтом, що вимагає особливої уваги до формування комунікативних навичок у студентів медичних навчальних закладів. Професійно-етична культура особистості лікаря слугує задля визначення мотивації дії, визначення мети, обрання способу, тощо. Тобто, саме етична культура та етичний компонент професійної культури визначає характер міжособистісного спілкування у вищому навчальному закладі. Власне основи професійно-етичної культури особистості майбутнього лікаря створюється у процесі цільового учбового спілкування у ВНЗ.

Визначна роль націленого спілкування, в якому використовується методика сократовської бесіди – майевтика, методики етичного судження [6], «переживання нравственности» [5], рольових ігор, психологічних та комунікативних тренінгів, тощо.

Таким чином, комунікативна компетентність відіграє важливу роль в формування та самостійному надбанні професійно-етичної культури, як засіб її формування та сфера застосування.

Література

1. Грандо А.А. Врачебная этика и медицинская деонтология. – К.: Вища школа, 1988. – 188 с.
2. Назар П.С. Філософсько-етичні проблеми доброти: Тези доповідей науково-практичної конференції: Дух, душа, человек: истоки и поиски. – Суми, 1993. – с. 54 – 56.
3. Мишаткина Т.В. Биомедицинская этика как наука и учебная дисциплина: статус и проблемы. // Глобальна біоетика: сучасні виміри, проблеми, рішення. Матер. III Міжнародного симпозіуму з біоетики. – К., 2004. – с. 127 – 129.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питре, 2002 – 544 с. ил. – (Серия «Учебник нового века»)
5. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., Политиздат, 1991. – 154 с.
6. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development/ L/Kohlberg. San Francisco: Harper and Row, 1981.

УДК 355.23:355.457 (477)

ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ І РІВНІВ ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ДО ОХОРОНИ ЗАКОРДОННИХ ДИПЛОМАТИЧНИХ УСТАНОВ

О.Л.Алексєєв

***Анотація.** У статті представлено результати аналізу проблеми діагностики фахової підготовки військовослужбовців Державної прикордонної служби України на предмет їхньої готовності до охорони закордонних дипломатичних установ; подано характеристику критеріїв, показників і рівнів зазначеної готовності.*

***Ключові слова:** військовослужбовці Державної прикордонної служби України, охорона закордонних дипломатичних установ, готовність, фахова підготовка, критерії, показники і рівні готовності.*

***Аннотация.** В статье представлены результаты анализа проблемы диагностики профессиональной подготовки военнослужащих Государственной пограничной службы Украины на предмет их готовности к охране иностранных дипломатических учреждений; дана характеристика критериев, показателей и уровней указанной готовности.*

Ключевые слова: *военнослужащие Государственной пограничной службы Украины, охрана заграничных дипломатических учреждений, готовность, профессиональная подготовка, критерии, показатели и уровни готовности.*

Summary. *The paper presents an analysis of diagnostic problems of professional training of military personnel of the State Border Service of Ukraine in terms of their preparedness for the protection of foreign diplomatic missions. Filed characterization criteria and performance levels specified readiness.*

Keywords: *soldiers of the State Border Service of Ukraine, the protection of foreign diplomatic missions, readiness, professional training, criteria, indicators and levels of readiness.*

Постановка проблеми. Для розв'язання проблеми удосконалення фахової підготовки військовослужбовців Державної прикордонної служби України (ДПСУ) до охорони закордонних дипломатичних установ передусім необхідно дослідити стан їхньої готовності до зазначеного виду діяльності. Попереднє вивчення ситуації базувалося на аналізі відгуків на офіцерів та прапорщиків, які пройшли спеціальну професійну підготовку й виконували обов'язки з охорони закордонних дипломатичних установ України. Вони свідчать про те, що близько 36,5 % з них у перші місяці служби мали ускладнену адаптацію до нових умов діяльності, ще 45,8 % опитаних вказали на брак комунікативних умінь та навичок. Серед опитаних військовослужбовців 33,6 % вказали на недостатню культурологічну підготовку до перебування у новій країні, 47,8 % на брак знань щодо норм, звичаїв та традицій, які панують у країні, де розташована закордонна дипломатична установа. Але для з'ясування реального, більш повного стану готовності військовослужбовців ДПСУ до охорони закордонних дипломатичних установ необхідно здійснити аналіз їхньої фахової підготовки, який би базувався на чіткому діагностичному інструментарії.

Метою статті є визначення і характеристика критеріїв, показників і рівнів готовності військовослужбовців ДПСУ до охорони закордонних дипломатичних установ.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання проблеми визначення критеріїв, їх показників, а також вибору методик, які б дозволяли здійснити якісне й об'єктивне вимірювання або отримати оцінку сформованості знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей – складових готовності до професійної діяльності, є важливим завданням. У різні часи багато вчених, педагогів та інших фахівців намагалися його вирішити. Тому у дослідженні ми будемо дотримуватися думки А.Киверялга, відповідно до якої критерій потрібно розглядати як ознаку, на основі якої оцінюється що-небудь [1].

Критерій оцінки повинні відповідати певним вимогам. На думку В.Вергасова, такими вимогами можуть бути: об'єктивність; ефективність; надійність і висока достовірність [2]. О.Барабанщиков [3], П.Городов [4], І.Грязнов [5], Г.Грибенюк [6] та інші вважають, що критерії повинні бути не тільки об'єктивними (результати мають відповідати педагогічному явищу), а й унікальними (не повинно бути критеріїв і їх показників, що взаємно перетинаються), повними (охоплювати найбільш значні й стійкі сторони педагогічного явища), надійними (має бути достовірний результат у різних умовах) та зрозумілими (всі експерти мають однозначно тлумачити критерії та їх показники).

А.Киверялг, не заперечуючи вимог, які висувуються до вибору критеріїв (зокрема щодо об'єктивності), доповнює цей список. Він наполягає на тому, що критерії мають бути інформативними, валідними, нейтральними та мати можливість якісного опису [1].

Щодо показників, то у нашому дослідженні вони є компонентами критеріїв. Така точка зору ґрунтується на основі результатів аналізу наукових праць, у яких показник є «свідченням, доказом, ознакою, наочними даними про результати роботи» [7, с. 761]. При цьому «показник як компонент критерію є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості» [8, с. 340–346]. Його використання допомагає оцінити якість та рівень її сформованості.

Оскільки одним з ключових понять процесу діагностики сформованості готовності військовослужбовців Державної прикордонної служби України до охорони закордонних дипломатичних установ є термін «рівень готовності», то ним ми будемо називати «якісно-кількісну характеристику, що включає в себе відомості про обсяг фахових знань, умінь і навичок, про характер професійних цінностей, про соціальну спрямованість ідеалів, уявлень, прийнятих особистістю норм поведінки, про активність особистості та сформованість її професійно-значущих якостей» [9].

Для характеристики рівнів сформованості готовності до діяльності існують різні градації. Так Н.Кузьміна виділяє репродуктивний, адаптаційний, локально-моделюючий, системно-моделюючий рівні педагогічної діяльності [10]. В.Сластьонін визначає такі рівні, як інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий репродуктивний, творчий [11]. І.Малафійк на основі ступеневого характеру засвоєння змісту освітнього процесу виділяє ступені досягнення певного рівня, якому

відповідає розпізнавальна, репродуктивна, продуктивна, творча діяльність. На цій основі він визначає ознайомлювальний, репродуктивний, продуктивний і творчий рівні [12, с.1].

Для нашого дослідження становить інтерес також класифікація рівнів діяльності, запропонована В.Роменцем [13]. В її основу покладено вирішення професійних завдань з урахуванням творчого підходу до їх розв'язання. Крім того, вона спрямована на суб'єктів навчання. Отже, вченим виділено *інтуїтивний; репродуктивний; репродуктивно-творчий; творчо-репродуктивний і творчий* рівні [13].

Отже, на основі представлених матеріалів можна дійти висновку, що на практиці застосовуються три, чотири або п'ять рівнів оцінки готовності майбутнього фахівця до того або іншого виду діяльності. Разом з тим доцільно обрати таку шкалу, яка би була зручною для використання. Цій вимозі відповідає, наприклад, система поточного й підсумкового оцінювання знань слухачів і курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, де передбачено чотирирівневу шкалу оцінювання. Незначна її адаптація до особливостей дослідно-експериментальної роботи дозволить нам оцінювати усні відповіді курсантів, письмові роботи, практичні дії і виконання робіт учасниками експериментального навчання.

Таким чином, у дослідженні ми надамо перевагу рівневій шкалі, яка передбачає чотири рівні готовності військовослужбовців Державної прикордонної служби України до охорони закордонних дипломатичних установ. Умовно назвемо їх *низьким, допустимим, достатнім і високим*.

Їх докладну характеристику буде подано після обґрунтування критеріїв і їх показників.

Для того, щоб обрати критерії оцінки сформованості готовності військовослужбовців Державної прикордонної служби України до охорони закордонних дипломатичних установ, вважаємо за доцільне проаналізувати наявний досвід, який представлений у наукових дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених. При цьому особливий інтерес становлять праці, де розглядається діагностика готовності до професійної діяльності у правоохоронній сфері та силових структурах.

Так, у дослідженні С.Буніна, присвяченому розв'язанню проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів [14], рівень їхньої готовності до виконання службово-бойових завдань запропоновано визначати за допомогою мотиваційно-ціннісного, когнітивного, вольового та поведінкового критеріїв.

В.Пліско пропонує використовувати мотиваційний, змістовний і оцінно-регулятивний критерії готовності курсантів до професійної діяльності [15].

В.Уліч виділяє когнітивні, діяльнісні й особистісні критерії для оцінки готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності [16].

У дослідженні С.Будніка визначено основні критерії розвитку в офіцерів-прикордонників професійної готовності до творчого вирішення управлінських завдань. Учений зробив висновок, що ними є рівень розвитку когнітивного, операційно-діяльнісного і мотиваційно-ціннісного компонентів [17].

Отже, результати вивчення й аналізу дисертаційних робіт, монографій і наукових статей з проблеми формування готовності до професійної діяльності дозволили нам дійти висновку, що вибір критеріїв для її діагностики залежить, як правило, від необхідності встановити рівень засвоєння професійних знань, сформованості фахових умінь і навичок, а також морально-психологічної готовності до здійснення професійних функцій. Крім того, цей висновок не суперечить структурі готовності військовослужбовців ДПСУ до охорони закордонних дипломатичних установ, яка складається з *когнітивного, мотиваційно-ціннісного, професійно-особистісного та діяльнісного* компонентів.

Саме тому для встановлення рівня зазначеної готовності військовослужбовців ДПСУ нами пропонується обрати п'ять критеріїв: *пізнавальний*, який дозволить встановити рівень знань, необхідних військовослужбовцям для виконання обов'язків з охорони закордонних дипломатичних установ, а також ступінь розуміння та уявлення про обсяг обов'язків та завдань, пов'язаних з цією діяльністю; *мотиваційний*, що служить для встановлення рівня мотивації до діяльності з охорони закордонних дипломатичних установ; *потенційно-особистісний*, який слугує для встановлення рівня професійної спрямованості, уваги, уяви, сприймання, пам'яті, мислення, а також військово-професійних здібностей та професійно-важливих якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності; *ціннісний* – розкриває ціннісні орієнтації особистості військовослужбовця, глибину професійного світогляду, професійні переконання, професійну етику (моральні норми, оцінки й самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог суспільного життя й уміння дотримуватися цих норм), усвідомлення важливості та необхідності професійної діяльності,

сформованість соціальних і культурних цінностей; *операційний* критерій – для оцінювання рівня сформованості умінь і навичок з організації охорони закордонних дипломатичних установ.

Для визначення показників названих критеріїв нами було організовано експертно-аналітичну роботу. Вона передбачала, по-перше, аналіз основних завдань, покладених на військовослужбовців Державної прикордонної служби України в контексті охорони закордонних дипломатичних установ, їх оперативно-службових функцій на посадах чергових комендантів і їхніх помічників, змісту освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик, професіограми, а також дисертаційних досліджень, присвячених професійній підготовці військовослужбовців ДПСУ. По-друге, формування експертної групи для проведення експертної оцінки запропонованих нами показників визначених критеріїв.

У результаті застосування методу групових експертних оцінок було визначено показники, що відповідають критеріям оцінки рівня готовності військовослужбовців до охорони закордонних дипломатичних установ. Компоненти зазначеної готовності, критерії і відповідні їм показники подано у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Компоненти готовності до охорони закордонних дипломатичних установ, критерії та показники оцінки її рівня у військовослужбовців

Компоненти	Критерії	Показники
Когнітивний	Пізнавальний – сукупність знань, необхідних для здійснення професійної діяльності під час охорони закордонних дипломатичних установ	– знання особливостей охорони закордонних дипломатичних установ; – знання основних нормативно-правових актів, інструкцій, посадових обов'язків та інших документів, які регламентують професійну діяльність; – знання завдань, організації, форм і методів здійснення охорони закордонних дипломатичних установ; – країнознавчі, мовно-комунікативні знання;
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний – потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку	– професійна спрямованість; – мотивація до здобуття професійних знань і умінь; – професійні установки; – інтерес до професійної етики
	Ціннісний – готовність діяти відповідно ціннісних орієнтацій, професійної етики, професійних ідеалів, поглядів, принципів, переконань	– прийняття професійно-етичних цінностей як особистих моральних принципів; – самостійність і стійкість суджень щодо професійно-етичних норм; – наявність професійних ідеалів, поглядів і принципів; – готовність діяти відповідно до корпоративних цінностей
Професійно-особистісний	Потенційно-особистісний – характеризує рівень розвитку професійних якостей і здібностей	– рівень розвитку професійних якостей і здібностей; – виконання вимог професійної етики; – професійна відповідальність, вимогливість та адекватність у прийнятті рішень; – готовність до самовдосконалення
Діяльнісний	Операційний – характеризує наявність у курсантів умінь та навичок професійної діяльності	– організаційно-професійні уміння; – розвиненість комунікативних умінь; – конструктивні; – рефлексивно-оцінні

Висновки. Таким чином, у статті відображено основний зміст роботи щодо характеристики критеріїв, показників і рівнів готовності військовослужбовців Державної прикордонної служби

України до охорони закордонних дипломатичних установ. Запропонована методика є достатньо простою для практичної роботи. Вона дозволяє оцінювати знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, рівень мотивації, а також наявність професійних якостей учасників експериментального дослідження. Це дозволяє перейти до визначення реального стану готовності військовослужбовців ДПСУ до охорони закордонних дипломатичних установ, що і буде напрямком подальших розвідок.

Література

1. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
2. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов / В. М. Вергасов – К. : Вища школа. – 1985. – 175 с.
3. Барабанщиков, А. В. Военно-педагогическая диагностика / А. В. Барабанщиков, Н. И. Дерюгин. – М. : ВПА, 1995. – 108 с.
4. Городов, П. Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей военной школе / П. Н. Городов. – М. : ВПА, 1993. – 112 с.
5. Грязнов І. О. Теоретико-методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / І. О. Грязнов. – Т., 2005. – 463 с.
6. Грибенюк Г. С. Мотиваційна готовність курсантів і слухачів вищого військового учбового закладу до професійної діяльності (на прикладі спеціалістів пожежної безпеки МВС України): Дис... канд. психол. наук: 20.02.02 / Грибенюк Г. С. – К., 1997. – 190 с.
7. Яременко, В. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 2. – 926 с.
8. Петренко Н. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників / Н. В. Петренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 10 (63).
9. Токарчук О. Я. Критерії, показники і рівні готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів / Токарчук О. Я. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: //Зб. наук. праць. – Випуск 31 / Редкол.: В.І.Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 171-176.
10. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
11. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин – М. : Педагогика, 1990. – 300 с.
12. Малафійк І. Щоб оцінювати знання, потрібно знати, що оцінювати / І. Малафійк // Освіта. – 2000. – 4-11 жовтня. – С. 1.
13. Роменець В. А. Виховання творчих здібностей у студентів / В. А. Роменець – К. : Вища школа, 1973. – 96 с.
14. Бунин С. В. Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач: На материале военного института внутренних войск МВД России : автореферат дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Бунин ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2005. – 128 с.
15. Пліско В. І. Теоретичні і методичні засади формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пліско В. І. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 2004. – 475 с.
16. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Л. Уліч – К. Військовий ін-т Київського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка, 2007. – 236 с.
17. Будник С. М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : (13.00.04) / С. М. Будник; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 198 с.

**ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ:
КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ****Л.О.Базиль**

***Анотація.** Статтю присвячено осмисленню категоріальної сутності літературознавчої освіти вчителя української мови і літератури. На основі дефінітивного аналізу сформульовано робочі визначення понять «освіта», «літературна освіта», «літературознавча освіта».*

***Ключові слова:** освіта, літературна освіта, літературознавча освіта, літературознавча підготовка, вчитель української мови і літератури.*

***Аннотация.** Статья посвящена осмыслению категориальной сущности литературоведческого образования учителя украинского языка и литературы. На основе дефинитивного анализа сформулированы определения понятий «образование», «литературное образование», «литературоведческое образование».*

***Ключевые слова:** образование, литературное образование, литературоведческое образование, литературоведческая подготовка, учитель украинского языка и литературы.*

***Annotation.** The article is devoted to comprehension of the categorial of the essence of literary training of teachers of the Ukrainian language and literature teachers. On the basis of definitive analysis such definitions as "education", "literary education" were formulated.*

***Keywords:** education, literary education, literary training, teacher of Ukrainian language and literature.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах розвитку сучасного полікультурного простору, зумовленого нестандартністю творчого мислення сучасних письменників, непрогнозованістю явищ літературно-мистецького процесу, зміщенням акцентів у системі цінностей людства, оновленням методології вивчення художніх явищ тощо, актуалізується роль літературознавчої компетентності вчителя української мови і літератури. Зазначена інтегративна професійно-особистісна якість є результатом відповідної підготовки і забезпечує успішність шкільної літературної освіти. Під впливом процесів, пов'язаних із інтеграцією вітчизняної освіти у світовий освітній простір, виникла потреба у «переформатуванні української вищої літературної освіти» (Г.Д.Клочек), в її якісному оновленні й виведенні на осучаснений рівень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Студіювання інформаційних джерел переконує, що окремі питання, пов'язані з удосконаленням літературознавчої складової у фаховій підготовці вчителів-словесників в усі часи знаходилися у площині наукових інтересів учених, педагогів-практиків, методистів. Деякі аспекти літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури висвітлено в публікаціях Л.В.Бутенко, О.А.Галича, А.В.Градовського, С.О.Жили, О.М.Ісаєвої, Г.Д.Клочека, О.М.Куцевол, В.П.Марка, Л.Ф.Мірошниченко, М.К.Наєнка, В.Ф.Погребенника, А.Л.Ситченка, Г.Л.Токмань та ін.

Останнім часом істотно зросла кількість проведених симпозіумів, конгресів, наукових, науково-практичних конференцій, методичних семінарів регіонального, всеукраїнського і міжнародного рівнів, присвячених проблемам літературознавства, шкільної літературної освіти і літературознавчої підготовки у ВНЗ. Нині активізується розробка електронних і мультимедійних посібників, створення єдиного інформаційного віртуального середовища (Web-сайти, на яких часто організують інтелектуальні форуми, Internet-конференції з питань шкільної літературної освіти, авторські сайти письменників, учених-філологів, літературознавчі, лінгвістичні електронні сторінки, електронні бібліотеки словників, художніх творів тощо), що потребує модернізації літературознавчої підготовки, урахування в її змісті основних проблем літературознавчої думки й освітньої інноватики. Так, упродовж 2005 – 2011 рр. було організовано і проведено близько тридцяти конференцій регіонального, всеукраїнського і міжнародного рівнів, присвячених актуальним проблемам підготовки вчителя основної школи, і понад п'ятдесят – з літературознавчих питань. У мережі Internet функціонують інтелектуальні форуми: «Актуальні проблеми підготовки вчителів-словесників у контексті модернізації російської освіти», «Дидактичні завдання для уроків літератури з використанням Інтернет-ресурсів», «Ефективний тренінг для учителів-словесників», сайти для вчителів-словесників тощо [1; 5; 6].

Формулювання цілей статті. Аналітичний огляд інформаційних джерел дозволяє стверджувати, що у науковому дискурсі паралельно співіснують взаємозалежні поняття: «літературна

освіта» і «літературознавча освіта», «літературна підготовка» і «літературознавча підготовка», «філологічна освіта і філологічна підготовка». Трапляється, що означені терміни дослідники використовують як синоніми, що вважаємо не зовсім коректним. Зважаючи на це у межах статті висвітливо категоріальний зміст наведених понять і доведемо доцільність вживання концепту «літературознавча освіта» як результату літературознавчої підготовки майбутніх учителів-словесників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування компонентів понятійно-категоріального апарату дослідження здійснювалося на основі філософського принципу: «загальне-особливе-часткове» з урахуванням вимог діахронічного й синхронічного аналізу. При цьому загальним поняттям є категорія «освіта», особливим – «професійна освіта», частковим «літературознавча освіта». Авторську позицію обґрунтовуємо думкою, що «освіта» – родове поняття у терміносполучі «літературознавча освіта учителя української мови і літератури», яку розглядаємо як результат літературознавчої підготовки. Лексема «літературознавча» є видовим терміном і уособлює в собі зміст часткової категорії. Термін «професійна освіта» відображає характеристики загальної категорії «освіта» і водночас відмінні ознаки «окремих» об'єктів дослідження, пов'язаних із здобуттям фаху вчитель української мови і літератури (вища освіта, педагогічна освіта, філологічна освіта).

У результаті проведення дефінітивного аналізу понять орієнтувалися на такі ключові ознаки одиниць понятійно-категоріального апарату, як історичність і динамізм, зумовлені процесами виникнення нових термінів і неперервним оновленням семантичного змісту відомих понять.

У науковий обіг поняття «освіта» наприкінці XVIII ст. увів І.Г.Песталоцці. До появи нового терміна використовували лексеми: «освіченість», «ерудиція», «книжність», «духовна культура». У XIX ст. термін «освіта» потрактовували як певну сукупність свідомих впливів на особистість із метою формування знань, умінь, навичок, здібностей і духовних якостей. Студіювання енциклопедичних, довідникових і психолого-педагогічних праць засвідчує про відсутність єдиного загальноприйнятого тлумачення лексеми «освіта». Сучасне, оновлене тлумачення поняття «освіта» окреслилося наприкінці XVIII ст., й означало загальний духовний процес формування людини.

За правомірною думкою Б.Т.Лихачова, освіта є поліфункціональною і полізначенневою категорією, у змісті якої відображено соціально-економічні, політичні, морально-правові і культурні запити суспільства у робітниках, підготовлених певним чином у системі загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів [4, с.12]. Традиційно суть освіти визначають як цілеспрямований процес і результат оволодіння системою наукових знань, умінь і навичок; духовне обличчя людини, що формується у процесі залучення до культури суспільства, коли людина опановує певну систему наукових знань, здобуває вміння й навички, планомірно вивчає й усвідомлює досвід, накопичений людством у конкретній галузі; систему навчання й діяльність навчальних закладів [9; 10; 16].

Відомі учені В.П.Андрущенко, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, А.І.Кузьмінський, В.О.Огнев'юк, Н.Г.Ничкало та ін. таку багатозначність терміна обумовлюють абстрактністю педагогічної категорії, що відображається у змісті освіти, освітніх системах і установах, а також у навчанні. При цьому рівень абстрагування терміна має як максимально високий (у випадках, коли освіту тлумачать як категорію, що охоплює сучасні погляди дослідників про процеси і результати навчання й виховання, про засоби передачі й продукування культурної спадщини, зміст освітнього процесу, про тенденції розвитку педагогічної системи суспільства), так і мінімальний показник (у випадках, коли суть поняття трактують через його зміст, що часто призводить до термінологічної плутанини).

Найчастіше вживання терміна «освіта» педагоги пов'язують із розглядом питань збереження й передавання поколінням накопичених систематизованих наукових знань і культурної спадщини народу, а також із процесами навчання та виховання, які забезпечують готовність особистості до виконання соціальних і професійних ролей. Нечіткість меж семантичного значення терміна дозволяє окремим дослідникам сформулювати його дефініцію шляхом використання поняття «система»: «Освіта як соціальне явище – це самостійна система, функцією якої є навчання й виховання членів суспільства» [15, с. 82]. У такому контексті спостерігається підміна значення терміна «освіта» (як педагогічна категорія) значенням поняття «система освіти».

Найбільш уживаною у сучасному інформаційному й освітньому просторах є наступна дефініція поняття «освіта»: процес і результат засвоєння людиною систематизованих знань, умінь і навичок, формування світогляду особистості, розвитку її інтелектуальних і емоційних якостей [2; 4]. Наведене тлумачення тісно пов'язане з поняттям «навчання», що означає процес засвоєння сукупності

систематизованих знань, умінь і навичок і обумовленого ними рівня розвитку пізнавальних сил, здатностей і практичної підготовки особистості [20, с.42].

Б.Т.Лихачов зміст поняття «освіта» формулює як результат процесу навчання, що виражається у сформованій системі знань, умінь і навичок, ставлень до явищ природи й громадського життя, і сам процес розвитку, удосконалення сформованої системи упродовж життя; абсолютну форму нескінченного, безперервного оволодіння новими знаннями, вміннями й навичками відповідно до змінних умов життя суспільства» [10, с.273].

Часто семантику терміна розкривають через сукупність соціально важливих моральних, культурних, наукових знань, умінь і навичок особистості, які є основою світорозуміння й свідомої продуктивної участі людини в житті суспільства. За визначенням, прийнятим на XX сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, освіту розтлумачено як процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Сучасні дослідники до змісту категорії «освіта» включають, крім загальних знань, ще й розвиток особистісних характеристик, деякі аспекти соціалізації, наголошують на гуманітарній функції освіти, що реалізується шляхом формування людини як суб'єкта культури, історичного процесу, власного життя [11, с.205]. Зокрема, С.У.Гончаренко зазначає: «Освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями» [4, с.332-333].

Отже, на основі узагальнення і систематизації наведених тлумачень, виокремлюються такі ключові блоки групування визначень поняття «освіта»:

важливий соціальний інститут і соціальна цінність;

цілеспрямований процес передавання й отримування знань, умінь і навичок та розвитку на їх підґрунті відповідних здібностей;

різновид діяльності і пов'язана з ним важлива суспільна галузь.

Шляхом порівняння й узагальнення наведених визначень, *під освітою слід розуміти складний, цілеспрямований процес і результат здобуття знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного існування в умовах розвитку людської цивілізації.*

Аналітичний огляд сучасних публікацій дає підстави констатувати, що дослідники часто в якості видового поняття до «освіта» вживають як тотожні лексеми «літературна» й «літературознавча», що мають різний зміст і входять до понятійного поля концепту «літературознавча підготовка вчителя української мови і літератури». Такі явища у науковому дискурсі зумовлені недостатнім рівнем розкриття сутності цих термінів. Для вирішення означеної проблеми виникла необхідність у розмежуванні понять шляхом розкриття їх сутності.

Зміст терміна «літературна освіта» осмислено у Концепції літературної освіти, публікаціях українських методистів й у Словнику з методики викладання української літератури. Так, у Концепції літературної освіти, затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 58 від 26.01.2011, основний акцент зроблено на системності літературної освіти, що забезпечується опануванням змісту таких навчальних дисциплін «Українська література», «Світова література», «Література (рідна і світова)» та варіативних курсів чи факультативів [8].

Студіювання наукових публікацій О.М.Ісаєвої, Г.Д.Клочка, Л.Ф.Мірошніченко, О.В.Слоньовської, аналіз практики шкільної літературної освіти переконує, що зазначену категорію у сучасному науковому дискурсі слід розглядати як відкриту нелінійну систему, динамічний процес.

У термінологічному словнику з методики викладання літератури (за заг. ред. проф. А.Л.Ситченка) літературну освіту потрактовано як процес і результат навчально-виховної діяльності, спрямованої на засвоєння історії, теорії літератури і літературної критики з метою духовного розвитку особистості [17, с.54]. Наведене визначення у своїй сутності містить певні неточності. Початкова частина дефініції є дещо суперечливою, оскільки історія літератури, теорія літератури і літературна критика – це основні галузі літературознавства. Натомість повністю погоджуємося з міркуванням автора щодо основної функції літературної освіти – підготовки особистості до постійно змінного і швидкоплинного життя. В умовах сьогодення основними характеристиками сучасного стану шкільної літературної освіти визнаємо відкритість, діалогізм, контекстуальність, мультикультуралізм, цілісність. Відтак літературна освіта має бути зорієнтована на виховання особистості, спроможної повноцінно існувати у системі багатоманітних зв'язків, орієнтуватися у швидкоплинному світі на основі сформованих умінь не тільки сприймати зміни, а й творити їх, усвідомлювати змінність як природну складову власної життєдіяльності. Саме власні переконання,

самостійність і незалежність мислення, здатність до свідомого, аргументованого, критичного аналізу – особистісні домінанти, які має формувати система літературної освіти нового тисячоліття.

На такому аспекті наголошує А.Л.Ситченко. Учений правомірно стверджує, що літературна освіта не обмежується завданнями засвоєння мистецтва слова, а вирішує багатоаспектні гуманітарні проблеми, пов'язані з духовною орієнтацією людини в соціумі [18, с.52].

Урахування нормативних і законодавчих положень, окремих ідей відомих науковців О.Я.Бандури, Н.Й.Волошиної, Г.Д.Клочка, О.М.Ісаєвої, О.М.Куцевол, Л.Ф.Мірошниченко, Є.А.Пасічника, Б.І.Степанишина, Г.Л.Токмань, З.О.Шевченко стало підґрунтям до виокремлення традиційного тлумачення терміна «літературна освіта». На думку більшості дослідників, літературну освіту слід розуміти як процес, що відбувається на загальному рівні системи освіти й зорієнтовується на формування кваліфікованого читача з високим рівнем культури сприйняття художніх творів як форми існування літератури загалом, з розумінням потенціалу художнього слова як джерела впливу на свідомість особистості, високо розвиненим сприйняттям до використання словесного мистецтва [13; 14; 19].

Запропонована дефініція більше стосується системи шкільної літературної освіти і не враховує положень дидактичних принципів неперервного, безперервного, варіативного і ступеневого навчання. Відтак більш повним визначенням літературної освіти буде наступне: *літературна освіта – це результат безперервного складного багатокомпонентного процесу, зорієнтованого на вироблення кваліфікованої читацької діяльності, що передбачає літературну обізнаність (знання літератури) й уміння орієнтуватися в літературному просторі.*

Для позначення процесу й результату відповідної освіти у системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури логічно, на нашу думку, вживати поняття «літературознавча освіта» як певний напрям професійної освіти. З огляду на те, що знання, вміння й навички, необхідні кожній людині для життя в суспільстві, незалежно від її майбутньої спеціальності, формуються у системі загальної освіти, то знання, вміння й навички, потрібні вчителю української мови і літератури для успішної фахової діяльності – в системі вищої професійної освіти.

Основним завданням професійної освіти є, як слушно визначає Н.Г.Ничкало, «підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних працівників із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, що відповідає вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці; виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [13, с.11].

За твердженням С.У.Гончаренка, зміст професійної освіти охоплює поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [4, с. 384]. Усвідомлення наведених позицій учених переконує в системності і багатофункціональності поняття «професійна освіта», яке у статті розглянули крізь призму категорійності «особливого» у науковій рецепції.

Висвітлення відмінної і специфічної сутності концепту «літературознавча освіта» здійснюємо на основі усвідомлення поняття «літературознавство». В енциклопедичних і словникових джерелах під літературознавством розуміють філологічну науку, предметом вивчення якої є особливості літератури, її розвиток, сутність і сприйняття сучасниками [12, с.576]. Такої ж думки дотримуються відомі літературознавці О.А.Галич, Г.Д.Клочек, Ю.І.Ковалів, В.П.Марко, В.П.Пахаренко, М.К.Наєнко, А.О.Ткаченко.

З огляду на поліфункціональність літературознавчих досліджень актуальною проблемою є визначення комплексу літературознавчих галузей, зміст яких опановують майбутні вчителі у системі літературознавчої освіти. За правомірною думкою О.А.Галича, Ю.І.Коваліва, В.П.Іванишина, М.К.Наєнка, літературознавство як цілісна структура поєднує три основні (базові) компоненти: теорію літератури, історію літератури й літературну критику і комплекс допоміжних галузей (літературознавчі історіографія, бібліографія, текстологія, палеографія). Однак за останнє десятиліття у літературознавчому дискурсі виокремилися і набули важливості такі галузі, як порівняльне літературознавство, літературознавча компаративістика, біобібліографія, герменевтика, літературознавче джерелознавство, літературознавча евристика тощо. Активний розвиток літературознавчої науки зумовив появу низки суперечливих питань, що стосуються визначення певної сукупності складових літературознавства, конкретики назв і логічного зв'язку між ними.

Осмилення літературознавчих праць дало підстави визначити причини динаміки функціонування й оновлення літературознавчого знання. Як відомо, природа літературознавства зорієнтована на пізнання літератури в її історичному розвитку. Відтак поява нових наукових галузей

зумовлена проведенням поверхового, одноаспектного, диференційованого вивчення й усвідомлення іманентних закономірностей досліджуваних об'єктів. У результаті проведення таких вузькопрофільних специфічних досліджень щодо осмислення особливостей літератури, зрозуміло, що науковці отримують різні, окремі наслідки своєї діяльності, а дослідження одного об'єкта перетворюється на довготривалий і необмежений у часі процес.

Для вирішення окресленої проблеми слід керуватися фундаментальними положеннями найвищого рівня – методології. Саме методологія є «всезагальною» основною досліджень і системно охоплює усі різновиди літературознавчих пошуків. Орієнтуючись на загальновизнану методологічну опору, формується можливість розгляду літературних фактів і явищ як об'єктів із чітко визначеною кількістю складових у межах певного ступеня проникнення в їх внутрішні зв'язки, внутрішні особливості й закономірності. Саме положення загальнофілософської методології про наявність бінарних, протилежних і співвідносних аспектів візьмемо за основу у виокремленні системи літературознавчих компонентів, що забезпечує цілісність системного літературознавчого дослідження об'єкта.

На першому рівні структури досліджуваного об'єкта може існувати найменша кількість компонентів, що є протилежними і водночас співвідносними. Таку позицію обґрунтуємо природною необхідністю бінарного аналізу об'єкта, тобто розподілу його на два протилежних компоненти. Причому зміст таких компонентів у літературознавстві передбачає фіксування «спільних» ознак, які вказують на однакові риси кожного зі складників досліджуваного об'єкта, і «окремих» властивостей, якими означені відмінні характеристики кожного із компонентів досліджуваного об'єкта. У такому контексті доцільною є ідея про існування практичного і теоретичного літературознавства [2] як складових цілісної літературознавчої науки.

Аналітичний огляд наукових публікацій дозволяє констатувати, що літературознавчі дослідження передбачають вивчення окремих об'єктів літературно-мистецького життя (конкретні твори, творчість окремого письменника, діяльність окремого літературного угруповання, художня своєрідність літератури окремого регіону, певної літературної доби і навіть літературного процесу конкретної національної літератури та ін.), що входить до об'єкту дослідження практичного літературознавства. Прийняття такої позиції дозволяє визначити бінарним, протилежним і водночас співвідносним компонентом цілісної літературознавчої науки теоретичне літературознавство, яке є спільною основою для кожного окремого явища літературного процесу (твору, мистецького доробку письменника, стильової течії, творчого методу та ін.). Отже, перший рівень літературознавчого дослідження об'єднує теоретичне і практичне літературознавство як складові цілісної і системної літературознавчої науки.

На другому рівні, відповідно виокремлюються вже дві бінарні позиції, тобто чотири компоненти літературознавства. До структурних елементів практичного літературознавства слід віднести «одиничне» й «особливе», а до системи теоретичного літературознавства – «загальне» і «всезагальне». Отже, «спільне» будучи складовою архітектоніки цілісного об'єкта літературознавчого дослідження виявляє себе як єдність двох протилежностей: «всезагального» і «загального», а «окреме» – як єдність «особливого» й «одиничного». Усі компоненти у своїй сукупності складають своєрідний ланцюг, межовими компонентами якого є повністю, цілісно протилежні компоненти: «всезагальне» й «одиничне». Зважаючи на це, у системі практичного літературознавства слід виділити складовими «літературну критику», предметом вивчення якої є літературні одиниці мистецького процесу – в часі їх появи і щодо рівня художності та їх якості, а також «історію літератури», що досліджує зв'язки між одиничними літературними явищами у часовому й художньому просторі, щодо особливих якостей руху і розвитку. Отже, дві складові практичного літературознавства – це історія літератури (особливе) й літературна критика (одиничне).

Теоретичне літературознавство також має два конкретні протилежні і водночас співвідносні компоненти. За своєю наступністю – це третій і четвертий складники літературознавчої науки. Причому третій компонент виявляє себе як «загальне» «однакового» в досліджуваному об'єкті і об'єднує загальні, спільні для всіх літературних явищ, понять закономірності. Тому третім компонентом літературознавства доцільно визнати «теорію літератури» як науку, що вивчає загальні принципи, закони, категорії, поняття літературної творчості: зокрема, образність, типовість, естетичну спрямованість, колізійність, конфліктність, роди, види, сюжет, жанри, зміст, форму, стиль тощо, характерні і для мистецтва в цілому. Четвертим «всезагальним» компонентом літературознавчої науки і другим – теоретичного літературознавства буде методологія, що є підґрунтям усіх трьох попередніх складових і самої літератури як об'єкта літературознавства.

Зміст окреслених літературознавчих галузей складає основу літературознавчої освіти майбутніх учителів української мови і літератури, що розглядається сучасними дослідниками як компонент професійної освіти.

З огляду на висвітлену специфіку літературознавчих галузей, уважаємо, що *літературознавча освіта майбутнього вчителя є процесом і результатом багатоаспектної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, що полягає у здобутті ними сукупності систематизованих літературознавчих знань і комплексу практичних умінь і навичок, необхідних для повного вирішення завдань шкільної літературної освіти на основі використання і подальшого творчого вдосконалення досягнень літературознавчої й педагогічної наук та літературного процесу.*

Висновки і перспективні напрями дослідження. Отже, літературознавча освіта характеризується системною цілісністю, ієрархією, наявністю суб'єкта й об'єкта, розгалуженими зв'язками і відносинами із освітнім і зовнішнім середовищем й формується у системі літературознавчої підготовки, яку розглядаємо як нову, інтегративну якість.

Перспективні напрями дослідження передбачають розкриття цілісно-системної сутності літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури та її окремих підсистем, що дозволить виявити загальні системні властивості й якісні характеристики кожного з окремих компонентів системи. Осмислення особливостей протікання відносно самостійних процесів у кожній із підсистем уможливить їх упорядкування й цілісний розгляд, у взаємодії й кореляційних зв'язках. При цьому системно-структурний аналіз літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури доцільно здійснювати на основі предметного, функціонального й історичного аспектів системного підходу. Така позиція уможливить визначення складу і взаємозв'язків компонентів, що входять до системи літературознавчої підготовки, осмислення внутрішніх і зовнішніх особливостей їх функціонування, а також сприятиме обґрунтуванню генетичного і прогностичного векторів її розвитку.

Література

1. Актуальні проблеми підготовки вчителів-словесників у контексті модернізації російської освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://blog.meta.ua/users/violaulish/posts/i38814/>
2. Бушмин А.С. Наука о литературе : Проблемы. Суждения. Споры / А.С.Бушмин. – М.: Современник, 1980. – 334 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТО «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
5. Дидактичні завдання для уроків літератури з використанням Інтернет-ресурсів – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://blog.meta.ua/users/violaulish/posts/i51093/>
6. Ефективний тренінг для учителів-словесників – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://linguaconf2009.flybb.ru/forum6.html>
7. Ключек Г.Д. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/Klochek.htm>
8. Концепція літературної освіти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua
9. Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики / Б.Т.Лихачев // Педагогика. - 1999. - № 1. - С. 10 – 18.
10. Лихачев Б.Т. Философия воспитания : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав-й. – М. : Прометей, 1995. - 282 с
11. Лінгводидактичний словник-довідник / авт.-упор. Л.Я.Бірюк. – К.-Глухів. : РВВ ГДПУ, 2006. – 160 с.
12. Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. / авт.-уклад. Ю.І.Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 1. – 627 с.
13. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. - К. : Ленвіт, 2002. - 344 с.
14. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. / Є. А. Пасічник - К. : Ленвіт, 2000. - 384 с
15. Педагогика : учеб. пособ. / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. - М. : Школа - Пресс, 2000. - 512 с.
16. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О.О.Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
17. Ситченко А. Методика викладання літератури : термінологічний словник / [Анатолій Ситченко, Василь Шуляр, Володимир Гладишев] / за ред. проф. А.Л. Ситченка. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 132 с
18. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посібн. для студ.-філол. - К. : Ленвіт, 2011. - 291 с.

19. Степанишин Б. І. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів : Роздуми старого методиста-словсеника, або Від «альфи» до «омеги» у викладанні рідного письменства в школі /Борис Ількович Степанишин. – К. : Веселка ; Тернопіль : Навч.книга – Богдан, 2003. – 191 с
20. Стефановская Т.А. Педагогика : наука и искусство / Т.А.Стефановская. - М. : Совершенство, 1998. - 368 с.

УДК: 658.52

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

О.О.Білик

***Анотація.** В статті розглядаються два підходи щодо створення автоматизованих інформаційних систем (АІС) в галузі освіти на прикладі автоматизованої системи моніторингу якості навчального закладу*

***Ключові слова:** підхід, інформаційні системи, моніторинг, навчальний заклад.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются два подхода к созданию автоматизированных информационных систем (АИС) в области образования на примере автоматизированной системы мониторинга качества учебного заведения.*

***Ключевые слова:** подход, информационные системы, мониторинг, учебное заведение.*

***Summary.** In the article two methods of creation the automatic information system (AIS) in the sphere of education on the example of automatic system for monitoring the quality of educational institution are considered.*

***Key words:** methods, information system, monitoring, educational institution.*

Вступ. Для проектування АІС важливим є вибір стратегії або підходу, за яким воно буде здійснюватися. Як тільки підхід буде визначено, характеристики реальної організації можуть бути відображені безпосередньо на інформаційній моделі. Якщо ж стратегія виявиться помилковою, а практичні проблеми не буде враховано достатньою мірою, то буде отримано суто теоретичний проект [1].

Позитивні практичні результати застосування автоматизованих інформаційних систем різного призначення, побудованих на основі баз даних, а також досягнення мікроелектроніки та технологій програмування сприяють подальшому розвитку таких систем і впливають на методологію їх проектування. Системний підхід, обґрунтування проектних рішень, розширений склад стандартних програмних і технічних засобів – все це пересуває основний тягар розробок АІС у бік інформаційного забезпечення.

У роботі розглядаються два підходи до проектування АІС на прикладі автоматизованої системи моніторингу (АСМ) якості навчального закладу (НЗ).

Проектування АСМ «з нуля». При проектуванні інформаційних систем широко використовується функціонально-структурний підхід [2], який полягає у визначенні структури системи і процесів її функціонування, що реалізують задану сукупність функцій системи сукупністю елементів структури. При цьому як елементи системи розглядаються апаратні і програмні модулі системи.

Основними етапами проектування інформаційних систем на основі функціонально-структурного підходу є:

Аналіз систем-прототипів.

Формування концепції системи.

Формування множини функцій системи.

Формування функціональної структури системи.

Формування структури системи на основі конструктивних модулів.

Розглянемо реалізацію цих етапів для створення АСМ.

Аналіз існуючих інформаційних систем сфери освіти показує, що ці системи реалізовані у вигляді програмних пакетів для універсальної комп'ютерної техніки. Природно, що кожна з цих систем має свої переваги та недоліки. З урахуванням цього мають бути сформульовані основні технологічні й технічні вимоги до інформаційних систем, які складають основу концепції системи, що проектується. Також концептуальним положенням є використання принципів TQM-ідеології для організації моніторингу якості навчального закладу [3].

Множина функцій, які має реалізувати АСМ, визначається набором алгоритмів, що описують процеси інформаційної технології моніторингу якості навчального закладу.

Уведення даних з клавіатури або шляхом сканування паперового документа, або зчитування з електронного носія інформації вимагає використання певного набору алгоритмів L_I .

Процес вимірювання передбачає наявність певного набору алгоритмів вимірювання L_{MS} .

Процес оцінювання якості реалізується за допомогою множин алгоритмів згортання шкал $L_{\theta_{шк}}$, згортання критеріїв L_{θ_K} , згортання факторів $L_{\theta_{\Phi}}$ і визначення комплексної оцінки якості $L_{\theta_{КО}}$.

Для реалізації процесу обчислень потрібна множина алгоритмів обчислень L_C .

Процес зберігання даних передбачає реалізацію множин алгоритмів керування базою даних L_R , архівування L_A і відновлення даних L_T .

Візуалізація даних вимагає множини алгоритмів L_V .

Процеси аналізу результатів моніторингу і прогнозування розвитку реалізуються з використанням таких множин алгоритмів:

L_M – множина алгоритмів, що реалізують формальні правила аналізу;

L_{ZA} – множина алгоритмів, які реалізують запити суб'єкта щодо аналізу;

$L_{Z\Phi}$ – множина алгоритмів, за якими реалізуються запити суб'єкта щодо прогнозування розвитку.

Доступ користувачів АСМ до даних забезпечується множиною алгоритмів L_D , що реалізують політику безпеки АСМ.

Таким чином, в АСМ якості ЗНЗ має бути реалізована така множина функцій:

$$F_{АСМ} = \{L_I, L_{MS}, L_{\theta_{шк}}, L_{\theta_K}, L_{\theta_{\Phi}}, L_{\theta_{KK}}, L_C, L_R, L_A, L_T, L_V, L_M, L_{ZA}, L_{Z\Phi}, L_D\}.$$

Частина цих функцій може бути реалізована існуючими програмними засобами, а реалізація інших функцій вимагає розробки нових програмних засобів.

Функціональну структуру АСМ пропонується представити як сукупність пов'язаних між собою підсистем, кожна з яких реалізує відповідний процес інформаційної технології моніторингу якості ЗНЗ:

$$M_q = \langle I_D, M_S, O_q, C, M_E, V, A, \Phi, T_r, \lambda \rangle,$$

де I_D – підсистема введення даних;

M_S – підсистема вимірювання;

O_q – підсистема оцінювання якості;

C – підсистема оброблення даних;

M_E – підсистема зберігання даних;

V – підсистема візуалізації даних;

A – підсистема аналізу даних;

Φ – підсистема прогнозування розвитку;

T_r – підсистема розповсюдження даних;

λ – структура відношень у системі.

Для створення бази даних і звернення до неї суб'єктів моніторингу пропонується використовувати одну із серійних СКБД. При цьому буде реалізовуватися технологія «клієнт-сервер», яка передбачає розміщення програмного забезпечення і єдиної бази даних на сервері. Функції, що потрібні клієнтам, реалізуються за допомогою автоматизованих робочих місць (АРМ).

Сервер і АРМ з'єднані між собою через локальну мережу, для побудови якої використовується мережне і комунікаційне обладнання. Оскільки АСМ має бути відкритою системою, тобто забезпечувати доступ батьків до даних моніторингу учнів, то потрібне комунікаційне обладнання для

підключення до Internet. Враховуючи сказане, маємо узагальнену структуру АСМ, яку наведено на рис. 1.

Клієнтами в АСМ є об'єкти і суб'єкти моніторингу. Інформація, що характеризує об'єкти, вводиться в базу даних і має бути доступною суб'єктам моніторингу для ознайомлення, аналізу і прогнозування. Виходячи з цього, АРМ мають реалізовувати різні функції і складатися з різних наборів конструктивних модулів.

АРМ об'єктів моніторингу (АРМО) реалізує функції підсистем уведення даних, вимірювання й оцінювання. Введення даних може відбуватися за одним із варіантів, наведених на рис. 1. Варіанти а) і в) передбачають використання клавіатури, варіант б) – сканера і варіант г) – картридера.

Оскільки базовий комплект комп'ютера складається із системного блоку, монітора і клавіатури, то можливий такий склад АРМО:

АРМО-1: системний блок, монітор, клавіатура;

АРМО-2: системний блок, монітор, клавіатура, сканер;

АРМО-3: системний блок, монітор, клавіатура, картридер.

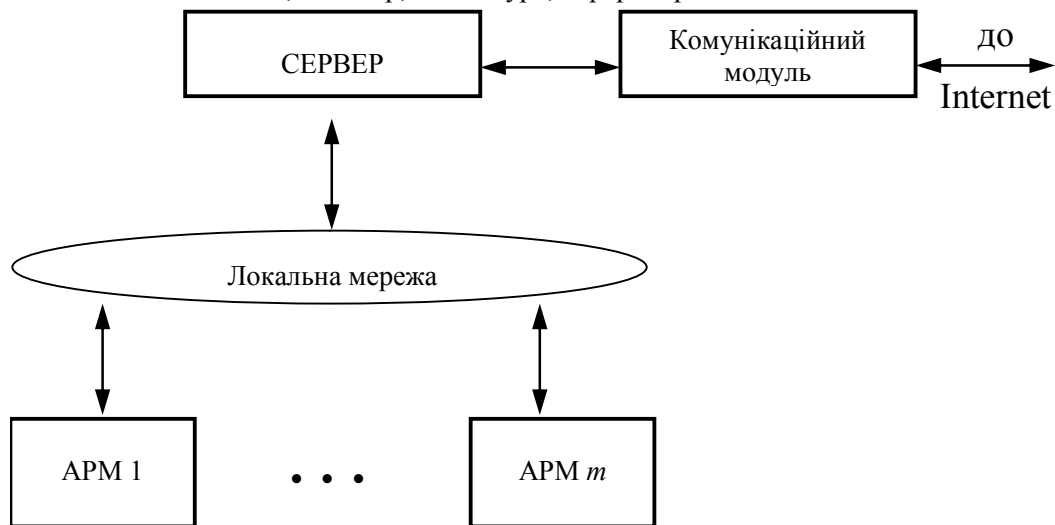


Рис.1. Узагальнена структура АСМ

АРМ суб'єктів моніторингу (АРМС) реалізує функції підсистем візуалізації, аналізу, прогнозування й розповсюдження. Суб'єкт повинен мати можливість ознайомитися з результатами моніторингу як візуально на екрані монітора, так і в роздрукованому вигляді. З урахуванням цього, можливий такий склад АРМС:

АРМС-1: системний блок, монітор, клавіатура;

АРМС-2: системний блок, монітор, клавіатура, принтер.

У деяких випадках функції АРМО і АРМС доцільно поєднати в одному автоматизованому місці – АРМОС. Наприклад, класний керівник вводить показники, що характеризують навчальний процес, і після цього здійснює їх аналіз. Можливість організації АРМОС також забезпечує відмовостійкість АСМ. Коли відмовляє АРМО, то його функції виконує АРМС і навпаки.

Таким чином, до складу АСМ мають входити АРМ таких типів: АРМО-1, АРМО-2, АРМО-3, АРМС-1, АРМС-2 і окремо принтери, сканери і картридери. Усі ці складники є структурними елементами (СЕ) системи.

У початковій конфігурації АСМ кожному СЕ, що є АРМ, призначаються функції або АРМО, або АРМС. У процесі експлуатації, коли виникають несправності СЕ, що вимагають тривалого часу на їх усунення, має відбуватися перепризначення функцій.

Кількість АРМО визначається, виходячи з кількості видів об'єктів моніторингу, обсягів даних моніторингу і часу, за який їх потрібно ввести, а кількість АРМС залежить від кількості суб'єктів моніторингу, які мають працювати індивідуально, і кількості груп суб'єктів, які можуть працювати в режимі розподілення часу.

Проектування АСМ на базі існуючої конфігурації комп'ютерної мережі. Даний підхід щодо проектування АСМ передбачає побудову моделей АСМ, як описано вище, та їх відображення на існуюче програмне забезпечення й існуючу конфігурацію комп'ютерної мережі з доповненням структурних елементів і функцій, яких не вистачає. Виходячи з цього, основними компонентами технології проектування АСМ є:

формування функціональної моделі АСМ;
побудова структурної моделі АСМ;
виявлення існуючих структурних елементів;
виявлення функцій, які реалізують структурні елементи;
виявлення зв'язків між структурними елементами;
доповнення функцій існуючих структурних елементів новими функціями згідно з функціональною моделлю АСМ та усунення дублювання існуючих функцій;
доповнення існуючої структури комп'ютерної мережі новими структурними елементами, потрібними для повної реалізації АСМ.

Висновки. Створення однакової для всіх навчальних закладів АСМ є малоефективним, оскільки впровадження спроектованої комп'ютерної системи в конфігурацію комунікаційних каналів, що існує в навчальному закладі, здатне зробити добре продуману й логічну систему недієздатною. Тому існують два підходи щодо створення АСМ:

- проекування «з нуля»;
- проекування на базі існуючої конфігурації комп'ютерної мережі.

Проекування АСМ «з нуля» доцільно реалізовувати для навчальних закладів, які мають невелику кількість комп'ютерів, непов'язаних мережею, а проєкування на базі існуючої комп'ютерної мережі – для навчальних закладів з розвинутою комп'ютерною мережею, яка має вихід до глобальної мережі Інтернет.

Література

1. Куров Т. Базы данных в административных информационных системах / Пер. с англ. М.С.Казарова; Под. Ред. О.М. Вейнерова; Предисл. В.М.Савинкова / Т. Куров, Д. Эйвисон. – М. : Финансы и статистика, 1983. – 168 с.
2. Балашов Е.П. Проектирование информационно-управляющих систем / Е. П. Балашов, Д. В. Пузанков. – М. : Радио и связь, 1987. – 256 с.
3. Лужецький В.А. Квалітивні моделі загальноосвітнього навчального закладу / В. А. Лужецький, О. О. Білик, В. М. Заячківський // Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2007. – № 1(8). – С. 153 – 163.

УДК 378.091.33:811.161.2

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК АКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Я.В.Білоусова

Анотація. У статті проаналізовано роль активних методів навчання у вихованні мовленнєвої культури студентів-гуманітаріїв, зокрема рольові та ділові ігри на підсумкових заняттях з курсу «Основи культури мовлення».

Ключові слова: активні методи навчання, мовленнєва культура, рольові ігри, студентська конференція.

Аннотация. В статье проанализирована роль активных методов обучения в воспитании языковой культуры студентов-гуманитариев, в частности ролевые и деловые игры на итоговых занятиях курса «Основы языковой культуры».

Ключевые слова: активные методы обучения, языковая культура, ролевые игры, студенческая конференция.

Abstract. The role of active teaching methods in the education of speech culture in humanities students of high schools has been analyzed in the article. In particular the role-playing and business games at the final sessions of the course "Fundamentals of culture of speech" are considered.

Keywords: active learning methods, speech culture, role-playing games, student conference.

Досвід викладацької роботи зі студентами-гуманітаріями свідчить, що однією з основних передумов успішного формування мовленнєвих якостей студентів гуманітарних факультетів є використання під час практичних занять з „Основ культури мовлення» активних форм навчання. До активних форм навчання належать метод рольових і ділових ігор, творчі вправи (вправи-тренінги),

моделювання педагогічних ситуацій, виступи-імпровізації, творчі конкурси, диспут, етична бесіда, самоаналіз та рецензування, метод тестування тощо.

Активні форми роботи дозволяють максимально змоделювати навчально-виховний процес, створюють умови для професійно-орієнтованого спілкування. Саме завдяки їх використанню забезпечується ефективність процесу формування мовленнєвих умінь: кожен студент має можливість стати безпосереднім учасником навчального процесу, виявити свій творчий потенціал, поглибити свої знання, навчитися долати професійні труднощі в процесі переконуючої комунікації – здійснювати пошук комунікативних засобів розв'язання професійних проблем.

Серед різноманітних активних методів, що застосовувалися нами на практичних заняттях з курсу «Основи культури мовлення», найбільш результативними, на нашу думку, виявилися рольові та ділові ігри. Рольова гра подібна до драматизації чіткістю визначення проблеми гри, організацією діалогічного спілкування учасників, врахуванням індивідуального комунікативного досвіду студентів, розв'язанням задач на основі теоретичних знань, а не на власний розсуд чи з особистого бажання. Однак відрізняється від неї тим, що гравець повинен самостійно орієнтуватись у мотивах вчинків дійової особи, обирати й втілювати зовнішні прояви її внутрішнього світу, тобто здійснювати дії, адекватні тим, що виконує викладач, прогнозуючи та реалізуючи педагогічний вплив. Така гра неможлива без індивідуальної творчості студентів, заснованої на професійно значимих аналітичних умінях і тісно пов'язаної з удосконаленням комплексного оволодіння всіма засобами професійної діяльності, зокрема, мовленнєво-комунікативної.

Особливість ділової гри полягає у спрямованості на формування в студентів ділових якостей, актуальних на фоні загальних професійних функцій. Її сутність – відтворення професійної ситуації у стандартизованому вигляді, пошук оптимальних напрямків розвитку даної ситуації. Елементом ділової гри може бути освоєння певного методичного прийому (бесіда, розповідь тощо) на рівні загальних вимог до здійснення такого виду дій. Гра, як жодна інша активна форма, дозволяє слухачеві пройти основні етапи засвоєння матеріалу – сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування [4, с.1].

Педагог С.О.Сисоєва вважає, що ігровий метод є методом стимулювання інтересу учнів до самостійних досліджень. Вирішальна роль при цьому відводиться пізнавальним, розвивальним іграм-диспутом, дискусіям, моделюванню ситуацій. Такі ігри сприяють розвитку різних інтелектуальних якостей, а саме: уваги, пам'яті, умінь знаходити закономірності, класифікувати та систематизувати матеріал, здатності комбінувати, передбачати наслідки власних дій тощо [5, с.105].

Інтелектуальні ігри, що відображають соціальні стосунки, є предметом дослідження Е.Берна. На думку вченого, всі важливі соціальні контакти протікають як ігри [1, с.14], тому його роботи містять багатий опис таких різноманітних ігор-дій, окремі елементи яких увійшли до застосованих на заняттях творчих вправ і завдань. Адже головна мета ігрового методу, за Е.Берном, полягає в тому, щоб навчати людину аналізувати характер свого спілкування (використовувати слова, думки, інтонацію, міміку стосовно різних видів комунікації), допомагати в її умінях оцінювати свої слова та вчинки, постійно осмислювати їх справжню сутність і сприйняття співрозмовником.

При проведенні занять нами успішно використовувались рольові та ділові ігри, педагогічні та комунікативні ситуації, бесіди, описані в педагогічній літературі (Д.М.Александров, Е.Берн, Д.Х.Вагапова, І.А.Зязюн, А.Й. Капська, О.І.Кретова, Г.М.Сагач, О.Г.Штепа, О.А.Юніна та ін.). Так, з-поміж провідних методів ігрової роботи Д.Х.Вагапової у нашому дослідженні творчо запозичено рольові та ділові ігри, що імітують реальні життєві ситуації, розв'язування й складання комунікативних, логічних, психологічних і етичних задач, власну мисленнєво-мовленнєву творчість: створення мисленнєвих висловлювань відповідно до певної ситуації і жанру тощо. Як і в Д.Х.Вагапової, в обраній ігровій системі дій нашого експерименту переважала колективна мисленнєво-мовленнєва діяльність на заняттях з відповідною підготовкою до неї вдома.

У процесі роботи модифікувались, розроблялись власні активні форми роботи. Методи мовлення, які ми пропонуємо, мають сприяти оптимізації діяльності студентів: мисленнєвої, мовленнєвої, комунікативної, творчої, педагогічної. Ігрові методи, що використовувались під час занять, підпорядковані основній стратегічній меті – формуванню мовленнєвої культури студента.

Одним із основних питань дослідження ролі ігрових методів у формуванні мовленнєвої культури студента є питання про організацію діяльності студентів при цьому. Ця організація включає визначення місця кожного виду таких завдань у системі навчальної роботи: організацію безпосередньої діяльності при цьому, обговорення результатів, оцінку. Дотримання перерахованих компонентів сприяє ефективній організації процесу розв'язання ігрових завдань і, відповідно, успішному формуванню мовленнєвої культури майбутніх спеціалістів-гуманітаріїв.

Переважає більшість практичних занять будувалась нами за таким планом: а) актуалізація засвоєних теоретичних знань про способи виконання певних прагматико-процедурних дій, приведення їх в систему, показ значущості знань з метою формування інтересу та потреби в оволодінні ними; б) тренінг окремих способів дії, характерних для певного мовленнєвого уміння, його автоматизація; в) розвиток комплексу способів дії шляхом самостійного їх використання на репродуктивному рівні; г) формування вміння переносити відпрацьовані навички в нові, нестандартні, творчі мовленнєво-комунікативні ситуації. Наприкінці кожного практичного заняття підводились підсумки, визначалася творча група, що найкраще справилася із завданням, обговорювалися недоліки та помилки, виявлялися можливості запобігання їх у майбутньому.

Так, доцільним видається нам проведення на одному з практичних занять **студентської конференції**, присвяченої поглибленню поняття «мовленнєва культура» особистості, зокрема, її ролі в професійній діяльності спеціаліста-гуманітарія. Подамо короткий опис (конспект) такого заняття.

Підготовка до конференції передбачає, насамперед, розподіл ролей: обираються ведучий, студент-ідеаліст, студент-прагматик, учений-психолог, педагог-теоретик, лінгвіст, молодий спеціаліст (юрист), досвідчений спеціаліст (учитель-методист), старшокласник та ін. Потім окреслюються завдання: скориставшись списком рекомендованої літератури, підготувати невелике за обсягом повідомлення відповідно до теми конференції та свого амплуа. Заняття (конференцію) відкриває ведучий, який оголошує тему, знайомить присутніх з учасниками та запрошеними, визначає мету дослідження. Далі він надає слово для виступу студенту-ідеалісту та студенту-прагматіку, завдання яких – розпочати дискусію. Студент-ідеаліст у своєму виступі наголошує на необхідності оволодіння кожним студентом гуманітарного профілю, незалежно від його фаху, високим рівнем мовленнєвої культури й обґрунтовує свою точку зору. За ним виступає прагматик, який стверджує, що головне для молодого спеціаліста-гуманітарія – досконало знати предмет своєї фахової діяльності, а рівень мовленнєвої культури для зростання його майстерності не має великого значення. Так, наприклад, говорить він, соціологи, вчителі точних дисциплін частіше користуються мовою цифр та знаків, аніж словами, тому вимагати від них високої мовленнєвої культури, зокрема, виразності, багатства й образності мовлення, не зовсім коректно.

Таким чином, дискусія розпочалась, починають виступати прихильники того чи іншого погляду. Далі ведучий повідомляє, що серед учасників конференції спостерігається поділ на дві групи, погляди представників яких є протилежними за своєю суттю. Для досягнення істини слово надається запрошеним фахівцям, що підготували повідомлення із запропонованої проблеми. Фахівці мають завдання: у короткому повідомленні (до 5 хвилин) викласти засадові положення щодо мовленнєвої культури спеціаліста гуманітарного профілю з погляду тієї науки, яку вони репрезентують.

Педагог-теоретик акцентує увагу на загально-теоретичних проблемах мовленнєвої культури учителя, окреслюючи шляхи і напрямки її вивчення в сучасній педагогіці, зупиняється, зокрема, на етичних основах даної культури; учений-психолог знайомить присутніх з основами мисленнєво-мовленнєвої діяльності людини, зокрема, з механізмом породження і сприйняття слова; учений-лінгвіст розглядає складові елементи мовлення, розподіл понять «мова» та «мовлення», «культура мовлення» та «культура мови», актуальні питання культури мовлення на сучасному етапі суспільного розвитку країни. Ведучий зазначає, що для з'ясування місця і ролі мовленнєвої культури у фаховій діяльності випускника-гуманітарія, варто надати слово молодому спеціалісту; в даному разі таким є юрист-консультант. Молодий юрист розповідає про свої проблеми і труднощі в роботі (пов'язані з мовленнєво-комунікативною діяльністю), з якими йому довелося зустрітись після закінчення вищого навчального закладу, зокрема, зупиняється на важливості умінь знаходити контакт із підлеглими та клієнтами. Далі виступають досвідчені спеціалісти (економісти, педагоги, соціологи) і діляться своїми думками з приводу предмета обговорення. Добре було б запросити на конференцію справжніх практикуючих (молодих та досвідчених) спеціалістів відповідно до фаху студентів. Насамкінець можуть викласти свої думки з приводу рівня мовленнєвої культури спеціаліста-гуманітарія їхні «клієнти», «колеги», «підлеглі», «учні». Так, учень-старшокласник оцінює мовленнєву культуру своїх учителів відповідно до свого власного шкільного досвіду. Після закінчення виступів гостям ставлять питання. Ведучий підсумовує роботу студентської науково-практичної конференції, дякує учасникам і гостям.

Отже підготовка й безпосередня участь кожного студента в ділових іграх, в рольових диспутах, у вправах-тренінгах, творчих конкурсах – спільна творча діяльність на практичних заняттях викладача і студентів з направленістю на формування культурно-професійного спілкування активно сприяли розвитку в майбутніх фахівців гуманітарного профілю таких творчих здібностей і умінь, як от: визнання рівності позицій всіх учасників дискусії, повага до думки, що відрізняється від власної, уміння відстоювати свою точку зору, аргументація її з урахуванням думок і поглядів інших.

Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: [пер. с англ.] / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 339 с.
2. Гриценко Т. Б. Українська мова та культура мовлення: [Навчальний посібник для студентів аграрних вищих навчальних закладів та коледжів] / Т. Б. Гриценко. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 472с.
3. Культура ділового мовлення: Практикум / за ред. Н.Д. Бабич. – Чернівці: Рута, 1997. – 168с.
4. Сагач Г.М. Риторика в інтелектуальних іграх / Г.М. Сагач, Е.А.Юнина. – К.: Школяр, 1990. – 27 с.
5. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість / С.О. Сисоєва. – К.: ВИПОЛ, 1998. – 151 с.

УДК 378.016:78

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

О.П.Боблієнко

Анотація. У статті презентуються результати експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики.

Ключові слова: педагогічні умови, поліхудожня компетентність майбутнього вчителя музики.

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности педагогических условий формирования полихудожественной компетентности будущих учителей музыки.

Ключевые слова: педагогические условия, полихудожественная компетентность.

Annotation. In the article the results of experimental check of efficiency of pedagogical conditions for polyartistical competence formation of the future music teachers are presented.

Key words: pedagogical conditions, polyartistical competence.

Постановка проблеми. Нові вимоги до рівня освіченості, культури, професійної компетентності майбутніх вчителів музики, спричинені процесами інтеграції України в європейський освітній простір в умовах його глобалізації, модернізації, універсалізації, інформаційної технологізації. У реалізації цих завдань особлива роль належить саме вчителю музики, тому що він має поєднувати в собі риси педагога й музиканта, культуролога й мистецтвознавця. Він має створити навчально-виховне мікросередовище, засноване на взаємодії різних мистецтв, яке має забезпечити формування свідомості та самосвідомості, духовне становлення особистості. Основним напрямом розв'язання цієї проблеми є формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики в процесі його фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що визначена проблема знайшла своє відображення в теорії й практиці професійної підготовки вчителя музики. Концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з позицій нової філософії освіти та оновлення вищої педагогічної освіти вивчали А.Алексюк, І.Бех, С.Гончаренко, Р.Гуревич, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лутай, Н.Ничкало, О.Савченко, С.Сисоєва, В.Сидоренко та ін. Окремі аспекти фахової, психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителів музики вивчали В.Бриліна, О.Єременко, В.Козлін, Н.Лисіна, О.Ляшенко, Н.Мозгальова, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О.Реброва, С.Соломаха, В.Фрицюк та ін. В їхніх працях доводиться потреба в гуманістичній основі процесу опанування мистецтвом, національних засадах художньо-естетичного розвитку особистості, особистісно орієнтованому підході у навчанні мистецтву.

Мета статті полягає у презентації результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. В процесі дослідження була висунута гіпотеза: формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки буде ефективним за умов: оволодіння студентами системою загально-мистецтвознавчих понять засобами різних видів мистецтв; розвиток креативного мислення студентів у процесі використання активних методів навчання; забезпечення пізнавальної активності студентів засобами інформаційних технологій. Перевірка ефективності висунутих педагогічних умов здійснювалася за визначеними критеріями.

Перший критерій — мотиваційно-когнітивний. Вивчення поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики як особистісної категорії проводилося за такими показниками:

сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних видів мистецтва; потреба у художньо-творчій самореалізації; володіння алгоритмом розв'язання музично-педагогічних задач. Для зручності статистичної обробки результатів високий рівень кожного із компонентів ми умовно оцінили чотирма балами; достатній – трьома; середній – двома; низький – одним. *Другий критерій – професійно-виконавський* – визначався за такими показниками: здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів; естетичний досвід, художньо-образне виконання творів; вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності. *Третій критерій – креативний* визначався за такими показниками: дивергентне мислення; універсальні якості творчої особистості; здатність створювати умови для креативного розвитку учнів. *Четвертий – емоційно-рефлексивний* критерій поліхудожньої компетентності студентів виокремлювався за такими показниками: емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва; здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій; здатність до емоційно-художньої педагогічної взаємодії з учнями.

Усі отримані результати за чотирма критеріями на констатувальному етапі дослідження ми об'єднали (табл. 1).

Таблиця 1

Результати діагностики формульовального експерименту

Критерій	Групи	Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%
Мотиваційно-когнітивний	КГ	5	11,9	9	21,4	12	28,6	16	38,1
	ЕГ	4	8,9	9	20,7	13	28,2	19	42,2
Професійно-виконавський	КГ	7	16,7	14	33,3	11	26,2	10	23,8
	ЕГ	7	15,5	14	31	11	24,2	13	29,3
Креативний	КГ	5	11,9	8	19	12	28,5	17	40,5
	ЕГ	5	11	8	17,8	13	29	19	38
Емоційно-рефлексивний	КГ	9	21,4	10	23,8	12	28,5	11	26,3
	ЕГ	8	17,8	11	24,4	12	26,6	14	31,2
За чотирма критеріями	КГ	7	16,7	10	23,8	12	28,6	13	30,9
	ЕГ	6	13,3	10	22,2	12	26,7	17	37,8

На констатувальному етапі експериментального дослідження ми переконалися, що у студентів переважно низький і середній рівень розвитку поліхудожньої компетентності. Причому спостерігаємо, що в КГ за усіма критеріями дещо вищий рівень розвитку поліхудожньої компетентності. Ми свідомо в якості експериментальної вибрали групу, в котрій середнє значення рівня розвитку поліхудожньої компетентності є нижчим. Аналіз отриманих даних доводить також, що в процесі традиційного навчання у вищій школі поліхудожня компетентність не формується. Тому подальша робота має бути спрямована на створення сучасної концепції і технології розвитку поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики.

Таким чином, виникла необхідність теоретичного обґрунтування та експериментального апробування педагогічних умов, які сприятимуть формуванню поліхудожньої компетентності та створенню технології удосконалення цього процесу.

Для визначення результативності експериментальної методики щодо формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики ми використовували результати усного опитування, бесіди, тестування, анкетування, які обробляли методами математичної статистики. Нами було обрано контрольну (42 студенти) та експериментальну (45 студентів) групи.

З метою підвищення якості та надійності спостережень ми: систематично й багаторазово спостерігали за навчальною діяльністю, поведінкою та активністю студентів під час експерименту; спостереження проводили кількома способами; реєстрували окремі факти і дії студентів у ході експерименту; фактологічно записували увесь процес організації і проведення експерименту.

У таблиці 2 пропонуємо узагальнені результати діагностики за чотирма критеріями, перерахованими раніше, до і після формульовального експерименту. Для наочності співвідношення КГ та ЕГ до і після експерименту подамо у вигляді графіків та гістограм (рис. 1,2,3,4). Як можна побачити на рисунку 1 та 2, ламана, що відповідає КГ майже не змінилась, в той час, як ламана, що

відповідає ЕГ, зазнала значних змін: значно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем і збільшилась кількість студентів з високим та достатнім рівнями сформованості поліхудожньої компетентності.

Таблиця 2

Загальна динаміка рівнів сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики до та після формульального експерименту

До експерименту				
Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	n_i	%	n_i	%
Високий	6	13,3	7	16,7
Достатній	10	22,2	10	23,8
Середній	12	26,7	12	28,6
Низький	17	37,8	13	30,9
Середній рівень	$\bar{x}_{EG} = 2,1$		$\bar{x}_{KG} = 2,26$	
Після експерименту				
Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	n_i	%	n_i	%
Високий	16	35,6	6	14,3
Достатній	17	37,8	12	28,6
Середній	9	20	13	30,9
Низький	3	6,6	11	26,2
Середній рівень	$\bar{x}_{EG} = 3,04$		$\bar{x}_{KG} = 2,3$	

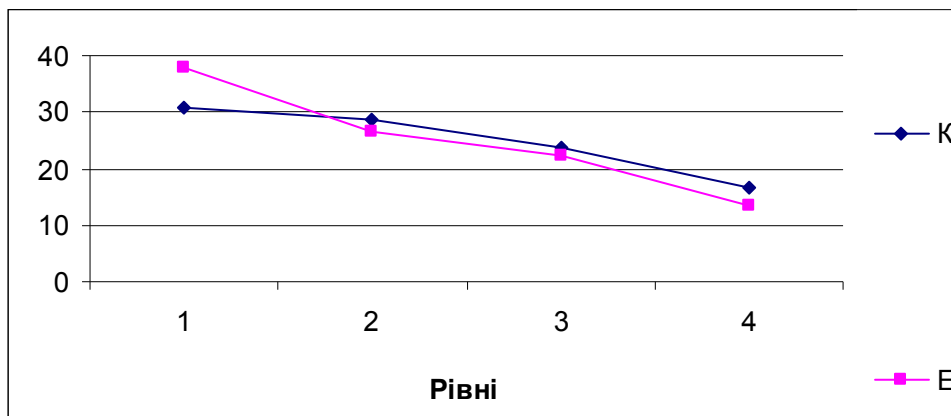


Рис.1. Розподіл студентів КГ і ЕГ до експерименту (у %).

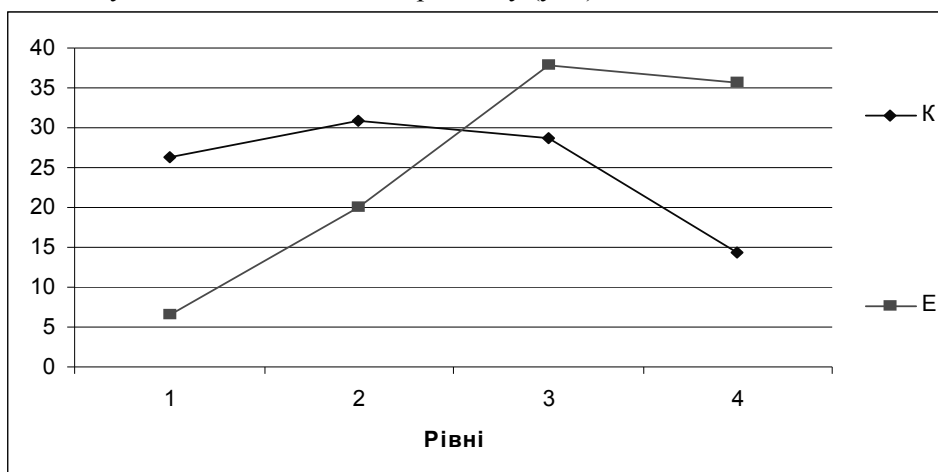


Рис.2. Розподіл студентів КГ і ЕГ після експерименту (у %).

Кінцеві результати проведеної роботи проілюстровані за допомогою гістограм (рис.3,4). Їх аналіз також показує, що до експерименту групи були майже однакові, а після експерименту показники в ЕГ значно поліпшились.

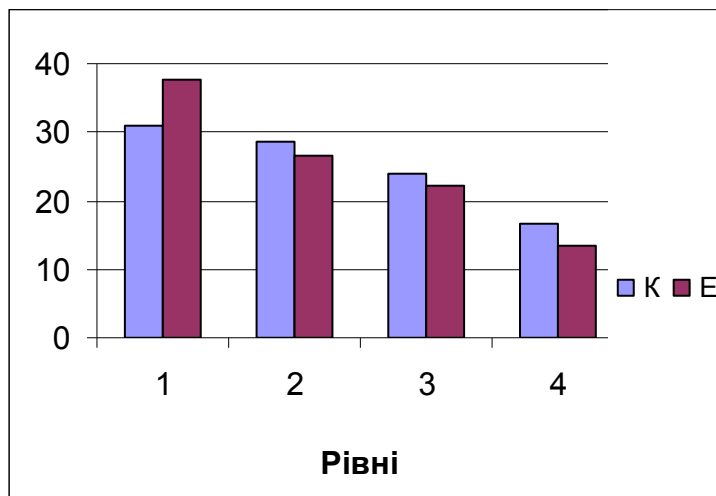


Рис.3. Гістограма студентів КГ і ЕГ до експерименту (у %).

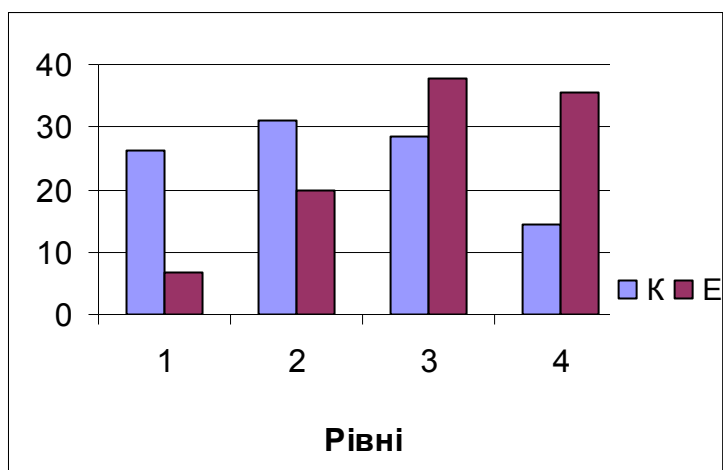


Рис.4. Гістограма після експерименту (у %).

Покажемо на графіку (рис.5), які зміни відбулися в ЕГ, до та після формувального експерименту.

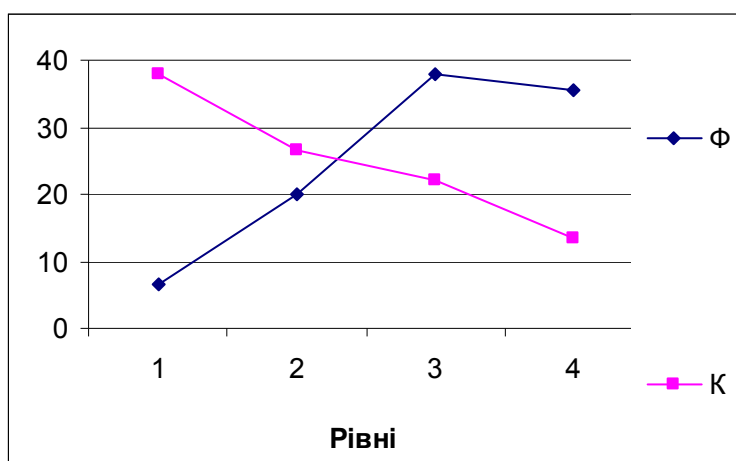


Рис. 5. Динаміка рівнів компетентності студентів ЕГ до та після експерименту

Ламана К відповідає результатам в ЕГ на констатувальному етапі дослідження, а ламана Ф – після формуального. Із графіка видно, що результати в ЕГ зазнали значних змін після введеної нами експериментальної методики.

Обчислимо загальні характеристики впливу експериментальної методики на формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики, обчисливши коефіцієнти зростання показників і статистичні характеристики генеральної середньої величини генеральної сукупності.

Знайдемо відношення середніх рівнів в КГ (C_K) до експерименту – \bar{x}'_{KG} , та після експерименту \bar{x}''_{KG} :

$$C_K = \frac{\bar{x}''_{KG}}{\bar{x}'_{KG}} = \frac{2,3}{2,26} = 1,02$$

Цей показник характеризує зміну досліджуваних рівнів внаслідок впливу традиційної методики навчально-виховного процесу.

Відношення середніх балів ЕГ (C_E) (до експерименту – \bar{x}'_{EG} , та після експерименту \bar{x}''_{EG}):

$$C_E = \frac{\bar{x}''_E}{\bar{x}'_E} = \frac{3,04}{2,1} = 1,45$$

показує зростання досліджуваних рівнів в ЕГ за час експерименту.

Коефіцієнт відносного зростання загального рівня поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики ($C_{рез}$) показує відносне сумарне значення динаміки зростання досліджуваних показників в ЕГ та КГ:

$$C_{рез} = \frac{C_E}{C_K} = \frac{1,45}{1,02} = 1,42.$$

Як видно, обрана методика формуального експерименту дозволила підвищити рівень поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики.

Також на формуальному етапі дослідження ми порівнювали результати проходження педагогічної практики на 5-му курсі в КГ та ЕГ після проведеного експерименту (табл.3).

Таблиця 3

Результати педагогічної практики студентів після формуального експерименту

Бал	Оцінка за національною шкалою (x_i)	КГ = 42 (n_i)	ЕГ = 45 (m_i)
1 – 34	1	–	–
35 – 59	2	2	–
60 – 74	3	18	2
75 – 89	4	17	13
90 – 100	5	5	30
Середній бал (\bar{x}_j)		$\bar{x}_1 = 3,6$	$\bar{x}_2 = 4,6$

Застосуємо критерій згоди істинності розходжень в успішності з вивчення студентами даної теми до та після експерименту.

Висуваємо нульову гіпотезу H_0 , згідно з якою відсутні відмінності між оцінками в КГ та ЕГ.

Для підтвердження чи відхилення гіпотези H_0 знайдемо критичне значення критерію за формулою:

$$Z = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\mu_1^2 + \mu_2^2}},$$

де \bar{x}_1 та \bar{x}_2 – середні бали відповідно в КГ та в ЕГ;

$$\mu_1^2 = \frac{D_1}{n_{KG}} \left(1 - \frac{n_{KG}}{N} \right) \text{ і } \mu_2^2 = \frac{D_2}{n_{EG}} \left(1 - \frac{n_{EG}}{N} \right),$$

D_1 та D_2 – дисперсії, відповідно, в КГ та в ЕГ. Визначимо дисперсії, враховуючи, що всіх студентів, котрі проходили педагогічну практику (у генеральній сукупності) було 98.

$$D_1 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_1)^2 n_{кг}}{n} = \frac{(5-3,6)^2 \cdot 5 + (4-3,6)^2 \cdot 17 + (3-3,6)^2 \cdot 18 + (2-3,6)^2 \cdot 2}{42} \approx 0,57;$$

$$D_2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_2)^2 m_i}{n} = \frac{(5-4,6)^2 \cdot 30 + (4-4,6)^2 \cdot 13 + (3-4,6)^2 \cdot 2}{58} \approx 0,32.$$

Тоді число

$$Z = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\mu_1^2 + \mu_2^2}} = \frac{4,6 - 3,6}{0,118} = 8,47.$$

Згідно з законами математичної статистики, якщо число $Z < 3$, то нульову необхідно прийняти.

Висновки. Таким чином, у нашому випадку $Z = 8,47 > 3$, це означає, що нульову гіпотезу необхідно відхилити, тобто відмінність в успішності з проходження педагогічної практики є значною й не випадковою, є результатом впровадження нашої методики.

Література

1. Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Воловик. – К. : Радянська школа, 1969. – 220 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. / С. У. Гончаренко – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

УДК 004:338.48(045)

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

Н.Д.Бондар

Анотація. У статті визначається суть, місце та вплив інформаційних технологій на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму.

Ключові слова: інформаційні технології, професійна підготовка, фахівці сфери туризму.

Аннотация. В статье определяется суть, место и влияние информационных технологий на повышение эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма.

Ключевые слова: информационные технологии, профессиональная подготовка, специалисты сферы туризма.

Summary. In the article the essence, the place and the influence of the information technology on the increase of the effectiveness future tourists' professional training is revealed.

Keywords: information technology, professional training, experts of tourism.

Постановка проблеми. Сучасний етап переходу від індустріального до інформаційного суспільства ставить нові вимоги до системи освіти. Актуальною потребою стала туристична освіта, спрямована на формування фахівців, здатних наблизити Україну до інших європейських країн за рівнем життя громадян. Структурні зміни у народному господарстві спричиняють зростання попиту роботодавців на фахівців туристичної галузі із сформованими вміннями використовувати інформаційні технології у вирішенні професійних завдань.

Мета нашої статті передбачає визначити суть, місце та вплив інформаційних технологій на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму.

Провідною умовою впровадження інформаційних технологій у навчальний процес є перехід до інформаційного суспільства. І.Булах [2, 23] виділяє наступні характерні ознаки інформаційного суспільства:

- створення й розвиток національної інформаційної інфраструктури, що забезпечує умови для оптимальної життєдіяльності людини в усіх соціальних сферах, зокрема й в економіці;

- інформатизація суспільних процесів, тобто задоволення інформаційних потреб суб'єктів виробництва й управління;
- інтелектуалізація праці, що передбачає здобуття, опрацювання та підготовку нової інформації у процесі діяльності людини та суспільства;
- створення, розвиток і використання інформаційних ресурсів, систем, інформаційних технологій, розроблених із застосуванням обчислювальної та комунікаційної техніки;
- впровадження інформаційних технологій Інтернет, створення багатопрофільних чи вузькоспеціалізованих інформаційних, локальних і глобальних комп'ютерних мереж, зокрема в галузі економіки та освіти;
- використання програмних комплексів у сфері виробництва;
- формування інформаційних та вдосконалення соціально-комунікаційних відносин у процесі спільної діяльності людей.

Як слушно зазначають В.Ю.Биков та В.Д.Руденко, в умовах, коли в економіці та інших сферах людської діяльності обсяги інформації стрімко зростають, традиційні методи одержання необхідних відомостей вже не задовольняють сучасні вимоги. Паперова технологія вичерпала свої можливості з точки зору удосконалення форм організації і скорочення часу пошуку інформації [1, 5]. Це стосується насамперед освіти, де інформаційні потоки відіграють провідну роль.

На думку В.Кудіна, який досліджує філософські аспекти професійної освіти, комп'ютерна революція піднесла до небачених висот продуктивність сучасної цивілізації. Особливо це стосується професійної підготовки спеціалістів і їхніх можливостей передавати знання і трудовий досвід [7, 30]. Успіхи на шляху створення штучного інтелекту допоможуть розкрити секрети розвитку і функціонування природного інтелекту, підкажуть методи впливу на його вдосконалення, на весь процес освіти і виховання, на якісні зміни у педагогіці, перетворюючи її на провідну галузь науки.

Л.Острівна зазначає, що інформаційні технології вносять докорінні зміни до господарської діяльності, роблять її динамічною, розширюють сферу послуг, прискорюють платежі, здешевлюють вартість грошового обігу.

Вивчення інформаційних технологій у вищому економічному навчальному закладі обумовлюється названими тенденціями інформатизації суспільного життя. Ці тенденції чинять як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічного прогресу, так і опосередкований, пов'язаний з появою нових професійних умінь майбутніх фахівців туристичної галузі, потреба у яких різко зростає [3, 32].

Із універсальності інформаційних процесів та засобів інформаційних технологій і можливості їх застосування у всіх галузях людської діяльності, де потрібно передавати і отримувати, збирати, зберігати, аналізувати, опрацьовувати та використовувати інформацію, та різноманітності конкретних галузей практичних застосувань впливає, що: в основу використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищого економічного навчального закладу повинні бути покладені принципи, які не залежать від конкретної предметної галузі; основи інформаційної культури можливості автоматизованих інформаційних систем, галузі і способи їх застосування необхідно формувати у процесі вивчення всього циклу дисциплін. А от обсяг даних про принципи дії автоматизованих інформаційних систем, їх структуру, будову комп'ютерів та способи їх використання повинен бути значно диференційованим у відповідності до специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців сфери туризму [5, 11-23].

Р.Гуревич [4, 8] вважає, що активне застосування сучасних інформаційних технологій навчання стає потребою, що зумовлена особливостями нового етапу науково-технічної революції. Встановлено, що найдоцільніше використовувати обчислювальну техніку при розв'язанні певного кола педагогічних проблем, зокрема для формування спеціальних умінь, що й здійснено у нашому дослідженні.

Р.Гуревич [4, 12] зазначає, що аналіз науково-педагогічних джерел і проведене дослідження стану вивчення цієї проблеми, а також досвіду використання комп'ютерних технологій під час викладання різних дисциплін у професійних навчальних закладах України порівняно з досвідом педагогів інших країн, насамперед високорозвинених, свідчить про те, що проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі розроблені недостатньо. Наше дослідження спрямоване на часткове вирішення цієї проблеми.

Проаналізуємо, який зміст вкладають різні вчені у поняття “інформаційні технології”. На думку І.Булах, інформаційна технологія являє собою систему засобів та методик, що забезпечують оптимізацію роботи з інформацією на базі комп'ютерної техніки [2, 26]. Під технологією комп'ютерного навчання І. Булах розуміє систему методів, прийомів та способів, що забезпечують

оптимальну реалізацію методик навчання та передбачають впровадження в навчальний процес комп'ютерної техніки, адекватної цілям, завданням, принципам та умовам навчання.

Під інформаційною технологією у системі професійної підготовки фахівців П.Образцов розуміє систему загально-дидактичних, психологічних, методичних процедур взаємодії викладачів і студентів з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на проектування й реалізацію змісту, методів, форм і інформаційних засобів навчання [8].

І.Соколова під інформаційними технологіями навчання майбутніх фахівців розуміє систему загально-дидактичних, психологічних, технологічних процедур взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців [10, 213].

Бачимо, що визначення інформаційних технологій, які зустрічаються у педагогічній літературі, виражають два підходи до розуміння суті інформаційних технологій: загальнотехнічний (І.Булах,) та педагогічний (І.Булах, П.Образцов, І.Соколова). Для нашої статті важливими є обидва підходи, оскільки, за І.Булах, у навчальному процесі можна виділити два основних підходи до застосування комп'ютерів: як об'єкта вивчення, як засобу реалізації сучасних технологій навчання.

Інформаційні технології у загальнотехнічному значенні — це способи оптимізації інформаційних процесів. Під інформаційними технологіями навчання розуміють способи, які оптимізують інформаційні потоки у педагогічній системі.

Узагальнивши роботи П.Григорука [3], Р.Гуревича [4], Л.Котнюк [5], В.Слашова [5] та досвід використання комп'ютерів у вищих економічних навчальних закладах, можна визначити таку роль інформаційних технологій у навчальному процесі: 1) інтенсифікація процесу навчання і підвищення його ефективності за рахунок можливості опрацювання великого обсягу навчальної інформації; 2) розвиток пізнавальної активності, самостійності, підвищення інтересу до дисципліни; 3) встановлення зворотного зв'язку, необхідного для керування навчальним процесом; 4) систематичний контроль знань, навичок та вмінь; 5) удосконалення форм і методів організації самостійної роботи студентів; 6) індивідуалізація процесу навчання.

Р.Гуревич [4, 234] виділяє такі педагогічні цілі застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі:

Розвиток творчого потенціалу студентів, розвиток здібностей до комунікативних дій, розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності.

Інтенсифікація усіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості.

Реалізація соціального замовлення, яке обумовлене інформатизацією сучасного суспільства (підготовка спеціалістів у галузі інформатики, підготовка користувачів засобів нових інформаційних технологій).

Названі цілі визначають основні напрями впровадження інформаційних технологій у навчальний процес [4, 235]:

- як засобу подання інформації і засобу, що вдосконалює процес викладання, підвищує його ефективність і якість;

- з метою формування культури навчальної діяльності;

- як інструмента пізнання;

- з метою керівництва навчальним процесом та навчальними закладами.

Однак, як зазначає В.Слашов [5, 213], практично необмежені можливості сучасних комп'ютерних систем щодо обсягів навчальної інформації, яка може бути подана студенту, стають джерелом спокуси стосовно збільшення навантаження на пам'ять, мислення, підсвідомість, емоції, посилення пресу на психіку тощо. В той же час, навпаки потрібна така технологія навчання, при якій деякий фіксований рівень затрат енергії учасників навчального процесу — викладачів і студентів — забезпечує більш ефективне досягнення кінцевих результатів, дозволяє за один і той же час та при однаковому рівні активності розв'язувати не одне завдання, а два-три взаємопов'язаних. Впровадження інформаційних технологій до навчального процесу не може дати стійких позитивних наслідків, якщо не враховувати вимог та досягнень дидактики, а також психології, соціальних умов, виховних аспектів і навіть менталітету студента.

На думку Р.Гуревича, не слід допускати, щоб уведення нових методів перетворювалось на самоціль, вони повинні вписуватись у загальну схему методів і форм роботи [4, 202]. Не можна просто впровадити комп'ютер у звичний навчальний процес і сподіватись, що він здійснить революцію в освіті. Потрібно змінювати саму концепцію навчання, оскільки з зміною засобів навчання змінюються і мислительні процеси.

Розробка нових інформаційних технологій призводить до суттєвих змін у розумінні особливостей пізнавальних процесів діяльності людини, свідомості й міжособистісних стосунків. Однак спілкування “людина–людина” залишається переважаючим, тобто комп’ютеризація не пригнічує, а розкріпачує особистість [4, 208–209]. В.Кудін прогнозує стрімке зростання ролі талановитого, видатного педагога у його впливі на вихованців [7, 86]. Віддаючи належне засобам масової інформації як “колективному” педагогу, не можна забувати, що хоч якими значними і важливими вони були б, вони ніколи не зможуть замінити спілкування студента з викладачем, що зазначається і у працях інших вчених.

За Л.Г.Котнюк, інформаційні та комунікаційні технології можуть сприяти зміцненню соціального єднання і розширенню можливостей саморозвитку окремих людей і груп у рамках кожного суспільства [5]. На думку А.Крикля, змінюється поняття освіченості. Воно вже визначається не тільки сумою конкретних знань, а містить у собі комп’ютерну грамотність і певний рівень інформаційної культури. Інакше кажучи, наше високоіндустріальне суспільство має відмовитися від старого уявлення про те, що життя складається з 16–20 років навчання і 40 років роботи. Зараз необхідно діяти за іншою схемою: 10–20 років навчання і 40 років роботи і навчання. Тільки таким чином можна запобігти професійному відставанню [6, 107]. С.Сисоєва вважає, що у новому інформаційному суспільстві, до якого Україна, як і весь світ, переходить, стратегічна соціально–економічна задача неперервної професійної освіти полягає у формуванні якісно нової професійної культури людей, головними компонентами якої є інформаційна культура і загальнокультурний розвиток людини [9, 96].

На думку В.Кудіна, на різних етапах історичного розвитку держав перед освітою ставились різні цілі, хоч ядром завжди залишалась підготовка висококваліфікованого працівника з високим рівнем загальнокультурного і морального розвитку. Звичайно, це ядро у цілях освіти збереглося і донині, але зросла необхідність умінь постійно самотужки поповнювати знання, здобувати їх і застосовувати у практичній діяльності [7, 107]. За С.Сисоєвою, одним із важливих завдань сучасної професійної освіти є “адаптація у цифровому світі” [9, 196].

Висновки. Резюмуючи вищесказане, можна дійти висновку, що інформаційні технології вносять докорінні зміни до господарської діяльності, роблять її динамічною, розширюють сферу послуг, здешевлюють вартість грошового обігу. Найдоцільніше використовувати обчислювальну техніку при розв’язанні певного кола педагогічних проблем, зокрема для формування спеціальних умінь. Професійні уміння майбутніх фахівців сфери туризму не потребують безпосереднього оперування з фізичними об’єктами і тому можуть ефективно формуватись у віртуальному навчальному середовищі в умовах дистанційного навчання.

Література

1. Биков В. Ю. Системи управління інформаційними базами даних в освіті / В. Ю. Биков, В. Д. Руденко. – К.: ІЗМН, 1996. – 288 с.
2. Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія / [І. С. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко та ін.] — Д., “Арт–Прес”, 2003. – 212 с.
3. Використання комп’ютерних слайдів в курсі математичного програмування: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [“Проблеми впровадження інформаційних технологій в економіці та бізнесі”], (Ірпінь, 15-17 трав. 2001 р.) / Академія держ. податкової служби України. — І., 2001. — 480 с.
4. Гуревич Р. С. Інформаційно–телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник [для студ. пед. вищ. нав. закл.] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2004. – 365 с.
5. Особливості співпраці з носіями іноземної мови в комп’ютерних технологіях: зб. наук. праць / наук. ред. О. П. Голубенко. – Луганськ: Навч. кн., 2004. – 254 с.
5. Актуальні питання створення системи неперервного професійного навчання банківських працівників: зб. наук. праць / наук. ред. А. С. Крикль. – Київ: Навч. кн., 2004. – 358 с.
6. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько–педагогічний аспект дослідження / В’ячеслав Олександрович Кудін – Х.: НТУ “ХПІ”, 2002, – 207 с.
7. Образцов П.И. Психолого–педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / Павел Иванович Образцов – О.: Орловский государственный технический университет, 2000. – 236 с.
8. Сисоєва С. О. Освіта дорослих: технологічний аспект / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково–методичний журнал. – 2004. – № 3. – С. 184–187.
9. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування: зб. наук. праць / Педагогічний процес: теорія і практика. – Л. – 2004. – С. 209–225.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

К.В.Везетіу

Резюме. У статті визначено поняття „науково-методична компетентність”, конкретизовано зміст і структуру науково-методичної компетентності вчителя-філолога.

Ключові слова: науково-методична компетентність, вчитель-філолог, структура, зміст.

Резюме. В статье определено понятие „научно-методическая компетентность”, конкретизировано содержание и структуру научно-методической компетентности учителя-филолога.

Ключевые слова: научно-методическая компетентность, учитель-филолог, структура, содержание.

Summary. In statti viznachenno ponyattya Naukova-methodically kompetentnist "konkretizovano zmist i-structure Naukova metodichnoi kompetentnosti vchitelya-filologa.

Keywords: scientific and methodological expertise, the teacher-scholar, structure, content.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти характеризується переходом на систему, одним з основних завдань якої є підготовка компетентного педагога. Все більшого поширення набуває компетентнісний підхід, що наповнює традиційне навчання особистісно-орієнтованим, практично-спрямованим, гуманістичним змістом. Гуманістична парадигма освіти передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості того, хто навчається. Задля цього сам учитель має бути високого рівня самоактуалізованості, особистісної й громадянської зрілості.

Виклад основного матеріалу. Особливості компетентнісного підходу розкриваються в ряді вітчизняних і зарубіжних досліджень (В.Болотов, Я.Кодлюк, О.Овчарук, О.Олейнікова, Л.Сень та інші). У сучасній теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей. Аналіз наукових доробків з цього питання свідчить про те, що сьогодні існує вже значна кількість праць, присвячених проблематиці професійної підготовки вчителя, зокрема, упровадженню компетентнісного підходу до змісту професійної діяльності (В.Бондар, І.Зимня, О.Овчарук, О.Садівник, А.Хуторський та ін.). Існує ряд досліджень, які висвітлюють окремі аспекти проблеми: методологічну компетентність та методологічну культуру (Т.Алексеева, П.Баранов, Р.Богданова, А.Кочетов, С.Кульневич, О.Лебедев); методичне мислення (О.Гончарук, Н.Кузовлева, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська); методичну рефлексію (О.Анісімов, Н.Посталюк), але вони не зосереджують увагу на розвитку науково-методичної компетентності вчителів-філологів у післядипломній освіті.

Для уточнення сутності поняття „науково-методична компетентність” ми, насамперед, опрацювали ряд визначень відомих дослідників, розтлумачуючи поняття „методична компетентність” та „наукова компетентність”.

Методична компетентність учителя-філолога в галузі засобів формування знань, умінь і установок включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами і формами організації допрофільного і профільного навчання (активні, інтерактивні, методи кооперативного навчання, методи роботи із слабовстигаючими та обдарованими учнями, методи стимулювання творчої діяльності учнів різного віку, компетентнісно зорієнтований та диференційований, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний підходи на підставі психофізичних та індивідуально-особистісних якостей учня, методи керівництва рефлексивною діяльністю школярів, методи дистанційного навчання), серед арсеналу методів і завдань – семінари, колоквиуми, диспути, рольові ігри, керовані дослідження, проекти та відповідно проблемно-пізнавальні, проблемно-ситуативні, конструктивні, творчі та ін; в умовах допрофільної підготовки формування портфоліо учня, тобто оцінювання особистісних досягнень школяра, рівня оволодіння, відповідними вміннями, труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, позитивних мотивів тощо; уміння роботи з нормативними документами, навчально-методичними матеріалами, розробляти методичні посібники, дидактичні матеріали, посібниково-хрестоматійні довідники для учнів тощо. Профілізація навчання потребує від педагога побудови

гіпотетичної моделі випускника загальноосвітнього навчального закладу, продуманого вибору методів та технологій навчання, сприяння визначенню учнем своєї перспективи та побудови траєкторії особистісного зростання. Змінено також критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, що не можуть обмежуватися ЗУН. Метою навчання стають сформовані компетентності як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості. Основними функціями оцінювання навчальних досягнень є контролююча, навчальна, діагностико-коригувальна, стимулювально-мотиваційна, виховна. Учителем також ураховуються: характеристики відповіді учня (цілісність, логічність, правильність), якість знань (повнота, глибина, гнучкість, системність), сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок, рівень володіння творчої роботи, досвід творчої діяльності, рівень володіння розумовими операціями.

С.Рягін підкреслює важливі компоненти методичної компетентності: мобільність знань (постійне відновлення знань для успішного рішення завдань тепер і в даних умовах), гнучкість методу (застосування того або іншого методу в залежності від умов), критичність мислення (творче, нестандартне мислення), відповідальність за дії.

Сутність наукової компетентності визначається як сформований у викладача рівень теоретико-методологічних і фахових знань із педагогічної науки, практичних умінь і навичок організації науково-дослідницької діяльності. Це наявність особливого наукового мислення, здатність до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки студентів. Зазначимо також уміння визначати власний науковий інтерес, реалізувати свій науковий потенціал, досліджуючи актуальну наукову проблему, організувати результативну наукову та науково-методичну діяльність. Високий рівень наукової компетенції викладача формується впродовж років.

Проаналізувавши всі визначення, які використовуються в педагогічних наукових колах, ми зробили спробу окреслити зміст поняття „науково-методична компетентність”.

Отже, науково-методична компетентність – це система педагогічних, психологічних, предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів.

Дане визначення є робочим, але ми вважаємо, що воно може бути використаним у подальшому дослідженні науково-методичної компетентності вчителів-філологів, оскільки розкриває зміст науково-методичної компетентності з урахуванням особливостей викладання дисциплін даного профілю.

Науково-методична компетентність є складним утворенням, модель якого може бути сконструйована після глибшої розробки теми. Розглянемо деякі компоненти, які „вбирає в себе” це поняття: знання, уміння та навички, педагогічний досвід, наукові досягнення особистості, які об’єктивують міру її компетентності.

Якщо розглядати структуру науково-методичної компетентності вчителя найбільш узагальнено, то в її складі можна виділити такі компоненти:

а) мотиваційний – сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності, та їх інтегративних комплексів (пізнавальні потреби й інтереси, гуманістична спрямованість, любов до дітей, прагнення особистісно самореалізуватись у педагогічній діяльності тощо);

б) когнітивний – сукупність знань, необхідних для здійснення педагогічної діяльності (знання предмета, педагогічні, психологічні, основи організації й управління навчальним процесом тощо);

в) операційний – сукупність умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення навчальних і виховних задач (уміння встановлювати міжособистісний контакт, організувати міжособистісну взаємодію, упорядковувати і передавати навчальну інформацію тощо);

г) особистісний – сукупність важливих для професійної педагогічної діяльності особистісних якостей (комунікативність, відповідальність, емпатійність, готовність до рефлексії, здатність до самоаналізу і самоуправління тощо).

Структурну схему науково-методичної компетентності вчителя подано на рис. 1.

Мотиваційний компонент включає мотиви, потреби, ціннісні орієнтації. Це своєрідний індикатор, який дозволяє судити про ставлення вчителя до засвоєння нових знань, готовність до навчання і професійно-особистісного розвитку (мобільності). Про це зазначав С. Г. Вершловський [2].

Психологи розглядають мотивацію як рушійну силу поведінки у структурі особистості, зазначаючи, що саме мотив виступає акумулятором особистісного досвіду, який виконує роль внутрішнього регулятора майбутніх дій людини. А. К. Маркова умовно виділяє декілька груп

мотивів, спрямованих на різні аспекти педагогічної поведінки (професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала):

- а) мотиви розуміння призначення професії;
- б) мотиви професійної діяльності:
 - діяльнісно-процесуальні мотиви (орієнтація на процес професійної діяльності);
 - діяльнісно-результативні мотиви (орієнтація на результат професійної діяльності);
- в) мотиви професійного спілкування:
 - мотиви престижу професії в суспільстві;
 - мотиви соціальної співпраці у професії;
 - мотиви міжособистісного спілкування у професії;
- г) мотиви виявлення особистості у педагогічній професії:
 - мотив розвитку і самореалізації;
 - мотиви розвитку індивідуальності [6, с. 74-75].

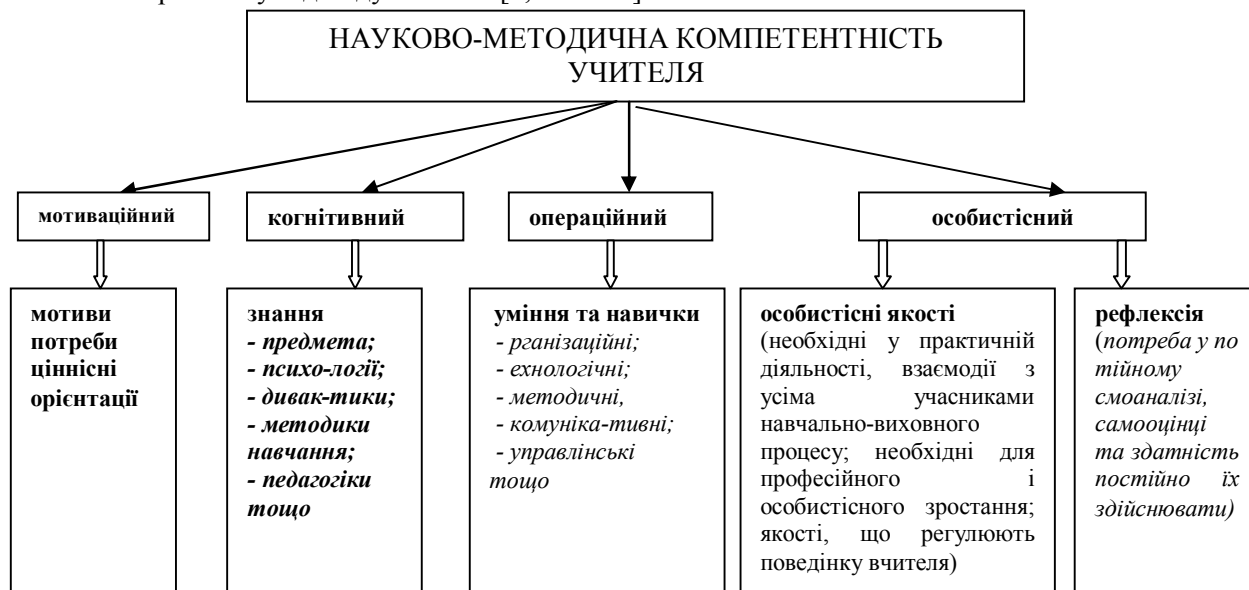


Рис. 1. Структурна схема науково-методичної компетентності вчителя

Поєднання цих мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки. Вона залежить одночасно від багатьох мотивів, які в процесі професійної діяльності вчителя постійно змінюються і мають свою змістову та динамічну ознаки. Важливими елементами внутрішньої структури особистості, закріпленим життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань є ціннісні орієнтації. І як зазначає Р.С.Гуревич, знання беруться із світу, а цінності творять цей світ [3, с. 5-12.]. Вивчаючи проблему цінностей, Д.О.Леонтьєв виділив такі основні цінності, якими керується людина: безпосередні цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); цінності професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) [4, с.13-14]. Отже, ціннісна свідомість і самосвідомість, закріплюючись у ціннісних орієнтаціях, впливають на мотивацію педагогічної дії. Н.В.Кузьміна, Н.М.Нікітіна, В.О.Сластьонін і Є.І.Шиянов підкреслюють, що процесуальна сторона (уміння і навички) компетентності вчителя є похідною від рівня розвитку ціннісних орієнтацій учителя, а мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності є центральним у готовності вчителя до педагогічної професії [7, с. 66]. Ціннісні орієнтації, особистісний смисл професії мають принципове значення для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, визначаючи його гуманний, демократичний або авторитарний характер. На основі ціннісних орієнтацій формується мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності. Таке ставлення до педагогічної діяльності в кінцевому результаті виражається у педагогічному спрямуванні особистості.

Когнітивний компонент охоплює теоретико-методологічні знання предмета, педагогіки та психології; нормативні знання; методики навчання тощо. Знання, що розглядаються як система наукових понять і категорій, дають можливість учителю глибше розуміти педагогічну дійсність, осмислювати найістотніші зв'язки й відносини у педагогічній взаємодії. Процеси засвоєння, перетворення й використання професійних знань опосередковуються особистістю вчителя, його

ставленням до власної діяльності. Знання стають професійними тоді, коли вони перетворюються та вибудовуються в систему для практичного розв'язання педагогічних завдань, коли їх отримання й набуття вмотивовані індивідуально-особистісними потребами, коли вони виступають джерелом професійного розвитку. Важливим компонентом науково-методичної компетентності вчителя є **операційний компонент**, який розглядається нами як технологічний блок, що містить сукупність педагогічних умінь і навичок. Будь-який компонент структури науково-методичної компетентності не може існувати автономно, він завжди інтегрується з більш масштабними системами. Так, мотиваційний блок науково-методичної компетентності входить до структури загальної особистісної спрямованості, когнітивний – до структури світогляду. Операційний же компонент входить до ширшого аспекту педагогічної діяльності – процесуального, що дає змогу розглядати реалізацію науково-методичної компетентності у межах діяльнісного і функціонального підходів.

Такий висновок ґрунтується на науковому підході В. А. Петровського щодо вивчення проблеми діяльності. Він розглядає її через активність до цілепокладання. Сторона цілеспрямованості (синхронний аналіз) є моментом здійснення діяльності, що реалізує певні потреби та мотиви людини, а цілепокладання (діахронний аналіз) народжує нову потребу і відображає її внутрішню динаміку [8]. Отже, науково-методична компетентність учителя на операційно-процесуальному рівні передбачає її вивчення з позиції цілеспрямованості та цілеутворення. Цей компонент структури науково-методичної компетентності охоплює: способи дій (засоби, форми, методи, прийоми педагогічного впливу), сформовані на рівні умінь, або навичок; тактику особистісно-зорієнтованої поведінки у процесі взаємодії з учнями; прояві педагогічного такту; комунікативні здібності; вміння безконфліктного вирішення педагогічних ситуацій.

Особистісний компонент. Діяльність і поведінка людини мотивуються внутрішніми потребами, усвідомленням свого місця в житті суспільства і колективу зокрема. Але від того, якою буде особистість учителя, залежить майбутнє нашої школи. Аналіз наукових підходів до вивчення змісту науково-методичної компетентності вчителя свідчить, що особистісним якостям педагога належить пріоритетна роль у структурі науково-методичної компетентності [1, с. 46]. Професійно-особистісні якості поділяються на:

- якості, необхідні у практичній діяльності, взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- якості, необхідні для професійного й особистісного зростання вчителя, його самовдосконалення;
- якості, що регулюють поведінку вчителя, у тому числі здатність до рефлексії [5, с. 107].

Рефлексія передбачає оцінку вчителем власної діяльності та визначення стратегії її розвитку. Здійснюючи навчально-виховний процес, учитель повинен обов'язково аналізувати його. Це створює можливість зворотного зв'язку, пошуку шляхів, удосконалення своєї діяльності і внесення коректив, але цей вид діяльності вчитель часто здійснює недостатньо. Однак саме він є основою розвитку науково-методичної компетентності.

Висновки. Визначення поняття „науково-методичної компетентність”, конкретизація типового (узагальненого) змісту і структури науково-методичної компетентності вчителя забезпечують лише загальний розгляд специфіки його професійної діяльності, без конкретизації тих її ознак, що складають специфіку професійної діяльності вчителя-філолога. Побудова моделі науково-методичної компетентності вчителя-філолога, яка являє собою інтегровану на функціональному рівні систему, має відображати змістову основу саме його професійної діяльності, що і буде здійснено в подальшому дослідженні даної теми.

Література

1. Вітюк В.В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. – К., 2000. – 196 с.
2. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. – 187 с.
3. Гуревич П.С. Роптание души или рубанок: нравственные парадоксы новой программы образования? // Этическое воспитание. – 2003. – №1. – С. 5-12.
4. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
5. Матвієнко О.В. Дистанційне навчання як особистісно-орієнтована система / О. В. Матвієнко // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. Вип. 3. – К.: Знання, 2000. – С. 304-307.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М., 1996. – 308 с.
7. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н. Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 66.
8. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М.: тоо „Горбунок”, 1992. – 49 с.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ВНЗ

І.В.Власюк

Анотація. Стаття присвячена аналізу інформаційної компетентності, визначенню її складових компонентів, етапів формування та критеріїв сформованості, виходячи з позицій професійної підготовки майбутніх економістів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, загальні компетентності, інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність.

Аннотация. Статья посвящена анализу информационной компетентности, определению ее составляющих компонентов, этапов формирования и критериев сформированности, исходя из позиций профессиональной подготовки будущих экономистов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, общие компетентности, информационная компетентность, информационно-коммуникационная компетентность.

Summary. This article analyzes the information competence, identifying its components, stages of development and criteria formed the basis of the position of professional training of future economists.

Keywords: competence, competence, shared competence, informational competence, information - communication competence.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення свідчать про нестримний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютеризації всіх сфер виробництва, обслуговування, науки та освіти, які спонукали швидкоплинні зміни устрою суспільства, де на перше місце виходять не товарно-торгівельні відносини, а фундаментального значення набуває інформація як стратегічний ресурс. Нині ми живемо в інформаційному суспільстві, де лідирувати можуть лише ті, хто володіє своєчасною, повною та достовірною інформацією, яка пов'язана не тільки з питаннями професійної діяльності, а й надає впевненості з питань, що стосуються будь-якої сфери людського життя, яку ніяк не можна уявити без використання інформаційно-комунікаційних технологій. «Хто володіє інформацією, той володіє світом» (Уїнстон Черчілль).

Інформаційне суспільство досить динамічне утворення, яке вимагає постійного накопичення та оновлення знань, навчання та підвищення кваліфікації з метою підтримки конкурентоспроможності фахівця на сучасному ринку праці. Якщо раніше тих знань, що їх студенти отримували під час навчання у ВНЗ вистачало для довготривалої професійної діяльності, то на даний час суспільство вимагає, щоб одержані знання були підкріплені знаннями з інформаційних технологій хоча б на рівні користувачів.

У ВНЗ, окрім сформованих загальнопредметних знань, умінь, навичок їх використання, необхідно формувати ще й уміння та навички використання інформаційно-комунікаційних технологій та сучасного програмного забезпечення. Яким же чином відбувається це формування умінь та навичок?

Аналіз попередніх джерел. Вітчизняні та закордонні вчені приділяють значну увагу аналізу професійної підготовки фахівців, зокрема, розглядають такі її аспекти, як: проблеми неперервної професійної освіти (С.Гончаренко, Н.Ничкало), професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (А.Алексюк, В.Бондар, В.Козаков, В.Олійник); розробка теоретичних положень компетентної освіти (І.Агапов, І.Зимня, Т.Каткова, Н.Кузьміна, Б.Оскарсон, Дж.Равен, С.Шилов); розробка та впровадження сучасних педагогічних технологій професійної підготовки фахівців (В.Безпалько, О.Пехота, С.Сисоєва), проблеми інформатизації освіти (В.Биков, Б.Гершунський, М.Жалдак, Ю.Машбиць); вивчення використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі вищої школи (С.Гончаренко, Р.Гуревич, В.Кухаренко, В.Олійник, П.Стефаненко) та впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес вищих навчальних закладів (Н.Апатова, І.Булах, А.Верлань, М.Кадемія, Г.Козлакова); розвиток інформаційної компетентності майбутніх спеціалістів (І.Зязюн, Р.Гуревич, А.Макарова, В.Петрук, Л.Петухова, Дж.Равен, С.Сисоєва, А.Хуторський). Нині в працях науковців значна увага приділяється професійній підготовці економістів (В.Бобров, Т.Поясок, С.Федорова, І.Хангельдієва, Е.Харчевникова), зокрема – застосуванню інформаційних технологій в економічній освіті (Є.Іванченко, Т.Коваль, М.Коляда, С.Кустовський, Т.Поясок).

Мета статті полягає в аналізі поняття інформаційної компетентності та у визначенні складових компонентів інформаційної компетентності майбутніх економістів, етапів її формування та визначення критеріїв (показників) її сформованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз категоріального апарату компетентнісного підходу свідчить, що він включає два основних, базових поняття: компетентність і компетенція. Щодо цих понять, то нині відсутнє єдине, загальноприйняте означення цих термінів. В окремих роботах ці поняття розмежовують, а в інших – вважають синонімами.

Аналізуючи ці поняття, виділимо багатогранні та багатокомпонентні означення терміну "компетентність". Це можна пояснити тим, що різні автори виділяють у цьому понятті різні його сутнісні характеристики:

- знання, уміння, навички (В.Байденко, Г.Борозенець, В.Дьомін, І.Єрмакова, І.Зимня, Р.Мільруд, Г.Несен, Н.Ничкало, О.Овчарук, О.Пометун, Г.Попова, Дж.Равен, Л.Сохань, А.Хуторський);
- якість або сукупність якостей особистості (В.Байденко, Г.Борозенець, В.Дьомін, І.Єрмакова, І.Зимня, А.Маркова, Г.Несен, Н.Ничкало, О.Овчарук, О.Пометун, Г.Попова, Дж.Равен, Л.Сохань, Ю.Татур, А.Хуторський);
- здатність щось робити добре, ефективно (В.Байденко, І.Єрмакова, І.Зимня, Дж.Кондр, Г.Несен, Н.Ничкало, О.Овчарук, Г.Попова, Л.Сохань);
- досвід діяльності (А.Хуторський);
- уміння вирішувати проблеми (Н.Авдєєва, В.Бологов, А.Маркова);
- відповідність до вимог (В.Байденко);
- охоплює мотивацію, здатність, досвід (В.Безналов, Г.Борозенець, В.Дьомін, Р.Мільруд);
- способи мислення, способи дій (Дж.Кондр, Дж.Равен);
- особистісне ставлення до предметів результату діяльності (О.Пометун, А.Хуторський).

Що ж стосується поняття "компетенції", то О.Пометун разом з більшістю українських педагогів дійшли висновку, що під цим терміном насамперед розуміється коло повноважень якої-небудь установи, організації чи особи, сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які є заданими для відповідного кола предметів і процесів.

Розмежовуючи ці поняття, ми під компетентністю будемо розуміти таку характеристику особистості, яка відображає готовність і можливість людини збирати всі свої знання, уміння, досвід і способи діяльності та поведінки для того, щоб розв'язати завдання, вирішити питання, які виникають перед нею в процесі діяльності, а компетенції – це певні вимоги, які висуває суспільство до підготовки людини, які необхідні їй для здійснення продуктивної професійної діяльності.

Мета освітньої діяльності полягає в розвитку загальних та професійно – трудових компетентностей у студентів ВНЗ. Загальні компетентності потрібні для соціально – трудової адаптації в житті і складаються з ключових (базових) та предметних, які формуються в процесі безперервної освіти, а професійно – трудові (спеціальні) – це набір компетентностей професії та кваліфікації людини і формуються під час одержання професійної освіти, підвищення кваліфікації, стажування.

Особлива увага приділяється вивченню питань ключових компетентностей, що являють собою сукупність суспільно визнаних знань, умінь, навичок та цінностей, оскільки вони зачіпають не тільки питання освіти, а й стосуються також соціальної сфери суспільства, що передбачає формування в молоді певних навичок для життя, діяльності та значний інтелектуальний їх розвиток. У дослідженнях вітчизняних науковців [3, с. 36] подається такий перелік ключових компетентностей: уміння навчатися, багатокультурна, соціальна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікаційна, громадянська та підприємницька компетентність. А.Хуторський [4, с. 59] визначає компетенції як складові елементи компетентності й пропонує наступну класифікацію ключових компетенцій: *ціннісно-смыслові* – пов'язані з ціннісними орієнтирами того, хто навчається, його здатність бачити і розуміти навколишній світ; *загальнокультурні*; *навчально-пізнавальні* – пов'язані з пізнавальною діяльністю особистості, що включає елементи логічної, методологічної діяльності; *інформаційні* – пов'язані з пошуком, відбором та аналізом необхідної інформації, її перетворенням, збереженням і передачею, вмінням користуватися засобами інформації (телевізор, факс, магнітофон, комп'ютер, телефон, ксерокс, модем) та інформаційними технологіями (електронна пошта, засоби масової інформації, Інтернет, аудіо – відеозапис); *комунікативні* – знання мов, вміння працювати у колективі; *соціально-трудова* – виконання ролі громадянина, виборця, знання економіки та права; *компетенції особистісного самовдосконалення* – саморозвиток, саморегуляція, самопідтримка.

Проведений аналіз свідчить, що інформаційна компетентність є однією з головних складових базових компетентностей, яка потребує обов'язкового її формування в студентів ВНЗ, з метою забезпечення їхньої подальшої продуктивної професійної діяльності.

Питання інформаційної компетентності набуває актуальності в сучасних умовах інформатизації суспільства і є частиною процесу реформування системи освіти в країнах Європи.

У дослідженнях вітчизняних та українських вчених це поняття має різні тлумачення: системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації в різних галузях людської діяльності для якісного використання професійних функцій (А.Зав'ялова, Л.Петухова, І.Зимня); як здатність знаходити, оцінювати, використовувати й повідомляти інформацію в усіх її видах (В.Недбай); як вміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати та передавати її за допомогою спеціальних пристроїв (наприклад, телефон, комп'ютер, телевізор) та інформаційних технологій (А.Хуторський); як підтверджену здатність особистості використовувати на практиці ІКТ для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язання професійних завдань у певній предметній галузі (О.Спирін); як здатність орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку, технічна та технологічна освіченість особистості, її підготовленість до життя і праці у високорозвиненому інформаційному суспільстві (О.Овчарук).

М.Кадемія наводить наступні визначення інформаційної компетентності:

- мотивація, потреба й інтерес до одержання знань, умінь і навичок у царині гуманітарних, програмних засобів інформації;
- сукупність суспільних, природничих і гуманітарних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства;
- знання, що складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності;
- способи і дії, що визначають операційну основу пошукової, пізнавальної діяльності;
- досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення;
- досвід взаємин "людина - комп'ютер" [2, с. 81].

Щодо американських дослідників, то вони інформаційну компетентність визначають як поєднання комп'ютерної грамотності, вміння працювати з традиційними видами повідомлень у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації [1].

Узагальнюючи розглянуті визначення доходимо висновків, що: по-перше, інформаційна компетентність може розглядатися як процес, результат або рівень розвитку особистості; по-друге, як якість особистості, що включає знання, вміння й навички виконання різних видів інформаційної діяльності і ціннісне ставлення до цієї діяльності, а під інформаційною діяльністю розуміють сукупність процесів збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошуку та розповсюдження інформації; по-третє, інформаційна компетентність спеціаліста цілком пов'язана з його професійною діяльністю; по-четверте, компетентність можна розглядати в трьох аспектах: у складі ключових компетенцій; як складову професійної компетентності та як етап становлення його професійної або інформаційної культури.

Які ж компоненти інформаційної компетентності повинні бути сформовані у майбутніх спеціалістів економічного профілю, які етапи (послідовність) їх формування, критерії сформованості цих компонент мають бути в студента-економіста, тобто, що повинен знати і уміти майбутній економіст?

На думку Н.Баловсяк [1, с. 23], інформаційна компетентність включає три компоненти: *інформаційну* (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх її представленнях); *комп'ютерну або комп'ютерно-технологічну* (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); *процесуально-діяльну* (здатність використовувати сучасні засоби інформаційно-комунікаційних та комп'ютерних технологій для роботи з інформацією та для розв'язання професійних питань).

Розглянемо, які ж сформовані знання та вміння включає кожна з цих компонентів.

Оскільки *інформаційна складова* полягає у роботі з інформацією, то вона повинна містити наступні знання та вміння: вміння чітко визначати об'єм необхідної інформації, її зміст та з якою метою вона потрібна; вміння використовувати інформаційні ресурси як у професійній діяльності, так і у житті; знання правових, юридичних та економічних норм використання інформаційних ресурсів; вміння використовувати для пошуку інформації різні інформаційні джерела та вміння критично аналізувати та оцінювати одержану інформацію. Що стосується *комп'ютерної або комп'ютерно-технологічної компоненти*, то ми додержуємось думки науковця, але, на наш погляд, було б доцільніше представити цей компонент як *технічний*, який містить знання теоретичних основ

функціонування комп'ютерної техніки, основ збереження інформації і вміння працювати з операційними системами, та *інформаційно-технологічний*, який містить вміння працювати з офісними програмами, з електронною поштою, в мережі Інтернет, електронними довідниками та базами даних, із спеціальним програмним забезпеченням та знання гіпертекстової технології.

Процесуально-діяльнісний компонент містить наступні знання та вміння: вміння опрацьовувати отриману інформацію засобами комп'ютерних технологій і зберігати її в електронному вигляді; вміння використовувати засоби сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для спілкування; вміння шукати необхідну інформацію на комп'ютері та в мережі Інтернет; усвідомлення переваг використання комп'ютерних технологій; знання з питань економічного характеру, які можна розв'язувати за допомогою комп'ютерів; вміння обирати найкраще програмне забезпечення з метою розв'язування економічних питань.

На нашу думку, до даних компонентів інформаційної компетентності потрібно додати ще й особистісні якості, а саме: комунікативні здібності, здатність до самоорганізації та організації інших людей, здатність до рефлексії, до швидкої мобілізації власних знань та вмінь у ході зміни власної діяльності, здатність до саморозвитку.

Для майбутніх економістів специфічними складовими інформаційної компетентності є *комунікативна* (уміння спілкуватися за допомогою електронних засобів), *алгоритмізація* (усвідомлення комп'ютера як універсального виконавця алгоритмів, володіння теорією алгоритмів та володіння навичками конструювання алгоритмів для розв'язування завдань прикладного характеру), *моделювання* (уміння будувати інформаційні моделі економічних об'єктів і використовувати їх, володіти навичками роботи уже з готовими інформаційними економічними моделями та вміння інтерпретувати результати), *проекткування* (вміння орієнтуватись у сучасному стані розвитку інформаційно-комунікаційних технологій; вміти працювати з органайзерами, планувальниками, з системами економічного проектування; вміти планувати діяльність щодо пошуку, опрацювання, зберігання та передавання інформації) та *управління* (розуміти специфіку управління в економічній сфері та володіти інструментами проектного менеджменту).

На основі опрацьованого матеріалу можна зробити висновок, що нині інформаційна компетентність майбутнього економіста, незалежно від виконуваної ним професійної діяльності, повинна включати знання та вміння майбутнього фахівця працювати з інформацією та комп'ютерними технологіями, формування яких проходить кілька етапів: основний (базовий), спеціальний та професійний. Розглянемо періоди формування цих етапів, та які знання, вміння та навички формуються на кожному з них (рис. 1).

Визначимо основні критерії рівня сформованості знань, умінь, навичок майбутнього економіста та інформаційні задачі, які він має вирішувати:

- опрацювання ділової інформації (економічної, статистичної, поданої у цифровій формі);
- підготовка документів на основі опрацьованої інформації, яка подана у вигляді таблиць, діаграм, графіків;
- прийняття рішень на основі аналізу фактичних даних, складання прогнозів;
- пошук необхідної інформації в усіх доступних джерелах, у тому числі й за допомогою інформаційно – комунікаційних технологій;
- обмін даними на відстані.

Аналізуючи вимоги до професійної підготовки економістів, сформульовані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та враховуючи вище наведені задачі, можна зробити висновок, що фахівець економічного профілю повинен:

- мислити стратегічно, володіти навичками інтуїтивного мислення, ухвалювати швидкі й правильні рішення;
- мати широкий кругозір, міцні професійні знання;
- розуміти роль самоосвіти, саморозвитку й самовиховання;
- знати основні поняття в галузі інформатики, відомості про види інформації, методи її збирання, зберігання й опрацювання, використовувати сучасні інформаційні технології;
- вміти сприймати інформацію та працювати з різними джерелами;
- вміти систематизувати й узагальнювати статистичну інформацію, готувати довідки з питань професійної діяльності, редагувати, рецензувати, складати реферати статей;
- знати різні способи представлення даних у графічній, вербальній і числовій формах;
- знати закони і нормативні акти, які регламентують економічну діяльність, основи інформаційної безпеки;

- вмінні шукати потрібну інформацію у мережевих базах даних, користуватися електронною поштою, текстовим процесором, електронними таблицями, бухгалтерськими та фінансовими програмами.



Періоди формування	<p>Формується:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в період отримання середньої освіти; - на початкових курсах ВНЗ; - в процесі самоосвіти. 	<p>Формується:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в процесі навчання у ВНЗ на спеціальностях економічного спрямування. 	<p>Формується:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в період отримання вищої освіти відповідного напрямку підготовки; - під час здійснення професійної діяльності; - в процесі самоосвіти.
Отриманні знання, вміння та навички	<ul style="list-style-type: none"> - формування основних знань про інформацію, інформаційні процеси, інформаційно – комунікаційні засоби її опрацювання; - уміння та навички застосування методів та способів опрацювання інформації; - особистісні якості. 	<ul style="list-style-type: none"> - формування знань про принципи побудови та функціонування обчислювальних машин; - організація обчислювальних процесів на персональних комп'ютерах та її алгоритмізація; - програмне забезпечення персональних комп'ютерів і комп'ютерних мереж; - ефективне використання сучасних ІКТ у професійній діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> - освоєння принципів роботи специфічного програмного забезпечення; - поглиблене вивчення мережевих технологій, основ ВЕБ – дизайну, основ офісного програмування; - закріплення умінь і навичок роботи зі структурованими документами, з базами та сховищами даних, з програмними засобами оброблення економічної інформації; - особистісні якості.

Рис. 1. Етапи формування інформаційної компетентності

Висновки. На підставі проведеного аналізу літератури з досліджуваної проблеми виокремлені складові інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього економіста, означені етапи їх формування та виділені знання, уміння, якими повинен володіти майбутній економіст.

Нині сучасний економіст повинен бути всебічно освіченою та ерудованою людиною, мати стійкі професійні знання, розбиратися в специфічних питаннях майбутньої професійної діяльності та володіти знаннями та вміннями з інформаційно-комунікаційних технологій, які б забезпечували йому гідне місце у сучасному інформаційному суспільстві.

Література

1. Information Literacy Competency Standards for Higher Education (www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf)
2. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С. 21-28.
3. Кадемія М. Інформаційно – комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / [авт. – уклад. М. Кадемія]. – Львів: СПОЛОМ, 2009. – 260 с.
4. Овчарук О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / О. Овчарук. – К.: „К. І. С.”, 2004. – 112 с.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 59-68.

ГРУПОВИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**В.М. Галузяк**

Анотація. У статті розкриваються теоретичні засади (різновиди, принципи, етапи, методи, ефекти) застосування групового тренінгу як засобу педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: груповий тренінг, соціально-психологічний тренінг, особистісний розвиток, особистісна зрілість, професійна підготовка майбутніх учителів.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основания (разновидности, принципы, этапы, методы, эффекты) применения группового тренинга как средства педагогической поддержки развития личностной зрелости студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: групповой тренинг, социально-психологический тренинг, личностное развитие, личностная зрелость, профессиональная подготовка будущих учителей.

Summary. The article considers the theoretical foundations (types, principles, stages, methods, effects) of group training as a means of teaching to support the development of personal maturity of future teachers.

Keywords: group training, socially-psychological training, personality development, personality maturity, professional preparation of future teachers.

Постановка проблеми. Сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише технологіями передачі учням знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатністю підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Реалізація такої функції потребує педагогів, які характеризуються високим рівнем особистісної зрілості, здатності до самовизначення і саморегуляції. Особистісний розвиток учнів можливий лише за умови відповідного рівня особистісної зрілості вихователя: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією» [1, с. 350]. Важко уявити, як педагог може сприяти гармонізації особистості вихованців, якщо сам не позбавлений психологічних комплексів і внутрішніх суперечностей. На думку Р. Бернса, вчителі з негативною Я-концепцією «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті не можуть не відбиватися на їх викладацькій роботі» [1, с. 302]. Н. Осухова слушно зазначає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [9, с. 30]. Якими б педагогічними методиками, методами і прийомами не володів учитель, він повинен, перш за все, демонструвати своїм вихованцям зразок психологічного здоров'я й особистісної зрілості. З позицій гуманістичної психології педагог, який не подолав ту чи іншу особистісну проблему у себе, не може емпатійно спілкуватися з вихованцями, не «проектуючи» на них власні проблеми. Зрештою, саме від рівня особистісної зрілості вихователя залежить його здатність налагоджувати з вихованцями відносини взаємної симпатії, відкритості та довіри, необхідні як для його самореалізації, так і для сприяння особистісному становленню дітей.

Про важливість особистісної зрілості учителя як передумови ефективності педагогічної діяльності свідчать численні дослідження, в яких доведено існування нерозривного зв'язку між особистісними характеристиками педагога і особистісним розвитком вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Орлов, К. Роджерс та ін.). Особистісна зрілість учителя визначає гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації і саморозвитку в професійній діяльності. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів «характер і напрям особистісного розвитку студентів-педагогів має не меншу важливість, ніж їх академічні успіхи. Завдання самопізнання і розуміння інших у програмах педагогічних навчальних закладів важко переоцінити, оскільки вчитель навчає передусім когось, і тільки в другу

чергу чогось» [1, с. 335]. У зв'язку з цим саме розвиток особистісної зрілості майбутніх педагогів має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки. Реалізація цього завдання потребує переосмислення традиційних методів професійної підготовки, які зазвичай спрямовуються на формування різних аспектів предметної компетентності, вдосконалення методичної майстерності, оснащення студентів арсеналом засобів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособистісних професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання і значною мірою визначаються стажем педагогічної діяльності. Натомість педагогічну майстерність слід розглядати як результат особистісного росту вчителя у своїй професії, як результат удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [8, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка комплексної моделі педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні можливостей застосування групового тренінгу як засобу педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень. Наприкінці ХХ ст. у психолого-педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці намітилася тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих на вдосконалення їх методичної майстерності та предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які створюють умови для загального особистісного становлення студентів (Ф. Василюк, Ю. Гіппенрейтер, Л. Мітіна, О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.). Обґрунтовано теоретичні засади застосування різних інтерактивних практик у професійній підготовці майбутніх учителів: соціально-психологічного тренінгу (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальних груп (Ю. Ємельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), відеотренінгу (Х. Міккін), професійного вчительського тренінгу (А. Маркова), професійно-педагогічного тренінгу (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнецов, О. Леонт'єв), тренінгу педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічного тренінгу (О. Ситников), рефлексивного тренінгу (В. Анікіна) тощо. Розроблені програми тренінгу для студентів педагогічних ВНЗ спрямовані на розвиток різних аспектів їх професійної готовності: комунікативної компетентності, основ акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, самосвідомості, рефлексії, емоційної гнучкості, ставлення до себе та інших, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, перцептивних умінь тощо.

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити три основні різновиди тренінгу, які застосовуються у підготовці майбутніх учителів: поведінково-орієнтований, ситуаційно-орієнтований і особистісно-орієнтований. Поведінково-орієнтований тренінг спрямований насамперед на усвідомлення майбутніми вчителями власного «поведінкового репертуару» і збагачення діапазону можливих способів та прийомів взаємодії з учнями. Його теоретичною основою є концепція соціального научіння А. Бандури, теоретичні розробки М.Форверга, Х.Міккіна та ін.

У контексті ситуаційно-орієнтованого тренінгу основна увага зосереджується на багатоаспектному аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії. Ситуаційний тренінг являє собою подальший розвиток соціодрами Дж.Морено, ситуаційної концепції М.Аргайла. Основними формами роботи в даному випадку є спостереження, відеозапис, наступний перегляд і аналіз типових ситуацій міжособистісної взаємодії, які трапляються у педагогічній діяльності. Основною метою тренінгу виступає освоєння майбутніми учителями ситуацій педагогічної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях. Для цього рольове розігрування ситуацій відбувається до тих пір, поки не буде досягнуто задовільне, адекватне соціальним вимогам виконання ролі вчителя. Під час групового обговорення аналізуються продемонстровані учасниками тренінгу уміння, способи та прийоми спілкування, експресивні реакції і т.д.

Різновидом ситуаційного тренінгу можна вважати методику навчально-тренувальних груп, розроблену Ю.Ємельяновим [6]. В основі його підходу лежить аналіз реальних ситуацій, що виникають у навчально-тренувальних групах, за структурно-ситуаційною схемою М.Аргайла. Основним чинником вдосконалення особистості виступає усвідомлення своєї поведінки в різних ситуаціях та переживання ситуацій групової взаємодії.

Особистісно-орієнтований тренінг спрямовується на усвідомлення та корекцію базових особистісних диспозицій майбутніх учителів – ціннісних орієнтацій, установок, позицій, що виражають ставлення до себе та різних аспектів професійної діяльності. Теоретичною основою

особистісно-орієнтованого тренінгу виступають обґрунтовані у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці концепції розвитку особистості (С. Рубінштейн, К.Абульханова-Славська, В. Петровський, В. Слободчиков, О.Асмолов, С.Джурард, А. Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.).

Найбільшого поширення у практиці підготовки майбутніх учителів набули поведінковий і ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага зосереджується на оволодінні «технологією» педагогічного спілкування, розвитку перцептивних та інтерактивних умінь професійно-педагогічної взаємодії, моделюванні та аналізі конкретних педагогічних ситуацій. Здебільшого тренінг містить вправи та ігри, спрямовані на розвиток культури мовлення, комунікативної компетентності, спостережливості, оволодіння способами спілкування в типових ситуаціях педагогічної взаємодії, формування умінь імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач тощо. Так, наприклад, В.Кан-Калик і Г.Ковальов для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів пропонують застосовувати тренінг, який передбачає: спілкування в заданій педагогічній ситуації; вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації (формування умінь органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; розвиток м'язової свободи; розвиток навичок довірливої уваги, спостережливості та зосередженості; формування найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; вдосконалення техніки інтонуювання; визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; формування умінь вербального і невербального спілкування; розвиток здатності формулювати і розв'язувати педагогічні задачі) [7].

Акцентування уваги на формуванні когнітивного та поведінкового компонентів професійної готовності майбутніх учителів нерідко супроводжується недооцінкою важливості розвитку особистісного аспекту, який має глибинний характер і пов'язаний з мотиваційно-ціннісними диспозиціями майбутніх учителів. Очевидно, що такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує особистісної детермінації педагогічної діяльності. Ю.Ємельянов справедливо зазначає, що навчаючи студентів лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування, який не зможе компенсувати брак відвертості та довір'я до людей [6]. На думку С. Братченка, зосередження на вдосконаленні лише поведінкового аспекту діяльності без корекції особистісної сфери призводить до перетворення індивідів з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів [3]. Тобто, авторитарний педагог, зберігаючи власні цілі і ціннісні установки, у спілкуванні з учнями буде реалізовувати їх за допомогою інших комунікативних засобів і маніпуляторських прийомів.

Таким чином, існує потреба в обґрунтуванні теоретичних засад застосування інтерактивних технологій навчання, у тому числі групового тренінгу, з метою формування не тільки окремих, парціальних елементів професійної готовності майбутнього вчителя, а забезпечення його цілісного особистісного розвитку як суб'єкта педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури та власного досвіду дає підстави стверджувати, що ефективним засобом особистісної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності може бути груповий тренінг особистісно-професійної зрілості.

Необхідність звернення до тренінгу як засобу розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів зумовлена закономірністю, відповідно до якої реальна професійна поведінка індивіда вибудовується відповідно до його особистісних особливостей, зокрема, професійної Я-концепції. Як свідчать дослідження, корекція Я-концепції особистості найбільш успішно відбувається саме в процесі групового тренінгу завдяки дії таких чинників:

- зростання мотивації до самопізнання в результаті впливу групових норм, що активізують рефлексію і самоаналіз;
- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для підтримки і розвитку професійного образу Я;
- надання індивідові максимального зворотного зв'язку щодо його особистісних проявів у діяльності та спілкуванні.

Серед інших чинників, що забезпечують ефективність тренінгу як форми педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, можна назвати:

- міжособистісне пізнання – завдяки тому, що учасники групи відверто висловлюють свої думки один про одного, пояснюють, яке враження вони справляють, у них формується адекватніший образ Я, розуміння того, якими їх бачать оточуючі;
- катарсис – можливість відкрито сказати в групі про те, що турбує, замість того, щоб стримуватися, розвиває здатність конструктивно виражати свої емоції, негативні або позитивні

почуття до інших людей;

– згуртованість групи – приналежність до групи людей, які розуміють і приймають навіть коли учасник розповідає про свої недоліки, сприяє самоприйняттю, формуванню позитивного ставлення до себе;

– саморозуміння – групова взаємодія сприяє кращому розумінню себе, відкриттю і прийняттю своїх раніше невідомих або неприйнятних сторін, способів і стереотипів свого поведіння з іншими людьми;

– екзистенціальні чинники – груповий досвід спілкування сприяє прийняттю особистістю відповідальності за свій спосіб життя незалежно від того, критикується чи підтримується він іншими;

– універсальність переживань – розуміння того, що інші теж відчувають аналогічні проблеми, емоційні і міжособистісні труднощі, вселяє надію, підвищує віру в свої сили, посилює мотивацію особистісного самовдосконалення;

– альтруїзм – допомагаючи іншим, учасники групи починають більше поважати себе;

– обмін досвідом – засвоєння конкретних способів розв'язання життєвих і професійних проблем, які пропонуються іншими учасниками групи;

– саморозкриття – згуртованість послаблює психологічний захист і спонукає до саморозкриття, формує обстановку відвертості і щирості, завдяки чому поведінка учасників групи стає відкритою для точного спостереження і коментарів.

Завдяки вказаним чинникам груповий тренінг може виступати ефективним засобом педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, розширення їх особистісного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності.

У процесі розробки тренінгу особистісної зрілості майбутніх вчителів ми враховували обґрунтовані в психолого-педагогічній літературі тренінгові програми (В.Вачков [4], Н. Гаджієвої [5], Ю. Ємельянов [6], Л.Шнейдер [12], В. Ясвін [13] і ін.), що характеризуються значним розвивальним потенціалом і відповідають завданням особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Програма тренінгу як засобу розвитку особистісно-професійної зрілості студентів передбачає спеціально організовану взаємодію між його учасниками, яка характеризується єдністю таких складових: зміст (професійно орієнтований); розвивальні ситуації; процес взаємодії; способи організації взаємодії; готовність до взаємодії, внутрішньоособистісні умови її продуктивної реалізації і результати взаємодії як особистісного перетворення її змісту.

Розвитку особистісної зрілості студентів у процесі групового соціально-психологічного тренінгу сприяє особливий характер взаємостосунків між його учасниками, який задається специфічними принципами організації групової взаємодії:

1. Принцип активності. Під активністю розуміється “реальна включеність в інтенсивну групову взаємодію кожного члена групи” [10, с.47]. У повсякденному житті студенти часто під впливом різних обставин замикаються у собі і концентруються лише на власних внутрішніх проблемах. Завдання полягає в тому, щоб допомогти їм навчитися поєднувати цю заглибленість у себе з активною включеністю в іншого, в аналіз групових процесів. На заняттях заохочується конструктивна полеміка між усіма учасниками, включаючи керівника.

2. Принцип зворотного зв'язку. Спеціально організований зворотний зв'язок виступає одним з основних чинників особистісного розвитку в процесі групового тренінгу. Під зворотним зв'язком розуміють відкрите, аргументоване і конструктивне висловлення всіма членами групи суджень про особливості спілкування учасників тренінгу, їх поведінку в змодельованих ігрових ситуаціях, успішність виконання поставлених завдань. На основі зворотного зв'язку студенти можуть більш адекватно оцінити себе, свої установки, способи та прийоми поведінки. Зворотний зв'язок дозволяє об'єктивувати особистісні диспозиції і міжособистісні прояви, зробити їх предметом поглибленого аналізу. Це створює передумови для корекції властивих учасникам тренінгу способів спілкування. Ефективний зворотний зв'язок відповідає низці загальних вимог: специфічність, аргументованість, інформативність, описовість (безоцінність), персоніфікованість, оперативність, релевантність потребам як адресата, так і адресанта. Створенню цих умов сприяє реалізація наступного принципу міжособистісної взаємодії в тренінговій групі.

3. Принцип довірливого і відкритого спілкування. На думку Л.Петровської, саме атмосфера довірливого спілкування “перетворює групу в систему дзеркал, в яких кожен може побачити власний образ, заглянути у внутрішній світ партнера або інтимні процеси групи” [10, с.63]. Реалізація цього принципу можлива за умови дотримання наступного.

4. Принцип конфіденційності спілкування. Він вимагає не виносити зміст спілкування, що розгортається в процесі тренінгу, за межі групи. Таким чином забезпечується особистісна

захищеність учасників групи, формування ширих, відкритих відносин, збереження дискусійного потенціалу групи.

5. Принцип персоніфікації висловлювань. Його суть полягає у добровільній відмові від безособових мовних форм, які у повсякденному спілкуванні допомагають приховувати власну позицію або ж уникати прямих висловлювань у небажаних випадках. Наприклад, замість висловлювань “часто вважається...”, “деякі вважають, що ...” рекомендується вживати твердження “я вважаю, що...”. У групі запроваджується заборона на те, щоб говорити про когось з присутніх від третьої особи. Наприклад, замість фрази “як правило, при першому контакті люди ставляться до мене погано” учаснику групи рекомендується сказати, хто саме в групі погано поставився до нього. Це забезпечує конкретність дискусій, що в свою чергу сприяє аналітичній роботі в групі.

6. Принцип акцентування мови почуттів. Відповідно до нього учасники групи мають зосереджувати увагу на емоційних станах (своїх власних і партнерів) і під час зворотного зв'язку називати, описувати їх. Прикладом відповідної форми висловлювань є констатація: “Твоя манера займати зверхню позицію у спілкуванні викликає у мене роздратування”. Для повсякденного спілкування такі звернення є не типовими. Тому перед кожним учасником ставиться завдання перебудувати своє спілкування, зокрема, виробити вміння «вловлювати», чітко ідентифікувати й адекватно висловлювати свої почуття.

7. Принцип “тут і тепер”. Даний принцип у найбільшій мірі характерний для тренінгу сенситивності та перцептивно орієнтованого тренінгу, однак в тій чи іншій формі реалізується і в інших різновидах групового тренінгу. Його суть полягає в тому, що “кожному учаснику групи надається можливість глибокого всебічного дослідження конкретного “одиночного” випадку свого власного перебування в групі і тієї психологічної реальності, яка навколо нього розгортається у вигляді конкретних проявів реально даних людей і групових процесів” [10, с.59]. Для багатьох учасників тренінгових груп характерна тенденція відхилятися в сферу загальних суджень, далеких від теми тренінгу. Відповідно до принципу “тут і тепер” обговоренню підлягають тільки ті ситуації та особливості поведінки членів групи, які виникають в процесі актуальної групової взаємодії. В особистісно орієнтованому, поведінковому та ситуаційному тренінгах матеріалом обговорення часто виступають проблеми та ситуації, які мали місце в минулому, позагруповому досвіді учасників (“там і тоді”). Проте обговорення цього матеріалу відбувається “тут і тепер”, на основі і з використанням матеріалу, отриманого в процесі актуальної групової взаємодії. Дотримання цього принципу дає можливість обговорювати матеріал, який є особистісно значущим для всіх учасників тренінгу, а це в свою чергу дозволяє підвищити емоційну включеність і мотивацію до занять.

Реалізація вказаних принципів створює у тренінговій групі особливу атмосферу ширості та відвертості, спільного пошуку і дослідження, активного експериментування, що в кінцевому рахунку забезпечує розширення поля усвідомлення особливостей власної поведінки та розвиток особистості як суб'єкта міжособистісного і професійного спілкування.

Завдання розробленої програми групового тренінгу полягають у розвитку усіх компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя: когнітивного (розвиток рефлексії, уточнення, конкретизація і розширення системи знань про себе, свій Я-образ як особистості і професіонала, корекція професійних установок, формування особистісної концепції професійної діяльності), емоційного (формування позитивного ставлення до себе, адекватне оцінювання своїх можливостей і потенціалів, вироблення навичок емоційної саморегуляції, розвиток емпатії) і поведінкового (закріплення власної Я-концепції в конкретних ситуаціях взаємодії і спілкування, вироблення індивідуального стилю професійної діяльності та спілкування, формування умінь особистісно-професійного самовдосконалення).

Реалізація завдань тренінгу досягається шляхом активізації рефлексивних процесів студентів, їх пізнавальних можливостей для аналізу особливостей професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, вдосконалення інтерактивного і перцептивного аспектів спілкування, вироблення і осмислення своєї професійної позиції. Стратегія тренінгу повинна передбачати створення можливостей для розвитку самостійності, ініціативності, відповідальності студентів, їх здатності до розв'язання професійних проблем, формування позитивного і диференційованого образу Я-професіонала, професійної ідентичності, готовності до подальшого особистісного і професійного розвитку.

Тренінг особистісно-професійної зрілості передбачає послідовне проходження трьох етапів, на кожному з яких вирішуються специфічні завдання. Завдання першого етапу полягають в організації групи студентів, їх залученні до активної групової роботи, спрямуванні на спільне виконання завдань і вправ, діагностиці особистісного потенціалу, з'ясуванні особливостей сформованого у студентів

образу Я та образу майбутньої професії. Важливе значення мають вправи, спрямовані на зняття напруги учасників, подолання їх скутості, закритості і недовіри до партнерів. З метою стимулювання самоаналізу та спонування студентів до особистісно-професійного самовдосконалення на початковому етапі тренінгової роботи слід особливу увагу звертати на діагностику особистісної та професійної ідентичності студентів, їх уявлень про цінності та особистісний смисл педагогічної професії, мотивів навчальної та професійної діяльності, професійно важливих особистісних якостей. Вагому цінність мають вправи, орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки, уявленнях про себе як особистість і представника педагогічної професії. На цьому етапі важливо створити такі умови і ситуації, які б забезпечили кожному студентові можливість якнайповніше і якнайточніше побачити себе в дзеркалі власних уявлень і думок інших учасників групи, оцінити свої особисті якості, прислухатися до своїх переживань. Цьому значною мірою сприяє постійна вербалізована рефлексія своїх думок і переживань, яка доповнюється процесами зворотного зв'язку від інших учасників групи. Завдяки зворотному зв'язку кожен член групи отримує важливу для розуміння себе і корекції своєї поведінки інформацію: які реакції викликає в оточуючих його поведінка; як він сприймається іншими; в яких випадках його інтерпретація емоційного змісту міжособистісної ситуації виявляється неадекватною і спричиняє таку ж неадекватну реакцію оточуючих; якими є цілі і мотиви його поведінки, наскільки його реальна поведінка сприяє досягненню цих цілей; які емоційні поведінкові стереотипи для нього характерні; який зв'язок бачать інші між його досвідом і поведінкою. Зворотний зв'язок відіграє важливу роль у процесі самопізнання та особистісного розвитку учасників групи, якщо він відповідає таким вимогам: правдивість – щирість і відвертість; постійність – дається завжди і всім учасникам групи; своєчасність – пропонується відразу після відповідного вчинку іншого учасника; конкретність – описує конкретні вчинки, а не поведінку або особистість загалом; ясність і зрозумілість для людини, якій він адресований; прямота – висловлюється у формі прямого звертання до іншого учасника на «ти», а не натяками, наче мова йде про сторонніх або «деяких людей у групі»; різноманітність – вказує на те, що подобається в поведінці іншої людини, і те, що не подобається; практичність – спрямовується на те, що людина реально може змінити, а не на те, що їй не під силу контролювати.

Завдяки оперативному зворотному зв'язку починають руйнуватися звичні стереотипи неадекватного само сприйняття студентів, ставляться під сумнів укорінені системи оцінок і самооцінок, відкриваються несподівані сторони Я-образу.

Досвід групової взаємодії сприяє не тільки глибшому і точнішому розумінню студентами своїх міжособистісних відносин, способів і стереотипів спілкування, мотивів поведінки, причин власних труднощів, але й корекції емоційного досвіду, яка відбувається за такими етапами: 1) учасник групи виражає інтенсивні почуття до інших; 2) група надає йому підтримку, яка дозволяє ризикувати; 3) відбувається аналіз ситуації, який допомагає учасникові зрозуміти, що сталося: тут особливо важлива реакція інших учасників групи; 4) учасник визнає, що помилявся, уникаючи вираження своїх почуттів перед іншими; 5) результат – здатність більш глибоко і щиро спілкуватися з іншими людьми.

У процесі тренінгу доцільно застосовувати технологію розвитку аутопсихологічних здібностей, які визначають загальну здатність особистості до саморозвитку і самовдосконалення. З метою актуалізації резервних можливостей студентів можна використовувати спеціальні процедури саморозвитку і самокорекції, які забезпечують пошук оптимальних варіантів самовдосконалення і самореалізації в навчально-професійній діяльності. На початковому етапі корекційної роботи визначається ступінь розбіжності між реальним і ідеальним професійним Я студентів, з'ясовується їхнє ставлення до цього факту. У випадку суттєвих деформацій у мотиваційно-ціннісній сфері та диспропорцій між професійною самооцінкою і домаганнями студентів, вони починають сприймати себе негативно, концентруються на песимістичній оцінці свого можливого професійного і життєвого успіху, відчувають неадекватність і нездатність впоратися з майбутніми професійними обов'язками. У зв'язку з цим особлива увага має звертатися на розв'язання виявлених у процесі педагогічної діагностики проблем особистісно-професійного розвитку студентів: подолання стереотипів самосприйняття; створення умов для формування адекватної професійної ідентичності (підвищення упевненості в собі, розвиток компетентності, побудова адекватного Я-образу); формування образу успішного професійного майбутнього (виявлення і актуалізація своїх професійних ресурсів, уточнення і коректування професійної самосвідомості).

Для згуртування групи, зняття емоційних бар'єрів і активізації учасників тренінгу можна використовувати спеціальні психотехнічні вправи [2]. На завершальній стадії першого етапу доцільно

організувати групову дискусію за наслідками проведених діагностичних методик.

Другий етап тренінгу передбачає проведення різноманітних вправ і виконання завдань, спрямованих на корекцію студентами різних аспектів своєї особистості, професійних установок, уявлень про майбутню професію і про себе як її суб'єкта. Важливими завданнями цього етапу є: стимулювання рефлексії та спрямування самопізнання студентів на формування адекватного суб'єктивного образу Я й образу професії; актуалізація професійної самосвідомості; формування уявлення про себе як суб'єктів професійного становлення; активізація зворотних зв'язків під час групової взаємодії. Головна увага має приділятися корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів. З цією метою доцільно широко практикувати такі методи, як групові дискусії, рольові ігри, кейс-метод, моделювання і аналіз професійних ситуацій.

Логіка проведення другого етапу має підпорядковуватися загальній меті тренінгу і передбачати виконання вправ, які можна поділити на декілька груп. Перша група вправ спрямовується на з'ясування і уточнення образу професійного майбутнього студентів: вправа «Ключі» (К. Фопель) – розвиток символічного мислення, корекція неадекватних ставлень, визначення і прийняття нових перспектив; вправа «Людина-одноденка» (Г. Абрамова) – розширення часової професійної перспективи; вправа «Простір життя» (О. Кроник) – формування умінь планування професійного і життєвого шляху, зміцнення «почуття реальності»; вправа «Раніше – зараз – потім» (Р. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова) – розвиток часової перспективи; вправа «Професійний портрет» – розвиток уявлень про майбутнє, формування позитивного образу Я і професійного майбутнього; вправа «Мої завдання» – визначення пріоритетних цілей, зіставлення завдань і рівня їх реалізації у майбутній професійній діяльності; вправа «Цінності професійної діяльності» – актуалізація власних професійних цінностей і їх порівняння з суспільними цінностями педагогічної професії; вправа «Я через 10 років» – проектний малюнок, метою якого є усвідомлення себе як представника педагогічної професії у часовій перспективі. Під час тренінгу важливе значення належить також вправам, спрямованим на зміцнення особистісного самоприйняття, підвищення самооцінки, аналіз і корекцію студентами власного образу Я: «Професійна ідентичність» (С. Сімагіна), «Хто Я?» і «Ідентифікація – який Я?» (Дж. Шервуд); на з'ясування змісту професійного образу Я: «Підвищення професіоналізму», «Кінорежисери» (В. Бабайцева), «Готель», «Реклама послуг» (І. Вачков), «Точка зору» (В. Бабайцева); на уточнення професійної спрямованості: «Потрібний вчитель» (І. Вачков), «Професіограма» (О. Іванова); на розширення перцептивного досвіду учасників, розвиток емпатії, стимулювання ідентифікації з партнерами по взаємодії; на з'ясування професійних можливостей студентів, емоційного ставлення до майбутньої професії та професійних ціннісних орієнтацій, побудову перспективних ліній свого професійного і особистісного розвитку.

Під час вибору конкретних вправ (ігор, технік) важливо дотримуватися наступних критеріїв: відповідність вправ основній меті заняття; послідовність переходу від простіших до складніших вправ; наявність зв'язку між окремими вправами, що забезпечує єдине сприйняття усього заняття; необхідна зміна ритму життєдіяльності учасників, чергування розмов і дій; чергування спільної групової, парної та індивідуальної діяльності учасників; надання кожному учасникові можливостей для самореалізації, запобігання узурпації ініціативи найбільш активними учасниками; забезпечення можливості для спонтанного пересування учасників в освітньому просторі; отримання учасниками задоволення від занять; можливість кожного учасника взяти участь в усіх вправах і обговоренні їх результатів. Використання вправ, рольових ігор, методу аналізу конкретних ситуацій, дискусій активізує професійну рефлексію студентів, яка, у свою чергу, забезпечує корекцію особистісно-професійної ідентичності та мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів.

Третій етап тренінгу спрямовується на аналіз і обговорення результатів особистісно-професійного самопізнання студентів, закріплення нових способів поведінки, вироблення умінь самоаналізу професійної діяльності, а також способів розвитку свого творчого потенціалу. Важливе значення має актуалізація професійних намірів студентів, формування у них адекватних уявлень про професійно важливі якості та особливості майбутньої професійної діяльності, розвиток професійних інтересів і мотивів, прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення.

У процесі тренінгової роботи можуть використовуватися різноманітні методи активного навчання, спрямовані на вирішення триєдиного завдання: усвідомлення студентами свого професійного «Я», прийняття себе як представника відповідної професії, управління собою в професійних ситуаціях і в цілому — своїм особистісно-професійним розвитком. Особливу увагу під час тренінгу слід звертати на розвиток професійної рефлексії студентів як важливого критерію особистісної зрілості, що забезпечує осмислення і корекцію власних професійних установок. Завдяки цьому студенти отримують можливість тренуватися одночасно як у площині поведінки, професійних

дій, емоційних відносин, так і в когнітивній площині, органічно пов'язуючи при цьому три складові: Я і професійна діяльність, Я та інші, образ Я. На важливості рефлексивної культури як необхідного чинника розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів наголошував В. Сластьонін [11]. Дослідник характеризує рефлексивну культуру як системоутворюючий чинник професіоналізму, що визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують усвідомлення й подолання стереотипів особистого досвіду та професійної діяльності шляхом їх переосмислення, впровадження інновацій, за допомогою яких долаються проблемні ситуації під час реалізації професійних завдань.

Значним потенціалом для розвитку рефлексивної культури студентів володіє метод моделювання навчально-професійних ситуацій, який містить комплекс прийомів формування практичних умінь самоаналізу, саморегуляції, самопрограмування і самопроєктування, що детермінуються системою спеціально сконструйованих ситуацій.

Використання тренінгу з метою розвитку особистісно-професійної зрілості студентів актуалізує осмислення ними шляхів можливої корекції особистісних характеристик, важливих у контексті майбутньої професійної діяльності. Це, у свою чергу, сприяє усвідомленню студентами себе як суб'єктів педагогічної діяльності, спонукає їх до постановки конкретних завдань особистісно-професійного самовдосконалення та визначення шляхів їх реалізації.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічних досліджень і власного досвіду дає підстави стверджувати, що груповий тренінг за відповідної організації може виступати ефективним чинником особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Інтенсивне спілкування в умовах тренінгової групи стимулює розвиток особистісної зрілості студентів, що знаходить вияв у формуванні адекватного образу Я, позитивної самооцінки, впевненості в собі, уміння і потреби в пізнанні інших людей, гуманістичного ставлення до них, виробленні реалістичних життєвих і професійних планів, оптимістичного сприйняття свого професійного майбутнього, корекції професійно-ціннісних орієнтацій і установок, формуванні емоційної стійкості, здатності адекватно виражати власні емоції й почуття, долати життєві та професійні труднощі, розвитку професійно важливих якостей (рефлексії, сензитивності, відповідальності, емпатії, толерантності, асертивності та ін.). Спеціально організована міжособистісна взаємодія в групах тренінгу дає можливість студентам відчувати себе психологічно більш захищеними, впевненими у собі, здатними до співпраці, підвищує їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшує майбутнім учителям вирішення непростих проблем педагогічного спілкування, робить менш напруженим зіткнення з реаліями шкільного життя. Участь у груповому тренінгу сприяє також корекції неадекватних професійних стереотипів, розвитку здатності до більш об'єктивного, неупередженого і глибокого розуміння себе та оточуючих людей.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб.: “Социально-психологический центр”, 1996. – 380 с.
3. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Дисс... канд. психол. наук 19.00.07 // Сергей Леонидович Братченко. – Л., 1987. – 268 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М., 2000. – 224 с.
5. Гаджиева Н.М. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания / Н.М. Гаджиева, М.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
6. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю.Н. Емельянов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – С. 414-424.
7. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А.Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
8. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
9. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий / Н. Осухова // Вестник высшей школы. – 1991. – №12. – С.30-36.
10. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 223 с.
11. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37-43.
12. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: МО ДЕК, 2004. – 600 с.
13. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 176 с.

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ПТНЗ: ЯК ЙОГО ФОРМУВАТИ?

Р.С.Гуревич

Анотація. У статті розглянуті сутність і структура професіоналізму педагогічних працівників закладів освіти, що готують кваліфікованих робітників для різних галузей економіки та виробництва країни. Виокремлено завдання в галузі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації майбутніх фахівців. Охарактеризовані освітні парадигми, що висувають свої вимоги до професіоналізму педагогічного персоналу.

Ключові слова: професіоналізм, педагогічний персонал, професійні навчальні заклади, освітні парадигми.

Аннотация. В статье рассмотрены сущность и структура профессионализма педагогических работников учреждений образования, где готовят квалифицированных работников для разных отраслей экономики и производства страны. Определены задания в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации будущих специалистов. Охарактеризованы образовательные парадигмы, которые предъявляют свои требования к профессионализму будущего персонала.

Ключевые слова: профессионализм, педагогический персонал, профессиональные учебные заведения, образовательные парадигмы.

Summary. The essence and structure of the vocational schools teaching staff which train qualified workers for different branches of the state's economy and industry have been considered in the article. The tasks in the field of training, retraining and raising the level of future specialists' skills are determined. Educational paradigms which make special demands of the teaching staff professionalism are characterized.

Key words: professionalism, teaching staff, vocational schools, educational paradigms.

Постановка проблеми. У зв'язку зі змінами, що сталися останніми роками в житті нашого суспільства, перед усіма працівниками системи професійно-технічної освіти нині постали нові, іноді важко виконувані завдання: в умовах соціального, психологічного, морального розшарування, матеріального зубожіння частини населення, неповноцінного державного регулювання процесів навчання, виховання, відсутності необхідної навчально-програмної документації – виконати державне замовлення – підготовку грамотного кваліфікованого робітника, здатного адаптуватися в сучасному непростому світі та витримати конкуренцію на сучасному ринку праці.

Яким саме нині має бути випускник професійної школи? Насамперед – це людина конкурентоздатна, готова до повноцінної діяльності та саморозвитку в професійній і соціальній сферах. Тому однією із головних вимог сучасного підходу до формування фахівця є виховання творчої особистості, орієнтованої на продуктивну діяльність.

Для досягнення цієї мети мають докласти зусиль усі працівники закладів професійно-технічної освіти. Проте першочергова роль у цьому процесі має бути відведена педагогічному персоналу ПТНЗ, насамперед викладачам і майстрам виробничого навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Як відомо, підготовка висококваліфікованих робітників у закладах професійної освіти включає теоретичне навчання, практичне навчання та виробничу практику [1-3]. Головним завданням останньої є формування закріплення та вдосконалення професійних умінь і навичок учнів з професії (або групи професій). Основним змістом виробничого навчання є навчання учнів прийомам праці, операціям і способам виконання трудових процесів, характерних для відповідної професії. Ці завдання, як відомо, вирішує майстер виробничого навчання. Вони були актуальними завжди, а нині вимоги все більше ускладнюються.

Система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників на виробництві в умовах ринку, з одного боку, має швидко реагувати на зміну потреб виробництва в робочій силі, а з іншого боку, – надати працівникам можливість для навчання відповідно до їхніх інтересів. Тому перед сучасним виробничим навчанням актуальними є такі завдання в галузі підготовки, перепідготовки та підвищення їхньої кваліфікації:

- а) формування професійних умінь і навичок;
- б) вивчення найоригінальніших прийомів праці на основі досвіду передових підприємств;
- в) освоєння норм виробки, досягнення якісних показників;
- г) засвоєння правил техніки безпеки та промислової санітарії [1; 2].

У той самий час в процесі підвищення кваліфікації робітників актуальними є такі завдання:

- а) удосконалення наявних навичок;

- б) освоєння нових, більш складних видів праці та навичок;
- в) освоєння нової техніки і технології, вивчення передової організації виробництва;
- г) освоєння нових методів і прийомів праці та її організації [1; 2].

У цьому зв'язку перехід від індустріального суспільства до інформаційного висуває необхідність нового типу свідомості сучасного педагогічного працівника, пред'являє запит на соціально активну, творчу особистість, здатну до самозмін і саморозвитку, до ухвалення самостійних рішень і до особистої відповідальності за їх реалізацію.

Для досягнення такої мети недостатньо лише перегляду навчальних планів і програм, термінів навчання, збільшення переліку дисциплін, перерозподілу навантаження і тому подібне. Сучасна ситуація в суспільстві та культурі вимагає іншої парадигми освіти, тобто докорінної зміни ситуації учіння-навчання й педагогічного професіоналізму, що відповідає новим умовам.

Професіоналізм, як відомо, поняття складне й багатоаспектне, таке, що має свою історію. Але важливо усвідомлювати, що від того, як розуміють суть цього явища, безпосередньо залежать спрямованість, зміст і технології освітніх процесів у системі вищої інженерно-педагогічної освіти.

У своєму дослідженні ми дотримуємося точки зору знаної російської дослідниці в галузі професійної педагогіки В.С.Безрукової, яка визначає професіоналізм як якість працівника, що визначається ступенем володіння ним змістом праці і засобами розв'язання професійних завдань [2, с. 118].

В історії розвитку освіти науковці виділяють декілька освітніх парадигм, кожна з яких базується на певній філософській основі, характеризується відповідними цілями освіти і способами їх досягнення і, виходячи з цього, висуває свої вимоги до професіоналізму педагога професійної школи.

Традиційно-класична парадигма є системою навчання у формі організованого і керованого навчально-виховного процесу, в якому учневі відводиться роль об'єкта педагогічної дії. Основним процесом, який має організувати педагог як суб'єкт діяльності в такій системі, є формування, тобто розвиток людини за певною, соціально заданою схемою. Оскільки основною метою навчання є передавання учневі системи об'єктивних фундаментальних і прикладних знань, навчальна програма копіює наявний у науці розподіл на предмети, а навчання характеризується вербалізмом і так званім дидактоцентризмом.

Ставлення до учня як до об'єкта породило авторитарну, імперативну педагогіку, створило умови для зневаги до його внутрішнього світу, а також для розвитку в особі педагога суб'єктивізму і гіпертрофованого дидактизму.

Традиційно-класична парадигма висуває конкретні вимоги до професіоналізму педагога: високий рівень знань з предмету, що викладається, і володіння методикою його викладання, в якій пріоритет віддається репродуктивним методам як гарантам найбільш швидкої передачі наукової істини.

Різновидом класичної парадигми є маніпулятивна, в якій педагог, як і раніше, авторитарно визначає мету розвитку учня, проте створює видимість його самостійності [5]. Педагог у рамках такої системи, окрім уже названих якостей, має володіти ще й методами створення навчального середовища і маніпуляції учнем.

Починаючи з середини ХХ століття активно стала впроваджуватися і в другій половині ХХ століття одержала повсюдне поширення **технократична парадигма** освіти, для якої характерні пріоритет засобу над метою, техніки над людиною та її цінностями, байдужість до людини як суб'єкта праці, зведення її в ранг матеріалу, механізму, речі, роботоподібної істоти.

Технократично орієнтована освіта не лише закріплює за учнем роль об'єкта, яким маніпулюють, а й породжує ідею педагога як елемента технології, транслятора знань, що виконує певні функції. Педагог утрачає статус суб'єкта діяльності, перетворюючись на виконавця інструкцій, готових технологій, реалізатора соціального й державного замовлення – тобто він є об'єктом соціуму, інструментом діяльності, який може бути замінений технічним пристроєм (розповсюдження так званих технічних засобів навчання).

У річищі такого розуміння роль педагога в діяльності становлення педагогічного професіоналізму полягає в оволодінні готовими технологіями трансляції учнем знань. Педагог, таким чином, розглядається тільки в площині вузькоспеціальних знань і виконавських умінь. Не можна не погодитися з думкою, що в даному випадку процес професіоналізації підмінюється процесом «пролетаризації» – витискання педагога з професії в результаті діяльності всіх тих, хто вирішує проблеми практичної роботи його, не беручи участь в ній: розробників програм, методик, технологій [7].

Навіть у виробничій сфері такий підхід навряд чи припустимий, а освітня діяльність, пов'язана зі становленням і розвитком людини, взагалі не може продуктивно здійснюватися функціонером, котрий діє лише згідно із завченими схемами й інструкціями, – вона припускає включення в педагогічний

процес цілісної особистості педагога. Навіть за умови вузького розуміння процесу навчання як передавання і прийому соціального досвіду у вигляді предметних знань, умінь і навичок неможливо заперечувати той факт, що цей процес завжди опосередкований особистим чинником.

Нині відбувається поступове становлення **гуманістичної парадигми**, що розглядає освіту як соціальний інститут, покликаний допомогти людині в одержанні свого власного індивідуального образу, в усвідомленні свого зв'язку з усім оточенням і в знаходженні свого місця в світі – природному, соціальному, духовному.

У рамках цієї парадигми професіоналізм педагога не обмежується його предметно-методичною підготовкою. Професіоналізм, в першу чергу, можна пов'язувати з педагогічною позицією працівника, що характеризується його ціннісно-смысловим самовизначенням – усвідомленням: ціннісних підстав своєї діяльності, розумінням її сенсу і свого місця в ній у сучасній соціокультурній ситуації.

Прийняття педагогом гуманістичних цінностей забезпечує розуміння освіти як процесу становлення й розвитку сутнісних сил людини і прагнення організувати співпрацю з учнем – не лише суб'єкт-суб'єкту, не лише формально-рольову, а й міжособисті зв'язки і стосунки з ним. Саме така спільність – поєднання зв'язків і стосунків, сукупність процесів ототожнення людини з іншими людьми і відособлення від них для усвідомлення свого самозвеличання – і є тим середовищем, що забезпечує умови розвитку індивідуальності того, хто навчається.

Така педагогічна позиція припускає освоєння педагогом іншої нормативної структури діяльності: мають бути переосмислені її цілі, зміст, технології і методи. Щоб створювати освітні ситуації, котрі й складають живу тканину освітнього процесу, сучасний педагог професійно-технічної школи має володіти низкою здібностей для здійснення таких видів діяльності, як дослідження, конструювання, проектування, управління. Вільне володіння цим змістом робить педагога не просто суб'єктом діяльності, а й суб'єктом власної діяльності, тобто її автором і розпорядником. У той самий час складова рефлексії його мислення, що реалізується в рефлексії цілепокладання і побудові діяльності з урахуванням суб'єктної позиції учнів, є гарантом демократичного стилю і забезпечує відхід від авторитаризму.

Отже, педагог в гуманістичній парадигмі розглядається не лише як носій професійних і особистих якостей, зумовлених його соціальною роллю і функціональними обов'язками. Педагог – це духовна істота, яка має свідомість і самосвідомість; він – частина спільного світу, що несе в собі його цінності і що творить їх; він не лише суб'єкт, виконавець діяльності і свідомий її керівник, а й особа, яка одухотворює її своїми почуттями.

Таке розуміння педагогічного професіоналізму порушує проблему спеціальної підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ до здійснення педагогічної діяльності. Анітрохи не зменшуючи важливості спеціальної предметної підготовки майбутнього викладача, майстра виробничого навчання професійної школи, слід визнати, що нинішню систему професійної освіти вже не влаштовує таке вузьке розуміння професіоналізму викладача і підхід, коли викладання здійснюють вчорашні випускники, які не мають педагогічної освіти.

Виходячи з нових вимог до професіоналізму викладачів, у вищих педагогічних навчальних закладах, закладах післядипломної освіти має проводитися значна робота з викладацьким складом ПТНЗ через організацію курсів підвищення кваліфікації «Школа педагогічного професіоналізму», «Школа педагогічних інновацій» та ін., а також відкрита перепідготовка для фахівців з вищою освітою, які викладають у професійних навчальних закладах.

Професіоналізм гуманістично орієнтованого педагога безумовно формується не лише шляхом зовнішньої дії на нього, а є результатом самоосвітньої діяльності педагога – його праці над собою, над своєю кваліфікацією, над своєю педагогічною позицією, його усвідомленого входження в культуру професійного співтовариства й участі в колективній професійній культуротворчості.

Отже, новий рівень професіоналізму, здатність педагога здійснювати освітню практику, орієнтовану на нові цінності та цілі освіти, на діяльнісний зміст освіти, неможливо формувати в режимі репродуктивного навчання, інформування. Такі здібності мають «вирощуватися» у майбутніх педагогів професійної школи в спеціально створених ситуаціях, що припускають участь того, хто навчається, у відповідних розумових процесах. Відповідно до такого розуміння, в рамках організованого у ВНЗ навчання вибудовується принципово відмінний від традиційної лекційно-семінарської форми освітній процес. Навчальний процес, в якому знання не засвоюється, не відтворюється, а «формується» і «будується», може розглядатися як самоосвітня діяльність, оскільки веде до освітніх новоутворень, нових сенсів і розуміння. Саме такий процес може «запустити» механізми самостійної роботи, самонавчання, саморозвитку, самовиховання. Основною умовою тут виступають процеси рефлексії і розуміння, які в процесі поєднання з дією приводять до самоорганізації.

Під час розробки та планування освітнього процесу ми відмовилися від жорстких алгоритмічних технологій. Новою формою організації і технологізації освітнього процесу стало інсценування, при якому освітній процес представляється послідовним ланцюжком освітніх ситуацій, кожна з яких має своє призначення. Це припускає відмову від жорсткої орієнтації на прикінцевий планований результат, і в той самий час акцентує увагу на створенні спеціального середовища, що ініціює самоосвітню діяльність. За таких умов досягається різний освітній ефект: результати і продукти процесу можуть бути індивідуальними для того, хто навчається.

Від організаторів такого освітнього процесу потрібно вміння оперативно реагувати на ситуацію в навчальних групах, виявляти утруднення тих, хто навчається, і їх причини, трансформувати первинний сценарій заняття таким чином, щоб здолати конкретні, що склалися. Сценарна форма, наприклад, ділова гра дозволяє організаторові звільнитися від спрямованості на одержання навчального матеріалу і зосередити свою увагу на процесах мислення і діяльності того, хто навчається.

Навчальний процес у ВНЗ перетворюється на спосіб виробництва сенсу і розуміння; він звернений не лише до когнітивної, а й до мотиваційно-сислової і емоційно-вольової сфери особистості. Крім того, викладач набуває досвіду інноваційно організованого освітнього процесу, який він може перенести у власну педагогічну діяльність, в організацію взаємодії зі студентами.

Висновок. Отже, навчальний процес у вищій школі, де готують педагогічний персонал для закладів професійної освіти, має бути спрямованим на формування професіоналізму майбутніх викладачів і майстрів виробничого навчання. З цією метою випускники ВНЗ мають орієнтуватися в сучасних інноваціях в освіті, педагогічних технологіях, особливо інформаційно-комунікаційних, інтерактивних і т. ін. Маючи характерні риси професіоналізму, педагогічний персонал професійної школи буде докладати зусиль, щоб і випускники професійних навчальних закладів формувалися як професіонали в тих галузях економіки й виробництва, для яких вони готуються в училищах, ліцеях, центрах тощо.

Література

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика : учебник для студентов / С. Я. Батышев. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учеб. пособие для ниж.-пед. институтов и инж.-пед. техн. / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
3. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах [монографія] / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.
4. Калицкий Э. М. Трансформация профессионального образования в современном обществе / Э. М. Калицкий. – Минск : РИПО, 1997. – 113 с.
5. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43-49.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі [монографія] / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Знання України, 2010. – 423 с.
7. Перрену Ф. Профессия педагога между пролетаризацией и профессионализацией : две модели перемен / Ф. Перрену // Перспективы: сравнительные исследования в области образования. Т. XXVI. – 1997. – № 3. – С. 89-99.

УДК 373.62:37.035.3(477)

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

О.В.Грабчак

***Анотація.** У статті розглянуто особливості формування рефлексивних компонентів самосвідомості учнів старшого шкільного віку. Визначено місце та роль профорієнтаційної роботи у даному процесі.*

***Ключові слова:** рефлексія, образ “Я”, самоаналізу, самопізнання, самооцінка, професійна самосвідомість, профорієнтація.*

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности формирования рефлексивных компонентов самосознания учеников старшего школьного возраста. Определено место и роль профориентационной работы в данном процессе.*

Ключевые слова: рефлексія, образ “Я”, самоаналіз, самопознання, самооценка, профессиональное самосознание, профориєнтація.

Annotation. The features of forming of *refleksivnikh* components of consciousness of students of senior school age are considered in the article. A place and role of *proforientaciynoy* work is certain in this process.

Keywords: reflection, appearance of “I”, to self-examination, self-knowledge, self-appraisal, professional consciousness, vocational orientation.

Постановка проблеми та її актуальність. Зміна соціально-політичних та економічних орієнтирів сучасного суспільства спричиняє нові вимоги до компетентності спеціаліста і процесу його підготовки. Ринкова економіка з жорсткою конкуренцією потребує працівників, що здатні до творчої праці, високопрофесійних, мобільних, готових до пошуку та реалізації нових ефективних підходів щодо організації своєї професійної діяльності. Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” та Державної програми розвитку освіти в Україні, метою сучасної освіти стає виховання особистості, що здатна до самовизначення, самоосвіти, саморозвитку, самоаналізу, а зміст освіти орієнтується на усвідомлення тих, хто навчається, як суб’єктів освітнього процесу [5]. Відповідно, постає головна мета профорієнтаційної підготовки молоді до праці в сучасних умовах – розвиток особистості, яка володіє не тільки системою знань, але й системою умінь, що забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції. Тобто фахова компетентність є не єдиним компонентом професіоналізму, а операційним аспектом його цілісної системи, гармонійно поєднуючись з мотиваційним (професійною спрямованістю) та смисловим (професійною рефлексією, самосвідомістю, самоаналізом) компонентами [4].

Сучасні соціально-економічні орієнтири подальшого розвитку України обумовили необхідність перегляду підходів до проблем професійної орієнтації учнівської молоді в загальноосвітніх навчальних закладах. Загальні тенденції демократизації та гуманізації системи загальної середньої освіти обумовлюють необхідність модернізації існуючих та пошуку нових, таких що базуються на засадах особистісно орієнтованої моделі виховання, підходів до педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молоддю людиною майбутньої професії. При цьому особистісно орієнтована модель передбачає розвиток спеціальних умінь старшокласників, насамперед рефлексивних, самоаналізу, самопізнання, самооцінки, уміння сформувати адекватний образ власного “Я”.

Грунтуючись на вищезазначеному, одним з основних напрямків профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю буде розвиток в учнів здатності до рефлексії, самоаналізу, аналізу професій у контексті можливостей власного Я.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми формування рефлексивних компонентів професійної самосвідомості учнівської молоді розглядали Н.Гейжан, Є.Клімов, Б.Федоришин, С.Чистякова, Б.Шавір та інші дослідники професійного самовизначення. Разом з тим, вивчення та аналіз опублікованих із цього питання праць дозволяє дійти висновку, що дана тематика потребує свого переосмислення з позицій сьогодення та більш детального вивчення як у науковому, так і в практичному аспектах.

Метою статті є окреслення умов формування рефлексивних компонентів самосвідомості учнів старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Здійснення учнями усвідомленого та правильного вибору професії передбачає необхідність спеціальної організації профорієнтаційної роботи, яка включає: одержання знань про себе (формування образу “Я”, здатності до рефлексії, самоаналізу); про світ професій (здатність до аналізу професійної діяльності), зіставлення знань про себе та знань про професійну діяльність.

Етимологічний та лексико-семантичний аналіз поняття “рефлексія” (лат. – роздум про свій внутрішній стан) означає повернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, у тому числі й самого себе. Іншими словами – це механізм подвоєного, дзеркального відображення суб’єктів. Цими суб’єктами можуть бути як люди, так і різні «Я»: «Я» - що пізнає і «Я» - пізнане, «Я», що спостерігає одночасно з «Я» - що пізнає і «Я» - пізнаним.

Аналіз наукових праць з проблеми рефлексії яскраво свідчить про наявність щонайменше трьох аспектів її вивчення у вітчизняній психології: комунікативний аспект (об’єкт – уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини її вчинків, пізнання іншої людини (Г.Андрєва, Я.Коломінський, Л.Петровська, В.Петровський); особистісний аспект (об’єкт – сама особистість, її властивості, якості, поведінкова характеристика, система стосунків з іншими (О.Асмолов,

М.Боришевський, І.Кон, С.Максименко, С.Рубінштейн, О.Соколова, А.Столін, П.Чамата, І.Чеснокова); інтелектуальний аспект (об'єкт – уміння виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії, як психологічний механізм теоретичного мислення (Є.Бодрова, В.Давидов, В.Мільман, Н.Поліванов).

Г.Дегтяр та А.Бізяєва розуміють рефлексію як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється в здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу й саморегуляції. Науковці тлумачать рефлексію як складний психологічний феномен, який виявляється у спроможності професіонала займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності [1; 2].

Особистісний аспект рефлексії стосується завдань дослідження більшою мірою і знаходить своє вираження, з одного боку, в конструюванні нових образів себе у результаті спілкування з іншими людьми та активної діяльності, а з іншого – виявляється у виробленні більш адекватних знань про навколишнє середовище.

Оскільки сьогоднішня відзначається високою мінливістю культурних впливів, постійною зміною вимог до пріоритетів, настанов, цінностей, то така ситуація детермінує об'єктивну необхідність у здійсненні рефлексії, що покликана посилити адаптивні, самоактуалізуючі можливості людини й ті особистісні, стрижневі якості, які визначають її самоцінність і мають бути збережені у процесах соціального самовираження, розкриті в продуктивному творенні.

Особистісна рефлексія формується найбільш інтенсивно у підлітковому та юнацькому віці, при цьому в період пізньої юності вирішуються завдання вибору життєвого шляху, остаточного, дієвого самовизначення та інтеграції в суспільство дорослих людей. Саме на цьому етапі розвитку рефлексії й відбувається формування підвалин професіоналізму.

Професійний розвиток є однією з форм особистісного розвитку індивіда, багатоплановим, складно детермінованим, таким, що має специфічну структуру та динаміку управління процесом перетворення людини в суб'єкта професійної діяльності. Фахова підготовка потребує цілеспрямованого та планомірного формування професійної свідомості як психічного утворення, що інтегрує професійні знання, структуровані в певні програми професійних дій, та знання людини про саму себе як про представника певної професії. Провідним фактором цього процесу є власна активність особистості, її рефлексія.

Професійна рефлексія є рефлексією у сфері самосвідомості, усвідомленням самого себе як суб'єкта професійної діяльності, наявності в себе професійно значущих особистісних якостей, рівня їх сформованості, визначення способів їхнього розвитку та корекції. Рефлексія професійної діяльності спрямована на усвідомлення себе як професіонала: усвідомлення своїх професійних дій, поведінки, іміджу тощо. Рефлексія фахової діяльності є складним процесом, що включає, передусім, інтелектуальний та міжособистісний аспекти. Цей процес передбачає усвідомлення основ і структури ефективної професійної діяльності, професійних цінностей, перспектив, особливостей професійної взаємодії та позицій суб'єктів цієї взаємодії, на основі чого здійснюється оптимальна й адекватна регуляція діяльності. Тому існує необхідність доповнення традиційної системи профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю цілеспрямованими зусиллями з розвитку в них стійкої потреби у професійному самовдосконаленні, з формування професійного способу мислення, адекватної професійної самосвідомості та вироблення професійної ідентичності, пов'язаними, зокрема, з розвинутими особистісною рефлексією (самоаналіз, адекватний образ “Я”) й рефлексією майбутньої фахової діяльності.

Таким чином, основними домінантами профорієнтаційного впливу в цьому напрямі є такі: формування базових знань про рефлексію, розвиток основних рефлексивних умінь, стимулювання процесу особистісного та професійного самовизначення майбутнього спеціаліста. Загальні цілі рефлексивної підготовки розгортаються у системі конкретних завдань: сформувати базові знання стосовно професійної рефлексії, навчити проводити аналіз особистої думки про себе та свою діяльність, співвідносити її з думкою колег та інших людей, а також мотивацією їхніх вчинків, навчити неупереджено оцінювати свої можливості та здібності, навчити старшокласників найпростішим прийомом вдосконалення своїх рефлексивних умінь; розвинути навички міжособистісного спілкування у малих і великих групах, у колективах.

Здатність до аналізу професійної діяльності у контексті можливостей власного “Я” є однією з найважливіших умов здійснення професійного самовизначення особистості та розглядається як уміння розчленувати процес трудової діяльності на окремі характеристики, диференціювати їх, узагальнити, визначити основні ознаки, що детермінують зміст і структуру праці за певною професією, та свої психофізіологічні можливості оволодіння певною професійною діяльністю.

У контексті профорієнтаційного впливу образ “Я” розглядається як система уявлень особистості про себе як суб’єкта майбутньої трудової діяльності, що має когнітивну (сукупність знань про свої індивідуальні особливості), емоційну (наявність певного оціночного ставлення до себе, самооцінка) та регулятивну (можливість управління своєю поведінкою, самоаналіз) складові. Критеріями сформованості образу “Я” відповідно є: в когнітивному плані – повнота, диференційованість і системність знань про власні психофізіологічні та психологічні ресурси; в емоційному – адекватність самооцінки; в регуляторному – здатність до самоконтролю своєї поведінки та самоаналізу. Образ “Я” є ядром, навколо якого формуються провідні мотиви особистості, зокрема й мотиви вибору професії. Сформованість образу “Я” є однією з умов зіставлення особливостей особистості учня із вимогами різних професій та реалізації власного потенціалу в майбутній трудовій діяльності. Профорієнтаційна діяльність за цим напрямом передбачає використання у роботі зі школярами комплексу інноваційних інтерактивних методів, які повинні забезпечувати можливість одержання кожним учнем об’єктивної інформації щодо індивідуальних психологічних якостей і ступеня їх відповідності вимогам певної професії [3].

Висновки. Отже, соціально-економічні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, інноваційні досягнення психолого-педагогічної науки вимагають переосмислення мети, завдань, підходів до розв’язання проблеми професійної орієнтації учнівської молоді, зокрема формування рефлексивних компонентів професійної самосвідомості. Особистісна рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу й поведінки у зв’язку з переживаннями інших людей, учасників соціальної взаємодії. В результаті такого дослідницького процесу людина постає перед собою у новому світлі, оскільки співвіднесення своїх почуттів і переживань з почуттями і переживаннями іншої людини, аналіз і розуміння своєї поведінки дозволяє їй побачити конфліктну ситуацію, сприяє більш адекватній оцінці власної поведінки та професійних можливостей.

Важливою складовою особистісної рефлексії є соціальна рефлексія як механізм самосвідомості, акт дослідження свого внутрішнього світу й поведінки у зв’язку з соціальними очікуваннями. Особистість визначається стосовно конкретних явищ, сфер діяльності, окремих людей і соціальних груп, норм і правил, цінностей, що розкривають способи бачення світу, є світоглядними, ідеологічними орієнтирами, відіграють суттєву спонукальну роль у життєтворчості.

Література

1. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дисс. канд. пед. наук / А. А. Бизяева. – СПб., 1993. – 191 с.
2. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. – Х., 2005. – 182 с.
3. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. – М.: Филология, 1997. – 80 с.
4. Митина Л.М. Особенности формирования профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 52 – 56.
5. Про вищу освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради, 2004. – № 20. – 134 с.

УДК 378:33

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

К.В. Добровольська

Анотація. В статті проаналізовані основні підходи до розуміння сутності професійної самосвідомості, визначені структурні компоненти (пізнавально-інформаційний, спонукально-емоційний і поведінковий) професійної самосвідомості студентів економічного ВНЗ.

Ключові слова: самосвідомість, професійна самосвідомість, компоненти професійної самосвідомості, професійна підготовка фахівців економічного профілю.

Аннотация. В статье проанализированы основные подходы к пониманию сущности профессионального самосознания, определены структурные компоненты (познавательный-информационный, побудительно-эмоциональный и поведенческий) профессионального самосознания студентов экономического вуза.

Ключевые слова: самосознание, профессиональное самосознание, компоненты профессионального самосознания, профессиональная подготовка специалистов экономического профиля.

Annotation. The article analyzes the main approaches to understanding the essence of professional identity, determine the structural components (cognitive information, causative-emotional and behavioral) professional self-awareness of students of economic universities.

Keywords: identity, professional identity, professional identity component, training of specialists in economics.

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні умови в країні, гуманізація освітнього процесу вимагають удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, формування у них особистісно значущих уявлень про професію, усвідомлення відповідності її вибору особистісним якостям та індивідуальним здібностям. Випускникам ВНЗ у наш час недостатньо володіти певним запасом знань і професійних умінь. Сучасною економікою затребуваний ініціативний і самостійний фахівець як суб'єкт професійної діяльності, здатний активно й творчо будувати свої відносини з людьми, готовий до постійного професійного розвитку, соціальної та професійної мобільності. Саме тому в системі вищої освіти актуальними стають ідеї педагогічної підтримки особистісного розвитку майбутніх фахівців, реалізації їх творчого та інтелектуального потенціалу в процесі професійної підготовки.

Особливе значення у структурі професійної готовності майбутнього фахівця належить професійній самосвідомості, яка є важливим особистісним чинником регулювання як поточної діяльності, так і професійного розвитку суб'єкта загалом. Ступінь сформованості професійної самосвідомості виступає передумовою становлення активної життєвої позиції особистості, її успішності у професійній діяльності. У процесі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ відбуваються значні зміни в структурі їх професійної самосвідомості, результати яких згодом позначатимуться на ефективності професійної діяльності. Від професійної самосвідомості фахівця значною мірою залежить рівень його професійних досягнень, задоволеність виконуваною роботою, емоційне самопочуття, відчуття психологічного благополуччя, наявність стійкого прагнення до професійного самовдосконалення. Особливе значення має формування професійної самосвідомості фахівців економічного профілю, від яких залежить успіх реформування економіки, розвиток економічних відносин у країні. Від сучасного економіста вимагається не тільки здатність працювати в кризових умовах, грамотно аналізувати економічні процеси, знаходити ефективні рішення професійних завдань, але й розвинута професійна самосвідомість, особистісна включеність у професію, мотиваційно-ціннісне ставлення до неї, бажання і вміння займатися постійним професійним саморозвитком.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема розвитку та формування професійної самосвідомості розглядалася в працях багатьох дослідників. Філософсько-методологічні та історико-культурні аспекти самосвідомості розкриті у працях І. Кона, О. Спіркіна, А. Титаренко. Психологічні аспекти становлення самосвідомості розглядалися С. Рубінштейном, В. Століним, І. Чесноковою, О. Шороховою та ін. Різні аспекти розвитку професійної самосвідомості досліджувалися у контексті загальної проблематики професійного самовизначення і становлення особистості фахівця, формування професійно важливих якостей (О. Бодальов, А. Деркач, Е. Зеер, В. Жуковський, Є. Климов, Н. Кузьміна, Т. Кудрявцев, А. Маркова, В. Парамзін, М. Пряжников, А. Сейтешев, В. Сластьонін, П. Шавір, В. Шадриков, В. Якунін та ін.).

Вагому цінність для розуміння особливостей становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців мають дослідження професійної ідентичності особистості (О. Денисова, Т. Маралова, У. Родигіна, О. Грандіна, Л. Шнейдер та ін.), професійного самовизначення (Є.Климов, Т. Кудрявцев, М. Пряжников, Н.Рибніков, О.Сухарев та ін.), професійної спрямованості (В. Абрамова, Ю. Андреева, О. Губайдулліна, Т. Деркач, Н. Дороніна, О. Каганов, В. Потіха, Н. Пустовалова та ін.), професійних інтересів і нахилів (Є. Климов, С. Крягжде, Л. Йовайша, О. Прядехо, Б. Федоришин та ін.), ціннісного ставлення до професії (М. Дьоміна).

У психолого-педагогічних дослідженнях розкриваються особливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців різного профілю: педагогів (О. Боброва, І. Вачков, О.Дутчина, С. Ільїна, Л. Кандибович, І.Косарева, Л. Мітіна, В. Сластьонін, О. Смоляр, Г. Сухобська, О. Шутенко та ін.), психологів (О.Ахметшина, О. Барсукова, Т. Веряева, Є. Єфремов, Н. Ісаєва, О. Шарапов та ін.), лікарів (М. Жукова, О. Васюк), юристів (Л.Андреева, В. Васильєва, В. Тепликов), менеджерів (Н.Горська, О.Манчіліна), інженерів (В. Воденіков, Л.Наумова), курсантів вищих військових навчальних закладів (В.Савеленко).

Найбільш повно і всебічно досліджені різні аспекти розвитку професійної самосвідомості педагогів і психологів. Водночас, огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників

до питань формування професійної самосвідомості фахівців іншого профілю, зокрема, майбутніх економістів. Окремі аспекти розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю лише побіжно розглядалися в контексті проблематики формування різних складових їх професійної готовності: професійної компетентності (О. Бабаян, Л. Дибкова), креативної особистості (Л. Мацапура), професійної адаптації (Л. Петльована), професійної мобільності (Є. Іванченко), професійної спрямованості (В. Зінченко), професійної рефлексії (Н. Димченко), діалогічної культури (Г. Шкляєва), критичного мислення (О. Колесова), оцінно-рефлексивної самостійності (О. Керекеша). Проблема розвитку професійної самосвідомості майбутніх економістів на етапі їх підготовки у вищому навчальному закладі не виступала предметом спеціального комплексного дослідження. Існує необхідність у з'ясуванні, зокрема, змісту та особливостей професійної самосвідомості фахівців економічного профілю, етапів і педагогічних умов її розвитку в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Однією з найбільш актуальних і недостатньо розроблених є проблема визначення структурних компонентів професійної самосвідомості як складного інтегрального утворення особистості майбутнього економіста. Відтак, *мета* нашої статті полягає у теоретичному аналізі основних підходів до розуміння сутності професійної самосвідомості фахівців економічного профілю та визначенні на цій основі структурних компонентів цього особистісного утворення.

Виклад основного матеріалу. Психологічні дослідження свідчать, що професія впливає на сприйняття і розуміння особистістю світу і себе в ньому (О. Артем'єва, О. Бодальов, Ю. Вяткін та ін.). На думку О. Артем'євої і Ю. Стрелкова [2], світ професій є груповим інваріантом суб'єктивного ставлення людини до світу і невід'ємною складовою суб'єктивної моделі образу світу у професіоналів. Люди, які сприймають свою професію як спосіб життя, відображають об'єктивну дійсність і себе крізь призму професійної самосвідомості.

Теоретичний аналіз праць психологів і педагогів дозволяє констатувати різноманітність точок зору на проблему сутності та структури професійної самосвідомості особистості. На думку П. Шавір, професійна самосвідомість – це вибіркова діяльність самосвідомості особистості, підпорядкована завданню професійного самовизначення, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності [15]. Т. Миронова розглядає професійну самосвідомість як різновид соціально-специфічної самосвідомості, що формується під впливом професійного середовища та активної участі людини у професійній діяльності [7]. С. Кошелева, досліджуючи діяльність керівників, дійшла висновку, що професійна самосвідомість – це усвідомлення і цілісна оцінка фахівцем себе, процесу і результату своєї професійної діяльності [4].

А. Маркова вважає, що професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей [6]. У професійній самосвідомості відображаються основи професійного світогляду, суб'єктивної концепції професійної діяльності, усвідомлення професійно значущих якостей у професіоналів, інших людей, порівняння себе з якимось абстрактним ідеалом чи конкретним колегою; знання оцінки себе як професіонала з боку колег; самооцінка суб'єктом своїх якостей – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення до себе. На думку дослідниці, в індивідів з сформованою професійною самосвідомістю підвищується ефективність роботи, задоволеність своєю професією, зростає прагнення до самореалізації, підвищується впевненість у собі.

О. Пряжнікова визначає сутність професійної самосвідомості як системи ставлень фахівця до себе як особистості і професіонала, а також ставлення до себе як до представника професії, що реалізується через професійну рефлексію своєї діяльності та особистісного розвитку [11]. Структура професійної самосвідомості, на думку дослідниці, містить: уявлення про смисли своєї праці, конкретні цілі і завдання професійної діяльності, її методи та організацію, про свій формальний і реальний посадовий статус, про себе як члена трудового колективу, про перспективи свого професійного та особистісного розвитку, а також про свої реальні та ідеальні професійні якості. О. Пряжнікова виокремлює функції професійної самосвідомості: когнітивну, спрямовану на самопізнання і пізнання особистістю себе в просторі соціуму; емоційну, на основі якої вибудовуються відносини з іншими людьми і з собою, переживаються виникаючі при цьому проблеми; поведінкову, що дозволяє реалізовувати свої професійні та особистісні перспективи розвитку.

На думку О. Москаленко, професійна самосвідомість характеризується діалектичною тривимірністю складових (особистісної, процесуальної, результативної) і є джерелом творчої зрілості спеціаліста [9]. Дослідниця розглядає професійну самосвідомість як особистісне утворення, що належить суб'єкту, як усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання про

ступінь своєї відповідності професійним еталонам; знання про ступінь свого визнання у професійній групі; знання про власні слабкі і сильні сторони та шляхи самовдосконалення, знання своїх індивідуальних способів успішної діяльності, індивідуального стилю, нероздільну єдність предметно-змістовного і операціонального компонентів діяльності, ставлення до себе як до особистості, суб'єкта життєдіяльності, професіонала; уявлення про своє майбутнє у професії; контроль за власними інтелектуальними, емоційними і поведінковими реакціями, керування ними.

Різноманіття точок зору щодо сутності феномена професійної самосвідомості спричинило різноплановість уявлень про його структурні компоненти. Одне з перших досліджень структури професійної самосвідомості належить Є. Климову. На його думку, професійна самосвідомість містить: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти, знання, думки про ступінь своєї відповідності професійному еталону, про своє місце в системі професійних «ролей»; знання про ступінь визнання особистості в професійній групі; знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, ймовірні зони успіхів і невдач; уявлення про себе та свою роботу в майбутньому [3].

Найчастіше дослідники у структурі професійної самосвідомості виділяють три компоненти з незначними варіаціями. Так, наприклад, С. Головка розрізняє гностичний (знання змісту і вимог до людини майбутньої професійної діяльності, своїх здібностей і можливостей), аксіологічний (оцінка своїх знань, умінь, здібностей, можливостей, їх відповідності майбутній діяльності, оцінка себе іншими) і регулятивний (ставлення до себе як до професіонала, рівень і адекватність домагань, ставлення до себе інших професіоналів) компоненти професійної самосвідомості [2]. Аналогічної позиції дотримуються О. Савіна, М. Гуткін, В. Луніна, які також виокремлюють компоненти, що репрезентують когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти професійної самосвідомості і проявляються у формах самопізнання, самооцінки та саморегуляції професійної діяльності.

Частина дослідників відходить від традиційної трикомпонентної структури професійної спрямованості, виділяючи в ній чотири або більше складових. Зокрема, Т. Чупшева, досліджуючи акмеологічні особливості розвитку професійної самосвідомості менеджерів по роботі з персоналом, визначила чотири компоненти: когнітивний, емоційний, мотиваційно-цільовий і операціональний. Н. Скрипникова також веде мову про чотири компоненти професійної самосвідомості: когнітивний, емоційний, мотиваційний і творчий. Варто зазначити, що дослідниця, виділяючи творчий компонент, залишає поза увагою поведінковий аспект професійної самосвідомості, з чим неможливо погодитися.

І.Тординава виокремлює чотири компоненти професійної самосвідомості студентів ВНЗ: когнітивний, описовий, оцінний і поведінковий [13]. Когнітивний компонент репрезентує професійний світогляд, виражений через осмислення змісту і структури майбутньої професійної діяльності (усвідомлення цілей, предмету, засобів, загальне уявлення про систему прав і обов'язків, а також умов праці) як еталонів для усвідомлення своїх якостей. Описовий компонент – актуалізація себе як професіонала, виражена шляхом визначення місця професії в особистому життєвому контексті і наявності в структурі самосвідомості майбутнього фахівця аспектів життя, пов'язаних з різними сторонами професійної діяльності та осмислених за допомогою різноманітних характеристик образу „Я-професіонал”. Оцінний компонент характеризує оцінку свого образу „Я-професіонал” і відображає ступінь його узгодженості з різними аспектами Я (фізичним, соціальним, духовним і психічним). Поведінковий компонент відображає ставлення до навчальної діяльності як до засобу досягнення певного рівня професійного розвитку, що визначається через ціннісні орієнтації, смислові установки і виражається в конкретних діях та вчинках. Зазначимо, що таке трактування поведінкового компоненту надто звужує поведінкові прояви професійної самосвідомості, які далеко не обмежуються ставленням до навчальної діяльності. Недостатньо обгрунтованою видається також доцільність виокремлення описового компоненту професійної самосвідомості. Незрозуміло, зокрема, в чому полягає його специфіка і відмінність від інших компонентів.

М. Смірнов розробив теоретичну модель професійної самосвідомості, яка також містить чотири компоненти: мотиваційний (система потреб і інтересів, ідейних і практичних установок, орієнтацій на соціальне просування, продуктивну професійну діяльність тощо); когнітивний (особливості мислення, необхідні для адекватного виконання професійної діяльності і реалізації професійних завдань, – поінформованість, знання, оригінальність, широта, глибина, самостійність, критичність, логічність, евристичність, рефлексивність мислення); афективно-вольовий (стійкість до протидії, вміння мобілізувати свої внутрішні ресурси на вирішення професійних завдань); комунікативний (вміння встановлювати психологічний контакт, вільне володіння вербальними і невербальними прийомами та способами спілкування, вміння вирішувати конфліктні ситуації) [12]. На нашу думку, дослідник надто широко трактує зміст професійної самосвідомості, включаючи до її складу

компоненти, які виходять за межі цієї підструктури особистості: здібності, професійні знання, уміння, комунікативна компетентність. За такого підходу поняття „професійна самосвідомість” втрачає якісну визначеність і за змістом наближається до понять „професійна готовність”, „професійна компетентність”. Водночас, у пропонованій автором моделі недостатньо мірою представлений специфічний для професійної самосвідомості аспект усвідомлення особистістю себе як представника відповідної професії.

Оригінальний підхід до розуміння сутності та структури професійної самосвідомості запропонував С. Подосинников [10]. Модель професійної самосвідомості розглядається ним як взаємозв'язок структурних (когнітивний, мотиваційний, емоційний, операціональний) і функціональних (самопізнання, самоактуалізація, саморозуміння, самореалізація) компонентів. Самосвідомість трактується як багатовимірна підструктура особистості, що має подвійну суб'єкт-об'єктну природу: суб'єктний аспект характеризується функціонуванням процесів рефлексії і внутрішнього діалогу, що знаходить вияв у формуванні професійної «Я-концепції», яка, у свою чергу, виступає об'єктом самоствалення, самоперетворення і саморозуміння.

На думку Т.Миронової, змістовна сторона професійної самосвідомості розкривається у прийнятті професійних вимог, в усвідомленні суб'єктом професійних мотивів, цілей, завдань, умов здійснення професійної діяльності, істотних зв'язків і відносин, що складаються в ході діяльності та обумовлюються професійним профілем і етапом професійного розвитку суб'єкта [7]. Вивчення професійної самосвідомості передбачає дослідження професійного Я-образу (Я-концепції), ставлення особистості до себе як до професіонала, до власного професійного становлення і самовдосконалення. Професійний Я-образ (або професійна Я-концепція) – це динамічна система уявлень фахівця про себе як суб'єкта професійної діяльності, що складається з характеристик, пов'язаних з виконанням професійної ролі, а також обумовлених специфікою професійних цінностей.

Деяко відмінною від представлених вище є структура професійної самосвідомості, запропонована М. Кряхтуновим [5]. На його думку, структуру професійної самосвідомості утворюють так звані предмети, рамки і рівні. При цьому предметом професійної самосвідомості є думки, почуття і дії. Під рамкою дослідник розуміє позицію, з якої проводиться аналіз, оцінка, порівняння та інші операції самосвідомості. Так, наприклад, до професійної самосвідомості вчителя належать такі рамки: якість предметного змісту (предметна рамка), повнота структури діяльності (структурна рамка), динаміка особистісного росту (особистісна рамка). У професійній самосвідомості виділяються такі рівні: фіксація – пасивне відображення думок, почуттів, дій; дослідження – розуміння причинно-наслідкових зв'язків і структури взаємодії учасників ситуації; осмислення – проєкція ситуацій і своєї поведінки в них.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що серед дослідників немає єдності в розумінні структури професійної самосвідомості. Пропонуються різні підстави для виокремлення структурних компонентів, кількість яких також варіюється. Поряд з трьома інваріантними компонентами (когнітивним, емоційним і поведінковим) дослідники нерідко визначають інші (описовий, комунікативний, творчий), доцільність яких не завжди достатньою мірою обґрунтовується. Ми дотримуємося точки зору тих дослідників (І. Вачков, Л. Мітіна, О. Пряжнікова та ін.), які розглядають професійну самосвідомість як сукупність трьох компонентів – когнітивного, афективного і поведінкового, що характеризують різні аспекти ставлення особистості до себе як до суб'єкта відповідної професійної діяльності. Когнітивна підструктура репрезентує комплекс уявлень фахівця про систему професійної діяльності, професійно важливі якості та власну відповідність вимогам професії. Афективна підструктура містить кілька видів емоційних ставлень: до системи своїх професійних дій; до системи міжособистісних відносин у професійній діяльності; до своїх професійно-важливих якостей і в цілому до своєї особистості. Поведінковий компонент характеризується зовнішніми проявами професійної самосвідомості.

Визначаючи зміст професійної самосвідомості майбутніх економістів, ми враховували специфічні особливості діяльності фахівців економічного профілю та вимоги, які вона ставить до особистості. Відповідно до державного освітнього стандарту фахівець економічного профілю має бути підготовлений до виконання таких видів діяльності: фінансово-економічна, науково-дослідна, організаційно-управлінська, інформаційно-аналітична. Сучасний економіст повинен мати системне уявлення про структури і тенденції розвитку української і світової економік; розуміти різноманітні економічні процеси в сучасному світі, їх зв'язок з іншими процесами, що відбуваються в суспільстві; уміти використати знання з теорії фінансів, грошей, кредиту у своїй практичній діяльності; знати основи організації грошово-кредитного регулювання, взаємозв'язки між різними частинами грошового обігу, грошового і торгового обігу, основи банківської і біржової справи, основи

організації оподаткування і страхування, державних і муніципальних фінансів; бути підготовленим до професійної діяльності в установах фінансової і кредитної системи, включаючи зовнішньоекономічну сферу, здатним самостійно працювати на посадах, що вимагають аналітичного підходу в нестандартних ситуаціях; вирішувати нестандартні завдання, прогнозувати економічні процеси у сфері грошових, фінансових і кредитних стосунків; бачити перспективи розвитку фінансово-кредитних стосунків і перспективи своєї професійної діяльності; бути конкурентоздатним, мати знання з суміжних спеціалізацій; уміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання і обробки інформації, використати сучасні інформаційні технології.

Специфіка економічної діяльності висуває певні вимоги до майбутнього фахівця, що стосуються його загальнокультурної, психолого-педагогічної, спеціальної підготовки, обумовлюючи, таким чином, змістові характеристики професійної самосвідомості фахівців економічного профілю. Під професійно важливими якостями фахівця економічної сфери розуміються такі якості, які дозволяють якнайповніше проявити себе в пізнанні і перетворенні економічної інформації, забезпечити найбільш ефективну реалізацію себе в професійній діяльності. До них належать: професійно-інтелектуальні (уміння систематизувати, узагальнювати, розвивати і використовувати знання економічного характеру); професійно-комунікативні (здатність вести переговорний процес в процесі економічної діяльності, налагоджувати контакт з клієнтами і партнерами); професійно-поведінкові (уміння працювати з документами економічного характеру, організувати індивідуальну і колективну роботу в процесі економічної діяльності) [1].

На основі аналізу різних підходів до визначення структури професійної самосвідомості фахівців різного профілю, а також врахування особливостей економічної діяльності і вимог, які вона ставить до особистості, нами виокремлено три компоненти у структурі професійної самосвідомості студентів вищих економічних навчальних закладів: пізнавально-інформаційний, спонукально-емоційний і поведінковий. Вказані компоненти характеризують різні аспекти професійної самосвідомості майбутніх економістів: усвідомлення особливостей економічної діяльності й власної відповідності їй вимогам, позитивне ставлення до майбутньої професії, її цінностей, стійкість професійних намірів, що знаходить вияв у мотивації навчально-пізнавальної діяльності, оволодінні професійними знаннями й уміннями, активності професійного самовдосконалення. Пізнавально-інформаційний компонент відображає когнітивний аспект професійної самосвідомості студентів економічного ВНЗ: обізнаність з особливостями, функціями і завданнями професійної діяльності економіста, її соціальною й особистісною значущістю, знання про професійно важливі якості, уявлення про образ економіста-професіонала та власну відповідність йому, усвідомлення власних професійних інтересів і нахилів. Спонукально-емоційний компонент характеризує афективний аспект професійної самосвідомості майбутніх економістів: емоційне ставлення до професії, інтерес і схильність до економічної діяльності, ставлення до процесу професійної підготовки, мотивація навчально-пізнавальної діяльності. Ставлення студентів до змісту й умов майбутньої професійної діяльності може бути загальним і парціальним. Останнє характеризує ставлення до конкретних аспектів діяльності: її змісту й умов, престижності, рівня оплати, можливостей кар'єрного зростання тощо. Поведінковий компонент професійної самосвідомості майбутніх економістів знаходить вияв у пізнавальній активності під час аудиторної навчально-пізнавальної діяльності, наполегливому оволодінні професійними уміннями і навичками під час виробничої практики, участі у науково-дослідній діяльності, активному професійному самовдосконаленні.

Професійна самосвідомість являє собою комплекс динамічних уявлень майбутніх фахівців про себе як про суб'єктів навчально-професійної діяльності, на основі яких формується образ «Я – ідеальний фахівець» і вибудовується перспективний шлях професійного саморозвитку. У структурі професійної самосвідомості студентів економічного ВНЗ можна виділити три суб'єктивні образи, які послідовно змінюються у процесі професійної підготовки: «Я – майбутній фахівець», «Я – реальний фахівець», «Я – ідеальний фахівець». Образ «Я – майбутній фахівець» репрезентує суб'єктивні уявлення особистості про себе як про майбутнього суб'єкта діяльності, людину, що входить в професію, яка перебуває на етапі підготовки. Тривалість професійної підготовки дозволяє диференціювати даний образ у залежності від етапу навчання на образи «Я-учень» і «Я-випускник». Образ «Я – реальний фахівець» являє собою комплекс уявлень особистості про себе як представника обраної професії, людину, що володіє деякою професійною підготовкою, яка визначає якість виконуваної діяльності, професійну успішність. Образ «Я – ідеальний фахівець» – уявлення особистості про себе як про людину, що володіє професійно важливими якостями, необхідними для майбутньої успішної професійної самореалізації і саморозвитку. Слід зазначити, що процес

первинної професіоналізації характеризується мінливістю уявлень про себе як про майбутнього професіонала, що знаходить відображення у динаміці Я-образів («Я-учень», «Я-випускник», «Я-фахівець», «Я-професіонал»).

На основі зіставлення образу-професії з образом-Я у студентів формується професійна Я-концепція і виникає усвідомлення своєї totoжності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної і майбутньої професійно-виробничої діяльності. Високий рівень розвитку професійної самосвідомості характеризується в когнітивному аспекті наявністю знань про обрану професійну діяльність, уявлень про себе в контексті цієї діяльності, інтегрованістю образу "Я-професіонал" з "Я-концепцією". В афективному аспекті – це позитивне ставлення до себе, адекватна професійна самооцінка. Поведінковий аспект характеризується наявністю мотиву професійної самоактуалізації, прагнення до саморозвитку. Виконуючи функції детермінації і регуляції навчально-професійної діяльності, саморозвитку і самоконтролю особистості, професійна самосвідомість виступає рушійною силою професійного становлення студентів.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави розглядати професійну самосвідомість як складне інтегральне особистісне утворення, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей і емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Враховуючи особливості професійної діяльності фахівців економічного профілю, у структурі їх професійної самосвідомості можна виокремити три компоненти (пізнавально-інформаційний, спонукально-емоційний і поведінковий), що характеризують комплекс уявлень про себе як професіоналів, систему ставлень і установок до себе як представників економічної професії.

Література

1. Банайтис Н.Г. Формирование профессионально важных качеств специалистов экономического профиля в системе среднего профессионального образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Н.Г. Банайтис. – М., 2009. – 19 с.
2. Головки С.А. Развитие профессионального самосознания будущих офицеров: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / С.А. Головки. – Саратов, 2009. – 20 с.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
4. Кошелева С.В. Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителей: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.11 "Психология личности" / С.В. Кошелева. – СПб., 1997. – 36 с.
5. Кряхтунов М.И. Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания учителя / М.И. Кряхтунов // Журн. практич. психол.– 1998.– № 4.– С. 76–79.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 308с.
7. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03 "Психология труда; инженерная психология" / Т.Л. Миронова. – М., 1999. – 44 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
9. Москаленко О. В. Развитие профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / О.В. Москаленко. – М., 2000. – 40 с.
10. Подосинников С.А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогическая психология" / С.А. Подосинников. – Астрахань, 2003. – 18 с.
11. Пряжникова Е.Ю. Психологические основы развития профессионального самосознания профконсультанта: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03 " Психология труда, инженерная психология, эргономика" / Е.Ю. Пряжникова. – Тверь, 2001. – 42 с.
12. Смирнов М.А. Развитие профессионального самосознания будущих юристов в условиях использования интерактивных методов обучения: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогическая психология" / М.А. Смирнов. – Казань, 2007. – 19 с.
13. Тординава И.К. Педагогические условия формирования профессионального самосознания студентов вуза: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 " Общая педагогика, история педагогики и образования" / И.К. Тординава. – Сочи, 2010. – 22 с.
14. Чупшева Т.А. Акмеологические особенности развития профессионального самосознания менеджеров по работе с персоналом: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / Т.А. Чупшева. – Ульяновск, 2004. – 20 с.
15. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения / П.А. Шавир. – М., 1991. – 95 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

Л.Ю.Дудорова

***Анотація:** Аналізуються різні підходи до побудови структури процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в галузі туризму; розглядаються сфери професійної компетентності та її складові.*

***Ключові слова:** професійна компетентність, учитель фізичної культури, туризм.*

***Аннотация.** В статье анализируются различные подходы к построению структуры процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в области туризма; рассматриваются сферы профессиональной компетентности и ее составляющие.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, учитель физической культуры, туризм.*

***Summary.** The article deals with the different approaches to the structure construction of professional competence formation process of future physical training teachers in the sphere of tourism. The directions of professional competence and its components have been analyzed.*

***Key words:** professional competence, physical training teachers, tourism.*

Постановка проблеми. Туризм сьогодні став невід'ємною частиною життя мільйонів людей. Він вносить вагомий педагогічний, соціальний і економічний внесок у становлення економічної і культурної бази держави, а також у досягнення взаєморозуміння між народами. Туризм із його гуманістичним потенціалом здатний подолати традиційну практику інертного ставлення суспільства до системи дозвілля, відпочинку, фізичної культури через реалізацію цілеспрямованої і науково обгрунтованої підготовки вчителя фізичної культури до використання різних видів туризму [3].

Професійна компетентність охоплює всі сфери особистості та є провідною метою, до оволодіння якою повинен прагнути майбутній учитель фізичної культури у процесі свого професійного становлення [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За твердженням вчених і практиків (Н.Кузьміної, Г.Сухобської, С.Гончаренко, В.Сластьоніна та ін.) в науці розрізняються емпіричні, теоретичні та квазіметричні знання. Вважається, що перший тип знань формує емпіричне мислення, другий – теоретичне, третій – конструктивно-прикладне. Поділ знань і їх функцій, звичайно, є умовним. Самі по собі знання – складне багаторівневе утворення і не завжди визначає рівень розвитку інтелекту.

На думку Г.Сухобської, психолого-педагогічні знання є конкретно-методологічним принципом аналізу практичних ситуацій і критеріями оцінки результативності дій, які здійснює вчитель (тільки в психологічних термінах можна зафіксувати ті справжні зрушення в рівнях знань і вихованості учнів, які відбуваються в реальній практиці і за своєю сутністю є саме психологічним результатом взаємодії в освітньому середовищі).

Структура професійної компетентності вчителя фізичної культури передбачає сформованість знань як з предметної галузі, так і методичних, а також професійних знань (знання про основні напрями і зміст праці вчителя, сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку та ін.) [5].

Метою нашої статті є розкриття деяких аспектів професійної компетентності вчителя фізичної культури в галузі туризму.

Виклад основного матеріалу.

Зміст професійної компетентності передбачає психолого-педагогічну, предметну і методичну компетентність учителя фізичної культури.

Щоб компетентно виконувати педагогічну діяльність, необхідно володіти певними *вміннями*. Вміння групуються за такими цільовими ознаками:

- діагностично-прогностичні, тобто зв'язані зі збором інформації, її аналізом, систематизацією, визначенням проблем, цілей, завдань, розробкою різних програм, планів і т.д.;
- організаційно-регулятивні вміння повинні забезпечити виконання програм і планів, покладених на даний предмет, і уміння організувати будь-який вид дитячої діяльності (гра, праця, навчання), максимально забезпечити активність кожної дитини;

- контрольно-коригувальні вміння відображають необхідну теоретичну підготовку і практичні якості, необхідні для організації, збору, систематизації і аналізу етапно-ігрової інформації, прийняття принципів педагогічних рішень на вдосконалення педагогічного процесу;

- до фахових спеціальних знань або професійних умінь належать гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні й прикладні.

Перелічені вміння є дуже важливими в учительській діяльності. Усі вони тісно пов'язані між собою і утворюють цілісну єдність в діяльності педагога.

Операційно-технологічна сфера професійної компетентності передбачає оволодіння педагогічними вміннями, такими як: дидактичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, дослідницькі.

Так, до дидактичних, виховних, конструктивних і організаторських належать вміння: визначати конкретні навчально-виховні завдання із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей колективу; планувати й аналізувати навчально-виховний процес із психологічних, дидактичних, методичних позицій із урахуванням сучасних вимог; обґрунтовано вибирати ефективні форми, методи і засоби навчання й виховання, визначати результати засвоєння дітьми програмного матеріалу, рівень їхньої вихованості та розвитку; керувати навчальною діяльністю дітей і формувати у них загально-навчальні вміння й навички; раціонально розподіляти час на уроці й виконувати розроблений план; здійснювати поточне й перспективне планування навчально-виховної роботи; проводити різноманітну роботу з розвитку пізнавальної активності, інтересів і потреб учнів; здійснювати виховну роботу в класному колективі, групі продовженого дня, в гуртку чи об'єднанні за інтересами і т.д.; проводити індивідуальну роботу з дитячим колективом і з батьками; проектувати й прогнозувати розвиток особистості і дитячого колективу на основі знань вікових та індивідуальних особливостей дітей та підлітків, а також особливостей колективу; розвивати у школярів потребу в здоровому способі життя, дотриманні правил особистої та громадської гігієни, оволодінні навичками першої медичної допомоги; комп'ютерну техніку й різноманітні наочні посібники; розробляти й виготовляти дидактичний матеріал і наочні посібники; оформляти предметні кабінети; знайомити батьків з основами педагогічних знань; проводити самоаналіз, самооцінку і корекцію власної педагогічної діяльності.

Комунікативні вміння: використовувати різноманітні форми й методи педагогічного спілкування з дітьми, батьками, колегами; будувати ділові та особистісні стосунки зі всіма особами, що беруть участь у вихованні дітей.

Дослідницько-педагогічні вміння: вивчати особистість кожного школяра і колективу загалом з метою діагностики й проектування їх розвитку і виховання; спостерігати, аналізувати організацію навчально-виховного процесу; вивчати передовий педагогічний досвід (нові педагогічні системи, сучасні технології навчання і виховання, альтернативні й вирішальні програми і підручники); розробляти нові прийоми, методи, технології навчально-виховного процесу, обґрунтовувати їх, використовувати на практиці тощо [5].

Як зазначає С.Гончаренко, вміння – це "засвоений суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок".

Як відомо, **навичкою** називають будь-яке «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії" дію, доведену в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до досконалого виконання.

Отже, успішне розв'язання педагогічних завдань вимагає не тільки високого рівня професійних та спеціальних знань, адекватного усвідомлення професійного обов'язку і відповідної особистої спрямованості, а й сформованості на їх основі автоматизовано здійснюваної вправності. Уміння і навички в загальній структурі діяльності виступають самостійним компонентом.

Якість особистості – це існуюча тривалий час характеристика, яка проявляється в поведінці індивіда в різноманітних ситуаціях. "Якість спеціаліста – це сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких його властивостей та характеристик, що обумовлюють готовність до виконання певних соціальних та професійних функцій".

Професійно-значущі якості особистості (ПЗЯО) - це суттєві психологічні характеристики, до яких певна професійна діяльність висуває підвищені вимоги. Високий рівень розвитку ПЗЯО людини при сформованій позитивній мотивації є важливою умовою, що забезпечує його високу продуктивність у професійній діяльності. "ПЗЯО - це постійно закріплене ставлення до своєї професії, праці, природи, речей як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці стосунки реалізуються" [1].

В.Сластьонін виокремлює такі професійно-значущі якості вчителя: інтерес і любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності, справедливість, педагогічна пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, врівноваженість, професійна працездатність [6].

Ю.Бабанський найважливішими особистісними якостями вчителя вважає: ідейно-політичний, культурний кругозір, суспільну активність, почуття нового, потребу працювати з дітьми, наполегливість, педагогічний такт, педагогічне орієнтування, вимогливість, самооцінку, знання в галузі свого предмета, вміння розвивати мислення школярів, навички навчальної праці, інтерес до предмета, вміння забезпечити індивідуальний підхід до учнів під час навчання та виховання, вміння організувати позакласну роботу з предмета [1].

Проаналізувавши лише деякі підходи, можна побачити, що серед вчених не існує єдиної думки щодо питання про структуру необхідних учителю професійно-значущих якостей особистості. На наш погляд, компетентного вчителя фізичної культури, в першу чергу, повинні відрізняти гуманістичні якості, такі як емпатія, такт, толерантність, вміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість тощо, без яких неможлива робота з дітьми, бо "процес гуманістичного виховання учнів починається з формування гуманістичних якостей особистості самого вчителя".

Ми вважаємо, що компетентному вчителю фізичної культури повинні бути властиві такі якості, як альтруїзм та почуття власної гідності. Визначальною тут є система цінностей учителя, де альтруїзм - здатність робити добро іншій людині, незалежно від її походження, віри, соціального статусу, від користі, яку вона приносить суспільству, – переходить із розряду філософських категорій в стійке психологічне переконання. Альтруїстична настанова, яка входить до особистісних якостей, часто висуває перед учителем високі вимоги – вміння бути вище своїх власних бажань та потреб і віддати безумовний пріоритет потребам учня. Ще однією важливою якістю для сучасного вчителя, на нашу думку, є мобільність. Мобільність особистості (соціальна, професійна; проявляється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. Найбільш важливою професійно-значущою якістю компетентного вчителя фізичної культури є комунікативність, тому що вміння спілкуватися є необхідним для педагогічної діяльності, адже він працює у сфері "людина-людина", яка передбачає здатність успішно функціонувати у системі міжособистісних стосунків.

На нашу думку, ще одним показником професійної компетентності є емоційна гнучкість учителя, "збереження працездатності при виникненні певного завдання в умовах емоціогенної ситуації". Ця властивість педагога проявляється у витримці, вмінні виявляти позитивні емоції, саморегулюватися, стримувати негативні емоції. Педагогічна діяльність – багатопрофільна й багатоаспектна. Сьогоднішньому студенту педагогічного ВЗО належить працювати з людьми і насамперед – з дітьми. Його професійна компетентність буде визначатися не тільки інтелектом, сукупністю знань, умінь, навичок, а й особливостями нервової системи, психологічною стійкістю і підвищеною працездатністю в процесі спілкування, професійною стійкістю. Від педагога вимагається загальна обдарованість, що проявляється як у загальних, так і в спеціальних здібностях.

Під **педагогічними здібностями** Н.Левитов розуміє низку якостей, які мають відношення до різних сторін особистості вчителя і є умовами успішного виконання педагогічної діяльності: 1) здібність до передачі дітям знань у лаконічній і цікавій формі; 2) здібність розуміти учнів, яка базується на спостережливості; 3) самостійний і творчий склад мислення; 4) винахідливість; 5) організаторські здібності. В останній час у психолого-педагогічній літературі з деякими варіаціями до педагогічних здібностей відносять наступні:

- комунікативні – здібність до спілкування, співробітництва;
- дидактичні – здібність пояснювати, передавати знання, навчати;
- організаторські – здібність включати учнів у різні види діяльності, викликати в них інтерес, об'єднувати всіх учасників педагогічного процесу, спрямовувати їхні інтереси на реалізацію висунутих завдань;
- конструктивні – здібність до відбору, композиції, проектування навчально-виховного матеріалу, розробки планів;
- гностичні – здібність до пізнання й отримання задоволення від пошуку, процесу пізнання;
- перцептивні – здібність протікати у внутрішній світ дитини, розуміти стан, здібність до емпатії;
- експресивні – здібність до емоційності, яскравості, спрямованості на позитивні емоції, володіння інтонаційною палітрою мови, мімікою, жестами, пластикою [2].

Педагогічні здібності тісно пов'язані з мотиваційною орієнтацією, рисами характеру та емоційністю педагога, з його загальними здібностями (спостережливістю, уявою, особливостями

інтелекту і мови), а також з іншими спеціальними здібностями (артистичними, художніми, музичними тощо). Рівень розвитку педагогічних здібностей тісно пов'язаний з якість розуму, мовлення та уяви вихователя. Педагог здійснює діяльність на високому рівні тільки за умови постійного вдосконалення.

Висновки. Отже, неодмінною ознакою компетентності вчителя фізичної культури в області туризму виступає вміння зіставити наявні знання з цілями, умовами і способами практичної діяльності.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення інших проблем формування професійної компетентності в майбутніх учителів фізичної культури в галузі туризму.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. - М. : Педагогика, 1977. - 256с.
2. Зимняя И.Л. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. / И. Л. Зимняя. - М. : Логос, 2000. - 384с.
3. Конох А.П. Професійально-педагогічна компетентність майбутніх фахівців фізичної культури та туризму: показники і рівні. / А. П. Конох // Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах: Зб. наук. пр., - Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2004. – С. 65-74.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. - №1 – С.184.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. - К. : Вища школа, 1997.-349с.
6. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. - М. : Просвещение, 1976. - 159с.

УДК 378.147:37.018.4

ОСОБЛИВОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

О.Б.Желавський

Анотація. У статті автор досліджує особливості математичної підготовки майбутніх фахівців у галузі економіки; дає низку методичних порад щодо покращення відповідної математичної підготовки студентів-економістів.

Ключові слова: математична підготовка, студенти-економісти, математичні методи, математика, вища математика, економіка.

Аннотация. В статье автор исследует особенности математической подготовки будущих специалистов в области экономики; дает ряд методических советов по улучшению соответствующей математической подготовки студентов-экономистов.

Ключевые слова: математическая подготовка, студенты-экономисты, математические методы, математика, высшая математика, экономика.

Abstract. The article explores the characteristics of the mathematical training of future specialists in economics, gives a number of methodological suggestions for improvement of the mathematical preparation of students-economists.

Keywords: Mathematics, students, economists, mathematical methods, mathematics, higher mathematics, economics.

Вступ. Сучасні динамічні зміни у вищій професійній освіті супроводжуються значною кількістю труднощів, пов'язаних із суттєвими корективами змісту професійної підготовки, з формуванням оптимального контингенту студентів, із забезпеченням високої якості освітнього процесу професорсько-викладацьким складом [5].

Система підготовки спеціалістів (зокрема майбутніх економістів) у вищих навчальних закладах повинна відповідати виробничим та суспільним відносинам, формувати в студентів здатність до адаптації у змінних економічних виробничих та інформаційних процесах, самостійно та творчо розв'язувати професійні та соціальні завдання. У цій системі підготовки особливої уваги заслуговує математична [3].

Роль математики у сучасній науці постійно зростає. Це пов'язано із тим, що по-перше, без математичного опису цілого ряду явищ дійсності важко сподіватися на більш глибоке розуміння та засвоєння, а по-друге, розвиток фізики, лінгвістики, технічних, економічних та інших наук передбачає широке використання математичного апарату.

Основною метою викладання курсу вищої математики у гуманітарному вищому навчальному закладі є прищеплення студентам навиків логічного мислення. Але тоді, коли ця мета – єдина, коли відсутня основна мета – застосування отриманих знань у практичній діяльності, тоді математика стає важким тягарем для студента [1].

Декілька років тому зміст та обсяг курсу вищої математики для економістів та біологів співпадав, незважаючи на специфічні відмінності між цими двома спеціальностями. Проте на сьогодні ситуація змінилась. Математичні методи починають більш широко проникати у ці науки. Використання математичних методів в економіці вийшло за межі лише «теоретичних міркувань», вони все частіше впроваджуються у практику планування та аналізу діяльності.

Тому **метою статті** є аналіз особливостей математичної підготовки економістів вищих навчальних закладів.

Результати дослідження. На сьогодні теза «економісти потрібні усім» доповнюється запитанням, а «чи усі економісти потрібні?». Справжня економіка фундаментально пов'язана із математикою – загальні міркування про те, що в економіці «добре» і що «погано» залишились у минулому. «Розмовна» політекономія припинила своє існування на Заході сорок років тому назад. Нажаль, в окремих вищих навчальних закладах нашої країни ще намагаються її викладати.

У зв'язку із цим варто проаналізувати як змінювалось відношення до математичної підготовки вітчизняних економістів.

Наприкінці XIX століття у науковому економічному товаристві утвердилась думка про об'єктивний характер економічних закономірностей і про можливість їх вивчення кількісними методами. На початку XX століття ці суспільні думки знайшли своє вираження у появі окремого науково напрямку – математичної економіки як частини економічної теорії. Упродовж XX століття підготовка економістів у західних університетах з першого по останній курс базувалась на економіко-математичних методах (аналізу та прогнозування, а також оптимізації управлінських рішень). У СРСР до початку 70-х років підготовка економістів з вищою освітою мала на меті одну з двох цілей: або підготувати ідеолога (політекономія), або діловода (бухгалтерія). Економіко-математичні методи аналізу та прогнозування командно-адміністративним управлінським апаратом не знайшли свого застосування. Фундаментальна математична підготовка вважалась зайвою. Курс математики у ВНЗ, як для інженерів-технологів, так і для економістів був практично однаковим, але поступово зменшеним у обсязі та змісті. Формальне заучування правил та формул, «стандартних алгоритмів розв'язання типових завдань», відтворення вивченого на екзамені – це все, і жодної творчості, нестандартні рішення не заохочувались [4].

На момент розпаду СРСР наша країна опинилась на узбіччі світової «*нової економіки*». «Нова економіка» – термін, уведений західними економістами, що характеризує ситуацію, котра склалась у країнах «великої сімки» у 90-і роки минулого століття. Це період бурхливого зростання та розвитку бізнес-компаній, пов'язаних з розробкою та впровадженням інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, програмного забезпечення, інтернет-проектів тощо. Проте «Нова економіка» – це не лише сукупність галузей, що належать до різних сфер діяльності, для неї характерним є наступні особливості:

- відносно великий інвестиційний вклад інтелектуального людського потенціалу в порівнянні з матеріальними елементами;
- висока специфічність або унікальність нематеріальних активів;
- відносно велика інноваційна складова у діяльності компаній;
- темп оновлення виробництва вищий, ніж в середньому у реальній економіці [5].

На сьогодні у промислово-передових країнах відбуваються все більші зрушення у сторону економіки знань. Організації нового типу є гнучкими, динамічно розвиваються і вимагають для свого розвитку значно менше таких факторів виробництва, як земля, капітал та праця. Саме кваліфікація робочої сили є визначальним фактором «нової економіки» [7].

У зв'язку із цим перед нашою країною склалась перспектива безальтернативного переходу до стратегії «тих, що наздоганяють розвиток» в епоху «нової економіки», владою усвідомлена необхідність посилення фундаментальної підготовки в навчальних програмах економістів. Математична економіка стає обов'язковим курсом. Проте курс вищої математики, для більшості напрямів підготовки, продовжує бути скороченим. А між тим без повномасштабного вивчення

математики, без абстрактного і логічного мислення, не засвоюється математичка економіка, а особливо практичне застосування її методів в управлінні виробництвом [7].

Недостатньо навчити студентів-економістів розв'язувати невеликий набір стандартних завдань, дати їм навички роботи із довідниками та пакетами прикладних програм. За такої ситуації не береться до уваги наступні важливі особливості математики як науки та навчальної дисципліни:

- математика як наука єдина за своєю суттю, не існує чіткої межі між окремими розділами математики;
- математика як навчальна дисципліна формує аналітичний склад розуму, розвиває здатність до абстрактного мислення;
- знання математики є необхідними при розв'язанні проблем з різноманітних галузей людської діяльності.

Отже, математика об'єктивно належить до *складних* наук. Вона розглядає не об'єкти природи та реальні явища, а ідеальні поняття та абстрактні структури. Вони в певній мірі є відображенням реальності, але зміст та смисл математичних понять не тотожні їх конкретному наповненню. Вивчення математики вимагає постійної та інтенсивної роботи мозку, розвитку пам'яті, просторової уяви, вміння аналізувати та робити висновки.

В більшості студентів (зокрема студентів-економістів) цей перелік необхідних умов для вивчення математики, нажаль, у повному обсязі відсутній. В той же час викладач зобов'язаний дати майбутньому економісту якісну математичну освіту. Тому першочерговою проблемою для викладацького складу є проблема мотивації студентів, використання таких педагогічних методів та прийомів, які б стимулювали студента до просування на шляху пізнання математики. Студенти-економісти повинні бачити необхідність застосування математичних методів при вивченні спеціальних дисциплін, які розглядають математичні моделі [2].

Обговорюючи питання щодо викладання математики в гуманітарних ВНЗ, варто мати уявлення про цілі цього викладання. Можна виділити дві найважливіші: розвиток інтелекту та підготовка до майбутньої професії.

З метою досягнення другої цілі (підготовка до майбутньої професії) достатньо дати студентам певний набір основних вмінь та навичок у вигляді способів та алгоритмів розв'язання деяких типових завдань, які частіше за все мають навчальний характер, далекий від практичного використання.

Перша ціль повинна бути головною. Саме різностороння освіта дозволяє спеціалісту бути ерудованою людиною, яка орієнтується у нагромадженні різного ступеня важливості фактів, щоб обрати або створити математичну модель явища або процесу, що вивчається.

Математичні знання виробляють у студентів-економістів ще три важливих уміння, які не здатна дати жодна з навчальних дисциплін. Розглянемо їх:

- вміння виокремлювати істинне від хибного;
- вміння відрізнити смисл від безглуздя;
- вміння відрізнити зрозуміле від незрозумілого [7; 8].

Фундаментальна математична підготовка дозволяє студенту-економісту орієнтуватись у сутності та логіці будь-якої «спеціальної» економічної дисципліни, вміти критично аналізувати «минулі досягнення» у техніці, економіці, управлінні. Порівнювати різні точки зору при розгляді одного і того ж предмету. Формувати своє міркування, відмінне від «загальноприйнятого» [1].

У зв'язку із вищезазначеним актуальним є обґрунтування принципів, на яких повинен будуватись зміст математичної підготовки економістів. Проте найважливішим є питання, в якому напрямі рухатись, у якому співвідношенні повинна визначатись фундаментальна та прикладна основа математики [6].

У цій ситуації можливими є два шляхи. *По-перше*, визначення програм з вищої математики у відповідності із принципом цілісності повинно бути орієнтоване на фундаментальність підготовки майбутніх економістів та забезпечення професійної функції математики. Його реалізація означає засвоєння цілісної теорії та формування вміння діяти у відповідності із методами пізнання математики [6].

Другий шлях – шлях корегування математичної підготовки спеціалістів у галузі економіки в сучасних умовах пов'язаний із виділенням пріоритету прикладної, професійно орієнтованої спрямованості усіх навчальних програм та методик навчання [6].

На сьогодні у ВНЗ, що готують економістів, вивчення прикладної частини математики здійснюється ситуативно, у ключі «додавання» математики у професійну діяльність, без достатнього співвіднесення навчальних програм із базовою профільною підготовкою та вищою математикою.

У сучасних програмах з математики одночасно з розробкою теорії та методики реалізації математичної підготовки студентів-економістів необхідно акцентувати прикладну, цілісну та загальнокультурну спрямованість математичного курсу. Однією з основних проблем є відсутність тривалого практичного досвіду викладання математики економістам на університетському рівні.

Є ще й суб'єктивні труднощі, пов'язані із упередженим ставленням певної частини студентів-економістів до математики. Щоб їх подолати, необхідно створювати ситуацію успіху та позитивний емоційний фон взаємодії викладача та студента.

У зв'язку зі цим формується так званий «гуманітарний» стиль викладання вищої математики, що примушує балансувати на межі суворих визначень математичних термінів та близьких їм за значенням слів природної мови. Це, в свою чергу, говорить про гуманістичний потенціал математичної освіти для економістів.

Питання про математичну підготовку спеціалістів-економістів актуалізується у зв'язку із тим, що гуманітарне знання потребує нових ідей. Гуманітарно освічені люди повинні вміти грамотно формувати нові поняття, будувати несуперечливі класифікації, виокремлювати суттєві ознаки від несуттєвих [4].

Недоліки математичної підготовки студентів-економістів впливають з методології, орієнтованої насамперед, на отримання навиків, безпосередньо необхідних у практиці. Курс «математики для гуманітаріїв» повинен сприяти виробленню розуміння того, що при пізнанні світу можна використовувати лише математичні (логічні) методи.

Отже, цілком зрозуміло, що професія економіста вимагає формування фундаментальної математичної культури, аналітичного мислення, знання методів статистичної обробки даних, факторного аналізу тощо. І головне – уміння абстрагуватись: виділяти та узагальнювати у масі різномірних факторів (показників) саме ту їх абстрактну сутність, яка й дозволяє використовувати знайомі (з університету) математичні методи.

Висновки. Отже, ситуація щодо математичної підготовки економістів у ВНЗ потребує кардинальних змін, у іншому випадку, суспільство й надалі отримуватиме спеціалістів, які є математиками, але не розуміють сутності економічних процесів, або економістів, які не володіють необхідним математичним апаратом.

Таким чином, математична підготовка майбутніх економістів повинна базуватись на положенні про те, що кінцевою метою засвоєння навчального предмету математики у ВНЗ є формування системного (концептуального) уявлення про фундаментальні основи вищої математики, про методи математичного аналізу функціонування великих складно організованих економічних та фінансово-ділових структур. Сучасному українському суспільству потрібні універсальні фахівці, які б одночасно знали і математику, і економіку.

Література

1. Сагітов, Р. В. Орієнтири математичної освіти економістів в сучасному ВНЗ / Р. В. Сагітов. – М. : Академія, 2000. – 58 с.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / Давыдов В.В. – М.: Педагогика, 1986.– 200 с.
3. Дорофеев, А. В. Формирование научного мышления в процессе математической подготовки педагогов / А. В. Дорофеев // Вестник высшей школы Alma mater. 2006. № 6. С. 33–34.
4. Краснер, С. М. Математическая подготовка экономиста / С. М. Краснер // Вестник высшей школы Alma mater. 2009. – № 5. С. 25–27.
5. Розов, Н. Х. Гуманитарная математика / Н. Х. Розов // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2004. – N 2 – С. 15 – 18.
6. Жданов, А. В. Сократ как педагог / А. В. Жданов // Математика в школе. 2001.– N 2 – С. 39-42.
7. Ерошенко-Риттер, В. А. Философско-образовательное значение математики / В. А. Ерошенко-Риттер // Педагогика. 2004. – N 5 – С. 35 – 38.
8. Ильченко, А. Н. Математическая культура — основа профессиональной подготовки специалиста для инновационной экономики / А. Н. Ильченко, Б. Я. Солон // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 2 – С. 119 –129.

МОВНА НОРМА І КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

К.Я.Климова

Анотація. Автор висвітлює окремі аспекти проблеми формування культури мовлення студентів, зупиняється на системі комунікативних ознак, з-поміж яких правильність і чистота мовлення посідають чільне місце.

Ключові слова: мова, мовлення, мовна норма, правильність мовлення.

Аннотация. Автор освещает отдельные аспекты проблемы формирования культуры речи студентов, останавливается на системе коммуникативных качеств, среди которых правильность и чистота речи занимают особое место.

Ключевые слова: язык, речь, языковая норма, правильность речи.

Summary: The author highlights certain aspects of formation of speech culture among the students, stressing upon the system of communicative indicators, among which correct and flawless speech are essential ones.

Key words: language, speech, language norm, flawless speech.

Формування культури мовлення майбутнього вчителя, спроможного стати мовленнєвим взірцем, носієм комунікативної культури у суспільстві, завжди було актуальною лінгводидактичною проблемою. Стаття має за мету — уточнити значення термінів "культура мови" і "культура мовлення", а також розглянути літературні норми сучасної української мови у культуромовній площині.

Термін "культура мови" – багатозначний. По-перше, це (за визначенням С.Єрмоленко) "рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин спілкування" [1, с. 285]. По-друге, культура мови — окрема галузь мовознавства, головним завданням якої є "виховання навичок літературного спілкування, засвоєння і стабільне використання літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови або суржику" [1, с. 285-286]. Окрім того, культура мови, за визначенням Л.Струганець, — це "1) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; 2) культивування (удосконалення) літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовній практиці норм літературної мови, відповідна мовна політика у державі..." [2, с. 1]. Як складова загальної культури людини, "культура мови, — за словами В.Русанівського, — передбачає вироблення етичних норм міжнаціонального спілкування, які характеризують загальну культуру нашого сучасника" [3, с. 7]. У навчальному посібнику для студентів ВНЗ "Культура української фахової мови" (Л.Мацько і Л.Кравець), культура мови визначається як інтегративна наука про ефективність мовного спілкування, наближена до риторики, комунікативної лінгвістики, лінгвокультурології. Термін "культура мовлення" означає галузь прикладного мовознавства, лінгводидактичну науку, що "вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності" [4, с. 7]. Отже, розрізнення культури мови і культури мовлення зумовлено різницею між мовою і мовленням — вербальними засобами спілкування і способами їх використання конкретними мовцями для реалізації тих чи інших комунікативних намірів.

Мовні норми реалізуються у конкретних мовленнєвих актах. Автор першої вузівської програми "Основи культури мовлення" (1976) і першого підручника до цього курсу професор Б.Головін визначав культуру мовлення як сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [5]. М. Ільшак поняття культури усного й писемного мовлення виразив через володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях з урахуванням умов і цілей комунікації [6].

Різним аспектам проблеми культури українського мовлення носіїв присвячено мовознавчі та лінгводидактичні дослідження (Н.Бабич, Л.Бондарчук, М.Вашуленко, С.Головащук, Д.Гринчишин, Т.Донченко, С.Єрмоленко, С.Караванський, А.Коваль, Л.Кравець, Л.Масенко, Л.Мацько, О.Олійник, М.Пентилюк, М.Пилинський, О.Пономарів, В.Радчук, В.Русанівський, О.Селіванова, Т.Симоненко, Л.Ставицька, Л.Струганець, Є.Чак, С.Шевчук та ін.). На сьогодні в Україні видано велику кількість

підручників, навчальних посібників, довідників, словників (у тому числі електронних), які забезпечують належне наукове підґрунтя процесу засвоєння норм сучасної української літературної мови, є джерелом підвищення рівня культури мовлення. Актуальній проблемі упорядкування українського правопису присвячено ряд сучасних мовознавчих праць (В.Німчук, П.Гриценко, І.Вихованець, А.Загнітко, Л.Масенко, О.Пономарів та ін.).

С.Єрмоленко з-поміж *ознак високої культури мови* виділяє такі, як: точність, ясність, виразність, стилістична вправність та майстерність у доборі структурних варіантів висловлювання, у використанні лексичних та граматичних синонімів; ознаками *низької культури мови* є порушення правил слововживання, граматики, вимови та наголошення, написання; мовні стереотипи, недбалість у висловленні, що свідчить про бідність думки. Культура *усної мови* ґрунтується на традиціях багатшого на варіанти (порівняно з культурою писемної мови) спілкування освічених кіл суспільства [1]. Ми цілком поділяємо думку вченої про те, що основи мовленнєвої поведінки, закладені у дошкільному та шкільному віці, вдосконалюються протягом життя.

У книзі "Антисуржик", яка вже майже два десятиліття є дієвим помічником-довідником для всіх, хто працює над усуненням мовленнєвих помилок, О.Сербенська наголосила на тому, що формування культури мовлення — це свідомий процес: "Високої мовної довершеності досягає, як правило, та людина, яка багато працює над опануванням мовою, прагне правильно говорити, ...усвідомлюючи, що "Я є мова" [7, с. 7]. Ця постійна потреба у мовному самонавчанні найбільшою мірою стосується студентів — майбутніх учителів.

Характеризуючи процес засвоєння мовних норм студентською молоддю, А.Кузьмінський відмічає його залежність від мотивації студентів до навчання та соціальних факторів, якими є політичні зміни у суспільстві та його демократизація, розвиток різних жанрів і стилів мовного спілкування, розширення інтегральних зв'язків, міжетнічного та міжсоціального спілкування, обмежена цензура слова тощо [8, с. 7].

Показово, що державні структури, громадськість, освітні кола та українські ЗМІ не залишають поза увагою культуромовні питання. Прикладом є конференції "Мовне обличчя міста", проведені у Черкасах за участю провідних українських науковців, учителів, студентів, представників органів місцевого самоврядування. Аналіз суспільної мовної картини міста дозволив Н.Голуб виділити небажані явища у функціонуванні мови, такі як: лібералізація норм, вульгарність, розкутість, невимогливість до мовно-виражальних засобів, бідність словника, зверхній, іронічний тон, активне формування розмовно-фамільярного типу мовленнєвої культури [9, с. 40-41].

Міркуючи над причинами появи інвективної лексики у мовленні студентів — майбутніх інтелектуальних фахівців, — дослідники вважають основними з них потребу виразити агресію, принизити співрозмовника, застосувати своєрідну "форму насильства у спілкуванні", "психологічний тероризм". Як вияв антиетикету у суспільстві, інвективна лексика є звичною у колах інтелектуально обмеженої, розбещеної молоді, де проводить свій вільний час певна частина студентства. Намагаючись виокремитися з-поміж сокурсників своєю досвідченістю у житті, такі юнаки і дівчата цинічно вживають у розмові нецензурну лексику, яка, на жаль, не знаходить опору в однолітків, хоча й викликає в них внутрішнє обурення. Слід взяти до уваги, що внаслідок десемантизації "матірні слова" нерідко переходять у розряд вставних часток і вживаються мовцями автоматично, несвідомо. У такому разі їх можна розглядати як слова-паразити, які теж засмічують мовлення. "Синдром Елочки-людоїдки" — вербальна безпорадність у поєднанні з претензією на вишуканість — не поодинокий серед студентства, він обертається серйозною бідою для всієї системи вищої освіти. У багатьох країнах вживають заходів щодо заборони публічного вживання нецензурних слів. Так, російські вчені запропонували ввести "лінгвістичну поліцію", яка накладає штрафи на недбалих представників мас-медіа. У публічному обговоренні проблеми бруднослів'я молоді беруть участь органи студентського самоврядування — студентські братства.

Поняття *"культура усного і писемного мовлення вчителя"*, у порівнянні із загальним визначенням культури мовлення носія, наведеного вище, має деяку специфіку, яка полягає у спрямованості педагога-комуніканта на досягнення навчальної, виховної і розвивальної мети спілкування з учнями.

Культура мовлення вчителя, на думку М.Вашуленка, "передбачає: понятійно-термінологічну чіткість, багатство, виразність, дохідливість, здатність урівноважувати мовлення вчителя та можливості сприймати його учнями; багатоплановість, адекватність навчально-виховним завданням. Ґрунтується на: сформованості у вчителя понять про мову, її функції, мовлення і спілкування; глибокому знанні тем, які викладає; прагненні і потребі в оволодінні механізмами спілкування; моделюванні очікуваного спілкування; здатності організувати спілкування з учнями і керувати цим процесом; аналізі результатів керування спілкуванням і мовленням" [10, с. 14-15].

Культура мовлення майбутнього вчителя передбачає, поряд із виразністю, багатством, доступністю, впливовістю, чистотою, доречністю, логічністю, точністю, *правильність* як основну комунікативну ознаку.

Правильність мовлення вчителя є, на нашу думку, основною ознакою сформованості його мовнокомунікативної професійної компетентності, оскільки передбачає систематизовані знання літературних норм сучасної української мови і вміння їх використовувати практично.

Логічний зв'язок між поняттями: *культура мислення — культура мовлення — правильність мовлення — мовна норма — мовнокомунікативна компетентність* — підтверджує вислів М.Пентилюк: "Опанування норм сприяє підвищенню культури мови, а висока мовна культура є свідченням культури думки. Щоб говорити і писати правильно, треба добре знати всі розділи мовної системи" [11, с. 16].

Із правильністю мовлення безпосередньо пов'язана така його комунікативна ознака, як чистота (за Н.Бабич, це дотриманість орфоепічних норм, відсутність помилок, зумовлених впливом інших мов, діалекті; використання унормованої лексики, відсутність позалітературних елементів; належна інтонаційна оформленість речень як виражальний засіб звукового мовлення — компонент виразності). Формування правильності і чистоти усного мовлення майбутніх учителів — процес, набагато складніший, ніж робота над подоланням помилок у писемному мовленні. Труднощі зумовлені насамперед *психологічними чинниками*: спонтанністю усних висловлювань, нерідко відсутністю можливостей внести у своє або чуже мовлення корективи (через побоювання порушити хід розмови або з етичних міркувань). Окрім того, студенти усвідомлюють, що рівень культури усного мовлення вчителя будь-якого фаху визначається його співрозмовниками (колегами, школярами, батьками учнів та ін.) безпосередньо у процесі професійного спілкування. Ці та інші фактори нами було враховано при аналізі типових мовленнєвих помилок у студентів-нефілологів під час моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних спеціальностей університетів.

Вищесказане дозволило дійти ряду **висновків**. По-перше, розглянувши літературні норми сучасної української мови у культуромовній площині, ми з'ясували ряд питань, пов'язаних із функціонуванням української мови в сучасному інформаційно-комунікаційному просторі. По-друге, лінгводидактична проблема формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів: орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної і фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної — має теоретичне підґрунтя, закладене у працях із загальної лінгвістики та українського мовознавства. Окреслене у статті коло питань має беззаперечні *перспективи*, зокрема, дає поштовх до глибоких лінгвометодичних досліджень, які дозволять розробити оптимальні технології формування мовної особистості вчителя-професіонала.

Література

1. Єрмоленко С. Я. Культура мови / С. Я. Єрмоленко // Українська мова: Енциклопедія. — [2-ге вид.]. — К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. — С. 285—286.
2. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Любов Василівна Струганець. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2000. — 88 с.
3. Олійник О. Світ українського слова : навч. посібник. — К. : "Хрещатик", 1994. — 416 с.
4. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч посіб. / Любов Іванівна Мацько, Лариса Вікторівна Кравець. — К. : ВЦ "Академія", 2007. — 360 с. (Альма-матер).
5. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. [для вузов по спец. "Рус. яз. и лит."] / Борис Николаевич Головин. — М. : Высш. шк., 1988. — 230 с.
6. Ильяш М. И. Основы культуры речи: [учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов] / Михаил Иванович Ильяш. — Киев; Одесса: Вища шк., 1984. — 187 с.
7. Сербенська О., Редько Ю., Федик О. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За заг. ред. О. Сербенської. — Львів : Світ, 1994. — 152 с.
8. Кузьмінський А. І. Високий рівень мовної культури — імперативна вимога часу / Анатолій Іванович Кузьмінський // Мовне обличчя міста: Черкаси — 2008 : матеріали наук.-практ. конф.; Черкаси : Брама-Україна, 2009. — С. 5—11.
9. Голуб Н. Б. Риторика в контексті загальної і мовленнєвої культури / Ніна Борисівна Голуб // Мовне обличчя міста : Черкаси — 2008 : матеріали наук.-практ. конф.; Черкаси: Брама-Україна, 2009. — С. 40—51.
10. Вашуленко М. С. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів — майбутніх учителів початкових класів / Микола Самійлович Вашуленко // Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога : матеріали регіональної науково-методичної конференції, 27 березня 2008 р. — Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — С. 6—12.
11. Пентилюк М. Культура мови і стилістика : пробний підручник [для гімназій гуман. профілю] / Марія Іванівна Пентилюк. — К.: Вежа, 1994. — 240 с.

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Ю.О.Корсун

Анотація. У статті визначається поняття структури професійної самосвідомості майбутніх інженерів, виділяються її основні компоненти та надається їх коротка характеристика.

Ключові слова: професійна самосвідомість, структура професійної самосвідомості, компонент професійної самосвідомості, когнітивний компонент.

Аннотация. В статье определяется понятие структуры профессионального самосознания будущих инженеров, выделяются его основные компоненты и даётся их краткая характеристика.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, структура профессионального самосознания, компонент профессионального самосознания, когнитивный компонент.

Summary. In the article the concept of the structure of the professional consciousness of future engineers is explained, its basic components are analyzed and their characteristic features are described.

Key words: professional consciousness, the structure of professional consciousness, a component of professional consciousness, cognitive component.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реалізація особистісного потенціалу та досягнення поставлених цілей у професійній діяльності залежить від рівня сформованості ціннісних установок, накопичення досвіду, самостійних рішень, збагачення фонду професійно орієнтованих знань та побудови власної життєвої позиції. Виявлення особистісних якостей і можливостей, усвідомлення себе частиною професійної спільноти та потреба у професійному самовдосконаленні забезпечують готовність до самостійної професійної діяльності, яка є однією зі сфер самореалізації кожної особистості. Самореалізація безпосередньо пов'язана з процесом професійного становлення, який неможливий без належного рівня розвитку професійної самосвідомості та наявності у її структурі необхідних складових. Тому важливо знати, які компоненти входять до складу структури професійної самосвідомості.

Мета статті: дати визначення поняття «компонент професійної самосвідомості», розкрити сутність поняття «структура професійної самосвідомості», визначити складові даного феномену.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблемі формування професійної самосвідомості приділяється належна увага. Вже сьогодні вітчизняні та зарубіжні вчені досягли значних результатів у дослідженні низки проблем з цього питання. Теоретичний аналіз процесу формування професійної самосвідомості проведений у роботах А.К.Маркової, В.В.Століна, С.А.Дружилова, А.А.Налчаджяна та ін. Особливості структури професійної самосвідомості та аналіз її складових компонентів поданий у працях І.І.Чеснокової, А.О.Деркача, Л.С.Виготського, І.В.Платонова та ін.

Виклад основного матеріалу. Різноманітність теоретичних підходів до вивчення структури самосвідомості зумовила появу кількох варіантів трактування її складових компонентів. Найчастіше у працях науковців, які досліджують це питання, можна виявити трикомпонентну структуру самосвідомості.

Психолог І.І.Чеснокова виділяє три основні її складові: пізнавальну, основою якої є самопізнання; емоційно-ціннісну, яка базується на самовідношенні, та дієво-вольову, яка проявляється в саморегуляції. На її думку, самосвідомість є процесом, суть якого полягає у сприйнятті особистістю багатьох образів самої себе в різноманітних ситуаціях та поєднанні цих образів в загальне уявлення про себе. На цій основі поступово складається розуміння свого власного Я. Самосвідомість розуміється як єдність змінного та стійкого ставлення особистості до себе. В залежності від зміни ситуації, в якій живе людина, постійні риси особистості інколи змінюються, а тимчасові можуть набувати характеру стійких. Найважливішим із таких компонентів, на думку автора, є більш-менш стійка самооцінка. Таким чином, структура самосвідомості в цьому випадку розуміється як єдність пізнання себе, своєї самооцінки і саморегуляції [10].

Ми поділяємо думку багатьох авторів про те, що структуру самосвідомості важливо розглядати в контексті співвідношення її мінливості і стійкості. Адже з часом самосвідомість може набувати відносно стійкої структури, яка зберігає свої характерні особливості.

На думку А.А.Налчаджяна, центром особистості та її самосвідомості є «Я». «Я» являє собою центральну інтегруючу та регулюючу інстанцію психіки, що виконує свої функції на свідомо-підсвідомому рівні. Структурою самосвідомості тут є Я-концепція. Дослідник вважає, що Я-концепція складається зі взаємопов'язаних підструктур та стійких Я-образів, таких як ідеальне Я, актуальне Я, реальне Я та інші, які є усвідомленими складовими. Оперативні або ситуативні Я-образи – це наступний шар структури особистості, а психічні якості та особливості завершують структуру.

Базовою основою, на якій розгортається подальший розвиток Я-концепції, є тілесний Я-образ. Адже актуальне Я детермінує вибір цілей, мотивує активність, визначає особливості поведінки, отже, відіграє важливу роль у процесі життєдіяльності. В його структуру включається те, якою собі людина здається в даний момент [4].

Але не всі вчені, які досліджують самосвідомість, вважають, що вона є стабільною структурою, притаманною кожній людині. Т.М.Щьоголева та З.В.Діянова наголошують на тому, що не в кожній людині уявлення про себе складаються в стійку систему. В деякого вони функціонують у вигляді окремих ситуативних образів Я, не оформлюючись в Я-концепцію. Важливу роль у такому випадку відіграє самовідношення, тобто система емоційно-ціннісних установок на адресу власного Я. Воно виявляється у вигляді глобального відчуття «за» чи «проти» самого себе. Такі почуття реалізуються через самозвинувачення чи самосхвалення.

Л.С.Виготський виділяє шість сфер діяльності, які впливають на професійну самосвідомість. Він вважає, що необхідними передумовами її формування є накопичення знань про себе; поглиблення знань про себе та психологізація; інтеграція; розуміння своєї індивідуальності; розвиток внутрішніх моральних критеріїв; розвиток індивідуальних особливостей процесу самосвідомості [2].

Цікавим підходом до вивчення структури самосвідомості є рівневий підхід В.В.Століна. Він зазначає, що самосвідомість складається з рівнів, кожен із яких має складну структуру, що відображає різні процеси та механізми самосвідомості. Цими рівнями є органічний, індивідуальний та особистісний.

На органічному рівні самосвідомість відображає фізичне Я людини, що включає несвідоме ставлення людини до себе. У наукових працях дане Я визначається як самопочуття, що класифікується як відчуття фізіологічної і психологічної комфортності. Не зважаючи на те, що самопочуття не визначає дії особи, воно все-таки може впливати на форму поведінки та вибір того чи іншого вчинку.

Коли людина усвідомлює свою роль соціального індивіда, вона відносить себе до певної вікової, етнічної, професійної або іншої групи. В процесі ідентифікації з цими групами індивід дивиться на себе з боку інших, оцінюючи свої вчинки з позиції тієї чи іншої групи. Все це відбувається на індивідуальному рівні Я-образу, який відображає ступінь відповідності-невідповідності людини вимогам, що висуває суспільство.

Основою особистісного рівня є суб'єктивне ставлення до себе, оцінювання своїх здібностей і особливостей [7].

Самосвідомість може виступати засобом регуляції особистості. В цьому випадку структура самосвідомості включає усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, усвідомлення й оцінки своїх психічних особливостей та усвідомлення себе в процесі розвитку.

На відміну від самосвідомості загалом, професійна самосвідомість більш специфічна за своїм змістом. Адже якщо в загальній свідомості людина розуміє себе як особистість в різних ролях і ситуаціях, то в професійній самосвідомості на перший план висувається те, що стосується саме професійної діяльності.

Професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням себе у професійній діяльності і ставленням до себе як до суб'єкта цієї діяльності. Якщо самосвідомість особистості формується у процесі життєдіяльності, спілкування і є результатом пізнання себе, своїх учинків та якостей, то професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

У своїх роботах вітчизняні вчені А.О.Деркач та О.В.Москаленко виділяють три основні компоненти професійної самосвідомості: когнітивний, мотиваційний та операційний. На думку науковців, когнітивний компонент реалізується у самопізнанні, яке є початковою ланкою формування самосвідомості. В процесі самопізнання людина свідомо оцінює свої дії, виявляє свої особливості, досліджує свої можливості, таким чином отримуючи знання про себе. Ми згодні з такою позицією авторів, і погоджуємось, що самопізнання є основною передумовою формування самосвідомості, адже саме в процесі самопізнання відбувається суб'єктивне оцінювання людиною себе, своїх

можливостей і якостей, людина визначає, чи достатньо у неї потенціалу, щоб виконувати роботу в обраній сфері.

Мотиваційний компонент, за їх твердженням, реалізується через само-актуалізацію, яка базується на реалізації особистісного потенціалу та самовдосконаленні. Самоактуалізація – це постійний процес розвитку своїх потенційних можливостей з метою досягнення творчої зрілості. Такі вчені, як Ф.Перлз та А. Маслоу визначають самоактуалізацію як особистісну категорію, що складається з особистісно-професійних орієнтацій. Її основними складовими, на їхню думку, є самоповага, ціннісні орієнтації, контактність, креативність та здатність до набуття знань.

Операційний компонент виявляється через саморегуляцію, яка є процесом розвитку творчого потенціалу та розкриття резервних можливостей особистості. Саморегуляція є поєднанням вроджених та набутих прийомів реагування на певні стосунки з навколишнім середовищем.

Схожий підхід до визначення структурних елементів самосвідомості пропонує український психолог П.Р.Чамата, який стояв біля витоків вивчення цієї проблеми. Він обґрунтував положення про те, що самосвідомість має пізнавальну, емоційну і вольову форму вияву. До пізнавальної форми він відносив самоспостереження, самоаналіз, уявлення про себе, самовідчуття, самокритику. До емоційної форми, на його думку, належать самолюбство, скромність, самопочуття та гордість. А вольова форма має охоплювати самовладання, самоконтроль та стриманість [9].

Поділяє думку П.Р.Чамати, А.О.Деркача та О.В.Москаленка Г.Г.Штефаніч. Він вважає когнітивний компонент базовою передумовою формування професійної самосвідомості, оскільки той реалізується в оцінюванні людиною своїх дій, вчинків та у суб'єктивному розумінні своїх власних якостей. Ми погоджуємось з цією позицією, адже саме на основі когнітивного компоненту людина формує самооцінку, яка впливатиме на її подальшу професійну діяльність загалом. Другий компонент, який виділяє науковець, – оцінно-емоційний. Ми також вважаємо, що здатність правильно оцінити свої можливості та адекватне емоційне ставлення до себе та свого оточення впливає на рівень розвитку самосвідомості. Останнім компонентом, без якого неможливий процес формування самосвідомості, є поведінковий [12].

Український вчений І.В.Платонов вважає найважливішою з передумов формування високого рівня професійної самосвідомості вмотивованість професійної діяльності. Складовими цього компоненту є самовдосконалення, чесність, упевненість у своїх силах, наявність ідеалу, прикладу людини-професіонала, гідної наслідування. Другою та третьою складовою самосвідомості є професійний досвід, якості і властивості вольової сфери. До професійного досвіду належать, в першу чергу, знання й навички, а також комунікативні уміння, професійна пам'ять, оригінальність рішень та швидкість і гнучкість мислення. Основу останнього компоненту складають самооцінка, емоційна стійкість, саморегуляція, організованість та цілеспрямованість [5].

У переважній більшості досліджень у структурі професійної самосвідомості виділяється три основні складові. Але є науковці, які вважають, що можна виділити чотири компоненти.

На думку Л.В.Римар, першим компонентом є пізнавальний, до якого належать самоспостереження, самовідчуття, самоаналіз, уявлення про себе та самокритичність. Другий компонент – емоційно-ціннісний, складовими якого є самопочуття, гордість і скромність. Третій – регулятивний. Четвертий – дієво-вольовий, до якого входять стриманість, самовладання та самоконтроль [6].

Викликає інтерес пояснення структури професійної самосвідомості В.В.Баркасі. Вона, як і Л.В.Римар, подає у своїй роботі чотириконтентну структуру, але її компоненти є відмінними за змістом. Першим є процесуально-змістовий компонент, який містить методологічні, загальнотеоретичні та спеціальні знання, вміння, навички. Другий компонент – суспільно-громадянський, до складу якого входить громадянська відповідальність, розуміння значущості професійної діяльності та суспільна активність. Третім компонентом є регулятивно-оцінний, основою якого є мотивація досягнення компетентності, рівень професійної самосвідомості, емоційна гнучкість. Останній компонент – професійно-особистісний, який розглядається в тісному зв'язку з гуманістичністю, мобільністю, комунікативністю [1]. Ми не поділяємо думку автора про те, що варто виділяти суспільно-громадянський компонент як окрему складову структури самосвідомості. Ми вважаємо, що явища, які входять до цього компоненту, незначною мірою впливають на формування професійної самосвідомості. Низький рівень суспільної активності чи громадянської відповідальності, наприклад, безпосередньо не впливає на процес накопичення знань, самовдосконалення чи професійний саморозвиток.

Значним внеском у розробку проблеми структури професійної самосвідомості можна вважати дослідження Діденко О.В. Він виділяє три основні компоненти цього феномену: змістовно-

мотиваційний, організаційно-діяльнісний та психотехнічний. До першого компоненту відносяться наявність знань про сутність і особливості професійної самосвідомості, реальне уявлення про стан власної професійної підготовки та потреба в самовдосконаленні. Складовими другого компоненту є професійне самовиховання, самоосвіта та самокритичність. Останній компонент – психотехнічний, що викликає у нас особливий інтерес. На думку вченого, до складу психотехнічного компоненту входять самостійність вибору засобів і прийомів у виконанні роботи, активність у пошуку розв'язання завдань [3].

Глибокий аналіз компонентів професійної самосвідомості провів Л.М.Шабдінов. В її структурі він виділяє пізнавально-рефлексивний компонент, який є системою знань про себе та майбутню професію; емоційно-ціннісний, складовими якого є диференційоване ставлення до предметів і до себе як до суб'єкта обраної професії. Останньою складовою є практично-результативний компонент, основою якого є наявність комплексу професійно важливих якостей [11].

На наш погляд, вмотивованою є позиція Т.Г.Темерівської. Вона вважає, що у структурі професійної самосвідомості можна виділити такі три основні компоненти: мотиваційний, інформаційний та операційний. Складовими першого компоненту є потреби, інтереси та ціннісні орієнтації. Основою другого компоненту є сприйняття матеріалу. А до останнього компоненту відносяться репродуктивні, пошукові, стандартизовані та творчі дії [8].

Отже, проаналізувавши структуру професійної самосвідомості у працях різних авторів, ми бачимо, що більшість учених виділяє три основні компоненти, два з яких, когнітивний та практичний, є спільними в більшості робіт. Складовими когнітивного компоненту можуть бути знання про власні індивідуальні особливості, напрями реалізації особистої професійної перспективи. До практичного компоненту відносяться загальні та спеціальні вміння. Вибір третього компоненту варіюється у різних авторів.

Ми бачимо, що структура професійної самосвідомості у наукових джерелах трактується неоднозначно, і що майже у кожного автора власний перелік її компонентів. Ми також маємо власну точку зору з цього приводу. На нашу думку, структура самосвідомості є інтегративною єдністю компонентів, кожен з яких наповнений власним змістом і виконує певну функцію. Вони можуть бути постійними або змінюватись під дією зовнішніх чи особистих внутрішніх чинників. Ми вважаємо, що у структурі професійної самосвідомості інженерів доцільно виділити три основні складових компоненти, а саме: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний.

Перший компонент реалізується в уявленні про себе як майбутнього професіонала; уявленні про ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому; обізнаності з особливостями, функціями і завданнями інженерної професії; знаннях про власні індивідуальні особливості як майбутнього інженера; знаннях про напрями реалізації особистої професійної перспективи; усвідомленні власних професійних інтересів і нахилів; ставленні до себе як до суб'єкта професійної діяльності.

Основою другого компоненту є самооцінка, самокритичність, ставлення до системи і норм професійної спільноти, потреба у професійному самовдосконаленні, здатність долати труднощі у професійному становленні, стабільність професійних намірів.

Базовими показниками останнього компоненту є професійне самовиховання, професійна самоосвіта, дотримання норм професійної поведінки, активність та ініціативність, самостійність у прийнятті професійних рішень.

Висновки. Професійна самосвідомість є невід'ємною складовою професійного самовизначення та подальшого саморозвитку. Високий рівень професійної самосвідомості – це запорука реалізації особистісного потенціалу кожного фахівця. Але для того, щоб досягти такого рівня, необхідно мати повноцінний комплекс професійно важливих якостей, які є основою структури професійної самосвідомості. Ця структура є складною і багатоаспектною, і для того, щоб зрозуміти її зміст та сутність, ми розглянули кожен з її компонентів окремо. Проведений аналіз цих компонентів продиктував нам необхідність подальшого вивчення професійної самосвідомості та етапів її формування.

Література

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. канд. пед. наук: / В. В. Баркасі. - О., 2004. — 21 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. соч. - Т. 4. / Л.С.Выготский. - М.: Педагогика 1984. - С. 229 - 231.
3. Діденко О.В. Аналіз зовн.чинників, які впливають на формування в особистості здатності до творчості / О. В. Діденко // Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон.служби України ім.Б.Хмельницького, 2006. - №38.

4. Началджян А.А. Социально-психическая адаптация. / А. А. Началджян. - Ереван, 1988.
5. Платонов І. В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності // Психологія. / І.В.Платонов. - К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. - Вип. 11. - С. 320-326
6. Римар Л.В. Формування проф.самосвід. майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук:/ Л. В.Римар. – Вінниця, 1999.
7. Столин В.В. Самосознание личности. / В. В. Столин. - М., 1983.
8. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук:/ Т.Г.Темерівська. - Тернопіль, 2004.
9. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. / П.Р.Чамата. - М., 1966. - С. 228-239.
10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. / И.И.Чеснокова. - М., 1977.
11. Шабдінов М.Л. Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук:/ М. Л. Шабдінов. – К., 2010. - 20 с.
12. Штефанич Г.Г. Формування професійно-моральної стійкості у майбутніх офіцерів МВС України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти./ Штефанич Г.Г. – Хмельницький, 2003.

УДК 378.016:811.11

ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ УЧІННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Н.І.Костенко

Анотація. У статті проаналізовано процес формування мотивів учіння англійської мови у студентів вищих навчальних закладів економічного профілю.

Ключові слова: мотиви учіння, студенти вищих навчальних закладів економічного профілю, комунікативна діяльність.

Аннотация. В статье проведён анализ процесса формирования мотивов изучения английского языка у студентов высших учебных заведений экономического профиля.

Ключевые слова: мотивы изучения, студенты высших учебных заведений экономического профиля, коммуникативная деятельность.

Summary. The article considers the process of formation of the motives of learning English of the students of higher educational establishments of economic profile.

Keywords: motives of learning, students of higher educational establishments of economic profile, communicative activity.

Постановка проблеми. Незалежна Україна проводить цілеспрямовану політику покращання взаємодії та співпраці з багатьма країнами світу. У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців, для яких оволодіння знаннями, уміннями та навичками іншомовного спілкування є необхідною умовою їхньої успішної професійної діяльності. Аналіз навчальних планів вищих навчальних закладів економічного профілю засвідчив, що провідне місце належить саме іноземній мові, як основному засобу міжкультурного спілкування та важливого складнику майбутньої професії. Враховуючи те, що рівень учбової діяльності студентів визначається системою мотивів та цілей, виникає необхідність дослідження саме мотиваційної сфери особистості як фактора ефективності навчальної діяльності, зокрема з курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Слід зауважити, що зазначена проблема не є новою, і як свідчить **історико-ретроспективний аналіз**, на необхідність формування мотивів учіння англійської мови, мотиваційний потенціал того чи іншого виду діяльності у процесі роботи над нею вказували Є.І.Пассов, І.Б.Красноголова, В.П.Кузовлев, Л.С. Непомняша, Л.І.Софронова, Е.Н.Савельєва, Т.І.Левченко, Н.К.Соколова, О.І.Савонько, З.М.Хізроева, Р.А.Брандт, Д.Х.Хасанбаєва, Т.К.Цветкова, С.Т.Григор'ян, Г.В.Рогова та ін.[3].

Мета статті полягає у здійсненні аналізу комунікативних мотивів учіння англійської мови у студентів вищих навчальних закладів економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Психологи, враховуючи вікові особливості та особливості соціальної ситуації студентів, визнають, що спілкування (як форма пізнання себе та інших а також

оволодіння суспільним та вузькопрофесійним досвідом) – це основний стимулятор їхньої мотиваційної сфери [8]. Тому й організація процесу навчання англійської мови у вищому навчальному закладі економічного профілю у формі спілкування є доцільною з точки зору мети учіння, це дає можливість сформулювати комунікативні мотиви вивчення іншої мови [1, с. 100, 101].

Це означає, що навчання англійській мові повинно за своїми основними показниками та якостями уподібнюватись процесу спілкування. Як і кожна модель, процес навчання в деяких аспектах буде спрощеним порівняно з реальним процесом спілкування, але за основними параметрами він буде йому адекватним [3].

Такими параметрами Є.І.Пассов вважає:

1) діяльнісний характер мовленнєвої поведінки тих, хто навчається, який повинен відображатись:

а) у комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання,

б) у комунікативній (вмотивованій, активній) поведінці студента як суб'єкта спілкування та учіння;

2) предметність процесу комунікації, яка повинна бути змодельована обмеженим, але точним набором предметів обговорення;

3) ситуації спілкування, які моделюються як найбільш типові варіанти взаємовідносин тих, хто навчається;

4) мовні засоби, які забезпечать процес спілкування та навчання в даних ситуаціях [8].

Отже, організувавши навчання на занятті з англійської мови як модель спілкування, ми зможемо сформувати та розвинути комунікативні мотиви її учіння, які за певних умов можуть стати головною спонукою учіння англійської мови в школі та однією з активних спонук її вивчення як профільної дисципліни у ВНЗ [3].

В основі комунікативних мотивів лежить потреба двох видів:

а) потреба у спілкуванні, що виникає з самої природи людини як істоти соціальної;

б) потреба у здійсненні певного конкретного мовленнєвого вчинку, потреба "втрутитися" в певну мовленнєву ситуацію [7]. Обидва ці види взаємопов'язані, але їх використання у процесі навчання неоднозначне. Перший вид можна назвати загальним комунікативним мотивом, рівень цієї потреби часто не залежить від організації навчального процесу (є люди-екстраверти та інтраверти), але він є фоном для другого виду мотивів. Другий вид - це ситуативна мотивація, рівень якої у вирішальній мірі визначається тим, як організоване навчання, як створюються мовленнєві ситуації, який матеріал та прийоми використовуються [5]. Подібно до того, як ситуативні інтереси призводять до утворення стійких інтересів, ситуативні мотиви спілкування виховують потребу у спілкуванні взагалі, створюють постійну мотиваційну готовність - надзвичайно важливий фактор успішної участі у спілкуванні та для встановлення мовленнєвого партнерства [4].

Отже, найважливішою умовою формування та розвитку комунікативних мотивів учіння буде надання комунікативного характеру всьому курсу навчання англійської мови, тобто побудова його як моделі процесу міжособистісного спілкування [3]. Умовами розвитку комунікативності виділяються: мовленнєва спрямованість навчального процесу; врахування індивідуальності кожного студента (особистісна індивідуалізація); функціональність, ситуативність та новизна навчання [2, 7, 8].

Мовленнєва спрямованість навчального процесу полягає в тому, що переслідується не тільки мовленнєва практична мета (навчити спілкування), але й шляхом до цієї мети є практичне користування мовою. "Практична мовленнєва спрямованість не тільки мета, але й засіб, де те й інше діалектично взаємообумовлено" [7, с. 35]. Мовленнєва спрямованість процесу навчання передбачає мовленнєвий характер вправ. Це, зокрема, стосується вправ для формування навичок і передбачає використання з цією метою умовно-мовленнєвих, а не мовних вправ. Це повинні бути вправи не в проговорюванні, а в говорінні, коли у студента є певне мовленнєве завдання і коли воно здійснюється через вербальний вплив на співрозмовника [3].

Ініціювання вербального впливу (дії) можливе за умов:

а) наявності зацікавленості у співрозмовнику;

б) наявності особистісно значущої теми розмови.

Предметом спілкування, як правило, є взаємин тих, хто навчається. Вони визначають характер спілкування. Саме у взаєминах реалізується потреба студентів, у результаті чого вона стає мотивом діяльності. Це означає, що мотив спілкування не може виникнути, якщо немає взаємних стосунків або якщо вони не усвідомлюються [2, с. 11]. Отже, однією з умов формування комунікативних мотивів у процесі учіння англійської мови є створення теплого емоційного клімату у студентській групі, цілеспрямованого формування та розвитку колективу та індивідуальності студента. Для того, щоб виник ситуативний мотив спілкування, студент повинен бути зацікавленим у партнері по

спілкуванню як особистості і мати до нього позитивні почуття [5]. За умови негативних взаємин спілкування можливе, але в такому разі воно перетвориться на суперечку, а цього доцільно уникати, оскільки в такому випадку воно буде одномоментним і в подальшому мотивація породжуватися не буде. Партнером по спілкуванню повинен сприйматися і викладач [6].

Принцип мовленнєвої спрямованості також передбачає використання комунікативно цінного мовленнєвого матеріалу. Таким буде матеріал, адекватний тому, який використовується в передбачуваних сферах реальної комунікації. Комунікативна цінність матеріалу зростає в міру зростання вірогідності його використання у спілкуванні [7]. Тому для того, щоб зробити мовленнєвий матеріал цінним у комунікативному плані, необхідно відібрати ті проблеми, які складають змістову сторону спілкування, організувавши матеріал навколо них. Доцільно брати до уваги такі фактори:

- 1) конкретні сфери передбачуваного спілкування;
- 2) види діяльності, якими займаються студенти;
- 3) вікові інтереси тих, хто навчається [2, с.195].

Тому важливим питанням є не тільки підбір мовленнєвих вправ та формулювання ситуацій спілкування, але й проблема відбору та структурування лексичного, граматичного та тематичного матеріалу з точки зору названих умов та параметрів.

Так, підручники англійської мови, лінгафонні курси характеризуються достатнім розташуванням матеріалу, спрямованого на вивчення прямої та непрямої мови, що ми вважаємо комунікативно недоцільним. Ігнорування непрямої мови значно знижує здатність передачі замислу, а отже, зменшує здатність спілкування, створює перманентні труднощі в плані вираження [3]. Ця недостача засобів вираження може відбитися на чуттєвому досвіді студентів та призвести до формування негативного емоційного ставлення до процесу учіння і спілкування англійською мовою. Тому ми вважаємо за потрібне одночасне або майже одночасне введення обох граматичних структур.

Таким чином, на розвиток і підтримку комунікативних мотивів учіння має вплив структурування граматичного матеріалу в рамках курсу. Тому вона повинна бути переглянута під кутом формування комунікативності процесу навчання англійської мови, а отже, формування й розвитку мотивів спілкування. Але якщо в школі навчання англійської мови може бути повністю побудоване на використанні комунікативного методу навчання, то через різницю цілей навчання (метою практичного курсу англійської мови у ВНЗ є не тільки вміння спілкуватися англійською мовою, але й мова як система), слід говорити лише про домінування комунікативного методу, як умови формування та розвитку комунікативного та професійного мотивів учіння англійської мови [10]. Значно сприяє формуванню комунікативних мотивів учіння англійської мови використання в навчальному процесі навчально-рольових ігор професійної спрямованості (тренувальні ігри та ігрові етюди, ситуативні, професійно-діяльнісні та інструментально-змагальні), сутністю яких є розгорнута форма спільної творчої проблемно-пошукової ігрової діяльності суб'єктів на основі навчальної ситуації професійної спрямованості [11, с. 82]. Структура ігрової діяльності студентів містить у собі такі компоненти: предмет – ігрова ситуація професійної (економічної) спрямованості; діяльність викладача щодо відбору змісту навчального матеріалу; постановка завдань та організація управління ігровою пізнавальною діяльністю; діяльність студентів (ролі, посади у грі), правила, функціональні обов'язки гравців; ігрове поле (модель середовища). Особистісного змісту для студентів набувають комунікативні ігрові дії, оскільки в них явно простежуються контури їхньої майбутньої професійної (економічної) діяльності [12, с. 200].

Обов'язковими умовами підвищення мотивації студентів у процесі вивчення іноземної мови є: врахування рівня попередньої підготовки студентів з іноземної мови; реалізація індивідуального, диференційного підходів до навчальної діяльності студентів; забезпечення ефективності застосування методичних прийомів і дидактичних засобів; оптимальне співвідношення між об'ємом навчального матеріалу і часом, затраченим на його опанування; ефективна організація самостійної роботи під час занять [9, с. 201].

Висновок. Для успішної діяльності учіння необхідні реально діючі мотиви. Найбільш продуктивними вони будуть за умови їх повного усвідомлення, а ядром учбової діяльності студентів є учбова самосвідомість, під якою мається на увазі усвідомлення ними мотивів, цілей, прийомів учіння, усвідомлення самого себе як суб'єкта учбової діяльності, який організує, спрямовує та контролює процес учіння. Умови формування комунікативних мотивів учіння англійської мови знаходяться у взаємозв'язку з формуванням пізнавальних та професійних мотивів. Так, чітко та правильно сформульовані цілі учіння, будучи репрезентацією професійних мотивів, є однією з умов формування й розвитку мотивів комунікативного та пізнавального. А комунікативний метод навчання є умовою формування пізнавальних мотивів і мотивів професійного досягнення. Пізнавальний мотив, у свою

чергу, активізує потребу у спілкуванні іноземною мовою і сприяє досягненню поставленої мети учіння, приведення у відповідність цілей педагогічних та особистісних.

Література

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / Л. А. Кандыбович, М.И. Дьяченко // Учебн. пособие для вузов. - 2-е изд., переб. и доп. Минск: Изд-во БГУ, 1981. - 383 с.
2. Коммуникативность обучения - в практику школы: Сб. статей / Под ред. Е.И.Пассова. - М.: Просвещение, 1985. - 126 с.
3. Красногорова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови / І. Б. Красногорова / Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. М.Коцюбинського. - Вінниця, 1998. - 215.
4. Моргун В.Ф. Типология мотивов учебной деятельности / В. Ф. Моргун // Исследование мотивационной сферы личности: Межвузовский сборник научных трудов. - Новосибирск, 1984. - С. 47 -53.
5. Наролина В.И. Психолого-педагогические факторы стимулирования познавательной и коммуникативной активности в развитии понимания иноязычного научного текста // В.И.Наролина / Автореф. дис... канд. псих. наук. - М., 1985. - 24 с.
6. Непомнящая Э.А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении общенаучным дисциплинам на первом курсе вуза (на материале инстанного языка) / Э.А. Непомнящая / Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьков., 1976. - 152 с.
7. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. - 2-е изд., дораб. / Е.И.Пассов / М.: Просвещение, 1988. - 223 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - 2-е изд. // Е.И.Пассов / М.: Просвещение, 1991. - 223 с.
9. Пиндик О.Г. Методика формування умінь та навичок самостійної роботи з іноземної мови / О.Г.Пиндик / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 7. Частина 1. – Вінниця, 2002. – С. 198-202
10. Чередниченко Т.В. Формирование нравственных мотивов учения у старших школьников // Т.В.Чередниченко / Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 - Одесса, 1971. - 23 с..
11. Якубовська Л. П. Методика розробки та проведення професійно-орієнтованої навчально-рольової гри на занятті з іноземної мови // Л.П.Якубовська / Теоретичні питання освіти та виховання: збірник наукових праць. Випуск 17. – Київ: Видавничий центр КДЛУ, 2001 – С. 81-83.
12. Якубовська Л. П. Дидактична сутність та структура ігрової пізнавальної діяльності у військовому вузі / Л.П.Якубовська / Збірник наукових праць № 17 (спеціальний випуск), частина II – Хмельницький: Вид-во Національної академії ПВУ, 2001 – С. 198-203.

УДК 54:577

МОДЕРНІЗАЦІЯ ХІМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ З ПОЗИЦІЙ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

О.В.Кофанова

Анотація. У статті обґрунтовано основні принципи структурування змісту хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів у технічних ВНЗ. Встановлено, що структурування змісту хімічної підготовки студентів-екологів за блочно-модульного підходу сприятиме: а) конструюванню змісту навчального матеріалу хімічних дисциплін, здатного гнучко змінюватися в конкретних умовах навчання та орієнтованого на потреби практики, майбутньої професії студента; б) стимулюванню самостійності й відповідальності студентів, реалізації їх творчого та інтелектуального потенціалів.

Ключові слова: хімічна підготовка, підготовка інженерів-екологів, бакалавр наук з екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування, вища технічна екологічна освіта, блочно-модульна технологія

Аннотация. В статье обоснованы основные принципы структурирования содержания химической подготовки будущих специалистов-экологов в технических вузах Украины. Установлено, что структуризация химической подготовки студентов-экологов согласно блочно-модульной технологии будет способствовать: а) конструированию такого содержания учебного материала химических дисциплин, которое будет гибко меняться в конкретных условиях обучения, ориентироваться на потребности практики, будущей профессии студента; б) стимулированию самостоятельности и ответственности студентов, реализации их творческого и интеллектуального потенциалов.

Ключевые слова: химическая подготовка, подготовка инженеров-экологов, бакалавр наук в сфере экологии, охраны окружающей среды и рационального природопользования, высшее техническое экологическое образование, блочно-модульная технология

Summary. The article deals with the basic principles of chemical training content structuring for future environmentalists at the Ukrainian technical universities. It has been set, that chemical training content structuring with the help of block-module approach would permit us a) to provide a new quality of chemical training of future environmentalists on the principle of practical orientation of chemical knowledge; b) to stimulate the independence and responsibility of students, realization of their creative and intellectual potentials.

Key words: Chemical training, environmentalist training programs, BSc in Environmental Science, BEng in Environmental Engineering, environmental engineering education, a block-module technology

Вступ. За сучасних умов входження України до світового освітнього простору й переходу на рівневу систему освіти професійна підготовка студентів-екологів у технічних ВНЗ дедалі більше орієнтується на освітні стандарти країн-учасниць Болонського процесу, а тому потребує суттєвої модернізації змісту, впровадження інноваційних педагогічних технологій, генерації нових ідей тощо. Водночас, реформування вищої технічної екологічної освіти відбувається з урахуванням корінних соціально-економічних і політичних перетворень у суспільстві, процесів його демократизації і глобалізації в умовах науково-технічного прогресу та пов'язаних з цим проблем швидкого морального старіння знань, інформації тощо.

Постановка проблеми. Аналіз літературних джерел, урахування думки та практичного досвіду викладачів хімічних, професійно орієнтованих і фахових дисциплін дозволили дійти висновку щодо наявності певних негараздів у системній організації хімічної підготовки студентів-екологів у технічних ВНЗ, зокрема, у реалізації принципів наступності й послідовності викладення матеріалу, його логічності й професійної спрямованості.

У дослідженні також встановлено, що викладачами-хіміками здебільшого застосовуються традиційні, інформаційно-екстенсивні методики навчання, спрямовані на запам'ятовування великого обсягу матеріалу, а не на створення умов для розвитку студентів за рахунок особистісно орієнтованого і проблемного підходів. Все це актуалізувало дослідження в напрямку розробки концептуальних засад побудови методичної системи хімічної підготовки студентів-екологів, де з єдиних позицій оновлюється структура дисциплін хімічного циклу, професійно орієнтованих курсів; створюються умови для творчого розвитку особистості студента та якнайкращої підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. У якості методологічної основи для побудови авторської методичної системи хімічної підготовки студентів-екологів обраний системний підхід, концептуальні положення якого розроблені в роботах І.В.Блауберга [3], Б.М.Кедрова [6], А.І.Спіркіна [12] та ін. Доцільність звертання до системного підходу зумовлена тим, що саме цей метод пізнання дозволяє найефективніше побудувати модель методичної системи хімічної підготовки з виокремленням основного, фундаментального ядра хімічних знань, виявленням та посиленням внутрішньо- й міждисциплінарних зв'язків.

Для аналізу як основних блоків змісту хімічної підготовки, так і окремих модулів хімічних дисциплін та реалізації їх дидактичних функцій застосовувались параметри систем, запропоновані А.І.Уємовим [14] та розвинені й конкретизовані в роботах О.С.Зайцева [5], Н.В.Кузьміної [7], Є.М.Соколовської і Н.Ф. Тализіної [11], А.А.Тильдсеппа [13] та ін.

Метою статті є розробка концептуальних положень модернізації хімічної підготовки студентів-екологів технічних університетів з метою якнайкращої та найефективнішої підготовки їх до майбутньої професійної діяльності.

Викладення основного матеріалу. Ґрунтуючись на результатах досліджень провідних учених (В.М.Монахова [9], О.С.Зайцева [5] та ін.), під методичною системою хімічної підготовки розуміємо сукупність взаємопов'язаних компонентів, необхідних для проектування цілеспрямованої і продуктивної педагогічної дії, спрямованої на формування особистості майбутнього фахівця-еколога і на реалізацію навчально-виховного процесу його професійної підготовки. На рис. 1. подано структуру хімічної підготовки студентів-екологів, яка включає цілі, зміст, форми, методи і засоби навчання.

Аналіз літератури, власний теоретичний пошук наводять на думку щодо необхідності при структуруванні навчального матеріалу хімічних дисциплін урахувати не лише фізико-хімічні й біологічні аспекти хімічної підготовки, сучасні досягнення хімічної науки, нові тенденції її розвитку, а й об'єктивну потребу в посиленні математичного складника хімічної підготовки майбутніх

інженерів-екологів. Тому на етапах добору та структурування змісту хімічної підготовки ми вважали за доцільне здійснити такий відбір змісту, щоб у студента сформувався певний мінімум предметних (хімічних) компетенцій, але достатній для подальшого опанування хімічних, професійно орієнтованих і фахових дисциплін.

Результати експериментальної роботи показують, що останніми роками у вищу технічну екологічну освіту дедалі частіше запроваджуються інтегровані курси (наприклад, "Біогеохімія", "Екологія ноосфери" та ін.), науковим базисом для яких є якісна фундаментальна і спеціальна хімічна, біологічна й математична підготовка, новітні наукові досягнення. Зрозуміло, що інтеграція реалізується в єдності з диференціацією, оскільки викладачам треба працювати з різними за рівнем підготовки студентами, які мають різні здібності, різну мотивацію до навчання, індивідуальні психологічні особливості тощо.

Конструювання змісту хімічної підготовки на основі інтегрованого підходу, на думку вчених-дослідників, є доцільним й ефективним, оскільки цей підхід сприяє узагальненню й синтезу змісту, орієнтації на системне засвоєння студентами хімічних знань, подальше продуктивне застосування на практиці здобутих міждисциплінарних знань, умінь і навичок [8, 5]. Інтегративно-диференційований підхід, у свою чергу, є передумовою переходу до блочно-модульної організації хімічної підготовки студентів-екологів.

Блочно-модульна (кредитно-модульна, кредитно-рейтингова) система навчання передбачає раціональний розподіл навчального матеріалу дисциплін на відносно самостійні модулі та перевірку якості засвоєння матеріалу кожного з них з використанням рейтингової шкали оцінювання знань. У літературних джерелах зустрічаються різні трактування терміну "модуль" [4, 76]. Ми, у свою чергу, поділяємо думку академіка А.М.Алексюка, який вважає, що модуль – це відносно самостійна частина навчального матеріалу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів тощо [1]. Не зважаючи на деякі розбіжності у трактуванні понять, учені єдині щодо доцільності впровадження блочно-модульного підходу до організації навчального процесу у вищій школі, оскільки це надає можливість організувати систематичну, рівномірно насичену роботу студентів упродовж семестру, навчального року тощо.

Кредитно-модульна система навчання – модель організації навчально-виховного процесу підготовки фахівця, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій і залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Тому за цього підходу кожен навчальну дисципліну формують як систему змістових модулів, передбачених для засвоєння і об'єднаних у блоки змістових модулів – розділів дисципліни. Крім того, при конструюванні змісту навчальних блоків і модулів дисциплін передбачається не тільки можливість перевірки рівня навчальних досягнень студентів (поточного і підсумкового), а й можливість їх самооцінки на кожному з етапів вивчення дисципліни.

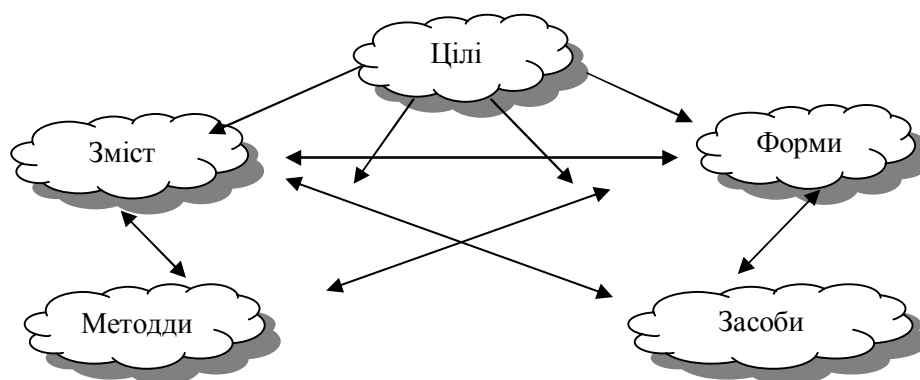


Рис. 1. Взаємозв'язки складників системи хімічної підготовки майбутніх спеціалістів-екологів у технічних вищих закладах освіти

Однією з принципових особливостей упровадження блочно-модульного структурування хімічної підготовки студентів-екологів є те, що за нового підходу докорінно змінюється система організації навчального процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Якщо раніше зміст навчального матеріалу певної дисципліни розподілявся на розділи і теми таким чином, щоб теоретична компонента була чітко відокремлена від практики, то за блочно-модульного підходу знання, уміння й навички, і, як наслідок, – набуті предметні та професійні компетентності, розвиток творчих

здібностей студентів, формування їхньої особистості виступають як невід'ємні складники змісту хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів.

Отже, під час структурування змісту хімічної підготовки студентів-екологів його основні компоненти тісно інтегруються, поєднуються системоутворюючими і функціональними зв'язками та підкоряються загально-дидактичній і змістовно-методичній меті. Як приклад, на рис. 2 репрезентовано блочну структуру змістових модулів курсу "Загальна хімія", показано взаємозв'язки між окремими модулями, а також міждисциплінарні зв'язки з хімічними і деякими професійно орієнтованими дисциплінами. Схема також враховує перспективу впровадження нових наукових знань у процес хімічної підготовки студентів-екологів.

За нашими розробками, структура дисципліни "Загальна хімія" для студентів-екологів технічних ВНЗ складається з 6 модулів, а саме: 1) ввідний блок (основні поняття та закони хімії; типи хімічних реакцій, що відбуваються в навколишньому середовищі, в організмі людини; основи титриметричного аналізу); 2) будова атома; періодичні властивості елементів та їхніх сполук; хімічний зв'язок; будова речовини; 3) класи неорганічних сполук та їхні характерні властивості; реакційна здатність оксидів, гідроксидів і солей; 4) хімічна термодинаміка, напрямок перебігу хімічних процесів; хімічна кінетика та хімічна рівновага; способи зміщення хімічної рівноваги; 5) властивості розчинів, розчинність; способи вираження складу розчинів; особливості поведінки розчинів електролітів; протолітичні та гетерогенні рівноважні процеси; 6) окисно-відновні реакції, редокс-процеси; електрохімічні перетворення в розчинах і розплавах.

Не менш важливою, ніж глобальна структуризація навчального курсу, є його локально-модульна побудова. Тому в структурі кожного з модулів виокремлюємо інваріантний і варіативний складники.

Ці поняття потім розвиваються і поглиблюються в конкретних умовах утворення хімічного зв'язку між елементами у сполуках, а далі на цій основі студенти прогнозують можливість утворення хімічного зв'язку між атомами різних елементів, оцінюють його полярність, визначають полярність молекул або роблять висновок щодо йонного чи металічного зв'язку між атомами елементів, передбачають хімічні властивості сполук й, навіть, їх поведінку у розчинах. Отже, теоретичні закономірності будови атома, речовини не тільки забезпечують контакт даного блока з іншими, а й слугують фундаментом для подальшого опанування навчального матеріалу хімічних, професійно орієнтованих дисциплін і спецкурсів.

Методологічним підходом до організації хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів ми обрали особистісно орієнтоване навчання, яке є творчим поєднанням двох підходів – особистісного і діяльнісного. Згідно цього підходу, при конструюванні змісту певної хімічної дисципліни та при здійсненні навчально-пізнавального процесу викладач орієнтується на розвиток особистості студента як на мету, процес, результат навчання та основний критерій його результативності й ефективності. Тому хімічна підготовка організовується таким чином, щоб студенти проводили самостійний пошук, виявляли і конкретизували способи своєї діяльності, обґрунтовували власні дії. У такому випадку, на думку вчених-педагогів, студент стає суб'єктом навчання – не його навчають, а він навчається [10; 15].

Центральним постулатом навчання хімічних дисциплін за особистісно орієнтованого підходу є необхідність конструювання такого розвивального навчального середовища, в якому студент матиме певну свободу щодо вибору навчальних цілей і засобів їх реалізації. Таке освітнє середовище надає змогу кожному студенту рухатися до мети навчання за індивідуальною траєкторією, здобуваючи необхідні предметні (хімічні) та професійні компетенції, розвиваючи свою особистість, здатність до самоорганізації і самоосвіти. Все це спричинює потребу в перегляді традиційних методик навчання хімічних і професійно орієнтованих дисциплін, оновлення та реструктурування навчального матеріалу курсів на основі блочно-модульного підходу, розробки науково-методичного забезпечення дисциплін з метою організації якнайплототворнішої аудиторної і самостійної роботи студентів.

Отже, виникає необхідність у розробці концепції особистісно орієнтованої проблемно-дослідницької хімічної підготовки студентів-екологів у технічному ВНЗ, яка реалізується в умовах блочно-модульної організації педагогічного процесу. Детальніше концептуальні положення зводяться до такого. По-перше, при конструюванні змісту хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів виділяються ті аспекти змісту окремих хімічних дисциплін, які найбільшою мірою забезпечують реалізацію державного стандарту вищої технічної екологічної освіти, складаючи фундамент хімічних знань – науковий базис для подальшого опанування дисциплін фахової підготовки майбутніх спеціалістів-екологів.

По-друге, при побудові оновленої структури хімічної підготовки студентів-екологів виокремлюються нові змістові домінанти у кожному з хімічних курсів з огляду на їх значущість для

подальшого вивчення навчального матеріалу як даної, так і інших дисциплін. Зокрема, в курсі "Загальна хімія" системоутворювальними вважаємо модулі "Будова атома; періодичні властивості елементів та їхніх сполук; хімічний зв'язок; будова речовини", "Хімічна термодинаміка, напрямок перебігу хімічних процесів; хімічна кінетика та хімічна рівновага; способи зміщення хімічної рівноваги" та "Властивості розчинів, розчинність; способи вираження складу розчинів; особливості поведінки розчинів електролітів; протолітичні та гетерогенні рівноважні процеси" (рис. 2).

Модуль "Аналітична хімія" займає проміжне місце між загальноосвітніми і фахово спрямованими дисциплінами. Знання з аналітичної хімії необхідні для аналізу вихідних речовин, проміжних і кінцевих продуктів хімічних і біохімічних процесів на вміст основних компонентів і домішок, у тому числі й політантів навколишнього середовища, для проведення наукових досліджень і технологічних процесів в багатьох галузях промисловості. Особливого значення матеріал цього курсу набуває при здійсненні моніторингу компонентів довкілля, розв'язуванні екологічних проблем як локального, так і глобального рівнів, для оцінки стану складових біосфери, контролю за промисловими, комунально-побутовими, сільськогосподарськими викидами тощо. Тому з метою посилення його професійної спрямованості до даного модуля ми ввели оновлені блоки "Методи аналізу об'єктів навколишнього середовища", "Координаційні сполуки та їх трансформація у довкіллі".

З метою посилення практичного складника курсу "Біогеохімія" розроблено та запроваджено у навчальний процес лабораторний практикум, до якого включено роботи навчально-дослідницького характеру, що ґрунтуються на матеріалі хімії дисперсних систем, але водночас є важливими для розуміння хімічної, фізико-хімічної та біогенної міграції хімічних елементів, основ процесів очистки та знезараження питних і стічних вод [2, 25–39]. Така інтеграція хімічного навчального матеріалу є особливо важливою для тих технічних ВНЗ, де вивчення фізичної і колоїдної хімії не передбачено навчальними планами підготовки майбутніх фахівців-екологів.

Структура змісту хімічної підготовки студентів-екологів передбачає поряд з інваріантною компонентою змісту варіативну, яка надає змогу забезпечити його особистісну значущість і на цій основі – розвиток індивідуальності студента, врахування його освітніх потреб і можливостей. У зв'язку з цим до варіативної частини модуля "Урбоекологія" включено блок "Основні класи політантів довкілля", в якому вивчається зв'язок будови неорганічних і органічних сполук з їх токсичною і канцерогенною дією на організми людини, тварин, навколишнє середовище в цілому. На сьогодні такі зміни у змісті хімічної підготовки обумовлені тим, що внаслідок скорочення навчального часу на вивчення дисциплін хімічного циклу, в тому числі й "Загальної хімії", збільшення частки самостійної роботи студентів у багатьох вітчизняних технічних вишах розділ "Класи органічних сполук" зовсім виведений з програми. Тому деякі студенти-екологи виявляються неспроможними відрізнити один клас органічних сполук від іншого, передбачити властивості та реакційну здатність сполуки, обумовлену наявністю в складі її молекули певних функціональних груп, а також потенційний вплив хімічних речовин на навколишнє середовище, здоров'я людини тощо.

Як наслідок, при подальшому опануванні курсів "Екологія людини", "Нормування антропогенного навантаження на навколишнє середовище", "Моніторинг та методи вимірювання параметрів навколишнього середовища", "Інженерна екологія", "Екологічна безпека" та ін. студентам стає дедалі важче орієнтуватися в хімічному навчальному матеріалі, розв'язувати завдання, пов'язані з їхнім майбутнім фахом. Передбачаємо, що блок "Основні класи політантів довкілля" також надасть змогу студентам-екологам краще зрозуміти складні процеси, що відбуваються в міському та урбанізованому середовищах під впливом антропогенної діяльності.

По-третє, передбачається таке структурування хімічного навчального матеріалу всередині кожного блоку й модуля, щоб мати можливість забезпечити його доступність студентам з різними рівнями базової підготовки з хімічних та інших фундаментальних і споріднених дисциплін. У рамках кожного модуля посилюється інтеграція знань за рахунок виявлення й врахування внутрішньо- й міждисциплінарних зв'язків, мінімізації матеріалу (перш за все, зменшення частки енциклопедичних знань, фактичного матеріалу), ліквідації його дублювання в різних дисциплінах, а також шляхом синтезу, узагальнення й систематизації знань усередині кожної з підсистем. Це, у свою чергу, дозволяє студентові вивільнити час для опанування необхідного, інваріантного хімічного матеріалу, присвятити більше уваги самостійній і науково-дослідницькій роботі.

Отже, за таких умов студенти-екологи після опанування дисциплін хімічного циклу здобувають необхідних ключових, предметних (хімічних) і професійних компетентностей, набувають повністю

сформований базовий рівень хімічних знань, умінь і навичок, достатній для подальшого й успішного навчання та професійної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, зазначимо, що структурування змісту хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів за блочно-модульного підходу сприятиме: 1) конструюванню змісту навчального матеріалу хімічних дисциплін, здатного гнучко змінюватися в конкретних умовах навчання та орієнтованого на потреби практики, майбутньої професії студента; 2) стимулюванню самостійності й відповідальності студентів, реалізації їх творчого та інтелектуального потенціалів, забезпеченню індивідуалізації щодо темпу засвоєння знань, рівня допомоги з боку викладача й диференціації змісту хімічних дисциплін.

Окрім того, така форма організації педагогічного процесу надасть змогу органічно поєднати індивідуальні та колективні форми навчальної діяльності студентів, реалізувати особистісно орієнтований і діяльнісний підходи, застосовувати сучасні педагогічні технології як у навчанні, так і при діагностиці знань і досягнень студентів-екологів, а також сприятиме індивідуальному розвитку студента.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання: підручник / А. М. Алексюк.–К.: ІСДО, 1993.–220 с.
2. Біогеохімія: практикум [для студ. напряму підготов. 6.040106 "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування"] / О. В. Кофанова.–К. : НТУУ "КПІ", 2010.–48 с.
3. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин.–М.: Знание, 1973.–48 с.
4. Вища освіта і Болонський процес. Курс лекцій [для самостійної роботи магістрів спец. 8.05.0201 "Менеджмент організацій"]/[укл.: В. Г. Воронкова, О. Є. Швець.]–Запоріжжя: ЗДІА, 2004.–95 с.
5. Зайцев О. С. Принципы построения методической системы обучения общей химии: автореф. дис. на соискание научн. степени доктора пед. наук в форме научного доклада: спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (химия)" / Олег Серафимович Зайцев.–М., 1986.–45 с.
6. Кедров Б. М. Предмет и взаимосвязь естественных наук / Б. М. Кедров.–М.: Наука, 1967.–80 с.
7. Кузьмина Н. В. Понятие "педагогической системы" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования; под ред. Н. В. Кузьминой.–М.: Народное образование, 2002.–С. 7–52.
8. Мітрясова О. П. Інтегрований підхід до навчання хімії студентів аграрного університету: монографія / О. П. Мітрясова.–Миколаїв: МДАУ, 2006.–295 с.
9. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий: монография / В. М. Монахов; [Межвуз. центр дистанц. образов МГОПУ им. М. А. Шолохова; Волгогр. гос. пед. ун-т.–Волгоград: Перемена, 2007.–350 с.
10. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи.–К., 2000.–С. 274–297.
11. Системно-структурный подход к построению курса химии / [под ред. Е. М. Соколовской, Н. Ф. Талызиной].–М.: Изд-во МГУ, 1983.–172 с.
12. Спиркин А. Г. О взаимосвязи наук в современном естествознании / А. Г. Спиркин, В. С. Тюхтина // Синтез современного научного знания.–М.: Наука, 1973.–С.60–73.
13. Тьльдсепп А. А. Методические основы формирования системных знаний по химии в общеобразовательной школе: автореф. дис. на соискание степени доктора пед. наук: 13.00.02 "Теория и методика обучения (химия)" / Аарне Альбертович Тьльдсепп.–Тарту, 1984.–36 с.
14. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов.–М.: Мысль, 1978.–272 с.
15. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская.–М.: Сентябрь, 2000.–130 с.

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

С.А.Лапшин

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз проблеми формування політичної культури студентської молоді. Розкрито зміст явища політичної культури, визначено та проаналізовано роль її складових, зокрема політичної свідомості та політичної поведінки. Акцентовано особливості політичної культури молоді та основні фактори її формування.

Ключові слова: політична культура, студентська молодь, політична соціалізація, політична свідомість, політична поведінка.

Аннотация. В статье автор подает комплексный анализ проблемы формирования политической культуры студенческой молодежи. Раскрывает суть понятия политической культуры, определяет и анализирует роль ее составляющих, в особенности, политического сознания и политического поведения. Акцентирует особенности политической культуры молодежи и основные факторы ее формирования.

Ключевые слова: политическая культура, студенческая молодежь, политическая социализация, политическая сознательность, политическое поведение.

Annotation. The complex analysis of forming of political culture of young people is carried out in the article. Maintenance of the phenomenon of political culture is exposed, certainly and the role of its constituents is analysed, in particular political consciousness and political conduct. The features of political culture of young people and basic factors of its forming open up.

Key words: political culture, political culture of young people, political consciousness, political conduct.

Постановка проблеми. Дослідження особливостей формування політичної культури студентської молоді є надзвичайно актуальним. Пояснюється це тим, що теперішній етап розвитку українського суспільства, який характеризується продовженням трансформаційних процесів у сфері суспільних цінностей та ідеалів, викликає підміну загальнолюдських, християнських норм моралі сучасними цінностями збагачення, прославлення, лицемірства, лихослів'я тощо [1, с.17].

За умов дефіциту ціннісних орієнтацій, моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі вагомішу роль у вихованні студентської молоді – соціальної групи, найбільш схильної до інновацій і найменш обмеженої комуністичними утисками особистості, може здійснити якісні перетворення в розвитку української держави [2, с.26].

Сучасна молодь отримала можливість самостійно оцінювати навколишню реальність, обирати спосіб поведінки та загалом життя. В політичній сфері українська молодь здатна підтримати інноваційний політичний курс, засвоїти демократичні цінності, виступати не лише об'єктом, але й активним суб'єктом політичного життя в Україні. Про це свідчить історичний досвід – саме з молоддю в різні часи пов'язувалися найкращі державотворчі сподівання [3, с.35].

Водночас, саме молодь є найбільш сприятливим ґрунтом для поширення негативних культурних тенденцій, оскільки її політична свідомість ще не є сформованою, що спричиняє сприйняття певних культурних стереотипів, які здатні навіть загальмувати розвиток особистості ще на етапі її формування. При цьому негативні зразки політичної культури приживаються набагато швидше саме тому, що є певними стандартизованими нормами поведінки, запозиченими ззовні. Саме тому їх необхідно враховувати і натомість поширювати зразки політичної культури, прийнятні з національного погляду [4, с.38].

Об'єктом дослідження у пропонованій статті є феномен політичної культури, особливості її формування у молоді. Предметом нашого дослідження є особливості формування політичної культури студентської молоді.

Незважаючи на посилення інтересу до економічних, юридичних, політичних, інформаційних процесів в Україні, обмаль праць, присвячених дослідженню чинників і особливостей формування політичної культури громадян, зокрема шкільної молоді.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Серед наявних розробок феномену політичної культури варто відзначити праці В.Андрушенка, В.Бабкіна, О.Бабкіної, Н.Гайворонюка, Є.Головахи, В.Горбатенка, П.Кононенка, В.Кременя, І.Кресіної, В.Лісового, О.Лузана, І.Миговича, М.Михальченка, О.Нагорної, Н.Паніної, Ю.Пахомова, В.Потульницького, В.Рєбкала, Ю.Римаренка, Ф.Рудича, С.Рябова, В.Табачковського, М.Чурілова, М.Шульги та ін.

Безпосередньо аспектам формування політичної культури молоді присвячені дослідження В.Бєбика, В.Боровика, М.Головатого, В.Драговця, В.Капіцина, Є.Красова, Є.Комарова, О.Корнієвського, В.Рябіки, Ф.Шереги, В.Щегорцова, В.Якушика та ін.

Виклад основного матеріалу. Особливості формування політичної культури сучасної української молоді мало вивчені, оскільки й поняття „політична культура” надто складне й неоднозначне. Це – складний феномен, який поєднав одразу дві сфери: політику та культуру. Таке поєднання стало приводом для численних спроб стандартизувати, піддати це явище певній класифікації, що зазвичай призводило до звуження його змісту. Найбільш поширеною помилкою дослідників є нехтування такими суттєвими особливостями політичної культури, як динаміка та полікультурність. Адже здатність політичної культури трансформуватися під впливом нових явищ у суспільному житті й трансформувати політичну систему (динамічність) є її визначальною характеристикою. Це дає можливість стверджувати цільовий вплив держави на формування політичної культури різних вікових груп у суспільстві. Поліваріантність політичної культури передбачає наявність у суспільстві не єдиної магістральної, а різноманітних культур (субкультур, контркультур), властивих окремим групам населення [4, с.42-45].

Поняття „політична культура” як соціальне явище пов'язане з появою держави у IV- III тис. до н.е. Вона була предметом уваги мислителів давніх часів – Платона, Аристотеля, Макіавеллі, Монтеस्क'є, Токвіля та інших. Безпосередньо термін запроваджений у науковий обіг німецьким філософом епохи Просвітництва Йоганом – Готфрідом Гердером (1744-1803).

Виділимо основні загальні підходи до визначення поняття „політична культура”. Згідно з першим підходом, політичною культурою вважають систему цінностей соціуму та його громадян, систему політичних інститутів і відповідних способів колективної та індивідуальної політичної діяльності. Згідно з другим підходом, політична культура — це певна сукупність переконань, поглядів, орієнтацій та зразків поведінки. Згідно з третім підходом, політична культура являє собою процес формування та реалізації певних сил таких соціальних суб'єктів, як класи, групи, особистості у процесі їхньої суспільно-політичної діяльності. Згідно з четвертим підходом, політична культура – об'єктивне відображення і реалізація протистояння протиборства корінних класових інтересів, політичних принципів і гасел, які проголошуються політичними партіями, окремими політиками, державою [5, с.135].

Вважаємо за доцільне навести найбільш логічне, з нашої точки зору, визначення політичної культури, запропоноване О.Морозовою: „Політична культура є динамічною та різномірною функцією соціуму, що поєднує всі історично сформовані набутки останнього в галузі політики та перманентно набуває нових відповідно до характеру розвитку суспільних відносин. В такому розумінні стає очевидним, що політична культура може не тільки змінюватися під впливом трансформацій політичної системи, а й навпаки – справляти вплив на цю систему” [4, с.49]. Ми поділяємо таке визначення, проте варто додати, що зміст політичної культури суб'єктів різних соціальних груп різниться за обсягом та структурою. Про це свідчать результати соціологічних досліджень, проведених в європейських країнах. Вони дають змогу дійти висновку щодо наявності суттєвих відмінностей у базових соціальних орієнтаціях молоді та старших поколінь. Для молодіжної субкультури на Заході характерне домінування таких цінностей, як можливість спілкування і якість життя. Водночас для старших поколінь найбільшою цінністю залишається матеріальний достаток. Такі результати соціологічних досліджень повною мірою відображають і стан українського суспільства.

Політична культура суспільства є синтезом відповідних культур усіх існуючих в ньому соціальних спільнот і політичних інститутів. У середині цих культур виробляється нова культура, яка відображає ознаки та рівень політичної свідомості й поведінки всього суспільства. В цій інтегрованій політичній культурі можуть переважати демократичні чи авторитарні риси, переплітатися різні рівні й характер політичних ознак носіїв культури. Водночас, політична культура є складовою духовної культури особи й суспільства загалом: вона тісно поєднана з іншими видами духовної культури - моральною, управлінською тощо. В контексті загальної культури суспільства політична культура постає як культура політичного мислення і політичної поведінки, вона обумовлює цивілізаційний ступінь політичного життя суспільства.

Політична культура українського суспільства має посткомуністичний, пострадянський характер: про це свідчить панування в мас-медіа російської мови, комплекс національної меншовартості, нездатність до адекватної оцінки національних інтересів, схильність розраховувати не на власні сили, а на зовнішню допомогу. Пояснюється це тим, що кожне покоління формується на основі попередніх духовно-моральних основ, які є відбитком соціально-політичних та економічних факторів суспільного розвитку [6, с.126].

Серед особливостей політичної культури в умовах незалежної України варто зазначити: а) заідеологізованість мислення, нетерпимість до будь-яких нетрадиційних поглядів; б) низька компетентність в управлінні справами суспільства та держави; в) правовий нігілізм; г) нерозвиненість громадянських позицій та недостатньо розвинутий індивідуалізм; д) підданські настрої за будь-якого центру реальної влади. Проте характер соціально-політичних процесів в Україні дозволяє стверджувати, що політична культура українського суспільства набуває рис національної та незалежної – за умов незалежного існування відроджуються такі традиційні риси української політичної культури, як народовладдя, толерантність, ліберальне ставлення до держави. У зв'язку з цим зауважимо, що політичній культурі сучасного українського суспільства загалом властива прихильність до західноєвропейських політичних цінностей. Водночас вона на сьогодні ще не є цілісною, адже відсутні окремі її компоненти, а частина з наявних мають несформований характер або не відповідають національному характеру та традиціям українського народу. Тому сьогодні вкрай важливі практичні дії в напрямку заохочення участі молоді у політичному житті суспільства.

У процесі формування політичної культури суттєве значення мають традиції, що відображають її корінні інтереси. Ідейно-політична зрілість на етапі становлення має суперечливий характер, зокрема відмова від ідеологічних і політичних стереотипів тоталітарної доби, утвердження нових політико-ціннісних орієнтирів, переконань і соціально-політичних почуттів, установок на вироблення політичної компетентності, формування культури толерантності та коректності. Водночас відбувається переосмислення й переоцінка політичних ідеалів, шляхів, участі в громадсько-політичному житті та розвитку місцевого самоврядування [7, с.135].

На сучасному етапі варто вирізнити такі суб'єкти формування політичної культури молоді: а) родина, в якій відбувається засвоєння політичних поглядів батьків; б) освітній заклад, де, зважаючи на пасивне відтворення навчального матеріалу, молоді люди позбавляються активності, творчості, пошуку і, як наслідок, прослідковуються прояви песимізму, апатії, роздратування; в) молодіжні громадські та політичні організації, але участю в них охоплений надзвичайно малий відсоток молодих людей; г) засоби масової інформації [8, с.100].

Важливу роль у формуванні політичної культури сучасної молоді відіграє національний менталітет, який визначає особливості українського політикуму. Найбільш вираженими ознаками ментальності є такі: 1) кардоцентричність (сентименталізм, емпатія, чуттєвість); 2) анархічний індивідуалізм (прагнення до особистої свободи); 3) перевага емоційного, чуттєвого над волею та інтелектом [9, с.75].

Варто зауважити, що вітчизняні політики все активніше розглядають проблему формування політичної культури молоді в контексті розв'язання питань, пов'язаних із сучасною розробкою української національної ідеї, як основи функціонування нації. Адже чітке усвідомлення змісту національної ідеї як складного інтелектуально-духовного, соціально-економічного, політичного, морально-етичного та соціально-психологічного феномену життя народу є однією з необхідних передумов самоусвідомлення суспільством, зокрема молоддю, своєї суті. Дослідниками розроблені критерії, за допомогою яких можна виміряти рівень політичної культури конкретної особи на даному тимчасовому відрізку. Це показники, що емпірично перевіряються, тобто вимірювання відбувається за допомогою методів конкретного соціологічного дослідження. Перший – політичне пізнання, оскільки повноцінна участь людини в житті суспільства неможлива без прагнення її до інформованості про свої політичні права, політичну систему, систему управління. Цей показник розпадається на диференційовані показники: а) рівень уваги до політичних подій (дослідження показали, що в розвинених країнах рівень такої уваги значно вищий); б) володіння інформацією і наявність власної думки, наприклад, здатність визначити лідерів політичних партій, знання суті їхніх програм; чим вищий рівень політичної культури, тим тісніший зв'язок між рівнем інформованості й наявністю власної думки; в) рівень компетентності в галузі політики. Другий показник – ставлення до політики і політичної системи. Тут важливі наступні моменти: а) оцінка діяльності влади (у розвинених країнах більшість населення переконана, хто уряд сприяє поліпшенню життя, у менш розвинених доля тих, що поділяє цю точку зору, значно менша); б) частота обговорення політичних проблем з друзями, рідними, знайомими та ін., рівень свободи в обговоренні; в) форми політичної комунікації, тобто наскільки люди відчувають свою безпеку, відчувають, що вони вільні підтримувати будь-які політичні партії і сили, г) рівень національної гордості за політичну систему країни, за її успіхи в різних галузях, за місце країни на міжнародній арені, її економічну систему, духовні й релігійні цінності, внесок у науку, мистецтво й ін. Європейські дослідники зазначають, що найбільший відсоток тих, хто пишається політичною системою своєї країни, у Великобританії та США (85%), економічною системою – в Німеччині (33%), ландшафтом – в Італії (25%) тощо.

Третій показник – міра участі в політичному житті суспільства. Під цим розуміють: а) рівень політичної активності особи; б) форми участі в політичному житті, які вважаються людям найбільш адекватними; в) участь у державній політиці або в органах місцевого самоврядування (дослідження показують, що обирають частіше друге, ніж перше); г) віра людей у власну здатність впливати на рішення, що приймаються елітою, і вибір методів такого впливу (через політичну партію, неформальну організацію, юридичні органи, суд, вибори й ін.). На основі перерахованих вище критеріїв проводилися дослідження рівня політичної культури в багатьох країнах Західної Європи, у США, останнім часом усе більш практикуються подібні дослідження і в Україні.

Так, згідно з останніми опитуваннями української молоді, високий рівень соціально-політичної активності характерний лише для 2%, середній – для 42%, низький – 22%. Цікавляться політикою 25% респондентів, не цікавляться близько 30%. Причинами неучасті у виборах назвали: „не цікавлюся політикою” – 14%, „не вірю нікому з політиків, заздалегідь все одно підтасують результати виборів” – 23%, „все одно нічого не зміниться” – 35%. Причини пасивності молоді різноманітні: це і недовіра до владних структур через віковий статус („ми не доросли до політики”, „низький рівень загальної і політичної освіти”, „вирішення своїх молодіжних проблем”, „нам не до політики”), негативний вплив засобів масової інформації. Зауважимо, що нинішній рівень політичної культури є досить низьким, що негативно позначається і на рівні її політичної активності. Молодь може бути політично пасивною не тому, що вона є політично несвідомою, а тому, що не підтримує ту чи іншу форму політичного правління, політичний курс, який не задовольняє її специфічні потреби та інтереси [3, с.78].

Таким чином, формування політичної культури сучасної молоді, набуття нею політичних знань і навичок політичної поведінки є важливою умовою функціонування політики, насамперед держави, в інтересах суспільства. Необхідність засвоєння політологічних знань у сучасних реаліях обумовлюється тим, що оволодіння систематизованими науковими знаннями про політику закладає основу демократичної політичної культури молоді. Такі знання потрібні кожній освіченій людині. Вони сприятимуть формуванню здатності самостійно аналізувати політичні явища і процеси, визначати своє місце в них.

Висновки. Головним засобом подолання негативних рис та деформацій української ментальності та політичної культури повинна стати реалізація спільної мети нації – побудова суверенної, соборної й демократичної української держави. Крайній індивідуалізм буде подолано формуванням демократичних суспільних відносин та соціально-правової держави, в якій індивідуальна свобода органічно поєднуватиметься з громадянськими обов'язками і відповідальністю. Українська держава надзвичайно зацікавлена в цивілізаційній соціалізації молодого громадянина, у формуванні в нього демократичної політичної свідомості й культури, законслухняності. Все це неможливе без залучення загальнолюдських цінностей до процесу виховання, визначення основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів формування духовності на їх основі, які разом з іншими складовими сприятимуть розвитку і вихованню духовної високоморальної особистості та політичної культури свідомого громадянина.

Література

1. Безклубенко С.В. На межі тисячоліть: християнство як феномен культури / С. В. Безклубенко, О. А. Блінов, М. М. Бровко, О. М. Волощенко, Л. П. Гарашенко / Українська Православна Церква. Київський Патріархат; Міжнародний ін-т лінгвістики і права / Р.П. Іванченко-Іванова (гол.ред.). — К., 2000. — 606 с.
2. Бабкіна О. Демократичні детермінанти трансформації українського суспільства / О. Бабкіна // Віче. – 2007. - №13. – С.25-29.
3. Бебик В.М. Політична культура сучасної молоді / В. М. Бебик, М. Ф. Головатий, В. А. Ребкало / Український НДІ проблем молоді. – К., 1996. – 112 с.
4. Морозова О.О. Особливості формування політичної культури молоді в умовах глобалізації / О. О. Морозова // Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата політичних наук за спеціальністю 23.00.03 – політична культура та ідеологія. – Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. – Київ, 2006. - 186 с.
5. Дмитренко М. Особливості сучасної політичної культури і проблема визначення / Дмитренко М. // Політичний менеджмент: Український науковий журнал. - Київ, 2005. - № 5. - с. 134 - 138.
6. Нагорна Л.П. Політична культура українського народу: історична ретроспектива і сучасні реалії / Л. П. Нагорна / Інститут політичних і етнонаціональних досліджень НАН України. — К. : Стило, 1998. — 278с.
7. Корнаух А, Формування політичної культури молоді на сучасному етапі: Політична культура / А. Корнаух // Людина і політика. – 2004. - №5. - С.134-140.
8. Білик М. Особливості формування політичної культури сучасної молоді / М. Білик // Соціальна психологія: Український науковий журнал. - Київ, 2004. - №4. - С.96-105.
9. Реєнт О.П., Лисенко О.Є. Українська національна ідея і християнство / О. П. Реєнт, О. Є. Лисенко. — К. : Богдан, 1997. — 128 с.

ТЕОРІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА І НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

В.А.Ліхневський, А.В.Мельников

Анотація. У статті аналізуються особливості теорії фізичного виховання, визначаються основні джерела виникнення фізичного виховання, виокремлюються основні його поняття розглядаються методи фізичного виховання.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична культура, методи фізичного виховання.

Аннотация. В статье анализируются особенности физического воспитания, определяются основные источники развития физического воспитания, выделяются главные его понятия, рассматриваются методы физического воспитания.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, методы физического воспитания.

Summary. The article analyses the main particularities of physical education, determines the sources of foundation of physical education, explains it's main concepts, analyses methods of physical education.

Key words: physical education, physical culture, methods of physical education.

Актуальність проблеми. Теорія і методика фізичного виховання як наукова і навчальна дисципліна формує систему фундаментальних знань, що визначають професійну діяльність в галузі фізичного виховання. Знання вчителем теорії і методики фізичного виховання є провідною умовою розвитку його педагогічного мислення, творчого розв'язання проблем фізичного виховання. Це дозволяє йому засвоювати нові відомості, критично сприймати ті чи інші теоретичні положення і практичні дії, правильно оцінювати роль суміжних наукових дисциплін у реалізації завдань фізичного виховання, створювати основу для особистої педагогічної творчості [4].

Належний рівень розвитку фізичних можливостей є важливою умовою високої працездатності і продуктивності праці на сучасному виробництві, службі у Збройних силах України [1].

На розвиток теорії фізичного виховання вплинули погляди Я.Коменського, Ж.Ж.Руссо, Й.Песталоцці. Теорії фізичного виховання присвячені наукові доробки таких авторів: Б.Шиян, Л.Матвеев. Методи фізичного виховання представлені у роботах О.Худорлей.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про значний інтерес науковців до фізичного виховання. Водночас можна констатувати, що теоретичні аспекти фізичного виховання молодого покоління, обґрунтовані у вітчизняній педагогіці, вивчено недостатньо. Відтак виникає необхідність у більш детальному розгляді даної проблеми.

Мета. Дослідити теорію фізичного виховання, виокремити основні джерела його виникнення, визначити основні поняття “фізичне виховання”, “фізична культура”, “фізичний розвиток”, розглянути основні методи фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Теорія фізичного виховання є складовою частиною педагогічних наук. Вона вивчає фізичне виховання як феномен соціального життя, його мету і завдання на різних етапах розвитку суспільства, його кореляції з іншими науками, способи, методи та форми організації спортивної практики. Теорія фізичного виховання пояснює шляхи розвитку та передбачає тенденції еволюції фізичного виховання як суспільного явища, обґрунтовуючи свої педагогічні положення соціальними, психологічними й біологічними закономірностями.

Місце науки в системі знань визначається, насамперед, її предметом. Предметом теорії фізичного виховання є загальні закономірності функціонування і розвитку фізичного виховання. При цьому, в залежності від прийнятих вихідних засад, процес фізичного виховання може бути інтерпретований і зрозумілий по-різному. Цей процес трактується: з одного боку – як невідкладне формування організму (якщо занедбати його в дитячі роки, то досягти позитивних зрушень пізніше буде складно), з іншого – як формування особи в напрямку піклування про свій організм (тому що жоден рівень тренуваності організму в молодості не забезпечує його фізичної підготовленості на все життя).

Варто зазначити, що теорія фізичного виховання – синтезуюча наука, предметом пізнання якої є людина у процесі її соціальної інтеграції (за допомогою фізичних вправ) з метою фізичного і духовного вдосконалення та підвищення соціальної активності, її завданнями є:

- інтеграційно-цілісно осмислювати всю сукупність компонентів, найсуттєвіших властивостей і зв'язків, що утворюють і об'єднують різні сторони фізичної культури;

- виявляти її фундаментальні природні й соціальні основи та ставлення до інших явищ;
- формувати в інтересах практики загальні закономірності доцільно спрямованого використання і подальшого розвитку фізичної культури в суспільстві.

Загальні закономірності – ті, яким підпорядковується фізичне виховання будь-якого контингенту населення та будь-якого напрямку розвитку. Вони є окремим проявом загальних закономірностей розвитку природи і суспільства.

Також Б.Шиян зазначає, що практика фізичного виховання могла б існувати і без теорії. Але поява теорії сприяла бурхливому росту фізичних та духовних можливостей людини, підвищенню її соціальної активності[5].

Як навчальна дисципліна, теорія фізичного виховання визначає:

- суть мети і завдань, які повинні бути вирішені у процесі фізичного виховання;
- принципові підходи до досягнення мети і вирішення завдань; ефективні засоби розв'язання завдань;
- методи спільної роботи вчителя й учнів у процесі фізичного виховання,
- оптимальні форми побудови процесу фізичного виховання;
- закономірності управління процесом навчання і виховання фізичних якостей.

При цьому всі теми курсу тісно взаємопов'язані і утворюють єдину логічно побудовану систему, тому спроба вивчити будь-який розділ курсу ізольовано, без засвоєння інших, приречена на невдачу, так само, як і спроба засвоїти предмет загалом без відповідної бази, що закладається при вивченні інших дисциплін, які досліджують процес фізичного виховання [5].

Відповідно до поставленої мети також необхідно розглянути основні джерела розвитку теорії фізичного виховання.

Як уже зазначалось вище, першою в історичному аспекті була практика фізичного виховання. Вона і стала найпотужнішим джерелом виникнення наукових знань про цей процес. На сучасному етапі розвитку теорії фізичного виховання практика залишається рушійною силою, і в цьому контексті для нас важлива як сучасна практика вітчизняних та зарубіжних шкіл фізичного виховання, так і українські національні традиції. Сьогодні практика є джерелом розвитку і критерієм ефективності теорії. Вона значною мірою обумовлює і визначає форми, зміст та методи фізичного виховання.

Другим джерелом теорії фізичного виховання є практика суспільного життя. Звідси ми одержуємо інформацію про завдання, ефективність методів, засобів і форм фізичного виховання на кожному конкретному етапі розвитку суспільства.

Третім джерелом розвитку теорії фізичного виховання є прогресивні ідеї філософів, педагогів, психологів, лікарів про зміст і шляхи виховання гармонійно розвиненої особистості, про формування в людини потреби дотримуватись здорового способу життя.

Нарешті, четвертим джерелом теорії фізичного виховання є результати досліджень у суміжних галузях знань. Жодна наука не може повноцінно розвиватись, обмежившись лише власними результатами досліджень. Вирішуючи спеціальні педагогічні проблеми, теорія фізичного виховання знаходиться на стику декількох галузей науки.

Для того, щоб усвідомити суть теорії фізичного виховання необхідно виокремити основні поняття, які характеризують явище, пов'язане з усвідомленим використанням рухової діяльності з метою виховання, а саме “фізична культура”, “фізичне виховання”, “фізичний розвиток”.

Специфічною основою змісту фізичної культури як особливої і самостійної галузі культури є раціональна рухова активність людини як фактор її підготовки до життєдіяльності через оптимізацію фізичного стану. Вона виникла і розвинулась одночасно з загальною культурою людства. Майже одночасно (ще в первісному суспільстві) виник і один з її основних компонентів – фізичне виховання; пізніше виникають спорт і фізична рекреація.

В особистістному аспекті фізична культура є тією частиною загальної культури людини, яка виражається ступенем розвитку її фізичних сил і рухових навичок та здоров'я. Вона дозволяє з допомогою своїх специфічних засобів і методів розкривати потенційні фізичні можливості людини.

Діяльність у галузі фізичної культури має і матеріальні, і духовні форми вираження. Впливаючи на біологічну сферу людини комплексом засобів і методів, фізична культура неминує впливає на інтелектуальну, емоційну, духовну сфери особистості в силу єдності та взаємообумовленості функціонування матеріального і духовного в людині.

З матеріальною культурою фізична культура пов'язана процесом рухової діяльності, яка є її головним змістом, що матеріалізується у фізичних якостях людини. Крім того, вона спирається на матеріальну базу (спортивні снаряди, інвентар, майданчики, зали, палаци та ін.).

З духовною культурою фізична культура пов'язана наукою, спортивною етикою, естетикою, тощо.

Таким чином, характеризуючи фізичну культуру, необхідно розглядати щонайменше три аспекти.

1. Діяльнісний аспект, який включає доцільну рухову активність у вигляді різних форм фізичних вправ, спрямованих на формування необхідних в житті рухових умінь і навичок; розвиток життєво важливих фізичних здібностей; оптимізацію здоров'я і працездатності.

2. Предметно-ціннісний аспект, представлений матеріальними (матеріально-технічні засоби) і духовними (наукові знання, методи) цінностями, створеними суспільством для забезпечення ефективності фізкультурної діяльності.

3. Результативний аспект характеризується сукупністю корисних результатів використання фізичної культури, які виражаються у володінні людиною її цінностями, надбанні нею високого рівня фізичної дієздатності. Найсуттєвішим результатом повноцінного використання фізичної культури є виховання готовності людини взяти на себе відповідальність за свій фізичний стан і здоров'я.

Таким чином, *фізичну культуру* можна визначити як сукупність досягнень суспільства у створенні і раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов цілеспрямованого фізичного та духовного удосконалення людини [5].

Також фізичну культуру особистості можна визначити як сукупність властивостей людини, які набуваються у процесі фізичного виховання і виражаються в активній діяльності, спрямованій на всебічне удосконалення своєї фізичної природи та ведення здорового способу життя.

Н.Мойсеюк дає інше визначення цього поняття. Фізична культура – це сформований спосіб життя людини, що спрямований на зміцнення здоров'я, загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво-важливих рухових навичок і вмінь[2].

Поняття "*фізичний розвиток*" використовують у різних тлумаченнях 1) як процес зміни форм і функцій (морфо-функціональних властивостей) організму людини протягом її індивідуального життя; 2) як сукупність ознак, що характеризують зовнішні показники "фізичного стану" організму на тому чи іншому етапі його фізичного розвитку (ріст, вага, окружності тіла, спірометрія, динамометрія тощо). Це суто спеціальне (антропометричне) тлумачення "фізичного розвитку" потрібно відрізнити від сформульованого вище загального визначення. Іншими словами, якісно фізичний розвиток характеризується, щонайперше, суттєвими змінами функціональних можливостей організму в певні періоди вікового розвитку, які виражаються у зміні окремих фізичних якостей і загальному рівні фізичної працездатності. Зовнішніми кількісними показниками фізичного розвитку ("фізичного стану") є зміни просторових параметрів і маси тіла[5]. У посібнику М.М.Фіцули знаходимо таке визначення фізичного виховання. Фізичне виховання – це система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я, загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь [3].

"*Фізичне виховання*" є головним напрямом впровадження фізичної культури і становить органічну частину загального виховання, покликану забезпечувати розвиток фізичних, морально-вольових, розумових здібностей та професійно-прикладних навичок людини. Фізичне виховання шляхом проведення обов'язкових занять здійснюється в дошкільних виховних, середніх загальноосвітніх, професійних навчально-виховних та вищих навчальних закладах відповідно до навчальних програм, затверджених у встановленому порядку. Фізичне виховання військовослужбовців є складовою частиною загальної системи навчання та виховання особового складу Збройних Сил України, органів внутрішніх справ, інших військових формувань і здійснюється у формі спеціальної фізичної підготовки (стаття 12 Закону України "Про фізичну культуру і спорт")[5].

Таким чином, фізичне виховання, як і виховання загалом, є процесом вирішення певних освітньо-виховних завдань, який характеризується всіма загальними ознаками педагогічного процесу, або здійснюється в умовах самовиховання.

У статті О.Н.Худорлей зазначені основні методи фізичного виховання за Ю.Ф.Курамшином, В.В.Петровським, які пропонують класифікувати методи фізичного виховання за спрямованістю на:

- 1) придбання знань;
- 2) оволодіння руховими уміньми і навичками;
- 3) удосконалення рухових навичок і розвиток рухових здібностей;
- 4) нормування й управління навантаженням [4].

Основним методом фізичного виховання є метод фізичної вправи, оскільки фізична вправа є вирішальним не лише засобом, а й способом досягнення мети фізичного виховання. Формування методу фізичної вправи історично йшло трьома напрямками, у результаті склалися три типи методів: суворо-регламентованої вправи, ігровий і змагальний. Ставлення до цих методів у різних системах фізичного виховання довгий час мало тенденцію до не виправданого протиставлення (у ряді європейських країн, наприклад, недооцінювався змагальний метод, а в деяких американських країнах – методи суворо регламентованої вправи). У цьому зв'язку принципово важливо виходити з того, що жоден метод, яким би гарним він не був сам по собі, узятий у відриві від інших, не може розглядатися як єдино повноцінний. Лише сукупність методів, які використовуються відповідно до методичних принципів, може забезпечити успішну реалізацію комплексних задач фізичного виховання.

Висновки. У статті було розглянуто теорію фізичного виховання, яка є складовою частиною педагогічних наук та вивчає фізичне виховання як феномен соціального життя. Належний рівень розвитку фізичних можливостей є важливою умовою високої працездатності на сучасному виробництві, службі у Збройних силах України. Різноманітна фізична готовність людини розширює її можливості у здійсненні різноманітних видів діяльності, пов'язаних з великими фізичними та психічними напруженнями, що мають місце у багатьох професіях, особливо у військовій діяльності. Також було встановлено основні поняття теорії фізичного виховання (фізичне виховання, фізична культура, фізичний розвиток), виокремлено основні методи фізичного виховання.

Література

1. Єдинак Г. А. Методика фізичного виховання у ліцєях з посиленою фізичною підготовкою / Г. А. Єдинак, О. С. Рошук, В. М. Мисів. – Кам.-Под. : Вид-во пп “Пантук”, 2003. – 195с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – [4-е видання, доповнене]. – К. : ВАТ КДНК, 2007. – 655с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посібник / М. М. Фіцула. – [4-е видання, доповнене]. – К. : “Академ. Видав.”, 2006. – 559с.
4. Худорлей О.Н. Методи фізичного виховання / О. Н. Худорлей // Вчитель – 2009. – № 1. – С.20 – 26.
5. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. Шиян. – Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2005. – 271с.

УДК [378.6:37]:613

СПІЛКУВАННЯ В СТРУКТУРІ ВАЛЕОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Б.А.Максимчук

Анотація. У статті звертаємо увагу на необхідність формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання.

Ключові слова: валеологія, спілкування, педагогічна освіта.

Аннотация. В статье обращаем внимание на необходимость формирования валеологической компетентности будущих учителей в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: валеология, общение, педагогическое образование.

Abstract. In the gender pay attention to the necessity of forming valeological competence of future teachers in the process of physical education.

Keywords: valueology, communication, teacher education.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти як провідна парадигма розвитку звернена в бік гуманізації й гуманітаризації педагогічного процесу з особливими закономірностями функціонування, які виражаються в «затребуваності» для особистісного розвитку всіх онтологічних підстав людського буття – свідомості, діяльності, спілкування, духовності. Донедавна між перерахованими духовними сутностями людини рівноцінне взаємовідношення й взаємозв'язок були зміщені в бік переваги дієво-логічних «комбінацій». Виниклий переки не міг не відбитися на результатах виховання – виросло покоління з деформованою культурою техногенного розвитку й істотних пробілів у сфері гуманітарної освіти. Виник дефіцит людини «з людським обличчям».

Усвідомлення граничності такого стану ініціювало потужний потік педагогічної уваги до сфери спілкування як: 1) способу задоволення специфічної потреби людини в контактах із собі подібними; 2) критерію особистісного розвитку в процесі інтеграції людини в соціальну систему життєдіяльності; 3) засобу обміну духовно-особистісними цінностями й т.д.

Аналіз попередніх досліджень. Світогляд як вища підструктура в духовній сфері людини розвивається в процесі предметного й духовного освоєння навколишньої дійсності в системі міжособистісного спілкування. «Є всі підстави, – доходить висновку Б.Ф.Ломов з обговорення взаємозв'язків сутнісних проявів людського буття, – доповнити принцип єдності свідомості й діяльності, відповідно до якого свідомість формується, розвивається й проявляється в діяльності, аналогічним принципом, що ставиться до проблеми свідомості й спілкування, – свідомість формується, розвивається й проявляється у спілкуванні людей».

Аналіз результатів досліджень науковців у галузі формування здорового способу життя (В.Бобрицька, С.Кириленко, С.Лапаєнко, В.Нестеренко, Н.П'ясецька, Є.Чернишова та ін.) свідчить, що у вітчизняній педагогіці відчувається брак наукових досліджень, у яких обґрунтовувались би теоретичні та методичні підходи до формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів.

Значущість проблеми здорового способу життя, формування культури здоров'я особистості зумовила появу нового наукового напрямку – валеології, досліджень з проблем валеологічної освіти та виховання (Т.Бойченко, І.Брехман, Е.Вайнер, М.Гончаренко, М.Гриньова, Т.Книш, Ю.Лісіцин, С.Страшко та ін.). Останніми роками відокремилась педагогічна валеологія (І.Глинянова, Л.Дихан, В.Кукушкін, Л.Татарнікова та ін.), яка розглядає валеологічне виховання, валеологічний супровід дітей та юнацтва.

Філософський рівень феномена здоров'я людини представлено працями Е.Кудрявцевої, Ю.Лісіцина, Л.Сущенко; медико-біологічний рівень відображено в дослідженнях М.Амосова, В.Войтенка, З.Шкиряк-Нижник; соціально-педагогічний – у роботах В.Петренка, Г.Царгородцева, Д.Ізуткіна, Л.Матроса та інших авторів. Культура здоров'я особистості є предметом дослідження В.Горашука, О.Дубогай, Е.Казіна, Ю.Лісіцина та ін.

Проблему здоров'я людини здебільшого пов'язують з ефективністю системи фізичного виховання (Е. Вільчковський, Г.Григоренко, О.Дубогай, С.Канішевський).

У роботах таких авторів, як Л.Сущенко, О.Міхеєнко та ін., розкрито загальні підходи до соціальних технологій щодо формування валеологічного світогляду й засад здорового способу життя; визначено головні напрями оптимізації способу життя, проведено аналіз сучасних оздоровчих систем та програм.

Питання валеологічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти представлено у дисертаційному дослідженні Т.Книш, майбутніх фахівців з фізичної реабілітації – О.Міхеєнка, майбутніх біологів – І.Поташнюк, майбутніх викладачів у вищих закладах освіти І-ІІ рівнів акредитації – Н.П'ясецької.

Метою цієї статті є звернути увагу на необхідності формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Цілі спілкування відображають потреби партнерів, що виникають під час виконання спільної діяльності, в інформації (комунікативна сфера спілкування), у взаємодії (інтерактивна) або взаємосприйнятті (перцептивна), межі між якими досить умовні. Спонукальною силою міжособистісних відносин виступають мотиви, які можуть бути згруповані відповідно до специфіки розв'язуваних проблем у мотиви «ділового» контакту, «пізнавальних» інтересів, «самоствердження» або «властиво спілкування». Спілкування може здійснюватися як у вільній формі, так і бути соціально організованим. Однак, незалежно від форми міжособистісні відносини підлягають нормативному порядку різного масштабу ціннісної інтеграції, з якого формуються соціальні й культурні умови життєдіяльності для наступних поколінь.

«Перший» рівень містить у собі вимоги, норми, правила й стандарти з необмеженим простором і часом регулювання людських відносин. Забуття або зневажливе ставлення до них приводить до патологічних форм соціального й індивідуального прояву, свідками якого, на жаль, ми сьогодні є. Численні приклади девіантної поведінки, включаючи злочини проти здоров'я й життя людини, відхилення від суспільно-корисної діяльності тощо, – зовсім не повний перелік серйозних втрат у сфері духовно-морального виховання. Праві стародавні греки, що стверджували: «Хто процвітає в науках, але відстає в моральності, більше йде назад, чим уперед».

Норми, наповнені конкретним соціокультурним змістом, залежно від території, часу й умов життя людини, її приналежності до статево-вікових, етно-національних, соціально-класових,

релігійно-конфесіональних, професійних та інших суспільних груп, у сукупності визначають «другий» рівень регуляції індивідуальної поведінки й культури міжособистісного спілкування. У сучасних умовах актуальність виховання саме такої життєвої стратегії зростає паралельно з динамікою процесів іншого вектора розвитку глобалізації, з одного боку, і росту національної самосвідомості – з іншого. Посилення процесів асиміляції (американізація, вестернізація) звує коло загальнонародського, етно-національного й індивідуального спілкування. Не менші втрати мають місце при протиставленні культур, нетерпимості й насильстві до іншого світорозуміння. Крайні прояви спостережуваних у людському співтоваристві тенденцій негативно позначаються на якості життя кожного його члена.

Диспропорція в сфері міжособистісних зв'язків відображає наявні перекручування в діяльності провідних інститутів соціалізації: родини, трудових колективів, системи освіти й ін. Спостережувані в суспільстві зрушення негативної соціокультурної спрямованості (зниження виховного значення родини й трудового колективу, слабкість молодіжного руху й ін.) актуалізують роль педагогічного впливу, тому що більшість часу спілкування підлітків відбуваються у спеціально організованих умовах системи виховання за участю педагогів, що професійно володіють відповідними знаннями й технологіями. Відзначимо також, що формування комунікативних здібностей майбутнього вчителя розглядається в складі його професійних якостей як досить значима характеристика.

Сучасний процес виховання не може бути ефективним без знання педагогом особливостей спілкування в молодіжному середовищі. У першу чергу мова йде про молодіжну субкультуру як сукупність певних ціннісних орієнтирів, норм поведінки, взаємодії, взаємин й естетичних пристрастей молодого населення. Субкультура, на думку А.В.Мудрика, є специфічним механізмом соціалізації («стилізований механізм»), що дозволяє підліткови усвідомити і затвердити себе в якості самостійного «ми», що протистоїть соціуму («вони») і впливає на стиль життя й мислення молоді. Підходи до подолання надмірної напруги в системі відносин «батьків і дітей» (вихователів-вихованець) перебувають у самій природі цих відносин, де пріоритетне місце повинні посісти: поважний тон взаємного спілкування, визнання самотності й унікальності партнерів по діалогу, терпимість до іншого світорозуміння тощо. Про це, зокрема, свідчать отримані нами при оцінці ціннісних орієнтацій студентів-педагогів. Так, непримиренність до недоліків людей як особистісну якість відкидають більш ніж 70% студентів із числа опитаних.

Описані вище рівні спрямованого виховання становлять основу ціннісно-нормативних приписів, що виконують функції зовнішніх регуляторів поведінки. Загально визнаний стандарт поведінки в процесі інтеріоризації формує у вихованця власний набір правил і норм, втрачаючи при цьому ознаки тиску й примусу. Відбувається трансформація зовнішньої ланки керування у внутрішній регуляторний механізм поведінки, що проявляється в досвіді виконання специфічних особистісних функцій і становить, на думку В.В.Серікова, сутність особистісно-орієнтованої освіти. Під час спілкування як діалогу рівних партнерів відбувається процес самоідентифікації, самовизначення й самореалізації. Особливий інтерес викликає при цьому питання про ті шляхи, способи й засоби організованого або стихійного впливу, за допомогою яких вдається здійснити перехід від зовнішньої інтерпсихічної ланки керування поведінкою і діяльністю учня (студента) у внутрішній інтрапсихічний план керування. Трансляція соціокультурного досвіду спілкування здійснюється за участю засобів масової комунікації, включаючи пресу, радіо, телебачення, а також мистецтво, літературу й різні види ідеологічного впливу. Роль агентів соціалізації особливо велика при формуванні ціннісно-нормативних уявлень, переконань, ціннісних орієнтацій і суспільно-значущих установок особистості, у тому числі й валеологічного характеру.

Розширення поля комунікативного впливу зв'язано сьогодні з виникненням принципово нового способу міжособистісного контакту – віртуальним спілкуванням. Вихід у глобальні інформаційно-комунікативні мережі забезпечує споживача потужним інтелектуальним простором поза національними межами досягнень людського інтелекту. Культурно-значуща інформація в системі Інтернет не тільки передається, але й деякою мірою пере інтерпретується її користувачем. Можливість сучасних інформаційних систем перекодувати значення трансльованої звістки надає спілкуванню людини з машиною характеру діалогу, у певному сенсі, нав'язуючи споживачеві стиль мислення й способи спілкування. Підключення до системи подібних технологій потребує від особистості не тільки відкритості до діалогу, але й уміння зберегти власний погляд на світ, національний і світоглядний характер особистісних цінностей. Варто особливо загострити увагу на тій обставині, що до цих пір немає концептуальних розробок, що з високим ступенем вірогідності дозволяють б виявити довгострокові наслідки розглянутих процесів і зв'язати їх зі зміною характеру розумової діяльності, культури особистості й соціальної стратифікації суспільства. Немає точних

даних і про те, які структури мислення змінюються або утворюються в ході навчання з використанням комп'ютерів і сучасних інтерактивних засобів.

Є й інший бік проблеми: віртуальний характер спілкування за умови невинувато тривалого підключення до глобальної мережі істотно звужує коло повсякденного спілкування підлітка з однолітками, настільки необхідного для повноцінного розвитку особистості.

Загальновідомо, що процес інтеграції в соціальне середовище відбувається при участі референтної групи. Вона виконує функцію «перцептивного фільтру», відбираючи із суспільних норм і цінностей найбільш значимі для людей свого оточення. Підліток готовий розділити ці пристрасті й перевести в якісь одиниці власного духовного світу. На даному етапі розвитку авторитет однолітків стає більш важливим за значущі раніше відносини й спонукає до дії ефект соціального очікування, коли групові вимоги до підлітка можуть перевести на другий план стандарт нормативної поведінки. Так, наші дослідження показали, що перше знайомство із сигаретою в 93% студентів підліткового віку відбувається в компанії друзів при повній поінформованості про шкоду паління. Відмовитися від спілкування, супроводжуваного прийомом спиртних напоїв, змогли тільки 10% із числа опитаних юнаків й 17% дівчат, що відображає неготовність значної частини учнівської молоді протистояти тим рольовим очікуванням, які покладені на них референтним оточенням. Вийти за рамки запропонованої значимою особою (групою) ролі виявляється для підлітка найчастіше досить непростим рішенням. Слід зазначити, однак, що в окремих ситуаціях рольові очікування виходять за межі референтної групи, проектуючи на собі нормативні стандарти. У цьому випадку особистість демонструє вигідні для себе адаптивні соціальні можливості й претендує на лідерство й інтелектуальне ядро групи.

Виховання як невід'ємна частина освіти розвивається за схемою спілкування із принципово іншим педагогічним змістом: самореалізація особистості, що стверджується, і одночасно самореалізація «як продовження себе в іншій людині». При цьому ролі учасників педагогічної взаємодії, імпліцитно відображаючи характеристики спілкування, закріплені у вихідних рольових матрицях міжособистісних відносин, співвідносяться з реаліями сучасного соціокультурного досвіду, здобуваючи якісно новий зміст і процесуальне виконання. Так, у перелік професійних функцій сучасного вчителя (викладача) входять такі обов'язки, як вчитель-організатор освітнього процесу з посиленням функції вихователя й духовного наставника, людини з високою громадянською самосвідомістю, дослідника й керівника, фасилітатора й прихильника активного способу життя. Учень (студент) у ситуації системи освіти, що реформується, здобуває положення суб'єкта педагогічного процесу, скидаючи нав'язану попередньою моделлю освіти роль пасивного користувача, об'єкта наукової інформації. Результатом виховного процесу співробітництва вчителя (викладача) й учня (студента) стає формування соціально-психологічної готовності підопічного до активної життєвої програми підтримки гарного здоров'я й перетворення в бік оздоровлення середовища життєдіяльності. Під готовністю педагога мають на увазі «такі мотиваційні, когнітивні й операціонально-поведінкові компоненти, які забезпечують особистості оптимальне функціонування в «нових для неї контактних групах і колективах» й, доповнено, не суперечать суспільно-значущим нормам поведінки і спілкування.

Неодноразово підкреслювалося, що інтеграція індивіда в соціальне середовище здійснюється в процесі його активної взаємодії із системою, що відтворює й багаторазово дублює ті суспільні корисні зв'язки, які суб'єкт опановує і які засвоює в процесі «провідної діяльності». Виділення провідного компоненту активності аж ніяк не означає ігнорування інших видів трудової участі, у які широко залучений учень. Однак саме цей вид діяльності грає найбільш важливу роль у психічному розвитку на даному віковому етапі, опосередковуючи всі інші відносини підлітка зі своїм найближчим оточенням.

Висновки. Пізнавальна діяльність, на наш погляд, є своєрідним видом діяльності майбутнього вчителя, зміщуються лише акценти щодо пріоритетних завдань: від «учнівських» – на перших курсах, до «професійно сформованих і закріплених» – на завершальних етапах навчання.

Література

1. Книш Т. В. Валеологічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. В. Книш / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. — Луцьк, 2001. — 211с.
2. Коваль В.О. Особливості валеологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / В. О. Коваль / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2007. — 20с.

3. Міненко А.О. Формування валеологічних знань у майбутніх учителів фізичної культури: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. О. Міненко / Інститут вищої освіти АПН України. — К., 2007. — 20с.
4. Міхеєнко О.І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому педагогічному навчальному закладі: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. І. Міхеєнко / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. — Суми, 2004. — 212с.
5. Нестеренко В.В. Підготовка вихователів дошкільних закладів до валеологічного виховання дітей / В. В. Нестеренко / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О., 2007. — 166с.
6. П'ясецька Н.А. Формування валеологічної культури майбутніх учителів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. П'ясецька / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 2004. — 223с.

УДК 378. 016: [57+54]

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Л.О.Нікітченко

Анотації: В статті розглядаються питання, що стосуються організаційних методів професійної підготовки майбутнього вчителя біології та хімії у процесі фахової практики. Обґрунтовується модель їхньої підготовки.

Ключові слова: Професійна підготовка, модель, методи навчання.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, которые касаются организационных методов профессиональной подготовки будущего учителя биологии и химии в процессе профессиональной практики. Обосновывается модель их подготовки.

Ключевые слова: Профессиональная подготовка, модель, методы учения.

Annotation: In stat'e rassmatrivayutsya voprosy, kotorye kasayutsya organizacionnykh metodov professional'noy podgotovki of budushego teacher of biologii i khimii in processe of professional'noy practice. Obosnovyvaetsya model of ikh podgotovki.

Keywords: Professional preparation, model, methods of studies.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього вчителя – це складний керований процес, який залежить від низки чинників, що безпосередньо впливають на нього. Професійно-педагогічна підготовка потребує тісного зв'язку оновленої методології, теорії, емпіричного знання й практичної педагогічної дійсності. Тому важливо не тільки обґрунтувати ряд практичних заходів, що усували би причину недостатньої професійної підготовки студентів природничих факультетів, але й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, що позитивно впливають на цей процес.

Виклад основного матеріалу. Поняття “модель” дослідниками трактується по-різному. У науковій літературі існує ряд визначень цього терміна. Розглянемо декілька з них.

У радянській енциклопедії “модель” – це речова, знакова або уявна система, що відтворює принципи внутрішньої організації та функціонування, а також певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або не доцільне [1].

З точки зору філософії модель трактується як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної дійсності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення й тому подібного – оригіналу моделі” [5, с.374].

Дахин А.Н. визначає модель як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, подібний до досліджуваного об'єкта (явища), відображає і відтворює у простому й грубішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [2, с. 22–26].

Як уявну або матеріально реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт, визначає модель В.Штофф [6, с.52]. На його думку, “модель означає певну кінцеву систему, певний одиничний об'єкт, не залежно від того, існує він реально чи уявно”.

Ю.Бабанський розуміє поняття “модель” як явище, предмет, установку, знакове утворення або умовний образ, який певним чином зіставляється з досліджуваним об’єктом, здатний замінити його у процесі дослідження і дає інформацію про об’єкт. У процесі роботи з об’єктом “виявляються білі плями” в аналізі зв’язків внутрішнього і зовнішнього характеру, що призводить до глибшого розуміння суті явища, яке вивчається...” [1].

Ми погоджуємось з думкою А.М.Петрової, що модель в експерименті має подвійне значення: вона являється і об’єктом вивчення (виконує роль іншого, подібного їй об’єкта), і експериментальним матеріалом (засобом пізнання обраного об’єкта). Для моделювання, що використовується з експериментальною метою, характерними є такі дії: перехід від реального об’єкта до моделі – побудова моделі та моделювання у прямому значенні цього слова; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об’єкта, що полягає в перенесенні результатів, отриманих у процесі дослідження, на цей об’єкт.

Під моделлю професійної підготовки ми розуміємо комплекс взаємопов’язаних компонентів педагогічного процесу, де інтегруються її основні складові частини: теоретичний аспект підготовки, практичний аспект підготовки та безпосередньо готовність майбутнього вчителя до фахової діяльності як результат взаємодії всіх компонентів, а саме: мотиваційного, змістового, діяльнісного та організаційно-методичного.

Вивчаючи у межах пошуково-експериментальної роботи рівні професійної підготовки випускників природничо-географічних факультетів, ми дійшли висновку, що вони часто не відповідають вимогам, які висуваються до фахівців на сучасному етапі. Значна частина студентів не знає форм і методів фахової діяльності, має недостатню теоретичну підготовку, не розуміє суті професійної діяльності за фахом, не бачить в цьому жодної потреби, не може застосовувати набуті знання на практиці, не можуть організувати науково-дослідницьку роботу, і як наслідок, не мають бажання виробляти у себе професійно-значущі вміння. Саме робота студентів під час фахової практики – одна із основних умов якісної підготовки майбутніх спеціалістів, їх налаштованості на тривалу та якісну професійну діяльність.

В.О.Сластьонін та інші автори під професійною діяльністю розуміють сукупність професійно зумовлених характеристик учителя; до її складу включають психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність, науково-теоретичну й практичну підготовку [4, с.33].

Готовність є усталеною характеристикою особистості вчителя, що обумовлює успішність його діяльності як професіонала. Базуючись на індивідуальних особливостях майбутнього вчителя як суб’єкта навчально-пізнавальної, професійної діяльності, є вихідною характеристикою його становлення як особистості й професіонала [3, с.227].

У літературних джерелах готовність розглядається: як психологічний стан налаштованості на діяльність; як усталена характеристика особистості, що формується внаслідок її підготовки до певного виду діяльності (довгострокова готовність). Натомість більшість авторів у педагогічних дослідженнях виходять з того, що готовність до діяльності є інтегральним утворенням, яке складається з комплексу різноманітних, пов’язаних між собою елементів.

На нашу думку, за єдності теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця професійна підготовка досягає свого найвищого рівня: формуються дидактичні, перцептивні, організаторські, комунікативні здібності; формується власна позиція студента, вдосконалюється здатність до розподілу уваги, що є важливим під час виконання різних видів діяльності; виробляється стійке прагнення до професійного самовдосконалення.

Важливими компонентами моделі є зміст, форми та методи підготовки. Серед основних напрямків вдосконалення змісту підготовки ми виділяємо такі: удосконалення фахової практики, науково-дослідницької та самостійної роботи студентів; оволодіння студентами психолого-педагогічними та спеціальними знаннями; формування у студентів гностичних, комунікативних, організаторських, креативних умінь, які будуть необхідні для виконання на високому рівні функцій вчителя; корекція навчальних планів та програм, створення методичних посібників та розробка спецкурсів. У нашому дослідженні розроблені методичні рекомендації щодо проведення фахової практики.

Сучасні вимоги до професійної підготовки передбачають не тільки вибір змісту, але й методів та прийомів навчання. Слово «метод» у перекладі з грецького «methodos» – означає спосіб дії для досягнення певної мети. А методи навчання – це способи спільної діяльності викладача та студентів, спрямовані на розв’язання навчальних завдань. Головним у визначенні методів навчання є посилання саме на спільну діяльність викладача та студента. З цього можна зробити висновок: лише злагоджена співпраця приведе до досягнення потрібного результату – підготовки висококваліфікованого фахівця.

Прийом – це елемент методу, його складова частина, разова дія, окремий крок у реалізації метода або модифікації метода в тому випадку, коли метод незначний за об'ємом або простий за структурою.

Організаційними методами професійної підготовки майбутнього вчителя у процесі фахової практики є: словесні (інструктаж, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія), наочні (демонстрація природних об'єктів, приладів, дослідів, муляжів, малюнків, таблиць, гербарних зразків), та практичні (екскурсія, збір та обробка зібраного матеріалу, самостійні спостереження за флорою та фауною, постановка та проведення польових та демонстраційних дослідів).

Зупинимось більш детально на кожному із запропонованих методів навчання.

Словесні методи навчання. Інструктаж – чітко визначена система вказівок, рекомендацій, які стосуються способів виконання певних дій. У ході фахової практики проводиться вступний та поточний інструктаж. Вступний інструктаж проводиться з метою ознайомлення студентів з правилами техніки безпеки під час виконання певного виду роботи (екскурсії, постановці дослідів, зборі дослідницького матеріалу тощо); правилами й логічною послідовністю виконання поставлених перед студентами завдань; організацією робочого місця та наявністю потрібного обладнання; з правилами поведінки біля водойм, у лісах та луках. Поточний інструктаж проводиться під час виконання студентами конкретного виду роботи, наприклад: перед збиранням та обробкою досліджуваного матеріалу (рослин та тварин), оформленням колекцій чи гербарію. Поточний інструктаж більшою мірою стосується конкретного студента, а не групи загалом, у зв'язку з тим, що у студентів під час виконання певних завдань, виникають індивідуальні проблеми, розв'язання яких потребує індивідуального підходу викладача.

Розповідь – усний виклад змісту навчального матеріалу. Під час фахової практики вона несе в собі природничу спрямованість викладання, містить ознаки тих чи інших природних об'єктів, достовірні факти про них; матеріал під час розповіді подається чітко за планом, так, щоб була зрозуміла його основна думка.

Під поясненням у процесі фахової практики ми розуміємо словесне тлумачення, обґрунтування та опис тих чи інших процесів, предметів, явищ та дослідів. На нашу думку, пояснення є більш дієвим методом донесення навчального матеріалу до студентів ніж розповідь, у зв'язку з тим, що розповідь охоплює ширший діапазон знань, і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, оскільки він стосується вузької галузі знань і є більш конкретизованим.

Одним з основних методів навчання під час фахової практики є бесіда. Цей метод проявляється у вигляді діалогу між студентом та викладачем, у формі запитань та відповідей. Бесіда повинна бути спрямована на: повторення раніше засвоєних теоретичних знань; засвоєння нових знань; перевірку та контроль засвоєних студентами в ході практики знань та умінь.

У процесі фахової практики, під час дослідницької роботи виникає багато проблемних запитань, які розв'язуються в ході дискусії між студентами та викладачем. Метод дискусії використовується на більш пізніх стадіях проходження практики, коли студенти набувають ґрунтовних, систематизованих знань, умінь та навиків, здатні самостійно аналізувати, робити порівняння та висновки. Вдало проведена дискусія активізує пізнавальну діяльність студентів, формує вміння захищати свою позицію та відстоювати її, поважати точку зору інших, сприяє глибшому осмисленню набутих знань, умінь та навиків.

Наочні методи навчання. Перевагою фахової практики є те, що майже всі наочні матеріали студенти мають можливість спостерігати безпосередньо в природних умовах. Наприклад, під час вивчення теми «Безхребетні лісу» студенти ознайомлюються з тваринами не за допомогою малюнків, муляжів чи відеофільмів, а в природному середовищі їхнього існування. Такі дії дозволяють студентам краще проникнути в суть процесів, що відбуваються в житті тварин, спостерігати за їхньою поведінкою, умовами життя та розмноження, що в подальшому знадобиться їм у роботі в куточку живої природи в школі та на навчально-дослідницькій ділянці.

Але не слід забувати, що високого результату у навчанні можна досягти тільки поєднавши роботу в польових умовах з методами камерального опрацювання досліджуваного матеріалу. Як показав досвід проведення практики, на кожен день польової роботи потрібен щонайменше один день для камеральних робіт, головним чином для визначення та фіксування зібраного матеріалу. Саме під час камерального опрацювання важливу роль відіграють таблиці, схеми, малюнки, визначники та інші наочні методи навчання.

Отже, поєднавши роботу в польових умовах з камеральним опрацюванням зібраного матеріалу, студенти виробляють вміння комплексно застосовувати знання, синтезувати їх, закріплюють, поглиблюють набуті знання, вміння та навички, отримані під час практик та лекційних курсів.

Практичні методи навчання. Важливим елементом під час проведення фахової практики є екскурсії. У ході проведення екскурсії студенти набувають методичних умінь підготовки й проведення екскурсій з різних розділів шкільної біології. Студенти ознайомлюються з тематикою, особливостями проведення екскурсій, змістом групових та індивідуальних завдань з учнями, набувають навичок спілкування з учнями. Завдяки екскурсіям студенти знайомляться з досвідом організації роботи учнів на навчально-дослідних ділянках, з особливостями натуралістичної та дослідницької роботи у школі.

Отже, екскурсії дають змогу ознайомити студентів з усією тематикою та спрямованістю дослідницької роботи, формують педагогічні навички проведення екскурсій, виховують свідому дисципліну, відповідальність.

В ході проведення екскурсій студентам пропонувалось виконати низку конкретних завдань, які дають їм можливість саморозвитку. Наприклад: зібрати та зафіксувати представників безхребетних луків або зібрати та оформити гербарій з представників родини Айстрові. Виконання такого роду завдань, по-перше, поглиблює знання студентів з предмету. По-друге, вимагає максимально точного та правильного виконання завдання. По-третє, формуються навички та уміння виконання елементарних дій.

Фахова практика побудована таким чином, що студенти в ході її проведення виконують, як було зазначено вище, ряд індивідуальних або групових завдань, результати яких в кінці практики оформляються в звіт.

Таким чином, узгодженість теоретичних і практичних дій, під час вивчення та проведення фахової практики, систематичність і наступність у змісті, прийомах та методах навчання забезпечують цілісність навчально-виховного процесу, в результаті якого студенти отримують ґрунтовну базу практичних та теоретичних знань з даної дисципліни.

У ході дослідження нами були виділені чотири рівні готовності вчителів до професійної діяльності: (початковий – розпізнавальний, середній – відтворювальний, достатній – розуміючий та високий – креативний).

Високий рівень (креативний) характеризується глибоким усвідомленням проблем фахової підготовки; високорозвиненими, систематизованими, стійкими знаннями, вміннями та навичками у професійній діяльності; творчим підходом до організації роботи на уроках, навчально-дослідницьких ділянках, куточках живої природи.

Достатній рівень (розуміючий) – оволодінням на достатньому рівні фактичним та теоретичним навчальним матеріалом; позитивним ставленням та частковим інтересом до професійної діяльності; володінням систематизованими знаннями, вміннями та навичками з предмету; переконанням у необхідності практичної підготовки учнів;

Середній рівень (відтворювальний) – частково позитивним ставленням до професійної діяльності; частковим засвоєнням базових знань та їх практичним застосуванням у стандартних та нестандартних ситуаціях; готовністю самостійно та методично правильно організувати навчально-дослідну та науково-дослідницьку роботу учнів на уроках, пришкільних ділянках та у куточку живої природи; потребою у саморозвиткові та самовдосконаленні;

Початковий рівень (розпізнавальний) – відсутністю інтересу до професійної діяльності; відсутністю потреби у саморозвитку та самовдосконаленні; фрагментарними знаннями з предмета, практичне значення яких взагалі не усвідомлюється; відсутністю професійних умінь та навичок, відповідно неспроможність їх застосовувати у практичній діяльності.

Вищесказане дозволило представити формування готовності студентів природничо-географічних факультетів до професійної діяльності у вигляді моделі, що охоплює взаємопов'язані структурні компоненти, їх функції, критерії, показники та педагогічні умови формування цього складного процесу (рис 1).

Проводячи аналіз моделі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, можна стверджувати, що це є цілісна, динамічна модель. Тому що, по-перше, вона містить в собі взаємопов'язані етапи формування професійної діяльності, ефективність яких залежить від стійкості як теоретичних, так і практичних знань, умінь та навичок, – саме це визначає її цілісність та впорядкованість. По-друге, дана модель передбачає діяльнісний розвиток процесу, відображенням якого вона безпосередньо виступає, та динамічність якого ілюструється через рівні формування готовності до професійної діяльності. По-третє, дана модель є керованим процесом через наявність в її структурі методів і критеріїв оцінки ефективності готовності до професійної діяльності.

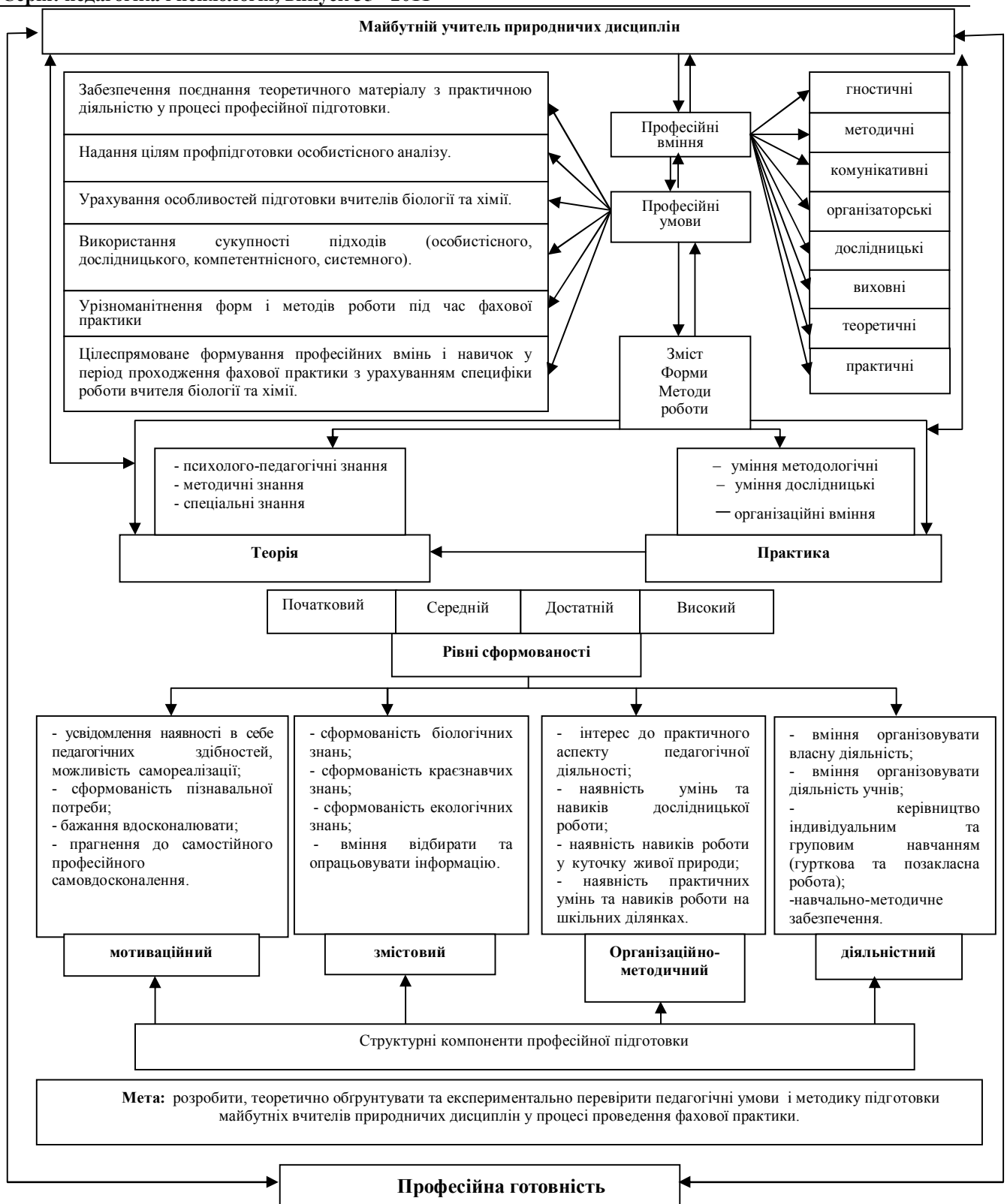


Рис. 1. Модель формування готовності студентів природничо-географічних факультетів до професійної діяльності.

Література

1. Бабанский Ю. Повышение эффективности педагогических исследований./ Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг. – 2002. – № 4. – С. 22–26.
3. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / З.Н.Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В.Семенова та ін. ; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. –С. 227.

4. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. 5. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. –С. 33.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Политическая литература, 1968. – С.374.
6. Штоф В. А. Моделирование и философия./В.А. Штоф – М., 1966. С.52.

УДК 159.923.2: 378.147 (045)

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ЙОГО ДІЯЛЬНОСТІ

О.О.Олійник

Анотація. У статті розкрито основні групи компетентностей особистості, визначено специфіку професійної компетентності та її сфер. Проаналізовано особливості розвитку професійної компетентності у студентському віці.

Ключові слова: компетентності, професійна компетентність, студентський вік.

Аннотация. В статье раскрыты основные группы компетентностей личности, определена специфика профессиональной компетентности и ее сфер. Проанализированы особенности развития профессиональной компетентности в студенческом возрасте.

Ключевые слова: компетентности, профессиональная компетентность, студенческий возраст.

Summary. The article deals with the main groups of personality competences, determines the professional competence specifics. Peculiarities of student's professional competence development were analyzed.

Key words: competences, professional competence, student's age.

Постановка проблеми. Перехід освітньої системи України на новий тип гуманістично-інноваційної освіти зумовлює підвищення соціально-професійних вимог до особистості майбутнього фахівця та його діяльності. Зокрема, потребує розробки і впровадження нових засобів формування всебічно розвиненої особистості, здатної не лише використовувати отримані знання, уміння і навички у професійній діяльності, а й постійно удосконалювати їх новими, актуалізувати і гнучко використовувати в нових умовах, самостійно набувати власного досвіду. У даному контексті розглядається поняття ключової компетентності, яке включає: спроможність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій особистості. Ключова компетентність як поняття відбиває три аспекти: 1) сприяє досягненню успіхів у житті; 2) стимулює розвиток якості соціальних інститутів; 3) відповідає різноманітним галузям життєдіяльності особистості.

Мета статті: на основі теоретичного аналізу визначити основні структурні складові професійної компетентності та охарактеризувати особливості її розвитку; експериментально визначити рівень готовності до саморозвитку у студентському віці як складової професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Поняття „компетентність” розуміється науковцями як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання, роботу [4, с. 6]. На думку фахівців, тут йдеться про відповідний набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, які сприяють досягненню певних цілей у професійній галузі або виді діяльності. На думку О.А.Оврачук означеній позиції відповідають такі індикатори компетентності: набуті знання, вміння, навички, певні навчальні досягнення [7].

На підставі вибору ключових компетентностей в зарубіжних країнах узагальнено класифікацію основних груп компетентностей:

соціальні компетентності пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості та репрезентованою здатністю до співпраці, мобільністю в різних соціальних умовах, соціальними й громадянськими цінностями та вміннями;

мотиваційні компетентності відбивають внутрішню мотивацію, інтереси й індивідуальний вибір особистості – винахідливість, бажання змінити життя на краще, здатність до навчання;

функціональні компетентності пов'язані зі сферою знань, уміннями оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом – лінгвістична компетентність, уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку [5, с. 8-9].

Цілком правомірним є інтерес в науці до поняття „компетентний”. Його тлумачать як „знаючий, поінформований у певній галузі”, той, що „має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, судити про що-небудь” [6, с.315]. У словнику С.І.Ожегова поняття „компетентний” визначається як значний, поінформований, авторитетний у будь-якій галузі, що володіє компетенцією [5, с. 248].

Сьогодні компетентісний підхід до наукового осмислення педагогічних процесів і явищ визнано як інноваційний погляд на проблему визначення ресурсів випереджувального освітнього розвитку, то особливої уваги набуває уточнення поняття „професійна компетентність”. Це поняття розглядають як інтелектуальну компетентність, під якою розуміють значний обсяг знань про різне – гнучкість, швидкість, актуалізацію в певний момент необхідної інформації [4, с. 10].

На нашу думку однією з найбільш сприятливих умов для набуття людиною особистісно необхідних компетентностей протягом всієї її життєдіяльності є конкурентноспроможність особистості на демократичних засадах суспільства.

Конкурентноспроможна особистість – „особистість, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії” [1, с. 577].

Зазначимо, що компетентність є тією базовою характеристикою, яка виступає психологічним фундаментом розвитку особистісних та професійних якостей людини в будь-якій сфері її життєдіяльності. Поняття „компетентність” охоплює знання, уміння, навички, способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні та саморозвитку особистості.

М.Й.Варій виділяє поняття „компетентність конкурентноспроможної особистості”, яке, на думку автора, може виявлятися у певній професійній діяльності і розглядається не лише в діяльнісному контексті, а й у комунікативному. Так в структурі компетентності конкурентноспроможної особистості можна представити два компоненти: 1) діяльнісний, який включає знання, уміння, навички і способи здійснення професійної діяльності; 2) комунікативний, який включає знання, уміння, навички і способи здійснення ділового спілкування [1, с.583].

Отже, говорячи про відповідну компетентність сучасного студента, маємо розуміти під цим поняттям не лише знання, уміння й навички, але й досвід діяльності і ціннісні орієнтації особистості.

Варто зауважити, що професійна компетентність особистості становить об’єкт чисельних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Визначимо, що професійна компетентність свідчить про залучення людини до загального культурного світу цінностей, в яких вона реалізує себе як спеціаліст, професіонал, що володіє не лише знаннями, уміннями і навичками, але й здатністю до самоосвіти.

Професійна компетентність – особистісне утворення, яке визначається наступними особливостями: базовими знаннями й уміннями, ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [4, с. 36].

Узагальнюючи дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців зазначимо, що показниками професійної компетентності особистості є грамотність, освіченість, ерудованість.

Л.Г.Карпова у структурі професійної компетентності виділяє такі сфери: 1) мотиваційна – інтегральна якість, яка репрезентує все те, що включає поняття спрямованості особистості, а виявом її виступає особистісно-мотиваційна, загальнокультурна і соціальна компетентності; 2) операційно-технологічна сфера – сфера, яку характеризують відповідні знання, уміння, якості, що зумовлюють ефективність реалізації професійних функцій фахівця; 3) сфера саморегуляції – сфера, результатом якої є психологічна компетентність, самооцінка та аутокомпетентність [3, с.15-16].

Особливого значення у своїх дослідженнях українські науковці Н.В.Ладогубець і Е.В.Лузік надають проблемі організації самостійної роботи студентів у процесі їх навчання у вищому навчальному закладі і виділяють самостійну роботу студентів як складову професійної компетентності майбутніх фахівців. Зокрема, вони виділяють певні вимоги, які висуваються до рівня сформованості самостійності у майбутніх фахівців у ВНЗ: „формування цілісної системи світоглядних, поведінкових, творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості” [2, с.125]. Дослідники виділяють проблему саморозвитку особистості студента, наголошуючи „на необхідності принципової перебудови і вдосконалення тих форм навчання, що формують знання, вміння, навички і тих, хто створюють умови для формування у студентів здатності до самостійного прийняття рішень, вирішення нестандартних і нетипових задач, високої

професійної мобільності, яка характеризується, в першу чергу, здатністю самостійно здобувати знання, постійно і самостійно вчитися” [2, с.127].

Узагальнюючи вище представлені дослідження, визначимо основні складові компетентності саморозвитку особистості студента:

когнітивна складова – системоутворююча, що включає пріоритетні цінності професії, в якій саморозвиток виступає не лише передумовою її сталої ефективності, але й особливим різновидом діяльності, результатом якої є забезпечення випереджувального саморозвитку, навчання, виховання;

особистісна складова – інтегральна, яку утворюють такі характеристики як самоактуалізація – прагнення людини до повного виявлення і розвитку всіх своїх особистісних можливостей, найвищий рівень мотивації, пов’язаний з процесами самореалізації, самоздійснення, самосприйняття; усвідомлення на рівні переконань важливості самостійного здобуття і поглиблення знань про саморозвиток;

операційно-процесуальна – передбачає удосконалення умінь і навичок у галузі самопізнання, рефлексії – осмислення діяльності, спрямованої на саморозвиток і на розвиток цієї діяльності, саморефлексії.

Аналіз наукових джерел показує, що однією з провідних професійних компетентностей особистості студента є здатність до саморозвитку. Тому у своєму дослідженні ми визначали рівень розвитку готовності до саморозвитку та компетенції особистості студента, що є похідними від нього (методика В.Павлова). Всього експериментально-дослідною роботою було охоплено 48 студентів 2-3 курсів спеціальностей „Соціологія” та „Соціальна робота” Національного авіаційного університету. Аналіз результатів експериментальних даних, показав, що у студентів переважає середній рівень готовності до саморозвитку (85,4%), високий рівень виявлено у 10,4% і низький лише у 4,2%.

У результаті емпіричного дослідження нами також було встановлено, що у студентів з високим рівнем готовності до саморозвитку (10,4%) переважає високий та середній рівні розвитку наступних компетенцій: уміння організувати самопізнання (8,4%), здатність до вольових дій (8,4%), уміння визначати свій локус контролю (6,25%), здатність до саморефлексії розвинена у всіх респондентів даної підгрупи.

У студентів з середнім рівнем готовності до саморозвитку (85,4%) виявлено переважно середній рівень розвитку компетенцій: уміння організувати самопізнання (45,8%), здатність до вольових дій (60,4%), уміння визначати свій локус контролю (66,7%), здатність до саморефлексії (54,2). У підгрупі студентів з низьким рівнем готовності до саморозвитку (4,2%) виявлено лише низький рівень розвитку вище зазначених компетенцій. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел та отриманих експериментальним шляхом даних виділимо основні особливості саморозвитку сучасного студента: 1) широта інтелектуальних інтересів та відсутність їх систематизації; 2) інтерес та інтелектуальна ініціативність у створенні чогось нового, індивідуальний стиль розумової діяльності; 3) підвищення самоконтролю, саморегуляції, самопізнання, саморефлексії; 4) розвиток вольових рис характеру.

Висновок. Досліджуючи процес саморозвитку та компетентності особистості майбутнього фахівця як передумов результативності його професійної діяльності, узагальнимо, що, разом з тим, їх розвиток є психологічною умовою усвідомлення особистістю необхідності підвищення рівня особистісної культури, ретельної організації професійної діяльності та ділового спілкування як основ розвитку конкурентноспроможної особистості. Адже функціонування сучасного суспільства вимагає від особистості майбутнього фахівця таких якостей, за допомогою яких вона була б здатна адаптуватися до складних умов життєдіяльності, боротьби за вищий статус у суспільстві, систематично оволодівати новими знаннями, уміннями, навичками, долати перешкоди на шляху до поставленої мети, проявляти здатність до оригінальності та винахідливості, зберігати психічну стійкість.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей розвитку мотиваційної та регулятивної сфер компетентності студентської молоді як складових їх професійної компетентності.

Література

1. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
2. Лузік Е.В. Проектування цілісного процесу самостійної роботи студентів як складової професійної компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Ладугубець, Е. В. Лузік // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту „НАУ-друк”, 2004. – Вип. 2. – 132 с.
3. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.

4. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 236 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 798 с.
6. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина, С. М. Лошкиной, Ф.Н. Петрова. – М. : Сов. энцикл., 1964. – 784 с.
7. Трубачева С.Є. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі: компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / С. Є. Трубачева // Під ред. О.А. Оврачук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – С.53 – 65.

УДК 376.1(075.8)

АРТПЕДАГОГІКА В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

О.С.Плохотнюк

Анотація. У статті розглядаються методологічні й технологічні підходи до поліфункціональної підготовки вчителя музики, зокрема, засобами мистецтва джазу.

Ключові слова: артпедагогіка, поліфункціональна підготовка вчителя музики, мистецтво джазу.

Аннотация. В статье рассматриваются методологические и технологические подходы к полифункциональной подготовке учителя музыки, в том числе, средствами искусства джаза.

Ключевые слова: артпедагогика, полифункциональная подготовка учителя музыки, искусство джаза.

Summary. In clause the methodological and technological approaches to multifunctional preparation of the teacher of music, in particular, by means of a jazz are considered (examined).

Key words: artpedagogic, multifunctional preparation of the teacher of music, by means of a jazz.

Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний розвиток і саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах, здатного творчо розвивати особистість учня. У наукових працях останніх років педагогами-музикантами (Ю.Алієв, Г.Тарасов, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Ципін та ін.) відзначається інтерес до гуманістичної освітньої парадигми і творчого відображення в ній нових прогресивних ідей художнього виховання молоді.

Актуальність дослідження полягає у нових підходах до поліфункціональної підготовки вчителя музики. Художній освіті та вихованню підростаючого покоління властиві ті ж цілі, завдання, що й сучасній педагогіці загалом. У цьому зв'язку доречним буде розглянути поняття, яке безпосередньо стосується виховання молоді засобами мистецтва. Термін „артпедагогіка” поки що недостатньо апробований у вітчизняному педагогічному середовищі, водночас, окремі ідеї цієї нової галузі педагогічного знання отримують все більшу популярність у педагогів, вихователів, наставників молоді та й самих учнів. Сутність артпедагогіки в найбільш загальному вигляді визначається як „синтез двох галузей наукового знання (мистецтва і педагогіки) у роботі з „проблемними” дітьми” [1, с.137], що забезпечує розробку теорії і практики цілеспрямованого педагогічного процесу художнього виховання дітей і проблем формування основ художньої культури через мистецтво і художньо-творчу діяльність [2, с.54].

Водночас, російські дослідники О.Хрисанова та Н.Сергєєва [1, с. 137 – 139], погоджуючись із цим визначенням, вважають, що воно може бути доповнене, а сфера застосування артпедагогічних форм і методів може охоплювати виховання не лише проблемних, але й молодих людей, які не мають патологічних відхилень у розвитку. Спираючись на праці названих авторів, доречно представити наступне визначення: артпедагогіка – самостійна галузь педагогічної науки, яка вивчає закономірності виховання і розвитку людини засобами мистецтва. Вона має єдині цілі з загальною педагогікою – допомогти дитині навчитися розуміти себе і жити у злагоді із самою собою; навчитися жити разом з іншими людьми, пізнавати навколишній світ. Іншими словами, допомогти особистості, котра зростає, в її соціалізації і самореалізації. Особливість артпедагогіки полягає в тому, що вона оперує засобами мистецтва і художньо-творчої діяльності, які володіють могутнім розвивальним і виховним потенціалом. Адже мистецтво унікальним способом впливає на людину, дає перетворювальну силу її внутрішнім ресурсам, сприяє особистісному зростанню і благотворно впливає на її психіку. Як образно зауважив Л.Виготський: „Світ впливається в людину через широкий

отвір безліччю позовів, потягів, подразнень. І тільки незначна їхня частина відбувається і як би впливає назовні через вузький отвір. Цілком зрозуміло, що ця частина життя, котра не пройшла через вузький отвір, є частиною нашої поведінки, вона повинна бути так чи інакше реалізована, прожита. Тому що організм має бути приведений до рівноваги із середовищем, баланс необхідно витримати, як необхідно відчиняти клапан у казані, де тиск пару перевищує опір тіла” [3].

Мистецтво і є тією силою, що забезпечує людському організмові баланс і рівновагу. У цьому контексті доречно навести думку Г.Шоттенлоер, яка розглядає мистецтво як „акт, що привносить внутрішнє у зовнішній світ, модифікує внутрішній світ, звільняє його від напруги й енергетичної статичності, виводить із бездіяльності, закритості, веде до осмисленої дії, а це більше, ніж заспокоєння, більше, аніж клапан [4, с. 25]. Тієї ж думки дотримується і Рудольф Штайнер, який підкреслював, що зустріч людини з мистецтвом „мов би натягає колючий дріт, за допомогою якого ми перетинаємо шлях тому, що зовні прагне нас зруйнувати” [5]. Мистецтво (живопис, танок, література, музика) як особлива форма духовно-практичної діяльності представлено в штайнерівській школі на всіх періодах навчання: „Той, кому природа розкриває свої таємниці, відчуває потребу в мистецтві” [4, с. 33]. У системі морального виховання педагога вальдорфської школи особливу увагу приділяли методам і формам пробудження уяви і фантазії як протидії дитячій жорстокості.

Так само оцінює значення мистецтва американська художниця, педагог, арттерапевт Едіт Крамер. Вона вважає, що продукт художньої творчості гальмує руйнівні, агресивні тенденції респондента і попереджає тим самим їхній безпосередній прояв у вчинках.

Малювання навіть без втручання вчителя, психолога – це потужний засіб самовираження, що допомагає дитині самоідентифікуватися й забезпечує шлях для прояву почуттів.

Артпедагогіка, безумовно, має багато спільного з арттерапією, музикотерапією, терапією на основі експресивних мистецтв тощо. Але термін „терапія” у перекладі з латинської означає „лікування”. Очевидно, що те розмаїття форм, методів, прийомів, що застосовуються в артпедагогіці, має лише опосередковане відношення до „лікування”. З іншого боку, артпедагогіка багато в чому реалізує і психотерапевтичну функцію, допомагає молодим людям, дітям і дорослим подолати свої психологічні проблеми, відновити емоційну рівновагу або усунути порушення в поведінці. І все ж сутність артпедагогіки значною мірою простежується у виховній функції, спрямованій на те, щоб впливати на морально-етичні, естетичні, комунікативно-рефлексивні сфери особистості і сприяти її соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва, зокрема музичного.

Поняття „артпедагогіка” не замінює собою більш вузький термін “художнє виховання”. Глибина і розмаїття педагогічних завдань діяльності артпедагога, їх сутнісне значення (особистісний розвиток, соціокультурна адаптація, надання педагогічної допомоги, стимулювання самовираження й самоусвідомлення) не можна зводити до навчання навичкам гри на музичному інструменті, співу тощо. Адже в артпедагогіці навчання технічним прийомам музикування розглядається лише як засіб досягнення педагогічних завдань. Наприклад, у музичному мистецтві вміння сприймати, переживати, виконувати музику веде до більшої свободи, дає новий імпульс розвитку, стимулює художнє й естетичне самовираження молодого людини. Водночас зазначимо, що спілкування з мистецтвом дає позитивні результати лише за умови особистісної зацікавленості ним з боку вихованців. А чи підготовлений до цього майбутній педагог-музикант?

Адже після завершення освіти у музичному навчальному закладі, учитель-практик, спілкуючись з учнями, опиняється в середовищі, переважно орієнтованого на „легку” (розважальну) музику. Він потрапляє у сферу молодіжної субкультури, якій не завжди властива зорієнтованість на справжні гуманістичні цінності культури і життя. Становлення музичних орієнтирів тут найчастіше відбувається хаотично. Якщо цей процес педагогічно скерувати (причому зробити це належить тактовно й уміло), то можливе переорієнтування інтересів підростаючого покоління на життєдайне мистецтво [6].

Досягти потрібного артефакту можна шляхом оптимізації поліфункціональної підготовки майбутніх учителів, а одним із напрямків такої роботи на музичних відділеннях і музично-педагогічних факультетах може стати активне прилучення студентів до музики різних жанрів і напрямків, зокрема джазу.

Джаз як невід’ємна частина сучасного музичного мистецтва відповідає вимогам артпедагогіки, також і відновленню, оптимізації, гуманізації музично-педагогічної освіти. Навчання джазовому музикуванню додасть універсальності змісту навчання, що включає у себе не абсолютизацію джазу (як інновації), а органічний синтез, доповнення, поліфункціональність і комплексність. За таких умов реалізуються наступні дидактичні принципи:

1) здійснення комплексного підходу, організації взаємодії різноманітних видів діяльності (теорія, виконавство, творення, гармонія, історія музики та ін.);

2) принцип навчання і виховання в колективі (сполучення індивідуальних і групових форм роботи: заняття, диспути, концерти);

3) положення про поєднання керівництва з розвитком самодіяльності, ініціативи й творчості у навчанні та вихованні (отримуючи знання, студент сам творить, складає, імпровізує, знаходить у співтворчості з викладачем оригінальні творчі вирішення);

4) принцип проблемності у навчанні (створюються проблемні ситуації, що спонукають студентів до пошукової, самостійної діяльності);

5) принцип оптимізації (оволодіння знаннями, уміннями, навичками джазового музикування збагачує традиційні знання і навички, сприяє морально-інтелектуальному й образно-емоційному розвитку);

6) принцип послідовності та систематичності в навчанні й вихованні („від простого до складного”);

7) принцип урахування індивідуальних здібностей кожного студента (основна умова у навчанні джазу як імпровізаційному мистецтву);

8) принцип переходу від навчання до самоосвіти (кінцева мета навчання джазу – перехід до самостійної творчості).

Гуманістична спрямованість у навчанні джазу проявляється: у вихованні креативності, що виявляється у першу чергу в оригінальності, нестандартності мислення, а також в особливому, демократичному типі взаємовідносин педагога й учня, такому спілкуванні, де домінує співтворчість. Співтворчість – норма джазу, норма виконавства джазової музики. Співтворчість – це вид педагогічної регуляції навчального процесу, за допомогою якої він трансформується у творчий з елементами керованості, але не суворої (авторитарної) регламентації усього процесу. Ця співтворчість у рівній мірі досягається як завдяки змісту, так і побудові процесу навчання джазу, оскільки створення постійних проблемних ситуацій, що розвивають прагнення до самопізнання, саморозкриття, самостійності, сполучення репродуктивної діяльності з пошуковою, наявність позитивного емоційного фону спілкування (співробітництва) – це не тільки якості сучасно організованого педагогічного процесу, але й характеристики професійної діяльності педагога-музиканта. Все перераховане в комплексі породжує творчу ауру, що переходить з учнем у майбутнє, коли той, ставши вчителем, не тільки збереже, але й збільшить її вже зі своїми вихованцями.

У даному випадку йдеться про справді сучасне й стилістично близьке музичним запитам молодих людей мистецтво джазу. Таким чином, в особі доморошених, а згодом щедро розрекламованих рок- і поп гуртів та подібній музичній „макулатурі” буде створений природний заслін, у багато разів більш дієвий, аніж це можуть дати традиційні, подеколи застарілі музично-педагогічні технології. Зазначене завдання може бути вирішено, якщо у стінах музично-педагогічних та мистецьких факультетів ВНЗ буде здійснюватися широка, багатопрофільна, поліфункціональна підготовка вчителів-музикантів, якщо останні будуть одержувати комплексні знання багаточільового призначення. Навчальний репертуар, зокрема й вокально-хоровий, не повинен втратити опори на народну й класичну основи, але все розмаїття сучасного музикування (у першу чергу такого визнаного феномена, як джазове мистецтво) має бути достатньо повно подано у навчально-виховному процесі. Тим часом, і у плані теоретичному, і в практиці навчання справа поки що вирішується не кращим чином. Можна констатувати: фундаментальних теоретичних і методологічних досліджень із проблем навчання джазовому музикуванню в даний час майже не існує, що істотно збіднює, звужує процес навчання і виховання майбутніх педагогів-музикантів. Необхідно визначити теоретичні основи широкої, універсальної (поліфункціональної) підготовки вчителів-музикантів; виявити принципово важливі методологічні й технологічні підходи до навчання джазовому музикуванню:

1. Специфіка нинішньої соціокультурної ситуації потребує, щоб підготовка вчителя музики у педагогічному ВНЗ була багатоплановою, поліфункціональною, універсальною за своїм сенсом, забезпечуючи його (вчителя) готовність до різноманітних видів професійної діяльності.

2. Сутність, структура і технологія навчально-виховного процесу на музичних факультетах педагогічних ВНЗ повинна бути адекватною тим видам і формам професійної діяльності, котрі вчитель-музикант має виконувати надалі, у своїй роботі в школі. Оскільки ці види та форми сьогодні значно ширші й різноманітніші за своїм змістом, аніж у попередні роки, відповідно повинні бути розширені й межі навчально-виховного процесу у ВНЗ за рахунок включення нових блоків знань, умінь і навичок.

3. Навчання джазовому музикуванню повинно увійти складовою частиною до цілісного процесу музично-виконавської підготовки вчителя музики. При цьому джазове музикування як жанр, як визначений комплекс умінь і навичок, не повинен протиставлятися традиційним формам навчальної роботи (зокрема, роботі над класичним і фольклорним репертуаром), а знаходитися з ними у тісному й органічному зв'язку.

4. Включення у навчальні плани й програми студентів музичних та мистецьких факультетів педагогічних ВНЗ кращих зразків джазової музики повинно мати постійний і регулярний характер.

Тим самим студент буде природним чином залучатися до основних напрямків у сучасній музичній культурі – так званої традиційної („серйозної” і народної) музики та до джазового музикування. Така спрямованість „репертуарної політики” забезпечить професійну компетентність майбутнього вчителя музики, наблизить його до сфери естетичних ідеалів, смаків та ціннісних орієнтацій сучасної молоді.

Література

1. Сергеева Н. Ю. Артпедагогика в системе современного воспитания / Н. Ю. Сергеева, Е. Г. Хрисанова // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 137 – 143.
2. Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебн. для студ. средн. и высш. пед. учебн. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии : пер. с нем. / Шоттенлоэр Г.– СПб. : Издательство Пирожкова, 2001. – 256 с.
5. Штайнер Р. Антропология и педагогика : пер. с нем. Д. Виноградова / Штайнер Р. – М. : Парсифаль, 1997. – 125 с.
6. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : [навч. посіб. для студ. мист. спец. вищ. навч. закл.] / Дряпіка В. І. – К. – Кіровоград – Ужгород : Ліра, 2000. – 228 с.

УДК 378.124:78:005.336.5

ЗМІСТ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО РЕСУРСУ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИМІРАХ ПРАКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Н.А.Сегеда

Анотація. У статті розглянуто зміст індивідуально-професійного ресурсу викладача музичного мистецтва у категоріях праксіологічного підходу, які визначають характеристики реінтеграції педагогічної реальності і викладача музичного мистецтва як успішного суб'єкта трансфесіоналізації.

Ключові слова: трансфесіоналізація, професійне зростання, праксіологічний підхід, реінтеграція, науково-педагогічна кваліфікація, музично-педагогічна компетентність, художньо-виконавська майстерність.

Аннотация. В статье рассмотрено содержание индивидуально-профессионального ресурса в контексте праксиологического подхода к определению феноменальных характеристик реинтеграции педагогической реальности и преподавателя музыкального искусства как успешного субъекта трансфесіонализации.

Ключевые слова: трансфесіонализация, профессиональный рост, праксиологический подход, реинтеграция, научно-педагогическая квалификация, музыкально-педагогическая компетентность, художественно-исполнительское мастерство.

Summary. The article deals with the individual-professional resource content within praxiological approach defining both phenomenal characteristics of reintegration of pedagogical reality and a music-art teacher as a successful subject of transfessionalization.

Key words: transfessionalization, professional growth, praxiological approach, reintegration, scientific-pedagogical qualification, music-pedagogical competence, art-performance skill.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Практика – предметне втілення сутності людини. “Саме практика є цілісним і справжнім генетичним джерелом людської реальності, <...> єдиним носієм усіх можливих складових людського способу життя” [11, с. 127]. Трансформація сутнісних сил людини в зону їх актуального функціонування в якості індивідуальних ресурсів професійної діяльності не може відбуватись автоматично, адже цей надскладний процес пов'язаний зі створенням таких умов, за яких вона може цілеспрямовано й послідовно, з певною логікою змінювати

комунікативні позиції у професійному середовищі для подолання суперечностей свого професійного розвитку. Результатом цих процесів стають особистісні новоутворення й еволюція музично-педагогічної галузі, що й актуалізує проблему праксіологічного ракурсу вивчення феноменів індивідуально-професійного ресурсу як педагогічного механізму та особистісно-діяльнісного засобу професійного зростання викладача музичного мистецтва. Для пізнання феноменів, які його наповнюють, бракує усталених підходів суб'єктно-діяльнісного змісту тому, що вони недостатньо ефективно розв'язують суперечності між системно-творчою сутністю професійного розвитку викладача музичного мистецтва й теоретичною невизначеністю конструкту феноменів, які реалізують вплив особистісного мегарівня (нового наукового знання, інтерпретованого і об'єктивованого викладачем) на мікрорівень професії (застарілі професійні еталони, норми).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Застосування праксіологічного підходу у педагогіці має поодинокі результати наукових пошуків: зокрема у фундаментальних працях К.Маралової розкрито його смисли і механізми у системі постдипломної освіти педагогів [6]; І.Колеснікова розробила понятійний апарат педагогічної праксеології [4]. Недостатня розробка шляхів застосування праксіологічного підходу в педагогіці пояснюється домінуванням суб'єктно-діяльнісних концепцій, основні положення яких в основному збігаються з концептами першого. Але поза увагою залишаються особливості акта переживання справжнього досвіду професійного зростання у педагогічній реальності, який організовує індивідуально-професійний ресурс викладачів музичного мистецтва і визначає гуманітарні ефекти його професійної діяльності. Виявлена суперечність і рівень науково-теоретичного забезпечення її розв'язання зумовлюють актуальність проблеми і визначають **мету статті**, яка полягає у висвітленні змісту індивідуально-професійного ресурсу викладача музичного мистецтва у контексті праксіологічного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному наукознавстві застосування ідей праксеології викликає інтерес, але необхідно чітко визначити категоріальний апарат цього підходу, який науково оформився з моменту виокремлення відповідної науки-праксеології. Термін "праксеологія" є похідними від латинського "praxis" (дія, діяння) і грецького "praxis" (дія, практика). У буквальному перекладі праксеологія – це знання про дії, пізнання практики у її філософському розумінні, тобто отримання найзагальніших відомостей про те, що людиною створюється (близько до знання про мистецтво техніки "діяння"). Практика, як теорія організації і філософська концепція діяльності, набуває статусу програмно-концептуального проекту, адже її методологічні й метатеоретичні орієнтації спрямовані на проблеми і актуальну потребу практичної діяльності. Заявлена на початку ХХ ст. Т.Котарбинським, основна ідея праксеології ґрунтується на теорії оптимальної організації діяльності, "філософії дії", парадигмі "прагматизму-інструменталізму" (Ф.Тейлор, Г.Форд, А.Файоль, Ж.Гостеле та інші), зміст якої полягає у доцільності дій з точки зору практичної успішної діяльності. Головне місце в педагогічній праксеології сконцентровано в понятті "якість педагогічної діяльності", що поєднує такі її характеристики, як успішність, продуктивність, результативність, ефективність. Практичний підхід до досліджуваного феномену виявляється у його розгляді в логічному ряді із питаннями ефективності професійної діяльності людини, щільно пов'язаної із успіхом, високою якістю професійної діяльності, особистісним і професійним зростанням, що виступають певними особистісно-діяльнісними гарантіями суб'єктивно і об'єктивно ефективного професійного шляху людини. "Педагогічна праксеологія виконує в системі педагогічних наук функцію комплексного підґрунтя доцільних професійних дій. Поєднуючи когнітивний та інструментальний рівні професійного буття, вона пропонує фахівцеві раціональну основу для усвідомлення себе і утримання в межах професії, фаху" [4, с. 17].

Розгляд праксіологічного змісту індивідуально-професійного ресурсу викладача музичного мистецтва зумовлений смисловими лексемами "вправності", "умілості" однойменного праксіологічного підходу, серед яких провідні позиції посідають поняття "успішності", "цінності діяльності", "раціональності". Відтак, орієнтуючись на їх сутність, ми вважаємо, що основне праксіологічне завдання, що постає перед педагогом-професіоналом, полягає в опануванні усіма структурними компонентами своєї діяльності, а також перетворювальним потенціалом її основних видів задля успішного виконання культурної місії. У зв'язку з цим, у праксіологічному наповненні індивідуально-професійного ресурсу ми виокремлюємо феномени, що гарантують успішне наслідування-збереження соціокультурних норм професії викладача музичного мистецтва з одного боку, і засоби оптимального ефективного здійснення мотиву професійного зростання – музично-педагогічна кваліфікація, музично-педагогічна компетенція, музично-педагогічна компетентність.

Праксіологічні характеристики професійної діяльності викладача вищої школи зустрічаємо у поглядах В.Ортинського, який наголошує на розгорнутій характеристиці готовності науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності, яка полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань (з предмета, навчальної дисципліни, курсу), психолого-педагогічних дій у вищому навчальному закладі та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих і громадських рис особистості [8, с. 450]. В.Луговий вважає, що особистісні методичні та стильові установки формують структуру, подібну до будови здібностей та майстерності, які становлять педагогічну культуру освітянина, що охоплюються її системними компонентами – загальною культурою, педагогічним покликанням, педагогічними здібностями, педагогічною майстерністю, педагогічним стилем і педагогічним методом [5, с. 88].

Наведені наукові позиції схожі в тому, що акцентують на “стартовому рівні” професійного зростання, який визначається сформованістю компетенцій і необхідністю професійної компетентності викладача – певної освітньо-культурної гарантії, необхідної не лише для педагогічно-адекватного, але й для прогресивного, коеволюційного суб’єктивно-об’єктивного розгортання його потенціалу в професії. Ми теж дотримуємось цієї позиції, але з обов’язковим урахуванням психологічного змісту й відмінностей понять “кваліфікація” і “компетентність”, закладеної у специфіці апперцепції і апперципації як відмінних процесів, що визначають особистісні модули зазначених понять.

Коли йдеться про професіоналізм викладача або вчителя, то, щонайперше, мається на увазі його педагогічна (відповідно до професії) сутність, а отже саме вона має формулювати основний зміст його визначення, проте організація і управління процесом особистісного розвитку того, хто навчається, відбувається за умови педагогічно адекватного використання, у нашому випадку, музичного мистецтва як самостійного ціннісного феномену і педагогічного засобу. Розглянуті судження наповнюють понятійний апарат праксіологічного підходу та зумовлюють наше розуміння їх взаємозв’язків, що утворюються в індивідуально-професійному ресурсі викладача музичного мистецтва та реінтегруються у понятті музично-педагогічного професіоналізму як критерію повноти його (*ресурсу* – курсив наш С.Н.) праксіологічного наповнення. Сутність цього поняття закладена у розумінні складної організації професії викладача музичного мистецтва, у якій цілісно еволюціонує культурний зміст і професії музиканта, і професії науково-педагогічного працівника. Перша належить до гуманітарно-соціальної галузі культури і мистецтва, зокрема такі спеціальності, як інструментальне виконавство (за видами музичних інструментів), вокальне мистецтво (за видами вокального виконавства), диригування (за видами оркестрового, хорового), композиція, мистецтво естради (за видами), музикознавство, передбачають додаткову кваліфікацію педагогічного профілю. Професія “викладач музичного мистецтва” передбачає педагогічну спеціальність освітньої галузі з можливістю отримати додаткову кваліфікацію з названих вище спеціалізацій. Цей фахівець має бути обізнаний у питаннях освіти, в тому числі музичної, в усіх її організаційних варіантах (загальна, спеціальна, додаткова, соціальна тощо). Характеризуючи сферу і об’єкти професійної діяльності викладача музичного мистецтва треба вказати, що вона спрямована на: реалізацію освітніх програм і навчальних планів на рівні, що відповідає державним стандартам освіти (загальної музичної і спеціальної музичної); проектування, розробку і проведення типових заходів, пов’язаних з викладанням (лекцій, практичних і семінарських занять, консультацій, атестаційних заходів); дослідження проблем викладання дисципліни свого фаху (наприклад, диригування, вокалу, теорії музики, методики музичного виховання, тощо), розробку рекомендацій для їх вирішення; аналіз предметних і загальних проблем управління освітніми процесами в різних освітніх закладах, де вивчаються дисципліни музичної галузі; використання сучасних технологій музичної освіти загальної і спеціальної для обрання оптимальної стратегії викладання залежно від рівня підготовки тих, хто навчається, та цілей навчання; виховання та інтелектуальний розвиток особистості студента.

Поняття професійного досвіду, педагогічного професіоналізму, педагогічної майстерності, професійно-педагогічної культури є онтологічно пізнішими за педагогічну кваліфікацію, зазначену у дипломі як підтвердження обізнаності в певній професійній сфері, сукупності знань, необхідних для подальшого професійного розвитку й, зокрема, для професійного зростання. Інваріантним елементом музично-педагогічного професіоналізму є кваліфікація – конвенційна норма визнання певного рівня здобутої професійної освіти, оволодіння нормами професії, ступінь і вид професійної навченості, що дозволяють виконувати певну роботу в певних умовах. Традиційно визначення кваліфікаційних вимог ґрунтувалось на описово-аналітичній моделі професіографічного плану у вигляді професійно-кваліфікаційних характеристик як оцінювального елементу педагогічної системи, форми реакції суспільства на індивідуальний акт здобуття професійної освіти. Проте у таких операціях якісно-

кількісного порівняння не закладено джерела стимулу особистісного і професійного зростання, у зв'язку з чим у сучасній професійній педагогіці розробляються норми вимірювання результатів і процесу професійної діяльності викладача.

У сучасному наукознавстві висловлюються думки про те, що сфера компетенцій може бути як ширшою, так і вужчою за рівень кваліфікації, професійно-культурний досвід працівника, його реальних можливостей. Інший підхід у визначенні компетенцій пов'язаний з вимогою Болонського процесу щодо збереження гнучкості та автономії в архітектурі навчального плану, формування загальноєвропейського консенсусу у визначенні ступенів з огляду на те, що саме повинні знати і вміти випускники після завершення навчання. Його впровадження пов'язано зі світовою тенденцією оновлення результуючих одиниць освітнього процесу з метою підвищення мобільності людини як в процесі професійної освіти, так і у працевлаштуванні. Тобто – як ми розуміємо зазначену позицію – зміст компетенцій закладено у переліку функцій науково-педагогічного працівника.

Перелік і зміст компетенцій викладача музичного мистецтва вирізняється безпосередніми функціональними обов'язками науково-педагогічних працівників вищої школи, що втілюються у навчальній, методичній, науково-дослідницькій, виховній та художньо-виконавській діяльності: створенні програми навчального курсу (наприклад, фортепіано, диригування та інші), тренінгових і контролюючих програм, їх методологічне й методичне забезпечення, вибір засобів інформаційної підтримки; авторська участь у підготовці навчальної літератури й навчально-методичних посібників; читання лекцій, проведення практичних і семінарських занять, конференцій, рольових, ситуаційних і ділових ігор; організаційно-методичне забезпечення практики студентів і участь у її проведенні та інші. При розгляді праксіологічного змісту індивідуально-професійного ресурсу викладача музичного мистецтва мають бути задіяні компетенції (як компетентності в дії) універсального змісту, реалізуючи який він не виявляє своєї професійно-педагогічної обмеженості й перебільшеної музично-виконавської специфіки. Особливого значення надається таким ключовим компетенціям: соціальна – здатність взяти на себе відповідальність, спільно відпрацьовувати рішення і брати участь у його реалізації; толерантність до різних етнокультур і релігій; поєднання особистих інтересів з потребами професійної спільноти, організації; комунікативна – оволодіння технологіями вербального і невербального, письмового, у диригуванні – кінетичного, комп'ютерного віртуального спілкування, тобто опанування найбільшої кількості різномовних семантичних систем; соціально-інформаційна – володіння інформаційними технологіями міжкультурного спілкування, аксіологічне сканування соціальної інформації та інформації ЗМІ; когнітивна – готовність до постійного вдосконалення освітнього рівня, потреба в актуалізації і реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нові знання, продукувати їх, та відповідні гностичні уміння, здатність до саморозвитку; спеціальна – підготовленість до самостійного виконання операцій з оцінювання продуктів власної професійної діяльності та експертизи результатів професійного зростання фахівців відповідної галузі [7]. До яких треба додати: наукову – творча готовність до оновлення галузевого знання й утворення нового наукового міжгалузевого знання; художньо-виконавську – володіння засобами художньо-педагогічної інтерпретації музичного мистецтва у різногалузевому культурно-освітньому просторі. Професійно-педагогічна компетентність уособлює реалізацію ключових компетенцій.

Аналіз трактувань понять “компетенція” і “компетентність” у дослідженнях з педагогіки дозволяє говорити про визначення компетентності крізь систему наявних у фахівця компонентів, що дозволяють професійно здійснювати роботу (В.Воронова, А.Маркова, В.Сластьонін та інші). Дослідники освітніх проблем професіоналізації визначають компетентність як знання, уміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні, для якісного виконання ним професійних функцій; компетенцію як сукупність доступних для вимірювання чи оцінювання умінь, знань і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності [1, с. 354]. Е.Зеєр під компетентністю пропонує розуміти сукупність знань, умінь, досвіду, що відбивається в теоретично-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності [2].

Сучасна науково-популярна й науково-методична література глибоко й плідно розробляє питання компетентності в галузі професійно-педагогічної освіти, що ускладнює глибоке висвітлення цього питання та відповідні посилання на велику кількість праць, у яких воно розглядається. Тож ми звернемось лише до тих, де висвітлюється зміст і сутність застосування названого підходу в наукових позиціях, пов'язаних з професією викладача вищої школи і таких, що розкривають праксіологічне наповнення індивідуально-професійного ресурсу викладача музичного мистецтва. Зокрема, А.Маркова використовує професійну компетентність як ознаку праці викладача, високий рівень педагогічної

діяльності, педагогічного спілкування, у яких реалізується особистість викладача, досягаються необхідні результати у навченості й вихованості [7].

Отже, компетентність – це структурована професійно-особистісна характеристика. Ми будемо враховувати структуру, запропоновану І.Колесниковою, як базову, що складається з: гуманістично-особистісної орієнтації, системно-цілісного погляду; здатності вільно орієнтуватись у предметній галузі; технологічності; уміннях інтеграції з “іншим” досвідом; креативності і педагогічній рефлексивності [4, с. 226-228]. Серед наукових позицій, де розглядається фаховий (музично-педагогічний) контекст компетентності викладача музичного мистецтва, ми звертаємо увагу на вітчизняні концепції. Зокрема, у структурі професійної майстерності А. Козир фахову компетентність вважає необхідним елементом. В основі фахової компетентності майбутнього вчителя музики активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмета й головне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця на різних вікових етапах та специфіки його акмеологічного становлення [3]. Музично-педагогічна компетентність, як результат музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, на думку Т.Танько, є складним поліфункціональним особистісним утворенням на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь вихователя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір свідомої поведінки, що відображає гуманістичну спрямованість його педагогічної дії [13, с.12].

О.Сизова долучила феномен музично-педагогічної компетентності до компонентної структури професійної компетентності фахівця-музиканта. Науковець, посилаючись на специфіку музичної діяльності, пропонує в основу професійної компетентності фахівця-музиканта покласти музично-слухову, “музично-граматичну”, музично-виконавську й музично-педагогічну компетентність. Крім того вважає, що остання автоматично забезпечуються попередніми трьома [10]. Це вказує на спрощене трактування структурно-функціонального змісту і взаємозв'язків його елементів та виявляє невисоку методологічну культуру у вивченні обраного предмета дослідження. Серед російських науковців музично-педагогічний професіоналізм пропонується розглядати як синонім майстерності, як відповідність спеціальних педагогічних знань і умінь вимогам певної діяльності [12]. Така позиція не знаходить нашої повної підтримки, адже у них ми не зафіксували духовного, художньо-естетичного спрямування, але їх наявність вказує на актуальність проблеми професійного зростання викладача музичного мистецтва, зокрема питань методологічної грамотності у її вивченні.

У галузі педагогіки музичного мистецтва питання педагогічного професіоналізму викладача, його критеріїв і особливостей формування посідає одне з перших місць серед мало досліджуваних проблем, наголошує Г.Падалка, [9]. У структурі музично-педагогічного професіоналізму викладача музичного мистецтва закладено його професійно-педагогічну компетентність – інваріантну складову, під якою ми розуміємо особистісне новоутворення, що розвивається у процесі застосування раніш засвоєних знань на практиці; набуття з практики нових знань; їх інтеграцію на основі узагальнення в нове знання, яке можна використати у подальшій діяльності, здійснюваній іншими на різних рівнях продуктивності. Професіоналізм музиканта, як квінтесенція музичної і музично-виконавської культури, є невід'ємною і визначальною складовою педагогічного професіоналізму викладача музичного мистецтва, адже досконалість знання предмету викладання, який має перетворювально-діяльну природу, виявляється в художньо-педагогічній інтерпретації музичного твору. З музично-педагогічним професіоналізмом ми пов'язуємо професійну успішність, що ґрунтується на прагненні до творчого успіху, коли на першому плані здійснення таких особистісних планів у професійній сфері життєдіяльності, результатом яких буде суспільне визнання його музично-педагогічної творчості.

Висновки. Таким чином, розглянуті феномени утворюють праксіологічний конструкт, виконуючи функцію системних чинників реінтеграції індивідуально-професійного ресурсу з педагогічною дійсністю, що об'єктивує задум професійного зростання викладача музичного мистецтва у спосіб постійного оновлення професійно-педагогічної якості музично-педагогічного професіоналізму. Останній утворюється ключовими компетенціями викладача музичного мистецтва, науково-дослідницькою, музично-педагогічною компетентністю, художньо-виконавською майстерністю, професійною успішністю. Подальшого вивчення вимагає питання визначення їх стану і динаміки за показниками, що виявляють праксіологічну сутність та визначають реінтеграцію психолого-педагогічних, науково-предметних, художньо-інтерпретаційних знань та умінь, поєднаних на культурно-моральному рівні і таких, що забезпечують на практиці соціально очікувану підготовку до професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі музичної освіти і музичного мистецтва.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: [навчальний посібник] / За редакцією В. Г. Кремня. [Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учеб. пособие]. / Э. Ф. Зеер, А. С. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / Алла Володимірівна Козир. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008 – 380 с.
4. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
5. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування. Тенденції розвитку : [монографія] / За заг.ред.акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
6. Маралова Е. А. Постдипломное образование педагогов: психологический контекст : дис... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Маралова Екатерина Александровна.– Великий Новгород, 2006. – 500 с.]
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.
8. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Володимир Львович Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : [монографія] / Галина Микитівна Падалка – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
10. Сизова Е. Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта : структура, содержание, методы развития / Е. Р. Сизова // Высшее образование в России. – 2007. – № 11– С. 36–38.
11. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [учеб. пособ. для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев.– М. : Школа-Пресс, 1995. – 384с.
12. Сухова Л. Г. Национальные и интернациональные аспекты российской музыкально-педагогической школы / Лариса Георгиевна Сухова. – Тамбов. : ТГМПШ, 2004. – 277 с.
13. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладах у педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагог наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Тетяна Петрівна Танько. – Харків, 2004. – 32 с.

УДК 371.15:81'243

ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Н.В.Сорокіна

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі впровадження мультимедійних технологій у процес навчання майбутніх філологів професійного іншомовного спілкування. Особлива увага приділяється вивченню дидактичних і методичних принципів використання мультимедійних навчальних засобів на заняттях з іноземної мови.*

***Ключові слова.** Мультимедійні технології, професійна іншомовна компетентність, принципи навчання, майбутні філологи.*

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам внедрения мультимедийных технологий в процесс обучения профессиональному иноязычному общению будущих филологов. Особое внимание уделяется определению дидактических и методических принципов использования мультимедийных учебных средств на занятиях по иностранному языку.*

***Ключевые слова.** Мультимедийные технологии, профессиональная иноязычная компетентность, принципы обучения, будущие филологи.*

***Summary.** The article is devoted to the problem of using multimedia in the Professional English Acquisition by future philologists. The most attention is paid to determining of the didactic and methodological principles of using multimedia in the English Language Classroom.*

***Key words.** Multimedia technology, professional foreign-language competence, principles of learning, future linguists.*

Постановка проблеми. Інформаційні технології – вимога сьогодення, що дозволяє створити суспільство, засноване на знаннях. Актуальною проблемою університетської освіти є підготовка компетентних фахівців, які володіють адекватними професійними уміннями й навичками для

задоволення потреб ринку праці, мають достатній рівень іншомовної підготовки, який є засобом їхньої професійної діяльності й професійного зростання. Мультимедійні технології є тим дидактичним засобом навчання, який здатний забезпечити випереджальний характер вищої освіти, модернізувати навчальний процес, зробити його більш ефективним і адекватним сучасним вимогам суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження проблеми використання мультимедійних технологій (далі ММТ) в освіті багатоаспектні: ММТ як засіб підвищення ефективності навчання в загальноосвітній школі (Ю.Н.Єгорова, Н.М.Єжова, О.А.Чайковська), дидактичні можливості найсучасніших засобів інформаційних технологій (Б.С.Гершунський, В.П.Беспалько, А.М.Довгялло, Є.С.Полат), застосування мультимедійних засобів у процесі навчання спеціалістів (Т.А.Бабенко, Н.Ю.Ішук, Л.А.Карташова, І.І.Косенко, О.В.Скалій), ММТ як засіб навчання й інструмент, за допомогою якого розробляються педагогічні програмні засоби (М.І.Жалдак, Н.В.Клемешова, Є.І.Машбіць, П.І.Сердюков). Здійснений аналіз наукових джерел та власний практичний досвід доводять, що питання використання ММТ у процесі професійної іншомовної підготовки студентів вирішується досить успішно, проте на сучасному етапі розвитку названого наукового напрямку провідні позиції починають займати більш конкретні, дещо вузьчі, питання, пов'язані з визначенням дидактичного, психологічного, методологічного потенціалів ММТ, їх впливу на загальну парадигму освіти. У цьому сенсі досить актуальною вбачається проблема визначення теоретичних основ використання ММТ у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Метою статті є визначити сутність понять професійне іншомовне спілкування та ММТ, окреслити теоретичні основи їх використання у процесі формування навичок та вмінь професійного іншомовного мовлення студентів-філологів.

Завдання статті:

- з'ясувати особливості іншомовної підготовки студентів-філологів;
- визначити дидактичні й методичні принципи використання ММТ у навчанні професійного іншомовного спілкування майбутніх філологів.

Наукові результати. Загальна стратегія навчання іноземної мови на мовному факультеті вищого навчального закладу висуває вимогу щодо розвитку іншомовної комунікативної компетентності у професійній сфері спілкування [6, с.3]. Вона передбачає практичне опанування студентами навичками та вміннями мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі у типових ситуаціях. Серед професійних тем спілкування майбутнього філолога визначають такі: спілкування науково-дослідного характеру з метою одержання необхідної професійної інформації з подальшим використанням у професійному самовдосконаленні (участь у міжнародних науково-практичних конференціях, ведення діалогу із зарубіжними колегами, партнерами, використання міжнародних джерел для дослідницької роботи), спілкування у різноманітних навчально-академічних ситуаціях у процесі педагогічної діяльності у ВНЗ, використання ІМ у ситуаціях соціального характеру (подорож до країни, мова якої вивчається, спілкування на побутові теми). Вивчення наукових розвідок (П.О.Бех, Ю.Н.Єгорова, Т.В.Зубенко, О.П.Костюк, Н.О.Куцева, С.Ю.Ніколаєва, З.Ф.Підручна, Г.П.П'ятакова, В.Г.Редько, А.В.Рунов, Н.К.Скляренко та інші) засвідчує, що складність процесу реалізації визначеної Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти вимоги щодо рівня мовної і мовленнєвої підготовки студентів-філологів зумовлена тим, що використання традиційних засобів навчання (підручників, навчальних посібників, художньої літератури, періодичних видань, аудіо та відеоматеріалів) не повною мірою забезпечує якість професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців, оскільки сучасне життя, яке постійно змінюється, вимагає залучення нових технологій освіти, які сприяють одночасно підвищенню рівня інформаційної культури й іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Таким потенціалом володіють ММТ, що являють собою дидактичний засіб, який, подаючи зміст навчального матеріалу в естетично організованій інтерактивній формі за допомогою двох модальностей (аудитивної та візуальної), забезпечує ефективний перебіг перцептивно-мнемічних процесів, реалізує основні дидактичні принципи, сприяє досягненню педагогічних, розвивальних та виховних цілей навчання і впливає на формування індивідуальності студента [3, с.18]. Проте, використання будь-яких засобів навчання має бути узгодженим з усією системою навчання ІМ, зіставним з її принципами й цілями [4, с.58]. Ми підтримуємо цю думку і вважаємо, що використання ММТ у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів має бути дидактично й методично обґрунтованим і доцільним.

Питання розробки дидактичних і методичних принципів використання ММТ у процесі навчання іноземної мови стало предметом наукових розвідок українських і зарубіжних учених (Т.А.Бабенко, М.С.Головань, Л.Х.Зайнутдинова, Н.І.Клевцова, Т.Г.Пахомова, Г.І.Савицька, В.Г.Редько, П.І.Сердюков).

Студіювання наукових джерел дозволило констатувати, що визначення теоретичних засад використання ММТ в жодному разі не повинне суперечити основним дидактичним, методичним та психологічним принципам навчального процесу, а навпаки, доповнювати їх. Так, П.І.Сердюков серед основних дидактичних і методичних принципів використання комп'ютерних технологій, включаючи ММТ, у навчанні іноземної мови визначає такі: принцип індивідуалізації навчання; принцип адаптивності; принцип комунікативності; принципи активності і самостійності [7, с.56-57]. Поділяємо позицію автора і вважаємо їх актуальними у ході використання ММТ у навчанні іншомовного спілкування. Подібною є система принципів, запропонована українськими вченими-методистами Т.Г.Пахомовою та Г.І.Савицькою, які доповнюють її актуальним, на наш погляд, принципом взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності [5], оскільки це є вимогою загальної стратегії навчання іноземної мови [6]. Т.А.Бабенко розглядає дидактичні і методичні принципи використання мультимедійних засобів у підготовці майбутніх фахівців: 1) принцип наочності; 2) принцип системності; 3) принцип поетапності й послідовності; 4) принцип індивідуалізації навчання; 5) принцип цілепокладання [1]. Поділяємо думку автора про те, що процес використання мультимедійних засобів має бути вмотивованим і цілеспрямованим. Н.І.Клевцова, розробляючи теоретичні положення створення мультимедійних засобів підтримки процесу іншомовної підготовки студентів і школярів, пропонує такі принципи: 1) принцип функціональної спрямованості; 2) принцип наочного пред'явлення дії, яка презентується; 3) принцип закріплення дії; 4) принцип підкріплення теоретичного навчального змісту практичним завданням; 5) принцип урахування універсальності мультимедійних засобів навчання [2, с.125]. Враховуючи погляди учених, методистів і дослідників та спираючись на власний досвід роботи з різноманітними мультимедійними засобами підтримки навчального процесу з іноземної мови, ми пропонуємо такі дидактичні та методичні принципи використання ММТ у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів:

1. Принцип адаптивності, тобто урахування індивідуальних особливостей користувачів (рівня мовної і мовленнєвої іншомовної підготовки студентів, особливостей сприймання різноманітної за змістом і формою подачі інформації, темпу роботи з навчальними матеріалами). Як зазначають фахівці, студенти різняться за інтелектуальними здібностями, типом мислення, темпом опанування знань, що потрібно враховувати в організації навчання, здійснюючи диференціацію навчально-виховного процесу [8, с.65]. Відтак, використання мультимедійних засобів навчання має бути адаптованим до індивідуальних здібностей студентів, рівня їхньої іншомовної підготовленості й психологічної готовності до роботи з ММТ (позитивна налаштованість, зацікавленість, вмотивованість, достатній рівень інформаційної культури), що, як ми прогнозуємо, сприятиме формуванню індивідуальності кожного студента й стимулюватиме розвиток його навчального і творчого потенціалу.

2. Принцип узгодженості. Професійна підготовка майбутнього фахівця є керованим процесом, цілеспрямованим, динамічним, інноваційним за своїм характером [9, с.187]. Реалізація принципу узгодженості передбачає відповідність використання навчальних засобів на основі використання ММТ навчальним цілям, урахування потреб і мотивів студентів-філологів, а також адекватність змісту цілям і завданням, які вирішуються за їх допомогою. Метою навчання майбутніх філологів є оволодіння професійним іншомовним спілкуванням, відповідно, використання мультимедійних навчальних засобів має сприяти формуванню навичок професійного іншомовного спілкування, стимулювати розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності студентів, активізувати професійні якості та здібності у процесі виконання комунікативних завдань, наближених до умов майбутньої професійної діяльності майбутніх філологів.

3. Принцип комунікативного спрямування. Відомо, що принцип комунікативності сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови – навчити учнів/студентів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування у межах засвоєного навчального матеріалу (П.О.Бех, С.Ю.Ніколаєва, Ю.І.Пассов). Мовленнєвий розвиток – це важливий показник інтелектуального й загального розвитку майбутнього філолога. Використання мультимедійних засобів навчання у процесі іншомовної підготовки майбутніх філологів має сприяти моделюванню типових ситуацій реального життя у професійній сфері спілкування, що актуалізуватиме професійні якості та здібності майбутніх фахівців і сприятиме підвищенню рівня позитивної мотивації.

4. Принцип комплексного навчання й використання навчальних засобів. Професійна іншомовна підготовка майбутнього філолога формується в усіх компонентах навчально-виховного процесу за допомогою різних засобів навчання. Реалізація цього принципу пов'язана з тим фактом, що у реальному житті спілкування людей відбувається у різних видах мовленнєвої діяльності за допомогою різних мовних засобів, що забезпечує розвиток навичок і вмінь у комплексі [4, с.52]. У світлі цього, принцип комплексного навчання й використання навчальних засобів передбачає створення керованого іншомовного комунікативного середовища, яке досягається завдяки комплексному використанню

традиційних засобів навчання (підручники, навчальні посібники, роздавальний матеріал, відео, аудіо матеріали, періодичні видання, художні твори, телебачення) і мультимедійних навчальних засобів задля досягнення однієї спільної мети – формування вмінь і навичок професійного іншомовного спілкування.

5. Принцип активної рефлексії означає свідоме й активне ставлення майбутніх фахівців до самого процесу навчання, що передбачає оволодіння прийомами самостійної роботи з різноманітними джерелами знань, зокрема з ММТ, аналіз і оцінку власної діяльності, її результативності. П.І.Сердюков зазначає, що у процесі роботи з комп'ютером пасивне сприйняття та механічне заучування навчального матеріалу змінюються на активну діяльність, спрямовану не тільки на засвоєння матеріалу, а й на формування комунікативної діяльності загалом. За його словами, робота з комп'ютерною програмою є найвищою формою активного навчання [7, с.57]. Відтак, використання ММТ має бути свідомим, сприяти формуванню критичного мислення у майбутніх фахівців та вміння оцінювати власні дії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Мультимедійні засоби навчання володіють потужними дидактичним потенціалом, який здатний модернізувати та оптимізувати навчання майбутніх фахівців професійного іншомовного мовлення. Проте, результативність цього процесу вимагає комплексу зусиль як з боку викладача, який має вміло й методично доцільно використовувати різноманітні засоби навчання й володіти педагогічними технологіями моделювання іншомовного комунікативного середовища, так і студентів, які повинні бути психологічно й практично підготовленими до використання ММТ у навчанні й у подальшій професійній діяльності, а також демонструвати активне і свідоме ставлення до процесу оволодіння професійним іншомовним мовленням під час навчання в університеті та поза його межами упродовж життя.

Література

1. Бабенко Т.А. Применение средств мультимедиа в процессе обучения будущих учителей информационным технологиям: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. А. Бабенко. – Армавир, 2003. – 201 с.
2. Клевцова Н.И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. И. Клевцова – Курск, 2003. – 189с.
3. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дис. ... канд. пед наук: 13.00.01 / Н. В. Клемешова. – Калининград, 1999. – 210с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник, вид. 2-е, випр. і перероб. / [Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 327 с.
5. Пахомова Т.Г. Методичні рекомендації щодо використання ІКТ під час викладання іноземних мов / Т. Г. Пахомова, Г. І. Савицька // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.umniki.com.ua/?q=node/202>.
6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.]. – Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., Британська Рада, Міністерство освіти і науки України. – Вінниця: Видавництво «Нова книга», 2001. – 247с.
7. Сердюков П.И. Методические аспекты компьютеризированного обучения иностранным языкам / П. И. Сердюков // Иноземні мови. - №3-4. – 1995. – С.54-57.
8. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: [навч. пос.] / З. І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239с.
9. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: [монографія] / [За ред.С.О.Сисоєвої] // МОН України. АПН України. Ін-т пед.освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400с.

УДК 318. 14 (477)

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В.Є.Сорочинська

Анотація. В статті узагальнено особливості професійно – особистісного самовизначення студентської молоді в сучасних умовах, показано вплив поліпрофесіоналізму та комерціалізації на професійне становлення студентів ВНЗ, виокремлено групи студентів за мотивами вступу до навчального закладу, усвідомленням перспектив професійного зростання.

Ключові слова: особистісно-професійне самовизначення, поліпрофесіоналізм, комерціалізація у професійному самовизначенні, студентська молодь.

***Аннотація.** В статье обобщены особенности профессионально – личностного самоопределения студенческой молодежи в современных условиях, показано влияние полипрофессионализма и коммерциализации на процесс профессионального становления студентов высших учебных заведений, определены группы студентов за мотивами поступления до учебного заведения, осознанием перспектив профессионального продвижения.*

***Ключевые слова:** профессионально – личностное самоопределение, влияние полипрофессионализма и коммерциализации на процесс профессионального становления студенческой молодежи.*

***Annotation.** In the article features are generalized professionally - personality self-determination of student young people in modern terms, influence and commercializations are shown on the professional becoming of students of institution of higher learning, the groups of students are distinguished on reasons of prelude of educational establishment, by realization of prospects of professional increase.*

***Keywords:** personality-professional self-determination, commercialization in professional self-determination, student young people.*

Постановка проблеми. Шлях до європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін в усіх сферах суспільного життя і особливо в галузі освіти. Орієнтація на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоздатності в європейському та світовому просторах, виховання покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним здійснювати особистісний духовно-світоглядний вибір, бути компетентним для навчання впродовж життя є пріоритетами сучасної державної освітньої політики. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в особистісний культурологічний розвиток, здатність швидко реагувати на запити часу потребує узгодження із професійними перспективами та особистісним самовизначенням у процесі соціалізації. Тому професійний розвиток майбутніх фахівців різних галузей розглядається як невід’ємна частина особистісного розвитку, в основі якого лежить принцип саморозвитку, що детермінує готовність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного трансформування і таку, що призводить її до вищої форми – творчої самореалізації. Для повноцінного становлення особистості і суспільства необхідна соціокультурна адекватність ціннісних систем і постійна трансформація цінностей, яка буде урівноважувати суперечності між тим, що потрібно суспільству і тим, чого потребує індивід. Оптимальний розвиток особистості визначається його одночасною каузальною і цільовою детермінацією, роль цілі при цьому виконують соціокультурні гуманістичні цінності, що уособлюють сучасний соціокультурний контекст. Для домінування соціокультурних норм і цінностей в суспільстві в цілому, їх необхідно культивувати в усіх соціальних інститутах, у тому числі і у ВНЗ. Аналіз професійного розвитку як неперервного особистісно-орієнтованого процесу самопроекування студента дає змогу зрозуміти умови, механізми, рушійні сили і динаміку цього процесу з наміром ефективного втручання та оптимізації взаємодії соціальних і особистісних чинників.

Мета статті: проаналізувати вплив сучасних соціокультурних чинників на процес професійно – особистісного самовизначення студентської молоді, узагальнити результати проведених експериментальних досліджень.

Професійна соціалізація як безперервний процес спрямована на надання допомоги у виборі освіти й галузі професійної діяльності, що повинна забезпечити кожному можливість: „усвідомити свої інтереси та здібності, навчитися ставити перед собою реальні цілі; пройти підготовчий курс освіти, або тієї, що продовжується, відповідно до цілей; приймати як на першій, так і на кінцевій стадії рішення стосовно своєї професії; полегшити перехід від освіти до роботи на будь-якому рівні або стадії” [2, с.232].

В останніх дослідженнях аналіз власне професійного самовизначення все більше пов’язують із особистісними аспектами, що дає змогу прослідкувати не лише умови вибору професії, а й динаміку подальшого професійного становлення та впливу на даний процес соціальних факторів. (В.О.Бодров 2001, Н.С.Пряжнікова 1996 та інші). У межах гуманістичного підходу, зокрема, припускається розуміння особистості в її актуальному особистісно-значущому суб’єктивному досвіді, що є підґрунтям подальшого повноцінного розвитку. Екстраполяція даного положення на процес професійного зростання дає можливість зробити висновок про необхідність створення умов для організації суб’єктного досвіду, що набуває у процесі професійної адаптації особливого сенсу. Посилаючись на дослідження провідних фахівців даної галузі (І.О.Баклицький, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, М.С.Янцура та ін.) є всі підстави стверджувати, що особистість живе і функціонує в світі досвіду, який безперервно змінюється, в якому вона є центром, як організоване ціле, що прагне до реалізації свого „Я”. Постійно змінювана взаємодія особистості з навколишнім середовищем є надзвичайно важливою умовою розуміння сутності професійного зростання. Власне „Я” удосконалюється в результаті неперервної взаємодії із соціальним середовищем. Дане положення припускає неможливість впливу на якийсь один компонент системи „Я-потенційне” без урахування змін, які викликані цією дією. Професійна спрямованість, яка набувається в

процесі професійної соціалізації, розцінюється як важлива інтегральна якість особистості, що визначає позитивне ставлення до професії. За її наявності вся навчально-професійна діяльність набуває глибокого особистісного сенсу, при цьому у студентів суттєво підвищується якість засвоєння професійних знань та формування умінь і навичок. Рівень професійної спрямованості – високий чи низький – визначається характером і мірою вираження у студентів професійних мотивів і професійних інтересів. Відчуття професійної належності є важливим психологічним станом, який визначає сумлінність, ініціативність студента, результативність його навчання і професійної діяльності.

Зміст і структура професійної діяльності, якою опановують студенти ВНЗ, доповнюються вивченням індивідуально-психологічних особливостей майбутнього фахівця та його психофізіологічних якостей. Підтвердженням сформованості високого рівня професійної спрямованості у студентів є переважання високих духовних мотивів вибору професії (інтерес до змісту праці, розуміння соціальної значущості обраної професії та ін.) і тенденція до домінування активно-діяльних форм (заняття в наукових гуртках, раціоналізаторська діяльність, участь у конкурсах професійної майстерності, олімпіадах, змаганнях тощо). Слід пам'ятати, що, незважаючи на вибір студентами конкретного навчального закладу, їхні професійні наміри часто ще нестійкі, професійні очікування непевні. Низький рівень професійної спрямованості визначається протилежним співвідношенням мотивів та інтересів. У цьому випадку переважають матеріальні мотиви вибору професії (заробітна плата, умови праці тощо) або зовнішні, опосередковані стосовно обраної професії (порада батьків, місце знаходження навчального закладу, наявність спортивних секцій, престиж закладу та ін.). При низькому рівні професійної спрямованості, інтересу до майбутньої діяльності або взагалі немає, або він досить пасивний за характером виявлення і потребує соціально-педагогічної корекції.

Головними суб'єктами процесу професійної адаптації є студенти ВНЗ, а функціонально причетними до цього є науково-викладацький склад, куратори груп, батьки. Кожен з учасників цього процесу перебуває в певній взаємодії на всіх етапах професійної соціалізації. Проте студенту лише допомагають ефективно і максимально розвиватись та використовувати власний професійний потенціал. Тому в даному контексті проблема взаємозв'язку між особистою активністю індивіда та цілеспрямованим зовнішнім впливом соціально-педагогічним впливом є визначальною. Вважаємо, що вся зовнішня педагогічна діяльність лише тоді має бажаний результат, коли вона призводить до позитивних зрушень у свідомості та особистій професійній мотивації студентів. Для успішної адаптації індивіда до сфери професійно-трудова діяльності має відбутися „привласнення” накопиченого суспільного досвіду та його структурних компонентів. Тому надмірний акцент на жорстку регламентацію поведінки студентів на ранніх етапах формування базового фахового потенціалу може мати негативні наслідки. Доцільніше зосередити увагу на ключовій зорієнтованості на виробничу діяльність та її соціальний сенс як-от: потреба в праці, усвідомлення її значущості, відповідальність за виконану роботу, вироблення вміння спільно працювати, формування моральної позиції у ставленні до праці тощо. Така тенденція буде оптимізувати процес професійної соціалізації студентської молоді.

Організаційно-педагогічні зусилля на всіх етапах процесу професійної соціалізації студентів ВНЗ мають спрямовуватися на пошук найефективніших у специфічних конкретних умовах засобів стимулювання активних самостійних зусиль студентів щодо максимального розвитку особистісного потенціалу та його нарощування у процесі майбутньої трудової діяльності. Оскільки внутрішнім джерелом розвитку особистості є суперечності, які виникають між її актуальними потребами та можливостями їх задоволення, педагогічні зусилля доцільно спрямовувати на формування та актуалізацію потреби вищих досягнень у розвитку особистого фахового потенціалу. Ефективність соціально-педагогічного впливу виявляється в тому, наскільки вміло будуть створені педагогічні ситуації для пробудження у студентів таких внутрішніх суперечностей, які стимулюватимуть їхнє професійне самоствердження і, таким чином, спонукатимуть до ефективного використання власного виробничого потенціалу. Так, проходження виробничої практики дає можливість захопити студентів ВНЗ перспективою кар'єрного зростання. Причому привабливими мають бути як мета, так і сам процес діяльності. В цьому контексті потребують уваги такі питання, як режим і ритм праці, умови і засоби трудової діяльності, кінцевий результат та його облік. Усе це має реалізуватися на тлі сприятливого морально-психологічного клімату в умовах ефективної взаємодії, що відображає стиль і спосіб життєдіяльності майбутніх фахівців. Особливу роль у стимулюванні профадаптаційної активності відіграє характер міжособистісних стосунків. Якщо в цих відносинах переважає взаємна повага, доброзичливість та демократизм, то виховний вплив буде викликати позитивну реакцію у студентів й стимулюватиме до активної діяльності. У кожному випадку потрібно бути обізнаним щодо сформованості професійних мотивів студентів ВНЗ, глибини їхніх професійних інтересів, визначеності

ними професійної спрямованості. Така поінформованість педагогічних працівників дає можливість вміло керувати процесом професійної адаптації студентів ВНЗ.

Для вивчення професійної адаптованості першокурсників успішно може бути використана анкета, спрямована на виявлення рівня задоволення обраною професією. При цьому опитуваним потрібно вибрати один із п'яти варіантів відповіді: а) задоволений; б) частково задоволений; в) не знаю; г) не задоволений; д) дуже не задоволений. За нашими даними, на початковому етапі навчання майже 32,4% студентів заявили, що задоволені зробленим професійним вибором, а в процесі подальшого навчання у ВНЗ в експериментальних групах цей показник становив 59,2%, у контрольних – 37,3%. Водночас аналіз одержаного експериментального матеріалу свідчить, що від 35,3% до 48,1% першокурсників ВНЗ не мають сформованої професійної зорієнтованості, а це негативно впливає на процес професійної соціалізації, і є невикористаним резервом у соціально-педагогічній діяльності зі студентською молоддю.

Зважаючи на актуальність даної проблеми та її значущість у вимірах нашого дослідження, було проведено вивчення мотивації професійного вибору, рівень навчальних досягнень студентів та вплив соціокультурних факторів на професійне становлення майбутніх фахівців. З цією метою було використано анкетні опитування, аналіз результатів підсумкового контролю знань, методики незакінчених речень, діагностичне інтерв'ю. За результатами дослідження встановлено, що професійний потенціал майбутнього фахівця і його кар'єрне зростання є не завжди ідентичними категоріями. За визначеними параметрами нами виявлено три групи студентів. До першої належали ті, хто здійснив осмислений професійний вибір, має виважені життєві плани, реалістичні уявлення про можливі утруднення в процесі кар'єрного зростання та способи їх подолання, не допускають ймовірності перекваліфікації, проблему „професійний статус – зарплата” розв'язують із наданням переваги статусу; навчальні досягнення мають високі і вищі середніх; висловлюють упевненість у тимчасовості економічних утруднень, переконані у тому, що державна політика буде відображати інтереси молодих фахівців, упевнені, що моральне і матеріальне стимулювання однаковою мірою є важливими у професійному зростанні. Таких студентів виявлено 27,4% від загальної кількості опитаних (всього в опитуванні брало участь майже 570 студентів різних спеціальностей).

До другої групи належали ті (їх нараховувалось 49,2%), хто не зміг обрати омріяну професію через матеріальну неспроможність, а тому поступали на суміжну спеціальність, 7,3% із них висловлювали впевненість в тому, що з часом таки зможуть оволодіти бажаним фахом, кар'єрне зростання пов'язують із соціальним статусом, у першу чергу, великого значення надають ієрархічній структурі референтної групи, схильні вважати, що особистісні якості важать більше у професійному зростанні, аніж соціальні гарантії, навчальні досягнення мають на рівні середніх показників.

До третьої групи (24,4%) належали студенти, які здійснили випадковий професійний вибір, вони відзначали, що однаково успішно могли б навчатись і за іншою спеціальністю, а тому допускають ймовірність перекваліфікації, а то і виїзд за кордон, не впевнені, що економічна ситуація стабілізується швидко, і тому очікують суттєвих утруднень у професійному зростанні, яке не пов'язують із випадковим збігом обставин, проблему „статус – зарплата” розв'язують із наданням переваги останній; показники навчальних досягнень неоднорідні і коливаються від вище середніх до низьких.

Таким чином, можна констатувати, що професійна соціалізація майбутніх фахівців здійснюється під впливом різних соціокультурних факторів, серед яких слід виділити керовані (встановлені державні стандарти, гарантовані умови професійного зростання на основі визначених кваліфікаційних рангів, стимулювання продуктивної праці тощо) та стихійні, зокрема, вплив ЗМІ, досвід найближчого оточення, емоційно вражаючі факти кіно продукції тощо. А тому успішна реалізація професійного потенціалу не може бути досягнута на основі дії виключно стихійних, некерованих, нехай і дуже привабливих у емоційному плані, факторів. З цією метою має діяти виважена, продумана, систематизована соціально-педагогічна діяльність серед студентського загалу з наміром актуалізувати реальні та потенційні можливості майбутніх фахівців. Важливим фактором, який визначає сучасний соціокультурний контекст формування професійного самовизначення, є комерціалізація відносин у суспільстві. По суті відбувається заміна професійної кар'єри на комерційну. А це значною мірою уповільнює процес самореалізації у професійній діяльності, що викликає емоційне напруження. Перехідний етап у розвитку економіки зумовив відхилення у системі професійних цінностей: сучасна людина (особливо молода) з її особистісними проявами, яка вступає у ринкові відносини, прагне добитися матеріального благополуччя найкоротшим шляхом. Необхідність економічного виживання змушує зраджувати своєму покликанню та обирати таку професію, яка гарантуватиме більші матеріальні можливості. Тобто існує сильна мотивація оволодіння „прибутковою” професією, але, буває, у молодій людині немає необхідних для цього особистісних якостей. Спостерігається також суперечність між мотивацією вибору професії та можливістю оволодіння нею (елементарна відсутність коштів на навчання). Низький рівень

поінформованості молодих людей як про майбутню професію, так і про власні можливості, робить їх вибір досить часто випадковим.

Зважаючи на поліпрофесіоналізм, як ще одну ознаку соціокультурного контексту професійне самовизначення у сучасних умовах стає усе більш безперервним процесом. Ця об'єктивно суперечлива ситуація нерідко стає причиною згасання інтересу до вибору професії, виникненням почуття невпевненості в можливості вибору справи, якій можна було б присвятити все життя, яка пов'язана із необхідністю постійно поповнювати знання, оволодівати суміжними професіями, підвищувати кваліфікацію. Крім того, в особистому досвіді молодого людини, як правило, відсутнє переживання успіху, як особистої перемоги, досягнутої завдяки власній активності в сфері професійної діяльності. Це вагомий гальмуючий чинник професійної соціалізації. У цьому зв'язку науково-практичний інтерес становить соціальне та особистісне самовизначення – центральне новоутворення раннього юнацького віку, що припадає на період навчання у ВНЗ.

Цікавими є роботи закордонних дослідників (Г.Крайг) у галузі професійного самовизначення, психології праці і ролі професійного консультування. Доведено, що вдало обрана професія підвищує самоповагу і позитивне уявлення студентів ВНЗ про себе, зменшує кількість фізичних і психічних проблем, пов'язаних зі здоров'ям і підсилює задоволеність життям, що відображає стиль і спосіб життєдіяльності. Усе це дає підстави зробити висновок про нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією особистості у конкретних соціокультурних умовах.

Розгалуженість концептуальних підходів у дослідженні проблеми професійного самовизначення викликано не тільки складністю даного питання, але і культурно-історичною зумовленістю реалізації визначених цілей та професійних намірів. В сучасних дослідженнях переважає зацікавленість особистісними аспектами професійного самовизначення. Побудова будь-якого визначеного проекту особистого професійного плану – справа складна, його головним критерієм є не зовнішнє оцінювання, а стан задоволення зробленим вибором, за умови, що він досить добре усвідомлений. Зважаючи на дану обставину, нами було проведено опитування майже 500 студентів різних спеціальностей вищих навчальних закладів України з наміром виявити міру усвідомлення та задоволення зробленим професійним вибором. Близько 24,2% опитаних заявили, що, подаючи документи до ВНЗ, вони, перш за все, орієнтувались на конкурсну ситуацію; 78,3% із них подавали документи у декілька закладів одночасно; для 32,4% важливим було місце розташування закладу, можливість займатись спортом, художньою діяльністю, і навіть у цьому разі значення мав зовнішньо-естетичний вигляд території навчального закладу. Таким чином, із відповідною мірою ймовірності можна констатувати певну випадковість у виборі конкретної спеціальності, що буде позначатись не лише на успішності протікання професійної соціалізації, а й на професійному становленні майбутніх фахівців. У студентському середовищі проблема професійної придатності і професійного відбору суттєво пов'язана з феноменом компенсації. Підтвердженням цього є конкретні випадки того, коли результат навчання, наприклад, досягається різними способами: в одному випадку – завдяки старанності, в іншому – завдяки інтелектуальним можливостям. А тому окремі науковці (Т.С.Кабаченко, 2003; В.В.Пронін, 2002) стверджують, то професійна компенсація – це форма професійного пристосування, її призначення полягає в тому, щоб „перекрити” будь-яку невідповідність суб'єкта діяльності професійним вимогам, використовуючи наявні і достатньо розвинені якості і властивості [4,с.14]. На основі проведених досліджень було виділено алопсихічний та інтропсихічний типи компенсацій можливостей інших людей, або ж тих потенційних із них, яких можна набути, взаємодіючи зі співучасниками спільної діяльності. Тому компенсація може здійснюватись за рахунок взаємодоповнюючих зв'язків, а також односторонньо спрямованої взаємодії.

Таким чином, проблема професійної придатності, її дослідження та формування нерозривно пов'язана із видами компенсацій, які необхідно точно діагностувати та враховувати в процесі комплектування студентських груп, диференціації завдань, прогнозуванні очікуваних результатів. На основі такого підходу можна максимально врахувати соціально-педагогічні чинники, які позначатимуться на особистісно-професійному становленні майбутніх фахівців та їхньому кар'єрному просуванні, що функціонує в межах соціальної структури суспільства. Саме у такому контексті професійне самовизначення трактується на основі загальноприйнятої концепції соціальної стратифікації суспільства, що припускає можливість соціальної мобільності індивідів. Отже, процес професійного самовизначення має суперечливий, довгостроковий характер, кінцевим результатом якого в умовах економічної нестабільності є психологічна готовність до вибору іншого виду професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, соціально-економічна ситуація в суспільстві впливає на молодіжну політику, особливо у сфері професійного самовизначення, що і визначає необхідність розробки нових підходів та технологій до розв'язання даної проблеми. Процес професійно-особистісного самовизначення

має суперечливий, довгостроковий характер і у сучасних соціальних умовах безпосередньо пов'язаний із поліпрофесіоналізмом, комерціалізацією відносин у сфері виробництва, необхідністю не лише свідомого вибору професії, а й здатністю успішно працевлаштуватися. А тому великого значення набуває діяльність центрів соціально-педагогічної підтримки і допомоги студентській молоді на етапі професійного самовизначення.

Перспективи подальших наукових розвідок: особливості професійної адаптації випускників ВНЗ в умовах реального виробництва, специфіка особистісно – професійного самовизначення обдарованої молоді, соціально – педагогічні основи підготовки слухачів магістратури до вибудовування перспектив кар'єрного зростання.

Література

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. - 511с.
2. Бакицький І.О. Психологія праці. Підручник.- 2-е вид., перероб. і доп. / І. О. Бакицький. - К. : Знання, 2008.- 655с.
3. Професійна освіта: Словник. Навч. посіб./ За ред. Н.Г. Ничкало.- К. : Вища школа, 2000.- 380с.
4. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие /Т.С. Кабаченко. – СПб. : Питер, 2003. – 400с.
5. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. - СПб. : Питер, 2000.-992с.

УДК 378.8

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР ПОЛІПШЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Г.В.Ткачук

Анотація. У статті розглядаються проблеми активного творчого розвитку студентів, реалізації та самореалізації їхніх творчих здібностей. Аналізується питання впливу творчої компоненти на ефективність навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: творчість, самореалізація, освітня модель, А.Маслоу, особистісно зорієнтоване навчання.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы творческого развития студентов, реализации и самореализации их творческих способностей. Анализируется вопрос влияния творческой компоненты на эффективность учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: творчество, самореализация, образовательная модель, А.Маслоу, личностно ориентированное обучение.

Annotation. The article deals with the problems of creative development of students, realization and self-realization of their creativity. Also it analyses the matter of influence of the creative component on the efficiency of educational and cognitive activity.

Key words: creativity, self-realization, educational model, A. Maslow, personally oriented learning.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне суспільство стикається із зростаючою кількістю невирішених проблем, тому воно прямо та опосередковано змушує свої інститути шукати способи їх розв'язання через розкриття резервів творчого людського потенціалу. В цих умовах необхідна освітня модель, орієнтована не стільки на ретрансляцію минулого, скільки на конструювання прогресивного майбутнього, на природо- та культуровідповідний розвиток усіх сфер людської діяльності. Така модель припускає заміну доктрини “освіта як викладання” на доктрину “освіта як творення”, що визначає напрямок змін в методології сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблеми реалізації творчої освітньої моделі у сучасній педагогіці досліджували свого часу іноземні та вітчизняні науковці. Серед найбільш відомих можна назвати Л.Виготського, С.Вітвіцьку, М.Воробйова, Т.Дуткевич, А.Духавневу, А.Кіктенко, А.Маслоу, Н.Мойсеюк, С.Ніколаєнка, О.Пехоту, І.Підкасистого, М.Сметанського, О.Столяренко, О.Хуторського, В.Шахова та багатьох інших. Всі вони розглядали творчість як фактор активізації навчального процесу, психологічну активність студентів тощо. Проте в

їхніх дослідженнях всебічно не проаналізовано творчість учасників навчального процесу, не повною мірою висвітлено всі проблеми, пов'язані з реалізацією творчості студентів в оновленій освітній моделі.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є аналіз проблематики творчої самореалізації студентів як педагогічного і психологічного феномена навчального процесу. Основним завданням статті є доведення дієвості оновленої моделі освіти для всебічного розвитку творчих здібностей суб'єктів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіту можна розглядати як систему, процес і результат процесу пізнання. У світі склалися кілька моделей освіти. В Україні утверджується феноменологічна модель освіти (А.Маслоу, А.Комбс, К.Роджерс та інші), яка має назву особистісно зорієнтованої гуманістичної моделі. Ця модель передбачає персональний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей. Освіта розглядається як гуманістична у тому значенні, що вона більш повно й адекватно відповідає дійсній природі людини, допомагає їй виявити те, що закладено природою. Педагоги цієї орієнтації створюють умови для самопізнання, саморозвитку індивідуальності [1:96]. Навчання, що спрямовують ззовні, повинно поступитись місцем учінню, спрямованому зсередини, що й відкриває найбільш сприятливий шлях до самореалізації особистості. Функція учіння, згідно з цією логікою, полягає у створенні умов для реалізації студентом своїх природних потенціалів, самоактуалізації власного "я". У вищій школі педагогічний трикутник (передавання знань – засвоєння знань – побудова системи знань) доповнюється професійним трикутником, що пов'язує навчальну, виховну й науково-професійну діяльність викладачів і студентів. Творча самореалізація студентів як завдання процесу навчання розкривається у трьох взаємопов'язаних цілях: створенні студентом освітньої продукції з предметів, які вивчаються; засвоєнні ним базового змісту цих предметів через зіставлення з власними результатами; побудові індивідуальної освітньої траєкторії з опорою на свої особистісні якості.

На перше місце в освітньому процесі даного типу виступає пізнання студентом реальної дійсності. Після отримання відповідних знань та досвіду відбувається вивчення студентом досягнень людства в цій дійсності. Діяльність, яка веде до створення освітніх продуктів, відкриває та розвиває здібності студента, своєрідність яких сприяє побудові його індивідуальної освітньої траєкторії. Конструювання особистих шляхів і освітніх моделей в єдиний загальноосвітній процес є однією з цілей навчання й головною метою освіти людей, здатних до створення не тільки особисто, але й суспільно значимих продуктів діяльності, здатних знаходити продуктивні рішення багаторівневих проблем, які виникають в неперервно змінному світі [7:50].

Серед загальних законів навчання важливе місце займає закон взаємозв'язку творчої самореалізації студента й освітнього середовища. За своєю природною і духовною суттю людина є творець. Ступінь реалізації творчого потенціалу студента залежить від умов, засобів і технологій, включених до забезпечення освітнього процесу. Вибір студентом мети навчання, відкритий зміст освіти, природовідповідна технологія навчання, можливість індивідуальної траєкторії, темпу і форм навчання – ці умови підвищують його творчу самореалізацію. Співвідношення між свободою і здатністю в різних моделях навчання проявляється по-різному. Навчання, орієнтоване на зовнішнє замовлення (соціальне, державне, батьківське), вимагає від викладача формувальних дій стосовно студента. Навчання, яке орієнтується на виявлення й реалізацію внутрішньої суті студента, передбачає створення викладачем такого середовища, яке було б найбільш сприятливим для розвитку здібностей дитини. Таку освіту не можна просто "дати", її можна лише забезпечити у той чи інший спосіб. Навчання, яке орієнтується на створення гармонічного природного середовища, забезпечує самореалізацію.

Зв'язок між зовнішніми обставинами та творчим потенціалом людини здійснюється через самореалізацію. Збігаючись за своєю сутністю зі свідомою діяльністю людини, самореалізація виступає як її особливий суб'єктивний смисл. Вона охоплює весь шлях внутрішньої індивідуальної мети – від першої думки про неї до матеріального втілення. Самореалізацію не можна зрозуміти за окремим її актом. Це є процес і підсумок цілісної життєдіяльності людини, який полягає в упредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб'єкта життя. Однією з основних потреб людини є потреба пізнання, яка існує у людини завжди, і просто щезнути вона не може, а лише деформується, викривляється, перетворюється у псевдопотребу. Розвитку творчих можливостей сприяє не просто будь-яка інтелектуальна діяльність, а тільки та, яка ініційована потребою пізнання. Специфічне призначення здібностей – передбачення нової діяльності, випередження і наступна діяльність індивіда і "вихід" за межі, що вже склалися. Саме в цьому можна побачити спеціальне завдання здібностей: у русі, змінах, перетворенні наступної індивідуальної діяльності.

Серед зарубіжних робіт з теорії мотивації найбільший інтерес представляють роботи А.Маслоу, оскільки він враховує потребу особистості в творчості. У своїй теорії науковець виділяє п'ять рівнів мотивації поведінки й відповідних потреб особистості: *фізіологічні потреби*: "організм одночасно

проявляє нахил до в'ялості та ліні і прагнення менше напружуватись, але поряд з цим відчуває потребу в активності, стимуляції і збудженні” [5: 61]; *потреби в безпеці*: захищеність; стабільність; залежність; захист; відсутність страху, тривоги й хаосу; потреба в структурі, порядку, законі та обмеженнях; сили покровителя [5:63]; *потреба в любові та належності*: “якщо фізіологічні потреби й потреби в безпеці задоволені достатньою мірою, з'являються потреби в коханні, прив'язаності та належності, і весь цикл, описаний вище, повторюється на новій основі” [5:65]; *потреба в повазі*: “всі люди в суспільстві мають потребу в стабільній, обгрунтованій, зазвичай високій самооцінці, в самоповазі або почутті власної гідності і в повазі навколишніх людей. ...Сила, досягнення, адекватність, майстерність і компетентність, упевненість перед обличчям зовнішнього світу, незалежність і свобода” [5:67]; *потреба в самореалізації*: “людина повинна бути тим, чим вона може бути. Люди повинні зберігати вірність своїй природі”. Цей термін був уведений Куртом Гольдштейном і, на думку А.Маслоу, стосується “бажання людей реалізувати себе, а саме схильності проявити в собі те що в них закладено потенційно. Ця схильність може бути виявлена як бажання у вищій мірі проявити притаманні людині відмінні риси, щоб досягти всього, на що вона здатна” [5:68].

У своїх наукових роботах А.Маслоу висловив думку, що всі люди які самореалізуються, креативні – чи в художньому, чи в науковому, чи в іншому напрямках – але обов'язково креативні. Він наголошував на існуванні багатьох різних шляхів розв'язанню проблеми. На його думку, навчання має бути спрямованим на особистісне зростання, на розвиток здатності робити вибір, відмовляти. Трансперсональне переживання спрямоване на нового учня і нове суспільство, а трансперсональне навчання, в свою чергу, означає навчання людини загалом, процес визначення людьми містичного в них самих. Акцент робиться на тому, як навчити вчитися. Учіння – це процес, подорож, яка є відображенням відкриття й подальшого дослідження особистісної трансформації. А.Маслоу вважав, що школи повинні допомагати людям заглядати в самих себе і на основі отриманих в результаті знань створювати власну систему цінностей. Крім того, науковець твердо вірив у невіддільність здоров'я індивіда від колективного здоров'я, і точнісінько так само, як особистісного розвитку від розвитку духовного. Стимулом до навчання є конкретні результати й можливість судити про свої істинні нахили. Більше уваги потрібно приділяти органічній природі учіння й потребі вірити в свої сили. Очевидно те, що при прагненні глибше проникнути в своє “Я” зростає роль високих очікувань і прийомів підвищення здатності до навчання.

Проблема виявлення та розвитку здібностей і талантів, інтересів і нахилів людини здавна хвилювала багатьох видатних філософів, педагогів і державних діячів. Ще Клод Адріан Гельвецій 200 років тому у своїй книзі “Про людину, її розумові здібності і її виховання” стверджував, що всі люди зі звичайною нормальною організацією володіють однаковими розумовими здібностями. На протипагу йому інший не менш знаменитий письменник Дені Дідро стверджує, що виховання може багато, але не все. Розвинути, на його думку, можна тільки те, що дала у зародку природа. Теорія Гельвеція для Дідро неприйнятна, тому що, слідуючи їй, вчителі марно витрачають час і сили, навчаючи весь клас речам, “до яких вони не мають природних нахилів”; в результаті суспільство заповниться “хмарою посередності” [6:66].

На жаль, рух до визнання людського потенціалу сприймається в системі освіти як щось нове. Традиційна освіта все ще спрямована на пристосування індивіда до вже існуючого суспільства, хоча гуманістично налаштовані діячі сфери освіти ще в 1960-х рр. закликали суспільство сприймати своїх членів як унікальних і автономних індивідів. Учені-педагоги і психологи сьогодні одностайні в головному: творчі здібності й обдарованість формуються і розвиваються в діяльності, багатогранній і багатоплановій. У їх прояві й розвитку велику, але не провідну роль відіграють вроджені задатки, темперамент, характер, спрямованість особистості. Однак основна відмінність в розумовому розвитку виникає за рахунок кількох основних факторів: умови життя в сім'ї, характер і система учіння; професійна майстерність, рівень спеціально-предметної, науково-педагогічної і загальної освіченості і культури вчителя; наявність підручників і навчальних посібників, які збуджують і розвивають у них з необхідною систематичністю й послідовністю процес творчого пізнання й уяви, інтерес до самовиховання і самоосвіти.

Висновки. Розвиток творчих здібностей студентів вимагає врахування таких дидактичних умов, як: забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних завдань процесу навчання; створення сприятливої навчальної атмосфери і забезпечення емоційності навчання; динамічність, різноманітність форм, методів, прийомів навчання (викладання та учіння); спрямованість їх на розвиток активної пошукової діяльності студентів; педагогічно правильне використання принципів дидактики; орієнтація студентів на систематичну самостійну роботу над матеріалом поза аудиторією і правильна організація освіти у напряму задоволення соціальних та індивідуальних потреб студента; створення та правильне використання системи педагогічних стимуляторів активізації учбової діяльності студентів. Всі ці умови

успішно реалізуються у феноменологічній освітній моделі, розробленій А.Маслоу. У подальшому доцільним є розробка змісту оновленої моделі розвитку творчості майбутніх професіоналів.

Література

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во Житомирського. пед. ун-тету, 2003. – 232 с.
2. Освітні технології : навч.-методичний посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кікченко, О. М. Любарська та ін.; за заг.ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С., 2001. – 256 с.
3. Дуткевич Т.В. Психологія творчості : навчальний посібник для студентів ВНЗ психолого – педагогічних спеціальностей / Т. В. Дуткевич. – Кам'янець – Подільський : видавець М. І. Мошак (агентство “МЕДОБОРИ”), 2003. – 134 с.
4. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философии образования / А. В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 480 с. – [Серия «Учебники, учебные пособия»].
5. Маслоу А. Мотивация и личность – [3-е изд.] / А. Маслоу. –СПб. : Питер, 2003. – 352 с.- [Серия «Мастера психологии»].
6. Развитие познавательных интересов и творческих способностей учащихся / б.а. – [Вып. XI]. – М. : НИИ общей педагогики АБН СССР, 1977. – 87 с.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544с. – [Серия «Учебник нового века»].
8. Maslow A.N. Creativity self-actualising people / Abraham .Maslow // Anderson H.H. Creativity and its cultivation. – Harper : Gale & Co., 1980. – 56 p.

УДК 159.98:199.944

ФОРМУВАННЯ АНТИМАНІПУЛЯЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАСТАНОВ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ МВС ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О.В.Топчій

Анотація. Аналізується проблема формування антиманіпуляційних психологічних настанов у майбутніх працівників МВС у контексті впливу інформаційного чинника засобів масової інформації.

Ключові слова: маніпуляція, інформаційна війна, антиманіпуляційний вплив.

Аннотация. Анализируется проблема формирования антиманипуляционных психологических установок у будущих сотрудников МВД в контексте влияния информационного фактора средств массовой информации.

Ключевые слова: манипуляция, информационная война, антиманипуляционное влияние.

Summary. We discuss the problem of antimanipulation psychological guidance for future employees of MIA in the context of the impact factor of the information media.

Keywords: manipulation, information war, antimanipulation impact.

Постановка проблеми. У державних документах України з питань освіти, зокрема й у військовій сфері (Закони України “Про освіту” і “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті, Концепція виховної роботи в Збройних силах та інших військових формуваннях України, Концепція військової освіти та ін.), вказано на необхідність кардинальної зміни виховання майбутніх офіцерів з орієнтацією на гуманізацію взаємин. У Національній державній програмі Освіта (Україна ХХІ ст.) зазначається, що “військова освіта є складовою частиною загальнодержавної освітньої системи. Вона забезпечує відтворення інтелектуального потенціалу військової галузі та сприяє зміцненню обороноздатності держави відповідно до Конституції та законів України”.

Економічні процеси, які відбуваються в нашій країні, поступове скорочення силових структур та перехід на контрактну систему в умовах інформаційної революції зумовлюють необхідність кардинальної зміни підготовки спеціалістів.

Одне із головних завдань реформування військової освіти полягає в ефективній підготовці майбутніх спеціалістів-професіоналів військової справи, вмілих керівників і вихователів військових колективів, здатних реалізувати програму розвитку Збройних Сил України до 2011 року і на подальшу перспективу.

Силові структури як соціальний інститут створені для захисту держави, оскільки силові структури – це організоване об’єднання озброєних людей, що утримується державою з метою забезпечення

правопорядку та законності на теренах України.

Загалом, у XX–XXI століттях за умов розвитку технологій маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю з'явилися такі поняття, як “інформаційна війна” та “інформаційний тероризм”. Явища, які відображено у цих поняттях, зараз є невід’ємним складником процесу ведення бойових дій. У вищих навчальних закладах (ВНЗ) міністерства внутрішніх справ (МВС) курсантів знайомлять з цими поняттями переважно на теоретичному рівні, що не є достатнім для формування у курсантів умінь та навичок протидіяти маніпуляційним впливам у межах інформаційного терору та інформаційних війн [6].

Все зазначене вище виявляє нагальну потребу навчання майбутніх офіцерів вмінню протидіяти можливій інформаційній агресії.

Аналіз основних досліджень з даної проблеми. Психолого-педагогічним аспектам підготовки майбутнього офіцера приділяють значну увагу М.Й.Варій, О.В.Виноград, С.М.Гречко, Л.М.Дунець, М.О.Морозов, Т.І.Олійник та ін. Вивчаються індивідуальні якості особистості, які доцільно враховувати у виховній роботі (М.О.Атаманчук, Е.А.Афонін, А.І.Воронов, С.М.Гречко, Л.М.Дунець, М.О.Морозов, В.І.Назаров та ін.).

Досліджуються проблеми згуртованості, конфліктної поведінки, психологічного клімату, міжособистісних стосунків, сумісності військових колективів, а також стилю керівництва, авторитету керівника військового підрозділу тощо (С.А.Багрецов, Г.А.Броневицький, А.Д.Глоточкін, В.Ф.Давидов, С.Г.Запорожцев, Г.Д.Луков та ін.). Суттєво, що центральними поняттями для зазначеного напрямку постають такі, як морально-психологічна, морально-політична, морально-бойова, емоційно-вольова, загальна психологічна, ціннісна, мотиваційна, комунікативна та інші види готовності майбутнього військовослужбовця та військового фахівця (А.Я.Боднар, В.М.Крайнюк, В.М.Марченко, М.І.Пірен, Г.Д.Темко, М.І.Томчук, В.В.Шевченко).

Досліджуються особистісні детермінанти успішності оволодіння військово-професійними спеціалізаціями слухачами вищих навчальних закладів (А.Ю.Видай, Г.А.Гайдукевич, Т.Л.Грицевич, М.М.Дорошенко, А.І.Єна, В.С.Корнілов, Б.М.Олексієнко, Є.Г.Староконь та ін.), вивчаються проблеми адаптації до військової служби (Ю.Я.Кіршин, Ю.В.Мамонтов, Є.Д.Богатирьов, О.Г.Пилипонський), адаптаційна взаємодія у військових колективах (Л.Ф.Железняк, О.Г.Броневицький, Ж.Г.Сенкосов, В.С.Торохтій). Все більше уваги приділяється дослідженню окремих проблем військової педагогіки (В.В.Альошкін, В.І.Дяченко; М.М.Ісаєнко; І.С.Колодій; О.І.Косарецька; С.Т.Полторак, О.Т.Ростунов, В.В.Ягупов та ін.).

Морально-психологічні аспекти військовослужбовця перебувають у центрі наукової уваги багатьох дослідників, таких як В.І.Алещенко, Є.І.Афонін, І.Ф.Бінько, М.Й.Варій, В.П.Єремін, В.П.Іванов, В.Ф.Ковалевський, В.О.Кравцов, І.А.Липський, М.І.Нещадим, В.А.Садовничий, О.В.Шуба та ін. [1; 4].

Проблему інформаційних воєн досліджують В.А.Щербак, М.О.Попов, А.Г.Лук'янець, С.О.Печоров, А.В.Тимченко, О.А.Порхну, А.О.Рось, І.В.Замаруєва, В.Л.Петров та ін. Принципи маніпулятивного впливу досліджують О.В.Вознюк, С.Г.Кара-Мурза, Е.Н.Головаха, Н.В.Паніна, О.Л.Доценко та ін. Проблемами впливу деструктивних культур займаються В.В.Целікова, Є.М.Волков та ін.

Загалом, актуальність дослідження процесу протидії маніпуляційним впливам, вивчення особливостей формування антиманіпуляційних психологічних настанов у майбутніх офіцерів, провідний аспект професійної діяльності яких пов'язаний із морально-психологічним станом, не викликає сумніву. Таким чином, аналіз ресурсів психологічної науки стосовно їх використання у сфері професійної освіти з метою розробки рекомендацій ефективної протидії маніпуляції є надто актуальним на сучасному етапі ведення інформаційних війн.

Відповідно, **метою статті** є обговорення проблеми формування антиманіпуляційних психологічних настанов у курсантів вищих навчальних закладів МВС як важливого чинника ефективної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Суттєвим є той факт, що у коло питань з реформування сучасних силових структур входять завдання, які окреслюються “Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”. Тут визначають такі напрями роботи, як формування національної свідомості, виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині [4]. При цьому патріотизм, що є складовою громадянськості, виражає духовно-моральну цінність, світоглядно-психологічну характеристику людини. І якщо патріотизм є невід’ємною рисою військовослужбовця, його необхідною професійною характеристикою, то саме патріотизм, як морально-психологічний стан сучасного працівника МВС виявляється наріжним світоглядно-психологічним чинником, що постає водночас умовою ефективної професійної діяльності.

Психологічним і водночас ціннісно-світоглядним елементом ефективної діяльності працівника МВС постає духовний чинник, що виступає інструментом впливу на формування моральних принципів

працівника правопорядку, його бойового духу. Цей чинник інтегрується у суспільні норми та стереотипи поведінки людини, знаходячи відображення у таких якостях військовослужбовця, як відданість справі, відповідальність, дисциплінованість, фізична й духовна гармонія, високий моральний дух, орієнтація на морально-етичні особистісні та суспільні цінності й інтереси.

Зауважимо, що у сучасному інформатизованому суспільстві за умов лавиноподібного нагромадження інформації виявляється поступове розширення діапазону військової професійності. Сьогодні, щоб успішно виконувати свої функціональні обов'язки, вже недостатньо оволодіти суто спеціальними дисциплінами, необхідні більш різноманітні й глибокі знання, у тому числі й духовні якості. Зміна світу, виникнення нових видів конфліктів, загроза міжнародного тероризму зумовлює підвищення значення для працівників МВС їхньої професійної майстерності та високого рівня морально-бойового духу.

Суттєво, що ефективність професійної діяльності працівника МВС ґрунтується на ефективному функціонуванні його психіки згідно вимог службових обставин, на професійній майстерності, на позитивних суспільних мотивах його поведінки, на достатньо високому рівні інтелектуального розвитку та емоційно-вольовій стійкості [5]. Зазначені якості отримали назву морально-психологічного, духовно-психологічного чинника, який завжди відігравав та відіграє велику роль у бойових операціях.

Аналіз специфічних операцій у “гарячих точках” нашої планети виявляє важливий для нас факт, який стосується того, що ефективність бойового застосування найсучасніших інформаційних систем озброєння відносно низька, оскільки більш повно реалізувати можливості сучасної зброї перешкоджали морально-духовний, психологічний стан військовослужбовців. Спостерігалися такі складники емоційних станів працівників силових структур, як: емоційно-вольові переважання, хвилювання, страх, непевність у собі, постійно діючий стрес – це знижувало ефективність виконання професійних обов'язків.

Чимало видів сучасної зброї застосовуються поза прямим зіткненням із супротивником. Так, бойові дії військ коаліції у Лівії та Афганістані були безпосередньо санкціоновані певною частиною світового співтовариства, коли широко використовувалися пропаганда та контрпропаганда як через спеціальні канали впливу на свідомість воїнів, так і через засоби масової інформації з метою створення широкого поля маніпуляції їхньою свідомістю. Наведений приклад вимагає нагальної оптимізації системи фахової підготовки працівників МВС. Відповідно до проведених анонімних опитувань, лише третина особового складу МВС у випадку початку бойових дій готова захищати свою Батьківщину, а інша третина виразила бажання завершити службу в органах у випадку ескалації бойових конфліктів. Дві третини військовослужбовців не вірять у можливість перемоги української армії у випадку війни [1].

Проблема формування високої морально-бойової готовності сучасного працівника органів правопорядку тісно пов'язана як із морально-психологічним, морально-бойовим забезпеченням МВС, так і з проблемою маніпуляції індивідуальної та масовою свідомістю. Зауважимо, що людство увійшло до нового, якісно відмінного від інших, інформаційного стану свого розвитку, коли інформаційний, морально-психологічний чинник починає відігравати першу скрипку у сфері специфічної професійної діяльності. Зазначений чинник безпосередньо стосується нового рівня розвитку бойової майстерності, який у комплексі отримав назву “інформаційна війна”, що поєднує засоби та ресурси маніпуляційного впливу на військовослужбовця.

Отже, до складних умов ведення сучасного бою відноситься і можливість сучасних інформаційних систем керувати і маніпулювати свідомістю та волею працівника МВС. Інформаційно-психологічний маніпулятивний вплив, стає все більш суттєвим чинником бойових дій, важливим складником яких зараз є інформаційна війна. Тому великого значення набуває здатність сучасного працівника МВС керувати своїми психічними процесами, контролювати свою поведінку в аспекті виконання бойових завдань та подолання різних впливів маніпуляційної природи. Цей процес пов'язаний як із практичними навичками протидіяти маніпуляційним впливам, так і з ціннісно-мотиваційними аспектами професійної діяльності працівника МВС, з мотиваційним підґрунтям його поведінки. Тим більше, що людина схильна самовіддано захищати такі об'єкти, які складають сферу її ідеального, сферу ідеальних нахилів [2; 7].

Маніпуляційний вплив на особистість працівника МВС посилюється за напружено-екстремальних умов його професійної діяльності. Так, важливою особливістю професійної діяльності працівника МВС є нервово-психічна напруга, яка притаманна функціонуванню військовослужбовця у системі професійної діяльності та здатна викликати різноманітні негативні прояви в поведінці та життєдіяльності. При цьому, тривала дія негативних чинників психологічно-інформаційної природи, що зумовлює підвищення нервово-психічної напруги, залежить від індивідуально-психологічних особливостей працівника МВС, рівня його особистісного зростання. Суттєво, що особливої актуальності зазначена проблема набуває за екстремальних умов професійної діяльності фахівців спецконтингентів, які беруть участь в операціях щодо підтримки миру та законності поза межами України.

Загалом, суттєвими і важливими можна вважати рекомендації командирам курсантських підрозділів, офіцерам соціально-психологічних служб та науково-педагогічному складу щодо врахування факторів інформаційно-психологічного впливу на особистість у навчанні та вихованні [3].

Розглянемо правила поведінки, що можуть знизити нашу уразливість від впливу маніпуляторів:

1. Усвідомлення реальної ситуації. Полягає в тому, що нам доцільно відчути й усвідомити, що ми живемо в іншому світі, ніж раніше. Ми, образно кажучи, потрапили до “культурних джунглів”, де за нашою свідомістю йде полювання.

2. Скорочення контактів. Треба прагнути вийти за межі контакту із потенційним маніпулятором.

3. Відхід від захоплення. Важливий етап маніпуляції – захоплення аудиторії, її “приєднання”. Як зазначено в одній з праць, “успіх маніпуляції неможливий без створення союзника в щиросердному світі адресата”. Тут ефективним є такий простий прийом протидії, як переривання контакту, відхід від нього на деякий час. Навіть спритного маніпулятора спантеличує людина, що виглядає нетямуючою і усе перепитує.

4. Зміна темпу. У програмі маніпуляції надто важливим є темп. Маніпулятор досягає успіху, коли він випереджає процес мобілізації психологічних захистів організму, коли людині не вдається на свідомому рівні “ухопити” сенс повідомлення. Тому таке велике значення в процесі маніпуляції мають сенсаційність і терміновість, “кавалерійська атака”. Тут доцільно збити цей ритм (“ранок вечора мудріший”). Це значить, що корисно переривати контакт, дати сирих думкам, почуттям і враженням “відлежатися”, щоб потім розпочати їхнє опрацювання “на свіжу голову”.

5. Відсіювання шуму. Маніпуляція успішна за умов “демократії шуму”, коли людину “бомбардують” потоком нікчемних повідомлень. Звідси висновок: отримавши повідомлення, у якому може бути прихована ідеологічна “контрабанда”, треба відфільтрувати шуми, які служать перешкодами у процесі обмірковування цього повідомлення. Краще на деякий час взагалі вирватися з потоку повідомлень, щоб обміркувати одне з них.

6. Непередбачуваність. Ефективніше за все маніпулювати свідомістю людини, мислення якої відповідає чіткому й суворому алгоритму. Якщо ж воно «блюкає», виявляє незвичну логіку й веде до парадоксальних висновків, підібрати до нього ключ досить складно. Маніпулятори Заходу завжди дуже важко знаходили підхід до дикунів, китайців, африканців. Афроамериканці вже два сторіччя живуть у США, але дотепер вони “одомашнені” у меншому рівні. Загалом, ефективним засобом відходу від захоплення й впливу маніпулятора є створення штучної непередбачуваності твоєї реакції (джерела інформації, засобу її переробки, логіки умовиводів, темпу взаємодії, типу висловлювань і т.д.). Як зазначає К.Кастанеда, “коли ти непередбачуваний, ти невразливий”. Наприклад, можна прагнути свідомо затримувати або взагалі блокувати свої автоматичні реакції, тобто не дозволяти “трати” на своїх психологічних стереотипах.

7. Вимкнення емоцій. Більшість стереотипів, що використовують маніпулятори, сильно пофарбовані емоційно. Навчитися вимикати емоції та їх контролювати – значить звільнитися від більшої кількості маніпуляцій сучасного світу.

8. Діалогічність мислення. Маніпулятори намагаються перетворити нас у споживачів ідей, позбавити відкритого діалогу. Тому можна ініціювати внутрішній діалог, тобто вести уявний діалог, “розмовляти з самим собою”.

9. Створення контекстів. Навчитися мислити і сприймати інформацію в різноманітних контекстах, протиставляючи цю спроможність одному з прийомів маніпуляції (полягає в тому, що проблему прагнуть втиснути в штучно створений контекст), – значить розвинути у собі один з механізмів протидії маніпуляції.

10. Створення альтернатив. Маніпулятор зазвичай прагне перервати діалог й висловити вигідне йому рішення як таке, що не має альтернативи. Такому типу взаємодії слід відразу чинити опір.

11. Вмикання здорового глузду, перехід на іншу позицію, навмисна зміна соціальної ролі. Тут можна стати на позицію мудрої (здорової) людини і запитати себе: а як би в такій ситуації діяли вона?

12. Пошуки кореня проблеми полягає в тому, що людині, яка є жертвою маніпуляції, слід перейти на більш глибокий рівень трактування проблеми, котра за цих умов може постати зовсім в іншому світлі.

13. Вмикання пам’яті, проєкція в майбутнє (вихід із ситуації “тут і тепер”). Пам’ять і передбачення (рефлексія майбутнього) – це основа психологічного захисту проти маніпуляції, ось чому пам’ять і здатність до передбачення є одним із головних об’єктів руйнівних дій маніпуляторів, які застосовують цілий ряд технологій, щоб витравити в нас почуття історичного часу й помістити нас у “вічне дійсне”, нав’язуючи нам особливий, замкнутий видовищний час спектаклю.

14. Зміна мови полягає у відмові від мови, якою потенційний маніпулятор викладає проблему, полягає у неприйманні його мови, термінології, понять. Переказати те ж саме, але іншими словами,

уникаючи будь-яких ідеологічних категорій, переказати брутално й кострубато, але в абсолютних поняттях, які можна трансформувати, перекласти в цілком земний, відчутний вигляд – “хліб”, “тіло”, “рідні”, “смерть” тощо, – це є досить ефективною протидією маніпуляції.

Висновки. Отже, інформаційно-психологічний вплив знаходить своє відображення у використанні різних засобів і технологій у внутрішньополітичній боротьбі, економічній конкуренції і діяльності організацій, що знаходяться в стані конфліктного протиборства. Сам інформаційно-психологічний вплив включає маніпулювання людьми у процесі міжособистісної взаємодії. Техніка маніпуляцій у повсякденній і діловій взаємодії стає усе більш витонченою і замаскованою, причому зростання благополуччя життя людей не приводить до зменшення цієї тенденції. Розгляд зазначеної проблеми, особливо стосовно вироблення антіманіпуляційних психологічних настанов у майбутніх працівників МВС, доцільно ставити в розряд державної стратегії, щоб в умовах індустріального розвитку людської цивілізації захистити національні інтереси України та забезпечити конституційні права і свободи громадян. Подібна задача актуальна не тільки для України, але і для інших країн, включаючи найбільш розвинуті. Про це свідчить увага до розглянутих проблем низки закордонних дослідників, на роботи яких ми посилаємося в дослідженні.

Отже, удосконалення маніпулятивних технологій і використання їх у практиці повсякденного спілкування веде людство до підризу власної сутності як частини розумної природи. В силу цих обставин духовна екологія повинна посісти гідне місце в системі розвитку та існування сучасної людини і вихованні майбутнього покоління.

Література

1. Афонін Е.А. Становлення Збройних сил України: соціальні та соціально-психологічні проблеми / Е. А. Афонін // НАН України. Ін-т соціології: Відп. ред. Л. В. Сохань, Л. Ф. Бурлачук. – К. : Інтерграфік, 1994. – 304 с.
2. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
3. Кара-Мурза С.Г. Маніпулювання свідомістю / С. Г. Кара-Мурза. – К. : ОРІЯНИ, 2000. 445 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах української державності (проект) // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С.3–5.
5. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : [Монографія]. / М. І. Нещадим. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – 852 с.
6. Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов / Воронова В.І, Шевченко В.Є., Коршевнюк Д.О., Байбаєв Д.С., Кравченко Б.В., Галкін С.А., Малько І.В. під ред. Ложкіна Г.В.- Київ, 2003. – 145 с.
7. Ягупов В.В. Військова й соціальна психологія / В. В. Ягупов. – Київ, 2000. – 522 с.

УДК 378.147

ВІДОБРАЖЕННЯ МАСОВОЇ КУЛЬТУРИ В КОГНІТИВНОМУ КОМПОНЕНТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Н.В.Сасенко

Анотація. У статті обґрунтовано доцільність включення елементів масової культури до змісту культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ. Проаналізовано різні точки зору на феномен масової культури. Підкреслено важливість ознайомлення студентів з її кращими зразками для розширення їхнього кругозору й виховання смаку.

Ключові слова: масова культура, культурологічна підготовка, субкультура, студенти технічних ВНЗ.

Аннотация. В статье обоснована целесообразность включения элементов массовой культуры в содержание культурологической подготовки студентов технических вузов. Проанализированы различные точки зрения на феномен массовой культуры. Подчеркивается важность ознакомления студентов с ее лучшими образцами для расширения их кругозора и воспитания вкуса.

Ключевые слова: массовая культура, культурологическая подготовка, субкультура, студенты технических вузов.

Summary. In the article the expediency of including the elements of mass culture into the content of the technical university students' culturological training is grounded. Different points of view on the phenomenon of mass culture are analyzed. The importance of acquainting students with its best samples to widen their outlook and to improve their tastes are emphasized.

Key words: mass culture, culturological training, technical university students.

Постановка проблеми. У вищій технічній освіті на сьогодні представлені два основні підходи до освіти – технологічний і культурологічний. Технологічний історично сформувався першим (на етапі низького розвитку сил людини) і залишається базовим у матеріальному виробництві. Культурологічний підхід сприймається іноді як своєрідний напрям в освіті, наприклад антисциєнтизм, як протиставлення природничонауковим і технічним компонентам освіти. Він забезпечує не тільки виживання людства як виду на відміну від технологічного підходу, але й розвиток людини як удосконалення.

Головною метою технічного закладу освіти є створення сприятливих умов для формування особистості в процесі культурологічної підготовки, яку розглядаємо як систему теоретико-методологічного та організаційно-методичного забезпечення інтегрованого професійного, загальнокультурного й духовно-етичного розвитку майбутнього інженера. Навіть засвоєння технічних навичок має організовуватися викладачем як органічна частина процесу осмислення культурних явищ, інтеріоризації одержаних знань, включення їх у свій структурний особистісний план.

На сьогодні не існує чіткого переліку явищ культури, які мають бути включені в зміст культурологічної підготовки студентів, проте безперечним здається той факт, що масова культура, незважаючи на критичне ставлення до неї деяких дослідників (О. Лармін, В. Соловійов, Ф. Ніцше), є домінуючою складовою сучасної культурної картини світу, і її елементи мають посісти своє місце при формуванні змісту культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ.

Дослідженню впливу масової культури на свідомість сучасного людства присвячено багато праць (С.Браден, А.Горелов, А.Гофман, Б.Єрасов, С.Коннор, Д.Массей, Д.Мердок, О.Мудрик, Е.Сміт, М.Туровський, Д.Фіске, Р.Хоггард та інші). Проте питання включення її елементів до змісту підготовки студентів технічних ВНЗ потребує доробки.

Мета статті – обґрунтувати доцільність включення елементів масової культури до змісту культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ.

Загалом, визначення «масова культура» завжди мало трохи негативну конотацію, що пов'язано, по-перше, з походженням терміну, і, по-друге, з тим, що навіть сьогодні у масової культури є багато безкомпромісних критиків.

Історично склалися дві форми культури: висока (елітарна) і народна (фольклорна). Елітарна включала, насамперед, класичні музику, живопис, літературу, які створювали професіонали високого рівня. Народна культура включала фольклор, пісні, танці, казки, міфи, які виникали у процесі повсякденного життя. Як правило, елітарна культура споживалася небагатьма, народна ж була пов'язана з життям широких народних мас. У сучасному суспільстві у зв'язку з розвитком засобів масової інформації виникає ще одна форма – масова культура, яка апелює до всіх і розрахована на масове споживання, і до феномену якої простежуються два протилежних ставлення. Згідно з точкою зору однієї групи авторів, для масової культури характерне зведення дійсно високої культури до усередненого поверхового змісту, потурання нерозвиненим смакам. Масова культура пов'язана з уніфікацією, стандартизацією духовного в особистості, у суспільстві. Автори, які відрізняються найконсервативнішим ставленням до культури, коли підкреслюють абсолютний розподіл між низькою більшістю й рафінованою меншістю, наводять такі аргументи. Ф.Ніцше поділяв усе людське суспільство на три категорії – на тих, хто відрізняється піднесеною духовністю, на тих, хто виділяється силою м'язів і характеру, і на тих, тобто третя категорія, хто не виділяється ні в першому, ні в другому відношенні, категорія посередностей. Остання категорія – це переважна більшість, перша – це еліта [10].

Різно критикує масову культуру О.Лармін, який зазначає, що стандартизована продукція адептів масової культури, яка отрує людську свідомість, грає на низьких, тваринних інстинктах, утробному, міщанському індивідуалізмі й гедонізмі, у жодних параметрах не може змагатися з вільним мистецтвом. Незважаючи на те, що в цій продукції все дозволено – будь-яка порнографія, збочення, огидні сцени насильства, зображення моральних виродків, параноя і шизофренія в їхніх найбільш розбещених проявах, – це не свобода творчості, а художнє свавілля, з повністю атрофованим почуттям відповідальності перед майбутнім, перед справжніми інтересами суспільного прогресу. Але це не просто індивідуалістичне свавілля, а налагоджена машина естетичного ошукання мас [1, с. 173].

З іншого боку, масова культура є те, що здатне врятувати маси від монотонного повсякденного життя, і не виключає високого рівня окремих її проявів, вважає друга група авторів. С.Браден пише, що так звана «культурна спадщина», яка зробила Європу великою, зараз уже нічого не повідомляє більшій частині населення Європи, і що найбільшою художньою помилкою ХХ століття є настирне навіювання всім людям, що це їхня культура [6]. Звичайні люди, пише Д.Фіске, настирливо уникають будь-якого тиску і прагнуть звільнитися від нього через споживача. Тому торгові центри, відеопасажі, пляж, телешоу, джинси і багато інших продуктів «білого патріархального буржуазного капіталізму» стають місцем і засобом отримання задоволення [7, с.73].

Д.Массей поділяє сучасне суспільство на декілька груп, які знаходяться на перетині багатьох культур. Деякі групи відповідають за переміщення у просторі: це еліта, вершки суспільства, ті, хто посилає і приймає факси та електронні повідомлення, запрошує на міжнародні конференції, поширює фільми, контролює новини, спрямовує капіталовкладення й здійснює міжнародні валютні операції. Інша група змушена пересуватися, як наприклад, біженці у пошуках неба над головою. І є треті, які просто їдять рибу й чіпси – їжу британського робітничого класу, купуючи її в китайському ресторанчику, дивляться американський фільм по японському телевізору й не наважуються виходити на вулицю, коли стемніє. Вони саме і є основними споживачами масової культури [8, с. 26].

Загалом, у своєму ставленні до масової культури погоджуємося з точкою зору А.Флієра на витоки та сутність цього феномену [5, с. 380-383]. Автор вважає, що сучасна людина, навіть будучи високоосвіченою, залишається вузьким фахівцем у якійсь одній галузі, і рівень її професійності із століття в століття підвищується. У решті галузей їй потрібен постійний «штат» коментаторів, інтерпретаторів, учителів, журналістів, рекламних агентів та іншого роду «гідів», які ведуть її безбережним морем інформації про товари, послуги, політичні події, художні новації, соціальні колізії. Не можна сказати, що сучасна людина стала дурнішою або більш інфантильною, ніж її предки. Просто психіка людини, мабуть, не може обробити таку кількість інформації, провести багатогранний аналіз такої кількості проблем, які виникають одночасно, із належною оперативністю використовувати свій соціальний досвід тощо. Крім того, людям потрібен якийсь засіб, що знімає надмірну психічну напругу від інформаційних потоків, які обрушуються на них, редукуючи складні інтелектуальні проблеми до примітивних дуальних опозицій («хороше – погане», «наші – чужі»), даючи індивіду можливість «відпочити» від соціальної відповідальності, від постійного особистого вибору, розчинити його в натовпі глядачів «мільних опер» або механічних споживачів рекламаних товарів, ідей, гасел і таке інше. Реалізатором такого роду потреб і стала масова культура.

Недавно увійшов ужиток термін «глобальна культура», який передбачає ще більш високий ступінь універсальності масової культури. Е.Сміт у праці «Національна ідентичність» наголошує: «... мабуть, найбільш всеохоплюючим чинником є швидке зростання масштабів і можливостей масових телекомунікаційних систем і значне розширення комп'ютеризованих інформаційних мереж. Розміри й складність цих систем такі великі, що створеним інформаційним мережам годі вміститись навіть у найбільшому з національних утворень; водночас вони стають матеріальною основою злиття національних культур у регіональні й навіть сприяють формуванню глобальної культури» [3, с. 161].

Разом із загальнолюдською культурою виділяються субкультури – моделі переконань, цінностей, норм, зразків поведінки, характерних для тієї або іншої соціальної спільноти. Відомий фахівець у галузі соціальної педагогіки О.Мудрик [2] характеризує субкультуру як сукупність специфічних соціально-психологічних ознак, які впливають на стиль життя й мислення певних номінальних і реальних груп людей, дозволяють їм усвідомити і затвердити себе в якості «ми», відмінного від «вони» (решти представників соціуму). Як приклад: інтереси сучасних юнаків, як відомо, багатоманітні й диференційовані. Нерідко вони ретельно оберігають їх від уваги і впливу дорослих. Ці інтереси для них – ті цінності, якими вони обмінюються. І саме ці цінності стають основою виникнення численних груп із специфічними субкультурами – «металістів», «скейтістів», «брейкістів», які далеко не завжди мають позитивну соціальну спрямованість, а деколи прямо антисоціальні (наприклад, расизм бритоголових скінхедів). Здійснюючи соціальне виховання, педагогам необхідно, як мінімум, мати уявлення про особливості тих субкультур, з якими стикаються їхні вихованці, і характерні риси підлітково-юнацької субкультури. Знання й урахування субкультурних особливостей передбачають необхідність для педагогів знову і знову освоювати «марсіанську мову нового покоління» для того, щоб мати змогу вести діалог зі своїми вихованцями. Д.Мердок, простежуючи витоки виникнення безкласової молодіжної субкультури, пише про те, що вона ґрунтується на трьох передумовах: по-перше, люди, які народилися після Другої світової війни, не пам'ятають і не бояться економічної депресії і соціальних негараздів, оскільки їм не довелося їх пережити; по-друге, у молоді розвивається свідомість покоління замість класової свідомості через зменшення матеріальної нерівності між класами; по-третє, нова свідомість покоління визначена символами, стилем і знаками молодіжно-орієнтованої споживачької культури й популярної музики [9].

Відзначимо, що приналежність до тієї або іншої субкультури особливо помітна серед студентів молодших курсів технічних ВНЗ, частіше за все це юнаки, які приєднуються до угруповань, створених за якимись загальними, наприклад музичними, уподобаннями. Причому досить часто це достатньо успішні студенти з хорошим знанням англійської мови, причому не тільки в її стандартному варіанті, але й із знанням молодіжного сленгу, з яким знайомі далеко не всі викладачі. Але беручи до уваги той факт, що студенти, які належать до певної субкультури, часто навмисно демонструють свою

байдужість до всього традиційного, викладачам слід час від часу включати у зміст культурологічної підготовки також зразки молодіжної субкультури. Масова культура, включаючи елементи молодіжної субкультури, яким би не було наше до них ставлення, це та неминучість, з якою вже неможливо не погоджуватися, і яку (як найважливішу складову сучасної культури) не можна ігнорувати при формуванні змісту культурологічної підготовки. Інше питання, що це мають бути найкращі зразки масової культури, які треба ретельно та відповідально відібрати. Результати анкетування, проведеного серед студентів різних курсів технічного ВНЗ (63 особи), дозволили виділити ті пласти масової культури, які найбільше цікавлять сучасну молодь. Такими пластами виявилися сучасна музика, спорт, мода, кінематограф, засоби масової інформації. Студенти, на відміну від дорослих, не бояться скомпрометувати себе інтересом і до таких тем, як світські плітки, поради психолога, гороскопи; якщо йдеться про молодіжні програми по телебаченню – то реаліті-шоу, передачі про НЛО, Discovery тощо.

Важливим завданням є відібрати з величезного обсягу інформації факти про історію розвитку даного напрямку, про його кращих представників, про його сучасний стан, і познайомити студентів з кращими зразками масової культури в рамках даного напрямку. Робота з такого роду інформацією показує, що це значною мірою розширює світогляд студентів, збільшує коло дискусійних тем, виховує смак, задовольняє пізнавальний інтерес студентів, істотно підвищуючи, таким чином, мотивацію до загальнокультурної освіти. Наприклад, кінематограф представляє особливий інтерес для молодого покоління, для якого характерна «екранна культура». Хочемо ми того чи ні, але велику частину дозвілля молодь проводить перед екранами комп'ютерів, телевізорів, у кінотеатрах. Кінематограф – це та лавина художньої продукції, яка заповнює дозвілля більшості людей у всьому світі й представлена як тонкими психологічними й гострими соціально-політичними роботами видатних майстрів, так і низькопробними фільмами подільників від кіно. Задача викладача – правильно зорієнтувати студентів, стати для них путівником у світі кіно, яке зараз займає найміцніші позиції в художніх уподобаннях молоді. Звернемо увагу на думку Р.Тельчарової, що для розвитку глядацького сприйняття, розширення контактів молодіжної аудиторії зі складними експериментальними й соціальними стрічками необхідний спеціальний кіноогляд, і місце йому треба знайти і на блакитному екрані, і в інших засобах масової інформації. Необхідно формувати художні смаки молоді загалом, підняти рівень їхнього естетичного розвитку, від якого врешті решт залежать критерії вибору того або іншого фільму, книги, концерту [4, с. 155]. Враховуючи популярність кіномистецтва, такі спеціальні кіноогляди можуть бути частиною позанавчальної діяльності ВНЗ – вони розширюють кругозір, виховують смак та вибірковість.

Висновки. У статті підкреслено, що масова культура є домінуючою складовою сучасної культури, тому її елементи мають бути включені у зміст культурологічної підготовки студентів ВНЗ. Проаналізовані дві протилежні точки зору на масову культуру: згідно з однією з них, масова культура уніфікує духовне в особистості, потурає нерозвиненим смакам. Поділяємо другу точку зору на масову культуру: вона знімає надмірну психічну напругу, дає індивіду можливість «відпочити» від соціальної відповідальності, отримати задоволення від якісних її зразків. Акцентується увага на необхідності знання і врахування особливостей молодіжних субкультур під час формування змісту культурологічної підготовки. Важливим завданням навчально-виховної роботи у технічному ВНЗ, яке потребує подальшої доробки, є ретельний відбір кращих зразків масової культури, знайомство з якими розширює кругозір студентів та виховує їхній смак.

Література

1. Лармин О.В. Искусство и молодежь: Эстетические очерки / О. В. Лармин. – М. : Мол. гвардия, 1980. – 191 с.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
3. Сміт Е. Національна ідентичність / Пер. з англ. П. Тарашука / Е. Сміт. – К.:Основи, 1994. – 223 с.
4. Тельчарова Р.А. Музыка и культура / Р.А. Тельчарова. – М.: Знание, 1986. – 64с.
5. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также для преподавателей культурологи / А.Я. Флиер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 492 с.
6. Braden S. Artist and People / S. Braden. – London: Routledge, 1978. – 319 p.
7. Fiske J. Understanding Popular Culture / J. Fiske. – London: Unwin Hyman, 1989. – 176 p.
8. Massey D. A Global Sense of Place, Marxism Today (June) / D. Massey. - 1991. – 288 p.
9. Murdock G. Education, Culture and the Myth of 'Classlessness' / G. Murdock. In: J. Howarth and M. Smith (eds,) Work and Leisure, London: Lepus Books. – 1975. – pp. 73-81.
10. Nietzsche F. The Antichrist / F. Nietzsche, in W. Kaufman (ed.) The Portable Nietzsche, New York: Viking, 1968. – 156 p.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ

Т.В.Сасенко, О.В.Мудрак

Анотація. Сучасні інноваційні освітні технології, зокрема інтерактивні методи навчання, включаючи мультимедійні, покращують рівень екологічної підготовки майбутніх фахівців як неекологічного, так і екологічного напрямку; це підтверджує позитивна динаміка рівнів сформованості основ екологічної культури студентів.

Ключові слова: екологічна підготовка студентів ВНЗ; екологічна компетентність; інноваційні педагогічні технології; освіта збалансованого (сталого) розвитку.

Аннотация. Современные инновационные образовательные технологии, особенно интерактивные методы обучения, включая мультимедийные, значительно улучшают уровень экологической подготовки будущих специалистов как неэкологического, так и экологического направления; это подтверждено положительной динамикой уровней сформированности основ экологической культуры студентов.

Ключевые слова: экологическая подготовка студентов ВУЗ; экологическая компетентность; инновационные педагогические технологии; образование для устойчивого развития.

Summary: Today's innovative educational technologies, especially interactive teaching methods, including multimedia, can significantly improve the level of environmental training of future professionals as non-environmental and ecological trends. It was confirmed by positive dynamics of the levels forming the foundations of ecological culture of the students.

Key words: environmental (ecological) training of university students, environmental (ecological) competence, innovative educational technology, education for sustainable development.

Постановка проблеми. Перевірка застосування у навчальному процесі еколого-інформаційних технологій, насичених інтерактивними засобами навчання: тренінгами, рольовими іграми, дебатами, диспутами, мозковими штурмами, поєднанням теоретичної і діяльнісної підготовки для формування екологічного мислення студентів, проводилася на базі НТУ “КПІ”, університету “Україна”, Київського Національного університету будівництва і архітектури, Державного екологічного інституту Мінприроди України (з 2008 р. – Державна Екологічна Академія післядипломної освіти та управління), Національних авіаційного й аграрного університетів (останній з 2008 р. перейменовано у Національний університет біоресурсів і природокористування України). У педагогічних експериментах були задіяні студенти факультетів: біотехнології і біотехніки, комп’ютерних систем і технологій, філології та журналістики, інженерних і біомедичних технологій, містобудування і архітектури, механіко-енергетичного, літальних апаратів, міжнародних відносин (міжнародної інформації і права), гуманітарного, аеропортів, де читався курс “Основи екології”; а також слухачі, що отримували другу вищу освіту у Державному екологічному інституті, та майбутні фахівці з екології університету “Україна”, Національних авіаційного і аграрного університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для констатувального, формувального і контрольного експериментів встановлювався обсяг вибірки від 350 до 400 одиниць спостережень (студентів) з похибкою 5% і точністю оцінки 0,95, прийнятих у педагогічних дослідженнях [2, с. 12]. Для неекологічних спеціально-стей апробація робочої гіпотези про засоби становлення екологічного мислення, свідомості, культури майбутніх фахівців полягала у створенні відповідного еколого – інформаційного простору, який би формував стійкі соціокультурні екологічні цінності відносно отримуваної професії, екологічну систему поглядів, переконань, установок до практичних екологічних дій і фахової відповідальності.

Для екологічних спеціальностей більша частина експериментальних даних отримана у Державному екологічному інституті, де екологічну освіту здобували як другу вищу. Тут слухачі вже мали практичний досвід роботи у якості екологів або за екологічним спрямуванням. У цій групі досліджуваних перевірка впливу еколого-інформаційних технологій здійснювалась за принципом набуття теоретико-практичних навичок професійно-творчого зростання та самореалізації у вибраній професії. Кожний конкретний досвід вивчався у спеціально організованих та контрольованих умовах.

У обох напрямках досліджень (для неекологічних і екологічних спеціальностей) з метою реалізації програми формувального експерименту визначалися основні критерії [3, с. 196]:

- активізація еколого-інформаційної ментальної сфери у студентів і слухачів на основі розвитку інтересу до сучасного екологічного стану держави, регіону, міста, села, підприємства, організації та прагнення до його поліпшення;

- розширення когнітивно-креативного потенціалу студентів і слухачів за рахунок впровадження науково-теоретичних положень сучасної екологічної науки, оволодіння теоретичними й практичними формами аналізу екологічних реалій;

- застосування досвіду творчої самореалізації у використанні засвоєних знань у розв'язанні екологічних проблем і ситуацій як професійного, так і побутового спрямування.

Виклад основного матеріалу. Для неекологічних спеціальностей було запропоновано елементи авторського курсу “Основи екологічної культури для збалансованого розвитку” разом з тренінгами, рольовими іграми, дебатами, диспутиами, мозковими штурмами, співбесідами, що відігравали роль освітньо-розвивальних і творчих середовищ. Інтерактивні методи навчання сприймалися студентами з ентузіазмом. У контрольному експерименті за паралельною структурою були задіяні дві групи: де у першій діяв активний фактор впливу, а в контрольній навчальний процес лишався традиційним [5, с. 47]. Майбутнім екологам пропонувалися елементи авторських курсів “Теоретич-на екологія” і “Екологічний менеджмент” на фоні нормативних дисциплін, виходячи з їх розвивальних, морально-виховних, інтегративних, евристичних і прогностичних властивостей. Інваріантна основа еколого-інформаційних технологій доповнювалася комплексом формувальних упливів залежно від рівня складності, глибини розкриття навчального матеріалу, узагальнення і його систематизації. Педагогічна організація вивчення студентами і слухачами вказаних дисциплін здійснювалася на основі розроблених програм, авторських текстів лекцій, рекомендацій, посібників, творчих евристичних завдань, тестів, контрольних запитань, інтелектуальних тренінгів, модульних робіт.

Анкетування, вивчення студентських робіт, спостереження, бесіди, інтерв'ю [6, с.125] у ході контрольного етапу педагогічного експерименту показали ефективність застосування інноваційних технологій у системі вищої екологічної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, у тому числі екологів. Це доведено позитивною динамікою рівнів сформованості основ екологічної культури студентів і слухачів експериментальних груп для різних спеціальностей (рис. 1, 2, 3, 4). Так, серед перших курсів неекологічних спеціальностей найкращі показники із рівнів сформованості основ екологічної культури продемонстрували студенти факультетів: містобудування й архітектури, біотехнології і біотехніки, міжнародних відносин, комп'ютерних систем і технологій, літальних апаратів, філології та журналістики, менеджменту, інженерних технологій, біомедичних технологій, аеропортів, механіко-енергетичний (рис. 1).

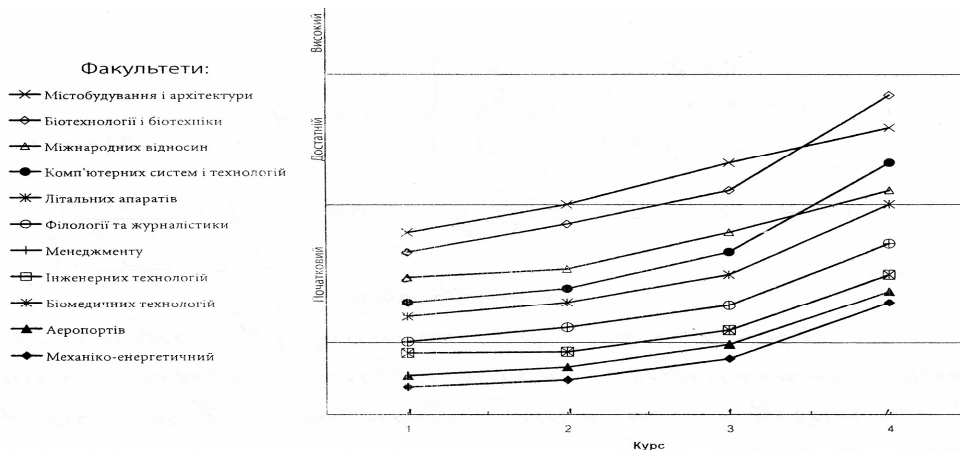


Рис. 1. Динаміка рівнів екологічної підготовки студентів неекологічних спеціальностей ВНЗ (констатувальний етап педагогічного експерименту)

За навчальними планами цих факультетів дисципліна “Основи екології” на деяких спеціальностях читалася у різні роки навчання, тобто від першого до четвертого курсів, але визначене співвідношення між факультетами відносно рівнів сформованої екологічної культури не змінювалося. Студенти старших курсів, як правило, демонстрували кращу обізнаність з екологічної проблематики, мислили і планували діяти цілком екологічно. Нажаль, студенти гуманітарного (філологи, журналісти), інженерного, біомедичного факультетів, механіко-енергетичного, аеропортів та факультету менеджменту і на старших курсах проявляли низький рівень екологічної культури, тому для них варто було б запровадити курс “Основи екологічної культури для збалансованого розвитку”. Для слухачів цих факультетів характерне більш повільне засвоєння екологічного матеріалу, в основному через відсутність належної шкільної підготовки, на що вказувалося раніше [4, с. 12]. Можна зробити напевне

припущення – екологізація інших дисциплін на цих факультетах проводиться повільніше, ніж там, де студенти демонструють достатній рівень екологічної підготовки (факультети біотехнології і біотехніки, містобудування й архітектури, комп'ютерних систем і технологій, міжнародних відносин) (рис. 1).

Набагато оптимістичніше виглядали результати з визначення динаміки рівнів сформованості основ екологічної культури для студентів і слухачів екологічних спеціальностей (рис. 2).

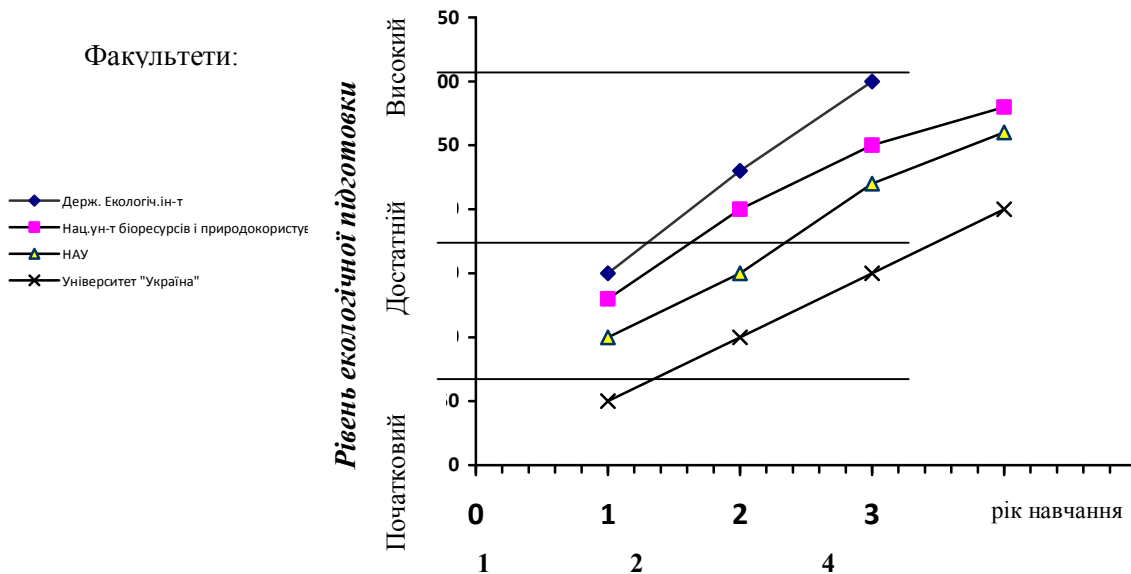


Рис. 2. Динаміка рівнів екологічної підготовки студентів і слухачів екологічних спеціальностей ВНЗ (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Беззаперечним лідером у досягненні високого досліджуваного рівня екологічної підготовки виступав контингент Державного екологічного інституту Мінприроди України (з 2008 р. Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління), оскільки тут проходять перепідготовку чи отримують другу вищу освіту працівники системи Міністерства охорони навколишнього природного середовища (нині Міністерство екології та природних ресурсів). Слухачі цього навчального закладу вже володіють достатнім рівнем основ екологічної культури за найсуворішими оцінками експертів. Темпи зростання досліджуваного показника за навчальний період тут найвищі – це свідчення того, що гармонізація теоретичної і діяльнісної підготовки є найкращою умовою і дає результати, до яких варто прагнути у вищій школі на всіх напрямках освіти. На другому місці колишній Національний аграрний університет (з 2008 р. НУБіВ України) (рис. 2), контингент якого складають студенти, у переважній більшості, вихідці з сільської місцевості, що мають достатній рівень екологічної культури, оскільки пройшли певну практику роботи у полі, на присадибній ділянці, тваринницькому комплексі. Вони активно засвоюють знання з екологічних дисциплін, чому сприяють тривалі екологічні практики у цьому ВНЗ впродовж усіх років навчання, залучаються до науково-дослідних робіт з екологічної тематики, які виконуються за держзамовленням та у рамках госпрозрахункових договорів із агрофірмами. Студенти мають можливість проходити екологічне стажування в інших країнах, з якими навчальний заклад підтримує тісні та плідні творчі зв'язки [7]. Анкетування, опитування, пошукові роботи свідчать про високий рівень екологічної підготовки студентів, починаючи з другого курсу навчання, у той час як майбутні екологи авіаційного й університету "Україна" досягають аналогічного рівня екологічної культури лише на третьому і четвертому курсах відповідно (рис. 2).

Динаміка формування рівнів екологічної підготовки студентів вивчалася на представниках неекологічних спеціальностей і майбутніх фахівцях з екології, які порівнювалися з аналогічними показниками для слухачів, що здобували другу вищу освіту у Державному екологічному інституті (рис. 3 і 4). У якості презентативного варіанту для неекологічних спеціальностей було обрано факультет міжнародних відносин Національного авіаційного університету, студенти якого демонстрували достатній рівень екологічного мислення, мотивації, поведінково-діяльнісний компонент, що проявлялося в обізнаності з вітчизняною і зарубіжною екологічною літературою, сайтами, часом нормативною документацією; у цілісному екологічному світогляді; бажанні працювати у державних і громадських екологічних організаціях, установах; високій грамотності стосовно екологічної поведінки у побуті та довіклі.

Переважна більшість першокурсників цього факультету (90%) досягла достатнього рівня екологічної культури за два місяці поточного семестру за умов формувального етапу експерименту, а до кінця його підвищувала свою екологічну підготовку на 50-60% у порівнянні з традиційною методикою викладання (рис. 3).

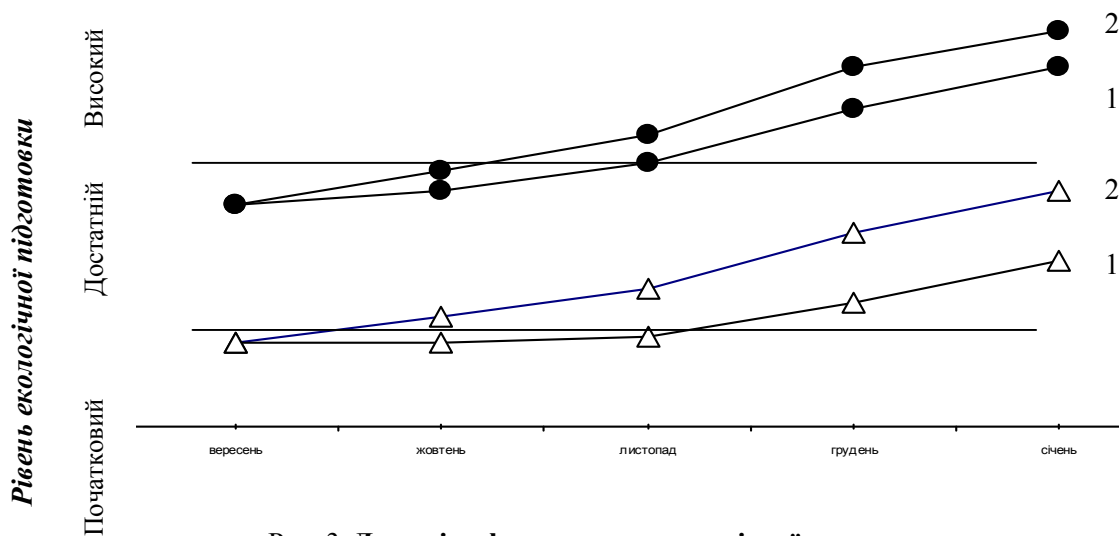


Рис. 3. Динаміка формування екологічної культури для:

слухачів Державного екологічного інституту Мінприроди України (1-й рік навчання); студентів факультету міжнародних відносин Національного авіаційного університету (1-й курс).

Темп засвоєння екологічного матеріалу при використанні інноваційних методик, зокрема “мозкового штурму”, у студентів факультету міжнародних відносин НАУ виявився вищим, ніж у слухачів Державного екологічного інституту, які, як правило, мали значно кращий рівень екологічної підготовки до початку педагогічного експерименту, особливо у порівнянні зі студентами неекологічних спеціальностей (майбутніх гуманітаріїв, комп’ютерщиків, механіків, енергетиків, конструкторів літальних апаратів, студентів факультетів біомедичних технологій, інженерного та менеджменту (рис. 1). Кінець семестру продемонстрував вищу ефективність застосування інноваційних педагогічних технологій навчання у роботі зі студентами неекологічних спеціальностей, зокрема студентами факультету міжнародних відносин, що можна пояснити певною прагматичністю слухачів, які отримували другу вищу освіту, та значно меншим ентузіазмом останніх щодо перебудови екологічного мислення, свідомості, культури більшості населення і керівників підприємств, організацій, бізнес-структур.

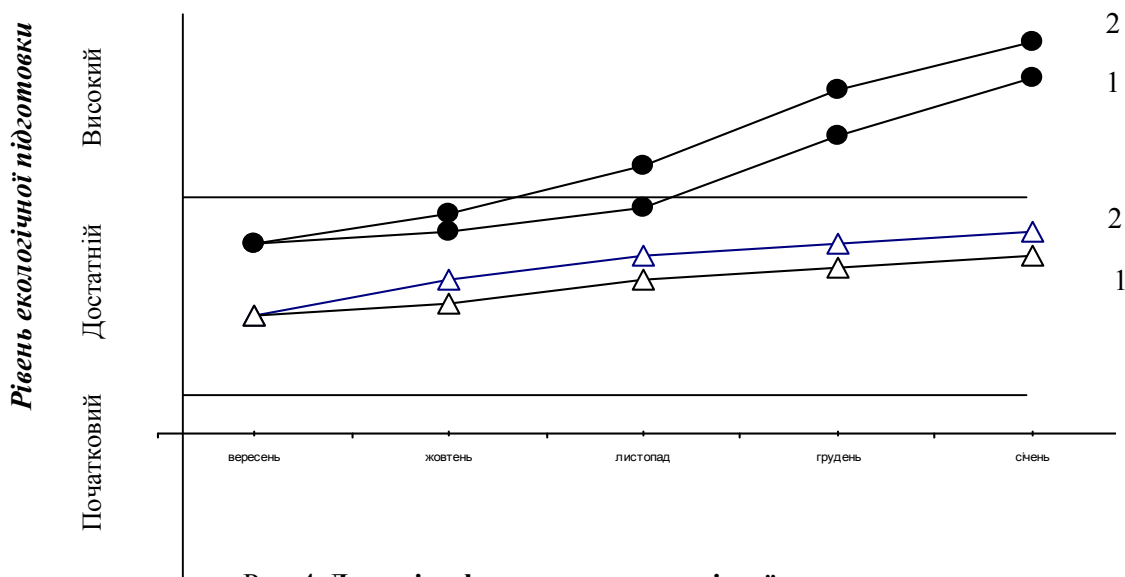


Рис. 4. Динаміка формування екологічної культури для:

слухачів Державного екологічного інституту Мінприроди України (1-й рік навчання); студентів ф-ту екологічної безпеки Національного авіаційного університету (1-й курс).

Зворотний зв’язок викладача зі студентами показав, що сучасні інноваційні освітні технології, особливо, інтерактивні методи навчання, включаючи мультимедійні, спроможні значно покращити рівень екологічної підготовки майбутніх фахівців як неекологічного, так і екологічного напрямку освіти. Так,

студенти-екологи Національного авіаційного університету за допомогою інтерактивних (діалогових і полілогових) технологій навчання також підвищити рівень екологічної обізнаності (рис. 4), маючи кращі показники досліджуваних параметрів у порівнянні з неекологічними спеціальностями (рис. 1 і 2). До кінця першого курсу вони досягали високого рівня екологічної підготовки, але їм ще бракувало достатньої практики роботи, яку мали слухачі Державного екологічного інституту (рис. 4).

Висновки. Екологічна підготовка у вищій школі тісно пов'язана зі спеціалізацією ВНЗ, який готує фахівців для певної галузі. Якщо вітчизняний агропромисловий комплекс отримує державну підтримку у розвитку сучасних напрямків наукових досліджень, то й підготовка студентів проходить з їх активним включенням у цей процес, що є свідченням ефективного поєднання теоретичної і практичної складових у формуванні високого рівня екологічної культури. Коли ж у галузі не впроваджується екологічний менеджмент, аудит, паспортизація підприємств, територій – це відразу позначається на стані екологічної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, спеціалізацій, особливо екологів, у яких повільно формується необхідний високий рівень екологічного мислення, свідомості, загалом екологічної культури у відповідності до Концепції екологічної освіти України, Стратегії Європейської економічної комісії ООН освіти для збалансованого розвитку, принципів екологічного імперативу “Порядку денного на XXI століття” [1, с. 96].

Слід підкреслити, що екологічний менеджмент і аудит відкривають широкі можливості для залучення важливих аспектів формування екологічної свідомості, мислення, культури, зрештою, відповідних збалансованому розвитку соціальних зв'язків у суспільстві. Екоаудит, зокрема, є чудовим контролюючим, виховним і навчальним заходом, зовсім не абстрактним, як в Україні, а здатним забезпечити творчий пошук балансу між економічною ефективністю, екологічним здоровим глуздом, соціальною стабільністю та відповідальністю.

Література

1. Білявський Г.О. Проблеми реалізації в Україні програми ЄЕК ООН “Освіта для екобезпечного (сталого) розвитку” / Г. О. Білявський, Т. В. Саєнко // Екологія і ресурси. – 2007. - Вип. 16 – С. 90-97.
2. Глазунов А.Т. Педагогические исследования: содержание, организация, обработка результатов / А. Т. Глазунов. – М.: Издательский центр АПО, 2003. – 41 с.
3. Лук'янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти. / Л. Б. Лук'янова [Монографія]. – К.: Міленіум, 2006. – 252 с.
4. Пруцакова О.Л. Сучасна шкільна екологічна освіта і запити освіти сталого розвитку / О. Л. Пруцакова // Освіта для сталого розвитку: досвід українських освітян. Серія “Екологічна освіта і виховання”. – К.: ВЕЛ, 2007. - №1. - С. 11-14.
5. Тушева В.В. Основи науково-педагогічних досліджень / В. В. Тушева [Навчально-методичний посібник]. – Харків. 2006. – 219 с.
6. Фенчак Л.М. Про стан формування екологічної культури майбутніх молодих спеціалістів-аграрників / Л.М. Фенчак // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авторів. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – Вип. 44. – С. 125-130.

УДК 378.147

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

І.В.Хом'юк, М.Б.Ковальчук, Я.В.Хом'юк

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз концептуальних позицій закордонних та вітчизняних науковців з проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, вчитель-європеєць, кваліфікація, горизонтальна та вертикальна мобільність.

Аннотация. В статье произведён теоретический анализ концептуальных позиций зарубежных и отечественных ученых по проблеме формирования профессиональной мобильности будущих инженеров.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, учитель-европеец, квалификация, горизонтальная и вертикальная мобильность.

Summary. The theoretical analysis of conceptual positions of foreign and domestic scientists on the problem of forming of professional mobility of future engineers is resulted in the article.

Key words: mobility, professional mobility, teacher-European, qualification, horizontal and vertical mobility.

Постановка проблеми. Динамізм сучасних суспільних перетворень викликає потребу у фахівцях, які вміють аналізувати мінливі соціально-економічні тенденції, приймати й реалізувати нестандартні рішення в умовах ринкової конкуренції, скасовувати стереотипізацію з виробничою й особистісною сфер взаємодії. Держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, опанування та впровадження наукоємних і інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці, як визначено в Концепції професійної освіти України та Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті. У цих умовах найважливішим завданням професійної освіти стає формування професійно мобільного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що існують різні погляди на визначення поняття “професійної мобільності” (ПМ). В одних випадках (ПМ) визначається як зміна групою чи індивідом позиції, місця, яке він обіймає у професійній структурі, переходу людей з одних професійних груп і прошарків до інших (В.Воронкова); в інших – ми знаходимо визначення ПМ як своєрідної форми адаптації особистості до нових технологічних і економічних умов функціонування (Т.Заславська) або як інтегровану якість особистості (С.А.Іванченко). Деякі джерела визначають ПМ як готовність і здатність особи достатньо швидко й успішно оволодівати новими технологіями, які забезпечують ефективність нової професійної діяльності (І.В.Шпекторенко). Зустрічається і визначення ПМ як внутрішньої свободи, самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях та потребі у самоорганізації, самовизначенні й саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності (Л.І.Рибникова). Також з психологічної точки зору ПМ трактують як рівень психологічної готовності робітника до діяльності в умовах конкуренції та нестабільності на ринку праці (Ф.Н.Гайсин, Ф.Н.Хаїзов). Аналіз цих матеріалів показав недостатню розробку питання формування професійної мобільності майбутнього інженера.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу концептуальних позицій закордонних науковців з проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Дана стаття є продовженням роботи «Визначення поняття «мобільність» у термінології формування професійної мобільності майбутніх інженерів» [1].

Оскільки існує ряд суперечностей у визначенні професійної мобільності, виходячи з досить складної природи цього утворення, розглянемо найбільш цікаві (з позиції наукової проблеми формування професійної мобільності) результати спеціальних досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів. Так, В.Воронкова, визначає ПМ як зміну групою чи індивідом позиції, місця, яке він обіймає у професійній структурі, переходу людей з одних професійних груп і прошарків до інших [2, с.97]. Дослідницею доведено, що існує два види професійної мобільності: по-перше, вертикальна професійна мобільність (рух з низу до верху у професійно-кваліфікаційній структурі), по-друге – горизонтальна (соціальні переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації). Нам імпонує думка автора, що професійно-кваліфікаційна мобільність кадрів – це процес переміщення працівників між професійними і кваліфікаційними групами в результаті набуття виробничого досвіду, практичних знань і навичок [2, с.100].

Т.Заславська, на відміну від В.Воронкової, вважає, що професійна мобільність є однією із форм трудової мобільності, і є не стільки економічним чи соціальним, скільки міждисциплінарним поняттям [3, с.3]. На її думку, професійна мобільність виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному та інших переміщеннях індивідів, є своєрідною формою їхньої адаптації до нових технологічних і економічних умов функціонування. На відміну від попередньої точки зору науковця, Т.І.Заславська вказує на тісний зв'язок професійної мобільності з адаптаційним фактором виробництва.

Професійна мобільність розглядається нею як зміна трудової позиції або ролі фахівця, обумовлена зміною місця роботи або професії. У процесі свого наукового дослідження Т.І.Заславська [4, с.185] доходить висновку, що у понятті «професійна мобільність» доцільно розрізнити два аспекти: 1) об'єктивний та 2) суб'єктивний.

Перший, на її думку, базується на науково-технічних та соціально-економічних передумовах, включаючи сам процес зміни професії. Серед чинників, які стимулюють професійну мобільність, дослідниця виділяє фактори розвитку ринкових відносин, які забезпечують досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки конкурентоспроможного фахівця. Другий – розкриває процес зміни інтересів працівників та акт прийняття рішення щодо зміни місця роботи чи професії, що залежить від таких індивідуальних характеристик людей, як потреби, ціннісні орієнтації, моральні якості та інші визначальні мотиви.

Має місце також визначення професійної мобільності як сукупності конкретних процесів переміщення індивідів між різними професійними групами, які суттєво змінюють предмет, методи й мету діяльності, вимагають перекваліфікації (тобто набуття спеціальних знань і навичок) та опанування нової професійної культури, іноді викликають зміни у соціальному статусі, способі та стилі життя (Н.Аітова, Р.Насибулліна, С.Кугель, С.Макеєва, М.Мокляка, О.Дудіної, М.Ратникової, М.Черниша, В.Черейського, І.Козіної, Л.Карнозової, О.Злобіної, І.Демченко).

На противагу Т.Заславській, Є.А.Іванченко [5] розглядає професійну мобільність економістів у сукупності, визначаючи її як інтегровану якість особистості. З усіх дослідників, ми вважаємо, що саме Є.А.Іванченко найбільш послідовно і повно називає ті якості, що є супутниками виявлення та розвитку професійної мобільності, на прикладі економістів, які проявляються в:

здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності в сфері економіки із залученням правової сфери;

вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах;

порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації в державі;

володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх вдосконалення та самостійного здобування;

готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юктурі ринку праці.

Отже, ми можемо узагальнити, що економісти розглядають мобільність з точки зору відтворення трудового потенціалу, зміни професійного і кваліфікаційного статусу працівників.

В контексті проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів скористаємося висновками, яких дійшла у своїх дослідженнях Н.В.Коваліско [3,с.3]. Згідно з цими висновками, професійна мобільність породжує, з одного боку, певні вимоги до професійно-кваліфікованих якостей індивідів, а з іншого – максимально сприяє розвитку особистості через підвищення відповідності між структурою її індивідуальних потреб і соціально-економічною цінністю місця, яке вона посідає. Одна з цих функцій знаходить висвітлення в економічній науці, а інша – в соціології та соціальній психології. Це зумовлює, за твердженням М.П.Лукашевича і М.В.Туленкова, якісно різні підходи до досліджень мобільності: 1) як до персоніфікованого соціально-економічного процесу; 2) як до засобу соціального просування і професійного розвитку особистості. В першому випадку маємо справу з трудовою мобільністю, а в другому – з трудовою кар'єрою працівника [6, с.129].

Для більш чіткої картини у формулюванні поняття «професійна мобільність» ми спробуємо узагальнити міркування зарубіжних науковців з приводу професійної мобільності, що містяться у нечисленних наукових роботах та публікаціях.

Це поняття розглядалося деякими представниками порівняльної педагогіки, про що свідчать кількість та повнота визначень [7, 8, 9]. Аналіз наявних досліджень дозволяє дійти висновку, що у країнах Європи забезпечення професійної мобільності здійснюється за рахунок фундаменталізації освіти, що є одним з пріоритетних напрямків вдосконалення освітніх технологій. Передусім розпочалася теоретична та практична розробка принципу мобільності в освіті та діяльності вчителя-європейця. Ґрунтовну розробку проблеми мобільності вчителів в умовах формування єдиного освітнього простору в Європі здійснив французький учений-компаративіст Ф.Ваніскотт. Він обґрунтував концепцію мобільності вчителя-європейця. Її вихідним положенням є ідеал майбутнього Європейського суспільства, що «гарантує свободу і природну мобільність кожної людини в межах відкритої інтеграції» [9, с.32]. Ключова фігура в будівництві такого суспільства – вчитель-європеєць, відкритий до світу, який поважає культури різних народів, спрямований на діалог з іншими культурами, мобільний у своєму розвитку та праці. Мобільність вчителя – це здатність до змін, до прийняття нового, до системного мислення, до розуміння взаємозв'язків і взаємозалежності в суспільному розвитку. На думку вченого, мобільність можна розглядати як одну з найсуттєвіших професійних рис вчителя-європейця.

Американські експерти в галузі освіти давно вже обґрунтували висновки про те, що інженерна освіта повинна забезпечувати широку, а не вузькоспеціалізовану підготовку, і бути проблемною, а не дисциплінарно-орієнтованою. Тобто йдеться про підготовку всебічно розвинених фахівців, які вміють самоутверджуватися і розкриватися, приймати рішення у складних умовах, таких, які прагнуть вивчати питання управління, підготовлених до неперервного підвищення своєї кваліфікації, а також до поєднання особистих інтересів із суспільними. Ось чому відбір змісту навчального

матеріалу у вузах США, зокрема технічного профілю, здійснюється на основі принципів фундаменталізації, полікультурності, прогностичності [10, 11].

Аналіз особливостей підготовки бакалаврів в університетах Великої Британії свідчить про те, що головним завданням технічної освіти країни є широкопрофільна підготовка (можливість «переключатися» з однією спеціалізацією на іншу). Однією з важливих кваліфікаційних вимог при цьому є «професійна мобільність та адаптація в умовах світового інформаційного простору» [7, с.73].

Освітні системи як Франції, так і Німеччини пережили у свій час кризу, зокрема у галузі інженерної освіти, спричинену невідповідністю якості підготовки фахівців потребами виробництва і суспільства через зниження рівня загальноосвітньої і фундаментальної підготовки. Зараз навчальні програми вищих навчальних закладів Франції передбачають високий рівень загальнотеоретичної і професійної підготовки [7, с.31]. Вища технічна школа Німеччини орієнтується на підготовку фахівців широкого профілю за рахунок фундаменталізації вищої освіти загалом та професійної підготовки зокрема. Спостерігається тенденція до збільшення обсягу загальнонаукових дисциплін. Ці дисципліни складають приблизно 65% обсягу програми підготовки дипломованого інженера [7, с.26].

На думку Н.М.Бідюк, важливим моментом розвитку технічної освіти у Франції та Німеччині є прагнення до багатофункціональності, як одного з магістральних шляхів надання гнучкості системи, що передбачає підготовку в рамках одного вищого навчального закладу спеціалістів різних кваліфікаційних напрямків та функціонального призначення [7, с.33]. Як бачимо, в цьому твердженні головною ознакою розвиненої технічної освіти автор вважає її багатофункціональність, і ми не можемо з ним не погодитись.

Вивчаючи проблему розвитку та формування професійної мобільності, дослідники виділяють декілька типів ПМ, а саме:

- 1) горизонтальна мобільність – це рівнозначний перехід без зміни соціального статусу, наприклад, перехід на аналогічну посаду в межах одного або іншого підприємства;
- 2) вертикальна мобільність – це підвищення або зниження соціального статусу.

Сучасне сьогодні породжує ще один вид мобільності – нисхідну. Така мобільність характеризується втратою певного соціального або професійного статусу. Можна відмітити, що саме нисхідна мобільність є одним із засобів уникнення безробіття. З точки зору молодого людини, яка по закінченню навчального закладу перший раз шукає роботу, нисхідну мобільність можна розглядати як вибір професії, соціальний статус якої нижчий за статус професії, яку особистість планувала отримати.

Перехід економіки на ринкові відносини не міг не залишити відбиток на мобільності робітника. В.Подшивалкіна виділяє чотири групи робітників за готовністю вписатися в ринкові відносини:

- 1) активний тип – ті, хто психологічно готовий до ринку, почав змінювати свій життєвий уклад, вже «вписався» в ринкові відносини;
- 2) потенційний тип – психологічно до ринку готові, але поки що не почали будувати життя за ринковими законами;
- 3) вимушений тип – ті, хто внутрішньо до ринку не готовий, але змушений змінювати життєвий уклад, щоб якось вижити в нових умовах;
- 4) «консерватори» – ті, хто не готовий до ринку психологічно й нічого не робить, щоб змінити щось у своєму житті [12, с.110].

Під міжпрофесійною мобільністю фахівців у сфері праці розуміють зміну працівником професійної орієнтації, що припускає перенавчання, освоєння нової професії, одержання додаткової освіти, суміщення декількох професій та спеціальностей. Зміна професійних пріоритетів робочої сили зазвичай інтенсивніша серед працівників, зайнятих на низько престижних і некваліфікованих посадах. Мобільність щодо професійних і кваліфікаційних груп може відбуватися шляхом навчання як з відривом, так і без відриву від виробництва.

Серед проведеного порівняльного аналізу наукових концепцій щодо професійної мобільності найбільш близькою нам є наукова позиція Б.М.Ігошева. Він визначає професійну мобільність як складну інтегративну якість особистості, що проявляється на двох рівнях: як конкретна форма чи вид діяльності, що дає змогу характеризувати людину як професійно мобільну («зовнішня» мобільність) і як сукупність певних особистісних властивостей людини («внутрішня» мобільність) [13].

Висновки. Отже, підсумовуючи наведені погляди на поняття «професійної мобільності», ми сформулювали узагальнені висновки:

- 1) професійна мобільність є необхідною складовою підготовки кваліфікованого робітника;
- 2) професійна мобільність:
 - передбачає високий рівень узагальнених професійних знань;

- готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в галузі своєї професії;
- можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні основних структурних компонентів професійної мобільності.

Література

1. Хом'юк І.В. Визначення поняття «мобільність» у термінології формування професійної мобільності майбутніх інженерів / І. В. Хом'юк, З. В. Бондаренко, Я. В. Хом'юк// Наук. Записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім.М. Коцюбинського. –2011. Вип. № 33. – С.359-364.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології/ І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Коваліско Н.В. Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці: Дис. Канд..соціол.наук: 22.00.07. / Наталя Василівна Коваліско. – Львів, 1999.-184с.
4. Заславская Т.И. Социология экономической жизни: Очерки теории / Т.И. Заславская, Р.В. Рывкина. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос.ун-та, 1991. – 442 с.
5. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навчальний посібник. / Є. А. Іванченко. – Одеса: СМІЛ, 2004. – 120 с.
6. Кугель С.А. Професиональная мобильность в науке / С. А. Кугель. – М., 1983. –544 с.
7. Бідюк Н.М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерів в університетах Великої Британії. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.М. Бідюк - К., 2001. – 179 с.
8. Лузик Е.В. Теорія і методика загальнонаукової підготовки в інженерній вищій школі. Автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.04; 13.00.02. / Ельвіра Василівна Лузік. – Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 59 с.
9. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність і розбіжності: Монографія /Л.П.Пуховська. – К.: Вища шк., 1997.– 180 с.
10. Півень Н.В. Міждисциплінарні зв'язки ділової української мови з фундаментальними дисциплінами у підготовці бакалаврів технічного профілю/Н.В.Півень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №4. – С. 122–127.
11. Романова С.М. Гуманітаризація професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США. Автореф: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. /С.М.Романова. – К., 1996. – 24 с.
12. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста // Под ред.В.И.Подшивалкиной. – Кишнев:ИПФ, 1997. – 248 с.
13. Игошев Б.М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета/ Б.М. Игошев // М.: Педагогическое образование и наука. – Научно-педагогический журнал. 2008. –№6. – С.24.

УДК 378

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ ТА УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ

Г.В.Черній

Анотація. В статті розглянуто та проаналізовано основні функції, типові завдання та вимоги до майбутніх фахівців туристичної сфери, а також компетенції, якими фахівці мають володіти, щоб відповідати цим вимогам.

Ключові слова: туристична освіта, підготовка фахівців, компетенції, програма, практична та теоретична підготовка.

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются основные функции, типичные задания и требования к будущим специалистам туристической сферы, а также компетенции, которыми специалисты должны владеть, чтобы отвечать этим требованиям.

Ключевые слова: туристическое образование, подготовка специалистов, компетенции, программа, практическая и теоретическая подготовка.

Summary. Main functions, typical tasks and requirements to the future specialists in tourism, as well as competences that specialists should possess to meet these requirements, are revealed and analyzed in the article.

Key words: tourism education, training, competencies, program, practical and theoretical training.

Постановка проблеми. Вчені визнають XXI століття часом інформації, технологій, ресурсів та послуг. Туристичні послуги посідають з-поміж інших особливе місце, адже розвиток туризму невід'ємно пов'язаний із процесами глобалізації та культурної інтеграції людства, якими характеризується сучасне життя суспільства.

Україна також долучилася до світових процесів розвитку туризму. Щороку кількість туристів, які відвідують нашу країну, збільшується, що пов'язано зі зростаючим інтересом у світі до України, української культури та традицій. Особливо цей інтерес став актуальним у контексті майбутнього проведення Україною Євро-2012. Проте, незважаючи на це, рівень надання туристичних послуг у нашій країні, на жаль, ще не відповідає міжнародним стандартам. Головну причину цього вбачаємо в недостатньому забезпеченні туристичної галузі висококваліфікованими фахівцями. А це, насамперед, пояснюється відсутністю до недавнього часу у країні взагалі будь-якої бази для підготовки кваліфікованих кадрів сфери туризму. До роботи в цій галузі традиційно були залучені фахівці інших напрямів, які пройшли відповідну, часто лише теоретичну, перепідготовку. Саме тому, на нашу думку, першочерговим кроком для поліпшення якості туристичних послуг в Україні є визначення та аналіз вимог, які висуває сучасний світ загалом та ринок туристичних послуг зокрема, до фахівців туристичної сфери.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми свідчить, що останнім часом питанням підготовки фахівців туристичної сфери присвячено все більше наукових досліджень, а саме: теоретичним та методичним засадам підготовки фахівців для сфери туризму (В.К.Федорченко, Г.С.Цехмістрова, Н.А.Фоменко, В.О.Квартальний та ін.); особливостям підготовки фахівців туристичної сфери в Європі та світі (Л.В.Сакун, Л.В.Чорна); діагностиці якості професійної освіти в сфері туризму (Т.А.Білоненко, О.С.Гринькевич, Г.С.Цехмістрова та ін.); проблемам практичної підготовки фахівців туризму (Н.С.Микитів, В.М.Зайцева та ін.)

Метою статті є визначення вимог до професійних знань та умінь майбутніх фахівців туристичної сфери в сучасних умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу. Процеси глобалізації, інформатизації суспільства, науково-технічна революція не можуть не впливати на ринок праці та загальний рівень розвитку суспільства, що в свою чергу накладає свій відбиток на організацію освіти та професійної підготовки кадрів та рівень вимог як до окремих фахівців, так і до системи загалом.

У варіативній частині освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) бакалавра за напрямом підготовки 6.020107 «Туризм» у галузі знань 0201 «Культура» зазначається, що варто виділити такі здатності випускника ВНЗ з кваліфікацією «бакалавр з туризму»:

- формування стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури;
- формування політичної свідомості та політичної культури, політичної активності, творчої ініціативи у розв'язанні сучасних проблем;
- розгляд суспільних явищ у розвитку та конкретних історичних умовах;
- займати активну життєву та громадянську позицію;
- нести соціальну відповідальність за діяльність організації;
- здатність до ефективної комунікаційної взаємодії, в тому числі засобами сучасних інформаційних технологій;
- здійснення саморегуляції та здорового способу життя;
- здатність до засвоєння нових знань та самовдосконалення.

Як бачимо, дані вимоги щодо здатностей працівника туристичної сфери можна поставити і до інших членів нашого суспільства, адже серед необхідних здатностей декларуються саме ті, які необхідні кожному громадянину сучасного суспільства, щоб бути його повноцінним членом, та кожному фахівцю, який хоче відповідати мінливим вимогам ринку праці сьогодення.

Але яким же має бути висококваліфікований фахівець саме туристичної сфери? Професор І.О.Бочан зазначає, що «фахівець з туризму має володіти соціальними, гуманітарними, культурологічними, історичними, правовими, естетичними, рекреаційними, екологічними, економічними та іншими аспектами знань, володіти двома-трьома іноземними мовами, сучасними комп'ютерними інформаційними технологіями, знати технології гостинності й обслуговування, відповідати світовим стандартам надання якісних туристичних послуг» [1; 5]. З цього можна зробити висновок, що фахівець із туризму має володіти надзвичайно широким спектром знань та умінь і бути обізнаним у багатьох сферах (навіть не завжди тісно пов'язаних з його безпосередніми обов'язками). Інтегративний характер знань та умінь фахівців туристичної сфери необхідний для успішного виконання професійних обов'язків.

Отже, висококваліфікований фахівець туристичної сфери – це професіонал-людинознавець, який ознайомлений із національною та всесвітньою культурою, соціологією, психологією, економікою та філософією. Адже турист хоче побачити невідоме, зрозуміти іншу культуру, відчутти справжнє життя мешканців того краю, що відвідує [7; 227]. А саме це покликано забезпечити фахівці сфери туризму.

Різні науковці по-різному визначають вимоги до фахівця в туризмі. Дослідник Л.В.Сакун стверджує, що є три аспекти підготовки фахівців, які важливі для будь-якої сфери туризму. А саме:

Фундаментальне навчання (знання), яке відповідає за отримання знань згідно з навчальним планом спеціальності.

Технічне навчання (знання як робити), яке відточує майстерність і формує навички, необхідні для даної спеціалізації.

Особисті здібності (знати як бути і як себе поводити), що відображають особисті якості фахівця [6, с. 32].

Науковець Н.С.Кампов визначає вимоги до фахівців у туризмі, називаючи ці три аспекти підготовки фахівців «базовими вміннями, що потрібні при влаштуванні на роботу», та додає до них «конкурентоздатність», яку вважає показником якості підготовки спеціаліста та до якої відносить чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працелюбство, творче ставлення до справи, здатність до безперервного саморозвитку, здатність до безперервного професійного зростання, здатність до ризику, незалежність, здатність бути лідером, творче ставлення до справи, прагнення до високої якості кінцевого продукту, стресостійкість [2; с.18].

В ОКХ бакалавра за напрямом підготовки 6.020107 «Туризм» у галузі знань 0201 «Культура» перераховуються виробничі функції, типові завдання діяльності та вміння, якими має володіти випускник Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ з кваліфікацією «бакалавр з туризму». До виробничих функцій та типових завдань діяльності фахівця з туризму можна віднести:

Функція	Типове завдання діяльності
1. Проектувальна	1.1. Визначення форм, видів, напрямів та спеціалізацій туристичної діяльності; 1.2. Розробка стратегічних напрямів розвитку організації, забезпечення конкурентоспроможності туристичних послуг; 1.3. Економічне обґрунтування виробництва туристичних послуг; 1.4. аналіз діяльності та розробка перспективних напрямів розвитку організації; 1.5. планування та прогнозування діяльності організації 1.6. розробка та впровадження нововведень; 1.7. прогнозування динаміки попиту на туристичні послуги.
2. Організаційна	2.1. поєднання усіх видів ресурсів, організування колективної праці з досягнення місії організації; 2.2. організація, прийняття та реалізація управлінських рішень; 2.3. організація антикризового управління 2.4 організація ділових контактів підприємства із зовнішнім середовищем; 2.5 управління якістю туристичних послуг; 2.6 забезпечення захисту прав споживачів; 2.7 забезпечення соціального захисту працівників; 2.8 розроблення раціональних форм організації управління; 2.9 здійснення комерційної діяльності; 2.10 організація зовнішньоекономічної діяльності; 2.11 формування іміджу організації; 2.12 організація діловодства.
3. Технологічна	3.1 формування основного технологічного процесу; 3.2 формування обслуговуючих технологічних процесів; 3.3 оформлення спеціальної документації на різних стадіях виробництва та реалізації туристичних послуг
4. Контрольна	4.1 контролювання забезпеченості ресурсами, додержання технології надання туристичних послуг; 4.2 контроль та оцінка якості туристичних послуг; 4.3 контроль за дотриманням вимог безпеки праці та санітарно-гігієнічних вимог

Кожне із завдань характеризується набором умінь, необхідних для його успішного виконання. На нашу думку, раціонально окреслити сучасні вимоги до фахівця туристичної галузі за допомогою компетентностей, якими він має володіти для успішного виконання завдань та функцій.

Учений В.В.Ягупов визначає компетентність як теоретичну, практичну, особистісну, психологічну підготовленість фахівця до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності [8, 6].

У сучасній українській педагогічній науці існує багато варіантів класифікацій компетентностей. Найбільш всеохоплюючою вважаємо класифікацію, представлену В.Урусским на регіональному семінарі в рамках проекту ПРООН «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності» у м. Тернополі (13.12.2002 р.):

1. *Компетентність у сфері економічної діяльності*, яка включає в себе підприємливість, відповідальність, дисциплінованість, культуру праці.

2. *Правова компетентність* включає в себе усвідомлення потреб та необхідності в дотриманні вимог законів та інших нормативних актів, визнання рівності всіх людей, повагу до свободи, відкритість і правову культуру.

3. *Політична компетентність* – це активність і мобільність, громадянська активність, повага до рішення більшості, турбота про справи громади, політична культура.

4. *До компетентності у сфері комунікативної діяльності* можна віднести толерантність, прийняття плюралізму, вміння цивілізовано відстоювати свої переконання перед опонентами.

5. *Організаційна компетентність* включає в себе раціональне врядування (самоврядування), ефективність менеджменту та самоменеджменту, ощадливе використання часу та інших власних ресурсів.

6. *Технологічна компетентність* – це вміння використання технічних засобів, раціональне співіснування з техносферою та критичне ставлення до неї.

7. *Екологічна компетентність* охоплює знання законів екології, гармонійне співіснування з довкіллям, збереження біосфери.

8. *Компетентність у сфері повсякденного життя* – це повага до інших, навички та вміння співіснування в соціумі, готовність прийти на допомогу, турбота про дотримання загальнолюдського етикету [4, 37–38].

Проте вичерпною цю класифікацію назвати не можна, адже вона охоплює ключові компетенції для фахівців будь-якого рівня та сфери. Тому, виходячи з вищеперерахованих типових завдань фахівця, вважаємо за необхідне виділити наступні компетенції як головні саме для працівника туристичної галузі:

Соціальна компетенція – толерантність до різних етнокультур і релігій, вміння поєднувати особисті потреби з потребами суспільства.

2. Комунікативна компетенція передбачає володіння механізмами усного і письмового спілкування різними мовами, в тому числі й мовою комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через мережу Інтернет.

3. Інформаційна компетенція передбачає володіння інформаційними технологіями й критичне ставлення до соціальної інформації, поширюваної ЗМІ.

4. Інтелектуально-пізнавальна компетенція – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, здатність до саморозвитку, здатність брати на себе відповідальність, приймати рішення та реалізовувати їх, вміння розв'язувати проблеми, здатність до самокерування й саморегуляції, вміння критично мислити.

5. Соціолінгвістична (мовна) компетенція – вільне володіння декількома іноземними мовами, знання та вміння використовувати в спілкуванні іншомовні соціокультурні та соціолінгвістичні реалії, лінгвокраїнознавчі знання та їх уміле застосування.

На нашу думку, володіння фахівців перерахованими компетенціями можна забезпечити за допомогою 4 напрямів підготовки фахівця туристичної галузі до професійної діяльності:

Отримання теоретичних знань на лекційних, семінарських та лабораторно-практичних заняттях.

Індивідуальна, пошуково-дослідна та наукова робота студентів.

Практичне навчання та стажування студентів на провідних підприємствах туристичної галузі України та країн Європейської співдружності.

Поглиблене вивчення іноземних мов.

Висновки. Отже, підготовка висококваліфікованих фахівців сфери туризму має бути спрямована на створення такого фахівця, який би відповідав світовим вимогам індустрії туризму. Цей процес є багатограним, адже компетенції, що ними має володіти фахівець, є численними та охоплюють різноманітні сфери життя. Вивчення міжнародного досвіду, обмін досвідом навчальними закладами в межах країни, здійснення наукових досліджень, врахування міжнародних стандартів туристичної галузі має стати запорукою підвищення якості підготовки фахівців туристичної сфери в Україні.

Література

1. Бочан І.О. Сучасні тенденції розвитку туризму в контексті європейських і світових вимог / Ігор Омелянович Бочан // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. - Київ: Тонар, 2007. - с. 1-6
2. Кампов Н.С. Формування нових підходів до підготовки фахівця для сфери туризму / Надія Семенівна Кампов // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. - Київ: Тонар, 2007. - с. 180 – 183.
3. Микитів Н.С. Формування поведінкового стандарту як складова практичної підготовки фахівців готельного та туристичного бізнесу / Наталія Савелівна Микитів // Вісник Львівського інституту економіки та туризму. – Львів: ЛІЕТ, 2009. - №4. – с. 86-90.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.– К.: К.І.С., 2003.– С. 13–39.
5. Педагогіка туризму: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрова. - К.: Видавничий дім "Слово", 2004. - 296 с.
6. Сакун Л.В. Теорія і практика підготовки спеціалістів сфери туризму в развитих країнах : Монографія / Л. В. Сакун. – К. : МАУП, 2004.
7. Стоколос-Ворончук О.О. Особливості професійної підготовки фахівців туризму / Оксана Олександрівна Стоколос-Ворончук // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. - Київ: Тонар, 2007. – с.226-230.
8. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.- 2007.- Т.71.- С. 3-8.

УДК 17.023.36:61-057.875

СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

Н.М.Чернуха

***Анотація.** У статті на основі ретроспективного аналізу проблеми формування професійної культури майбутнього лікаря з'ясовано стан її розробки в площині деонтології та медичної етики.*

***Ключові слова:** професійно-етична культура, лікарська помилка, принципи підготовки медичних працівників, професійна компетентність.*

***Аннотация.** В статье на основании ретроспективного анализа проблемы формирования профессиональной культуры будущего врача установлено состояние ее разработки в деонтологии и медицинской этике.*

***Ключевые слова:** профессионально-этическая культура, врачебная ошибка, принципы подготовки медицинских кадров, профессиональная компетентность.*

***Summary.** On the basis of retrospective analysis of the problem of forming professional culture of future doctor in the article is found out the level of workings in the context of deontology and medical ethics.*

***Key words:** professional and ethical culture (standards), medical error, health manpower training principles, professional competence.*

Постановка проблеми. Чимала кількість нагальних проблем розвитку системи охорони здоров'я існує в сучасному світі. Серед багатьох наслідків такого становища вирізняють високу кількість лікарських помилок: за підрахунками експертів ВООЗ через лікарську недбалість в Україні щодня помирає 6 – 7 хворих [1]. Взагалі, за даними Єврокомісії, сьогодні в світі від 8% до 12% хворих страждають від лікарських помилок.

Серед причин виділяють низку об'єктивних факторів, але чимало лікарських помилок викликано суб'єктивними факторами, найсуттєвіший з яких – недобросовісне виконання лікарями обов'язків. Однією з причин є невідповідність професійної культури лікаря високим вимогам, які існують в медицині. Це проявляється у невиконанні існуючих деонтологічних кодексів, невмінні розв'язувати медичні етичні казуси в практичній діяльності; ятрогеніях, недостатній комунікативній компетенції, психологічних розладах, «подвійній моралі», «синдромі емоційного вигорання».

Таким чином, особливе значення має сьогодні становлення професійної та професійно-етичної культури лікаря.

Мета статті: на основі ретроспективного аналізу проблеми формування професійної культури майбутнього лікаря з'ясувати стан її розробки в площині деонтології та медичної етики.

Варто наголосити на існуванні давньої традиції професійної підготовки лікарів, в якій суттєва увага приділялась формуванню професійної та професійно-етичної культури.

Виклад основного матеріалу. З розвитком суспільства, в залежності від політичного устрою, соціально-економічних засад, типу культури, національних та релігійних традицій, способу світосприйняття суспільства, змінювалися завдання й моделі взаємозв'язку лікаря з пацієнтом, вимоги до особистості лікаря. Основні етичні норми, які формувалися в процесі надання медичної допомоги хворим в площині концепцій етики чеснот, етики любові, релігійних концепцій, етики обов'язку, були узагальнені вченими та лікарями різних епох. Серед науковців можна назвати імена Гіппократа, Авіценни, А.Моля, М.Мудрова, М.Пирогова, В.Бехтерева, Т.Персіваля, ін.

Сакральний характер початкової стадії розвитку медицини обумовив особливу увагу до розвитку загальної та етичної культури особистості лікаря (давні Індія, Китай, арабські країни, Греція).

У давньоіндійській книзі «Аюрведа» (V – VI ст. до н.е.) викладені фундаментальні етичні положення щодо обов'язків лікаря перед його вчителем та хворим, про лікарську таємницю, про безкорисливість лікаря: «Він повинен мати чисте, співчутливе серце, правдивий характер, спокійний темперамент, вирізнятися великою поміркованістю і порядністю, постійним прагненням робити добро».

Єврейський лікар Асаф, вважав медицину єдністю науки, мистецтва та етики, та стверджував, що духовні принципи не можуть бути засвоєні безпосередньо, як знання, а повинні сприйматися через символи.

Наукові узагальнення досвіду лікування, правил і норм поведінки лікаря, взаємовідносин з хворими, філософські й наукові основи медицини, гуманістичні й моральні аспекти лікарської діяльності викладено в працях Гіппократа «Клятва», «Закон», «Про лікаря», «Про давню медицину» (V – VI ст. до н.е.). В «Клятві» чітко сформульовано професійний обов'язок лікаря: «Чисто й непорочно провадитиму своє життя й своє мистецтво. В який би дім я не зайшов, я увійду туди для користі хворого, далекий від усього зловмисного, неправедного і згубного. Що б при лікуванні – а також і без лікування – я не побачив й не почув про життя людини, чого не слід коли-небудь розголошувати, я мовчатиму, вважаючи такі речі таємницею».

Клятва Гіппократа стала зразком для формування аналогічних текстів в інших культурах. В клятві Гіппократа та в її християнському варіанту 4 місце (з 8 положень) займає вимога до лікаря вести моральний, чистий спосіб життя не лише тільки в межах професійних обов'язків, але в особистому житті (вимоги вести чисте та святе життя, бути безкорисливим, працелюбним, серйозним, привітним, чутливим, стриманим, утримуватися від любовних справ).

Клятва Гіппократа використовувалась протягом століть як основа для присяги лікарів в усіх країнах світу, але за всю історію її існування тільки в 1967 році на 2 Всесвітньому деонтологічному конгресі в Парижі було зроблено єдине доповнення «Клянусь вчитися все життя». Як і в Стародавній Греції, лікарі Середньовіччя приносили клятву на вірність своїй професії. Визначний представник середньовічної медицини арабський філософ і лікар Авіценна (IX–X ст.) у своїй праці «Канон лікарської науки» пише про те, що лікар має володіти очима сокола, руками дівчини, мудрістю змії й серцем лева.

Представники медичної науки ХУІІІ–ХІХ ст. внесли значний вклад у розвиток етичних ідей. Д.Самойлович стверджував, що лікарі повинні бути милосердними, співчутливими, послужливими, повинні любити свого ближнього, як самого себе. М.Мудров, М.Пирогов, Д.Самойлович, С.Руданський, А.Чехов, Т.Яновський та багато інших імен слід згадати, наводячи приклади дотримання лікарської етики.

Сьогодні формуються новітні системи медичної етики, професійні кодекси лікаря. Так, можна згадати кодекс, створений європейськими та американськими асоціаціями лікарів (АВІМ, АСР-АСІМ, ЕФІМ), етичний кодекс українського лікаря, етичний кодекс російського лікаря. Цікаво, що кожний з них містить вимоги до моральності: лікар повинен бути чесним, справедливим, доброзичливим, порядним, безкорисливим, поважати інших. Перший суддя лікаря – його совість [2].

Отже, в історії медичної етики дослідники виділяють від 2 (Р.Карсон [3]) до 4 (І.Сілуянова [4]) моделей медичної етики.

Історично першою формою медичної етики є етика Гіппократа, становлення якої обумовлено секуляризацією, накопленням медичних знань, розвитком філософії, формуванням новітніх етичних концепцій та становленням перших демократичних міст-держав. В етичній системі є 2 сторони: загальні засади лікування та соціальні гарантії і професійні обов'язки лікарської спільноти, як невід'ємної частини суспільства. Основний принцип – не нашкодь.

В моделі Парацельса (1493 – 1541) (патерналістській) головним є формування глибинного

духовного порозуміння з пацієнтом, емоційних зв'язків та цілющого, божественного контакту, обумовлена високим рівнем моральності лікаря. Основний принцип – роби добро.

Деонтологічна (термін запропоновано в 1940р. Н.Петровим) модель медичної етики – це сукупність правил, які відповідають конкретній області практики. Основна вимога деонтологічної етики – виконувати обов'язок, який накладає на лікаря медична спільнота, суспільство та сам лікар. Основний принцип – виконуй обов'язок.

Остання модель медичної етики – дорадче-консультативна на основі біоетики – знаходиться в процесі становлення. В ній кардинально змінюються відношення лікаря та хворого, формується ряд нових типів взаємовідношень: інформаційні, дорадчі, інтерпретаційні. Головною проблемою є розв'язання етичних конфліктів, повага прав пацієнта та лікаря, вимога надати хворому право на рішення.

Серед виявів глобалізаційного процесу, які позначаються на переосмисленні основних засад та принципів професійної медичної етики сьогодні, можна вирізнити такі: крос-культурні контакти; послаблення авторитету тих, хто за звичаєм передавав культурні та етичні системи нащадкам (родина, релігія, культура, соціум); прогрес людства в науковій сфері; формування концепцій біоетики та етики відповідальності (Г.Йонас [5]); формування єдиного інформаційного простору, тощо.

Потрібно наголосити на постійному зростанні рівня знань в медичній сфері, на новітні наукові дослідження, які надають науковцям та медикам можливість вилікувати захворювання, котрі вважалися безнадійними. Використання біотехнологій викликає принципові зміни в медичній етиці; постійний розвиток науки сприяє не тільки знаходженню відповідей, а й постановці нових запитань (Scio, me nihil scire). Так, наприклад, здатність сучасної медицини до трансплантації органів поновило проблему смерті людини. Новітні дослідження в сфері генної інженерії, вірусів, створення клітин, нанотехнологій призводить до створення нової етичної ситуації, що потребує дослідження.

Саме особливим характером сучасної етики в галузі медицини й викликано інтерес до вивчення проблем формування професійної та професійно-етичної культури лікарів.

Так, низка вчених займається вивченням загальних проблем медичної освіти (А.Аміров, Л.Бикова, І.Денісова, М.Діанкіна, З.Кунцева). Серед дослідників, які вивчають проблему гуманізації та гуманітаризації медичної освіти, слід згадати І.Косарева, К.Кудряву, Р.Ловелле, Н.Пантіну, Н.Полуніна, А.Васількову, С.Даукілас. Проблеми професійного становлення та розвитку лікаря розглядають такі учені, як Л.Алексєєва, Н.Аношкін, Б.Вознесенський, І.Гурвич, В.Зайцева, Л.Іванов, В.Корзунін, Г.Лернер, Л.Матвієва, Є.Одеришева, І.Сомова, Л.Цветкова, Е.Ермолаєва, А.Васюк, Е.Ефремова, Т.Тихонова, О.Денісова, М.Тараришкіна, Л.Шнейдер, С.Кошелева, Т.Міронова вважають, що саме підвищення рівня професійної самосвідомості, становлення професійної компетентності, є першочерговою умовою розвитку особистості лікаря.

В.Ташликов, Є.Андронов, Б.Ясько, Н.Яковлева вивчають різні аспекти психологічної специфіки лікарської діяльності, критерії професійної придатності, професіогенез, формування психологічної компетентності.

Проблемами формування комунікативної культури майбутнього фахівця займаються В.Леднев, Б.Ломов; спілкування в професійній діяльності та комунікативну компетентність – В.Дуброва, Л.Цветкова, Т.Тихонова.

Такі автори як І.Косирев, В.Аверін, А.Аміров, І.Денісова, та інші розробляють загальні проблеми медичної освіти. Серед авторів, які досліджують проблеми професійного особистісного розвитку лікаря, слід згадати Н.Аношкіна, А.Васюка, Т.Румянцеву, І.Гурвіч, В.Зайцева, В.Корзуніна, Л.Матвєєву, С.Лігера, Е.Одеришеву, В.Андроніна.

Т.Тихонова [6] досліджувала формування професійно-комунікативної компетентності, О.Денісова [7] – становлення професійної ідентичності студентів в освітньому процесі, А.Васюк [8] – психологічні особливості професійного становлення лікаря.

М.Тараришкіна [9] вивчаючи становлення професійно-особистісної культури студентів медичного вищого навчального закладу, визначає її як інтегральну якість особистості студента, яке проектує загальну культуру особистості в професійну сферу. Автор наголошує на тому, що професійна вища медична освіта – це діяльність, метою якої є розвиток інтелектуально-моральної особистості задля збереження життя.

Т.Тихонова, В.Дуброва, Л.Цветкова, Н.Устинова розглядають становлення комунікативної компетенції лікаря, засоби побудови довірливих стосунків з пацієнтом, роль емпатії в діалозі «лікар – пацієнт», ятрогенії, формування стилю спілкування, теоретичну роль та практичні способи формування комунікативних стратегій, тощо.

Так, згідно з дослідженнями Н.Яковлевої [10] в структурі психологічної компетенції лікаря центральну позицію займає блок саморегуляційних вмінь, наступні комунікативно-технічний, емоційно-емпатийний, мнемо-мисливний та сенсорно-перцептивний блоки.

Б.Ясько [11] розглядає професійне становлення суб'єкта лікарської праці як двоєдиний процес, який включає формування сукупності знань, вмінь, навичок та професійно значущих особистісних якостей. Автор розробила динамічну модель особистості лікаря, яка складається з взаємодії трьох феноменів: сукупності професійно важливих якостей; специфічних, характерних для різних етапів та спеціалізацій лікарів; та варіативних психологічних якостей особистості. Центральним компонентом системи лікарської діяльності є особистість лікаря. Цікаво, що в мотиваційній сфері домінують вищі моральні цінності.

Висновки. Варто зазначити, що більшість дослідників концентрують увагу на розгляді умов формування комунікативної або психологічної компетентності майбутнього лікаря у освітньому процесі. Етичний компонент професійної культури досліджується в площині деонтології та медичної етики, питання місця, структури, педагогічних умов формування професійно-етичної культури залишаються деякою мірою поза увагою дослідників.

Література

1. Ковтун Л. Проблеми правової кваліфікації лікарської помилки / Л. Ковтун // Правовий тиждень - № 52-53. – 23-29 грудня, 2008.
2. Этический кодекс Российского врача. Утвержден 4-ой Конференцией Ассоциации врачей России, ноябрь 1994
3. Карсон Р. Становление диалога между доктором и пациентом / Р. Карсон // Вестн. Моск. ун-та. Сер.7: Философия. 1998. №5.
4. Силуянова И.В. Философско-методологический анализ актуальных проблем биоэтики: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / И. В. Силуянова; МГУ им. М.В. Ломоносова. - М., 1999. - 35 с. - Библиогр.: с.34-35.
5. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / А. Єрмоленко (пер.), В. Єрмоленко (пер.). — К. : Лібра, 2001. — 400с.
6. Тихонова Т.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в медицинском училище. Автореферат дис... канд. педагог. наук / Т. А. Тихонова. – М. : 2008.
7. Денисова О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза. Дис... канд. психолог. Наук / О. В. Денисова. – Екатеринбург, 2008.
8. Васюк А.Г. Психологические особенности профессионального становления личности врача : Автореф. дис.... канд. психол. и пед. наук / А. Г. Васюк. – М., 1993.
9. Тарарышкина М.А. Формирование профессионально-личностной культуры студентов в образовательном процессе высшей медицинской школы. Автореферат дис.... канд. педагог. наук. М. 2007
10. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): Автореферат дис... канд. психолог. наук. – Ярославль, 1994.
11. Ясько Б.А. Психология медицинского труда: личность врача в процессе профессионализации: Дисс...докт. психолог. наук. – Краснодар, 2004. – 380 с.

УДК 318. 14 (477)

СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВА ІДЕНТИФІКАЦІЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

А.В.Штифурак

Анотація. У статті розкрито особливості впливу готовності студентів до виконання творчих завдань з іноземної мови на формування соціально-рольової ідентифікації в умовах студентської групи, описано типологічні прояви студентів високого, середнього, достатнього, низького рівнів.

Ключові слова: соціально-рольова ідентифікація, творчі завдання, спільна діяльність, студентська група.

Аннотация. В статье проанализированы особенности влияния готовности студентов к выполнению творческих заданий по иностранному языку на социальную-ролевую идентификацию в условиях студенческой группы, описаны типологические проявления студентов высокого, среднего, достаточного и низкого уровней.

Ключевые слова: социально-ролевая идентичность, творческие задания, совместная деятельность, студенческая группа.

Summary. The article reveals the peculiarities of impact of students' readiness to deal with creative tasks in English class on social and role identity in a student group, typical manifestations of high, medium and low levels are described.

Key words: social and role identity, creative activities, collaboration, student group.

Постановка проблеми. Студенство було і залишається досить динамічною та нестійкою соціальною групою із своєрідними мобільними способами реагування на соціальні впливи на основі досягнення соціальної суб'єктності (І.Бестужев – Лада, В.Лісовський, В. Павловський, С.Савченко та ін.) Для студентського віку характерними є переструктурування мотиваційної ієрархії та системи ціннісних орієнтацій у зв'язку із професіоналізацією (Б.Ананьєв), особистісна самореалізація у вимірах дорослого життя (С.Вайнер), пошук засобів самоідентифікації (В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева). Тому важливого значення набуває педагогічне забезпечення соціально – рольової ідентифікації студентів ВНЗ у процесі фахової підготовки.

Професійне становлення визначається одночасною каузальною і цільовою детермінацією (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Луговий), роль цілі при цьому виконують гуманістичні цінності, що уособлюють сучасний соціокультурний контекст. Екстраполяція даного положення на процес професійного зростання студентської молоді дає змогу прослідкувати не лише умови вибору професії, а й динаміку подальшої професійної соціалізації (В.Бодров, Н.Пряжнікова).

Актуалізація потреби ефективної підготовки компетентних фахівців різного профілю та їхнього повноцінного особистісного становлення за період навчання у ВНЗ вимагає модернізації навчального процесу, враховуючи наявні суперечності між темпами соціокультурних змін у суспільстві і нездатністю студентської молоді адекватно, гнучко реагувати, активно діяти у нових умовах, що не відповідає стандартам фахово-кваліфікаційного рівня, між ціннісними пріоритетами, цілями, прагненнями, намірами студентської молоді, що перебувають на стадії інтенсивного формування, та віковою потребою у самореалізації, що призводить до послаблення самоідентифікації та деперсоналізації в умовах студентської групи.

Метою статті є аналіз педагогічного обумовлення соціально-рольової ідентифікації студентів у процесі використання творчих завдань з іноземної мови з метою розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів.

Студентський вік (18-25 років) має свою неповторну специфіку, хоча спеціальним об'єктом психолого-педагогічних досліджень він є не так давно. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає можливість стверджувати, що характеристика студентського віку базується на виявленні психологічного змісту процесів розвитку пізнавальних здібностей і формування особистісних якостей, перетворень, що відбуваються у психіці більшості представників цієї молодіжної категорії за порівняно однакових соціально-економічних умов. Так, Б.Г. Ананьєв відзначає, що, з одного боку, для студентів характерні широка наукова і загальнокультурна інформованість, прагнення до творчого самовираження і самоствердження, активний інтерес до всього нового, прогресивного, а з іншого – вияв скептицизму як наслідок поверховості сприйняття фактів навколишньої дійсності, недостатньої глибини розуміння їхніх сутнісних виявів та глибинного змісту.

Студентські групи є своєрідним об'єднанням людей, які зайняті ідентичною діяльністю впродовж певного періоду, кінцевим результатом якої є оволодіння професією. Успішна взаємодія у 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. З огляду на сказане, вважаємо за доцільне проаналізувати педагогічне забезпечення соціально-рольової ідентифікації особистості в умовах студентської групи.

Посилаючись на останні дослідження (Т.С.Кабаченко, В.А.Голочек, А.А.Деркач, Т.Ю.Базаров), можна виділити ознаки спільної діяльності, яка характерна для студентських груп, зокрема: наявність визнаної всіма мети, загальної мотивації та очікування ідентичних результатів; діяльність розподілена на функціонально пов'язані частини, які закріплені за конкретними учасниками; індивідуальні види діяльності погоджені між собою, визначена тактика управління та самоуправління, окреслена просторово-часова єдність процесу діяльності всіма учасниками [6, с.51].

Теоретичне обґрунтування спільної діяльності, яке подає А.О.Деркач, базуючись на психологічних та організаційних принципах, цікаве тим, що він виділяє успіх такої діяльності, який зумовлений: згуртованістю, що орієнтована на діяльність і забезпечується ціннісними компонентами; формально-динамічними властивостями суб'єктів діяльності, що виявляються в поведінкових аспектах; темпераментом, що буде впливати на потенційну готовність до розв'язання певного типу

завдань і на встановлення міжособистісних стосунків через погодження рівнів домінування – підкорення [2, с.16-17].

Таким чином, оптимізація взаємодії досягається завдяки реалізації особистісного потенціалу кожного учасника, що сприяє виконанню конкретних завдань і зумовлене адекватним рольовим включенням. Т.Ю.Базаров підкреслює, що ефективність групової діяльності визначається індивідуальним успіхом у поєднанні з можливістю об'єднувати особисті наміри із загальними цілями. Тому спільна діяльність не завжди автоматично зумовлює формування групи на вищому рівні її розвитку, а тому вплив на соціально-рольову ідентифікацію також кожного члена групи буде різним. Стосовно студентських груп таке твердження є особливо актуальним.

У вимірах визначених наукових підходів практично значущим є дослідження можливостей соціально-рольової ідентифікації студентів у процесі вивчення іноземної мови. Взаємини між викладачем і студентами, між кожним студентом і академічною групою, які появою у процесі занять, характеризуються виникненням різного роду взаємостосунків, що обумовлюють емоційні реакції. Якщо у їх основі лежить досягнутий успіх, то це переживання радості, задоволення від того, що очікуваний результат перевищив сподівання. Такий стан стимулює внутрішню активність і здатний суттєво впливати на окремі психологічні конструкти, зокрема, рівень домагань та самооцінку. Визначені параметри є вагомими у тому сенсі, що студент є членом групи і для нього важливі високі результати у навчанні не лише самі по собі, а й те схвалення, яке він отримує від соціально значущого оточення. Тому успіх варто розцінювати як набутий особистістю досвід, що позначається на соціальному статусі і сприяє формуванню соціально прийнятних способів емоційного реагування та поведінки. Продуктування ситуації успіху у процесі вивчення студентами іноземної мови передбачає не стільки реалізацію можливості навчальних досягнень, а створення умов для повноцінної самореалізації, що повною мірою відображається при виконанні творчих завдань. У таких умовах студент пропонує власне бачення проблеми, здійснює неординарний підхід до її розв'язання і на цьому шляху пізнавального пошуку переживає власну компетентність, що на фоні групового сприймання диференціює соціально-рольову ідентифікацію.

Сучасні наукові психолого-педагогічні розробки, експериментальні дослідження в галузі творчості дали змогу вченим стверджувати, що творчий потенціал людини не є вродженим, а постійно розвивається, формується в спілкуванні та діяльності (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, В.О.Моляко, М.М.Поташник, Н.Ю.Посталюк, Л.С.Рубінштейн та інші). Завдання вищого навчального закладу – уже з перших курсів створювати умови, що ефективно впливають на прояв креативності студентів, стимулюють їх до самостійної пошукової діяльності, активізують інтерес до майбутньої професії, надають змогу спробувати власний творчий потенціал у реальних педагогічних умовах. Підготовка фахівців у вищій школі передбачає формування професійно - педагогічних якостей, психологічну готовність до педагогічної діяльності та методичну підготовку майбутніх учителів (О.Б.Бігич, Є.П.Голобородько, В.І.Загвязинський, Є.І.Пассов, І.П.Підласий, В.В.Сафонова, С.О.Сисоева та інші). Ефективно використані у навчальному процесі творчі завдання сприяють формуванню вказаних якостей, підвищують мотивацію навчальної діяльності, диференціація якої позначається не лише на успішності навчання, а й на соціально – рольовій ідентифікації студентів. Аргументація необхідності використання творчих та проблемних завдань криється в природі раннього юнацького віку. Характерною особливістю пізнавальних функцій та інтелекту в період ранньої юності стає яскраво виражена схильність до теоретизування, творення абстрактних теорій, захоплення філософськими міркуваннями (М.С.Лейтес, Ж.Паже). Змінюється співвідношення між можливим і дійсним на користь сфери можливого, що зумовлює інтелектуальне експериментування, своєрідну гру з поняттями та формами їх вираження. Можна говорити не лише про розвиток нової інтелектуальної якості, а й про формування відповідної потреби. Тому у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземних мов є великі можливості використання завдань творчого характеру.

Головною характеристикою творчих завдань та проблемних ситуацій є їх безпосередній зв'язок з мисленням, з інтелектуальною активністю людини. Якщо репродуктивні завдання орієнтовані на механічне або підсвідоме опрацювання та закріплення навчального матеріалу, то проблемні ситуації актуалізують мислительну активність [8]. На таку важливу характеристику творчих завдань, як відсутність певної інформації, яка повинна бути виявлена студентами під час виконання завдання, вказувала Мильруд Р. За допомогою таких завдань розвиваються творчі здібності студентів [4, с.10]. Творчі завдання наповнюють змістовий та процесуальний компонент навчальної діяльності студентів, тому їх можна використовувати в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто інформація, запропонована для роботи, може містити творчий елемент, або форма опрацювання запропонованого

матеріалу стимулюватиме творчу активність студентів (Д.А.Блум, М.М.Васильєва, Н.Н.Гез, Л.В.Калініна, І.В.Самойлович, Н.В.Саєнко, К.К.Мартенс, С.В.Хмельковська).

Специфічною особливістю мовно-інтелектуальної активності є те, що вона завжди має причиново-наслідковий характер. Це прагнення до глибокого проникнення в сутність предмета або явища, виявлення його особливостей, уявне поєднання з іншими предметами або явищами та прогнозування наслідків. Саме ця особливість мовно-інтелектуальної діяльності часто недостатньо представлена на заняттях з іноземної мови. При мовно-моторному підході інформацію потрібно лише зрозуміти та передати, що не стимулює активних пізнавальних дій студентів, чим знижує мотивацію навчальної діяльності [7]. Студенти з яскраво вираженою схильністю до творчої роботи відрізняються такими якостями: висока активність та рівень свідомості; яскраво виражена мотивація до розв'язання завдань творчого характеру, прагнення до самостійності; бажання набувати навичок професійної діяльності [3,с.48]. Виявлені особистісні якості вирізняють дану групу студентів з – поміж інших вищим соціальним статусом, що позитивно позначається на соціально-рольовій ідентифікації.

На основі проведених експериментальних досліджень нами було виявлено чотири групи студентів за такими показниками, як: готовність виконувати навчальні завдання творчого характеру, рівень сформованої самооцінки, соціальний статус, професійні наміри.

Характерною особливістю студентів, особисті показники яких належать до *високого рівня*, є сформована здатність швидко засвоювати новий матеріал на основі проблемного навчання, зацікавлено сприймати завдання, що вимагають прийняття нетипових рішень. Такі студенти винахідливі у виборі способів і методів у процесі підготовки до занять; здатні генерувати нові ідеї, уміють інтегрувати знання з раніше вивчених тем і загальноосвітніх предметів. У процесі підготовки домашнього завдання звертаються до додаткових джерел інформації. Вживають самостійно вивчений граматичний і лексичний матеріал. Використовують у своєму мовленні фразеологічні одиниці, крилаті вирази, висловлення відомих людей, афоризми; добре орієнтуються у будь-якій мовній ситуації, вибудовують різні граматичні конструкції. Завжди підтримують діалог, дискусію, уміють аргументовано доводити свою точку зору. У процесі самостійної роботи вміють творчо, нестандартно підійти до виконання завдання. Здатні об'єктивно оцінювати свої відповіді, реагувати на критичні зауваження. Мають адекватну самооцінку, високий соціальний статус в умовах академічної групи, амбітні професійні наміри, прогнозують шляхи їх досягнення. За нашими даними до цієї групи належить близько 18% студентів.

Студенти, які демонструють *достатній рівень*, можливо, і мають у резерві необхідні творчі здібності, але недостатньо використовують їх на заняттях. У ситуаціях, коли потрібно висловити свою думку, узагальнити матеріал, прийняти рішення, вони очікують на відповідь активніших співрозмовників. У випадку, коли дискусія вже розв'язана, включаються в активну роботу із власними доповненнями. Такі студенти відповідальні, самостійні, можуть взяти на себе організаційну роль, здатні до самоуправління. Прояв творчих здібностей у процесі самостійного виконання домашнього завдання значно більший, аніж під час роботи в аудиторії. Цей факт пояснюється відповідним емоційним станом студентів, що в домашніх умовах мають достатньо часу на підготовку і не змушені до миттєвого прийняття рішення. Рівень самооцінки даних студентів дещо занижений, соціальний статус ситуативно мінливий, значно вищий у позааудиторних дозвіллевих формах діяльності. Професійні наміри різноспрямовані, не однозначні, допускається можливість перекваліфікації. Таких студентів виявлено 48%.

Середній рівень. Прояв творчості на заняттях і у процесі виконання домашнього завдання простежується в студентів тільки в тому випадку, якщо завдання має цілеспрямований творчий характер, наприклад: складіть діалог на основі вивченої лексики з проблемним змістом; проаналізуйте зміст відомого крилатого виразу, виражаючи критичне ставлення до його загальновідомого трактування; уявіть себе на місці героя тексту з огляду на особливості свого характеру тощо. Якщо ж формулювання завдання обмежується можливим виконанням дій за зразком або реорганізацію вже існуючого, готового матеріалу, такі студенти не вдаються до творчого стилю діяльності, переходячи до легшого репродуктивного виконання. Самооцінка таких студентів розбалансована, включаючи показники і високого, і низького рівня. Соціальний статус ситуативно мінливий, підкріплення його результатами навчальної діяльності студенти не вбачають за можливе. Професійні наміри й перспективи не узгоджені із обраним фахом. За результатами досліджень таких студентів виявлено майже 28%.

Низький рівень. Це студенти з вираженим пасивним або негативним ставленням до виконання різних творчих завдань, з низьким рівнем самостійної дієздатності, тобто готові працювати тільки на

заняттях у колективних видах діяльності під керівництвом і контролем викладача, тим самим знімаючи із себе відповідальність за процес і результат роботи. Рівень лінгвістичних знань обмежується аудиторним матеріалом. Зауваження й критику сприймають не завжди об'єктивно, вважають факт виконання завдання важливішим, аніж його якість. Самооцінка у цієї групи студентів має тенденцію до завищення, соціальний статус низький, що ігнорується самими студентами, має місце виражена тенденція до пошуку референтного оточення за межами академічної групи та навчального закладу взагалі. Професійні наміри не сформовані, майбутня професійна діяльність поки що не пов'язана із обраним фахом. До цієї групи належить 12% студентів.

Таким чином, можна констатувати, що процес фахової підготовки студентів ВНЗ з – поміж інших параметрів включає становлення соціального досвіду майбутніх фахівців, суттєвим показником якого є соціально-рольова диференціація. У цьому контексті виражена соціокультурна позиція особистості набуває особливого звучання з огляду на перспективу професійного становлення та повноцінної самореалізації. Тому формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов буде успішним за дотримання таких педагогічних умов: створення відповідної творчої атмосфери, сприяння розвитку аналітичних здібностей студентів, зміна соціальної статусної залежності у системі "студент-викладач", створення умов для конструктивного спілкування студентів, незалежно від рівня їхніх знань та розвитку творчого потенціалу.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що не зважаючи на широке різноманіття завдань з творчими елементами й усвідомлення науковцями необхідності впровадження таких завдань у навчальний процес вищої школи, практична сторона цього питання і досі залишається не до кінця розробленою. Тому намагання поліпшити фахову підготовку майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов пов'язане із методичним оснащенням навчального процесу, значуще місце у якому відведено роботі із творчими завданнями. Варто зазначити, що викладачі вищих навчальних закладів не повною мірою враховують вікову здатність і на цій основі сформовану вікову потребу студентів до виконання саме творчих завдань, та не завжди до кінця усвідомлюють їх зв'язок із процесом соціального становлення майбутніх фахівців та їх соціально – рольовою ідентифікацією. А оскільки центральним новоутворенням цього вікового періоду є самовизначення не лише особистісне, а й професійне, то спрямованість студентів у майбутнє позитивно впливає на формування якостей, які є професійно значущими. Тому творчо – пошукова діяльність студентів на заняттях з іноземної мови створює можливості для формування системи стійких світоглядних поглядів, моральних пріоритетів, що стимулює особистісне та професійне самовизначення.

Зміст статті не вичерпує усієї сутності окресленої проблеми. Подальшого розгляду потребують питання організації навчальної діяльності з використанням творчих завдань у процесі проходження педагогічної практики майбутніми учителями, аналіз утруднених педагогічних ситуацій як практичного матеріалу творчого характеру, диференціація творчих завдань за мірою виявлення самостійності студентів у пошуку способів розв'язання проблеми, можливості використання взаємного навчання, проектної діяльності у процесі виконання завдань творчого характеру.

Література

1. Квасов О.Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иноязычному общению студентов 2 – 4 курсов языкового вуза. / О. Г. Квасов // Иноземні мови. – 1999. - №1. – С.32 – 33.
2. Кибанов О.Д. Организация управления персоналом на предприятии. / О. Д. Кибанов. – М., 1994. – 80с.
3. Мейхорн Г. Творческое отношение и творческая деятельность студентов / Г. Мейхорн // Современная высшая школа. – 1992. - №3. – С.39 – 51.
4. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 1996. - №6. – С.6 – 12.
5. Психологія : Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В. Рибалка та ін. / За ред. Ю.Л.Трофімова. – 3-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
6. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие /Т.С. Кабаченко. – СПб. :Питер, 2003. – 400с.
7. Соловьева Н.Д. Формирование у студентов умений методического творчества на практических занятиях по методике преподавания иностранного языка / Н. Д. Соловьева // Иноземні мови. – 2000. - №4. – С.22 – 23.
8. Хлыбова Г.Б. Принцип активности в обучении иностранным языкам / Г. Б. Хлыбова // Иностранные языки в школе. – 1995. - №5. – С. 16- 18.
9. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський держ. ун-т. — Херсон, 2005. — 224арк. — Бібліогр.: арк. 173-192.

УДК 378. 4 (477) ХГПА + 378.09 (438)“1991/2010”(091)(045)

ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС РОЗВИТКУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ ТА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ СПІЛКИ ПОЛЬСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ М.ВАРШАВИ У 1991-2010 РР.

К.М.Біницька

***Анотація.** Стаття присвячена особливостям розвитку та реорганізації Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та Вищої педагогічної школи Спілки польських вчителів м.Варшави. Розглядаються основні етапи розвитку вищезгаданих навчальних закладів.*

***Ключові слова:** освіта, вища педагогічна освіта Республіки Польща та України, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Вища педагогічна школа Спілки польських вчителів м. Варшави.*

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям развития и реорганизации Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии и Высшей педагогической школы Союза польских учителей г. Варшава. Рассматриваются основные этапы развития вышеупомянутых учебных заведений.*

***Ключевые слова:** образование, высшее педагогическое образование Республики Польша и Украины, Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, Высшая педагогическая школа Союза польских учителей г. Варшава.*

***Summary.** The article is dedicated to peculiarities of development and reorganization of Khmelnytsky humanitarian-pedagogical academy and Higher pedagogical school of the Polish teachers Union of Warsaw. The basic stages of development of educational establishments mentioned above are being viewed.*

***Key words:** education, higher pedagogical education of Republic of Poland and Ukraine, Khmelnytsky humanitarian-pedagogical academy, Higher pedagogical school of the Polish teachers Union of Warsaw.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Україна та Республіка Польща, незважаючи на очевидні глобальні тенденції, кожна по-своєму підходить до проблем підготовки педагогічних кадрів. Освіта – це стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету та конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Згідно з документом „Стратегія безпеки Республіки Польща”, прийнятим у 2000 р., міжнародні відносини Республіки Польща з Україною визначені як стратегічні. Враховуючи спільність історичних і культурних традицій Польщі та України, геополітичних та економічних умов розвитку наших держав, дослідження історичної спадщини країн-сусідів сприятиме досягненню стратегічної мети – зміцненню українського й польського суспільств на засадах толерантності, глибшого взаєморозуміння і співробітництва через найбільш масовий соціальний інститут формування свідомості людини – освіту.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення проблеми. Дослідженню проблем розвитку вищої педагогічної освіти присвячені наукові дослідження польських науковців, зокрема: Г.Квятковської, В.Комар, Т.Левовицького, Г.Тадеусевича, Б.Квятковської-Коваль, С.Мешальського. Загальні тенденції, зміст і навчально-методичні процеси підготовки вчителів за кордоном та в Україні досліджують такі вітчизняні вчені: В.Андрущенко, В.Кремень, Т.Кошманова, Н.Ничкало, В.Поліщук, С.Сисоєва та ін. Однак цілісної характеристики історичних змін в галузі педагогічної освіти Республіки Польща поки що немає.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення особливостей розвитку Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та Вищої педагогічної школи спілки польських вчителів м.Варшави у 1991-2010 рр.

Між системами вищої педагогічної освіти, діяльністю вищих педагогічних навчальних закладів України і Республіки Польща існують як певні розбіжності, так і спільні риси. Структури вищої

освіти України і Республіки Польща розбудовуються відповідно до структури освіти розвинених країн світу, визначеної міжнародними організаціями.

Вища педагогічна освіта є складовою системи освіти України, що регулюється Законами України “Про освіту” та “Про вищу освіту”. Вона забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку студентів. Відповідно до рівня підготовки, матеріально-технічного забезпечення та наявності науково-педагогічних кадрів для визначення статусу вищих навчальних закладів встановлено чотири рівні акредитації. У середині 90-х рр. ХХ ст. було запроваджено ступеневу структуру підготовки фахівців. Ступеневість вищої освіти полягає у здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти [3, с.98].

Послідовне здійснення Державної національної програми „Освіта” „Україна ХХІ століття” забезпечило практичну «організацію навчання як безперервної науково – виробничої діяльності з найповнішим використанням потенціалу вищої школи». Відповідно на базі вищої школи та з її кадрами здійснюється ступенева освіта, в якій порівняно новою сходинкою для України є магістратура [1, с.136].

У період незалежності України багато вищих навчальних закладів пройшли етап реорганізації та здобули інший статус. Вагомий внесок у підготовку педагогічних кадрів для регіону Поділля зробила Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, утворена в результаті реорганізації Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту рішенням двадцять першої сесії четвертого скликання Хмельницької обласної ради від 1 лютого 2006 р. № 15-21/2006.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія – один з найдавніших педагогічних навчальних закладів Подільського регіону України. Починаючи з 1921 р. (відкриття педагогічних курсів у м.Проскурів), заклад здолав складний шлях розвитку і перетворень. Протягом всієї 90-літньої історії Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія пройшла такі етапи становлення:

1 етап – Проскурівський педагогічний технікум (роки становлення та розвитку як навчального закладу 1921 -1941 рр.);

2 етап – Педагогічне училище (1945-1996 рр.);

3 етап – Педагогічне училище – педагогічний коледж – гуманітарно-педагогічний інститут – Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (період активного реформування 1997-2010 рр.).

У даній публікації детальніше проаналізуємо період розвитку Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у 1991-2010 рр.. В умовах демократизації, перебудови змісту й структури освіти відбулись значні зміни в організаційній структурі Хмельницького педагогічного училища. Як і раніше, колектив закладу працював над удосконаленням якості підготовки педагогічних кадрів для початкових класів загальноосвітніх шкіл та дошкільних закладів, але вже в світлі нових вимог. У період 1991-2010 рр. зростає чисельність викладацького складу. Якщо 1990 р. викладачів в училищі нараховувалося 140 чол., то 1995 р. – 164 чол. 10 жовтня 1996 р. директором Хмельницького педучилища був призначений Микола Миколайович Дарманський, призначення якого на цю посаду відкрило нові сторінки в історії навчального закладу [3, с.65].

На кінець 1996 – початок 1997 рр. Хмельницьке педагогічне училище було одним з найбільших закладів такого типу за кількістю студентів, навчальною та матеріально-технічною базою в Україні. 24 травня 1997 р. Кабінет Міністрів України прийняв Постанову „Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, згідно якої в Україні запроваджувалася ступенева підготовка на таких рівнях: „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр” [4].

30 січня 1998 р. вийшла нова постанова, що затвердила положення про вищезгадані освітньо-кваліфікаційні рівні [5]. Дані документи дали можливість по-новому розглянути організацію фахової підготовки педагогів початкової ланки освіти, розкрити нові перспективи розвитку навчального закладу, який носив назву „Хмельницьке педагогічне училище”.

Керівництвом закладу було розроблено та обговорено концепцію ступеневої підготовки вихователів дошкільного віку, вчителів початкової школи, вчителів музики, етики й естетики й подано на розгляд до Хмельницької обласної ради та Хмельницької обласної адміністрації. Керівництво області підтримало пропозиції щодо ступеневої підготовки фахівців за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями на базі одного навчального закладу, це дало змогу трансформаційно перетворювати Хмельницьке педагогічне училище в педагогічний коледж, а далі – в Хмельницький педагогічний інститут. Варто зазначити, що Хмельницька обласна адміністрація, Хмельницька обласна рада, її депутатський склад підтримали ідею створення в м. Хмельницький вищого педагогічного навчального закладу, на базі якого можна здійснювати фахову підготовку педагогів початкової ланки освіти за більш економічно-вигідною та змістовно-педагогічною системою.

На ім'я міністра освіти і науки України В.Г.Кременя з цього приводу були надіслані листи від голів Хмельницької обласної адміністрації, Хмельницької обласної ради (дані пропозиції на той час були першими і єдиними в Україні). Міністерство освіти і науки України підтримало пропозиції Хмельницької обласної адміністрації, Хмельницької обласної ради щодо реорганізації Хмельницького педагогічного училища спочатку в коледж, а потім в педагогічний інститут.

Ідею відкриття Хмельницького педагогічного коледжу і подальша реорганізація його в Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут підтримали: Л.М.Кравчук, М.В.Фоменко, В.О.Зайчук, В.Г.Богомолів, Б.І.Холод.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів від 05 квітня 1994 р. № 228 „Про порядок створення, реорганізації та ліквідації навчально-виховних закладів” та рішення Державної акредитаційної комісії від 06 липня 1999 р. (протокол №22) і враховуючи клопотання Хмельницької облдержадміністрації за погодження з Міністерством освіти і науки України від 21 квітня 2000 р. № 1 /11-793 та з дозволу Хмельницької обласної ради відповідно розпорядження Хмельницької обласної адміністрації від 26 квітня 2000 р. № 149 2000 р. Хмельницьке педагогічне училище було реорганізоване в Хмельницький гуманітарно-педагогічний коледж.

Постановою Кабінету Міністрів України від 29 листопада 2000 р. № 1759 було створено Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут на базі Хмельницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Утворення інституту здійснювалося в межах асигнувань, передбачених Хмельницьким обласним бюджетом на підготовку кадрів[4, с.65-66].

Станом на 01.09. 2010 р. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія є закладом IV рівня акредитації. Науково-педагогічний колектив за своїм складом має всі потенційні можливості якісно реалізувати завдання, що стоять перед академією з підготовки фахівців сфери дошкільної освіти, початкового навчання та музичної освіти і виховання учнівської молоді. Всього в закладі працює 303 педагогічних і науково-педагогічних працівників, з них 8 – доктори наук, 55 кандидатів наук, серед викладачів – 1 народний та 4 заслужених артисти України. В академії з 2004 р. функціонує легітимізована вчена рада. За цей час атестати доцентів, професорів отримали майже 30 науково-педагогічних працівників. Головним у напрямі організаційної навчально-виховної та науково-дослідницької роботи викладачів є кафедра. Всього в академії функціонує 11 кафедр та 6 циклових комісій.

Бібліотечний фонд становить 111516 примірників навчальної, методичної та художньої літератури. В академії функціонує електронна компакт-бібліотека [3, с.6-7].

Цікавим для українських дослідників є вивчення досвіду розвитку вищих педагогічних навчальних закладів в інших країнах. Пропонуємо розглянути історію створення, розвитку та становлення Вищої педагогічної школи Спільки польських вчителів м.Варшава.

В 1995 р. розпочала свою діяльність Вища педагогічна школа Спільки Польських вчителів в м. Варшава Республіки Польща. Організаторами створення Вищої педагогічної школи Спільки польських вчителів були академічні викладачі, які розуміли, що розвиток і реформування освіти в країні значною мірою залежать від підготовки вчительських кадрів. Задум про створення недержавного вищого педагогічного навчального закладу належав членам редакційної колегії журналу „Педагогічний рух”. Дане педагогічне видання є одним із найстаріших фахових видань Республіки Польща, яке розпочало свою діяльність у 1912 р. у м. Краків. „Педагогічний рух” пройшов складний історичний розвиток, змінювались місце знаходження, члени редколегії, але журнал завжди висвітлював найновіші педагогічні ідеї та погляди, освітні інновації, підтримував професійне вдосконалення і роботу вчителів. У 80-х рр. XX ст. опіку над видавництвом журналу взяла на себе Спілька польських вчителів. У 1984 р. була створена редколегія видання в складі: головний редактор – Тадеуш Левовицький, доктор хабілітований, професор; секретар редакції Богуміла Квятковська-Коваль – доктор хабілітований, професор, а також члени редколегії Януш Богуш – доктор хабілітований, професор та Михайло Ланговський – віцеголова Спільки польських вчителів [8, с.5-7].

На початку 90-х рр. XX ст. у період суспільно-економічних криз та трансформацій польського суспільства, у країні склалася ситуація, коли бракувало кваліфікованих педагогічних кадрів. Для вирішення даної проблеми керівництвом країни було прийнято рішення про створення недержавних вищих навчальних закладів для підготовки кваліфікованих фахівців для галузей народного господарства країни. Проведення реформ вимагало відповідної кількості підготовлених учителів, тому членами редакції „Педагогічного руху” було запропоновано розв'язати цю проблему, створивши приватну вищу педагогічну школу. У 1991 р. було створено ініціативну групу в складі: Р.Лепіка, Т.Левовицького, А.Котусевича, Х.Квятковського, Ю.Хмелєвської, Б.Квятковської-Коваль,

З.Воронецького, Л.Бжезінської. Слід зазначити, що фундаторами вищої педагогічної школи Спілки польських вчителів були академічні викладачі Варшавського університету, які прагнули створити новий, більш досконалий, тип вищого педагогічного навчального закладу. Засновники вишу прагнули створити сучасну освітню інституцію, де повинна проводитись підготовка учительських кадрів на дуже високому рівні. З 1991 по 1995 р. ініціативна група провадила роботу над створенням концепції майбутнього навчального закладу, розроблялись необхідні документи (навчальні плани, навчальні програми), проводилась робота по залученню необхідних науково-педагогічних кадрів. Спілка польських вчителів активно допомагала ініціативній групі у розв'язанні згаданих вище завдань. В результаті проведених робіт 20 лютого 1995 р. Міністерством Національної освіти Республіки Польща було прийнято рішення про створення приватної вищої педагогічної школи у м.Варшава, а 31 березня 1995 р. Вищу педагогічну школу Спілки польських вчителів було вписано під № 53 до реєстру вищих шкіл Республіки Польща [6].

16 червня 1995 р. ректором вищої педагогічної школи Спілки польських вчителів (далі ВПШ СПВ) Тадеуша Левовицького, доктора хабілітованого, професора було призначено ректором; проректором – Ганну Котусевич, доктора хабілітованого, професора; декана педагогічного факультету – Стефана Квятковського, доктора хабілітованого, професора; заступниками декана – доктора філософії Марту Балінську, доктора філософії Юзефу Хмелевську, доктора філософії Леонарду Корчак. Влітку 1995 р. було вперше проведено набір студентів на перший курс навчання: на освітньо-кваліфікаційний рівень „ліценціат” зі спеціальності „педагогіка” було прийнято 1690 осіб (хоча документи подавало 2 тис. осіб).

При розробці організаційно-програмної концепції та статуту ВПШ СПВ було використано досвід діяльності польських університетів. Частина професорсько-викладацького складу, працівників адміністрації ВПШ СПВ, які почали свою роботу 1 вересня 1995 р., були запрошені на роботу з Варшавського університету. Також, з 1 вересня 1995 р. у ВПШ СПВ було сформовано такі кафедри: кафедра дошкільної та шкільної педагогіки – завідувач кафедри доктор хабілітований, професор Р. Віенцовський; кафедра дидактики – завідувач кафедри доктор хабілітований, професор Х.Крушевський; кафедра психології – завідувач кафедри доктор хабілітований, професор Х.Конажевський; кафедра загальної педагогіки – завідувач кафедри доктор хабілітований, професор Г.Котусевич; кафедра опікунської педагогіки – завідувач кафедри доктор хабілітований, професор Г.Стохмятек.

В перший рік роботи ВПШ СПВ було створено Сенат вузу, до якого входили: ректор, проректор, декан, керівники кафедр, заступники декана, представники Спілки польських вчителів та студентства.

Важливою подією для функціонування ВПШ СПВ було рішення про передачу бібліотеки Спілки польських вчителів у власність ВПШ СПВ. У той час у бібліотеці налічувалось понад 80 тис. примірників наукової, науково-популярної, методичної та художньої літератури. Так завершився перший етап розвитку вищої педагогічної школи Спілки польських вчителів у м. Варшава.

Наступним етапом розвитку ВПШ СПВ можна умовно назвати 1995 -2010 рр. – час формування й розвитку науково-педагогічного середовища навчального закладу. Склалася структура закладу та керівництво вузом, виникли нові науково-методичні об'єднання.

У перший рік діяльності вищої педагогічної школи адміністрація керувалась тимчасовим статутом. В 1996 р. було проведено вибори на посади ректора, проректора, декана та заступників декана, які працювали на цих посадах протягом наступних чотирьох років.

У 1996 р. було організовану нову кафедру – кафедру культурологічної педагогіки, керівництво якої було доручено доктору хабілітованому, професору Я. Гайді. Протягом 1996-2010 рр. у вищій педагогічній школі Спілки польських вчителів було створено чотири нові факультети: Факультет освітнього туризму (декан-доктор хабілітований, професор Л.Турос); факультет Суспільної педагогіки (декан-доктор хабілітований, професор Т.Вуск); факультет досліджень Я.Корчака (декан доктор хабілітований, професор Я.Бінчитська); факультет освітньої та міжособової комунікації (декан-доктор хабілітований, професор Г.Коч-Семух).

У цей історичний період у Вищій педагогічній школі все більше уваги приділяли науковій діяльності як викладачів, так і студентів, проводились наукові дослідження, опубліковувались все більше науково-педагогічних статей і розвідок, було організовано видавничий відділ. У стінах вищої педагогічної школи відновили випуск журналу „Педагогічний Рух”, головним редактором якого був призначений С.Мешальський (доктор хабілітований, професор).

У 1998 р. відбулись зміни в організаційній структурі Вищої педагогічної школи, а саме: кафедру опікунської педагогіки було реорганізовано в кафедру суспільної педагогіки. У липні 1999 р. було утворено факультет наукових досліджень.

У 1999 р. відбулись чергові вибори, ректором залишився Т.Левовицький, на посаду проректора було обрано доктора хабілітованого, професора Ф.Вуйка. На посаду декана педагогічного факультету обрано доктора хабілітованого, професора С.Мешальського. В даний період розвитку організаційна структура вищої педагогічної школи не змінювалась. Керівництвом ВПШ СПВ провадилась робота щодо поповнення матеріально-технічної бази, комп'ютеризації закладу. Високопрофесійний професорсько-викладацький колектив вищої педагогічної школи, велика кількість студентів, достатня матеріально-технічна база дали змогу адміністрації розпочати роботи щодо отримання повноважень вузу на отримання дозволу на проведення навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні “магістр”. 29 липня 2002 р. Міністерством національної освіти і спорту Республіки Польща відповідним рішенням Державної акредитаційної комісії від 11 липня 2002 р. Вища педагогічна школа Спілки польських вчителів отримала статус академічного навального закладу та дозвіл проводити підготовку магістрів із напрямку „педагогіка” [7].

У 2002 р. відбулись чергові організаційні зміни в діяльності вищої педагогічної школи Спілки польських вчителів: було створено кафедру інформаційної і медійної освіти (завідувачем кафедри став доктор хабілітований, професор Г.Бернардчик). У листопаді 2002 р. Т.Левовицький відмовився від посади ректора, у зв'язку з обранням його на посаду голови комітету педагогічних наук Академії педагогічних наук Республіки Польща. Сьогодні обов'язки ректора вищої педагогічної школи Спілки польських вчителів виконує доктор хабілітований, професор Стефан Мешальський [8, с.5-11].

Вища педагогічна школа Спілки польських вчителів є одним з найсучасніших вищих педагогічних навчальних закладів Польщі, який розвивається відповідно до умов сучасної європейської освіти. Науково-педагогічні працівники вищої педагогічної школи співпрацюють із навчальними закладами Західної та Східної Європи, Росії, США та ін. Наукові працівники беруть участь у міжнародних конференціях, симпозиумах, а також організовують міжнародні конференції у себе у навчальному закладі.

Висновки. Таким чином, у визначений історичний період Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія та Вища педагогічна школа спілки польських вчителів м.Варшави пройшли складний шлях розвитку і реформування. Етапи їхнього розвитку, визначалися соціально-економічними та історичними умовами. Від закладів підготовки педагогів на середньому рівні вони виростили до сучасних вищих навчальних закладів, які проводять підготовку фахівців на найвищому освітньо-кваліфікаційному рівні, а саме – магістр. Зауважимо, що стаття не вичерпує усіх проблем, пов'язаних із становленням та розвитком вищих педагогічних навчальних закладів як у Республіці Польща, так і в Україні. Свої подальші дослідження ми плануємо присвятити більш глибокому вивченню цієї проблеми.

Література

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. [для викл., аспір., студ. маг-ри] / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна кига-Богдан, 2004. – 384 с.
3. Дарманський М. М. 80 років освітнього шляху. Сторінки історії Хмельницького педучилища, педколеджу, гуманітарно-педагогічного інституту / Дарманський М. М., Телячий Ю. В., Шумлянська Л. Ф. – Хмельницький : Поділля, 2001. – 132 с.
3. План роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії на 2010-2011 навчальний рік. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – 124 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 „Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
6. Decyzja Ministra Edukacji Narodowej // Wypis z nakazu Nr DNS 3-0145/TBM/ 37/95 z dn. 20.11.1995 r.
7. Decyzja Ministra Edukacji Narodowej i Sportu // Decyzja DSW-3-4001-816/ EK0/02 z dn. 29.07.2002 r.
8. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego 1995-2005. – Warszawa, 2005. – 163 s.
9. Wypis z rejestru uszeln i niepaństwowych. – Warszawa, 1995. – 18 lipca.

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ, ПОЛІТИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

Л.А.Гуцал

Анотація. Розкрито вплив соціально-економічних, політичних, педагогічних чинників на реформування та розвиток шкільної природничої освіти як невід'ємної складової загальної освіти у Російській імперії і зокрема в Правобережній Україні.

Ключові слова: шкільна природнича освіта; соціально-економічні, політичні, педагогічні чинники; Правобережна Україна.

Аннотация. Раскрыто влияние социально-экономических, политических, педагогических факторов на реформирование и развитие школьного естествоведческого образования как неотъемлемой составляющей общего образования в Российской империи и в частности в Правобережной Украине.

Ключевые слова: школьное естествоведческое образование; социально-экономические, политические, педагогические факторы; Правобережная Украина.

Summary. The influence of social-economic, political, pedagogical factors on reformation and development of school natural history education as an integral component of general education in Russian empire and in right bank Ukraine in particular has been disclosed.

Key words: school natural history education; social-economic, political, pedagogical factors; right bank Ukraine.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Досліджуючи розвиток шкільної природничої освіти у другій половині ХІХ століття, необхідно зупинитися на соціально-економічних, політичних та педагогічних чинниках. Саме від них залежала успішність реформування та розвиток природничої освіти як невід'ємної складової загальної освіти у Російській імперії і зокрема в Правобережній Україні.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. До проблеми вивчення розвитку шкільної природничої освіти зверталися такі педагоги, як: В.Вдовенко, В.Вихрущ, О.Довженко, Т.Довженко, О.Драч, Н.Зайченко, І.Колесник, О.Онипченко, А.Скрипник, С.Стрілець та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження впливу соціально-економічних, політичних, педагогічних чинників на розвиток шкільної природничої освіти (друга половина ХІХ століття).

Виклад основного матеріалу дослідження. Друга половина ХІХ ст. була часом серйозних змін в усіх сферах суспільного життя, обумовлених реформами 60-70-х рр. Щоб зрозуміти стан справ в освіті цього етапу, проаналізуємо особливості процесів реформування та їхній вплив на розвиток освіти, у першу чергу природничої. Усі чинники, що впливали на розвиток освіти, у тому числі й природничої, умовно діляться на три групи: соціально-економічні, політичні та педагогічні, як їх визначав видатний історик М.Грушевський [3, с. 289].

Населення Правобережної України було безправним і безземельним. Усі ресурси регіону належали або російській короні, або великим магнатам – колишнім шляхтичам чи російським поміщикам. Понад 40 % земель трьох губерній мали у володінні родини Конєцпольських, Вишневецьких, Потоцьких. Становище населення напередодні реформ 40-50-х рр. ХІХ ст. було досить складним. Освіту в нечисленних училищах та гімназіях здобували діти дворян та багатих міщан, селяни були неписьменні [3, с. 289]. Загальна освіта була доступна лише дітям заможних верств населення. Початкову освіту могли здобувати діти селян та ремісників, але вони повинні були працювати, щоб допомогти своїм батькам, і не могли відвідувати заняття регулярно. Закладів початкової освіти не вистачало.

Необхідні були зміни, щоб наблизити освіту до задоволення практичних потреб суспільства. М.Барсов, один із дослідників становища шкіл Волині та Поділля, на початку другої половини ХІХ ст. критикував уряд за неспроможність вирішити проблему збільшення кількості шкіл у регіоні. Він писав: «Розглядаючи школи Поділля, ми дійшли таких результатів... Цифра навчальних закладів... падає жахливо. Вона зводиться до півдесятка навчальних закладів Міністерства народної освіти й до

декількох десятків парафіяльних шкіл, римсько-католицьких та православних... З учнів також мало вихованців, як і мало письменних людей з освітою... рух у громадянському бутті народу майже нічим не відобразився на школах, хіба що лише тим, що засновано ще більше півтисячі шкіл (сільських, при православних громадах), які також схильні до застою загального» [1, с.13].

Щодо умов, у яких доводилося навчатися дітям у ті часи, то вони зовсім не відповідали вимогам, і ніхто з адміністрації не робив навіть будь-яких спроб, аби цю ситуацію поліпшити. Згаданий вище автор пише: «Вони (школи) то відкривалися, то закривалися з різних умов, і навіть через протидію. Будівлі училищ були старі й тісні; посібників для вчителів не було. Книги виписувалися або за рахунок церковної казни, або за рахунок самих вчителів – священників. Зовнішня протидія була з боку володарів-поміщиків, поляків і римо-католицької віри. ...У самих селян також було мало впевненості в корисності письменництва. Російська літературна мова, якої навчали дітей, звучить для малороса чужинними звуками» [1, с. 25].

Соціально-економічний розвиток імперії відбувався після реформ 1860-1870-х рр. стрімкими темпами. Але в Правобережній Україні це суттєво не відчувалося. У другій половині XIX ст. її територія була, в основному, аграрним регіоном із відповідним складом населення, що підтверджується тогочасними довідковими виданнями. Швидкого розвитку набували садівництво, тютюнництво, скотарство. Заводська і фабрична промисловість на Поділлі зводилась до переробки сировини сільського господарства [4, с. 198-199]. Певною мірою розвивалась торгівля, яка в основному зосереджувалась на ярмарках. Подільська губернія налагоджувала економічні зв'язки з Австрією і, окрім внутрішньої, також здійснювала й зовнішню торгівлю.

У Волинській губернії розвивалася цукрова, чавуноливарна та залізообробна промисловість. Проте такі явища суттєво не впливали на загальну економічну ситуацію в губернії, яка залишалась аграрною. Це накладало свій відбиток на стан і розвиток освіти, у тому числі й природничої, і обумовило розвиток початкових церковно-парафіяльних шкіл.

Інша ситуація складається у Київській губернії, де промисловість набуває найбільшого розвитку. Розвиваються такі види промисловості, як цукрова (відома всім корпорація братів Терещенків), машинобудівна (завод «Арсенал» та ін.), сільськогосподарська, хімічна тощо [4, с. 401]. Швидкими темпами розвивався транспорт. Такий розвиток економіки дозволяв не лише дещо поліпшити добробут населення, а й привернути увагу уряду до проблем школи, яка на той час вимагала істотної перебудови щодо практичного застосування знань.

Відповідно у містах, де спостерігалось поживлення економіки, істотно змінювалось і ставлення до школи як закладу, що готував кадри для заводів та фабрик. Зростання попиту на освітянські послуги спричинило появу нових шкіл у населених пунктах губернії. Школи почали відкриватись майже в кожному повіті, містечку, селі.

До впливових чинників розвитку освіти загалом і природничої зокрема можна віднести реформування системи середньої освіти у 60-70 рр. Передусім у ході реформ відбувалася диференціація навчальних закладів, створювалися нові їх види. Якщо до 1860 р. в Російській імперії існували лише гімназії, прогімназії, ліцеї та церковно-парафіяльні школи, то після реформи заклади освіти чітко були поділені на такі, що дають початкову освіту, та заклади середньої освіти. Початкову освіту давали церковно-парафіяльні школи, народні 1 та 2-класні училища, земські 1 та 2-класні училища, недільні школи. До закладів середньої освіти відносилися реальні училища, прогімназії, гімназії, ліцеї. Так, у Правобережній Україні функціонували переважно церковно-парафіяльні школи в селах та повітових містечках, реальні училища – у губернських та промислових центрах (у Кам'янці-Подільському, Вінниці, Жмеринці, Проскуріві, Житомирі, Кременці, Рівному, Луцьку, Шепетівці, Немирові, Києві, Білій Церкві, Фастові, Умані, Черкасах), гімназії – переважно в губернських центрах (Києві, Житомирі, Кам'янці-Подільському) та у великих містах губерній (Кременці, Рівному, Луцьку, Вінниці, Немирові, Умані та Черкасах). Така ситуація дозволяє припустити, що невелика кількість навчальних закладів середньої та початкової ланки освіти певним чином гальмувала розвиток природознавства на теренах Правобережної України.

Проведення у 1861 р. земельної реформи, яка звільнила селян від кріпацтва, обумовила, з одного боку, виникнення нових методів господарювання, з другого – зубожіння і масовий продаж земель. Саме тоді спостерігається великий відтік селянства у міста для роботи на заводах та фабриках. Нові умови праці в промисловості вимагали певної кваліфікації, і майбутні робітники були змушені сідати за парти, щоб ліквідувати неписьменність та набути певних робочих кваліфікацій. Початкова освіта вже не могла задовольнити потреб економіки.

Ця тенденція стала чи не головною причиною для створення реальних училищ, які забезпечували процес підготовки фахівців для промисловості серед дорослого населення та молоді. Таких училищ у

Південно-Західному генерал-губернаторстві протягом 1861-1897 рр. було створено 37, з них у Київській губернії – 19, Волинській – 10, Подільській – 8. Прогрес промисловості та сільського господарства був пов'язаний із необхідністю оновлення змісту природничих дисциплін, оскільки впровадження нових, заснованих на передових досягненнях науки технологій вимагало більш кваліфікованої робочої сили, сформувати яку могли лише заклади спеціальної середньої освіти. У таких училищах успішно впроваджувалось викладання природознавства, фізики, хімії, тому що знання природних явищ, їх сутності, умов навколишнього середовища було важливою умовою підготовки майбутніх фахівців [6]. Повернення природознавства у навчальні заклади стало початком нового етапу в розвитку освіти.

Нові галузі промисловості вимагали кваліфікованих фахівців, підготовкою яких займалися освітні заклади різних типів. У середині XIX ст. у навчальних планах початкових і середніх навчальних закладів з'являються нові дисципліни. Так, наприклад, у гімназіях починають вивчати окремо арифметику й геометрію, географію і природознавство, фізику й хімію, літературу і словесність тощо [10, с. 78]. Отже, у природознавстві відбувається процес диференціації на окремі дисципліни, значущість яких була зумовлена загальним впливом суспільно-економічних чинників.

Політичні чинники теж сприяли розвитку природничих дисциплін. У руслі освітніх реформ уряд вирішував питання підготовки й видання нового Статуту освітніх закладів, згідно з яким підприємці та промисловці звільнялися від податків за умови, якщо вони вкладали кошти у розвиток освіти у своєму регіоні. Збільшення обсягів руху коштів сприяло створенню перших комерційних банків. Починають розвиватися приватні школи як спосіб інвестування капіталів.

Уряд, стурбований активізацією польського національного руху на Правобережжі, схвально ставився до поширення літератури малоросійською мовою серед селянства та підвищення його освітнього рівня. Кошти на видання українських підручників для народних шкіл асигнувалися й через Міністерство народної освіти [7, с. 65-66]. Освітня діяльність навчальних закладів регламентувалася низкою документів царського уряду. Згідно з «Положенням про початкові народні училища» (1864 р.) до початкових народних училищ відносяться: «Відомство Міністерства Народної Освіти, приходські училища в містах, посадах та селах, які утримуються за рахунок місцевих общин та пожертв приватних осіб; народні училища, які затверджені та утримуються приватними особами різного звання; Відомства Міністерств Державного майна, Внутрішніх справ: сільські училища різних найменувань, які утримуються за рахунок суспільних коштів; Відомства духовного: церковно-приходські училища, відкриті православним духовенством у містах, посадах, селах, з допомогою та без допомоги казни, місцевих общин і приватних осіб; всі недільні школи, утверджені як владою, так і міськими та сільськими общинами, приватними особами для навчання представників ремісничого та робітничого класу, які не мають можливості навчатися щоденно. Метою діяльності початкових народних училищ, відповідно до цього «Положення», було поширення серед народу релігійних і моральних засад та початкових знань. Основними предметами були Закон Божий, читання (церковне і світське), письмо, чотири дії арифметики, церковний спів» [8, с. 1225-1227].

Природознавство читалося лише у навчальних закладах нижчого рівня, де воно було професійно необхідне, тобто вибірково у деяких міських реальних училищах. У парафіяльних та початкових училищах Міністерства народної освіти природознавство як окремий предмет не вивчалось, і знання щодо навколишнього середовища учні отримували під час уроків читання чи словесності. Відсутність природознавства у сільських училищах пояснювалася хибною думкою про те, що селяни й так можуть здобути ці знання, безпосередньо співпрацюючи з природою [9, с. 13-16].

Розвиток природознавства як шкільного предмета потребував подальших змін у системі освіти, що діяла тоді в Російській імперії. Відчувалась потреба в педагогічній періодиці, нових підручниках, розробці нових методик навчання. У Кам'янці-Подільському починають видаватися «Педагогічний вісник Поділля», «Учительська газета», в яких ми знаходимо й публікації з природничих наук [11; 14]. Ці публікації давали вчителям можливість визначити цілі й завдання природничих дисциплін, поділитися методичними здобутками, популяризували природознавство серед освітян та населення. Саме вони стали одними з перших методичних видань і сприяли покращенню якості викладання природничих предметів у навчальних закладах краю.

У 1869 р. Кабінет Міністрів, наляканий тим, що в державі активізувалася лібералізація освіти та культури (а це могло призвести до посилення визвольного руху), намагався обмежити культурний національний та просвітницький розвиток населення, насамперед українських земель. Ці процеси негативно позначилися на народній освіті. Спеціальним «Положенням про народні училища в губерніях: Київській, Подільській і Волинській» початкова народна школа на Правобережжі була підпорядкована Попечителю Київського Навчального Округу. Цим «Положенням» також

запроваджувався штат інспекторів з числа осіб при управлінні Київського Навчального Округу Інспекторів, основні обов'язки яких полягали в тому, що вони вживали заходи для покращення діяльності училищ [12, с. 1212-1213]. В однокласних народних училищах навчали першим чотирьом арифметичним діям, а в двокласних народних училищах, чоловічих та жіночих, до навчального курсу входили арифметика та практична геометрія, окремі відомості з географії [12, с. 1214]. Скориставшись такими кроками уряду, церква прагнула викоринити природознавство з навчальних програм взагалі. Лише втручання відомих учених, педагогів зупинило цей процес.

Етап між 1871 та 1907 рр. знову позначився тим, що потреба у розвитку природничої освіти не враховувалась урядовими структурами, і природознавство обмежувалось у викладанні, а згодом і взагалі було вилучено з навчальних планів шкіл. Це призупинило розвиток природничих предметів, негативно відобразилося на змісті та методах навчання. Проте завдяки передовим педагогам того часу природничі дисципліни продовжували розвиватися, хоча й повільно, на вузько методичному рівні.

Варто зазначити, що одним з найбільш гострих питань тогочасної освіти було мовне питання. Емський указ (1876 р.) призвів до того, що в школах було заборонено використовувати україномовну літературу й викладати українською мовою. Невелика кількість українських підручників з природознавства, що використовувалися у народних школах, була вилучена і замінена академічними російськомовними підручниками, матеріал яких підходив лише для старших класів гімназій, а не для сільських та міських народних шкіл [2, с. 15-18].

На основі «Положення про народні училища в губерніях: Київській, Подільській і Волинській» в 1876 р. була затверджена «Інструкція Ради інспекцій народних училищ в губерніях: Київській, Подільській, Волинській», в якій визначались обов'язки інспекторів з нагляду за народною школою: перегляд щорічних звітів про витрату коштів по штату, навчального розкладу, правил навчального та дисциплінарного порядку, обрання керівництва, яке затверджувало Міністерство народної освіти та духовне відомство, складання списку навчальних книг та посібників, заходів щодо покращення навчально-виховного процесу, контроль за діяльністю вчителів, розгляд заяв інспекторів про закриття училищ, які визнані неблагонадійними [5, с. 899-902]. На Правобережжі початкова школа несла значно більше політичне навантаження, ніж в інших регіонах України, що було обумовлено передусім складною ситуацією в цьому краї. Політика уряду як щодо загальної, так і природничої освіти була спрямована проти розвитку української школи.

У Правобережній Україні в другій половині XIX ст. функціонувала найменша, порівняно з іншими регіонами України, кількість середніх навчальних закладів, у яких викладалося природознавство чи інші предмети цього циклу. Уряд штучно стримував їх зростання. Наприкінці XIX ст. (до 1907 р. включно) в Київському навчальному окрузі нараховувалось 32 навчальних заклади (гімназії, прогімназії і реальні училища), де викладався цей предмет, тоді як у Харківському і Одеському навчальних округах таких закладів було відповідно 37 і 39 [9, с. 151].

Однією з причин такого співвідношення була відсутність земств, які на інших територіях відкривали власні школи, готували для них учителів, залучаючи інтелігенцію до роботи в освіті. Що ж до середньої школи Правобережної України, то царський уряд проводив активну міграційну політику: замість «неблагонадійних» міських учителів сюди призначалися вчителі російського походження, випускники Санкт-Петербурзької духовної академії, які беззастережно проводили політику влади, не враховуючи місцевих умов, звичаїв, традицій [9, с. 151-154].

Згідно з «Положенням про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти» одержати освіту могли й дівчата. Навчальні плани жіночих училищ включали вивчення Закону Божого, російської мови, граматики, словесності, арифметики, географії, історії, основ природознавства і фізики, каліграфії і рукоділля [13, с. 13]. Наявність природознавства у програмах жіночих навчальних закладів була явищем позитивним, особливо після вилучення цього предмета з програм чоловічих шкіл.

«Височайшим» указом було дозволено створення об'єднань учителів певного профілю, що сприяло розвитку дисциплін природничого циклу та відповідних наук у російському освітньому середовищі і послужило поштовхом до створення Всеросійського товариства природознавців, яке об'єднувало фізиків, хіміків, географів, математиків. Товариство виконувало функції центрального методичного об'єднання, члени якого працювали над створенням навчальних методик, програм, обмінювалися досвідом. Члени Товариства досліджували взаємозв'язок між навчанням природознавства та культурним вихованням учнів, насамперед гімназистів. Викладачі природничих дисциплін у гімназіях та училищах мали змогу отримувати професійні поради, методичну допомогу від професорів Товариства. Члени Товариства організували видання методичного журналу «Природа

і світ», де вчителі та викладачі обмінювалися думками щодо організації та проведення занять з природознавства [9, с. 13-16]. Періодичні педагогічні видання та діяльність Товариства допомагали у становленні та розвитку природничої освіти по всій імперії, на Україні та в її Правобережній частині.

Щодо педагогічних чинників розвитку природничих дисциплін, то можемо стверджувати, що вони були чи не найважливішими у перебігу подій того часу. Поновлення викладання природознавства у навчальних закладах другої половини XIX ст. не розв'язало усіх проблемних питань (можливість отримання населенням якісної природничої освіти, кадрове питання, методичне забезпечення тощо). Потрібні були якісні зміни в організації, змісті та методиці викладання природничих предметів у навчальних закладах.

Загалом, в освітніх закладах Подільського краю, як і по всій Російській імперії, домінував класичний підхід до організації викладання предметів природознавчого циклу. Міністр освіти Д.Толстой пояснював, що така система зберігається у західних країнах, оскільки вона сприяє розвитку здібностей (пам'яті, логічного мислення тощо), закладає основи для розвитку особистості протягом подальшого життя [10, с. 124]. Але на противагу класичній системі з її метафізичним напрямом вже розвивався біологічний напрям, який сприяв розвитку не лише природничих дисциплін, а й освіти загалом.

Кінець XIX ст. став теж складним етапом у розвитку природничої освіти: відбулося повне повернення до класичних методів навчання, вилучення природознавства з навчальних програм багатьох типів навчальних закладів, обмеження свободи творчості вчителів. Все це призупинило розвиток методики природознавства та супутніх дисциплін, який відновився лише після 1907 р., коли значення природознавства було визнано на законодавчому рівні. Проте і на цьому етапі педагогічна громадськість робила усе можливе, щоб подолати тиск уряду й прищепити дитині любов, пошану до природи та знання її особливостей.

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми. Згідно з дослідженням розвитку шкільної природничої освіти, на неї впливали чинники, які можна умовно поділити на три великі групи. Рушійними у процесі розвитку шкільної природничої освіти виявилися соціально-економічні та політичні чинники, оскільки вони спонукали політичні установи Російської імперії відновити у навчальних закладах природознавство як шкільний предмет з метою задоволення вимог розвитку економіки та науки. З другого боку, представники влади через страх перед зростанням всебічно сформованого нового покоління і можливої його революційності, неодноразово перешкоджали розвитку природознавства, забороняючи його указами та стримуючи розвиток науково-педагогічного потенціалу цієї галузі освіти. Незважаючи на негативний вплив політичних чинників, прогресивні педагоги робили все можливе для того, щоб розвиток природничої освіти не зупинявся. Педагогічні чинники, впливаючи на розвиток природничих дисциплін, відігравали важливу роль у формуванні нової формації вчителів-природознавців. Перспективою подальших розвідок є дослідження впливу соціально-економічних, політичних, педагогічних чинників у наступні періоди розвитку шкільної природничої освіти.

Література

1. Барсов Н. П. Школы на Волыни и Подолье в 1862 году / Н. П. Барсов. – С-Пб: Типография морского министерства, 1863. – 156 с.
2. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.) / Г. Васькович. – К.: Мандрівець, 1996. – 358 с.
3. Грушевський М. С. Історія України-Руси / М. С. Грушевський. – К.: Освіта, 1996. – 437 с.
4. Завальнюк М. І. Історія Поділля і Волині / М. І. Завальнюк. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1997. – 645 с.
5. Инструкция Совету инспекции народных училищ в губерниях: Киевской, Подольской, Волынской // Сборник распоряжений по Министерству народного Просвещения: 1874 – 1876. – С-Пб.: Типография П. П. Сойкина, 1901. – Т. 6. – С. 899–902.
6. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральской революции 1917 года) / Н. А. Константинов. – М.: Педагогика, 1956. – 197 с.
7. Миллер А. И. «Украинский вопрос» в политике властей и русском общественном мнении (вторая половина XIX в.) / А. И. Миллер. – С-Пб.: Алетейя, 2000. – 260 с.
8. О положении о начальных народных училищах // Сборник Постановлений по Министерству Народного Просвещения: Царствование императора Александра II: 1855–1864. – СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1865. – Т. III. – С. 1225–1280.
9. Отчет Киевского учебного округа за 1877 г. / [б. а.]. – К.: И. Н. Кушнарев и К^о, 1877. – 157 с.
10. Отчет Министерства Народного Просвещения за 1905 г. / [б. а.]. – С-Пб.: Типография В. С. Балашева, 1905. – 672 с.
11. Педагогічний вісник Поділля: [журнал] / [б. а.]. – 1912. – №№ 1-12.

12. Положение о народных училищах в губерниях : Киевской, Подольской и Волынской // Сборник Постановлений по Министерству Народного Просвещения : Царствование императора Александра II : 1865–1870. – СПб. : Типография Императорской Академии Наук, 1871. – Т. IV. – С. 1217–1221.
13. Положение про женские училища ведомства Министерства народного просвещения / [б. а.]. – С-Пб. : Типография Министерства народного просвещения, 1860. – 95 с.
14. Учительская газета : [газетное издание] / [б. а.]. – 1913. – №№ 1–24.

УДК 378.016 : 37.013.42 – 029 : 9

ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

О.П.Демченко

***Анотація.** У статті розкривається значення історії соціальної роботи й соціальної педагогіки у процесі становлення майбутніх фахівців у соціально-педагогічній сфері, показуються особливості організації різних видів навчальних занять під час вивчення курсу.*

***Ключові слова:** соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, соціальне виховання, благодійність, лекція, самостійна робота студентів, самостійні творчі завдання.*

***Аннотация.** В статье раскрывается значение истории социальной работы и социальной педагогики в процессе формирования будущих специалистов в социально-педагогической сфере, показываются особенности организации различных видов учебных занятий при изучении курса.*

***Ключевые слова:** социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, социальное воспитание, благотворительность, лекция, самостоятельная работа студентов, самостоятельные творческие задания.*

***Summary.** The article deals with the history of the value of social work and social pedagogy in the process of future professionals in social and educational sphere, showing features of various types of training sessions during the study course.*

***Key words:** social educator, social and educational activities, social work, social education, charity, social assistance, lectures, independent work of students, self-creative tasks.*

Актуальність дослідження. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності важливим є переосмислення і творче використання історичної спадщини різних епох і цивілізацій. Ретроспективний аналіз досвіду соціального виховання, яке увібрало в себе загальнолюдські ідеали істини, добра та милосердя, вивчення соціально-педагогічних ідей видатних мислителів і вчених сприятиме осмисленню майбутніми соціальними педагогами складного шляху становлення обраної професії, її гуманістичної сутності, важливості для суспільства і багатофункціональності.

У структурі професійної компетентності фахівців соціально-педагогічної галузі важливе місце займають знання про історичний розвиток соціальної роботи й педагогіки, особливості їх становлення в Україні й за кордоном. Неможливо належним чином зрозуміти і засвоїти сучасні соціальні доктрини, принципи, технології, методи соціально-педагогічної роботи без усвідомлення їх генетичного зв'язку з минулим. Фахівці, орієнтовані по закінченню ВНЗ на роботу в соціально-педагогічній сфері, не можуть обійтися без теоретичних знань розвитку соціальної допомоги, благодійності, форм громадської взаємодопомоги, соціального виховання й педагогіки в їх історичному контексті.

Важливу роль у формуванні майбутніх соціальних педагогів відіграє вивчення й осмислення гуманістичних традицій взаємодопомоги й підтримки, соціально-педагогічних ідей українських і зарубіжних учених, просвітників, педагогів минулого, особливостей утвердження вітчизняної й зарубіжної соціальної роботи як професійної діяльності й соціальної педагогіки як науки. Становлення національної системи соціальної роботи й соціальної педагогіки на сучасному етапі стимулює пошук у минулому історичних паралелей процесам та явищам сьогодення. Однак сьогодні історичний аспект соціально-педагогічної діяльності вивчений недостатньо, потребує подальшого дослідження й аналізу науковцями, осмислення майбутніми фахівцями в соціально-педагогічній сфері.

Забезпеченню цілісності підготовки майбутніх спеціалістів у соціально-педагогічній сфері, формуванню в них історико-аналітичного сприйняття соціальних і соціально-педагогічних процесів сприятиме вивчення курсу «Історія соціальної роботи».

Стан дослідження проблеми. На важливому значенні вивчення історичного аспекту в контексті аналізу взаємозв'язку виховної практики і наукового дослідження наголошував В.Сухомлинський. Він зазначав, що дослідження педагогічних явищ, відповідно соціально-педагогічних, необхідно здійснювати не тільки на рівні «теоретичного проникнення», а й у їх «історичному аспекті». Оскільки «без глибокого аналізу того, що зроблено й досягнуто в минулому, без постійного осмислення теоретичної спадщини немислима науково-дослідна робота взагалі, у дослідженні ж проблем виховання всебічно розвиненої особистості здобуття історичного аспекту призвело б до дилетанства й кустарщини» [7, с.58].

Сучасні дослідження в галузі історії розвитку українського та зарубіжного досвіду соціальної роботи й соціальної педагогіки проводили Н.Басов, М.Галагузова, А.Горілий, А.Козлов, А.Кравченко, В.Кудіна, К.Кузьмин, В.Мельников, Л.Міщик, Н.Ничкало, В.Поліщук, Г.Попович, Б.Сутирін, М.Фирсов, Є.Холостова, О.Янкович та ін. Узагальнений аналіз історичного масиву зародження й розвитку благодійності, соціальної підтримки як добровільних виявів, а потім становлення соціальної роботи як професійної діяльності, соціальної педагогіки як науки представлено в навчальних посібниках [2; 3; 4; 5; 8; 9], які використовуються в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Завданнями статті є обґрунтування значення курсу «Історія соціальної роботи» в процесі підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності, розкриття особливостей проведення різних видів занять під час його викладання у педагогічному ВНЗ.

Виклад основних положень дослідження. Курс «Історія соціальної роботи» призначений для підготовки спеціалістів і магістрів, майбутніх соціальних педагогів. Оскільки соціальні педагоги орієнтовані не лише на роботу в закладах освіти, й у соціальних службах, державних і недержавних організаціях соціального спрямування, то важливим є цілісне засвоєння майбутніми фахівцями історії соціальної роботи й соціальної педагогіки у взаємозв'язку. Окрім цього, спостерігається процес конвергенції, зближення й взаємопроникнення соціальної педагогіки і соціальної роботи як науки, відповідно соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи як професійної діяльності. Як зазначають дослідники [5], соціальна робота і соціальна педагогіка не тільки знаходять спільні лінії перетину, але й утворюють єдину понятійну і науково-практичну сферу, соціальна робота має системні риси соціальної педагогіки. Найбільш чітко їх єдність простежується у розв'язанні проблем із соціалізації молоді, що підтверджує схильність названих галузей знань до конвергенції. Необхідно враховувати також, що соціальне виховання часто передбачає надання соціальної підтримки тим, що її потребують.

Вивчення навчальної дисципліни спрямовано на реалізацію важливої *мети*

– формування глибокого й адекватного розуміння майбутніми фахівцями сутності соціальної роботи й соціальної педагогіки в Україні на основі вивчення її соціокультурної природи, співвідношення з вітчизняними економічними і політичними реаліями та загальносвітовим контекстом; з'ясування студентами особливостей становлення структури соціальної допомоги від архаїчних форм до сучасної професійної діяльності, усвідомлення динаміки філософських (теоретичних, методологічних) принципів, що лежать в основі соціально-педагогічної діяльності [1].

Досягнення поставленої мети можливе через розв'язання наступних *завдань*:

- формувати у студентів уявлення про історичний розвиток соціальної роботи й соціальної педагогіки, знань про особливості їх становлення в Україні та за кордоном;
- ознайомити майбутніх фахівців із морально-ціннісними передумовами виникнення соціальної роботи й соціальної педагогіки;
- показати ретроспективний аналіз етапів розвитку, становлення форм і моделей соціальної роботи у світі;
- розкрити основні етапи історії соціальної роботи в Україні;
- показати особливості розвитку соціальної допомоги в стародавньому світі, в середньовічній і новій Європі;
- проаналізувати головні періоди в історії соціальної роботи в Європі в ХХ столітті та на сучасному етапі;
- розкрити систему соціокультурних чинників, що впливають на самовизначення фахівця соціально-педагогічної сфери в сучасному українському суспільстві;

- формувати у студентів цілісне уявлення про історичні закономірності розвитку соціальної роботи й соціальної педагогіки;
- сприяти збереженню кращих світових традицій благодійності, милосердя, соціальної роботи та застосування їх майбутніми соціальними педагогами у своїй професійній діяльності;
- розширювати загальнокультурний кругозір і виховувати творчий підхід до соціально-педагогічної діяльності [1].

Програма навчального курсу [1] охоплює період із найдавніших часів по теперішній час. Зміст навчальної дисципліни включає соціально-історичний аналіз понять милосердя, призріння, благодійність, соціальна допомога, які є фундаментом соціальної роботи й соціально-педагогічної діяльності. Студенти знайомляться з теоретико-методологічними аспектами соціальної роботи, історичними передумовами зародження благодійності в Україні та за її межами. Дослідники зазначають, що гуманістичні традиції взаємодопомоги, гостинності, соціальної підтримки, культів, общинно-родові та господарські форми допомоги зародилися ще в дохристиянські часи у древніх слов'ян. Важливим у процесі вивчення курсу є розкриття ролі церкви як соціального інституту та формування християнської концепції допомоги, впливу християнізації слов'янського світу на характер, форми допомоги та підтримки; з'ясування основних тенденцій соціальної допомоги й князівської підтримки в Київській Русі, сутності перших законодавчих актів, що регулюють відносини щодо підтримки вразливих категорій населення. Історія соціальної роботи передбачає також дослідження філантропічних функцій братств України та їх продовження у братських школах, приватної благодійності й філантропічної діяльності українських меценатів.

У курсі розкривається актуальна проблематика соціально-історичного досвіду, моделі та традиції соціальної допомоги, які століттями розвивалися в різних країнах світу й в Україні. Крім того, курс охоплює актуальні проблеми вітчизняної соціальної роботи, особливості функціонування організацій та установ соціальної підтримки в сучасних умовах, основні напрями розвитку системи соціального захисту населення. Досвід надання соціальних послуг і організації соціальних служб розкривається з точки зору потреб і ресурсів сучасної соціальної ситуації, полісуб'єктного характеру соціальної роботи та організаційно-правового механізму його забезпечення.

У процесі вивчення курсу важливий акцент робиться на аналізі виникнення, становлення і розвитку соціального виховання як суспільного явища та соціальної педагогіки як науки, основних соціально-педагогічних категорій (соціальне виховання, соціальна освіта, соціальна педагогіка), соціально-педагогічних систем, концепцій, а також унікального досвіду соціально-виховної практики.

Важливим напрямом у вивченні навчальної дисципліни є аналіз етапів становлення соціальної педагогіки як науки, починаючи із зародження соціально-педагогічних ідей у теоріях давньогрецьких і давньоримських філософів Аристотеля, Демокрита, Квінтиліана, Платона, Сенеки, Сократа та ін. Важливою сторінкою у вивченні історії соціально-педагогічної науки є погляди видатних зарубіжних педагогів і просвітителів, у яких піднімаються проблеми суспільної гармонії та державного виховання, пропонуються шляхи влаштування справедливого суспільного устрою та виховання, усунення бідності (Т.Мор, Т.Кампанелла та ін.); даються рекомендації щодо організації суспільного виховання, "покрощання справ людських" та створення державної системи підтримки вразливих верств населення (Я.Коменський). Включення в навчальну програму курсу поглядів Ф.Дістервега, Й.Песталоцці, П.Наторпа, аналіз їхніх праць має на меті розкриття наукового етапу в розвитку соціальної педагогіки. Вивчення курсу також передбачає аналіз поглядів видатних вітчизняних педагогів і просвітителів (О.Духновича, М.Корфа, С.Русової, К.Ушинського, Т.Шевченка та ін.), які зробили великий внесок у науковий розвиток соціально-педагогічних ідей в Україні.

Зміст програми також включає вивчення розвитку системи соціальної допомоги й соціальної педагогіки в Радянській Україні, соціально-педагогічної діяльності А.Макаренка, В.Сухомлинського; аналіз актуальних проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи в Україні на сучасному етапі.

Для розв'язання поставлених завдань важливим є поєднання різних форм організації навчання в педагогічному ВНЗ під час вивчення курсу «Історія соціальної роботи». Однією із важливих форм у процесі вивчення навчальної дисципліни є лекція, під час якої закладаються основи наукових знань, формується інтерес до історії соціальної роботи та педагогіки, визначається спрямування і характер усіх видів навчальних занять, а також самостійної роботи студентів. Систематичне відвідування лекцій студентами має важливе значення в осмисленні ними основних шляхів і закономірностей розвитку соціального виховання, соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи. На лекціях студенти одержують найновітніші дані з історії соціальної роботи й соціальної педагогіки, знайомляться з останніми досягненнями науки.

Наприклад, на лекційному занятті з теми «Розвиток системи соціальної допомоги й соціальної педагогіки в Радянській Україні» [1] важливого значення надається розкриттю прогресивних соціально-педагогічних ідей А.Макаренка, В.Сухомлинського та інших відомих педагогів ХХ століття. Зокрема, студентам розкривається актуальність поглядів В.Сухомлинського щодо сутності соціалізації особистості, його думки щодо педагогічного аспекту цього процесу, показується досвід практичної апробації теоретичних міркувань у науковій діяльності педагога. Під час лекції майбутні соціальні педагоги переконуються, що актуальною й сьогодні є висловлена В.Сухомлинським на початку 70-х років минулого століття думка: „педагогічний аспект соціалізації до цього часу не лише не вивчається з необхідною глибиною та ґрунтовністю, але й не розглядається. А між тим саме процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування виховного впливу колективу» [6, с.448].

Розкриваючи соціально-педагогічні ідеї В.Сухомлинського, важливо відзначити, якого значення вчений надавав сім'ї як інституту соціалізації. Педагог стверджував, що зміцнення сім'ї, вдосконалення родинного виховання – одна з найважливіших соціальних проблем, від розв'язання якої залежатиме майбутнє нашого суспільства, моральне обличчя молоді. Вчений доводив те, що не всі будуть фізиками і математиками, а чоловіком і дружиною, батьком і матір'ю бути всім [3; 5].

Однак обмеженість навчального часу не дозволяє під час лекції цілісно показати позицію будь-якого відомого педагога з певної соціально-педагогічної проблеми. Тому важливе значення має самостійна робота з підготовки до практичних і семінарських занять, в процесі якої студенти виконують завдання, що передбачають безпосереднє глибоке дослідження праць відомих педагогів, вивчення науково-методичної літератури, архівних матеріалів, фахових журналів тощо. Самостійна робота з вивчення історії соціальної роботи й соціальної педагогіки є окремою формою організації навчальних занять поряд із лекцією, семінаром, практичним заняттям тощо. Вона виховує в майбутніх соціальних педагогів стійкі навички постійного поповнення своїх знань, самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи, випробовує сили, перевіряє волю, дисциплінованість тощо.

У процесі самостійної роботи з історії соціальної педагогіки особливе місце посідає самостійне вивчення історичних і наукових джерел і виконання системи самостійних творчих завдань. Наведемо декілька таких завдань, які пропонуються студентам у процесі вивчення курсу, під час роботи з навчальними посібниками з історії соціальної роботи й соціальної педагогіки, з працями видатних педагогів з метою з'ясування соціально-педагогічного аспекту їхніх поглядів.

Проаналізувати висловлювання Конфуція («Бесіди і судження»), довести чи спростувати соціально-педагогічний зміст поглядів філософа: *«Молодь вдома повинна бути шанобливою до батьків, поза домом поважною до старших, відзначатися обережністю й щирістю, щедрою любов'ю до всіх і зближуватися з людьми людськими. Якщо з дотриманням цього залишається час, то присвячує його учінню»*.

Розкрити закономірності створення основ державного регулювання благодійності й опіки у Давній Греції, особливості виникнення системи соціальної допомоги; порівняти зміст і форми благодійності й соціальної допомоги в Спарті й Афінах, заповнити таблицю.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика благодійності й соціальної опіки в Стародавній Греції

Держава Стародавньої Греції	Об'єкти соціальної допомоги	Мета й зміст соціальної допомоги	Спільні риси в соціальній допомозі
Спарта			
Афіни			

Проаналізувати повну назву праці Я.Коменського «Велика дидактика»: *«Велика дидактика, яка містить універсальну теорію вчити всіх і всьому або правильний і ретельно обдуманий спосіб створювати по всіх общинах, містах і селах кожної держави такі школи, в яких би все юнацтво обох статей, без будь-якого де б то не було винятку, могло навчатися наук, вдосконалюватися в норвах, набиратися благочестя і, таким чином, в роки юності навчатися всього, що потрібно для справжнього майбутнього життя»*. Визначити головні завдання школи й кінцеву мету навчання, сформульовані в ній, з'ясувати, чи поставлено автором завдання перед школою щодо соціалізації молоді.

Ознайомитись із думкою Г.Спенсера про ототожнення соціального й біологічного в розвитку людини, спробу поширення біологічних законів на суспільні явища. Педагог стверджував, що в «промисловому суспільстві» робітники, промисловці, армія відіграють таку ж роль, як у тваринному організмі відіграють руки, серце, легені. Чи поділяєте ви такий підхід? Обґрунтуйте свою позицію.

Ставлення до теорії Г.Спенсера

Я згоден з думкою Г.Спенсера, тому що...	Я не згоден з думкою Г.Спенсера, оскільки...
--	--

Дослідити головні праці А.Макаренка та В.Сухомлинського, виокремити й порівняти їхні соціально-педагогічні погляди щодо ролі колективу в процесі соціалізації особистості, методів перевиховання, сімейного виховання дітей, заповнити таблицю.

Таблиця 3

Соціально-педагогічні ідеї А.Макаренка й В.Сухомлинського

	Праця	Цитата	Зміст поглядів	Спільне (відмінне)
А.Макаренко				
В.Сухомлинський				

На основі аналізу соціально-педагогічних поглядів В.Сухомлинського проаналізувати основні чинники девіантної поведінки підлітків, заповнити таблицю.

Таблиця 4

Погляди В.Сухомлинського про основні чинники девіантної поведінки підлітків

Праця	Цитата	Аналіз думки

Висновки. Таким чином, вивчення історії соціальної роботи й соціальної педагогіки, аналіз праць видатних педагогів і просвітників надає підготовці студентів системності, цілісності, сприяє виробленню в них критичного мислення, формуванню історичного кругозору. В процесі опанування новою спеціальністю, яка відбувається в умовах складного становлення соціальної роботи в Україні, пошуку шляхів розв'язання соціально-педагогічних проблем, майбутні фахівці отримують відповіді на ряд важливих соціально-педагогічних питань: про домінуючі якості особистості, сформованість яких забезпечить успішну соціалізацію; роль сім'ї як інституту соціалізації, значення колективу в процесі соціалізації дитини, школу як важливий соціальний інститут, особливості соціалізації учня на різних вікових етапах тощо. Вивчення й аналіз праць видатних учених у процесі самостійної роботи студентів сприятиме формуванню їхньої професійної компетентності, надасть засвоєним знанням цілісності, усвідомленості. Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування значення й специфіки створення студентами портфоліо у процесі самостійної роботи з історії соціальної роботи й соціальної педагогіки.

Література

1. Демченко О.П. Історія соціальної роботи [Текст] : програма з навчальної дисципліни для студентів галузі знань : 0101 Педагогічна освіта, напряму підготовки : 7.010102, 8.010102 Початкова освіта / О. П. Демченко. – Вінниця : ВДПУ, 2010. - 44 с.
2. Соціальна робота / уклад. Н. М. Івченко; Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини "Україна". Факультет соціальних технологій. Кафедра соціальної роботи. - К. : ВМУРоЛ "Україна", 2003. - 68 с.
3. Історія становлення та розвитку соціальної допомоги в Україні [Текст] : [навч.-метод. посіб.] / Глухів. держ. пед. ун-т ім. О. Довженка ; уклад. Т. М. Тюльпа. - Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. - 92 с.
4. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні [Текст] : навч. посібник / упоряд. С. Я. Харченко [та ін.] ; АПН України, Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи, Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ : Альма-матер, 2005. - 408 с.
5. Поліщук В.А., Янкович О.І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи [Текст] : курс лекцій / В.А.Поліщук, О.І.Янкович. – Тернопіль : ТДПУ, 2009. – 256 с.
6. Сухомлинський В.О. Процес соціалізації [Текст] // Вибр. твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – Т.1. - К. : Радянська школа, 1977. – С. 448-455.
7. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором [Текст] // Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – Т.4. – К. : Рад. школа, 1976. – С.393-626.
8. Фирсов М. В. История социальной работы [Текст] / М. М. Фирсов. – М. : Академический проект «Трикса», 2009. – 608 с.
9. Якса Н.В. Історія соціальної педагогіки [Текст] : метод. посібник / Н. В. Якса ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. - Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2006. - 156 с.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ У 20–30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ

Л.М.Дровозюк

Анотація. В статті розглянуто підготовку учителів в Україні у 20-30-ті рр. ХХ ст. Розкрито зміст, форми та методи навчання в педагогічних навчальних закладах, дискусії про викладання педагогіки, педпрактику, професіограму учителя.

Ключові слова: Інститут народної освіти, соціальне виховання, педагогічна практика, професіограма учителя.

Аннотация. В статье рассмотрено подготовку учителей в Украине в 20-30-е гг. XX ст. Раскрыто содержание, формы и методы обучения в педагогических учебных заведениях, дискуссии о прео предмете педагогики, педпрактике, профессиограмме учителя.

Ключевые слова: Институт народного образования, социальное воспитание, педагогическая практика, профессиограмма учителя.

Summary. The article presents training of teachers in Ukraine in the 20-30s of the XX century. The content, a form and methods of teaching in pedagogical education establishments, discussions on the teaching of pedagogics, pedagogical practice and proffesiogramm of teacher are disclosed.

Key words: the Institute of folk education, social upbringing, pedagogical practice, proffesiogramm of teacher.

Актуальність дослідження. Система підготовки педагогічних кадрів у будь-якій країні є віддзеркаленням ефективності її освітньої політики, розвинутості педагогічної науки, суспільного розуміння завдань школи та шляхів її майбутнього розвитку. Дослідження теми підготовки учителів в нашій країні у різні історичні періоди є важливим завданням історії педагогіки. Оскільки у 20 – 30 - ті рр. ХХ ст. закладалися основи радянської школи і педагогіки, формувався учительський корпус на наступні десятиліття, є потреба якнайглибшого розгляду теми підготовки учителів саме в цей відтинок історії нашої освіти. Це дасть можливість виявити усі особливості та закономірності історії нашої школи і педагогічної думки.

Аналіз досліджень. Темі підготовки учительства в ті роки присвячено праці Л. Артемової, Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Калениченко, В.Майбороди, В. Курила, О. Сухомлинської, Г. Ясницького, М. Ярмаченка та ін. Науковці охарактеризували політику перших радянських урядів у цій сфері, простежили становлення та розвиток педагогічних навчальних закладів, внесок окремих діячів у становлення педагогічної освіти. Однак не усі аспекти цієї проблеми знайшли відображення у працях дослідників, що й спонукало до написання даної розвідки.

Метою статті є висвітлення підготовки українських учителів в означений історичний період.

Виклад основного матеріалу. Зі встановленням в Україні Радянської влади розпочалося будівництво нової системи освіти. Школа розглядалася як знаряддя виховання покоління будівників комуністичного суспільства. Співробітник Українського науково-дослідного інституту педагогіки Т. Пасіка зазначав, що випускник педвузу має бути марксистом-ленінцем, володіти теоретичними і практичними знаннями й навичками для роботи в політичній сфері в умовах індустріального і соціалістичного сільського господарства [3, с. 113].

Принагідно зазначимо, що Т. Пасіка народився у 1902 р. в с. Якушинці в селянській родині. Навчався в учительській семінарії, Вищих учительських курсах та Київському сільськогосподарському інституті, працював лектором командних курсів у Вінниці, учителював у Малині, був інспектором соціального виховання Київського окружного відділу народної освіти, згодом працював у Наркомосі, УНДПі, який очолював у 1932-1934 рр. Розстріляний в роки репресій [2,с.86].

Нова школа створювалася як трудова, політехнічна, тісно пов'язана з практикою комуністичного будівництва. Було взято курс на соціальне виховання дітей у дитячих будинках, колоніях, інтернатах, дитячих садках. Установи соціального виховання потребували не учителя-предметника, а «організатора дитячого життя і дитячого колективу». Особливістю української системи освіти було і те, що після загальноосвітньої семирічки учні продовжували навчання не у старшій ланці загальноосвітньої школи, а у професійній (технікумах різних спеціалізацій).

Учителів для шкіл першого концентру готували педагогічні технікуми, які були утворені з колишніх учительських семінарій та дворічних педагогічних курсів, а для другого концентру

трудова школа, установи соціального виховання і профшкіл - Інститути народної освіти (ІНО). Вони постали на базі університетів, учительських інститутів, вищих жіночих курсів, епархіальних училищ. ІНО поділялися на факультети соціального виховання та професійної освіти. Факультети склалися з відділень, відповідно до системи освіти. Наприклад факультет соціального виховання мав шкільний, позашкільний, педолого-педагогічний відділи. Факультет профосвіти, який готував викладачів для професійних, мав агробіологічне, соціально-економічне, фізико-математичне та інші відділення. Усього в Україні нараховувалося 12 ІНО, в т.ч. і Вінницький, та 59 педтехнікумів.

У зв'язку із запровадженням загального початкового навчання необхідно було протягом п'яти років підготувати 15 тисяч учителів, що було удвічі більше, ніж могла дати система педагогічної освіти.

В ІНО вивчалася три основних групи дисциплін: суспільно-політичні, психолого - педагогічні та загальноосвітні. Психолого-педагогічний цикл включав, як правило, теорію і практику соціального виховання і трудової школи, педологію, педагогіку, комуністичний дитячий рух, історію педагогіки, школознавство, загальну і експериментальну психологію, шкільну гігієну.

В закладах педагогічної освіти, як і в школах, впроваджувалися нові, запозичені з Заходу, форми та методи навчання: лабораторний метод, дальтон-план, метод проектів. Наприклад учні виконували проекти: розробка організаційної структури дитячого будинку, навчальний план для окремої школи, економіка краю, історичне минуле свого села чи міста. Студенти ходили на екскурсії, вели спостереження, виконували дослідницьку роботу. В педтехнікумах вчилися складати комплекси та працювати з ними. Наголос робився на активних методах навчання.

Пошук шляхів розвитку педагогічної освіти, її змісту, форм та методів навчання обговорювався у дискусіях на учительських конференціях, в педагогічній пресі, в партійних організаціях.

Вирішальне значення для педагогічної освіти мала Четверта Всеукраїнська конференція (вересень 1929 р.). Було підтверджено, що радянський педагог кожної ланки школи повинен мати педагогічну освіту. Конференція вирішила, що груповодів-комплексників для молодшого концентру школи має готувати педагогічний технікум з п'ятирічним терміном на базі семирічної школи. В тих місцях де були ІНО, педтехнікум перетворювався в факультет молодшого концентру у складі ІНО. Випускники профшкіл отримали право вступати не на перший, а на подальші курси агробіологічного та фізико-математичного відділів ІНО.

Ставилося завдання домогтися пролетаризації контингенту студентів, надаю чи перевагу при вступі робітникам та селянам-біднякам. Через недостатній рівень освіти багато з них не могли успішно скласти вступні іспити. Так при вступі до Житомирського педтехнікуму у 1925 р. з 350 абітурієнтів успішно склав іспит лише один. У 1928-1929 н.р. серед зарахованих у педтехнікуми робітники лише 17,8 %, у ІНО – 20,4%, відповідно селяни у педтехнікумах становили 56,6%, а в ІНО їх майже не було зовсім. Третину (27,5%) студентів ІНО становила трудова інтелігенція. Це була найвища кількість представників цього стану у закладах вищої освіти. Жінок у педтехнікумах на цей час нараховувалося 51, 4%, в ІНО – 44,9 % [6,с.126]. Щоб домогтися потрібного соціального складу студентів розширювали мережу робфаків, планувалося їх відкриття при усіх ІНО, щоб не менше 50% своїх слухачів вони направляли на навчання до вищої педагогічної школи.

Про вимоги до учителя можемо дізнатися із вміщеної у часописі «Шлях освіти» професіограми педагога. Зазначалося, що учитель має «об'єктивно-справедливо ставитися до дітей, незалежно від особистої симпатії або антипатії педагога», має мати хист до «ясного і зрозумілого передавання дітям своїх думок», «товариський талант» у відношенні до дітей і разом з цим вміння зберігати свій авторитет, бути тактовним, лагідним у поведінці з дітьми різних соціальних верств та національностей, щирим у відносинах, спостережливим, володіти емпатією, уважно ставитися до «дитячих поглядів, думок, почувань», мати «постійний рівний настрій, переважно спокійно-веселий, спокійно - бадьорий тон, зберігати «душевну молодість», активність, енергійність, уміти переконувати. Перелічувалися також дидактичні та організаторські здібності учителя. Стосовно останніх зазначалося, що учитель повинен вміти підтримувати дисципліну, працювати науково-раціонально, знати фізіологію та гігієну розумової праці дітей, вміти надати іграм та розвагам дітей корисного характеру, керувати процесом утворення дитячих колективів, їх життям і працею, при цьому не пригнічуючи творчої активності дітей, уміти проводити педагогічні вимірювання, планувати свою роботу [5].

У цей період педагогічні навчальні заклади самостійно розробляли навчальні плани та програми. Найбільше дискусій точилося навколо предмету педагогіки. Відомо, що в той період розвивалася педологія (пізніше перетворена на вікову та педагогічну психологію). Педологія стала конкурувати з педагогікою, залишивши за нею лише дидактику та педагогічну техніку, тобто методику викладання.

Захопившись педологією, окремі науковці недооцінювали значення педагогіки. Однак були і ті, хто відстоював роль педагогіки в педагогічних навчальних закладах. Серед них П. Турко, який в журналі «Шлях освіти» зауважив, що не всі розуміють що педагогіка – це окрема наука, а не конгломерат знань, запозичених з інших дисциплін. Він закликав чітко розмежувати педологію і педагогіку, щоб уникнути дуалізму, проводити педагогічні дослідження і експерименти [6,с.137].

Один з варіантів офіційної програми з педагогіки містив такі розділи: 1. Сучасний стан педагогіки. 2. Об'єкт та методи науки. 3. Вчення про мету виховання. 4. Вчення про об'єкт виховання. 5. Дитячий колектив. 6. Методи вивчення дитячих колективів. 7. Що зумовлює поведінку дитини й дитячого колективу. 8. Громадські й робітничі (трудова) дитячі організації. 9. Самовиниклі дитячі колективи. 10. Робочі дитячі колективи переддошкільного та дошкільного віку. 11. Робочі колективи у дітей шкільного віку. 12. Добір шкільної групи (класу) та її організація. 13. Різновіковий дитячий колектив і проблема дисципліни. 14. Організація складного колективу й самоврядування. 15. Біологічні передумови індивідуальної диференціації. 16. Індивідуальні диференціації в соціальній поведінці. 17. Індивідуальні диференціації, що виникають у процесі навчання. 18. Індивідуальні диференціації у нормальних дітей. 19. Основні методи боротьби з педагогічною запущеністю. 20. Педагогічні характеристики.

Програма з історії педагогіки включала виховання в родовому суспільстві, в Стародавній Греції, середньовіччі, в капіталістичному суспільстві, сучасні течії в педагогіці. При цьому матеріал з російської і української педагогіки не відокремлювався, а подавався в перелічених розділах [6,с.138].

Дискусія торкнулася також змісту та організації педпрактики. Липневий (1928 р.) пленум ЦК ВКП (б) постановив перейти у всіх вищих школах на безперервну практику, а Листопадовий (1929 р.) рекомендував перехід на виробниче навчання, поєднане з теоретичною підготовкою студентів.

Проект педпрактики Одеського ІНО представив Я. Резнік. На його думку практика має починатися з підготовчого етапу, який передбачав роботу студентів над дидактичним матеріалом: розробка планів, комплексів, тем, аналіз навчальних посібників, складання завдань для учнів, «імпровізація класної роботи в аудиторії». Також в цей період студент знайомився з певним навчальним закладом, спостерігав навчальний процес за планом, аналізував під керуванням методиста уроки.

Другий етап - активна практика. Пропонувалося організувати її так, щоб спочатку студент міг навчитися спілкуванню з дітьми, набути певних організаційних навичок щодо керування колективними зборами дітей, підготовкою свят. На другому курсі студентів прикріплювали до дитячої організації і вони допомагали дітям в громадсько-корисній праці і самоврядуванні. Також практиканти допомагали учителям організувати батьківські збори, працювати з дітьми в бібліотеці, готували дидактичний матеріал. Рекомендувалося організувати спостереження за дитячим середовищем, вивчення соціально-побутових умов дітей, догляд за відстаючими дітьми, вивчення причин відставання і другорічництва, індивідуальна робота з населенням, громадсько-корисна діяльність.

На третьому курсі студенти набували навичок викладацької і навчальної роботи, зокрема фронтальної, керівництва самостійною роботою дітей. Здійснювалося це шляхом асистування учителям в підготовці дидактичних посібників, індивідуальній навчальній роботі з учнями, роботі з відстаючими. Під керівництвом учителя студент розробляє урок і проводить фронтальні заняття. Також студент відвідує уроки зі свого предмета [7].

Наприкінці 20-х рр. почали лунає голоси про повернення до традиційних форм та методів навчання у вищій школі, а саме лекцій та семінарів. Співробітник УНДПУ П.Ю. Волобуєв наголосив на необхідності піднесення продуктивності навчальної праці студентів, навчання їх самостійно здобувати знання. Автор нагадав, що слід навчити студента користуватися книгою, складати тези, знаходити до теми літературу, раціонально організувати час розумової праці.

П. Волобуєв пропонує повернутися до лекційної форми викладу матеріалу, наголосивши, що вона допомагає студенту усвідомити центральну проблему теми, розібратися у найважливішому. Лекція вводить його в лабораторію наукової думки, визначає методологію розв'язання проблеми.

В той же час автор застерігає від сухого, догматичного викладання, що не стимулює до активності. Для кращої ефективності лекції науковець рекомендує поставити перед слухачами декілька проблем, загострити підходи до їх розв'язання, закликати студентів до обмірковування і заперечень. Лектор, на думку П. Волобуєва, мусить кваліфікувати невірні з методологічного боку спроби розв'язати проблему. Важливим чинником активізації слухачів є момент контрольних запитань в кінці лекції, для чого слід залишити 5-6 хв. Добре активізує студентів, пов'язування висвітлення проблеми з практикою.

Щодо семінарських занять, то на думку науковця, він мусить глибоко, органічно поєднуватися з лекцією, спиратися на неї, обслуговувати її, але не бути її простим продовженням. Співвідношення між лекцією і семінаром має бути як 1:4. При підготовці до семінару доцільно розподілити студентів на бригади чи ланки для глибокої проробки питань семінару [1].

Протилежну думку висловив А. Скуратівський. Він зауважив, що підготовка викладача-предметника не є завданням факультетів соціального виховання, а тому на цьому факультеті лекція є недоцільною, за його словами вона є «пережитком періоду університетської освіти». Факультети соціального виховання мають готувати студентів до виховної, а не до навчальної роботи [4, с.96].

Висновки. Отже система підготовки педагогічних кадрів будувалася у відповідності до структури та завдань освіти. Вона спрямовувалася на підготовку учителя для трудової школи та установ соціального виховання. Зміст, форми та методи навчання у закладах педагогічної освіти поєднували новаторські надбання західної та тогочасної демократичної вітчизняної педагогічної думки, зорієнтованої на виховання активної, самостійної особистості учня і учителя.

Література

1. Волобуєв П.Ю. Активізація методів педвишівської роботи/ П.Ю. Волобуєв // Шлях освіти.- 1930.- № 11-12.- С. 118- 122.
2. Марочко В., Хіллінг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941)/ В.Марочко, Г.Хіллінг.- К.: Видавництво Науковий світ.-2003.- 302 с.
3. Пасіка Т. Завдання педагогічної освіти / Т.Пасіка // Шлях освіти.- 1930.- 311-12.- С. 113- 118.
4. Скуратівський А. Програма – провід педагогічного процесу / А. Скуратівський // Шлях освіти.-1929. - №4.- С. 24-34.
- 5.Чаленко І. До професіограми педагога радянської масової трудової школи / І. Чаленко // Шлях освіти.- 1929.- № 4.- С. 127 – 142.
- 6.Шлях освіти.- Шлях освіти.-1930.- №3.-С. 137.
7. Шлях освіти.- 1929.-№1.- С. 120-132.

УДК 374.87

РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ. ШКОЛИ ГРАМОТИ

О.Ф.Кошолап

***Анотація.** У статті висвітлена проблема розвитку початкової освіти на території Подільської губернії в другій половині XIX – початку XX ст.*

***Ключові слова.** Школи грамоти, початкова освіта, навчально-виховний процес, класно-урочна система.*

***Анотация.** В статье освещена проблема развития начального образования в Подольской губернии во второй половине XIX – начале XX ст.*

***Ключевые слова.** Школа грамоты, начальное образование, учебно-воспитательный процесс, класно-урочная система.*

***Summary.** In the article the problems of the development of primary education on the territory of Podil'ska province in the XIX-th - early XX-th century period are explored.*

***Keywords:** schools of reading and writing, primary education, educational process, class-fixed system.*

Постановка проблеми. Не зважаючи на позитивні тенденції в розвитку системи освіти України в середині XIX ст., все ж становище в цій галузі залишалося вкрай важким. Особливо критичною ситуація була в сільській місцевості, де феодално-кріпосницькі пережитки та недосконалість реформаційної політики самодержавства стояли на перешкоді відкриття початкових навчальних закладів. І.В.Сесак стверджує, що в середині XIX ст. в дев'яти українських губерніях з населенням 23,5 млн. чоловік налічувалося всього 1 320 початкових навчальних закладів, у яких навчалось 67129 дітей. У середньому по губерніях один учень приходився на 163 жителі. Виняток складала Подільська губернія, в якій один учень припадав на 400 жителів. Таким чином, майже 98 % дітей шкільного віку не мали змоги здобути елементарної освіти [11, с. 29-30].

Основна частина. У сільській місцевості, як свідчать документи, відчувалася гостра потреба в грамотних людях, як у волосних правліннях, так і селянських спілках. «Там не тільки не має свого волосного писаря, фельдшера, повивальної бабки, але досить часто не має кому розписатися за безграмотного товариша. Не говорячи вже про кваліфікованих ремісниках, шевцях, слюсарях, механіках, агрономах та ін.» [16, с. 3]. До середини XIX ст. основним типом початкових навчальних закладів, що функціонували на території Поділля, були церковнопарафіяльні школи, які перебували під опікою та контролем церковного відомства. У другій половині XIX ст. почали утворюватись світські початкові навчальні заклади які стали називатися школами грамоти. Внаслідок освітньої реформи 1884 року та «Правил про церковнопарафіяльні школи», школи грамоти перейшли під контроль Святішого Синоду. 4 травня 1891 року були затверджені «Правила про школу грамотності», які офіційно поклали початок розвитку народної освіти в Україні. Згідно «Правил» і доданого до них циркуляру, Міністерство освіти, даючи дозвіл на відкриття в населених пунктах нових шкіл грамоти, де вже функціонували школи духовного відомства, зобов'язані були погоджувати та отримувати дозвіл Єпархіальної вчительської Ради, а також враховувати місцеві умови [2, с. 554]. Школи грамоти являли собою особливий тип початкової освіти, яка за своїм значенням ставилася значно нижче церковнопарафіяльної. На перших порах функціонування навчальні заклади такого типу були покликані поєднати навчання селянських дітей із їх морально-релігійним вихованням. «Перше призначення народної школи, – наголошує Д.Сініцький, – навчати тому, чому навчає церква, а вона вчить не тільки знати та вірувати, але і як бути людиною...» [10, с. 19].

Згідно «Правил про школи грамотності» (1891 р.) шкільна початкова мережа мала розширюватись не стільки за рахунок державних асигнувань на освітню галузь, скільки за рахунок «вільних селянських шкіл» та «домашніх шкіл грамотності», які фінансувалися за рахунок коштів волосних бюджетів або ж самими селянами за розподільчим характером. Архівні джерела свідчать, що чиновники не вели регулярного обліку таких шкіл, а тому, іноді, відсутні статистичні дані про динаміку їх розвитку та кількість дітей, які в них навчалися. Ініціаторами відкриття шкіл грамоти, як свідчать документи, виступали переважно сільські громади, священнослужителі, місцеві органи влади тощо.

Так, до Єпархіальної вчительської Ради звернулася з письмовим проханням про відкриття школи грамоти громада с.Вітави Тиврівської волості Вінницького повіту. У ньому говорилося: «У с.Вітаві, населення якого переважно складають католики, відкриття школи грамоти є великою необхідністю...Враховуючи те, що необхідно постійно вести контроль за релігійно-моральним вихованням учнів у школі, просимо Єпархіальну Вчительську Раду про асигнування з рахунків земських зборів додаткового фінансування на утримання вчителя. Просимо призначити вчителем Вітавської школи грамоти людину благонадійну, люблячу свою справу, здатну здобути авторитет серед учнів школи та членів громади і паралізувати шкідливий вплив католиків на православних прихожан [21, арк. 17 (а)].

«16 жовтня 1892 року в присутності уповноваженого Єпархіальної вчительської Ради, старшини Тиврівського волосного правління Івана Мальованого і писаря волосного правління Василя Чижевича громада с. Вітави прийняла рішення про відкриття школи грамоти та зобов'язалася виділити приміщення для школи та щорічно виділяти по 100 крб. на оплату вчителю» [18, с. 34-35]. Для забезпечення господарських потреб школи та попечительства над нею громада призначила селян Івана Піусовича Соканюка та Омеляна Тимофійовича Могонюка, які «не притягалися до судової відповідальності, не займалися торговельними справами та були прикладом благочестя» [18, арк.34-35]. У разі, якщо б міщани та дворяни, які проживали у Вітаві, вирішили послати своїх дітей до школи грамоти, то вони, за рішенням громади, були зобов'язані вносити за навчання по 3 крб., які планувалося використовувати для придбання навчального приладдя та підручників [18, арк. 34-35].

Викликає інтерес і звернення громади с. Михайлівки Тиврівської волості від 13 грудня 1895 року, в якому говорилося: «Приймаючи до уваги, що в нашому селі всі діти шкільного віку не освічені, і хоч ми й беремо участь у фінансуванні Тиврівського народного училища (83 крб. в рік), але своїх дітей в цей навчальний заклад не посилаємо. Це пояснюється тим, що училище знаходиться в 3 км. від Михайлівки та ще й за р. Бугом, під час розливу якого зв'язок із Тивровом на довгий час припиняється. Ми, селяни, стурбовані за релігійно-моральне виховання своїх дітей і, виходячи з цього постановили: відкрити в нашому селі Михайлівці в громадському будинку школу грамоти. Виділяти на її утримання з 1 січня 1896 року зазначену суму: на заробітну плату вчителя 80 крб., на опалення та освітлення – 18 крб., на оплату сторожу – 12 руб. і на придбання навчальних посібників – 10 крб.. Таким чином, загальна сума видатків становить 120 крб. і яку громада зобов'язується асигнувати по розкладці...» [19, арк. 57-59]. 30 вересня 1891 року єпископ Подільський та Брацлавський Преосвященніший Дмитрій дав дозвіл на відкриття школи грамоти при Корделівському цукровому заводі. Функціонування

навчального закладу дозволялося за умови, якщо «...навчання та виховання молодого покоління буде відбуватися в православно-церковному дусі» [17, с. 27-28]. Рішенням Єпархіальної вчительської Ради учителем школи грамоти в с. Корделівці був призначений Ілля Васильович Шней, який до того часу вже працював вчителем однокласного міністерського училища, наставником у Вінницькому реальному училищі та мав 28 літній досвід педагогічної роботи [17, с. 27-28]. Тільки на території Вінниччини з 1891 по 1898 рік були відкриті та успішно функціонували школи грамоти в селах: Вишинка Вінницького повіту [16, с. 6], Заливанщинці Тиврівського повіту [20, арк. 82-91], Райки [с. 27-28], Пулківці [20, арк. 83], Янкові Тиврівської волості [22, арк. 59-60] та багатьох інших населених пунктах Подільської губернії. Документи того часу засвідчують, що кількість шкіл грамоти в населених пунктах Подільської губернії помітно збільшувалася. Це було зумовлено активною діяльністю волосних і повітових органів влади, а також завдяки сподвижництву священників і мирян (див. табл.1)[8, с.555-556].

Таблиця 1

Динаміка чисельності шкіл грамоти в Подільській губернії по роках

Навчальні роки	Кількість шкіл грамоти	Кількість учнів, що навчалися в школах грамоти
1884/1885	–	–
1885/1886	76	1525
1886/1887	435	10503
1887/1888	493	12826
1888/1889	499	14521
1889/1890	463	12357
1890/1891	728	24085
1891/1892	726	25039
1892/1893	734	27824
1893/1894	732	25561

В.П.Кононенко наводить цікаві факти щодо розширення сітки шкіл грамоти наприкінці XIX ст. в Ольгопільському повіті. Згідно запропонованих ним даних, «у 1897 році в повіті функціонувало 39 школи грамоти, а в 1900 році їх кількість уже зросла до 72. Зазначені навчальні заклади поділялися на школи змішаного типу, в яких разом навчалися і хлопчики, і дівчатка, та однополі. Так, у 1900 році в повіті нараховувалось 44 змішаних школи грамоти та 28 жіночих. Завдяки відкриттю в повіті Ольгопільському особливих шкіл для дівчаток, частка останніх зросла до 26-27%. У таких селах повіту, як Вільшанці-Побережній, студеній та Северинівці вдалося залучити до школи у 1899/1900 навчальному році всіх дітей 1890 та 1891 року народження» [3, с. 75]. Подібна ситуація склалася й у Могилівському повіті, де церковнопарафіяльні школи та школи грамоти в 1890-1896 рр. склали майже 90% усіх навчальних закладів (див. табл.2)[1, с. 257].

Таблиця 2

Динаміка кількості церковноприходських шкіл і шкіл грамоти у Могилівському повіті в 1890-1896

	рр.					
	1890	1891	1892	1893	1895	1896
Церковнопарафіяльні школи та школи грамоти	96	101	103	106	113	116
Загальна кількість учнів у даних школах	3110	3159	3576	3837	3974	4186

Проаналізувавши динаміку росту кількості початкових навчальних закладів у Могилівському повіті, В.В.Войтович, О.В.Войтович наголошують, що «розвивалися вони надзвичайно повільно, хоча потреба в них була великою. В середньому на одну таку школу припадало від 32 (у 1890 році) до 36 (у 1896 році) учнів. З огляду на те, що в цей період у Могилівському повіті проживало більше 50 тис. Дітей віком від 10 до 19 років, то (не беручи до уваги тих дітей, що не досягли 10 річного віку) з упевненістю можна стверджувати про надзвичайно низький відсоток охоплення дітей краю початковою освітою – менше 8% щорічно» [1, с. 257]. Наприкінці XIX ст.. школи грамоти в чисельному співвідношенні значно випереджали церковнопарафіяльні навчальні заклади. Зокрема, на території губернії в 1892 році успішно функціонувало 526 церковнопарафіяльних і 726 шкіл грамоти, в яких навчалось 50156 учнів, що становило 66,4% всіх учнів у губернії[4, с. 29].

У 1893 році кількість шкіл грамоти зросла до 734 [5, с.142], а в 1899 році їх уже нараховувалося 827 [6, с. 142]. Якщо проаналізувати релігійний склад учнів шкіл грамоти, відкритих на території

Поділля наприкінці XIX ст., то кількість дітей православної віри в процентному відношенні становила не менше 95%. Так, у 1891р. їх було 97,7%, католиків – 2,2%, інших віросповідань – 0,1%, а в 1898р. відповідно 95,6%; 3,9%, 0,6%. [6, с. 212]. Згідно даних за 1900 рік, в школах грамоти Подільської єпархії навчалось 14779 хлопчиків і 12878 дівчаток [14, с. 22-23].

Проте, вже в 1902 році намітилась тенденція зменшення кількості шкіл грамоти та збільшення чисельності церковноприходських шкіл. Якщо у 1901 році на території Подільської губернії функціонувала 841 школа грамоти, то в 1902 році їх залишилося 736, тобто, на 105 менше, ніж у попередній навчальний рік. У церковноприходських школах і школах грамоти у 1901 році навчалось 95699 дітей обох станів, то на 1902 рік їх кількість складала 90485 учнів, з них 67765 хлопчиків і 22720 дівчаток, або 71,4% всіх учнів губернії. У порівнянні з 1901 роком кількість учнів обох статей помітно скоротилася на 5214 чоловік, або 5,4%. Зокрема, хлопчиків зменшилось на 1396, або 2,0% і дівчаток на 3818, або на 14,3% [7, с.165-166].

Таким чином, 1902 рік видався для шкіл грамоти менш сприятливим, ніж попередній. Зменшення кількості шкіл грамоти на території Подільської губернії пояснюється, перш за все, нездатністю місцевих органів влади забезпечити їх фінансові та матеріальні потреби, а також байдужістю місцевих чиновників до проблем освіти серед селянства. На жаль, і в наступні роки тенденція щодо зменшення кількості шкіл грамоти в Подільській губернії продовжувала зберігатися. Підтвердженням цьому є фіксація кількості шкіл грамоти в Подільській губернії складена на основі документів «Обзор Подольской губернии за 1892, 1893, 1899, 1901, 1902, 1905, 1907 pp.» (див.тал.3).

Таблиця 3

Кількість шкіл грамоти повітах Подільської губернії за 1892-1907 pp.

Значення років	1892	1893	1899	1901	1902	1905	1907
Кількість шкіл грамоти	726	734	827	841	736	428	309

Подібне спостерігалось і в розвитку шкіл грамоти (див.тал.4)[9].

Таблиця 4

Кількість шкіл грамоти в повітах Подільської губернії на 1905 рік

№ п/п	Назва повітів	Школи грамоти	Однокласні школи	Другокласні	Разом
1	Балтський	90	157	-	247
2	Брацлавський	17	126	-	143
3	Вінницький	42	71	4	117
4	Гайсинський	30	112	2	144
5	Кам'янецький	25	131	-	156
6	Летичівський	25	74	-	99
7	Літинський	21	132	2	155
8	Могилівський	34	89	-	123
9	Ольгопільський	28	104	3	135
10	Проскурівський	52	107	-	159
11	Ушицький	32	104	-	136
12	Ямпільський	32	106	2	140
	Всього по губернії	428	1313	13	1754

Як видно із таблиці, завантаженість шкіл грамоти, в порівнянні з іншими типами початкових навчальних закладів, функціонуючих на території Подільської губернії в зазначений період, була теж незначною. Зокрема, у 1900 році на кожну двокласну церковно-парафіяльну школу припадало в середньому 111 учнів, на однокласну – 47, а на школу грамоти – 27 [14, с. 29].

Що стосується релігійної приналежності учнів церковноприходських шкіл і шкіл грамоти, то в 1901 році із 95699 дітей обох станів 95,3%, від їх загальної кількості, були православного віросповідання, 4% – католиками та 0,7% – інших релігій.

У 1902 році співвідношення дітей щодо їх релігійної приналежності майже не змінилося. Так, із 86436 дітей обох статей православні склали 95,5%, 3524 учнів, або 3,9%, вважали себе католиками, 525, або 0,6%, належали до іншого віросповідання [7, с. 178].

Школи грамоти поділялися на однокласні з дворічним курсом і двокласні з чотирирічним курсом навчання. Ці навчальні заклади, на відміну від інших початкових навчальних закладів, давали дітям знання не більші, ніж їх отримували учні першого класу церковноприходської школи. Користуючись свободою у виборі напрямку навчання, вчителі шкіл грамоти навчали дітей письму, читанню, арифметиці, закону Божому, церковному співу тощо. Зміст навчання у цих навчальних закладах був повністю підпорядкований релігійно-моральному вихованню учнів, що не відповідало загальному напрямку офіційної світської початкової школи [12, с. 228].

Досить часто вибір предметів, які вивчалися в навчальних закладах такого типу, визначався й можливістю громади оплачувати навчання своїх дітей і розміром оплати роботи вчителя. Розмір збору на користь школи значною мірою залежав від матеріального статку членів громади та розподілявся диференційовано: з менш заможних менше, а з багатших більше. При наявності вільних коштів на рахунку общини, її члени, рішенням загального сходу села, могли найняти для своїх дітей спеціалістів і з інших предметів, а саме: учителя гімнастики, рукоділля, ремесла та ін..

Основною формою організації навчально-виховної роботи в школі грамоти був урок, під час якого навчання відбувалось аналітично-звуковим методом. Тобто, діти шляхом багаторазового повторення механічно зачували напам'ять незрозумілий текст підручника, вірш або молитву. Поширення цього методу було зумовлено рядом причин, а саме: школи грамоти на початковому етапі свого існування були погано забезпечені навчальною літературою, тому в багатьох випадках підручник був тільки у вчителя; інша, не менш важлива причина полягала в тому, що селянські діти, практично, не знали російської мови, а якщо і знали, то дуже погано. Саме тому, при вивченні російської мови все більше місце займало пояснювальне читання, під час якого вчитель, прочитавши уривок тексту, намагався розтлумачити його так, щоб діти зрозуміли його зміст і могли без помилок відтворити по-пам'яті або на папері. Тому навчання письму відбувалось одночасно з навчанням дітей читати. При застосуванні такої методики учитель надто багато уваги зосереджував на виконанні учнями письмових вправ, що значно зменшувало увагу і призводило до швидкої втомлюваності дитини.

Навчання арифметики відбувалось так: початкові навчання рахувати на дійсних предметах, усний рахунок, рішення прикладів і задач, вправи на рахівниці [11, с. 70].

Здебільшого, навчально-виховний процес у навчальних закладах подібного типу зводився до прищеплення учням почуття страху, беззаперечної покори волі вчителя. Заснована на муштрі існуюча система навчання і виховання зводила нанівець особистісні інтереси дітей, їхні здібності та побажання, вікові та індивідуальні особливості. Так, для контролю за навчанням і вихованням сільських дітей, у школах були складені спеціальні списки хлопчиків і дівчаток віком від 8 до 16 років, які зобов'язані були ходити на заняття не тільки в зимню, але й у літню пору року [15, с. 65].

У 1897 році Міністерство народної освіти, прагнучи, в певній мірі, задовольнити вимоги часу та покращити якість навчання, видало нову пояснювальну записку до навчальних програм, якими керувалися вчителі початкових шкіл. У пояснювальній записці зверталася увага педагогів на необхідності застосування інноваційних підходів у навчально-виховному процесі, дотриманні під час занять принципів свідомості, самостійності, послідовності та ін.

Так, у пояснюючій записці до програми із закону Божого від педагога вимагалось, щоб при вивченні молитов діти не просто відтворювали заучені напам'ять фрази, а розуміли та глибоко усвідомлювали їх зміст, щоб їх серця завжди були відкриті [13, с. 1801-1802].

Однак, були й школи грамоти, в яких навчання відбувалося за програмою однокласних церковно-приходських шкіл, що в свою чергу сприяло переходу таких шкіл на початку ХХ ст. в розряд останніх. Вчителі таких навчальних закладів у практиці своєї роботи застосовували новітні методики роботи з дітьми (проводили екскурсії, збирали ботанічні колекції та ін.), що якісно змінювало зміст навчання та виховання учнівської молоді [11, с. 228].

Висновки. Таким чином, школи грамоти відіграли значну роль у забезпеченні освітніх потреб дітей, які проживали в найвіддаленіших населених пунктах Подільської губернії. Незважаючи на те, що рівень отримуваних учнями знань у школах грамоти здебільшого був не високим, все ж значна частина селянських дітей по їх закінченні вміла читати, писати та рахувати, що в цілому покращило освітній рівень сільського населення.

Література

1. Войтович В.В. Стан народної освіти в Могилівському повіті наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. / В. В. Войтович, О. В. Войтович //36. наук. праць 2-ї Могилів-Подільської краєзнавчої конференції. – Могилів-Подільський, Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – 288 с.

2. Краткий очерк церковно-приходского дела в Подолии за последнее десятилетие (1884-1894 гг.) Прибавление к Подольским епархиальным ведомостям №49 1886 года
3. Кононенко В.П. Церковні школи Подільської Єпархії та їх вплив на формування менталітету населення наприкінці XIX – на початку XX ст. / В.П.Кононенко // Вінниччина: минуле та сьогодення. Краєзнавчі дослідження. – Вінниця, 2005. – 324 с.
4. Обзор Подольской губернии за 1892год. – С. 29..
5. Обзор Подольской губернии за 1893 год. -Б.м. и г. – С.142
6. Обзор Подольской губернии за 1899 г. – С. 212
7. Обзор Подольской губернии за 1902 год. – С. 165-166.
8. Подольские Епархиальные Ведомости. – №49.–1886.
9. Очерки из церковно-общественной и бытовой жизни Подолии в 1905 г. // Подольские епархиальные ведомости (ч. неоф.). – 1905. – №43. – С. 1027-1034.
10. Синицкий Д. Исторические сведения о подольской духовной семинарии. / Д. Синицкий. – Камянец-Подольский, 1895. – 119 с.
11. Сесак І.В., Мітін Г.Д. Освіта на Поділлі: у 2-х ч. / І.В. Сесак, Г.Д. Мітін. – Кам'янець-Подільський, 1996. – Ч. I. – 152 с.
12. Сесак І.В. Школи грамоти Поділля в кінці XIX початку XX ст.. // Матеріали 9-ї Подільської історико-краєзнавчої конференції. – Кам'янець-Подільський., 1995. – С. 228.
13. Фальборк Г. Настольная книга по народному образованию. –В 4-х т. / Г. Фальборк, В. Чарнолуцкий – СПб., 1904. – Т.3. – С. 1801-1802.
14. Церковные школы Российской империи в 1900 году. – СПб,1903. –С.29
15. Державний архів Вінницької області далі (ДАВО), Д. 205, оп.1, спр. 29, арк. 64-65.
16. ДАВО, Д. 213, оп.1, спр. 3, арк. 3-6.
17. ДАВО, Д. 283, оп.1, од. зб. 2, арк. 27-28
18. ДАВО, Д. 283, оп.1, од. зб. 2, арк. 34-35
19. ДАВО, Ф. 283, оп.1,од. зб. 4, арк..57- 59
20. ДАВО, Ф. 283, оп.1,од. зб. 2, арк.. 82-91.
21. ДАВО, Ф. 283, оп.1,од. зб. 4, арк.. 17(a)-19
22. ДАВО, Ф. 283, оп.1,од. зб. 4, арк.. 59-60.

УДК 37(477) (“17”–“19”)

ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ДІЯЧІВ ПЕРІОДУ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНО - КУЛЬТУРНОГО ВІДРОДЖЕННЯ XVIII – XIX СТ

О.А.Лаврінєнко

***Анотація.** Автор статті на основі ретроспективного, логіко-системного розгляду історичних джерел та спеціальної історико-педагогічної літератури здійснює аналіз творчих підходів до розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя-вихователя в спадщині видатних теоретиків і практиків освітньої галузі періоду українського національно-культурного відродження XVIII – XIX ст.*

***Ключові слова:** історичний поступ, педагогічна техніка, педагогічне мистецтво, педагогічні здібності.*

***Аннотация.** Автор статьи на основе ретроспективного, логико-системного рассмотрения исторических источников и специальной историко-педагогической литературы совершает анализ творческих подходов к развитию идей педагогического мастерства учителя-воспитателя в наследии теоретиков и практиков образовательной отрасли периода украинского национально-культурного возрождения XVIII – XIX в.*

***Ключевые слова:** исторический прогресс, педагогическая техника, педагогическое искусство, педагогические способности.*

***Summary.** Author of the article based on retrospective, logical-systematic review of historical sources and special historical, pedagogical literature carries out analysis of creative approaches to the development of the ideas of the teaching skill of teacher-educator in the heritage of prominent theorists and practitioners of the period of the Ukrainian national cultural revival of the 18TH – 19TH centuries.*

***Key words:** historical progress, pedagogical techniques, pedagogical art pedagogical abilities.*

Постановка проблеми. Період українського національного відродження, за визначенням сучасних істориків і культурологів, розпочався наприкінці XVIII ст. на східноукраїнських землях, відображаючи процеси становлення і розвитку культурно-освітнього й громадсько-політичного

життя України. Сучасні дослідники історії становлення та розвитку української національної культури В.Греченко, І.Чорний, В.Кушнерук, В.Режко відзначають, що "...напередодні українського національного відродження протягом попереднього історичного періоду разом із втратою елементів державності було знекровлене і самостійне українське життя взагалі, яке спиралося на тісну взаємодію козацького, духівницького, міщанського та селянського станів у межах наданих їм автономних прав, що передбачали можливість зміни суспільного статусу" [8, с. 392]. Характеризуючи соціально-економічні, політичні і культурні умови розвитку українських земель цього періоду, М.Євтух вказує на відсутність цілісності українського народу, який був насильно розірваний на декілька частин. Етнічні українські землі – Лівобережна, Правобережна, Слобідська та Південна Україна, Галичина, Буковина та інші входили до складу Росії, Австрії, Угорщини, Польщі, не становлячи собою єдиної української держави [5, с. 3]. Кінець XVIII – друга половина XIX ст. в Україні, як і в Російській імперії, був періодом кризи феодално-кріпосницької системи господарювання, а також неухильного розвитку капіталістичних відносин, що, в свою чергу, потребувало освічених і кваліфікованих працівників. Цей процес стимулював розвиток мережі навчальних закладів і кількості учнів у них. Уже на початку XIX ст. Міністерством освіти, яке почало діяти з 1802 р., було здійснено систематизацію всіх навчальних установ і затверджено чотири типи шкіл: парафіяльні, повітові, губернські, університети [8, с. 398].

Усі вищезазначені чинники, як соціально-економічні, так і суспільно-політичні, вказували на гостру потребу в наявності високоосвічених і професійно спрямованих педагогічних кадрів для задоволення всіх освітніх процесів. Саме в розглядуваній історичній період прогресивні ідеї формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя знаходять своє втілення у науковій і культурно-освітній діяльності видатних вітчизняних філософів, педагогів, громадських та державних діячів.

Аналіз останніх досліджень. Визначальними для дослідження педагогічної майстерності в історичному контексті стали праці з проблем історії національної освіти і педагогічної думки Л.Артемової, Л.Вовк, Б.Года, М.Грищенка, Н.Гузій, Н.Дем'яненко, М.Євтуха, С.Золотухіної, Н.Калініченко, М.Левківського, В.Лугового, О.Любара, Л.Медвідь, Б.Мітюрова, Л.Сігасвої, П.Сікорського, С.Сірополка, В.Смоля, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, Т.Усатенко, М.Ярмаченка.

Проблем історії педагогічної майстерності торкалися окремі сучасні науковці в дисертаційних дослідженнях: Є.Барбіна, Л.Березівська, Г.Гриченко, Н.Гузій, Н.Дем'яненко, Н.Дічек, О.Дубасенюк, Л.Задорожна, Н.Кічук, І.Ковальова, Л.Король, В.Микитюк, Е.Панасенко, Р.Роман, С.Швидка та інші.

Широке коло питань, що висвітлено в цих наукових працях, має засадничі функції у вивченні багатовекторного феномену "педагогічна майстерність", збагачуючи загальний внесок в її розробку і складає методологічне підґрунтя для системних досліджень різних суб'єктів педагогічної дії. Обраний аспект наукового аналізу залишається мало дослідженим у психологічній, педагогічній (історико-педагогічній) науках.

Мета статті полягає у ретроспективному, логіко-системному аналізі теорії і практики педагогічної майстерності у творчій спадщині діячів періоду українського національно-культурного відродження XVIII – XIX ст., висвітленні оригінальних підходів до суб'єкт-суб'єктних взаємин між учителем та учнями, розкритті шляхів вироблення засадничих принципів комунікативної культури педагога.

Виклад основного матеріалу. В середині XVIII – на початку XIX ст. центрами підготовки вчителів на українських землях стають Києво-Могилянська академія, Чернігівський, Харківський та Переяславський колегіуми, а пізніше – Харківський, Київський та Львівський університети. Досліджуючи історію становлення української національної школи, Т.Усатенко підкреслює згубний вплив імперської політики царського уряду в царині небувалої русифікації, що охопила всю систему освіти і культури. Давні українські школи російський уряд перетворював на суто духовні, а у нових викладання велося лише російською мовою, яку навіть її українські прихильники іменували "руським наречієм". Укази Петра I про заборону друкування у Малоросії (російська імперська назва України) будь-яких книг українською мовою, переведення викладання у Києво-Могилянській академії на російську мову, зруйнування Запорозької Січі, ліквідація полкового адміністративного устрою і запровадження губерній – свідчило про духовне та інтелектуальне пограбування України [14, с. 90].

Але, незважаючи на утиски з боку царського уряду, соціально-політичні суперечності породжували нові ідеї, що знаходили своє відображення у філософських творах представників прогресивного напрямку і стосувались проблем організації, принципів і методів навчання та виховання дітей [10, с. 107]. Важливе місце в них відводилося особистості вчителя, його професійним

і загальнолюдським якостям, умінням і навичкам, необхідним у щоденній взаємодії з учнями і шкільним колективом. Передові педагоги-практики, філософи, діячі культури, представники духовенства кінця XVIII – другої половини XIX ст. – епохи Російського Просвітництва, як називають цей період історики, прагнули до переосмислення християнського вчення, формування нової високоосвіченої світської особи. І тільки звертання до кращих західноєвропейських зразків розбудови шкільної справи з урахуванням національних особливостей сприяло реалізації поставлених завдань [11, с. 108].

Важливого значення у становленні педагогічної майстерності вчителя-вихователя кінця XVIII – середини XIX ст. відводилося першому підручнику із педагогіки російською мовою, який називався “Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи, изданное по Высочайшему повелению царствующия Императрицы Екатерины Вторья. В Санкт-Петербурге 1783 г.”. Це видання було перекладеним із німецької мови комісією, яку очолював Ф.Янкович-де-Мирієв і стало зразком систематизованого курсу педагогіки, основ дидактики та методик викладання такими, як їх розуміли в розглядуваний період. “В цій книзі міститься, – як говорилося в передмові, – все те, що вчителю для виховання дітей, своєї поведінки і порядку шкільного в міських та сільських училищах необхідно знати” [3, с. 337]. Підручник складався із чотирьох частин: основні способи викладання; перелік навчальних предметів; вимоги до звання, поведінки самого вчителя; організація шкільного життя.

Незважаючи на те, що “Руководство” містило переважно статuti та поради для вчителів, видані в Австрійській Імперії XVIII ст., Ф.Янкович-де-Мирієв вніс суттєві доповнення і зміни, враховуючи вітчизняні традиції та систему підготовки педагогічних кадрів. Звідси можна судити про те, що в Російській Імперії був оформлений перший вітчизняний педагогічний підручник-порадник для вчителя, в якому виділені статті, що стосувалися його педагогічних умінь і навичок. Саме в третій частині “Руководства” мова йшла про професійні риси вчителя:

§ 1. Вчителі зобов’язані за своєю посадою займати місце батьків учня під час їхнього перебування у школі і, якщо батьки здійснюють недостатній педагогічний вплив на дитину, – працювати з подвоєними зусиллями.

§ 2. Педагоги повинні, навчаючи Закону Божого, виховувати в учнів такі риси, як порядність, вірність християнським і церковним настановам.

§ 3. Звання вчителя зобов’язує зробити із учнів корисних суспільству людей, навчити вихованців думати і вчиняти розумно, чесно і порядно [3, с. 343].

“Руководство” – перший російськомовний своєрідний підручник із педагогічної майстерності для вчителів, бо в ньому йшлося про ті риси особистості, які конче необхідні кожному педагогу-вихователю у професійній діяльності, навіть зустрічаються педагогічні категорії, широко вживані в сучасній психолого-педагогічній науці. Серед рис, якими повинен вирізнятися вчитель у суспільстві і яким він повинен навчитися, здобуваючи педагогічну професію, виділялися такі:

“Любов”. Вчитель має ставитися до учнів по-батьківськи, ласкаво і з любов’ю. Він повинен усім своїм еством дати зрозуміти учням, що йому приємно, коли вони старанні, не пропускають заняття і за це вчитель їх любить.

“Бадьорість”. Педагог не повинен бути сонливим, похмурым, а коли треба похвалити чи заохотити учня – байдужим.

“Терпіння”. Коли в класі є такі учні, які нетерплячі, рухливі, різкі чи вперті, і, навіть тоді, коли батьки таких учнів звинувачують учителя в тому, що він не може їх навчити і виховати – вчитель повинен дотримуватися такту і терпіння.

“Відповідальність”. Якщо вчитель, навіть за невинуваних обставин, зволікає школу, запізнюється, або проводить заняття у не відведений для цього час, відволікається від підготовки до занять сторонніми справами (домашні турботи, рукоділля тощо) – учні це бачать і відчувають, стараються самі порушувати встановлені школою правила і розпорядок [3, с. 344].

“Руководство” дістало широкі відгуки педагогічної громадськості, а його зміст неодноразово піддавався критичним зауваженням. Вітчизняні вчені, культурні та освітні діячі прагнули створити власну систему підготовки вчительських кадрів. Значний прогрес у здійсненні освітніх реформ кінця XVIII – початку XIX ст. відбувався за часів царювання імператриці Катерини II. Проекти освітніх перетворень 1760 – 1770 рр. виокремили три складові, від яких залежала цілісна державна освітня сфера: підготовка педагогічного персоналу, професіоналізм адміністрації навчальних закладів, матеріальне забезпечення. Жодна епоха в історії педагогіки не вимальовувала з такою ретельністю ідеальний образ педагога-майстра, як “Вік Просвітництва” [7, с. 303]. За західноєвропейськими зразками Міністерством народної освіти Російської імперії був розроблений “Статут навчальних

закладів, підпорядкованих університетам” (1804), яким оформили нову систему шкільної освіти в складі навчальних закладів: парафіяльні (з однорічним курсом навчання) училища, повітові (дворічні) училища, гімназії та університети. 1805 р. у Харкові відкрито університет. До вищих навчальних закладів належала також гімназія вищих наук князя О.Безбородька в м. Ніжині, Харківський колегіум, Кременецький ліцей, що став центром утвердження польської політики на українських землях [14, с. 97]. Саме у вищих закладах освіти України формувалася передова педагогічна думка про сутність та специфіку вчительської професії, форми та методи підготовки педагогічних кадрів.

Вагомий науково-теоретичний доробок у становлення педагогічної майстерності майбутнього вчителя здійснив І.Рижський (1761 – 1811 рр.). Перший ректор Харківського університету, видатний учений і педагог – І.Рижський володів уродженими здібностями до викладання. Лекції його користувалися величезним успіхом. Він був наділений такими природними рисами, як красномовність та вміння впливати на аудиторію. Усвідомлюючи те, що випускники Харківського університету здебільшого присвячували себе справі викладання та виховання підростаючого покоління, Іван Степанович надрукував великі за обсягом навчальні посібники, в основу яких ліг лекційний матеріал, читаний ним перед студентами. Серед них варто виділити такі видання: “Досвід риторики”, виданий у 1805 р.; “Введення в словесність”, для публічних читань, що регулярно проводилися в університеті з 1805 р.; “Вступ до віршування”, виданий Російською академією наук у 1911 р. Популярністю користувалася праця вченого “Досвід риторики”, часто перевидавалася навіть після смерті автора. І.Рижським були надруковані декілька промов, виголошених на урочистих заходах у стінах Харківського університету. Серед них варті уваги такі: “Про витончені мистецтва”, де автор обстоює думку про вплив науки і мистецтва на особистість освіченої людини, на почуття, які необхідно сформулювати у фахівця-професіонала; “Про пізнання, властиве уяві”, де Рижський говорить про роль уяви, як особистісно-значущої професійної риси майбутнього випускника ВНЗ [1, с. 326].

Проблемам педагогічної майстерності присвячені праці відомого українського педагога, письменника і освітнього діяча І.Тимківського (1773 – 1853 рр.). У спогадах одного із перших студентів Харківського університету Т.Селиванова йшлося про надзвичайні професійні здібності І.Тимківського, декана факультету морально-політичних наук. Він писав: “Найвидатнішим професором на юридичному факультеті був І.Ф.Тимківський... Усе в нього було вишукане, а фрази були продумані, вироблені, мовби витончені, вишліфовані й виполіровані... Він знав мови і мав багатосторонні знання і взагалі своїм тоном, своїм оригінальним поглядом на речі й вишуканим красномовством усякого на перший раз міг спантеличити” [13, с. 245].

Ілля Федорович у своїх поглядах на педагогічний рівень учителя звертає увагу на важливість умінь і навичок педагога, необхідних для досягнення поставлених навчально-виховних завдань. Так, у листі до директора Чернігівської гімназії він зазначав: “Спосіб навчання має бути більш пояснювальним і аналітичним з пропонуванням і тлумаченням доповнень та прикладів і на все достатніх і зрозумілих причин, щоб не було жодного слова незрозумілого, і щоб учні не тільки напам’ять стверджували відповіді, мало їм зрозумілі, але і власним розумінням у науку вникали... після чого легко їм було відповідати на різні запитання як уривками, так і в зв’язку із багатьма істинами. Кожен учитель, крім попереднього роздуму про те, що і як має викладати в класі за підручником, повинен запастись відомостями з інших книг, але щоб... у викладанні його не було зайвих висловлювань і щоб він неодмінно враховував обсяг часу для його курсу і всю широкість свого предмета, якому повинен навчити у повному обсязі” [13, с. 246].

Творчий розвиток ідей формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя знайшов своє втілення у науковій та культурно-освітній діяльності видатного закарпатського письменника та вченого ХІХ ст. О.Духновича (1803 – 1865 рр.). Висхідним положенням його педагогічних поглядів є процес активізації пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання. О.Духнович вважав, що процес засвоєння знань повинен відтворюватися шляхом чуттєвого сприймання. Цю категорію педагог визначав як “почуттєва настанова”. Сприймання процесу навчання через почуття є природним фактором, а почуття дитини, в свою чергу, є визначальним шаблоном пізнання [4, с. 26]. У своїй праці “Народна педагогія на користь училищ і учителів сільських” О.Духнович дає чітке визначення цій категорії: “Почуттєвою настановою” вона тоді називається, коли зображена почуттями і також почуттями учнів відтворюється” [4, с.30]. За цим правилом учитель мусить своє викладання пояснити прикладами, порівняти речі з іншими подібними речами і подати наочно матеріал так, щоб діти не тільки зрозуміли, але й почуттям охопили те, що їм пропонує вчитель. За цим правилом буде найкраще, коли педагог матиме малюнок і на малюнку покаже річ, про яку пояснює. До чуттєвого навчання відноситься й те, що певний предмет учні мають розглянути з усіх сторін, тоді вони зрозуміють усі частинки, з яких цей предмет складається і порівняють з іншим, йому подібним. Коли

ж викладається не чуттєвий предмет, тобто загальний, який продемонструвати не можна, наприклад, граматику, тоді треба навести більше прикладів і порівнянь [9, с. 203]. Таким чином, О.Духнович збагнув двоєдину природу процесу навчання, а відтак і процесу засвоєння знань, зумів у зв'язку з цим підійти до розробки основних питань дидактики з позиції вчителя, як невід'ємного суб'єкта педагогічного процесу. Вчений розглядав науку педагогіку як "мистецтво мистецтв", і виходячи з цього, – вчителем може бути та людина, яка самим народженням призначена до педагогічної професії. Педагогові "від природи дано мати легкий і переконливий спосіб викладання" [12, с. 132]. Життєвий досвід доводить, писав О.Духнович, що "не кожна людина здатна за своєю природою до виховання дітей. Якщо такий нездатний за природою вчитель потрапляє на педагогічну роботу, то істинно він сам є нещасним, і довірені йому особистості для виховання стають нещасними"[4, с. 22]. Педагогічній професії повинні себе присвячувати люди, які внутрішньо здатні до неї. Саме в цьому великий педагог вбачав сутність педагогічної майстерності, бо вчитель "не якусь хитку річ, а людину та людство створює", тобто є "інженером людських душ" [12, с. 133].

Звертаючись до педагогів, О.Духнович писав: "Вчителі! Ви є сіль землі, ви є просвітителі народу – народу, до цього часу обмеженого, народу, що потребує освіти!" [4, с. 86]. Просвітитель, високо оцінюючи значення природних здібностей майбутнього вчителя, наголошував, що запорукою його професійної майстерності повинна стати ґрунтовна науково-педагогічна підготовка. Він акцентував увагу на тому, аби "вчитель мав добрі знання того предмета, який він прагне викладати" [4, с. 20]. У розділі "Які вчитель повинен мати знання?" автор "Народної педагогії..." твердив: "Тому, хто прагне стати вчителем, необхідно самому вчитися, бо як можна навчати інших, коли сам неук, або недостатньо знаєш предмет, який потрібно викладати. Такий є подібним сліпому... Той, хто бажає навчати, повинен насамперед сам бездоганно вивчити все, що хоче передати іншим" [4, с.24].

На думку М.Євтуха, в педагогічних працях О.Духновича міститься багато цінних пропозицій щодо педагогічної праці вчителя. Хороший учитель – людина, яка має всебічну освіту та високу культуру поведінки. Він має бути бездоганно обізнаний з гуманітарними науками й досконало розбиратися в педагогіці. Мистецтвом педагогіки треба опанувати кожному майбутньому вчителю. Володіючи педагогічним мистецтвом, наставник дітей повинен не просто викладати матеріал, – він зобов'язаний пробуджувати в головах дітей зацікавленість, жадобу до знань, спостережливість, упевненість у своїх силах, постійне бажання рухатись вперед. До кожного учня педагогу потрібно підходити з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей [6, с. 63].

Великого значення О.Духнович надавав живому слову в методиці навчання, а саме культурі мовлення вчителя. Ось деякі з порад просвітителя майбутнім педагогам:

- пояснюючи нове, вчитель мусить завжди зважати на рівень розвитку дітей;
- треба уникати вживання незрозумілих слів, понять, намагатися в докладний і доступний спосіб пояснювати їх;
- щоб діти "легко і в повному обсязі зрозуміли матеріал, вчитель має простими словами, а не вибірковими фразами, витонченими, короткими висловлюваннями, а не довгими реченнями викладати науку свою" [4, с. 29].

Доводячи учнів за допомогою "почуттєвої настанови" до розуміння істини, О.Духнович не вважав живе слово вчителя в поясненні нового матеріалу "половою, лушпинням, непотребом". Навпаки, на думку вченого Ф. Науменка, живому слову в його основних (монологічній і діалогічній) формах О. Духнович у методиці навчання відводив значне місце. Розповідь, пояснення, бесіду в евристичній і катехізичній формах він пропонує як метод навчання дітей [12, с. 162].

За недоброчесне ставлення до своїх обов'язків О.Духнович лякає вчителів карою страшного суду. Для нього вчитель – це не просто працівник школи, а насамперед носій нових, прогресивних ідей, доброчесності. Це людина-патріот, для якої інтереси народних мас мусять бути понад усе [2, с. 203]. За О.Духновичем, вчителі є людьми веселої вдачі. "Бути веселого і флегматичного темпераменту, а не сидіти за кафедрою, неначе тиран. На уроках між дітьми ходити, запитання із посмішкою ставити, викладати легко, зрозуміло, з емоціями, люб'язно, щоб його учні зрозуміли, щоб цим учитель збудив між учнями ревність" [4, с. 83].

Розкриваючи сутність учительської професії, О.Духнович прагнув акцентувати увагу на тому, що особистість педагога-вихователя повинна викликати в учнів лише позитивні відчуття. Вчителю не слід бути "...бродягою, брехуном, наклепником, насмішником чи лихословом". „Саме слово „вчитель” несе в собі гордість, гідність, своїм розумом розвіє хмари невігластва, добрим прикладом виправляє людей" [4, с. 89].

Погляди видатного педагога на роль народного вчителя у формуванні молодого покоління, принципи, закладені в його "Народній педагогії", дозволяють стверджувати, що О. Духнович був

високоосвіченою людиною, ґрунтовно обізнаним з передовими ідеями в галузі виховання та навчання. “Народна педагогія”, по суті, стала першим уніфікованим підручником з педагогіки, де педагогічній майстерності вчителя відводилося чільне місце, структурувалися і визначалися основні вміння та навички, якими повинен він володіти у навчально-виховній та просвітницькій діяльності.

Висновки. Безліч цінних думок про педагогічну майстерність, професійне виховання вчителя, становлення особистості педагога та його роль у суспільному житті, викладених у спадщині окремих провідних вітчизняних діячів освіти XVIII – XIX ст. мали велике значення для розбудови освітньої системи України, здійснювали вирішальний вплив на громадсько-педагогічний та суспільно-політичний рух тієї епохи, сприяли розвитку середньої та вищої педагогічної освіти, створенню нових педагогічних освітніх закладів. Ідеї становлення і розвитку педагогічної майстерності були настільки вагомими, що не втратили свою актуальність і в наші дні.

Література

1. Багалеї Д. І. Очерки из русской истории / Д. И. Багалеї. – Харьков, 1911. – Т. 1 : Статьи по истории просвещения. – 624 с.
2. Барбіна Є. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки / Є. Барбіна // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 71 – 74.
3. Демков М. І. История русской педагогики. Изд. 2-е / М. И. Демков. – М., 1910. – Ч. II : Новая русская педагогика (XVIII век). – 627 с.
4. Духнович А. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / Александр Духнович. – Львов, 1857. – Ч. I : Педагогика общая. – 92 с.
5. Євтух М. Б. Борьба трудящих Украины за розвиток національної культури, школи і освіти (кінець XVIII – перша половина XIX століття) / М. Б. Євтух; Київ. держ. лінгвіст. ун-т. – К., 1995. – 30, [2] с.
6. Євтух М. Б. Просвітницька діяльність та педагогічні погляди О. В. Духновича: [моногр.] / М. Б. Євтух; Акад. пед. наук України. Київ. держ. лінгвіст. ун-т; за ред. В.П. Кеміня. – К., 1995. – 94, [1] с.
7. Из истории учебных реформ Императрицы Екатерины II // Известия по народному образованию. – 1909. – Ч. XX. – С. 299 – 307.
8. Історія світової та української культури: Підручник для вищ. закл. освіти / Греченко В. А., Чорний І. В., Кушнерук В. А., Режко В. А. – К. : Літера, 2002. – 464 с.
9. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2003. – 768 с. [Серія “Вища освіта XXI століття”].
10. Медведков А. П. Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении для школы и самообразования / А. П. Медведков. – 2-е перераб. изд-е. – СПб: Изд-во Я. Башмакова и К°, 1914. – 328 с.
11. Медвідь Л. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: [навч. посіб.] / Лариса Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
12. Науменко Ф. І. Основи педагогіки О. В. Духновича (Лекції з історії педагогіки для студентів ун-ту) / Ф. І. Науменко. – Львів, 1964. – 215 с.
13. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Кн. 1 : X – XIX ст. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 549, [3] с.
14. Усатенко Т. П. Українська національна школа : минуле і майбутнє. Українознавчий вимір / Т. П. Усатенко. – К. : Наук. думка, 2003. – 284, [1] с.

УДК 37.015.31:17.022.1(477.44)“1901/1950”

РОЛЬ КАЛЕНДАРНО-ПОБУТОВОЇ ОБРЯДОВОСТІ У ВИХОВАННІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ НА ПОДІЛЛІ (ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТ”)

Ю.В.Мельник

Анотація. У статті досліджені обряди календарно – побутових свят та їх роль у духовній культурі подолян.

Ключові слова: традиції, обрядовість, календарно-побутові свята.

Аннотация. В статье исследованы обряды календарно-бытовых праздников и их роль в духовной культуре подолян.

Ключевые слова: традиции, обрядовость, календарно-бытовые праздники.

Summary. The article presents an analytical description of rites referring to calendar holiday customs and their role in the spiritual culture of Podolians.

Постановка проблеми. Однією з найдавніших форм духовної культури народу є звичаї та обряди.

Звичаї — це повсякденні, усталені правила поведінки, що склалися історично на основі людських стосунків, у результаті багаторазового здійснення одних і тих же дій та усвідомлення їх суспільної значущості. [2,с.117].

Обряди — це символічні дієства, приурочені до відзначення найбільш важливих подій у житті людських родин, окремих осіб. Наприклад, посівання на Новий рік, колядування, клечання хати на Зелені свята тощо [2,с.117].

Геродот стверджував: якби усім народам у світі надали можливість вибирати найкращі з усіх звичаїв та обрядів, то кожен народ вибрав би свої власні. Звичай вітатися при зустрічі існує у кожного народу, але робить це кожен по-своєму.

Українці належать до тих націй в Європі, чия обрядовість є однією з найдавніших і найбагатших.

Аналіз основних досліджень. В історіографії подільської етнології вагомий слід залишили представники Кам'янець-Подільської духовної семінарії. З ними значною мірою пов'язане розгортання історико-етнологічних досліджень на Поділлі у другій половині XIX - на початку XX ст. Це був народознавчий осередок прогресивної молоді – вихованців та викладачів семінарії, діяльність яких була спрямована на вивчення самотності подільського села, народного побуту, фольклору, народних традицій, звичаїв [3,с.10].

Провідне місце серед періодичних видань у висвітленні етнографічних матеріалів із Поділля займають „Подільські єпархіальні відомості" (далі — „ПЄВ"). За весь час їх видання етнографічні матеріали в середньому складають 20%. Серед публікацій рубрики „Історія, археологія, етнографія" етнографічна спадщина становить 43% [3,с.10].

Значна кількість досліджень з духовної культури Поділля належить таким відомим етнографам, як М.Симашкевич, Ю.Сіцинський, М.Яворовський, часто зустрічаються на сторінках періодики публікації Є.Струменського, П.Трублаєвича, С.Лобатинського, А.Длугопольського, М.Дороновича, О.Листова, П.Ланевського, З.Моргунова, В.Якубовича, А.Саббатовського, К.Савича, О.Павловича, М.Багинського, О.Лотоцького, О.Прусевича, І.Зборовського, К.Широцького. За час видавництва „Православної Подолії" свою активну дослідницьку діяльність розгорнули М.Дорохольський, С.Венгрженевський, В.Широцький, К.Широцький, М.Ястремський та ін [3,с.11].

Роблячи статистичний зріз „ПЄВ", „Подільських губернських відомостей" (далі — „ПЄВ"), „Православної Подолії", „Київської старовини", у яких протягом 1862-1915 рр. друкувалися матеріали досліджень подільської традиційної культури, бачимо, що більше 70 публікацій присвячені календарній обрядовості [3,с.11]. Окрім детального опису свят, автори подають історичні довідки про їх святкування українцями та іншими народами, пояснюють міфічну основу, традиційне світосприйняття.

Мета статті. Вивчення особливостей духовної культури подолян через календарно-побутові свята.

Основний матеріал. Складний і тривалий шлях розвитку пройшли українські календарно-побутові звичаї та обряди. Таку назву вони отримали через зв'язок із календарними циклами. Часом їх ще називають аграрними, тобто пов'язаними з певними видами господарських робіт (сівбою, збиранням врожаю) [1,с.58].

Свято Пресвятої Богородиці, Введення, розпочинається 4 грудня. З цього дня у хліборобському розумінні починає спочивати земля, яку не можна копати лопатою аж до Благовіщення (7 квітня) [4, с. 3].

По всій Україні від Введення починали розучувати колядки, виготовляти «вбрання» для колядників. Майже усі вірили в полаз: хто вранці першим завітає до хати, той буде показником, від нього залежатиме щастя, здоров'я чи лихо [4, с. 4]. Достаток віщував молодий відвідувач, а особливо з грошима, нещастя віщував старий, немічний, особливо стара баба або той, хто приходив щось позичати. Щоб уберегти себе від таких випадкових відвідувачів, господарі подекуди старалися раненько ввести до хати свого «полазника»: вола, телицю, вівцю — своєрідне втілення селянського добробуту [4,с. 4].

Давніми у цьому святі є і весільні мотиви. Найкраще виражені вони дівочими ворожіннями на щасливе заміжжя. Дівчата «на віддані» потай від сторонніх очей «святили» воду, щоб привернути до себе парубків. Для цього там, де сходяться три потоки, набирали у глечик чи миску води, розклали поблизу вогнище і над полум'ям, примовляючи щось, переливали воду з посудини в посудину [4,с. 4].

Дехто вважає такі дійства чаклунством, забобонами та магією, але це лише часткове й далеко не точне їх тлумачення. Вивчаючи звичаї та обряди свого народу, слід пам'ятати, що чаклунством чи магією займалися одиниці, а звичаї та обряди народу склалися на давній світоглядній основі.

З днем пам'яті великомучениці Катерини (7 грудня) пов'язувалися звичаї «кликати Долю», ворожити на щасливе заміжжя. Робили це переважно дівчата [5, с. 12].

Різними обрядовими дійствами відзначали в народі церковні свята пророка Наума (14 грудня), мучениці Варвари (17 грудня), преподобного Сави (18 грудня), Миколи Чудотворця (19 грудня), святої Анни (22 грудня) [5, с. 17].

Але те, що у Введенні чи наступних святах зимового циклу виражено лиш у зародку, найповніше розкривається в обрядових дійствах, пов'язаних з Різдвяними святами [4, с. 8]. На Поділлі їх відзначали надзвичайно урочисто.

До Різдва готувалися заздалегідь — ще від дня Спиридона (25 грудня). Мили і прибирали в хатах, хлівах, білили, прали, заготовляли дрова й корм для худоби. Всі господарські роботи мали закінчитись до настання святвечірнього дня. Залежно від достатку родини кожна господиня намагалася приготувати від 7 до 14 страв. 3-поміж них у подільській сім'ї обов'язковими були узвар і кутя. Родинній трапезі, на яку мали зійтися всі члени родини, передував обхід. Господар з новоспеченим хлібом, медом і маком, а син із запаленою свічкою, тричі за сонцем обходили хату і весь двір. Не обминали і стайні, де худобу обсипали диким маком, обкурювали зіллям — щоб відьми до неї не приступили, а в поріг стайні ще й затинали сокиру [4, с. 35].

У колядках, що виконувалися під час Різдвяних свят безпосередньо у церквах, переважали біблійно-релігійні мотиви, які оспівували народження Божого дитяти, страждання і муки Богородиці тощо [4, с. 35].

З водою пов'язані обряди, приурочені до дня Богоявлення або Водохреща (19 січня). Після ранкового урочистого богослужіння в церкві процесія вирушала до річки чи водоймища. Місце водосвяття прикрашали ялинками. Тут попередньо прорубували ополонки, ставили з криги хрест. Під час відправи дехто вмивався водою, парубки і дівчата намагалися оббризкати одне одного [5, с. 25].

Великий піст у подільській родині відзначали зі всіма почестями. Першу неділю посту називали Збірною. Від цього дня молодь починала «збиратися на вулиці». Перша така збірка супроводжувалась цікавим звичаєм: дівчата варили кашу з маком у шкаралупі з яйця, закопували її на місце, де відбувалось весняне дозвілля, — аби «недоля пропала», аби «вулиця крутилася» [6, с. 56].

Четвертий тиждень Великого посту називали хрестопоклонним. Цікавий звичай закріпився за серединою цього тижня, її називали середопістя, або «хрестцями». За народним повір'ям, уночі з середи на четвер переломлювався піст на дві половини. У цей день пекли з пшеничного борошна хлібці у формі хрестиків [6, с. 56].

П'ятий тиждень Великого посту називали похвальним. Якщо він припадав після Благовіщення, то, за народним повір'ям, протягом цього тижня добре засівати ниву — все ростиме «на похвалу» [6, с. 57].

Шостий тиждень — вербний, шутковий, квітний. Протягом цього тижня уникали сіяти льон, коноплі, городину, бо все «буде ликовате, як верба». У неділю, яку називали «Вербною», «Квіткою», «Бечковою», «Шупіковою», у церквах святити вербові гілки — «шутку», «вербу», «бечку». Повернувшись зі свяченими гілками додому, вдаряли ними усіх, примовляючи:

Не я б'ю — верба б'є, за тиждень Великдень [6, с. 57].

Освячені гілки зберігали за образами до наступної Вербної неділі, а подекуди — і по декілька років, їх ніколи не викидали, а спалювали в печі, коли пекли великодні паски [6, с. 57].

Сьомий тиждень, яким закінчувався Великий піст, називали в народі чистим, білим, страсним або живним. Так само називали і четвер на цьому тижні, з яким пов'язано найбільше звичаїв, характерних для весняної обрядовості українців. Чистий четвер був своєрідним прологом до Великодніх свят, які разом з Благовіщенням є кульмінацією весняного святкового циклу [6, с. 58].

Знайомство з весняними звичаями та обрядами було б неповним, якщо не згадати про ще два важливі весняні свята. Перше з них — Благовіщення Пресвятої Богородиці (7 квітня). З цим дуже важливим церковним святом пов'язано чимало різноманітних звичаїв та обрядів. Згідно з народними повір'ями, на Благовіщення прокидається земля, яка до цього часу відпочивала. Після Божого благословення пробуджується природа. «По Благовіщенню не ворож, а хліб у землю полож, то Бог уродить», — казали в народі. Вранці в церквах відбувалися великі богослужіння, під час яких святити проскури, які використовували як ліки хворим, закопували у землю, щоб град не нищив посівів весни [3, с. 30].

Турботою про сімейний достаток, урожай нив, приплід худоби і здоров'я членів родини сповнений день святого Юрія (6 травня), якого вважали покровителем хліборобства і скотарства. За народним календарем, від Благовіщення до Юрія — найкращий період для весняних робіт [3,с.37].

На Юрія намагалися добре годувати худобу. Вранці дійним коровам давали дрібно посічені квіти, посипані сіллю, (яка була на святвечірньому столі) [3, с.38].

Завершувався весняний обрядовий цикл важливим церковним святом — Вознесінням. Воно припадає на сороковий день після Христового Воскресіння, щорічно у четвер [3,с.88].

Літній цикл, як і весняний, заповнений хліборобськими турботами, насамперед доглядом за посівами. За народними прикметами, його початок визначали останніми днями травня. Першою такою датою був день Івана Богослова, який припадав на 21 травня, це був рубіж для весняної сівби ярих. Недаремно з цього приводу казали: «Хто не посіяв до Івана Богослова, той не вартий доброго слова».

За іншими прикметами, початок літа пов'язували з періодом, коли на дубах з'являлося листя. Якщо до дня Теодора (29 травня) дуби добре зазеленіли, то й літо мало бути врожайним [3,с.89].

З-поміж урочистостей літнього обрядового циклу важливими були Зелені свята (їх святкують через сім тижнів після Великодня). У церковних календарях вони обмежені двома днями — неділею і понеділком. Спочатку йшла Свята неділя, після неї — понеділок, присвячений Пресвятій Трійці. В народі рамки цього свята дещо ширші. Вони охоплюють період між сьомим і восьмим четвергами після Великодня. Власне сьомий тиждень називали Зеленим [3,с.89].

Давнім і найбільш емоційним літнім торжеством є купальське свято, або Івана Купала. У давнину купальські розваги займали у часі тривалий період. Про це свідчать купальські пісні, які співали з перших днів Петрівки аж до святкування дня апостолів Петра і Павла (12 липня). Але кульмінаційна точка цього свята припадала на період літнього сонцестояння [3,с.91].

Хлопці встановлювали купальське деревце, дівчата прикрашали його квітами та кольоровими стрічками. Його називали «купайлицею», «купайлом», «вільцем» [3, с.92].

Основна урочистість починалась з ушанування деревця, на якому запалювали берестяні чи воскові свічки. У цей момент дівчата водили навколо «купайлиці» хоровод, а парубки розпалювали багаття, яке підтримували протягом усієї купальської ночі [3,с.92].

Опісля починалося жартівливе змагання дівчат з парубками: хлопці намагалися вхопити купальське деревце, дівчата боронили його. Деревце розривали на частини та ламали гілочки. Кожен, хто вхопив гілку купальського деревця, якнайшвидше біг додому. Дорослі розкидали їх по грядках, щоб городина краще росла, а дівчата ховали під подушки, щоб суджений наснився [3,с.95].

Головними моментами осіннього циклу були звичаї, приурочені до завершення збору врожаю чи повернення худоби з літніх пасовищ [1,с.45].

Одним із важливих осінніх свят був день пам'яті мучеників Маккавеїв — у народі його називали Маковія, Першого Спаса, Спаса на воді (14 серпня). Напередодні, у день праведного Євдокима, жінки й діти йшли до лісу збирати квіти і трави. Перев'язували їх житнім чи пшеничним вінком, встромляли головки маку і воскову свічку. Такий своєрідний букет перев'язували кольоровими нитками чи стрічками. Вранці наступного дня з тими «маковейчиками» йшли до церкви [1, с.45].

Другим важливим святом був день Преображення Господнього, його називали Спасом (19 серпня). У цей день святити яблука та груші, які заборонялось їсти, поки вони не будуть освячені. Виходячи з церкви, люди обмінювалися посвяченими осінніми дарами, ними цього дня обдаровували бідних [1, с.47].

28 серпня відзначали Успіння Пресвятої Богородиці. Цього дня закінчувався спасівський піст і розпочиналась пора весіль. Недаремно в народі казали: «Як прийде Перша Пречиста, принесе сватів нечиста» [1, с.50].

Обрядові дієства цих свят — своєрідні «окрушини» дохристиянських торжеств, які припадали на пору збирання меду, фруктів, збіжжя. Свідчать про це й відповідні народні назви Спасів: перший — Медовий, другий — Яблучний, третій — Хлібний. [1,с.53]. До них приурочені в народі обжинкові звичаї та обряди — своєрідний апофеоз річного календарного кола. Жнивварська обрядовість розпочиналась зажинками — обрядами, що супроводжували початок жнивної пори. Припадали вони вже на час святкування дня апостолів Петра і Павла.

На «Михайлове чудо» — день чуда архангела Михаїла (19 вересня) святкувань не влаштовували, але намагалися усе-таки уникати важких робіт в полі, чи вдома. Не можна було орати, сіяти, обмолочувати снопи, складати сіно, вирубувати капусту і т. ін. [2,с.123].

Великим святом був день Різдва Пресвятої Богородиці (21 вересня). У народі його називали Другою Пречистою. До нього пекли калачі, готували різні страви, влаштовували гостини, про які

згадувалось і в давніх пам'ятках наших предків. Дівчата цього дня до сходу сонця молилися до Богородиці з проханням подати їм добрих і багатих женихів [2,с.125].

У день «Воздвиження» Чесного Хреста (27 вересня) дотримувалися посту. Варили пісню картопляну юшку — «сапорок» і пекли пироги з яблук — «ябчаники».[2,с.126]. Згідно з народними повір'ями, у цей день земля з водою вивішували рушник — щоб душі померлих могли помитись і пообідати.

Завершувалося осіннє обрядове коло передріздвяним постом – Пилипівкою. На день смерті апостола Пилипа (27 листопада) влаштовували «заговини», ходили в гості до родичів, кумів, сусідів. Наступного дня ті, що спільно влаштовували «пилипівські заговини», приходили, як і в перший день Великого посту, «полоскати зуби» [2,с.130].

В осінньому циклі, який завершував річне календарно-обрядове коло, знову повторюються всі мотиви, властиві для інших циклів. Так формувалося безперервне циклічне обрядове коло святкових дат з різними атрибутами й символами. Одночасно календарно-побутова обрядовість акумулювала у собі цінні морально-етичні погляди та естетичні смаки подільського народу. У ній відтворено народне ставлення до явищ природи і навколишньої дійсності, благородний потяг до толерантних взаємин, одвічне прагнення спокою, злагоди, добра.

Висновки. Дослідження історичного минулого – це своєрідний діалог між минулим і сучасним, минулим та майбутнім.

Духовне життя подолян втілювалось в календарно-побутовій обрядовості — одній з найдавніших форм духовної культури українців. Основу її становила праця як засіб боротьби наших пращурів за своє існування і одночасно пізнання природних явищ, тобто формування первісних знань та адекватного їм світогляду.

Таким чином, культ предків на українському ґрунті був тим золотим ланцюгом, який об'єднував цілі покоління, творив стовбур нашого родоводу.

Література

1. Творун С.О Практична етнологія для ділових людей: [навч.посіб.] / С. О. Творун Вінниця: Книга – Вега, 2009. – С. – 45 – 58 .
2. Павлюк С .П Українське народознавство: [навч.посіб.] / С. П. Павлюк, М. Г. Жулинський. – 3-те вид. - К. : Знання, 2006. – С. – 117 – 130.
- 3.Листов А.В Святки – руський престоноародный празник / А. В. Листов // Подільські епархіальні відомості – 1877. - № 2. – С. 10 - 15; №4.- С. 30 – 95 .
4. Шероцкий В.Н Несколько слов о местных рождественских обычаях / В.Н. Шероцкий // Православная Подолия. – 1910 - №1. С. 3 – 10; №2. – С. 31 – 38.
5. Престоноародные обычаи, соединение с христианским праздпованием св. Андрея и Екатерины // Подільські епархіальні відомості. – 1886 - № 13 С. 12 – 25 .
6. Доорхольский Н.Р Черты из религиозной жизни народа(из пастырских наблюдений) / Н.Р Доорхольский // Подільські епархіальні відомості - 1900. - №8. - С. 55 – 58.

УДК 37(477.43/44)“1801/1850”

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Н.Р.Опушко

Анотація. В статті висвітлено передумови соціально-економічного та політичного розвитку освіти на території Поділля в першій половині ХІХ століття.

Ключові слова: освіта, Російська імперія, Подільська губернія, повітові училища, гімназія.

Аннотация. В статье отражены предпосылки социально-экономического и политического развития образования на территории Подолья в первой половине ХІХ века.

Ключевые слова: образование, Русская империя, Подольская губерния, уездные училища, гимназия.

Annotation. In the article the pre-conditions of socio-economic and political development of education on the territory of Podillya in the first half of the twentieth century are carried out.

Keywords: education, Russian empire, Podil'ska province, povitovi schools, gymnasium.

Постановка проблеми. У процесі вивчення широкого кола питань, пов'язаних зі становленням та розвитком освіти в Україні, важливого значення набувають дослідження соціальних, економічних і політичних аспектів державного поступу, які безпосередньо впливають на перебіг подій в освіті. Адже відповідно до рівня економічного розвитку держави та її політичного устрою залежить і рівень освіченості народу, поява нових та розвиток наявних у країні навчальних закладів, удосконалення навчального процесу загалом.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Шкільництво на Поділлі першої половини XIX століття недостатньо досліджене в історіографії освіти. Серед наукових праць, присвячених питанням економічного та політичного розвитку Поділля, значну увагу привертають праці А.Г.Філінюка, Є.М.Мельник, В.О.Григоренко. Становлення та розвиток навчальних закладів на Поділлі в першій половині XIX століття досліджують М.Г.Вороліс, В.В.Гаврилук, О.В.Черкашина, А.Степаненко, Л.М.Дровозюк, І.В.Сесак. Натомість вплив соціальних, економічних та політичних факторів на розвиток освіти не висвітлено на належному рівні.

Саме тому **метою статті є** дослідження соціально-економічних та політичних умов становлення і розвитку освіти на території Подільської губернії в першій половині XIX століття.

Виклад основного матеріалу. Втрата власної держави у другій половині XVIII ст. дорого обійшлася українському народові. Кріпосницька й відстала Російська імперія гальмувала розвиток України, запроваджувала таку модель устрою, яка була вчорашнім днем для Західної Європи. Росія залишалася аграрною державою, причому розвиток сільського господарства мав екстенсивний характер (розширення території орної землі, збільшення панщини). Україна стала вотчиною поміщиків, а більшість населення зубожіли, потрапили у кріпацтво. Фермерський лад, який формувався в Україні з козацьких часів, був майже зруйнований, тут почали домінувати типові для кріпосницької Росії порядки. Виняток становила певною мірою Південна Україна, особливо Чорномор'я, де кріпосне право запроваджувалося з часів Павла I, але не встигло пустити глибоких коренів. Тому саме тут склалися кращі стартові умови для розвитку економіки після падіння кріпацтва у 1861 р. Поміщики, переважно іноземні (російські та польські), утримували з волі Петербургу більшу частину українських земель. Українські селяни були у своїй більшості кріпаками. Російським поміщикам надавалася перевага, царат щедро наділяв їх козацькою землею. На Правобережній Україні, яка пізніше потрапила під владу Російської імперії, зберігалася польське поміщицьке землеволодіння. Серед поміщиків (переважно на колишній Гетьманщині) були й нащадки козацької старшини, але тільки ті, які довели свою вірнопідданість цареві. У XIX ст. більшість із них цілком русифікувалася і пов'язувала своє майбутнє не з Українською, а з Російською державою [10, С.250].

Протягом майже 150 років, від кінця XVIII до початку XX століття українські землі перебували під владою російської та австрійської імперій. Після 1793 року за другим поділом Польщі Поділля в складі Правобережної України відійшло до Росії. На нього було розповсюджено російський адміністративно-територіальний поділ та управління. А відтак вектор суспільно-політичного, соціально-економічного й духовно-культурного розвитку Подільської губернії повернув у бік Росії. З боку Росії велася політика інкорпорації всіх сфер його життя, русифікації українців і ліквідації їхніх значних внутрішніх відмінностей від росіян. Другий курс був пов'язаний з активізацією польського елемента, який становив тісно згуртоване суспільство, що мріяло про відновлення "своєї вітчизни" [2, с.40]. Втративши Поділля як складову частину Речі Посполитої, поляки не втратили кріпосницької влади й поводили себе справжніми панами, повними свідомості своїх старих прав над українцями. За словами професора М.С.Грушевського, сильна рука нового, російського, начальства надала пануванню польського пана над українським хлопом ще більшої моці і певності, якої ті не мали за безсилої, розколиханої держави Польської [5, с.142].

У перші десятиліття після приєднання Поділля до Росії в регіоні набула поширення польська освіта, що виступала могутнім засобом колонізації. Зумовлювалось це тим, що в сфері освіти поляки прагнули якомога більше просвітити себе, своїх дітей і цим самим домогтися переваг перед росіянами й українцями в отриманні кращих та вигідніших посад. Польські дворяни й католицьке духовенство виділяли на це великі кошти. Особливо щедро фінансувалися богословські навчальні заклади Вінниці, покликані насаджувати католицизм в середовищі не лише польської, але й української шляхетської верхівки [2, С.40-41]. Адже втративши Поділля як складову частину Речі Посполитої, поляки не втратили кріпосницької влади й поводили себе справжніми панами. Польська аристократія, в свою чергу, скориставшись тим, що росіяни залишили їм «повну гегемонію в обсягу культурно-освітнього життя», з великою енергією і ентузіазмом взялася за збереження й закріплення своєї влади та своїх впливів. Керувати подоллянами вони стали передусім силою розуму, торгівлі й освіти [5, С.142-143].

Становлення освіти на Поділлі, зокрема у Вінниці, значною мірою інспірували представники польської інтелігенції, які гуртувалися довкола Віленського університету, де вчилися Ю.Словацький, А.Міцкевич та інші видатні діячі науки і культури. За університетським статутом було визначено віленський учбовий округ, що об'єднав усі нижчі та середні навчальні заклади. Згідно статуту у більших містах навчального округу, сюди входила також Вінниця, відкривалися нові гімназії, повітові училища, а також міські парафіяльні училища, що діяли переважно при костелах. У великих селах почали діяти початкові школи [10].

У період ліберального правління Олександра I активною освітньою діяльністю на Правобережній Україні займався польський поміщик Тадей Чацький. У 1807 році він заснував едукаційну комісію, яка збирала кошти на освіту. Всього під його керівництвом було відкрито понад 160 шкіл. При кожному костелі обов'язково діяла початкова школа [1, с.129]. У 1813 році у Вінниці було відкрито Подільську губернську гімназію з польською мовою викладання. Вона мала шість класів, бібліотеку, ботанічний сад та кабінети. При ній діяло парафіяльне училище, де одночасно навчалась грамоті велика кількість дітей. За дисципліною в училищі слідував цензор (наглядач) – учень, який відзначився гарною поведінкою, а за навчанням – аудитори, які, попередньо отримавши урок учителя, навчали своїх товаришів [1, с.129-130].

Т.Чацький розраховував, що Вінницька гімназія займе в освіті таке ж місце, як і Кременецький лицей на Волині, тобто стане осередком освіти, науки та культури краю. Навчальний план гімназії носив енциклопедичний характер, там викладалися польська й латинська граматики, французька, німецька та російська мови, географія та арифметика, логіка, природознавство, хімія, етика, історія, географія [1, с.130].

Другою відомою гімназією на Вінниччині була Немирівська гімназія, яка бере свій початок з відкритого у 1786 році Вікентієм Потоцьким училища для збіднілих дворян. Ця гімназія славилась своїм вільнолюбивим духом. Викладачі і студенти брали участь у польському повстанні 1863-1864 рр., були членами таємної молодіжної організації «Ліга». Після поразки повстання в гімназії посилилась русифікація, польську мову було заборонено. Після придушення повстання декабристів 1825 року та польського повстання 1830-1831 років російська влада повила рішучу боротьбу з впливом Польщі на освіту в Правобережній Україні. Цар Микола I наказав "закрити утримувані римсько-католицьким духівництвом учбові заклади у Подільській, Волинській і Київській губерніях. І, разом з тим, повсюди розпорядитися про відкриття у названих трьох губерніях якомога швидше повітових і парафіяльних училищ, де це вважається за потрібне; але в жодному випадку не при католицьких монастирях або церквах, а при церквах греко-російського віросповідання". Цей наказ призвів до значних змін мережі освітніх закладів і навчально-виховного процесу в них [8].

Таким чином, були закриті гімназії, у тому числі й Вінницька та 275 нижчих шкіл, натомість відкривалися російські навчальні заклади відповідно до статуту 1828 року, який закріпив становий принцип в освіті [1, с.131].

Початок XIX ст. в Російській імперії ознаменований реформами народної освіти, які безпосередньо торкнулися всіх її регіонів. Саме до Російської імперії був спрямований, як уже зазначалось вище, другий напрямок духовно-культурного та освітнього поступу Поділля. Він спрямовувався на інкорпорацію всіх сфер суспільного життя, русифікацію корінного населення та руйнацію великої внутрішньої різниці українців від росіян. З точки зору культури конкретними його проявами були запровадження російської мови і російської традиції в діяльність державних органів, офіційного діловодства, православної церкви, закладів освіти та різноманітних громадських інститутів [2, с.41]. На час приєднання Поділля до Росії навчальними закладами в краї, де здобували освіту українці, були дяківські школи. Вони утримувались за кошти батьків і виступали джерелом навченості простих подолян. Навчали в них дяки переважно українською мовою, учні вміли читати буквар, часослов, псалтир та знати церковні співи. Але такі школи почали занепадати і на початку XIX століття майже зникли.

Впровадження російської системи освіти гальмувалося кріпосницьким правом. Лише у «казенних» селах, де населення не було закріпачене і мало більше мотивів до навчання, відкривалися школи, підпорядковані міністерству казенного майна. Ці навчальні заклади готували переважно писарів та обліковців для волосних і сільських правлінь. Чиновники дивилися на освіту як на зайві клопоти, тому ці школи не стали істинно народними і не зустріли підтримки населення. І тому вже на середину XIX ст. на Поділлі, а саме у 1852 році, таких шкіл нараховувалось всього 10. У них навчалось 446 хлопчиків та 133 дівчинки. Згодом ці школи були передані у відання міністерства народної освіти [1, с.132]. Відкриваючи російські школи, уряд мав на меті «обрусення» краю, витравлення з нього українського й польського духу. Але, за словами М.Чалого, вийшло навпаки: «Чим більше розвивався кожен з наших

учнів, тим більше шкодив російській справі», ставши представником та захисником своєї культури. Так, учнями Вінницької гімназії були письменники та історик Й.А.-Ролле, польські письменники С.-В.Гроза, Ф.Ковальський, Северин Гощинський [1, с.132-133].

Окрім політичних причин, які безпосередньо впливали на хід становлення та розвитку освіти в регіоні, є ще й не менш важливіші економічні передумови. Найголовнішою особливістю соціально-економічного розвитку Правобережної України першої половини XIX ст. був занепад феодално-кріпосницьких відносин і зародження капіталізму.

Ознаками цього періоду були:

- розвиток товарно-грошових відносин і проникнення капіталізму в сільське господарство;
- руйнування селянських господарств шляхом скорочення земельних наділів або переведення селян на місячну, що означало повну ліквідацію селянських господарств;
- занепад кріпосницької мануфактури й початок у 1830-1840 рр. промислового перевороту й завершення його у 60-80 рр. XIX століття [3, с.78-79].

З початку XIX ст. почався процес включення Поділля в коло загальноросійського ринку й суспільно-політичного життя. У XIX столітті Подільська губернія згідно з наказом 1804 року нараховувала 12 повітів. Порівняно з іншими регіонами Росії, на Поділлі залишався найбільший відсоток залежних селян. В окремих повітах залежні селяни становили 70-80%. У першій половині XIX століття активно розвиваються товарно-грошові відносини, які становили певний етап до розвитку промислового виробництва. На середину XIX століття Поділля перетворюється на центр цукрової промисловості Російської імперії. Розширювався внутрішній ринок, важливе місце в якому належало ярмаркам. На початку століття в Подільській губернії, не рахуючи сільських, збиралося 10% від усіх ярмарків України [3, с.78-79]. У найбільших містах губернії, таких як Бар, який увійшов до складу Брацлавського намісництва, а з 1797 року – Могилівського повіту Подільської губернії, більшість населення жила коштом торгівлі, ремесла, поденної роботи або з найму; і частина міського населення (460 господарств) – переважно за рахунок хліборобства, орендуючи міські землі, всього налічувалось 14 промислових підприємств. Розвиток промисловості і ремесла сприяв виникненню культурно-освітніх закладів. У місті було два училища – повітове, створене в 1803 році на базі повітової школи уніатів-базиліан, і духовне, відкрите в 1837 році [6, с.116-117].

У Бершадському повіті на початок XIX століття існували суконна й полотняна мануфактури, що належали поміщикам. Багатії навчали своїх дітей приватно, для бідноти не було жодного навчального закладу. 90% мешканців були неписьменними. На освіту не витрачалось жодної копійки. Натомість за даними 1831 року близько половини міського бюджету витрачалось на утримання поліції і тюрми [6, с.139]. У Немирівському повіті 1809 року збудували цегельний завод, 1816 – цегельну мануфактуру, і тільки 1815 року було відкрито чотирикласне повітове училище, а 1838 року, як вже зазначалося вище – чоловічу класичну гімназію [6, с. 411]. У Шаргороді, який був одним із центрів підготовки ієзуїтів на Поділлі з кінця XVIII ст., в єзуїтській школі навчалося 600 учнів. Освітня політика російського царизму щодо Поділля зумовлювалась значною мірою специфікою краю. Регіон тривалий час знаходився під владою Польщі і Литви. Неабиякий вплив мало католицьке шкільництво (єзуїтське, уніатське, базиліанське та ін.), яке навіть після приєднання Поділля до Росії продовжувало до початку 30-х років XIX ст. займати домінуюче становище [6, с.700].

Збільшення мережі навчальних закладів на Поділлі у другій третині XIX ст. відбувалось трьома шляхами:

- 1) внаслідок часткового реформування та подальшого розвитку діючих шкіл;
- 2) замість закритих і розформованих польських шкіл створювалися нові російські;

3) через створення нових російських закладів на основі Статуту 1828 р. У жовтні 1832 р. Рада професорів Харківського університету зобов'язала директора училищ Подільської губернії Телешева перенести губернську гімназію (колишню польську) з Вінниці до Кам'янця-Подільського, закрити Кам'янецьке повітове училище, оскільки програма навчання перших двох класів гімназії відповідала програмі училища. У Вінниці, замість закритої польської гімназії, належало відкрити російську гімназію (повітового рівня). На виконання цього рішення вже у січні 1833 р. у Кам'янці-Подільському з'явилася чоловіча гімназія, яка стала центром російської системи освіти в краї. Директору гімназії підпорядковувалися усі нижчі навчальні заклади Міністерства народної освіти (повітові, приватні, парафіяльні училища та інші). Згодом у Вінниці відкрилася чоловіча гімназія повітового рівня (за царським законодавством, в губернії не могло бути більше однієї губернської гімназії), яка функціонувала до 1847 р., коли була переведена до Білої Церкви. З 1838 р. у Немирові почала діяти третя чоловіча гімназія. На цьому список гімназій, відкритих на Поділлі у XIX ст, вичерпується [8].

Замість закритого у Кам'янці повітового училища мали намір відкрити подібний заклад у Проскуріві (насправді його перенесли у Немирів). Були ліквідовані інші училища, які утримувались як урядом, так і монахами. Планувалось відкрити нові училища у Барі, Ольгополі і Могилеві. З навчальних планів вилучили польську мову, однак за бажанням її могли вивчати факультативно, за власні кошти. Повітові училища групувалися за двома розрядами: 1) для дітей дворян і 2) для дітей інших станів (у цьому випадку не вивчали латини й закону Божого римо-католицької конфесії) [8]. Система освіти була орієнтована не тільки на релігійне виховання подолян, але й протидію колонізації краю. При цьому царизм головну ставку робив на церковні школи [8].

Висновки. Політичні умови розвитку держави, різновекторність політичних напрямків не забезпечували повноцінного становлення та розвитку освіти. В навчальних закладах, які існували, коли мали змогу навчатися представники заможних верств суспільства. В регіоні діяли переважно школи, де мали змогу навчатися діти польської аристократії та російських поміщиків. Для дітей селян і незаможних міщан існували церковно-приходські школи. Належному розвитку освіти не зовсім сприяв і той факт, що переважна більшість населення несли кріпосну повинність, важкі побори не давали змоги приділяти достатньо уваги освіті. В містах ситуація була дещо краща, проте і тут значна увага приділялась не освітньому розвитку, а розвитку промислового виробництва та торгівлі.

Таким чином, після зміни політичного становища, на території Поділля хід освітнього процесу не припинився. На території Подільської губернії в першій половині XIX століття було відкрито дві гімназії, відкривались школи при церквах і монастирях, повітові училища. Велика частина цих навчальних закладів була відкрита за участі польських представників на території Поділля, адже не зважаючи на те, що на той час це була вже не їхня територія, вони не бажали втрачати тут своїх позицій. Проте, незважаючи на відкриття нових навчальних закладів, через низький рівень соціально-економічного розвитку населення губернії, більша частина її мешканців залишалась неписьменною. Це насамперед стосується сільського населення, яке через брак коштів і кріпосницькі повинності не мали змоги здобувати собі освіту.

Література

1. Дровозюк Л.М. З історії загальноосвітньої школи на Поділлі у XVI – першій половині XIX століття / Л. М. Дровозюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. / Зб. наук. Праць. – Вип. 13. – Вінниця, 2005. – С.128-131.
2. Вороліс М.Г. Освітній та культурний розвиток Поділля в XIX ст. / М. Г. Вороліс, О. М. Вороліс // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. – Вип. 4. Серія: Історія: Зб. наук. праць / За ред. проф. Григорчука П.С. – Вінниця, 2002. – 279 с. – С. 40-42.
3. Вінниця: Історичний нарис/ За ред. Птушенко В.О. – Вінниця, 1964. – С. 78-79.
4. Григоренко В.О. Приєднання земель (терени сучасної Хмельниччини) до Російської імперії в 1793 р. в результаті другого поділу Польщі / В. О. Григоренко // Поляки на Хмельниччині. – Хмельницький, 1999. – С. 142-151.
5. Гаврилюк В.В. Освітня діяльність подільської шляхти на Поділлі у другій половині XIX ст. / В.В. Гаврилюк // Вінниччина: минуле і сьогодення. Краєзнавчі дослідження. Матеріали XXII наукової історико-краєзнавчої конференції. / Ред. колегія Зінько Ю.А. (та ін.). – Вінниця, 2009. – 582 с.
6. Філінюк А.Г. Боротьба поляків за вплив на Поділлі в 1793-1830 рр / А. Г. Філінюк // Зб. наукових праць. - Поляки на Хмельниччині. – Хмельницький, 1999. – С. 142-151.
7. Історія міст і сіл Української РСР. У 26 т. Вінницька область / Гол. ред. колегії Олійник А. Ф. – К., 1972.
8. Степаненко А. Бо вчення – світло (освіта на Вінниччині XVI – XIX ст.) / А. Степаненко // Вінниччина: минуле та сьогодення. –
9. Сесак І.В. Освітні заклади Поділля у другій третині XIX ст. / Електронний ресурс. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Onkp/2009_14/14_02.pdf.
10. Мельник Е.М. Поразка польського національного повстання 1830-1831 рр. і посилення русифікації на поділлі / Е. М. Мельник // Зб. наук. праць. - Поляки на Хмельниччині. – Хмельницький, 2002. – С. 142-151.
11. Черкащина О.В. Освіта та її музичний компонент як важливі чинники розвитку національної культури: Вінниця (перша третина XX ст.) / О. В. Черкащина // Електронний ресур. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/Vdakk/2010_2/16.pdf
12. Мицик Ю. А. Історія України : Навчальний посібник. / Ю. А. Мицик, О. Г. Бажан, В. С. Власов. – Київ, Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – С. 250.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ НАСТАВНИКА-ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ А.ПОНЯТОВСЬКОГО (ПЕРША ПОЛОВИНА XIX СТ.)

Ю.Л.Радченко

Анотація. У статті розглянуто сутність поняття “наставник-учитель”, висвітлено освітню діяльність А.Понятовського та визначено його внесок у формування педагогічної культури наставника-вчителя на Катеринославщині в першій половині XIX ст.

Ключові слова: педагогічна культура, наставник-учитель, професійна підготовка.

Аннотация. В статье раскрыто понятие “наставник-учитель”, рассмотрена образовательная деятельность А.Понятовского и определен его вклад в формирование педагогической культуры наставника-учителя в Екатеринославской губернии в первой половине XIX в.

Ключевые слова: педагогическая культура, наставник-учитель, профессиональная подготовка.

Summary. The term “tutor-teacher” is determined in the article. A.Ponyatovskij’s pedagogical work and his contribution into pedagogical culture forming of tutor-teacher in Katerynoslavskij region in the first part of the XIXth c. are represented.

Key words: pedagogical culture, tutor-teacher, professional training.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття” одним із напрямів реформування освіти визначає підготовку нової генерації вчителів з високим загальним рівнем педагогічної культури, які б втілювали в життя основні принципи перебудови освіти. Таке завдання вимагає від педагогічної спільноти детального вивчення історичного досвіду розвитку вітчизняної системи освіти, ідей видатних педагогів, пошуку варіативних систем і моделей формування педагогічної культури майбутніх учителів в процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми.

Питання формування педагогічної культури вчителя висвітлюється в багатьох працях сучасних учених, зокрема І.Зязюна, С.Гончаренка, Н.Ничкало, В.Гриньової, Л.Нечепоренко, Т.Іванової, М.Євтуха, С.Омельяненко, О.Лавріненка та інших. Проте вивчення цього питання в історико-педагогічному контексті залишається недостатньо дослідженим. Освітня діяльність катеринославського просвітителя А.Понятовського, його педагогічні погляди і внесок у розвиток системи професійної підготовки вчителів Катеринославщини в першій половині XIX ст. є невідомими сучасній науковій спільноті.

Завданнями статті є: розглянути сутність поняття “наставник-учитель”, здійснити ретроспективний аналіз освітньої діяльності А.Понятовського і визначити його внесок у формування педагогічної культури наставника-вчителя в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів на Катеринославщині (перша половина XIX ст.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Не зважаючи на нереалізовані плани імператриці Катерини II у кінці XVIII ст. заснувати в Катеринославі “Академію наук і мистецтв”, а згодом педагогічний інститут, губернське місто Катеринославщини протягом першої половини XIX ст. поступово перетворилося на важливий центр культури і освіти. Цьому сприяла реорганізація відкритого в 1793 р. народного училища в гімназію (1805 р.) з ширшим колом предметів, окреслених міністерською програмою відповідно “Статуту навчальних закладів, підвідомчих університетам” (1804 р.) [4, 13]. Однією з цілей Статуту 1804 р., що ставилася перед гімназією, була підготовка бажаючих працювати вчителем у повітових, парафіяльних та інших училищах. Керівництво й викладачі гімназії вважали, що вчитель – це не лише державний службовець, а й наставник дитини, який веде її по життю.

Поняттям “наставник” у Катеринославській губернській гімназії визначали доброзичливу і розумну, терпеливу й безпристрасну, діяльну і старанну особистість, яка слугує прикладом учням у всьому доброму, яка немов у дзеркалі відображається в їхніх юних серцях [6, 12–13]. Інше визначення уточнювало це поняття, трактуючи його як “особистість, у якій поєднуються ґрунтовні знання зі здібностями викладати, розсудливим, твердим, поблажливим характером, душевною силою, здібною панувати над характерами інших людей, тобто мистецтвом керувати, оволодівати ними,

виховувати їхню вдачу, проникати в глибини душі” [2, 7]. Таке визначення дає чітке уявлення про те, що формуванню педагогічної культури майбутнього вчителя на Катеринославщині відводилося важливе місце в його професійній підготовці. Цьому також сприяла християнська мораль того часу, обов’язкове викладання Закону Божого, професійність викладачів, авторитет навчального закладу та інше.

Вагоме значення для розвитку системи професійної підготовки вчителів Катеринославщини, зокрема формування педагогічної культури освітян визначеного період, у мала освітня діяльність викладача А.Понятовського (1794–1872-? рр.). Він працював викладачем математики, грецької, німецької і латинської мов, словесності й основ філософії в Катеринославській губернській гімназії (у якій двічі обіймав посаду інспектора і навіть був певний час її директором), духовній семінарії і жіночому пансіоні. А.Понятовський був нагороджений орденом Св. Володимира четвертого ступеня і знаком відмінності за багатолітню бездоганну діяльність [5, 89]. Багатий педагогічний досвід дав викладачеві можливість професійно підходити до кожного заняття й отримати великий авторитет у гімназії.

Конфесійна приналежність А.Понятовського відображала його стійку позицію в педагогічних поглядах. Учні згадували його як “чудового помічника, кращого представника наставників старої школи, який став ним завдяки надзвичайному працелюбству, досвідченості, гарному впливові на учнів у навчальному і моральному відношеннях; світлу, шляхетну особистість, яка вмів наповнити юні серця любов’ю до науки і високим усвідомленням обов’язків людини і громадянина; людину, яка ставилася до своєї професії, як до святого обов’язку перед Вітчизною, і з деяким релігійним благоговінням відносилася до неї” [1, 196]. Також вони говорили, що А.Понятовський був майстром педагогічної справи, батьком для всіх учнів класу й відмінним прикладом для наслідування не лише майбутнім учителям.

В одній із промов викладача А.Понятовського – за згадками його учнів – повідомлялося про педагогічні вміння та здібності і обов’язки майбутнього наставника-вчителя. Він визначив наступні обов’язки освітян:

створити особистість, здатну силою свого розуму швидко відкривати істину в усіх предметах і рішуче додержуватися однієї істини у всіх своїх справах за будь-яких обставин;
надихнути її творити добро лише завдяки любові до добра;
виховати людину, здатну служити Вітчизні і всьому людству;
стимулювати прагнення до внутрішнього самовдосконалення, до істинно витонченого так, щоб вона могла насолоджуватися щастям [5, 87].

Для досягнення таких високих цілей, А.Понятовський вважав за необхідне формувати в майбутніх учителів педагогічну культуру як важливу складову їхньої майстерності здійснювати педагогічну взаємодію. Зважаючи на це, він сформулював і обґрунтував такі поради майбутньому наставнику-вчителю:

Крім точних знань зі свого предмету мати моральні якості, адже діти не вміють виносити користь із добра і зла, а керуються лише своїми відчуттями. Саме тому наставник повинен служити для своїх вихованців прикладом доброзичливості, працелюбності, старанного виконання своїх обов’язків, суворого дотримання необхідних звичаїв співжиття.

Бути розсудливим, визначаючи характер і здібності своїх учнів; добрати найкращий час і засіб для настанов, щоб вони були дієвими та істинно корисними. Будь-яке необережне слово, хибна думка швидко проникають у слабку душу і залишають у ній пригніченість.

Обрати спосіб спілкування і відносин з вихованцями. Батьківська строгість наставника базується на бажанні добра і ніколи не обернеться на суворість, а поблажливість – у потурання й слабкість.

Всі свої вміння, добрі риси наповнювати теплотою освіченого, діяльного благочестя, яке для всього корисне, а в справі християнського виховання складає головну мету. Воно підкаже наставнику способи обернути в звичку вихованців відчувати всю людську гідність, всю важливість священних правил, важливість своїх нинішніх і майбутніх обов’язків перед Богом, ближнім і собою.

Жодні труднощі, перешкоди в справі освіти людини не мають залякати доброго, проникнутого любов’ю до просвіти наставника, який бажає йти своїм шляхом упевнено, діяти старанно й шляхетно. Такого наставника підтримує і поштовхує думка про те, що він приносить свій внесок у громадське благо, що в праці для загальної користі, як у стільниках, є і його хоч крапля меду [5, 87–88].

Всі вихованці А.Понятовського помічали, що він завжди прагнув практично реалізувати ідеал наставника, що був ним окреслений. Викладач володів найважливішими здібностями педагогічної майстерності – вміннями прищеплювати дітям бажання вивчати його предмети, зацікавлювати аж до

захоплення, підтримувати старанність на заняттях і направляти учнів на досягнення своєї мети [5, 88].

Дійшовши висновку, що педагогічний вплив відсутній, а дії вчителя мертві, коли педагог сидить непорушно за кафедрою, як професор в університеті, і читає лекції, А.Понятовський похвалював клас яскравістю жестів, міміки і постійною рухливістю, безупинно переходячи від одного учня до іншого. Викладач був майстром проведення занять. У нього на занятті неможливо було задрімати або не займатися справою, тому що він сам був увесь у роботі, в уроці. Він сідав за кафедру лише коли відмічав відсутніх і виставляв оцінки. В оцінюванні знань вихованців викладач був справедливим і добросовісним, оцінки ставив слушні й суворі. Слово А.Понятовського для вихованців було законом, і ніколи жоден з учнів не засумнівався, що сказане ним залишиться беззаперечною істиною [3, 219].

Спосіб викладання граматичного матеріалу в А.Понятовського доходив до “розжовування”, тобто він умів звернути увагу на нове правило й повідомити його зрозуміло, коротко, а впевнившись, що учні засвоїли це правило під час виконання практичних вправ, пояснював виключення, указував на схожість і відмінність цього правила в інших мовах, щоб воно назавжди закріпилося в пам’яті вихованців. У разі виявлення неуважності учня або того, хто підказує, викладач дорікав їм, щоб попередити подальшу ліню. Ці докори не були образливими, а слугували настановами, що йшли “від серця” з проникливістю, здійснюючи на учнів неабиякий корисний вплив. При цьому наставник указував учням на приклади, варті наслідування: земляків-учнів, які проклали собі шлях завдяки освіті в гімназійних закладах Катеринославщини, та відомих державних і громадських діячів [1, 199].

Педагогічна культура вчителя, на думку А.Понятовського, проявлялася в його вмінні здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня і враховувати вікові особливості в навчально-виховному процесі. Він знав своїх учнів не лише за прізвищами, а звертався до них на ім’я, вивчав їхні схильності й характери. Педагог знав батьків учнів, їхній сімейний стан, тепло й сердечно спілкувався з ними, незважаючи на їхнє положення в суспільстві, давав поради і розповідав про успіхи дітей. Звідки наставник знав такі відомості про учнів і їхні сім’ї, вихованцям було невідомо, і виявлялися цілковитою несподіванкою повчання за лінивість і недбалість, коли викладач указував на важкий матеріальний стан батьків і їхню надію на майбутню опору освіченої дитини або марнотратство грошей батьків-чиновників на навчання синів, що не виправдовують їхні сподівання [1, 198–199]. Такий виховний підхід А.Понятовського підтверджував його пильну спостережливість і сердечне ставлення до дітей, яких він навчав, виховував і повчав.

Висновки. Враховуючи визначення катеринославських діячів освіти в першій половині XIX ст. поняття “наставник-учитель” як високоосвіченої людини, яка володіла мистецтвом панувати над характерами учнів, проникаючи в глибини сердець і виховуючи їхню вдачу, а гарні риси його особистості та знання мали відобразитися в моральній поведінці дітей, А.Понятовський вважав за необхідне формувати педагогічну культуру майбутніх освітян. Він визначив обов’язки наставника-вчителя і сформував та обґрунтував поради для майбутніх майстрів педагогічної справи. А.Понятовський у своїй педагогічній діяльності відображав ідеал наставника-вчителя і високий рівень його педагогічної культури був прикладом для учнів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні особливостей процесу формування педагогічної культури наставника-вчителя в гімназійних установах Катеринославщини в XIX ст.

Література

1. Воспоминание об Андрее Степановиче Понятовском / Д.Г. // Екатеринославский юбилейный листок 1787 – 9 мая – 1887. – Екатеринослав: Типография Я.М. Чаусского. – 1887 – № 21 – С. 196–199.
2. Джерандо. Нормальный курс для первоначальных наставников, или руководство к физическому, нравственному и умственному воспитанию в первоначальных школах. Сочинение // Барона Джерандо. – Санктпетербург: в типографии Императорской Академии Наук. – 1838. – 320, 3 с.].
3. Залюбовский Г.А. Отрывки из школьных воспоминаний 1845–1852 г. (Памяти А. Ст. Понятовского / Г. Залюбовский // Екатеринославский юбилейный листок 1787 – 9 мая – 1887. – Екатеринослав: Типография Я.М. Чаусского. – 1887 – № 23 – С. 219–222.
4. Историческая записка о Екатеринославской гимназии с 1793–1882 с отчетом за 1881–82 учебный год. / Составитель: секретар педагогического совета преподаватель Г.В. Донцов. – Екатеринослав: Печатано в типографии Я.М. Чаусского. – 1882. – 103, 9 с.
5. Мизко Н.Д. Некролог. Андрей Степанович Понятовский / Н.М. Мизко // Екатеринославский юбилейный листок 1787 – 9 мая – 1887. – Екатеринослав: Типография Я.М. Чаусского. – 1887 – № 10 – С. 87–89.
6. Речь, говоренная во время публичного испытания июня 27 дня 1808 года, в Екатеринославской Гимназии Директором оной и Училищ Екатеринославской Губернии и Кавалером Дмитрием Мизко. – Екатеринослав: Типография Приказа Общественного Призрения. – 1808. – 16, [6], [6] с.]

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ВЕЧІРНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (50-80 РР. ХХ СТОЛІТТЯ)

В.А.Столяр

Анотація. Розкрито особливості організації змісту навчання у вечірніх загальноосвітніх школах України (50-80 рр. ХХ століття). Досліджено проблеми оновлення навчальних планів та програм; навчально-матеріальної бази; нормативно-правова база організації змісту навчання робітничих шкіл.

Ключові слова: вечірня загальноосвітня школа, педагогічний процес, зміст навчання.

Аннотация. Раскрыты особенности организации содержания обучения в вечерних общеобразовательных школах Украины (50-80 гг. ХХ века). Исследованы проблемы обновления учебных планов и программ, учебно-материальной базы; нормативно-правовая база организации содержания обучения рабочих школ.

Ключевые слова: вечерняя школа, педагогический процесс, содержание обучения.

Summary. The peculiarities of organization of the content of study in the evening comprehensive schools of Ukraine (1950 - 1980) have been disclosed. The problems of renovation of educational plans and programs, educational-resource base; normative legal base of organization of content of work schools education have been studied.

Key words: evening comprehensive school, pedagogical process, content of education.

Постановка проблеми у загальному вигляді/ Зрушення суспільно-політичного та соціально-економічного характеру, розвиток науки й техніки, педагогічної думки у 1950-1980 рр. висували нові вимоги до навчання робітничої молоді та спонукали українських педагогів до переосмислення й оновлення змісту навчання у вечірніх загальноосвітніх школах. Зміст навчальних предметів мав бути оновленим згідно з потребами суспільства, що вимагало перегляду як навчальних планів, програм, підручників, так і змісту навчально-методичних матеріалів. Дослідження вітчизняної педагогічної спадщини, вивчення її історії дозволить чіткіше розкрити особливості організації педагогічного процесу, зокрема змісту навчання, сприятиме осмисленню прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми.

Дослідження особливостей організації змісту навчання у вечірніх школах відображено у працях В.М.Коротова, Ю.М.Кулюткіна, М.П.Трутневої, В.І.Чепелєва та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження особливостей організації змісту навчання у вечірніх загальноосвітніх школах України (50-80 рр. ХХ століття).

Виклад основного матеріалу дослідження. З 1943 р. до 1958 р. навчання дорослих здійснювалося за навчальними програмами та підручниками масових шкіл, що призводило до проблем у їх роботі. Зміст та методика викладу навчального матеріалу орієнтували вчителів на дитяче середовище, не враховувалися вікові особливості, життєвий та виробничий досвід дорослих учнів. З 1958/59 н. р. вперше вводяться навчальні програми для шкіл працюючої молоді з російської мови, літературного читання, математики, біології, хімії, фізики в V-VII кл., креслення в VI-IX кл. та іноземної мови в V-X кл., оскільки школи робітничої молоді повинні мати свої навчальні програми та підручники [10, 15].

Навчальні програми шкіл робітничої молоді були складені на основі програм масових шкіл, проте мали свої особливості. При їх складанні враховувалися відповідність вікових особливостей учнів навчальному плану, необхідність збереження загального рівня знань з предметів, обсяг наукових понять, які були обов'язковими для засвоєння учнями середніх шкіл [15]. Нові навчальні програми відрізнялися від попередніх за змістом. Так, з навчальних курсів були виключені другорядні питання та внесені необхідні доповнення, враховувалися інтереси та потреби молодих робітників, які поєднували навчання з працею на виробництві. Навчальні програми з математики, хімії, креслення пропонували широко використовувати конкретний виробничий матеріал, який допоможе вирішити завдання політехнічної підготовки учнів та сприятиме підвищенню продуктивності їхньої праці [10].

Зміст програми враховував і особливості контингенту учнів, оскільки в школах робітничої молоді часто навчалися учні, які мали значну перерву у навчанні. Тому в нових програмах виділявся час, необхідний для усунення прогалин в знаннях учнів. Повторення пройденого в попередні роки навчання здійснювалося протягом усього навчального року поряд з вивченням нового матеріалу [10].

Відповідно до навчальних програм був переглянутий та затверджений Міністерством освіти УРСР початковий план. У навчальному плані для середньої школи робітничої молоді на 1958/59 н.р. подавалася тижнева кількість годин з кожного предмета окремо. У VII-X класах, де учні вивчають різні іноземні мови, створювалися окремі підгрупи для вивчення тієї або іншої іноземної мови (з кількістю не менше 8 учнів) [8].

Навчання тривало в II, III і X кл. з 1 вересня по 23 травня включно, в IV-IX кл. – з 1 вересня по 28 травня включно з таким розподілом: I чверть – з 1 вересня до листопада включно; II – з 9 листопада до 30 грудня включно; III – з 10 січня до 31 березня включно; IV – з 1 квітня до 23 травня включно; в II, III і X кл. – до 28 травня включно. У IV-IX кл., в I півріччі – 17, а в II – 19 навчальних тижнів. Зимові канікули тривали з 31 грудня до 9 січня включно [8].

Навчальний план передбачав вивчення: ботаніки – в другому півріччі V класу та першому і другому півріччях VI класу, зоології – в першому півріччі VII класу; стародавньої історії до Риму – в першому півріччі V класу, історії Риму і раннього середньовіччя – в другому півріччі VI класу, історії середніх віків – у першому півріччі VII класу; новітньої історії – в курсі історії СРСР у X класі, з відведенням на неї 1 години на тиждень у другому півріччі; Конституції СРСР – у X класі в курсі історії СРСР, з відведенням на неї 8 годин; астрономії – в курсі фізики X класу (10 годин у першому півріччі); в VIII-X класах українська і російська мови залишалися як предмет [8].

Проекти нових навчальних програм протягом двох років апробувалися в школах. Автори зробили спроби внести необхідні поправки, враховуючи критичні зауваження та побажання учителів, оскільки вважалося, що програми перевантажені непотрібними деталями, а основне їх завдання – надати не тільки повну середню й удосконалити професійну освіту, щоб підготувати кваліфікованих працівників, проте це їм не вдалося в повному обсязі [10]. Введення навчальних програм для шкіл робітничої молоді та змінений навчальний план передбачали створення спеціальних підручників. Школи робітничої молоді використовували підручники масових шкіл, однак вони не відповідали новим програмам та кількості годин у навчальному плані, а також індивідуальним та віковим особливостям учнів [15]. Така ситуація вимагала від суспільства докорінних змін у системі народної освіти.

Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» став новим етапом у розвитку народної освіти. Відповідно до закону в школах робітничої та сільської молоді був введений одинадцятирічний термін навчання: трирічна школа на базі восьмирічки; відбувалася реорганізація і впорядкування мережі навчальних закладів, розпочалася робота над розробкою нових навчальних планів та програм, нових положень для всіх типів шкіл, створення нових підручників. У процесі навчально-виховної роботи школа повинна була надавати учням основи загальноосвітніх та політехнічних знань, здійснювати моральне, фізичне, естетичне виховання [13, с. 2-9]. Такі зміни сприяли підвищенню якості педагогічного процесу.

Навчальний план 1958/59 р. в перший рік перебудови школи став планом перехідного періоду. У 1962/63 н. р. всі старші класи середніх шкіл, в тому числі вечірні школи, перейшли на нові навчальні плани. Навчальний план вечірньої школи був єдиним для шкіл робітничої і шкіл сільської молоді. Заняття починалися 1 вересня і закінчувалися 31 травня. Навчальний рік поділявся на 4 чверті: перша – з 1 вересня до 5 листопада, друга – з 10 листопада до 30 грудня, третя – з 11 січня до 24 березня, четверта – з 1 квітня до закінчення навчального року в кожному окремому класі. Заняття протягом тижня рекомендувалося проводити: в III-IV кл. – 3 дні по 4 уроки, з V-XI кл. – 2 дні по 5 уроків, 2 дні по 4 уроки. В залежності від місцевих умов роботи школи цей порядок міг змінюватися. Тривалість уроку – 45 хвилин, кожна перерва між уроками – 10 хвилин. Години консультацій визначалися для проведення занять з тими учнями, які потребують додаткової педагогічної допомоги. Розподілялися ці години директором школи залежно від потреб [4, с. 6-7].

Факультативні заняття з іноземної мови з підвищення професійної кваліфікації учнів організовувалися за бажанням учнів і проводилися у дні, вільні від уроків. Для учнів VIII-XI кл., які вивчали різні іноземні мови, створювалися окремі групи (не менше 8 чоловік). У VIII-XI кл. дозволяється проводити спарені уроки [4, с. 6-7].

Відповідно до нових навчальних планів та програм були створені підручники для вечірніх шкіл: В.О.Тетюрева «Ботаника» для учнів V кл. (1961–1966), В.Ф.Наталі «Зоологія» для VI кл. (1961–1966), М.О.Принцева «Арифметика» для V- VI кл. (1962–1970), М.В.Леонові, Н.Т.Рудик «Українська мова» для V-VI кл. (1960–1963), І.М.Богданова, З.Є.Крилової, П.В.Россіхіна «Сборник задач и упражненний по арифметике» для V-VI кл. (1960–1970), І.М.Богданова, З.Є.Крилової «Арифметика» для III кл. (1959–1962), Н.С.Горянної, Л.Є.Мартіашвілі «Deutsch. Підручник німецької мови» для VII-VIII кл.

(1964), для V-VI кл. (1967) та ін. Проте вечірні школи не повністю були забезпечені спеціальними підручниками, тому широко використовувалися підручники масових шкіл.

До 1964/65 н. р. вечірні школи працювали за попередніми навчальними планами, до яких поступово вносилися зміни. З 1963/64 н. р. поділявся не на чотири, а на два навчальні семестри. В школах, які проводили прийом учнів влітку, перший семестр тривав з 1 вересня до 30 грудня, другий – з 11 січня до 31 травня. В школах, які проводили прийом в листопаді-січні, перший семестр тривав з 11 січня до 31 травня, другий – з 1 вересня до 30 грудня. Таке планування створювало умови для більш ширшого залучення контингенту учнів, котрі не здобули середньої освіти [5, с. 6; 6, с. 10].

Учням вечірніх шкіл пропонували вивчення окремих професій промислового чи сільськогосподарського виробництва, загальних основ машинобудування, електротехніки, механізації, автоматизації виробничих процесів; вивчення досвіду передовиків виробництва; читання циклів тематичних лекцій про досягнення науки, техніки і культури; проведення екскурсій. Це дало можливість реалізовувати одне з завдань вечірніх шкіл – надати працюючій молоді політехнічну освіту та здобути професійну кваліфікацію [5, с. 6; 6, с. 10].

У 1966/67 н. р. до навчальних програм були внесені деякі зміни [7, с. 7-8]. За навчальним планом на вивчення математики відводилося у V кл. – 5, в VI кл. – 4,5; у VIII кл. – 3, в VII та IX-XI кл. – по 4 тижневих години. Тобто у V кл. збільшено кількість годин на 19 і в IX кл. – на 35, ніж було передбачено програмою. V-X кл. вечірніх шкіл математику вивчали за програмами, виданими Міністерством освіти УРСР в 1966 р. [12, с. 19].

Кількість годин, що додатково відводилася за навчальним планом для V кл., віднесли на повторення програмного матеріалу та розв'язування прикладів і задач на всі дії зі звичайними та десятковими дробами. В IX кл. додаткові години віднесли на розв'язання задач, повторення програмного матеріалу з курсу алгебри та елементарних функцій і геометрії. Також в XI кл. вечірніх шкіл на вивчення української літератури відводилося на навчальний рік 53 год. (замість 70 год. за програмою), російської літератури – 70 год. (замість 87 год.). У IX-X кл. в програмах з хімії вносилися корективи в розподіл навчальних годин на кожну тему [12, с. 19-22].

Відповідно до нових навчальних програм Міністерство освіти рекомендувало використовувати такі підручники: В.П.Антошина «Грамматика русского языка» для III-IV кл. (1966), Н.І.Шилова, К.С.Троїцька «Книга для чтения» в III-IV кл. (1966), С.Є.Крючков, Л.П.Федоренко, Л.А.Четко «Грамматика и правописание» для V-VII кл. (1966), Н.М.Полетаєва «Сборник упражнений по грамматической стилистике» для старших кл. (1966), Е.В.Квятковський «Русская литература» для V-VI кл. (1966), М.О.Принцев «Арифметика» для V-VI кл. (1966), І.М.Богданов, З.Є.Крилова, П.В.Россіхін «Сборник задач и упражнений по арифметике» для V-VI кл. (1966), К.С.Барібін, І.М.Добринін «Сборник задач по геометрии» для VII-VIII кл. (1966), О.Й.Немировський «История древнего мира» (1966), Е.М.Голая, В.Л.Кузьменко, М.Я.Лойберг «История средних веков» для VI кл., «География» (1966) за ред. О.В.Даринського, А.М.Ченобитов, Є.В.Савелова «Физика» для VII-VIII кл. (1966), І.М.Борисов «Химия» для VIII кл. (1966), Я.В.Владіміров, Д.М.Каменський, І.А.Ройтман «Черчение» для VIII кл. (1966), І.Д.Зверев, О.В.Казакова, О.С.Яковлева «Анатомия, физиология и гигиена человека» для VIII кл. (1966), О.О.Слободчиков, М.Г.Лилиенфельд, О.К.Бросалова «English» для V-VIII кл. (1966), О.О.Слободчиков, О.К.Бросалова «English» для IX кл. (1966), А.А.Гердт, Є.О.Хохлачев, С.М.Григорьян «Deutsch» для V-VIII кл. (1966), Ж.Л.Вітлін, З.І.Цирліна «Deutsch» для IX кл. (1966), Н.О.Гудиліна, Г.І.Маркс «Le francais» для IX кл. (1966) та ін.

На початку 70-х рр. XX ст. виникла необхідність оновлення змісту освіти відповідно до розвитку науки, техніки, культури. 28 травня 1970 р. була видана постанова колегії Міністерства освіти УРСР, за якою всі вечірні школи з 1971/72 н. р. переведені на стабільні навчальні плани. Перехід вечірньої школи на нові програми здійснювався у визначені терміни, передбачені типовим графіком, який був затверджений Міністром освіти СРСР М. Прокоф'євим від 6 січня 1970 р. Вечірня школа здійснила перехід на новий зміст освіти в той ж термін, що й масова школа (таблиця 1) [1, с. 187-188; 11, с. 93-94].

Нові навчальні плани зберегли співвідношення гуманітарного та природничо-математичного циклів. На гуманітарні предмети відводилося 48 % навчального часу, на природничо-математичні – 52 %. Збільшено навчальний час на вивчення української та російської мов, математики, фізики, історії, суспільствознавства, хімії, біології, креслення. Наприклад, якщо раніше курс креслення вивчався тільки в VII та IX кл., то після введення нових планів він вводився в X кл. На цей предмет відводилося 126 год. замість 78 год. У попередньому навчальному плані. Програма курсу була значно посилена елементами технічного креслення, знання яких були важливими для більшості виробничих професій [2, с. 10].

Графік переходу на нові програми вечірніх (змінних) середніх загальноосвітніх шкіл, які працювали за типовими навчальними планами

№	Навчальні предмети	Навчальні роки					
		1970/71	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76
1.	Українська та російська мова	–	V	VI, IX	VII, X	VIII, X	
2.	Українська та російська література	VII–XI	V, XI	VI	VII, IX	VIII, X	XI
3.	Математика	–	V	VI			
4.	Історія СРСР	VII–XI					
5.	Загальна історія	V, VI, VIII–XI					
6.	Суспільствознавство	XI					
7.	Географія	V, VI, VIII, IX	VIII				
8.	Біологія	V, VI, VIII, X, XI	VII				
9.	Фізика	VI, VII,	VIII	IX	X	XI	
10.	Астрономія	XI					
11.	Креслення	VII, IX	X				
12.	Хімія	VII, VIII, XI	IX	X			
13.	Іноземна мова	I VI	X	XI			

Кількість навчальних годин на вивчення предметів у вечірній школі приблизно відповідала масовій школі, проте на деякі дисципліни відводилося більше годин. Наприклад, у IX–XI кл. вечірньої школи на вивчення російської мови і літератури виділялося 378 год. замість 279 год. в масовій школі, з математики – 432 год. замість 350 год., з історії – 270 год. замість 245 год., з фізики – 344 год. замість 315 год., з хімії – 270 год. замість 270 год. [2, с. 10].

Нові навчальні плани по-іншому розподіляли навчальні предмети за роками навчання, вони більшою мірою стали відповідати планам масової школи. Так, вивчення фізики у вечірній школі, як і в масовій, розпочиналося з VII, а не з VI кл., хімії – з VII кл., біології – з V кл., курс економічної географії СРСР перенесено з X у VIII кл. [2, с. 10]. Такий розподіл навчальних предметів по класах сприяв більшій ефективності роботи загальноосвітніх шкіл.

У навчальних планах передбачалося факультативне вивчення іноземної мови в IX–XI класах. Факультативи були створені для підвищення якості знань тих учнів, які бажали оволодіти іноземною мовою. Згідно з раніше діючими планами у вечірніх школах передбачалося обов'язкове вивчення іноземної мови в V–XI кл. Проте знання більшості учнів не відповідали програмним вимогам. Багато учнів звільнялося від занять за віком, негативним явищем була й значна перерва у навчанні, непідготовленість до вивчення іноземної мови. Групи факультативу комплектувалися за рівнем підготовки: з учнів, які не вивчали іноземної мови у восьмирічній школі, з учнів, які продовжували вивчати іноземну мову, та змішані групи. Такий розподіл за рівнем знань вимагав розробки спеціальних дидактичних матеріалів для учнів різних груп [2, с. 10–11; 3, с. 20–21].

Особливістю нових навчальних планів була залікова система перевірки знань учнів в IX–XI кл., що мала на меті перевірку знань з усього вивченого матеріалу, забезпечуючи систематизацію та узагальнення знань, розвиваючи вміння учнів розглядати явища в їх розвитку та взаємозв'язку. На заліки відводилося 4 год. на тиждень. У навчальному плані подавався розподіл годин на кожен навчальний предмет. Залікова система оцінювання знань дозволяла раціонально використовувати навчальний час, підвищувала відповідальність учнів за навчання [2, с. 11; 3, с. 18–20].

У лютому 1970 р. в інструктивному листі Міністерства освіти СРСР «Требование к ученикам для вечерних (сменных) средних общеобразовательных школ» було висунуто ряд вимог до змісту, побудови та методичного апарату підручника, оскільки підручники для вечірніх шкіл мали слугувати для самостійної роботи, самоосвіти учнів. Зміст підручника повинен відповідати програмам та навчальним планам вечірньої школи; давати повну систему знань з навчального предмета, відповідати принципам науковості, послідовності та доступності викладу матеріалу; одночасно з цим мав бути економічним щодо відбору фактичного матеріалу, враховуючи життєвий та практичний досвід дорослих учнів. Навчальний матеріал повинен органічно поєднуватися з методичними рекомендаціями, які полегшують самостійну роботу учнів під час оволодіння знаннями і практичного їх застосування. Перед викладом нового матеріалу рекомендувалося розмістити короткий узагальнюючий розділ, метою якого є систематизація раніше вивченого матеріалу, що необхідний

для засвоєння нового курсу. Кожний розділ, підрозділ, тема підручника має завершуватися короткими висновками. Методичний апарат підручника повинен містити приблизний розподіл усього навчального матеріалу по заліках. Кожна тема має завершуватися питаннями для повторення та самоперевірки, а також завданнями для практичних робіт з конкретними зразками для виконання (розв'язання типових задач, граматичний розбір, твори та ін.). У тексті підручника необхідно за допомогою шрифтів, рамок тощо виокремити матеріал, який є обов'язковим для вивчення. До підручника необхідно зробити іменний або предметний покажчик, хронологічні та інші довідкові таблиці, схеми та ін. [2, с. 14; 14, с. 222-224].

Цим вимогам відповідали затверджені колегією Міністерства освіти такі підручники: С.А.Балезина, М.Г.Ключникова, В.С.Полосина «Неорганическая химия» (1971–1977); Я.В.Владімірова, Д.М.Каменського, І.А.Ройтмана «Черчение» для VII кл. (1971–1975) та IX-X кл. (1972–1976), Є.В.Квятковського «Советская литература» для VI-VII кл. (1971–1974, 1974) та V-VI кл. (1973), Є.Л.Шувалова, О.М.Мошкіна, В.М.Журавльова «Экономическая география СССР» для VIII кл. (1972–1975), О.О.Слободчикова «Учебник английского языка» для IX-XI кл. (1973, 1975), Ж.Л.Вітліна, Р.Л.Златогорської, З.І.Цирліної «Немецкий язык» для IX-XI кл. (1974, 1976), А.Л.Афанасьєвої «Учебник французского языка» для IX-XI кл. (1973) та ін.

У 1975 р. вечірня школа завершила перехід на новий навчальний план та модернізовані програми. Відбулась повна заміна комплектів підручників, створювалися нові посібники для учнів та вчителів (дидактичні матеріали, книги для вчителя, література для позакласної роботи, комплекти наочних посібників та ін.). Новий навчальний план, програми, підручники сприяли підвищенню викладання основ наук та якості знань учнів.

Вдосконалення педагогічного процесу у вечірніх школах України дало позитивні результати. Однак у зміні змісту освіти були виявлені суттєві недоліки. Програми були перевантажені, відбувалось дублювання навчального матеріалу, недостатньо відображались міжпредметні зв'язки, покликані сприяти виробленню цілісного світобачення учнів. Всі ці чинники негативно впливали на активність учнів, знижували їхній інтерес до навчання.

У Постанові ЦК КПСС та Ради Міністрів СРСР від 22 грудня 1977 р. «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» зазначалося, що «шкільні програми і підручники в ряді випадків перевантажені зайвою інформацією і другорядним матеріалом, який заважає виробленню в учнів навиків самостійної творчої роботи. ...Не завжди послідовно здійснюється принцип органічної єдності навчання та виховання» [14, с. 26]. Тому основним завданням школи залишалось подальше удосконалення педагогічного процесу для забезпечення всебічно розвинутої особистості.

У зв'язку з такими установками проводилась робота щодо змін у навчальних планах та програмах вечірньої загальноосвітньої школи. В роботі взяли участь спеціалісти різних галузей знань; проекти навчальних планів та типових програм публікувалися на сторінках періодичних видань, широко обговорювалися в колективах шкіл на педагогічних радах, а також проходили апробацію в школах країни. Враховуючи досвід педагогічної теорії та практики, педагоги подовжували роботу над удосконаленням змісту середньої освіти з метою формування всебічно розвинутої особистості та підготовки молоді до активної трудової діяльності.

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми. Аналіз особливостей організації змісту навчання у вечірніх загальноосвітніх школах України (50-80 рр. XX століття), проблем оновлення навчальних планів та програм, навчально-матеріальної бази цих шкіл свідчить, що вечірня загальноосвітня школа була однією з ланок у системі безперервної освіти, забезпечувала реальну можливість усім бажаючим отримати загальну середню освіту, створювала основу для подальшої освіти та самоосвіти, професійної підготовки та підвищення кваліфікації, росту загальної культури. Перспективою подальших розвідок є дослідження особливостей організації змісту навчання в наступні періоди розвитку вечірньої загальноосвітньої школи.

Література

1. Вечерняя школа : справочник по вопросам очного и заочного обучения работающей молодежи и взрослых / [сост. Жуковский А. А., Сулейманова Р. М., Трутнева М. П. ; ред. Балова Н. Н.]. – М. : Педагогика, 1973. – 592 с.
2. Коротов В. М. О задачах органов народного образования в связи с переходом вечерних школ на новые учебные планы и программы / В. М. Коротов // Вечерняя средняя школа. – 1971. – № 3. – С. 9–17.
3. Кулюткин Ю. Н. По новым учебным планам / Ю. Н. Кулюткин // Вечерняя средняя школа. – 1971. – № 4. – С. 18–21.

4. Навчальний план вечірньої (змінної) середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання на 1962/63 навчальний рік (українська мова навчання) : затверджено Міністром освіти УРСР І. Білодідом 21 квітня 1962 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1962. – № 13-14. – С. 6–7.
5. Навчальний план для вечірніх (змінних) шкіл з українською мовою навчання : затверджено Міністром освіти УРСР А. Бондарем від 17 травня 1963 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1963. – № 14. – С. 5–6.
6. Навчальний план для вечірніх (змінних) шкіл з українською мовою навчання на 1964/65 навчальний рік : затверджено наказом Міністра освіти УРСР № 27 від 25 лютого 1964 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1964. – № 7-8. – С. 10–11.
7. Навчальний план для вечірніх (змінних) шкіл з українською мовою навчання // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1967. – № 5-6. – С. 7–8.
8. Навчальний план школи робітничої молоді з українською мовою навчання на 1958/59 навчальний рік // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1958. – № 19. – С. 6–7.
9. Навчально-виховна робота в школі працюючої молоді / [ред. Чепелев В. І.]. – К. : Радянська школа, 1973. – 175 с.
10. Новые программы для школ рабочей молодежи / [б. а.] // Общеобразовательная школа взрослых. – 1958. – № 4. – С. 27–28.
11. О графике перехода на новые программы вечерних (сменных) средних общеобразовательных школ : приказ Министра просвещения СССР М. Прокофьева № 2 від 6 января 1970 р. / Главное управление школ Министерства просвещения СССР / Вечерняя средняя школа. – 1970. – № 2. – С. 93–94.
12. Про деякі зміни в навчальних програмах на 1966/67 навчальний рік : Наказ 7/146 від 4 серпня 1966 р. начальника програмно-методичного управління О. Сивець // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1966. – № 15. – С. 19–23.
13. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР : Закон СРСР від 24.12.1958 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1959. – № 8. – С. 2–14.
14. Среднее образование взрослых : справочник / [сост. Малахов Н. Д.] – М. : Просвещение, 1982. – 384 с.
15. Трутнева М. П. Организация и методы работы в школах рабочей молодежи / М. П. Трутнева. – [2 изд.]. – М. : Учпедгиз, 1958. – 150 с.

УДК 378.4 (477) ХГПА + 378.09 (438)“1991/2010”(091)(045)

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ГЕОГРАФІЧНА НАУКА ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

І.М.Шоробура

***Анотація.** В статті проаналізовано університетську географічну науку як передумову розвитку шкільної географічної освіти в Україні. Географія розглядається як система наукових знань, що сприяє становленню шкільної географічної освіти.*

***Ключові слова:** географічна наука, наукова діяльність, географічна освіта.*

***Аннотация.** В статье проанализирована университетская географическая наука как предпосылка к развитию школьного географического образования в Украине. География рассматривается как система научных знаний, что способствует становлению школьного географического образования.*

***Ключевые слова:** географическая наука, научная деятельность, географическое образование.*

***Abstract.** In the article the university geographical science as a precondition for development of school geographical education in Ukraine. Geography is considered as a system of scientific knowledge that promotes school geographical education.*

***Keywords:** geographic science, scientific activity, geographical education.*

Актуальність обраної теми. Розвиток географічної науки сприяє становленню шкільної географічної освіти. Вагомий приріст географічних знань забезпечує зміст шкільних географічних дисциплін. Досягнення вітчизняної географічної науки сприяли тому, що географія стає важливим навчальним предметом. Потрібно усвідомлювати досягнення географічної науки, знання яких зумовлено необхідністю відновлення втрачених традицій бережливого ставлення до природи,

повернення забутих імен вітчизняних географів, перспективою розвитку шкільної географічної освіти.

Аналіз відомих праць і публікацій науковців. Вивченню історії географії присвятили свої розвідки вітчизняні дослідники – В.Боднарчук, О.Белозоров, К.Воблій, В.Гаврилюк, О.Діброва, Д.Журавський, В.Заставний, А.Краснопольський, В.Кронос, О. Маринич, С.Рудницький, О.Шаблій, Е.Шипович, П.Шищенко та ін.

Постановка завдань статті – проаналізувати університетську географічну науку XIX ст. як передумову розвитку шкільної географічної освіти в Україні.

Розкриття результатів власних досліджень. У розвитку географічних досліджень в Україні важливу роль відіграли університети, що діяли на її території. Викладання географії розпочалося у Київському університеті (1834 р.), Львівському (1882 р.), Харківському (1889 р.).

Розглянемо внесок університетських учених у розвиток української географічної науки та освіти ґрунтовніше.

Викладання географічних дисциплін у Львівському університеті започаткував ще в 70-х рр. XIX ст. історик С.Шараневич, котрий займався історичною географією. Систематичні ж географічні дослідження розпочалися пізніше, коли 1882 р. у Львівському університеті відкрили кафедру географії у складі філософського факультету. Її очолив польський ботанік і географ А.Реман – дослідник Карпат і прилеглих до них земель, а з 1908 р. – польський географ, картограф Є.Ромер, фахівець у галузі геоморфології, кліматології, палеогеографії, шкільної географії, картографії. Є.Ромер працював тут до 1941 р. і разом з учнями провів ряд досліджень на заході України [5, 274].

Етнографію та географію України вивчав також польський учений і викладач цього університету О.Кольберг (1814-1890 рр.). Результати його досліджень подані в книзі “Народ, його звичаї та спосіб життя” (1857-1890 рр.), в чотиритомнику про Покуття (1882-1889) та в нарисі про Волинь (1907 р.). Фундаментальну етногеографічну роботу в 5-ти томах “Гуцульщина” (1899-1908 рр.) видав В.Шухевич (1849-1915 рр.). Вона має наукову цінність і в наш час, оскільки містить цікавий матеріал про життя, звичаї населення цього регіону. З 1908 р. у Львівському університеті читав лекції з курсу загальної географії, а з 1913 р. – з географії України, проводив наукову роботу відомий український географ С.Рудницький [7, 358].

17 січня 1805 р. було відкрито університет у Харкові, де функціонували 4 факультети. В 1811 р. зі складу університету виділилися педагогічний інститут, що став базою з підготовки кадрів викладачів для самого університету, а згодом – учительських кадрів для шкіл російської частини українських земель. Університет було засновано завдяки організаційній діяльності В. Каразіна, який доклав чимало зусиль до вивчення клімату України. В університеті працювали такі відомі вчені в галузі географічних і споріднених наук, як етнографи А.Мелінський і М.Сумцов, економіст В.Левитський, статистик О.Рославський-Петровський, ботаніки В.Арнольд, В.Палладін, А.Краснов, геологи Н.Борисяк та І.Леваківський. Цей університет закінчив відомий статистик і географ П.Кеппен [4, 1-90].

Основоположником геологічної та географічної наукової школи в Харківському університеті був професор геології І.Леваковський (1828-1883 рр.), котрий вивчав питання геології і геоморфології, зокрема утворення річкових долин півдня Росії, асиметричну будову Кримських гір. Він також започаткував геоморфологічне вивчення України і заснував Харківську школу геоморфологів, до якої входили М.Дмитрієв, Я.Едельштейн, А.Рейнгард та ін. Досліджуючи гідрологію України, геоморфологію і тектоніку Правобережжя Дніпра, І.Леваковський видав “Атлас Дніпра” і “Матеріали до вивчення чорнозему” (1871 р.) [4, 80].

Організатором географічної освіти в Харківському університеті став доктор географічних наук А.Краснов (1862-1914 рр.). Випускник Петербурзького університету, друг і однокласник В.Вернадського, А.Краснов більше 20 років (1889-1911 рр.) завідував у університеті кафедрою географії. Працюючи на межі наук географії та біології, досліджував трав'янисті степи північної півкулі, дав визначення географічній науці і був автором одного з перших підручників землезнавства. А.Краснов створив велику природо-географічну школу, звідки вийшли В.Талієв, Є.Лавренко та ін. На основі вивчення і порівняння трав'янистих степів північної півкулі він розвинув геоморфологічну гіпотезу безлісся степів. У 1894 р. вперше в Росії публічно захистив дисертацію на ступінь доктора географії, працював в Україні. Залишивши Харків за станом здоров'я (1912 р.), став засновником і директором Батумського ботанічного саду (1912-1914 рр.) [1, 200].

Як відомо, Київський університет створений зусиллями вчених Росії та України, в тому числі першого ректора М.Максимовича. У 1855 р. тут почала діяти перша в Україні Метеорологічна обсерваторія (1855 р.), дослідження якої сприяли розвитку географічної науки. В кінці XIX ст. – на початку XX ст. в обсерваторії працювали відомі вчені – М.Авенаріус, К.Жук, П.Броунов, І.Косоногов.

Випускник Петербурзького університету М.Авенаріус (1835-1895 рр.) завідував кафедрою фізики й одночасно очолював обсерваторію, вивчав річний і добовий хід основних елементів клімату Києва (температури повітря та ґрунту, атмосферних опадів тощо). Як фізик, він був засновником спеціальних метеорологічних досліджень в Україні (актинометричні дослідження, атмосферна електрика). П.Броунов (1853-1927 рр.) – перший завідувач кафедри географії Київського університету (1890 р.) – закінчив Петербурзький університет, де отримав ступінь доктора метеорології та фізичної географії і став одним з організаторів метеорологічної сітки у Придністров'ї та кліматологічних і агрометеорологічних досліджень у Росії та Україні. Зусиллями М.Авенаріуса і П.Броунова в Києві створена школа метеорології, агрокліматології та кліматології (М.Авенаріус, П.Броунов, К.Жук, І.Половко, Є.Корнієнко), яка мала значний вплив на розвиток метеорологічних досліджень і прогнозування погоди [3, 200].

Географо-геоморфологічний напрям у Київському університеті бере початок від геологічної наукової школи, представники якої зробили вагомий внесок у розвиток української геології та геоморфології. У другій половині ХІХ ст. сформувалася геологічна наукова школа на чолі з К.Феофілактовим (1818-1901 рр.). Він уклав геологічну карту Київської губернії та геологічну карту Києва, одним з перших почав проводити інженерно-геологічні дослідження окремих районів Києва, з'ясував причини зсувів на правому березі Дніпра. Займаючись проблемами тектоніки, стратиграфії та гідрології, звернув увагу на четвертинні відкладення та їх значення у географічному середовищі.

Першим професором геології (1837-1842 рр.) Київського університету був Е.Гофман (1801-1871 рр.) – один з піонерів геологічного і геоморфологічного вивчення Київської, Подільської, Херсонської і Таврійської губерній. Згодом він перевівся на роботу в Санкт-Петербург. У 1849 р. за дослідження Полярного Уралу в Росії удостоєний Костянтинівської Золотої медалі Російського географічного товариства [3]. У 1850-1880 рр. у Київському університеті працював Н.Бунге (1803-1895 рр.). Професор кафедри політекономії та статистики і поліцейського права тричі обирався ректором університету. Автор книг та підручників з економічних досліджень Н.Бунге з 1863 р. призначений викладачем фінансів і економіки майбутнього царя, спадкоємного принца Миколи Олександровича. В 1881-1887 рр. очолював Міністерство фінансів, а в 1887-1895 рр. – уряд Росії. За участь у роботі Російського географічного товариства 1885 р. обраний його почесним членом. У 1890 р. удостоєний звання академіка. У 1865 р. за ініціативи М.Пирогова на базі колишнього Ришельєвського ліцею було створено Новоросійський університет. Становлення в ньому географічного факультету пов'язано з іменами А.Колосовського і Г.Танфільєва.

А.Колосовський (1848-1917 рр.) – вихованець Київського університету – отримав звання доктора фізичної географії у 1884 р. Він написав ґрунтовні праці з кліматології Росії та України, проаналізував режим погоди, а також температуру й солоність Чорного моря. Працюючи у Новоросійському університеті (1880-1907 рр.), заснував мережу метеорологічних пунктів на південному заході Росії (з 1886 р.), Одеську магнітно-метеорологічну обсерваторію (1892 р.), підготував групу вчених (М.Аганін, А.Ігнат'єв, В.Оболєнський, П.Пасальський, С.Попруженко, І.Точидловський), котрі згодом стали професорами Новоросійського та інших університетів країни.

У 1865 р. відкрито університет в Одесі. З початку його існування географічні проблеми досліджували та викладали професори кафедри фізики В.Лапшин, Ф.Шведов, О.Клосовський. В.Лапшин займався питаннями математичної географії і сейсмології, уклав підручник з космографії, організував кабінет фізичної географії й метеостанцію. Ю.Шведов увів у науку методи дендрокліматології і дендрохронології. Метеорологічний напрям тривалий час тут очолював О.Клосовський, який заснував магнітно-метеорологічну обсерваторію, організував метеорологічну мережу південного заходу Росії. Йому належать праці “Грози в Росії” і “Метеорологія” (1908 р.) [6, 150].

Вчені Одеського університету багато уваги приділяли вивченню Чорного моря (донних відкладів – В.Лапшин; температурного режиму, щільності води й коливання рівнів моря – О.Клосовський; зараженості шарів сірководнем – С.Попруженко). Під керівництвом професора О.Набоких велось дослідження ґрунтів Причорномор'я, Харківщини, Поділля. Тут працював професор Г.Танфільєв – автор чотири томної “Географії Росії, України...” (1914 р.), що розробив одну з перших схем фізико-географічного районування українських земель.

У другій половині ХІХ ст. позитивний вплив на розвиток географічної науки мали спеціальні наукові експедиції, які комплексно вивчали водні та сухопутні об'єкти природи. Так, у 1874-1879 рр. І.Жилинський очолював експедицію, яка вивчала питання осушення поліських боліт. Результат цієї експедиції – численні праці з проблем меліорації. Гідролог В.Лохтін був начальником Дніпровської пошукової експедиції (1882-1892 рр.), що вивчала гідрологічні та водогосподарчі проблеми. У цей період виходить його монографія “Сучасні питання щодо методів покращення рік” (1886 р.), праця “Річка Дніпро” (1886 р.). Цікавою була робота гідролога і гідротехніка Н.Максимовича “Дніпро та його басейн”

(1901 р.), написана на основі даних відповідної експедиції, де подано детальну характеристику річкового басейну. Дослідження цих учених сприяли розвитку гідрології [3, 150].

Доцент Київського політехнічного інституту Е.Оппоков у 1894-1898 рр. працював у складі експедиції з вивчення Полісся під керівництвом І.Жилинського, в 1905-1913 рр. вивчав гідрологічний режим рік басейну Дніпра, а в 1913 р. – болота Полісся. За гідрологічні дослідження Е.Оппоков першим з українських учених у 1916 р. нагороджений Російським географічним товариством Великою Золотою медаллю імені Ф.Літке, пізніше керував кафедрою гідрології Київського університету. Важливу роль у розвитку географічної науки в Україні відіграло Російське географічне товариство, засноване 1845 р. Одним з його фундаторів був випускник Харківського університету П.Кеппен (1793-1864 рр.). У 1853 р. за створення етнографічної карти Росії він отримав Костянтинівську Золоту медаль. Російське географічне товариство проводило дослідження в галузі етнографії і статистики (економічної географії) Європейської Росії, зокрема України [2, 146]. У 1869 р. Товариство організувало свою першу експедицію в Україну. Під керівництвом П.Чубинського учасники експедиції виконали етнографо-статистичні дослідження ряду районів України. У 1849-1873 рр. дослідники-географи з України одержали 15 нагород [2, 102].

Друга половина XIX ст. характеризується збільшенням природничих досліджень і розвитком природничих наук. Цей процес супроводжувався, з одного боку, створенням наукових товариств, з іншого, – виникненням науково-дослідних інститутів, лабораторій, дослідних станцій тощо. Низка товариств дослідників природи виникає при університетах (Київському – 1869 р., Харківському – 1869 р.). Були засновані Польське товариство природників ім. М.Коперника у Львові (1886 р.) та Кримське товариство (1910 р.). Члени цих товариств – переважно професори університетів – видали низку праць регіонального географічного змісту. Ініціаторами заснування Київського товариства дослідників природи стали К.Кеслер і О.Ковалевський. Тут працювали зоологи, ботаніки, палеонтологи, хіміки (від 22 до 184 осіб). Товариство організовувало дослідження природних багатств України, флори і фауни Чорного та Азовського морів, далекі експедиції. Видавалися наукові записки, де висвітлювалися результати географічних досліджень [5, 100].

Харківське товариство дослідників природи, засноване 1869 р. при Харківському університеті, в різні роки об'єднувало від кількох десятків до понад 200 чоловік (зоологи, ботаніки, фізіологи, геологи), котрі вивчали флору і фауну Харківщини й сусідніх територій, досліджували геологічну будову України, зокрема Донецького кряжу. В 1914 р. при Товаристві створена Донецька гідробіологічна станція. Видавалися “Праці Товариства дослідників природи при Харківському університеті”, в яких повідомлялося про останні наукові дослідження. Створення Одеського (Новоросійського) товариства природознавців ініціював Л.Ценковський. В його роботі брали участь зоологи, ботаніки, фізіологи, геологи, які вивчали фауну і флору, гідрологію Чорного моря, корисні копалини, геологічну будову Півдня України. Було відкрито першу в Росії Севастопольську біологічну станцію (1871-1872 рр.), організовано перші глибокомірні Чорноморські експедиції (1890 р., 1891 р.), публікувалися наукові записки [5, 105]. Краєзнавчий характер роботи мало Товариство дослідників Волині, члени якого вивчали природу краю і популяризували природничі знання.

1873-1876 рр. у Києві працював Південно-Західний відділ Російського географічного товариства на чолі з Т.Галаганом (1818-1888 рр.), котрий вивчав етнографію та статистику, досліджував природні умови України, геологічну будову, рельєф (К.Феофілактів), клімат (А.Клосовський), географію населення та етнографію українських земель (П.Чубинський).

У роботі відділу брали участь такі відомі вчені й діячі культури, як М.Зібер, М.Лисенко, П.Мирний, М.Старицький, Ю.Федькович, Ф.Вовк, М.Драгоманов, О.Русов, В.Антонович, П.Житецький, О.Локачевський, К.Михальчук, О.Кістяківський, І.Руденко та ін. Відділ видав два томи “Записок” (1874 р., 1875 р.), в яких опублікував матеріали з народної творчості, сільського господарства, промисловості, природи України. Детально було описано населення Києва (перепис 1874 р.), стан хлібної торгівлі на Правобережжі (М.Яснопольський), кліматичні особливості Києва (О.Колосовський), опубліковано бібліографічний покажчик праць про природу. У 1876 р. відділ ліквідували, а заступника голови П.Чубинського вислали з Києва.

Слід зазначити, що географічні дослідження середини XIX ст. виконувалися переважно фахівцями споріднених наук. Так, статистик П.Кеппен досліджував фізико-географічні особливості Півдня України, склав етнографічну карту Європейської Росії; німецький географ Й. Коль – географічний опис України “Подорож до південної Росії” (1841 р.). Рельєф вивчали геологи М.Борисяк, О.Гуров, В.Ласкар'єв, І.Леваківський, І.Сінцов, М.Соколов, Г.Танфільєв, П.Тутковський, К.Феофілактів, гідролог М.Максимович. Відомі дослідження ґрунтознавців В.Докучаєва і Ю.Висоцького, біогеографів

А.Краснова, Й.Пачоського, Г. Танфілєва та ін. У Галичині географічні дослідження проводили німецькі і польські дослідники (А.Реман, С.Ромер та ін.).

Чимало українських вчених отримали нагороди (В.Завойко, П.Чубинський, А.Руссов). П.Чубинський, один із засновників географічного товариства в Україні, брав участь у етнографічно-статистичних експедиціях по Україні, Білорусі, Бессарабії, результати яких опубліковані в 7 томах. В.Антонович створив велику наукову школу археології, історії з елементами історичної географії України, надбання якої використовують і сучасні дослідники [8]. У 1878-1917 рр. Російським географічним товариством був відзначений 41 український вчений, що свідчило про великий внесок українців у розвиток географії. Серед лауреатів – В.Антонович, А.Краснов, П.Броунов, Л.Лутугин, М.Кудрицький, Р.Савельєв, А.Фомін, Д.Зеленин, В.Резніченко, Ф.Вовк та ін.

У передреволюційний час в українській географічній науці працювали С.Подолінський, Д.Тімірязєв, А.Міклашевський, В.Кошовий, В.Варзар, які досліджували її природу та господарство. С.Подолінський (1850-1891 рр.) проаналізував економічні відносини в сільському господарстві (“Про хліборобство”, 1874 р.) та промисловості (“Ремесла та фабрики на Україні”, 1880 р.). Д.Тімірязєв вперше показав українські землі в “Статистичному атласі головних галузей фабрично-заводської промисловості Європейської Росії”, що було досить важливим у вивченні цих територій. Дослідження розвитку сільського господарства подавалось у праці “Нариси сільського господарства Малої Росії” (1887 р.) А.Міклашевського. Обґрунтування національно-територіальних кордонів України здійснив у 1907 р. В.Кошовий.

Становлення української національної географії датується кінцем XIX - початком XX ст. і пов'язано з діяльністю Наукового товариства ім. Шевченка, а також із творчістю С.Рудницького і П.Тутковського – засновників української національної географічної школи [9]. Товариство ім. Шевченка, створене у Львові 1873 р. спільними зусиллями українців із Наддніпрянщини та Галичини під керівництвом О.Кониського, відіграло роль Національної академії наук. У 1893 р. за ініціативи О.Кониського й В.Антоновича Товариство було трансформоване в Наукове товариство ім. Шевченка (НТШ) з метою подальшої його реорганізації в Українсько-російську академію наук. Першим головою Товариства обрано О.Барвінського. Велику роль у розгортанні наукової і видавничої діяльності НТШ відіграли друкарня, бібліотека, музеї, книгарня Товариства. При Товаристві діяло три секції. Географічні дослідження організовувалися математико-природописно-лікарською секцією. Завдяки її зусиллям нового змісту набули дослідження з природничих наук. Праці українських та іноземних членів секції друкувались у наукових збірниках (з 1897 р.). Про високий рівень наукової діяльності НТШ свідчать понад тисячу томів наукових праць, широкі міжнародні контакти [3, 105]. За зразком Наукового товариства ім. Шевченка 1907 р. в Києві було засноване Українське наукове товариство, яке опікувалося важливими проблемами української літератури й етнографії.

Перспективи подальшого розвитку та впровадження дослідження. Дана проблема є багатоаспектною та недостатньо розробленою, тому потребує подальшого вивчення. Наукові результати дослідження можуть сприяти розробці стратегії розвитку географічної освіти в Україні, використовуватися в освітній практиці при викладанні історії педагогіки у вищій школі.

Висновки. Отже, впродовж XIX століття географія перетворилась на систему наукових знань про різні аспекти реальності, включаючи елементи біологічні, геологічні, економічні, соціальні, політичні, від якої поступово відокремлювались інші наукові галузі. В Україні склалися наукові школи і центри географічних знань. Українські вчені зробили значний внесок у розвиток географічної науки. Розвивалась вища географічна освіта, розпочалась підготовка кваліфікованих кадрів, котрі могли викладати географію в школі. Розвиток географічної науки сприяв становленню шкільної географічної освіти.

Література

1. Багалея Д.И. Очерки истории Харьковского университета / Д. И. Багалея – Х., 1894. – Т.1: 1802-1815. – 204 с.
2. Безобразов В.П. Отчет императорского русского географического общества за 1863 год / В. П. Безобразов. – С.-Пб., 1864. – 146 с.
3. Берг Л.С. Очерки по истории русских географических открытий / Л. С. Берг – М. : Изд-во АН СССР, 1946. – 358 с.
4. Дело об открытии Харьковского императорского университета, 1803-1805 гг. – Российский государственный исторический архив. – Ф.733. – Оп. 95. – Д. 946. – Л.1-93.
5. Жупанський Я.І. Історія географії в Україні / Я. І. Жупанський. – Львів : Світ, 1997. – 264 с.
6. Жупанський Я. Географія в Україні в нові часи / Я. Жупанський. – Чернівці, 1993. – 163 с.
7. Методика викладання з географії. Посібник для вчителів / За ред. С.В.Шипович. – К.: Вища школа, 1981. – 192 с.
8. Состав императорского русского географического общества. – С.-Пб., 1913. – 117с.
9. Шаблій О.І. Академік Степан Рудницький / О. І. Шаблій. – Львів-Мюнхен, 1993. – 98 с.

УДК 37.013.42

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Т.В.Алмазова

Анотація. В статті обґрунтована можлива модель соціальної адаптації сільської молоді до навчання у вищому навчальному закладі. Подані основні компоненти моделі та розкрито їх зміст.

Ключові слова: педагогічне моделювання, модель, соціальна адаптація.

Аннотация. В статье обоснована возможная модель социальной адаптации сельской молодежи к обучению в высшем учебном заведении. Представлены основные компоненты модели и раскрыто их содержание.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, модель, социальная адаптация.

Annotation. The article proves a possible model of social adaptation of rural youth to study in the University. Are the main components of the model and revealed their contents.

Key words: teacher modeling, model, social adaptation.

Постановка проблеми. Освітня доктрина проголосила головною метою української системи освіти створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створення і розвиток цінностей громадянського суспільства. Визначені вектори реформування змісту сучасної української освіти пов'язані з новими вимогами суспільства. Їх можуть задовольнити лише нові або осучаснені методи педагогічних досліджень, у тому числі – моделювання.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі (А.Братко, О.Власенко, А.Дахин, В.Міхєєв, О.Пирогова, В.Штофф та ін.) сутність поняття “педагогічне моделювання” розкривається як відображення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, що є педагогічною моделлю. Науковими доробками радянських та вітчизняних дослідників є моделі І.Кона, А.Мудрика, вікові моделі Н.Андрієнкової та В.Маркова, ідеї інкультурації О.Білинської та Т.Стефаненко, модель адаптивної соціалізації М.Лукашевича, культурно-діяльнісні моделі В.Москаленко та В.Циби, етапна модель М.Лавриченка [4, 157].

Мета статті. Наше завдання ми вбачаємо у використанні методів моделювання у соціально-педагогічних дослідженнях для розв'язання проблеми соціальної адаптації сільської молоді до навчання у ВНЗ. Отже, метою статті є обґрунтування та укладання моделі соціальної адаптації сільської молоді до навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У сучасних соціально-педагогічних дослідженнях широкого розповсюдження набув метод моделювання як «процес створення моделей, схем, знакових або реальних аналогів, які віддзеркалюють істотні властивості більш складних об'єктів та полегшують процес їх дослідження» [1, 111]. У такому контексті моделювання є інструментарієм для вивчення окремих аспектів або властивостей досліджуваного об'єкта.

Моделювання як теоретико-пізнавальна процедура, що здійснюється на основі абстрактно-логічного мислення, є відтворенням характеристик об'єкта на іншому об'єкті, який спеціально створюється. Результатом такого створення і є модель. Процес моделювання дозволяє дослідникам розглядати не всі існуючі характеристики об'єкта, а лише ті з них, які будуть визначальними для цього об'єкта у створеній моделі.

У випадках, коли створюються моделі педагогічних об'єктів, які ще не існують, але розробляються з метою впровадження у практику діяльності освітніх закладів, моделювання розглядається як етап педагогічного проектування, а така модель – як прогностична.

«Широке розповсюдження ... моделювання в педагогічних дослідженнях, – зазначає В. Міхєєв, – пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [3, 5].

Разом з тим, моделювання у педагогіці, – порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, – має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчально-виховного впливу [2].

Моделювання в педагогіці, на думку В. Міхєєва, має декілька аспектів застосування:

гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища;

загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису і вивчення;

психологічний, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [3, 8].

Кожен з названих аспектів моделювання дозволяє використовувати різні характеристики педагогічного явища для вивчення, змістовної й технологічної інтерпретації та розробки механізмів керування ним.

Існує велика кількість моделей, але частіше за все вони класифікуються у залежності від предмета науки, її наукового апарату, мети та завдань на функціональні, детерміністичні, знакові, математичні, комп'ютерні, імітаційні, ігрові [4, 153].

Виходячи із особливостей дослідження соціальної адаптації сільської молоді до навчання у вищому навчальному закладі, ми використали функціональну модель, оскільки саме вона, на нашу думку, відображає специфіку та механізми процесу соціальної адаптації.

Для побудови соціально-педагогічної моделі соціалізації студентства С. Савченком були виділені компоненти, які ми надалі використали як алгоритм побудови власної моделі соціальної адаптації сільської молоді до навчання у ВНЗ, а саме: 1) аналіз реальної ситуації; 2) процес усвідомлення мети (теоретична та практична спрямованість моделі); 3) складання програми діяльності (визначення змісту моделі); 4) реалізація програми (графічне втілення та інтерпретація моделі); 5) аналіз отриманих результатів (встановлення адекватності отриманих результатів заданим критеріям) [4, 155].

Пропонована нами модель соціальної адаптації сільської молоді до навчання у ВНЗ складається з цільового, змістовно-діяльнісного та результативного компонентів (див. рис. 1).

Цільовий компонент цієї моделі орієнтований на створення умов щодо діагностики рівня соціальної адаптації сільської молоді, об'єму засвоєних нею соціальних знань, володіння різними прийомами соціальної взаємодії, способами діяльності.

У сучасних соціально-педагогічних дослідженнях цільовий компонент виділяють для визначення та обґрунтування мети й окреслення кола завдань, які необхідно вирішити в ході дослідження.

З точки зору глобальної мети виховання, у сучасній вітчизняній педагогіці особливу увагу привертає ідея особистісно-орієнтованого виховання, для якої абсолютною цінністю є студент. Людина – це і мета, і результат, і головний критерій оцінки якості соціального виховання. Автори цієї ідеї (Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, О. Савченко) розглядають людину як природну, соціальну і культурну особистість. Глобальною метою, на думку авторів, є «людина культури» – тип особистості, ядром якої є суб'єктивні якості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєдіяльності. Тоді, з точки зору соціальної педагогіки, це потребує виховання у студентів таких взаємопов'язаних якостей:

самосвідомості, гідності, самостійності, самодисципліни, незалежності тверджень у поєднанні з повагою до думок інших людей, вміння приймати рішення і відповідати за них;

милосердя, доброти, здатності до співпереживання, альтруїзму, готовності надати допомогу, прагнення до миру, злагоди, терпимості й доброзичливості до людей, незалежно від раси, національності, віросповідання;

розвитку духовних потреб у пізнанні й самопізнанні, спілкуванні, творчості, пошук сенсу життя, щастя;

поваги до своєї майбутньої професійної діяльності, усвідомленості соціальної значущості своєї професії;

формування певних професійних та особистісних якостей щодо майбутньої професії;

вірності, почуття обов'язку, ввічливості, мужності й скромності, потреби в служінні людям;

розвитку здібностей і потреб у перетворювальній діяльності, практичній підготовці до життя в конкретному культурному просторі.

Отже, основними цілями моделі соціальної адаптації сільської молоді до навчання у вищому навчальному закладі повинні стати:

створення соціально-педагогічного середовища, яке сприяє успішному становленню студента як суб'єкта соціального життя;

створення умов для успішної соціальної адаптації сільської молоді.

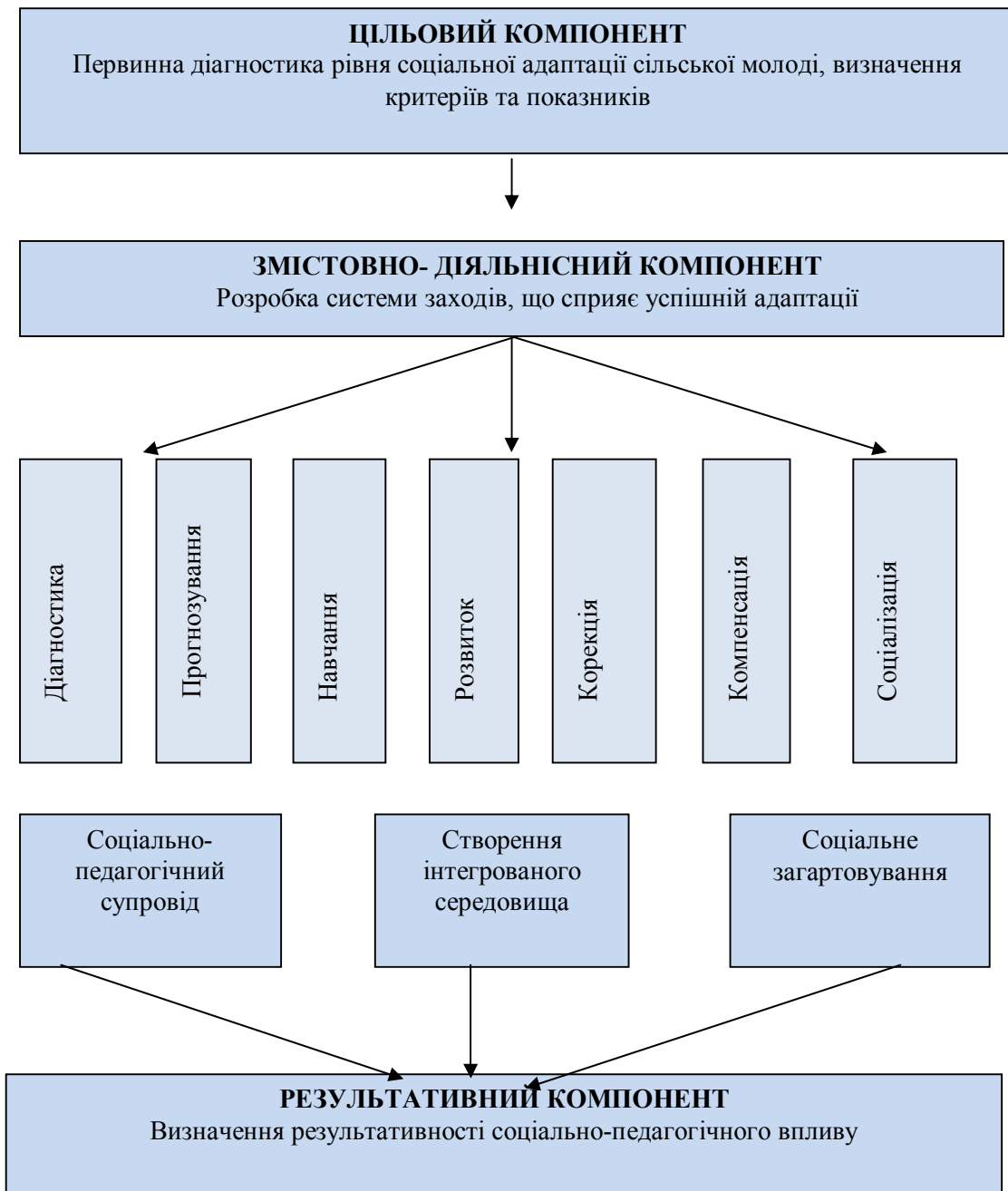


Рис 1. Модель соціальної адаптації сільської молоді до навчання у ВНЗ.

Враховуючи вищезазначені цілі, слід визначити основні завдання щодо реалізації моделі соціальної адаптації сільської молоді:

1) кваліфіковане дослідження особистісних якостей, індивідуальних рис характеру першокурсників та розвиток їхніх можливостей та здібностей;

2) розробка та реалізація індивідуальних адаптаційних програм, що спрямовані на адаптацію та розкриття особистісного потенціалу молоді;

3) формування якостей особистості, що сприяють адаптації людини в різних умовах та ситуаціях життєдіяльності й взаємодії з іншими людьми в різних групах;

4) розвиток соціальної активності;

5) формування певних соціальних компетентностей, що будуть кінцевим результатом успішної соціальної адаптації сільської молоді у вищому навчальному закладі.

Наступним компонентом моделі соціальної адаптації сільської молоді є змістовно-діяльнісний. Зміст процесу соціальної адаптації має реалізовуватися крізь втілення її функцій, які передбачають створення умов, використання певних засобів, розробки системи заходів, що мають забезпечити реалізацію висунутих завдань. *Основними функціями* соціальної адаптації сільської молоді ми визначили наступні: діагностичну, прогнозуючу, навчальну, розвивальну, виховну, корекційну, соціалізуючу.

Реалізація визначених функцій включає такі етапи:

Етап діагностики використовується для визначення особистісних якостей, індивідуальних рис характеру, з'ясування інтересів, потреб та можливостей сільських молодих людей, які стали студентами вищого навчального закладу. Цей етап здійснюється учасниками соціально-педагогічного супроводу та є необхідним для отримання попередньої інформації про першокурсника. Основними методами на даному етапі стають бесіда, анкетування, спостереження, психодіагностичні методики та ін.

Етап аналізу та інтерпретації отриманої інформації. На даному етапі кожний з учасників соціально-педагогічного супроводу аналізує отримані діагностичні дані та заповнює індивідуальні паспорти соціальної адаптації першокурсників.

Етап проведення консультацій з усіма учасниками супроводу щодо шляхів та способів розв'язання особистісних проблем кожного студента. На даному етапі у ході консультацій розробляється спільна програма, рекомендації для кожного сільського студента індивідуально.

Етап реалізації змісту соціально-педагогічного супроводу кожним його учасником.

Етап аналізу реалізації індивідуальної програми.

Ще одним компонентом моделі соціальної адаптації є результативний компонент. Цей компонент реалізується на останньому етапі та передбачає узагальнення й аналіз ефективності застосування заходів, спрямованих на успішну соціальну адаптацію сільської молоді.

Виокремлення таких етапів соціальної адаптації сільської молоді до навчання у ВНЗ є досить умовним, оскільки кожний студент має свої індивідуальні особливості і характер, та й природа їхніх проблем може бути різною. Для їх розв'язання необхідно не лише використовувати особистісно-орієнтований підхід, а й виявляти особисту зацікавленість.

Неможливо чітко визначити тривалість роботи з окремим студентом через суто індивідуальні особливості кожної молодої людини, але процес цей досить тривалий і повинен здійснюватися у різних формах.

Висновки. Таким чином, модель соціальної адаптації сільської молоді до навчання у вищому навчальному закладі містить такі елементи, як: цільовий, змістовно-діяльнісний та результативний. Реалізація моделі можлива лише за певних соціально-педагогічних умов, що посилюють внутрішній потенціал молодої людини та мінімізують зовнішні негативні впливи, внутрішні ускладнення, котрі виникають у процесі адаптації сільської молоді.

Література

1. Краткий словарь по логике / Под ред. Д. П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
2. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору [Текст] / Є. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 112. – Черкаси, 2007. – С. 32-40.
3. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст]: – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
4. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства [Текст] / С. В. Савченко. – Луганск: Альма-Матер, 2003. – 406 с.

МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В ЗОШ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ**М.Є.Чайковський**

***Анотація.** Створено Модель соціально-педагогічної роботи в ЗОШ інклюзивної орієнтації, яка спрямована на використання технологій і методів трансформації інтегрованого навчання в інклюзивне.*

***Ключові слова:** модель, соціально-педагогічна робота, інклюзивна орієнтація, учні з особливими потребами.*

***Аннотация.** Создана Модель социально-педагогической работы в ОШ инклюзивной ориентации, которая направлена на использование технологий и методов трансформации интегрированного обучения в инклюзивное.*

***Ключевые слова:** модель, социально-педагогическая работа, инклюзивная ориентация, ученики с особенными потребностями.*

***Summary.** The model of socio-pedagogical work in secondary school of inclusive orientation directed on using of technologies and methods of transformation of integrated studies into inclusive one is created.*

***Keywords:** model, socio-pedagogical work, inclusive orientation, pupils with special needs*

Постановка проблеми. На сучасному етапі в Україні приділяють значну увагу створенню умов для входження дітей і молоді з особливими потребами в загальноосвітні заклади, їх нормальному розвитку й отриманню якісної освіти. Це знайшло найбільш яскраве відображення в Наказі МОН України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» [1] та Концепції розвитку інклюзивної освіти [2]. У наведених документах накреслені шляхи оптимальної організації навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі і, зокрема, передбачено створення моделі інклюзивного навчання, розробку інноваційних технологій та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами.

Принагідно варто зауважити, що моделювання останнім часом стало ефективним засобом пізнання соціально-психологічної дійсності і невід'ємною складовою системних досліджень. Побудова моделей, які відображають властивості об'єкта дослідження і, відповідно, його призначення, є одним із принципів системного підходу до вирішення певної проблеми [3, с.84].

Виклад основного матеріалу. Педагогічне моделювання згідно матеріалу ВІКІПЕДІЇ – вільної енциклопедії – це “дослідження педагогічних об'єктів за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурних, концептуальних характеристик і окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах топічно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях” [4].

Вважають, що моделювання в педагогіці надає єдину реальну можливість дослідити педагогічні явища й відстежити характеристики, які відіграють визначальну роль у дослідженні [5]. Існує також твердження, що педагогічні моделі характеризують закономірні зв'язки і складні взаємовідносини суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу й визначають інноваційний розвиток освіти [6].

Модель соціально-педагогічної роботи розглядають як сукупність теоретичних положень і технологій практичної діяльності. У межах медичної моделі інвалідності ця діяльність зводиться до підтримки людей з особливими потребами за допомогою медичних заходів та соціального захисту, а в межах соціальної моделі – до створення умов для максимально можливої самореалізації шляхом адаптації наявних стандартів суспільства до індивідуальних потреб цих осіб [7].

Незважаючи на актуальність і нагальну необхідність інноваційного розвитку вітчизняної освіти дітей і молоді з особливими потребами, поки що здійснюються лише наміри впровадження інклюзивного навчання (переважно дітей молодшого шкільного віку) в окремих загальноосвітніх школах України з вивченням, осмисленням і адаптацією досвіду, нагромадженого в країнах Західної Європи і США.

Зокрема, в рамках інвестиційних проектів створені моделі інклюзивних закладів освіти з можливостями включення всіх дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків та отриманням необхідної допомоги в навчанні [8]; визначені функції педагогічних працівників у рамках використання технологій інклюзивної освіти; з основним компонентом соціально-педагогічної

роботи названо формування індивідуальності та соціалізацію дітей з особливими потребами [9, С. 55]. Разом із цим, концептуальні положення моделювання соціально-педагогічної роботи в закладах освіти інклюзивної орієнтації з учнями старших класів, які мають особливі освітні потреби, поки що не стали предметом спеціального вивчення. Невизначеною залишається роль корекційного педагога в наданні необхідних послуг молоді з особливими потребами на етапі вибору професії і підготовки до вступу у ВНЗ.

Виходячи з наведеного, поставлена мета:

- теоретично обґрунтувати Модель соціально-педагогічної роботи в ЗОШ інклюзивної орієнтації.

Завдання :

- виділити ключові напрями діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу;

- визначити технології і методи трансформації інтегрованого навчання в інклюзивне.

Особливість моделювання соціально-педагогічної роботи полягала в орієнтації на заклади освіти з певним досвідом інтегрованого навчання й чіткими намірами впровадження інклюзивного навчання. Тому ключова ідея полягала у виборі оптимальних напрямів і технологій трансформації інтегрованого навчання в інклюзивне з переважним спрямуванням зусиль на досягнення успіхів учнями старших класів з особливими потребами. Запропонована «Модель соціально-педагогічної роботи в ЗОШ інклюзивної орієнтації» (рис. 1) демонструє індивідуальну траєкторію розвитку учня з особливими потребами в процесі навчання і виховання з послідовним проходженням адаптації, інтеграції, соціалізації та самореалізації за умови раціонального застосування цілеспрямованих технологій і методів соціально-педагогічної роботи. Принципову відмінність «Моделі...» складає створення умов для безперешкодного доступу до освіти всіх дітей з особливими потребами, незалежно від фізичного стану. Ця відмінність включає не лише наявність архітектурної безбар'єрності, стандартного пристосування навчальних і допоміжних приміщень і забезпечення технічними засобами навчання, але й активне виявлення бажаних продовжити навчання в ЗОШ серед учнів закладів освіти закритого типу і учнів індивідуальних форм навчання з уточненням їхніх потреб у соціальних послугах і визначенням необхідних пристосувань навчальної бази до індивідуальних потреб потенційного поповнення контингенту.

При визначенні основних акцентів соціально-педагогічної роботи ми виходили з розуміння, що впровадження інклюзивного навчання неможливе без чіткого усвідомлення колективом сутності й переваг інклюзії в здобутті освіти людьми з особливими потребами. Тому одним із основних завдань соціально-педагогічної роботи було спрямування зусиль на радикальні зміни філософії і політики навчально-виховного процесу, набуття навиків виконання нових ролей і функцій суб'єктами освітнього простору в процесі професійної діяльності; формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників – уміння виявляти у дітей з особливими потребами труднощі в навчанні спілкуванні, пов'язані з вадами здоров'я, визначати потреби в корекційних послугах і володіти навиками їх здійснення в процесі проведення уроку; надавати допомогу в соціальній адаптації серед ровесників, володіти різноманітними й динамічними засобами підтримки для досягнення фізичної і соціальної близькості учнів з особливими потребами і здорових однолітків; модифікувати навчальні матеріали й адаптувати методики навчання до індивідуальних можливостей сприйняття і засвоєння знань учнями з особливими потребами. Важливим наслідком цієї роботи передбачається формування ставлення колективу закладу освіти до учнів з особливими потребами як до повноцінних членів учнівської спільноти, здатних за певних умов досягти поставлених цілей. Для ефективної реалізації технологій соціально-педагогічної роботи пріоритет належить створенню колективу односторонців з обов'язковою участю всіх у реформуванні школи як єдиного цілого, взаємодією фахівців у наданні навчальних послуг, налагодженням постійно діючої системи підвищення інклюзивної компетентності учасників навчально-виховного процесу, включаючи учнів старших класів і допоміжний персонал, інтенсивною і безперервною підготовкою педагогічних працівників у питаннях розробки й адаптації навчальних матеріалів до специфічних потреб учнів, створенням оптимальних умов для спілкування і формування в учнів досвіду стосунків у соціумі, адаптації до соціального середовища, налагодженням співпраці з вищими навчальними закладами інклюзивної орієнтації в питаннях забезпечення наступності й безперервності навчально-виховного і реабілітаційного процесу. У здійсненні необхідних перетворень в ЗОШ у моделі важлива роль належить командній роботі вчителів, психолога, соціального педагога та інших спеціалістів (за потреби) в діагностиці, спрямованій на визначення соціально-психологічного стану учнів з особливими потребами, вивченні їхнього сімейного виховання; прогнозуванні особливостей соціалізації на основі оцінки позитивних чи негативних сторін соціальної ситуації в сім'ї і в школі, що впливають на розвиток та здатність продовжувати навчання.

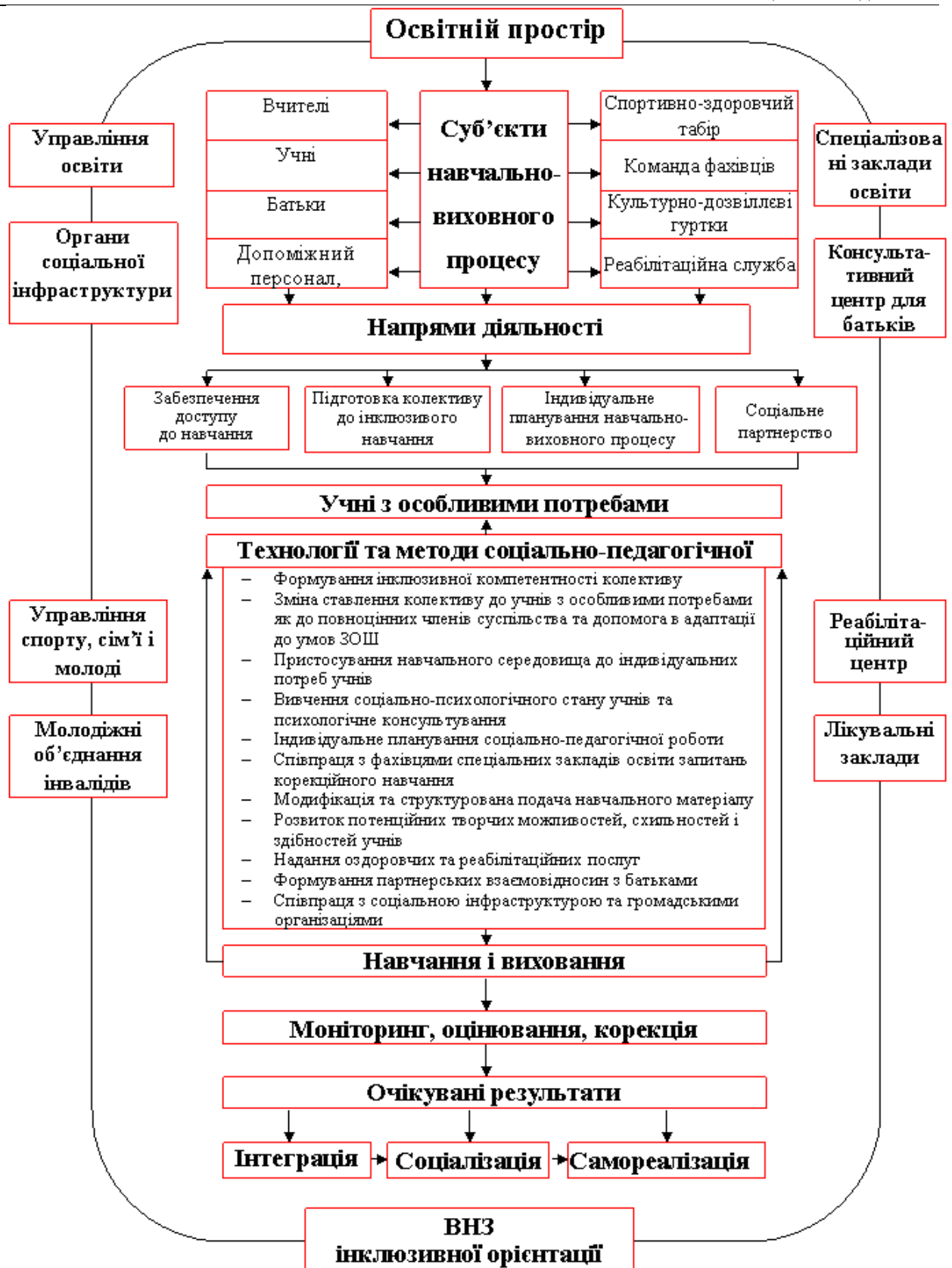


Рис.1 Модель соціально-педагогічної роботи в ЗОШ інклюзивної орієнтації.

За результатами діагностики вирішуються питання індивідуального планування психолого-педагогічного супроводу навчання з урахуванням навчальних потреб, схильностей, здібностей і необхідності корекційно-реабілітаційної допомоги. Команда фахівців бере безпосередню участь у здійсненні необхідних перетворень у закладі освіти у зв'язку з впровадженням інклюзивного навчання.

Це стосується формування інклюзивної компетентності членів колективу, координації взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, налагодження соціального партнерства. Значна роль відведена розвитку потенційних творчих можливостей, здібностей і схильностей учнів, формуванню якостей особистісної самодіяльності засобами спеціально розроблених психотренінгів, здійсненню диференційованої професійної орієнтації з залученням до цієї роботи викладачів ВНЗ, налагодженню тривалих позанавчальних контактів учнів і студентів з особливими потребами для подолання нерішучості у виборі професії та адаптації до умов навчання у ВНЗ. Належне місце відведене партнерській взаємодії з батьками, органами соціальної інфраструктури та громадськими організаціями в соціальному вихованні учнів з особливими потребами, суть якого полягає не лише в досягненні соціальної орієнтації, але й в набутті здібностей соціального функціонування, в тому числі у розвитку таких якостей, як милосердя і співпереживання, а головне – потреби і здатності до такої діяльності на практиці. Забезпечення всіх напрямів діяльності передбачається внутрішньою і позашкільною підтримкою з боку керівництва школи, місцевих органів освіти, чіткою позицією влади у ставленні до інклюзивної освіти і можливістю гнучкого використання наявних ресурсів.

Висновки. Таким чином, розгортання ефективної соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами вимагає від суспільства створення мережі закладів освіти інклюзивної орієнтації, наділених потенціалом подальшого інноваційного розвитку в напрямі трансформації в інклюзивні заклади. Особливість моделювання соціально-педагогічної роботи в ЗОШ інклюзивної орієнтації полягає в послідовному проведенні заходів із забезпечення вільного доступу до навчання всіх дітей незалежно від стану здоров'я, формування інклюзивної компетентності колективу, включаючи здорових учнів і допоміжний персонал, подолання внутрішніх бар'єрів для трансформації інтегрованого навчання в інклюзивне та спрямування навчально-виховного процесу на досягнення учнями оптимального рівня соціалізованості, самовизначення у виборі подальшого життєвого шляху, фізичної та інтелектуальної зрілості.

Література

1. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки : наказ Міністерства освіти і науки № 855 від 11.09.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4828
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти [затверджена наказом міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010] [Електронний ресурс]: – Режим доступу : http://firstedu.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2011-01-18-20-35-33&catid=7:osv&Itemid=31
3. Гришин А.В. Системний аналіз – діалог с ЭВМ в исследованиях международных отношений / А. В. Гришин, Н. М. Никольский. – М. : Международные отношения, 1981. – 319 с.
4. Педагогічне моделювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/>
5. Додатко С.О. Моделювання в педагогіці : точки відліку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intelektinvest.org.ua>
6. Цимбалару А.Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>
7. Особливості соціальної підтримки дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws>
8. Школа інклюзивна, благородна... [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://svitlytsia.crimea.ua/index.php?section=printable&artID=7871>
9. Колупаєва А.А. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану / А.А.Колупаєва, Ю.М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. Л.І. Даниленко]. – К. : 2007. – 128 с.

УДК 371.015.31: 159.942

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

О.І.Маляр

***Анотація.** У статті здійснений теоретичний аналіз проблеми розвитку довільності емоційної регуляції у молодших школярів як у зарубіжній, так і вітчизняній психології. Проведено емпіричне дослідження рівнів розвитку довільності емоційної сфери учнів початкових класів.*

***Ключові слова:** емоційна сфера, довільність емоційної регуляції, молодший шкільний вік.*

***Аннотация.** В статье осуществлен теоретический анализ проблемы развития произвольности эмоциональной регуляции у младших школьников. Проведено эмпирическое исследование уровней развития произвольности эмоциональной сферы учеников младших классов.*

***Ключевые слова:** произвольность эмоциональной регуляции, эмоциональная сфера, младший школьный возраст.*

***Summary.** In the article it has been carried out the theoretical analysis of the problem of the development of the arbitrariness emotionality regulation of younger school children, as of foreign and domestic psychology. It has been conducted the empirical research of levels development of arbitrariness and emotional sphere of pupils of elementary grades.*

***The key words:** the arbitrariness emotional regulation, arbitrariness sphere, younger school children.*

Постановка проблеми. Довільність емоційної регуляції займає важливе місце у структурі особистості та є основним аспектом суспільного життя людини. Нездатність регулювати емоції може викликати конфліктні ситуації. Непорозуміння часто виникають у дітей з дорослими, внаслідок неадекватних проявів емоцій та сили емоційних реакцій. Уміння регулювати емоції сприяє позитивному розвитку особистості та її успіху у діяльності та спілкуванні з оточуючими. Емоції належать до процесів внутрішньої регуляції поведінки особистості.

Актуальність зазначеної проблеми визначається недостатністю сучасних ґрунтовних досліджень, що стосуються розвитку довільності емоційної регуляції у молодшому шкільному віці. Дослідження, які присвячені аналізу довільної емоційної регуляції особистості, здійснюються у двох напрямках. У першому емоції виступають як важливі регулятори діяльності, особливо навчальної (В.К.Вілюнас, В.І.Додонов, П.В.Симонов, О.К.Тихомиров, М.Б.Арнольд, К.Ізард, Я.Рейковський, Л.М.Аболін). У другому – аналізується дезорганізуюча роль емоцій в процесі здійснення діяльності (В.М.Пісаренко, С.О.Мілерян, В.Л.Марищук, Я.Рейковський, В.Е.Мільман, Б.Х.Варданян).

Метою нашої статті є теоретичний аналіз проблеми довільності емоційної регуляції у дітей молодшого шкільного віку та емпіричне дослідження рівня розвитку довільності емоцій учнів початкових класів.

Об'єкт дослідження – довільність емоційної регуляції дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – визначити рівні розвитку довільності емоційної регуляції у молодших школярів.

Аналіз останніх наукових досліджень. Дослідники І.О.Васильєва, В.К.Вілюнас, В.І.Додонов, Ю.М.Забродіна, К.Левін, Ж.Піаже, В.Скіннер, О.К.Тихомиров та ін. вважають, що розвиток довільності емоційної регуляції залежить від розвитку когнітивної сфери особистості, від задоволеності потреб та досягнення цілей і супроводжується переживанням позитивних емоційних станів. Згідно з С.А.Денхам та Н.А.Фокс (Denham S. A, Fox N. A.), емоційна регуляція – це здатність відображати емоційні потреби, які є соціально прийнятними і достатньо гнучкими, щоб контролювати мимовільні реакції людини. Р.А.Томпсон (Thompson, R. A.) стверджує, що емоційна

регуляція включає властивості емоцій та зовнішніх процесів, які відповідають за вивчення, контроль, оцінку та зміну емоційної реакції [8, с. 4-5].

В.К.Каліна вважає, що довільна регуляція – це прояв самосуб'єктивних відносин, тобто, така активність, яка спрямована не на зовнішній світ чи на інших людей, а на самого себе [4, с. 75].

На думку В.А.Крутецького, довільність проявляється в готовності, умінні та звичці спрямовувати свою поведінку й діяльність відповідно до наявних принципів, долаючи перешкоди на шляху досягнення цілей [2, с.5].

Довільна емоційна регуляція дитини – це здатність керувати власною поведінкою та цілями, відповідно до вимог дорослих, уміння самостійно ставити мету й, відповідно до неї, самостійно контролювати власну поведінку, емоції й діяльність.

На думку В.М.Бехтерева, розвитку довільності емоційної регуляції у дітей сприяє переживання позитивних емоцій, що формують нормальний розвиток дитини та її інтелектуальної сфери. Є.П.Ільїн висловлює думку, що довільне управління – це загальний феномен, який організовує розвиток довільної поведінки та включає вольову діяльність людини. Вольова регуляція є різновидом довільного управління, що реалізується через довільні дії та діяльність – вольові дії, для яких суттєвим є прояви вольових зусиль, що співвідносяться з вольовою поведінкою [7, с. 69].

В.О.Іванникова виділяє такі характеристики довільної регуляції:

- довільна регуляція сприяє утворенню нового життєвого змісту;
- довільність визначається емоційною усвідомлюваністю;
- довільні процеси та реакції формуються та виникають тільки в ситуації актуальної потреби або життєвої необхідності та є засобом розв'язання проблемних ситуацій;
- довільна реакція може бути примусовою та регулюється залежно від здійснення певної діяльності [3, с.100].

Т.І.Шульга описує структуру довільної (вольової) регуляції, що складається з трьох блоків: спонукальний – характеризується силою мотиву, мети та мірою їх стійкості; виконавчий – має зовнішні та внутрішні способи реалізації цілей; результативний, який включає підсумки певних дій щодо розв'язання завдання, рівень сформованості вольових якостей, спланованість програми дій, міру задоволеності собою [6, с.165].

Вольові та довільні процеси у дитини формуються нерозривно з процесами емоційними, пізнавальними. Формуванню довільності емоційної регуляції сприяє, передусім, шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення та виконання обов'язкових завдань; підпорядкування цьому процесу власної активності; уміння активно керувати увагою, слухати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами учителя.

І.В.Петренко зазначає, що регулятивна система особистості молодшого школяра має багаторівневу структуру, в якій можна вичленити три етапи (рівні): імпульсивні, мимовільні процеси, що є за своєю природою рефлексорними та неконтрольованими; довільні процеси, що формуються на основі відображення у свідомості особистості необхідності й можливості регулювання власної активності, завдяки мовленнєвому опосередкуванню; вольові процеси, вольова активність як особистісний рівень довільної регуляції [5, с. 187].

У ході розвитку усвідомленості емоційного переживання та оволодіння нею раціоналізація та довільність особистісних якостей формуються одночасно. Усвідомленість визначає зміст механізму розвинутої особистісної якості, довільність – спосіб її становлення [1, с.30]

Отже, аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури стосовно розгляду проблеми довільності емоційної регуляції показав наявність суттєвих психолого-педагогічних напрацювань стосовно її вирішення. Однак, теорія, методика й практика розвитку довільності емоційної регуляції молодшого школяра не дістала ще вичерпного психологічного обґрунтування і вимагає подальшого опрацювання.

Методика й організація дослідження. З метою практичного дослідження проблеми розвитку довільності емоційної регуляції у молодшому шкільному віці, нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь учні молодшого шкільного віку СЗШ I-III ст. № 5 м. Вінниці, НВК № 1 міста Немирів та СЗШ I-III ст. № 1 с.м.т. Вороновиця, Немирівського і Вінницького районів, Вінницької області. Вибірка складала 320 учнів початкових класів. У процесі емпіричного дослідження нами були застосовані методики "Графічний диктант" за Д.Б.Ельконіним та "Зразок і правило" за О.Венгером.

Методика "Графічний диктант" використовується для визначення рівня розвитку довільної сфери дитини. Методика "Зразок і правило" призначена для виявлення рівня організації дій, розвитку довільності емоцій, діяльності та поведінки у молодших школярів.

Аналіз результатів емпіричного дослідження. Результати проведеного дослідження показали, що рівень розвитку довільності емоційної регуляції досліджуваних знаходиться у межах від середнього до високого в учнів 3-х класів та від низького до середнього у молодших школярів, що навчаються в 1-2 класах.

За результатами проведеної методики "Графічний диктант" ми отримали такі дані: у 1 класах високий рівень розвитку довільної сфери мають 10 % учнів; середній рівень – 51% дітей; низький рівень виявили у 34% молодших школярів; дуже низький рівень мають 5% досліджуваних. Подібна тенденція спостерігається і в учнів 2 класів. Низький рівень розвитку довільності емоцій у другокласників складає 28%; середній рівень розвитку довільної сфери мають 52% учнів; високий рівень показали 20% молодших школярів. Такі результати вказують на адекватний розвиток довільності емоцій та поведінки у 60-70% досліджуваних, а у інших – спостерігається низький рівень розвитку довільності емоційної регуляції, що супроводжується негативними проявами у навчально-виховному процесі та міжособистісній взаємодії учнів початкової школи.

Під час проведення методики "Графічний диктант" з учнями 3 класів ми виявили, що високий рівень розвитку довільної сфери мають 45% досліджуваних; середній рівень наявний у 52% учнів; низький рівень довільності виявляють 6% респондентів. Такі результати характеризують достатню сформованість довільності у поведінці, діяльності та умінні контролювати свої емоції у виконанні шкільних завдань та при взаємодії з оточенням.

Для дослідження організації та контролю дій, діяльності та проявів емоцій ми використали методику "Зразок і правило" за (О.Венгером). За отриманими даними, у 1 класах низький рівень довільності дій та діяльності мають 19% досліджуваних; середній рівень виявляє 13% учнів; високий рівень спостерігається у 0,3% молодших школярів. Такі результати дослідження характеризуються низьким контролем дій та діяльності в учнів, що є нормою для дітей 6-7 років, які навчаються перший рік у школі. У дітей, які навчаються у 2 класах, виявили, що низький рівень отримали 14,5% респондентів; середній рівень розвитку довільності дій та діяльності мають 17,5% молодших школярів; високий рівень наявний у 2,1% учнів початкових класів. Отримані дані дають підстави говорити про наявність у молодших школярів тенденції від низького до середнього рівня розвитку довільності емоційної регуляції, що свідчить про засвоєння норм та правил поведінки, як у навчальному закладі, так і в суспільстві. Разом з тим, у них спостерігається посереднє вміння контролювати та організувати свої емоції та емоційні стани.

У третьокласників при проведенні методики "Зразок і правило" виявили, що низький рівень довільності мають 11% молодших школярів; середній рівень організованості та контроль дій та діяльності виявляють 20% учнів; високий рівень притаманний 3,4 % досліджуваних. Загалом це свідчить про нормальний розвиток довільності та вміння контролювати свої дії та діяльність у навчальній сфері та довколишньому середовищі.

Разом з тим ми виявили, що учні 1 – 2 класів та 11% учнів третіх класів не вміють організувати свою діяльність і контролювати власні дії та емоційні прояви, що потребує проведення корекційно-розвивальної роботи з досліджуваними.

Висновок. Узагальнюючи отримані результати, можна зазначити: у процесі проведення дослідження майже у половини учнів 1-2 класів спостерігалася тенденція до низького рівня розвитку довільності регуляції емоційної сфери, що негативно впливає на перебіг їхньої навчальної діяльності та міжособистісних стосунків. Виконання завдань на уроках, правил поведінки під час навчального процесу розвивають у дитини дисциплінованість, вміння організувати та контролювати прояви емоційних станів, а розвиток довільної сфери сприяє позитивній адаптованості до школи та довколишнього середовища. Високий та середній рівень розвитку довільної сфери молодших школярів є передумовою розвитку волі та вольових процесів у дитини. Низький рівень довільності емоційної регуляції в учнів початкових класів може спричинити неадекватні прояви емоцій та емоційних станів; спонукати до конфліктів з оточуючими, особливо з вчителями та батьками; супроводжується слабким контролем за власною поведінкою, невмінням організувати діяльність та дезадаптацією в навколишньому середовищі. Тому дорослим потрібно допомагати дитині у плануванні діяльності впродовж дня, у виконанні домашніх завдань; розвивати уміння контролювати негативні емоційні стани, що сприятиме позитивному розвитку її особистісної сфери.

Перспектива подальшого дослідження. В подальшому нами планується глибше вивчити проблему розвитку довільності емоційної регуляції у молодших школярів, розробити та впровадити в освітню практику програму з розвитку довільності емоційної регуляції дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Бех І. Д. Від волі до особистості / [монографія] Бех І. Д. – К. : Україна – Віта, 1995. – 202 с.
2. Данчук Ю. П. Специфіка класифікації вольових рис як головного чинника психологічної регуляції особистості / Ю. П. Данчук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. АПН України / [за ред. акад. С. Д. Максименка]. – К., - 2006 .- Т. X. Вип. 2 – 526с.
3. Иванников В. А. Психология механизмов волевой регуляции/ В. А. Иванников. – М. : издат. МГУ, 1991. – 142 с.
4. Петренко І. В. Вольова активність та регулятивна система особистості школяра / І. В. Петренко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка. АПН України / [за ред. акад. С. Д. Максименка]. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 30. - 558 с. - (Наукове видання).
5. Петренко І. В. Вольова активність школяра як чинник навчальних досягнень / І. В. Петренко // Актуальні проблеми психології. Т. 1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: 36 наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / [За ред. С. Д. Максименка та Л. М. Карамушки]. - К. : Міленіум, 2008. – Вип. 13. - 166 с.- (Наукове видання).
6. Поліщук С. А. Воля як суб'єкт дослідження у психології / С. А. Поліщук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. АПН України / [за ред. акад. С. Д. Максименка]. – К., - 2006 .- Т. 8. Вип. 2 – 348 с.
7. Смернова Б. Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии / Б. Н. Смернова // Вопросы психологии, 2004 - № 3. - С. 64 – 70
8. Thomas C. Reeves, Ph. D. The Impact of Media and Technology in Schools. A research report prepared for the Bertelsmann foundation. The University of Georgia. February 12, 1998. p.245.

УДК 378.036

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА, ПЕДАГОГІЧНА І ФІЛОСОФСЬКА КАТЕГОРІЯ

О.Б.Осаульчик

Анотація. У статті представлено результати аналізу базових елементів та супровідних понять категорії “творчий потенціал” у психологічному, педагогічному і філософському аспектах.

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, особистість, творча діяльність, креативність, творче мислення, конструктивна творчість, деструктивна творчість.

Аннотация. В статье представлены результаты анализа базовых элементов и близких понятий категории “творческий потенциал” в психологическом, педагогическом и философском аспектах.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, личность, творческая деятельность, креативность, творческое мышление, конструктивное творчество, деструктивное творчество.

Summary. In the article the analysis of the basic elements and near concepts for the category “creative potential” is given in the psychological, pedagogical and philosophical aspects.

Key Words: creation, creative potential, personality, creative activity, creativity, creative thinking, constructive work, destructive work.

Постановка проблеми. Ми живемо в епоху інформаційного суспільства, коли інформація й освіта стають тим капіталом, у який варто вкладати свої сили і час. Засновники інформаційного суспільства Белл, Несбітт та інші вважали, що основою нового виробництва буде розумова праця, яка базується на інформатиці й супер-технології. Кінцевим продуктом такого виробництва мають бути не мільйони ідентичних товарів, а творчі надбання у вигляді індивідуальних продуктів споживання і послуг. Таким чином, освітня модель, яка відповідає такому суспільству, має назву “креативна” або ж “інноваційна”. Болонський процес актуалізує цю модель, зокрема, у рамках запровадження фундаменталізації освіти і самоосвіти. “Фундаментальна освіта – це та база, яка згодом дасть змогу варіювати види діяльності, змінювати професії, підвищувати кваліфікацію” [1, с.8]. Отже, ще не так давно популярна “вузька спеціалізація” сьогодні себе не виправдовує, необхідні фахівці з фундаментальною освітою, які б могли швидко адаптуватися до нових умов і техніки. Фундаменталізація освіти передбачена, насамперед, задля подальшої гнучкості у виборі професії.

Саме формування творчого потенціалу майбутніх фахівців є необхідною передумовою в цьому аспекті.

З іншої позиції, в сучасному світі інформація надзвичайно стрімко зростає і змінюється. Викладач не в змозі забезпечити студентів всією необхідною інформацією, тому вихід єдиний та доцільний – це скеровувати їх на самоосвіту. Провідне положення Болонського процесу про самоосвіту відповідає загальноєвропейському освітньому принципу “освіти протягом усього життя”. Останнє стає можливим лише за умови продуктивного творчого саморозвитку й самоосвіти. Виходячи зі сказаного, основним завданням викладача слід вважати формування творчого потенціалу студентів і навичок самоосвіти: не викладати максимум інформації в готовому вигляді, а навчити шукати і обробляти інформацію самостійно. “Високий рівень самостійної роботи студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій створює сприятливі умови для реалізації внутрішнього потенціалу тих, хто навчається” [2, с.99]. Отже, освіта в сучасних умовах – це не стільки передача знань, як формування творчої особистості, здатної забезпечувати себе інформацією і вдосконалюватись. Творчий потенціал людини є тим критерієм, який допоможе легко адаптуватися в різних умовах праці, гнучко варіювати види діяльності, стане в нагоді у розв’язанні завдань і суперечностей будь-якої складності, а також сприятиме розвитку особистості. В означеному контексті постає необхідність аналізу категорії “творчий потенціал” в педагогічному, психологічному і філософському аспектах.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Підвищена увага до категорії “творчий потенціал”, викликана науковими причинами зумовила появу праць В.Моляко, Л.Божович, В.Войтка, І.Беха, І.Булах, М.Боришевського, О.Киричука, С.Максименка, Г.Пустовіта, Т.Сущенко, Г.Бала та інших. Аналіз наукової літератури свідчить, що погляди різних науковців на категорію “творчий потенціал” не співпадають, а відповідно й немає загальноприйнятих методичних рекомендацій щодо його формування й накопичення.

Метою даної статті вважаємо огляд історичних передумов і проведення аналізу поняттєвого апарату феномена “творчий потенціал”.

Виклад основного матеріалу. Оскільки базовим і узагальнюючим в досліджуваному аспекті є поняття “творчість”, вважаємо за необхідне розглянути й теоретично осмислити це фундаментальне поняття. Крім того, нами визначено такі провідні поняття, які супроводжують процес формування творчого потенціалу особистості: потенціал, особистість, творча діяльність, формування творчого потенціалу, креативність, творче мислення, конструктивна творчість, деструктивна творчість, творча активність.

Аналіз філософсько-культурологічної й історико-педагогічної літератури засвідчив, що феномен творчість стає предметом глибокого й всебічного аналізу в античній філософії, насамперед у творах Платона й Аристотеля, де провідною ідеєю розкриття сутнісних характеристик творчості постає ідея переходу вседаного небуття в буття завдяки механізмам, притаманним будь-якому розвитку. Зокрема, *творчість людини в цих філософських роздумах була ще відокремлена від божественної, і більше спиралася на самосутність людини, її дії і вчинки* [3, с.32].

Значно пізніше відбувається становлення нового розуміння творчості у межах релігійних течій. Зокрема, яскравим прикладом подібних підходів є заява Августина Блаженного про своє життя як таке, що здійснюється за релігійним сценарієм, і є процесом самотворення з охопленням типових для будь-якої *творчості* етапів й передбаченням набуття на шляху до Бога навичок занурення в глибини власного духу та виходу за його межі [4, с.215]. Щоправда, філософсько-теологічні концепції середніх віків збагатили уявлення про творчість як розмаїтий процес творення людиною добра і зла, який має спрямованість на пізнання законів і закономірностей функціонування зовнішнього світу та на саму людину, на її місце в ньому, тим самим було трансформовано античний підхід у розумінні проблеми творчості [5]. Подальшої актуалізації проблема творчості людини набула в епоху Відродження (Р.Декарт, Б.Спіноза, П.А.Гольбах, Ж.Ламетрі, Ж.Ж.Руссо, Дж.Локк), коли у філософських творах здійснюється не тільки аналіз людини в розумінні її творчості, але й взагалі виникає традиція філософських роздумів безпосередньо про творчі здібності людини, а їхній зміст зводиться до здатності індивіда мислити й діяльно освоювати світ. Саме така направленість розуміння сутності людини згодом призвела до абсолютизації зовнішніх, включаючи виховні, впливів на людину і до ігнорування духовних імпульсів активності суб’єкта творчості.

Отже, щодо філософського обґрунтування, творчість розглядається як здатність, здібність людини, що виникає в процесі праці, створювати (на основі пізнання закономірностей об’єктивного світу) з наданого дійсності матеріалу нову реальність, що задовольняє багатоманітність суспільних потреб [6].

Пізніше окреме і досить помітне місце проблема творчості людини посідала у працях представників німецької класичної філософії – від І.Канта, Г.Гегеля до К.Маркса, де було значно поглиблено уявлення про діяльнісні механізми творчої активності людини, охарактеризовано окремі види творчості (у мистецтві, матеріальному виробництві тощо) [7; 232]. Саме ці напрацювання у кінці XIX століття обумовили відповідне бачення творчості у вітчизняній думці. Такі представники української і російської традиції як Г.Сковорода, М.Костомаров, М.Бердяєв, П.Флоренський та інші підтримували ідею про єдність людини і навколишнього світу, активність якої спрямована не тільки на творення речей зовнішнього світу, але й на розбудову й саморозвиток самої себе, на мобілізацію внутрішніх потенційних (насамперед духовних) можливостей у творчій діяльності.

У 20-ті роки XX ст. у Радянському Союзі вчені активно вивчають окремі види творчості, її різнопланове вивчення здійснюється у численних філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних дослідженнях. Результатом цих напрацювань постає визначення й обґрунтування методологічних засад, розробка конкретних методик аналізу якостей творчої особистості, проте досить критично, з позиції загальних внутрішньо політичних позицій, аналізувався досвід закордонних дослідників.

Проведені дослідження дали поштовх до започаткування комплексної науки про творчість – *еврилогії*, було навіть створено Інститут еврилогії. Однак, у 30-ті роки XX ст. дослідження у галузі вивчення творчого потенціалу людини під тиском внутрішньо політичних подій і боротьби з ворогами радянського народу були згорнуті і відновлені лише на початку 60-х років та набули поширення у 70-80-ті роки XX століття. Саме для цього періоду характерні дослідження проблем творчості особистості, формування її творчого потенціалу та внутрішніх психологічних сил.

З позицій психології творчість розглядається у якості фундаментальної здібності особистості. Психологи визначають творчість як здатність неординарно й оригінально розв'язувати проблемні ситуації. Така здатність отримала назву креативність [8]. З іншої позиції, психологічна наука визначає творчість також як діяльність, кінцевим підсумком якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей.

Так, на думку О.Киричука, творчість — це відкриття себе, самовираження власного "Я", самореалізація. За визначенням О.Моляко, творчість становить діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань, переживаннями, активізацією творчого потенціалу у розв'язуванні різноманітних задач у навчально-виховному процесі [9, с.94].

У свою чергу, тлумачний словник української мови дає декілька визначень терміну "творчість": 1) діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. 2) діяльність, прийнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку. 3) те, що створено внаслідок такої діяльності, сукупність створеного кимось. 4) здатність творити і бути творцем. Як бачимо, поняття "творчість" характеризується певною багатозначністю й широковживаністю, поєднуючи в своєму змісті як різні види діяльності, так і здібності до подібної діяльності, а також безпосередньо сам кінцевий результат або продукт.

В психології є окрема галузь вивчення – психологія творчості. Так, психологія творчості розглядає творчу діяльність як базові характеристики особистості й процес продукування творчого результату. В свою чергу предметом психології творчості як науки є творча діяльність у контексті культури, тенденції формування національно-культурної еліти, творчість як форма діалогу культурних традицій. Психологи вважають окремою галуззю, що тісно пов'язана з психологією творчості, психологію мистецтва.

Порівняно недавно виникла спеціальна наука, що досліджує закономірності творчої діяльності людини, як діяльності, спрямованої на пошуки або створення нового, – евристика (від Архімедової "еврики", що символізує радісний вигук: "Я знайшов!"). В означеному контексті слід вказати, що особливої уваги заслуговує евристична самостійна робота (ЕСР) – самостійне розв'язання окремих проблем, які виникають незаплановано. Характерною рисою ЕСР є формування вміння формулювати проблему і прогнозувати способи її розв'язання. Евристичні методи (методи "штурму мозку", генерування ідей, асоціативний метод, імітаційно-рольові ігри тощо) прискорюють пошук нових ідей і є цілком придатними для евристично-професійного навчання [10, с.73]. У подібних педагогічних умовах викладач може продуктивно розвивати у студентів уміння й навички творчої діяльності і, як наслідок, ефективнішого професійного функціонування. Щодо визначення терміну "потенціал" тлумачний словник української мови подає наступне: (рос. потенциал, англ. potential, нім. Potential n) – можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані. У філософському словнику представлено визначення спорідненому терміну "потенційність" (від лат. potentia – здібність, сила,

міць, дієвість) – притаманна життєвій субстанції тенденція, яка за сприятливих умов досягає своєї мети, і, відповідно, потенція – можливість, внутрішньо присутня сила, здатність до дії [11, с. 357].

Термін “особистість” має велику кількість визначень, запропонованих різними вченими. Так, за Леонтьєвим, особистість – це цілісність суспільних відносин, що знаходять свою реалізацію в різних видах діяльності. Рубінштейн визначав особистість як сукупність внутрішніх умов, через які трансформуються зовнішні впливи. За Ганzenом особистість – це суспільний індивід, об’єкт та суб’єкт суспільних відносин і історичного процесу, який виявляє себе в спілкуванні, діяльності й поведінці. І.Кон вбачав в особистості людину-індивіда в якості члена суспільства, в якому інтегровані соціально значущі риси. Б.Ананьєв характеризує особистість як суб’єкт суспільної поведінки й комунікації. За А.Петровським, особистістю є людина як суспільний індивідум, суб’єкт пізнання та об’єктивного перетворення світу, розумна істота, яка володіє мовленням і здатна до трудової діяльності. К.Платонов бачить в особистості людину як носія свідомості. За Ю.Щербатих, особистість є сукупністю індивідуальних і психологічних особливостей, що формуються протягом життя і визначають своєрідне ставлення певної людини до самої себе, суспільства й довколишнього світу в цілому.

Отже, поєднуючи усе, можемо дати наступне визначення категорії “творчий потенціал” у психолого-педагогічному, і філософському контекстах: творчий потенціал – це можливості особистості, що можуть бути використані у діяльності, спрямованій на створення нових духовних і матеріальних цінностей. Не можемо не актуалізувати думку про те, що творчий потенціал є не лише сукупністю природних задатків, а і сукупністю можливостей і здібностей, які індивід отримує під час навчально-виховного процесу. Доповнюючи наше визначення, зазначаємо, що творчий потенціал є інтегральною цілісністю природних і соціальних сил людини, які є поштовхом до самореалізації і саморозвитку. При чому творчий потенціал містить у собі різні людські здібності: мислення, пам’ять, волю, самоорганізованість, працездатність, наполегливість, дар передбачення, вміння проявляти ініціативу й відходити від стандартного шаблону дій. У свою чергу, згадане вище дає нам підстави твердити, що формування творчого потенціалу є ні чим іншим як процесом накопичення, розвитку й реалізації природних і соціальних сил особистості, що вимагає створення відповідних педагогічних умов і психологічного мікроклімату в межах певної групи.

О.Кайдановська відзначає, що філософська категорія творчості як діяльності, спрямованої на створення нового, неповторного, оригінального, суттєвою складовою містить творче мислення людини. Психологічний словник визначає його як вид або тип мислення, що характеризується створенням суб’єктивно нового продукту та новоутвореннями у самій пізнавальній діяльності на шляху його створення. Ці новоутворення становлять визначну відмінність такого типу мислення і мають вияв у мотивації, цілях, оцінках. Важливим елементом творчості та творчого потенціалу є креативність. Креативність визначається як здатність перетворювати діяльність на творчий процес. В.Моляко виділяє сім ознак креативності, таких як оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість. В контексті нашого дослідження слід наголосити, що існують два кардинально протилежні, на перший погляд, види творчості: конструктивна і деструктивна. Зрозуміло, що конструктивна творчість не може заважати й шкодити. В.Франкл відносить до творчості лише конструктивну діяльність, в той час як ряд інших психологів, зокрема К.Роджерс, вважає деструктивну творчість лише відносно негативним явищем. В своїх напрацюваннях Роджерс наводить приклади з історії, коли спочатку засуджені і неприйняті творчі винаходи були схвалені і оцінені через деякий час [12, с.300].

Останнім часом доволі розповсюдженим стало поняття “деструктивної творчості”, яке в загальних рисах визначає перетворювальні дії людини з руйнівним характером, починаючи від військової, кримінальної, аморально спрямованої діяльності до спотворення і знищення природи, прямого чи опосередкованого нанесення фізичної або психологічної шкоди іншим людям. Спільним в обох протилежних видах творчості є наявність новизни. Суттєвим є зауваження, що інколи межа між конструктивним і деструктивним видом творчості доволі нечітка й мінлива. Проте, на нашу думку, якщо творчий потенціал людини спрямовувати не лише на задоволення сьогоденних потреб, а робити все з думкою про майбутнє, ми зможемо досягти домінування конструктивних творчих ідей. У формуванні творчого потенціалу майбутніх поколінь має глибоко пройти ідея “Твори так, щоб не нашкодити!” Терміни “творчість, творчий потенціал” викликають в нашій свідомості лише позитивні відчуття, тому ми поділяємо думку східних культур про те, що творчість є поєднанням естетичного й етичного, а отже, у ній не повинно бути негативного й антикультурного.

Висновки. Як бачимо з викладеного вище, категорія “творчий потенціал” привертає все більшу увагу науковців та на сьогодні досліджується в різних контекстах: культурологічному, педагогічному,

психологічному, філософському. Крім того, поняття “творчий потенціал” відзначається багатозначністю і широковживаністю, поєднуючи в собі як здатність до творчої діяльності, так і елементи самої творчої діяльності, а також безпосередній результат цієї діяльності. В ході нашого дослідження нами було запропоновано визначення категорії “творчий потенціал”: творчий потенціал – це інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, що можуть бути використані у діяльності зі створення нових матеріальних і духовних благ і є поштовхом до саморозвитку й самореалізації. У контексті гуманізації та фундаменталізації освіти, впровадження особистісно-орієнтованого підходу, вимоги самоосвіти в умовах зростаючого обсягу інформації роль творчого потенціалу студентів є беззаперечною. Творчий потенціал особистості постає необхідним критерієм адаптаційної спроможності, професійної компетентності, потужним фактором саморозвитку та самореалізації. Сьогодні актуальними і пріоритетними є дослідження організації співтворчої діяльності, де ролі викладачів і студентів знаходяться у визначеній рівновазі, яка запобігає формуванню деструктивних елементів творчого потенціалу. Саме в цьому питанні ми вбачаємо перспективи подальших розвідок і напрацювань.

Література

1. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. – №3. – С.5-13.
5. Карпенко И.П. Образовательная среда и интеллектуальный потенциал обучаемых / И. П. Карпенко, Е. В. Чныхова, Н. Ф. Шляхта // Инновации в образовании. – 2005. – №4. – С.84-103.
6. Пенев А.С. Аристотель. Наука и личность: философский очерк / пер. с болгарского А. Северина. – Иркутск : Знание, 1987. – 131 с.
7. Музичка І. Християнство в житті особи і народу / І. Музичка. – К. : Інститут філософії НАН України, 1999. – 387 с.
8. Всемирная энциклопедия философии / глав. науч. ред и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТМн, 2001. – 1312 с.
9. Горлач М.І. Основи філософських знань. (Філософія, логіка, етика, естетика, релігієзнавство). – Издательство: ЦУЛ, 2008. – 1028с.
10. Кант И. Основы метафизики нравственности / И. Кант / пер. с нем. А. А. Потапов. – Красноярск : Полифест и К., 2008. – 267 с.
11. Ковчин Н.А. Дифференціація та інтеграція в процесі розвитку творчого потенціалу учнів старших класів [Електронний ресурс]. – режим доступу: www.rusnauka.com/18_NiIN_2007/Pedagogica/22892.doc.htm
12. Моляко А.В. Психология решения школьниками творческих задач / А. В. Моляко. – К., 1983. – 152 с.
13. Туркот Т.І. Технологія самостійної роботи студентів, що зберігає їхнє здоров'я (з досвіду роботи) / Т. І. Туркот, І. В. Осадчук // Педагогіка і психологія. – 2006. – №3. – С.65-73.
14. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. Ф. Кораблёва, В. А. Лутченко]. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
15. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

УДК 15.0:378

МЕТОДОЛОГІЯ ЕФЕКТИВНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ

О.М.Скориход

Анотація. У статті представлено методологію ефективного запам'ятовування, яка є синтезом авторської теорії пам'яті індивіда та існуючих теорій відомих психологів, стосовно розвитку пам'яті індивіда.

Ключові слова: основні правила ефективного запам'ятовування.

Аннотация. В статье представлена методология эффективного запоминания, которая является синтезом авторской теории памяти индивида и существующих теорий известных психологов, относительно развития памяти индивида.

Ключевые слова: основные правила эффективного запоминания.

Annotation. In the article the methodology of effective memorization, which is the synthesis of theory of memory of individual, is presented, offered by the author of publication, and existent theories of the known psychologists, in relation to development of memory of individual.

Keywords: basic rules of effective memorization.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток освітньої системи нашої держави та зарубіжжя супроводжується низкою проблем та поточних завдань глобального та локального характеру. Серед

них не втрачає актуальності пріоритетне поточне завдання вищої освіти – вдосконалення та розвиток декларативних компетенцій майбутніх фахівців.

Згідно авторської еталонної моделі компетенцій фахівця сфери інженерії та технологій [12], декларативні компетенції – це актуалізація та самоактуалізація інтегральної ідеально-матеріальної функції душі індивіда – пам'яті.

Актуалізація та самоактуалізація пам'яті – це відповідно її вдосконалення та самовдосконалення, розвиток та саморозвиток на основі ефективних мнемонічних технік та методів.

Аналіз досліджень та публікацій. Як показав аналітичний огляд наукової та науково-методичної літератури, проблемі розвитку мнемонічних здібностей індивіда присвячено чимало сучасних та ретроспективних публікацій, які на теперішньому етапі розвитку психологічної та педагогічної науки і практики не втратили своєї актуальності. Серед них науково-методична праця відомого нейропсихолога Дж.Б.Ардена "Развитие памяти для "Чайников" [1], в якій він окрім своїх порад, стосовно розвитку пам'яті, популяризує останні надбання лікарів-дієтологів стосовно дієтологічного способу поліпшення пам'яті індивіда; науково-хрестоматійна праця відомих психологів Ю.Б.Гиппенрейтер і В.Я.Романова "Психология памяти" [9], в якій представлені вибрані твори стосовно розвитку пам'яті індивіда – Л.С.Выготского, А.Р.Лурия «Память примитивного человека. Культурное развитие специальных функций: память», А.Н.Леонтьева «Развитие высших форм запоминания», Р.Солсо «Мнемонические системы» та інші; науково-методична праця відомого психолога О.Л.Поддьяева "Эффективная память" [8].

Не зважаючи на всю різноманітність та достатню розробленість проблеми формування мнемонічних здібностей індивіда, ми пропонуємо «Методологію ефективного запам'ятовування», яка є синтезом авторської теорії пам'яті індивіда та теорій відомих психологів стосовно розвитку пам'яті індивіда та теоретичним інструментарієм формування декларативних компетенцій майбутніх фахівців, що й становить **мету даної статті**.

Виклад основного матеріалу. Для найбільш повного розуміння даної методології, спочатку розглянемо основні аспекти авторської теорії пам'яті індивіда, яка є синтезом ідеалістично-матеріалістичної психології автора [11, 13] та психології пам'яті, когнітивної психології і нейропсихології:

1. Пам'ять індивіда – це інтегральна ідеально-матеріальна функція душі індивіда, яку вона виконує в гармонійному поєднанні з компонентами його матеріальної системи, які в нейропсихології прийнято називати структурно-функціональними системами мозку людини.

2. Пам'ять індивіда складається із двох компонентів: короткочасної та довготривалої пам'яті (Р.Аткінсон [2], П.Ліндсей, Д.Норман [6] та ін.).

Довготривала пам'ять, за припущеннями автора, – це вид пам'яті, що призначений для постійного зберігання інформативних елементів у закодованому вигляді. Інформативними елементами (скорочено – інф. ел.) можуть бути – букви, склади, слова, цифри, образи та ін.

Довготривала пам'ять має обмежену ємність, що залежить від індивідуальних особливостей індивіда. За даними російського вченого Л.І.Куприяновича ємність довготривалої пам'яті складає 10^{15} біт [8, с. 6].

Поступає інформація в довготривалу пам'ять із короткочасної пам'яті.

Короткочасна пам'ять, яку ще називають короткочасне сховище (Р.Аткінсон [2]), безпосередня пам'ять (Дж.А.Міллер [16]), робоча пам'ять (Дж.Б.Арден [1]), на думку автора, є одним із видів пам'яті індивіда, що призначений для тимчасового утримання інформативних елементів для збереження їх в довготривалій пам'яті, а також є допоміжним компонентом при виконанні інтегральної ідеально-матеріальної функції душі індивіда, тобто мислення.

Короткочасна пам'ять має обмежену ємність (6-12 інф. ел. (Г.Еббінгауз [15]), 7-9 інф. ел. (Дж.А.Міллер [16]), 15 і більше інф. ел. (Н.П.Бехтерева [5])) та обмежений час утримання інформативних елементів (варіюється від 15 с (Г.Бенеш [3]) до 20 с (П.Ліндсей, Д.Норман [6]) або 30 с (Аткінсон [2], Дж.Б.Арден [1])), які залежать від індивідуальних особливостей індивіда.

Поступає інформація в короткочасну пам'ять із навколишнього середовища через *аналізаторні системи* (Е.Д.Хомская [14]) (*зорова, слухова, сенсорно-кінестетична тощо*) та інші не досліджені на теперішній момент часу системи, які ми називаємо системами сприймання екзогенних (зовнішніх) інформаційних сигналів. Дослідженнями систем сприймання екзогенних інформаційних сигналів займаються російські вчені, під керівництвом професора В.М.Бронникова, автора методу «Информационное развитие человека» [7].

3. Як вважають представники когнітивної психології (С.Л.Рубінштейн [10], П.Ліндсей, Д.Норман [6], Г.Бенеш [3] та інші), пам'ять індивіда - це сукупність когнітивних процесів, що її

супроводжують. До таких процесів відносяться: запам'ятовування, збереження (ретенція), відтворення (екфорія), забування.

На нашу думку, такі когнітивні процеси, як збереження (ретенція) і відтворення (екфорія) являються функціональними операціями душі індивіда. Це обумовлено наступним.

Згідно концепції ідеалістично-матеріалістичної психології автора [11, 13], душа індивіда є *центральною виконавцем, що приводить в дію та управляє всіма компонентами матеріальної системи індивіда.*

Виходячи із цієї гіпотези, можна припустити, що:

1. Для збереження інформативних елементів в довготривалій пам'яті, душа індивіда виконує наступні функціональні операції:

кодування інформації, під яким слід розуміти процес перетворення інформативних елементів із традиційної форми, тобто такої, яка прийнятна для індивіда (числа, слова, образи тощо), в таку, яка прийнятна для душі та структурно-функціональних систем мозку людини;

запис інформації у відповідні структурно-функціональні системи мозку людини.

2. Для відтворення інформативних елементів із довготривалої пам'яті для подальшої їх обробки в короткочасній та інших не досліджених на даний момент часу видах пам'яті, душа індивіда виконує операцію – зчитування інформації із відповідних структурно-функціональних систем мозку людини та її перекодування, тобто представлення у формі, яка є прийнятною для людини (образи та інші інформативні елементи).

На думку автора, такі когнітивні процеси, як запам'ятовування та забування є інтегральними і які виконує душа індивіда в гармонійному поєднанні з відповідними компонентами його матеріальної системи:

- запам'ятовування = душа + аналізаторні системи (зорова, слухова, сенсорно-кінестетична тощо) + структурно-функціональні системи мозку людини;

- забування = душа + структурно-функціональні системи мозку людини.

Так як центральним виконавцем у когнітивному процесі, яким є запам'ятовування, є душа індивіда, то першим і головним правилом ефективного запам'ятовування є позитивний стан душі індивіда.

Отже, за фасетною ознакою пам'ять індивіда – це час утримання інформативних елементів, класифікується за двома видами – короткочасна та довготривала пам'ять. Але є ще одна класифікація видів пам'яті за фасетною ознакою, або способом сприймання екзогенних (зовнішніх) та ендогенних (внутрішніх) інформаційних сигналів певної модальності:

- візуальна пам'ять (дефініція запозичена із роботи О.Л. Подлинєва [8]). Це запам'ятовування та відтворення зорових образів;

- аудіально-вербальна – це запам'ятовування і відтворення звуків та слів. Аудіально-вербальна пам'ять є сукупністю наступних основних видів пам'яті: пам'ять, що породжується сприйманням звуків (*аудіальна*), пам'ять, що породжується сприйманням слів (*вербальна* або *словесна*).

- сенсорно-кінестетична – це запам'ятовування відповідно дотиків та рухів. Сенсорно-кінестетична пам'ять є сукупністю наступних основних видів пам'яті: пам'ять, що породжується рухами (*рухова* або *моторна*), пам'ять, що породжується дотиками (*тактильна*) та ін.

Отже, на основі класифікації видів пам'яті індивіда за фасетною ознакою *спосіб сприймання екзогенних (зовнішніх) та ендогенних (внутрішніх) інформаційних сигналів певної модальності*, можна зробити висновок: так як кожен індивід є неповторною особистістю і сприймає екзогенні та ендогенні інформаційні сигнали найбільш ефективно різними аналізаторними системами, то другим правилом ефективного запам'ятовування є – виявлення та актуалізація найбільш домінуючих видів пам'яті - візуальної, аудіально-вербальної, сенсорно-кінестетичної та ін.

Окрім перерахованих вище видів пам'яті, вона класифікується також за такою фасетною ознакою як *форми і способи репрезентації (представлення) інформативних елементів в короткочасній пам'яті для їх кодування і запису в довготривалій пам'яті* – це семантична та синтаксична пам'ять.

Семантична пам'ять (дефініція запозичена у Е.Тулвінга [9, с. 417-419], – це форми і способи репрезентації інформативних елементів, які є *осмисленими та змістовними* для індивіда.

Синтаксична пам'ять – це форми і способи репрезентації інформативних елементів у структурованому вигляді за визначеними правилами.

Як вважають психологи-мнемоністи найбільш ефективною формою репрезентації інформативних елементів є образи, а найбільш ефективним способом репрезентації інформативних елементів - є їхнє розташування у вигляді матриці.

Досить докладно мнемонічні техніки або мнемонічні методи, до яких належать: "Метод асоціативних зв'язків", "Метод місць", "Ейдотехніка", "Вербально-логічні методи" та інші описані у роботах авторів, аналітичний огляд яких представлено на початку даної публікації.

Отже, підсумовуючи класифікацію видів пам'яті індивіда за фасетною ознакою форми і способи репрезентації (представлення) інформативних елементів в короткочасній пам'яті для їх кодування і запису в довготривалій пам'яті, можна припустити, що найбільш ефективно запам'ятовуються інформативні елементи, які є осмисленими і змістовними та які представлені у формі образів і за допомогою матричного способу їх розташування. А отже, третім правилом ефективного запам'ятовування є актуалізація та самоактуалізація семантичної та синтаксичної пам'яті індивіда.

Окрім перерахованих вище основних правил ефективного запам'ятовування не менш важливими є також і стан матеріальної системи індивіда, яким є його тіло та середовище, що його оточує.

За останніми дослідженнями вчених-дієтологів, для підтримання оптимального стану організму індивіда, йому необхідно повсякденно та своєчасно приймати збалансовані продукти харчування та такі, які є прийнятними виключно для нього. На думку автора корисними можуть бути поради Дж.Б.Ардена [1] та представника енергетичної медицини – Б.Бергера [4].

Висновки. У підсумку викладеної методології ефективного запам'ятовування, хочемо зазначити, оскільки кожен індивід є неповторною особистістю, то зважаючи на це, неможливо запропонувати універсальних прийомів, технік, методів покращення пам'яті. А тому кожна людина повинна прислухатися до свого внутрішнього голосу, тобто голосу своєї душі.

Література

1. Арден Дж. Б. Развитие памяти для "чайников" / Джон Богосиан Арден; [пер. с англ.]. – М. : издательский дом "Вильямс", 2007. – 352 с.: ил.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон; [пер. з англ.]. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с.
3. Бенеш Г. Психология: dtv-Atlas: довідник / Гельмут Бенеш; [пер. з нім.; наук. ред. пер. В.О. Васютинський; худож. Герман і Катаріна фон Заальфред]. – К.: Знання-Прес, 2007. – 510 с.: ил.
4. Брюс Б. Анатомия души и тела. Большая книга целительства. Тело как энергетическое поле и как сознание / Брюс Бергер; [пер. с англ. Я.В. Тимковой]. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 383 с.: ил.
5. Бехтерева Н.П. Мозг человека – сверхвозможности и запреты [Электронный ресурс] / Н. П. Бехтерева // Наука и жизнь. - №7. – 2001. - Режим доступа: <http://www.bronnikov.org/submain802.html>.
6. Линдсей П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман; [пер. с англ. под ред. и с предисловием действ. Члена АПН СССР А.Р. Лурия]. – М.: Мир, 1974. – 552 с.
7. Офіційний сайт В.М. Бронникова. - Режим доступу: <http://www.bronnikov.org>.
8. Подлиняев О.Л. Эффективная память: учеб. пособие: 4-е изд., испр. и доп. / О.Л. Подлиняев. – Иркутск: Иркут. гос. ун-т, 2006. – 200 с.
9. Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 656 с.: ил. – (Хрестоматия по психологии).
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.– Спб.: Питер, 2009. – 713 с.: ил.
11. Скороход О.М. Культура душі фахівців сфери інженерії та технологій як фактор гуманізації вищої освіти України / Олена Миколаївна Скороход // Гуманізм та освіта: збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 14-16 вересня 2010 р.). – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2010. – С. 219-223.
12. Скороход О.М. Методологія та прикладні аспекти використання еталонної моделі компетенцій фахівця сфери інженерії та технологій / Олена Миколаївна Скороход // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2010. - № 32. – С. 384-389.
13. Скороход О.М. Трактат "Про душу" в сучасній інтерпретації / Олена Миколаївна Скороход // III Міжнародна науково-практична конференція «Світоглядні основи та наукові докази Розумного Задуму в генезі життя та Всесвіту» (м. Київ, 19-21 травня 2011 р.). – відеозапис.
14. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. - 4-е издание. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.: ил.
15. Эббингауз Г. Основы психологи / Г. Эббингауз. - СПб., 1912. – 268 с.
16. George A. Miller. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two // The Psychological Review, 1956, vol. 63, pp. 81-97 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://psychclassics.yorku.ca/Miller/>.

УДК 355.23: 37.035.7

РОЗГЛЯД ПОНЯТТЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

І.Я.Криворучко

Анотація. У статті розглянуто основні підходи до трактування поняття універсальних компетенцій, розкрито найбільш поширені їх класифікації у зарубіжній та вітчизняній педагогіці.

Ключові слова: універсальні компетенції, підходи, класифікація, види.

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к характеристике понятия универсальных компетенций, раскрыты наиболее распространенные их классификации в зарубежной и отечественной педагогике.

Ключевые слова: универсальные компетенции, подходы, классификация, виды.

Annotation. In the article the basic going is considered near interpretation of concept of universal competences, their most widespread classifications are exposed in foreign and home pedagogics.

Keywords: universal competences, approaches, classification, kinds.

Постановка проблеми. У наш час загальноновизнаною стає ідея про те, що сучасний фахівець повинен не тільки володіти необхідним обсягом знань, а й вміти швидко та мобільно реагувати на зміни, вміти ефективно спілкуватись та орієнтуватись у інформаційному просторі, мати здатність постійно навчатись на відповідати потребам громадянського суспільства. У наш час освіта, що побудована чисто на знанні, виявляється вже не досить ефективною та доцільною. Важливою метою навчання стають не тільки знання, а інтегральні діяльнісно-практичні вміння – універсальні компетенції. Це прямим чином стосується і професійної підготовки офіцера-прикордонника. З огляду на важливість цієї проблеми **метою статті** є розкриття особливостей розгляду поняття універсальних компетенцій у зарубіжній та вітчизняній педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Поняття «універсальні компетенції» у вітчизняній педагогіці почали використовувати порівняно недавно поряд більш загальним поняттям «компетентнісний підхід». Це було пов'язано з необхідністю визначення шляхів щодо розвитку вітчизняної освіти в контексті її інтеграції в європейський й світовий освітній простір. Нагальною стала потреба забезпечити відповідність освіти новим запитам і потребам суспільства, підготувати молоде покоління до життя в умовах швидкого зростання інформації, технічних досягнень. Важливим було також формування у молоді таких якостей, як мобільність, динамізм, конструктивність, уміння мислити й діяти в інноваційному, творчому режимі, ефективно працювати в команді, самостійно приймати рішення.

У Західній Європі багато ідей компетентнісного підходу виникло у зв'язку з ситуацією на ринку праці. Педагоги намагалися відобразити в змісті підготовки фахівців зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, його можливі зміни. При цьому було взято до уваги протиріччя щодо того, що, з однієї сторони, фахівець повинен мати певний набір знань, умінь і навичок для професійної діяльності, тобто йдеться про вузьку професійну орієнтацію професійної освіти, а з іншої сторони, так як швидко змінюється технологія виробництва, все більш важливою стає інтелектуалізація праці, її інноваційний характер, що потребує підготовки фахівця більш широкого профілю, здатного засвоїти різні види діяльності.

Компетентнісний підхід має дещо спільне з поширеним за радянських часів професійно-кваліфікаційним. На думку В.Зуєва, раніше особистісні якості були також серед інших характеристик моделі фахівця, але при підготовці фахівця-працівника головною була орієнтація на предметну професійну діяльність. У свою чергу, як зазначає вчений, компетентнісний підхід передбачає цілісне

формування фахівця як соціально активної й соціально відповідальної особистості, що володіє інноваційним мисленням, високою комунікативністю, адаптаційними здатностями, широким професійним світоглядом [4].

Компетенції (лат. *competentia*, від *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) словник іншомовних слів трактує як сукупність повноважень тієї чи іншої організації, установи чи особи; коло питань, в яких особа має певні повноваження, знання, досвід [11, с. 282]. Компетенцією також позначають сферу діяльності, значиму для ефективної роботи організації в цілому, у якій індивідуум повинен виявити певні знання, уміння, навички, здатності й професійно важливі особистісні якості.

Поняття ключових компетенцій стало поширеним у Західній Європі на початку 1990-х рр. За його допомогою Міжнародна організація праці визначила вимоги до фахівців у системі підвищення кваліфікації й перепідготовки управлінських кадрів. З часом ці вимоги було використано і при визначенні вимог до підготовки фахівців у вищій школі. У матеріалах симпозіуму «Ключові компетенції для Європи» (Берн, 1996 р.) ключові компетенції визначено як загальну здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, а також узагальнені способи виконання дій.

Універсальні компетенції вимагають значного інтелектуального розвитку (абстрактне мислення, саморефлексія, визначення власної позиції, самооцінка, критичне мислення й інші характеристики) і є базою підготовки молодого людини для вирішення життєвих протиріч. Не випадково, що саме такий підхід до визначення універсальних компетенцій відповідає розумінню фундаментальних цілей освіти, сформульованих у документах ЮНЕСКО, – навчити здобувати знання (учити вчитися); навчити працювати й заробляти (навчання для праці); навчити жити (навчання для буття); навчити жити разом (навчання для спільного життя).

Що стосується власне універсальних компетенцій, то на сьогодні загальноприйнятого визначення цьому поняттю немає. Сам термін «універсальні компетенції» вказує на те, що вони необхідні для інших, більш конкретних і предметно орієнтованих. Ці компетенції досить часто також називають ключовими, або базовими. Уперше поняття «ключових компетенцій» запропонував у 1974 році Д.Мертенс, фахівець у сфері професійної освіти ФРН. «Ключові кваліфікації, на його думку, – це такі знання, уміння й навички, що їх людина застосовує не тільки в безпосередній обмеженій діяльності, але й для вирішення великої кількості позицій і функцій» [12, с. 36]. Ключовими кваліфікаціями учений називає узагальнені освітні цілі, які є «ключем» для швидкого безперешкодного засвоєння нових спеціальних знань.

Ruchen, Dominique S. Key зазначає, що універсальні компетенції мають сприяти досягненню високих результатів на шляху до успішного життя й розвиненого суспільства; бути відповідними засобами для задоволення важливих потреб і відповідати на виклики в широкому контексті; бути важливими для особистості [15, р. 4]. За визначенням багатьох міжнародних експертів, поняття універсальних компетенцій становлять особистісні й суспільні сторони життя й діяльності людини і від них залежить особистісний та суспільний прогрес. Зарубіжні експерти виділяють їхню основну рису: вони повинні бути корисними для всіх членів суспільства, тобто бути відповідними всім незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови.

Пізніше це поняття почали використовувати і в Україні. У Стратегії реформування освіти в Україні визначено, що універсальні компетенції становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами молодих людей [13, с. 22]. Російські та українські вчені дають кілька визначень універсальних компетенцій. В. Краєвський та А.Хуторської вважають, що у ключових компетенціях концентровано та взаємозалежно виражено всі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об'єкти дійсності; загальнокультурні знання про дійсність; загальні й загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності [6, с. 20].

На думку І.Зимньої, ключові компетенції – це найбільш загальне й широке визначення адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві. Це компетенції, що формуються на основі оволодіння метапредметними знаннями, уміннями, навичками, досвідом і виражаються в здатності й готовності особистості до ефективної діяльності в соціумі. Це необхідні універсалії, що виробляються при вивченні всіх навчальних предметів і їх засвоєння, та є найважливішою умовою, змісту освіти, бо дозволяють вирішувати складні й різноманітні завдання, зокрема нові та нестандартні. Саме тому, на думку дослідниці, ключові компетенції можна вважати головним результатом фахової освіти [3, с. 38].

Як зазначає О.Хуторської, ключовими слід називати такі компетенції, які стосуються загального (метапредметного) змісту освіти [14, с. 10]. В.Байденко визначає ключові компетенції як «базові

навички, тобто особистісні й міжособистісні якості, здатності, навички й знання, які потрібні в різних формах у різних ситуаціях роботи й соціального життя» [1 с. 22]. На думку О.Овчарук, ключові компетентності – це багатовимірне утворення, що стосується загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є структурованим комплексом якостей особистості, що дають можливість ефективно брати участь в багатьох соціальних сферах, стосуються багатьох життєвих сфер, роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові [6].

О.Пометун вважає, що ключова компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Це інтегральна характеристика якості навчання, пов'язана із здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем [6, с. 65]. Як підкреслює О.Пометун, надпредметні (універсальні) компетентності є:

синтетичними, тобто поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що їх набувають суб'єкти навчання протягом засвоєння всього змісту освіти;

вони не пов'язані з конкретним предметом, їх можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно;

їх можна метафорично визначити як персональні засоби, «ноу-хау»;

«процедурними знаннями», які формуються в суб'єктів навчання після того, як вони «забувають» фактичні знання, здобуті протягом навчання [6, с. 21].

На думку Н.Бібік, крім цих ознак ключових компетентностей слід відзначити ще такі, що характеризують їх якісну відмінність від узвичаєних: універсальні компетенції пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише при вивченні предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [6, с. 46].

Особливої уваги потребує питання про види універсальних компетенцій. Учені по-різному класифікують універсальні компетенції. Рада Європи в рамках проекту «Середня освіта в Європі» виділила компетенції за видами діяльності (вивчати, шукати, думати, співробітничати, виконувати роботу, адаптуватися), об'єднавши їх у чотири групи: соціальну, полікультурну, мовну, інформаційну [9, с. 2]. Однак цей список не є вичерпним, і його запропоновано насамперед для міркування й уточнення.

Один з учасників проекту ДЕЛФІ Б. Оскарссон наводить список базових навичок, які змістовно можна інтерпретувати як компетенції. За Б. Оскарссоном, вони об'ємні, «розвиваються поряд зі специфічними професійними. Такі універсальні компетенції включають, окрім іншого, здатність до ефективної роботи в команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницьку поведінку, організаційне бачення й комунікативні навички» [7, с. 42].

С.Шо (C.Shaw) до базових навичок зараховує «основні навички», насамперед вміння читати, рахувати, а також «життєві навички», наприклад, самоврядування, відносини з іншими людьми. «Універсальними навичками» вчений називає комунікацію, вміння вирішувати проблеми, «соціальними й громадянськими навичками» – соціальну активність. На думку дослідника, важливе значення мають також «навички для одержання роботи, такі як обробка інформації, а також «підприємницькі навички», наприклад, дослідження ділових можливостей. Окремо він виділяє «управлінські навички», зокрема консультування, аналітичне мислення та «широкі навички», в першу чергу навички аналізування, планування та контролю [16].

Російські та українські педагоги розрізняють «освітні» і «загальні компетенції» особистості, стверджуючи, що освітні компетенції насамперед моделюють діяльність учіння. А.Хуторської поділяє освітні компетенції на три види, зокрема 1) ключові – компетенції в сфері змісту й процесу освіти в цілому; 2) загальноосвітні – компетенції в сфері групи близьких предметів; 3) предметні – компетенції в сфері одного предмета. На думку О.Хуторського, ключовими слід називати такі компетенції, які стосуються загального (метапредметного) змісту освіти. Такими вчений називає ціннісно-значеннєву, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову компетенцію й компетенцію особистісного самовдосконалення [14, с. 10].

І.Зимня виокремлює десять основних компетенцій, називаючи їх ключовими (актуальними): збереження здоров'я, ціннісно-значеннєва орієнтація у світі, інтеграція, громадянськість, самовдосконалення, соціальна взаємодія, спілкування, пізнавальна діяльність, знання інформаційних технологій [2, с. 41].

В.Байденко серед таких базових навичок (універсальних компетенцій) називає комунікативні навички й здатності (чуйність у спілкуванні, структурованість мови, переконливість аргументації та ін.); творчість, готовність до нестандартних, креативних рішень, гнучкість відносно нових вимог і змін; здатність до аналітичного мислення, здатність до критичного мислення, пристосовність, здатність працювати в команді, уміння наочно й переконливо проводити презентацію своїх ідей; навички самоорганізації, витривалість і цілеспрямованість; здатність працювати самостійно, самосвідомість й самооцінку [1, с. 22].

Вітчизняні педагоги використовують рекомендації Європейського Союзу і ЮНЕСКО. В Україні за результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», запропоновано такий перелік універсальних компетентностей: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язберігаюча [6, с. 65]. Українські вчені при розробці ключових компетенцій за основу взяли принцип відповідності їх сферам суспільного життя, в яких особистість може виявити себе завдяки володінню відповідними компетенціями.

На думку Т.Іванової, серед універсальних компетенцій слід виокремити соціальну, комунікативну, інформаційну та навчально-пізнавальну [5, с. 31]. І. Осмоловська називає такі види універсальних компетенцій, як загальнокультурна, соціально-трудова, комунікативна та компетенція в сфері особистісного визначення [8, с. 5]. У свою чергу Г.Селевко веде мову про математичну, комунікативну, інформаційну, автономізаційну, соціальну, продуктивну та моральну компетентності [10, с. 141].

Серед цих класифікацій універсальних компетенцій можна виділити ті, про які згадують усі дослідники. Це, у першу чергу, комунікативна, інформаційна й навчально-пізнавальна компетенції. Щодо інших компетенцій, вчені не мають однастайності. Зокрема не всі вчені виокремлюють соціальну (або соціально-трудова) компетенцію, ціннісно-мотиваційну універсальну компетенцію, а також компетенцію самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, формування універсальних компетенцій є пріоритетним напрямком сучасної педагогіки. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що компетенція – це система процесуальних, ціннісно-значеннєвих, системних, декларативних знань, яка активізується й збагачується в діяльності з виникненням реальних життєво важливих проблем, з якими зіштовхується носій компетенції. Універсальні компетенції як метапредметні виступають базовими щодо інших типів. Універсальні компетенції – це система універсальних знань, умінь, навичок, досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності; вони допомагають набувати спеціальних компетентностей і конкретних компетенцій, забезпечують продуктивність різних видів діяльності.

Література

1. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Байденко В. И., Оскарсон Б. // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник. – М.: Институт проблем развития среднего профессионального образования. – 2002. – С.24–32.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34–42.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И. А.Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Зуев В. М. Болонский процесс и проблемы высшего экономического образования / [В. М. Зуев]; Научно-исследовательский институт высшего образования. – М. : НИИВО, 2005. – 56 с. (содержание, формы и методы обучения в высшей школе; Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 1.
5. Иванова Е. О. Компетенция как вариативно-личностный результат усвоения содержания образования / Иванова Е. О. // Электронный ресурс. : Режим доступа <http://lerner.edu3000.ru/Moskva 2007/ivanova.htm>.
6. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи Інформаційні технології і засоби навчання / О. В. Овчарук. – 2009. – №5 (13) // Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
7. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Оскарссон Б. // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / Под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. М., 2001. – С.42–46.
8. Осмоловская И. М. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе / Осмоловская И. М. // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 77–80.

9. Сафина З. Н. Ключевые компетенции как компонент модели специалиста / Сафина З. Н. // Вестник ТИСБИ. – 2001. – №1. – С. 1–2.
10. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Селевко Г. К. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
11. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наук думка, 2002. – 680 с.
12. Смирнов И. П. Человек – образование – профессия личность. Монография. / Смирнов И. П. – М. : УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – 420 с.
13. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования / Хуторской А. В. // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58–67.
15. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. / Ruchen, Dominique S. – 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – 206 p.
16. Simon Shaw. Development of Core Skills training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D, European Training Foundation, June 1998.

УДК 37.035.6(73)

ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Т.А.Ліхневська

Анотація. У статті досліджується історичний розвиток громадянського виховання в американській педагогіці, виокремлюються основні етапи його становлення. Аналізуються історичні події, які вплинули на розвиток ідей громадянського виховання.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянські навички, громадянські знання.

Аннотация. В статье исследуется историческое развитие гражданского воспитания в американской педагогике, выделяются основные этапы его становления. Анализируются исторические события, которые влияли на развитие идей гражданского воспитания.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданские навыки, гражданские знания.

Summary. The article analyses historical development of civic education in American pedagogics, the main stages of civic education are determined. Historical events which influenced the development of ideas of civic education are investigated.

Key words: civic education, civic skills, civic knowledge.

Актуальність проблеми. Система освіти в Україні переживає черговий етап модернізації, безпосередньо пов'язаний з наявними демократичними перетвореннями, соціально-економічними реформами, освітніми процесами, наприклад з виконанням рішень Болонської декларації. Але демократизація суспільства неможлива без громадянського виховання, тому виникає необхідність спеціальної громадянської освіти людей, особливо молодих, залучення їх до активної суспільної діяльності з метою формування у них громадянської свідомості, розвитку умінь та навичок громадянської поведінки.

Формування громадянської позиції молоді привертало увагу багатьох українських дослідників, зокрема громадянському вихованню старшокласників присвятили свої роботи: Л.Корінна, Ю.Олексін, М.Рудь; молодших школярів – Л.Момотюк; студентів – О.Рацул, І.Сопівник. Регіональні особливості становлення свідомих громадян (на прикладі шкіл Галичини) представлено у дослідженнях У.Кецик. Варто зауважити, що історичний розвиток громадянського виховання у школах США вивчено недостатньо, відтак виникає необхідність виокремити основні етапи становлення громадянського виховання у США.

Мета статті. Дослідити історичний розвиток громадянського виховання. Виокремити основні етапи його становлення.

Виклад основного матеріалу. Початок XIX (I етап) – це період зародження громадянської освіти, у цей час відбувалося зародження основних ідей громадянського виховання та було створено Національну Асоціацію учителів. Школи були децентралізовані, і кожне місто відповідало за навчальний план, якого дотримувалися школи. Важливу роль відігравали місцеві співтовариства (спільноти). Зміст навчання був спрямований на прищеплення релігійних та моральних цінностей і

сприяв формуванню прагнення до одержання матеріальних благ. Бути свідомим американцем у той період означало бути християнином. Створена 1857 року Національна Асоціація вчителів (The National Teacher's Association – NTA) захищала ідею про релігію як центр усієї американської освіти, навколо якого групуються принципи гуманності та патріотизму. У всіх школах викладалася історія. На цих уроках школярам розповідали про битви, про боротьбу за виживання, учасниками якої стали перші іммігранти. Однак в історичні курси були інтегровані юридичні компоненти, що стали основою шкільної юридичної освіти. Також вивчалися національні документи, такі як Конституція, Білль про права, Декларація Незалежності.

Кінець XIX ст. – поч. XX ст. (II етап) – період утвердження ефективної моделі громадянського виховання. Релігія перестала впливати на виховання учнів. Змінилася соціальна структура Сполучених Штатів, тому виникла необхідність навчити учнів жити у полікультурному суспільстві. Збільшилася не тільки кількість іммігрантів, але й змінився їхній склад. Якщо у 1820 – 1880-х рр. люди приїжджали з Ірландії, Німеччини, Об'єднаного Королівства (1821 – 1840), потім додалася Франція та Канада (1841 – 1860), Норвегія і Швеція (1861 – 1880), то, починаючи з 1881 р., серед іммігрантів стали переважати вихідці з Італії, Австрії (Австро-Угорщини), з 1901 р. – з Росії (Радянського Союзу), а з 1921 р. додалися і мексиканці. Приплив іммігрантів з католицьких країн вплинув на школи. Виникла значна кількість католицьких шкіл. Верховний Суд змушений був оголосити про відділення церкви від держави та заборонити релігії впливати на громадянську освіту в школах. Національна Асоціація вчителів змінила свою назву на Національну Асоціацію освіти (National Education Association – NEA). Результати громадянської війни та приплив небілих іммігрантів спонукали переглянути як саму американську історію, так і принципи громадянської та правової самосвідомості. Постає проблема різноманіття культур, яку представляли тепер американські учні [3].

1890 року було введено шкільний предмет під назвою “Соціальні студії”, який відіграв ключову роль у громадянській підготовці. Соціальні студії включали курси з місцевого врядування та врядування штатів, врядування Сполучених Штатів, історії США, права, а також civics або громадянознавство, які викладали у 6–12 класах. У 25 штатах викладали основи економіки. Етнічні студії, як правило, були інтегровані в курс історії США. Хоча пряме викладання громадянської зазвичай здійснювалося у середніх та старших класах, деякі початкові класи або школи мали спеціальні програми, такі як “Виховання особистості”, “Навчання через громадську роботу”.

Таким чином, період з кінця XIX – до першої половини XX ст. і був тим часом, коли, незважаючи на серйозні соціальні зміни, світові війни, у Сполучених Штатах Америки сформувалася ефективна та досить зрозуміла система громадянсько-правової освіти. Вона стала своєрідним цензором для вчинків американців. Завдяки саме цій системі й сформувався той американський патріотизм, американська національна гордість, американська громадянська ідентичність, якими США пишаються й понині [3].

У першій половині XX ст. громадянському вихованню у США приділяється особлива увага. Національна освітня асоціація видала документ, який встановив мету середньої школи – виховання свідомого громадянина, свідомого члена сім'ї, свідомого виробника, свідомого споживача. У документі зазначалося, що кожен член суспільства повинен сприяти збереженню демократії у країні та покращанню життя її громадян. Таким чином, мету виховання громадян, відданих ідеям демократії, було визнано однією з головних. Було визначено, що педагог повинен довести вихованцям, що саме вони несуть відповідальність за долю своєї країни [5, с. 10–22].

II половина XX ст. – поч. XXI ст. (III етап) період активної розробки основних концепцій та теорій громадянського виховання. Цей час став для США періодом соціальних випробовувань, тому виникла необхідність в оновленні основних завдань школи та посиленні ролі громадянського виховання. Нові ідеї сформували педагогічну парадигму нового навчання – креативного (від англ. creative – творчий). Сценарій креативного навчання передбачає індивідуально-орієнтовану роботу педагога з учнями. У системі освітніх парадигм креативне навчання відносять до феноменологічної моделі освіти (А.Маслоу, А.Комбс, К.Роджерс). Його представники відкидають погляд на школу як на “освітній конвеєр”. Освіту вони розглядають як гуманістичну у тому сенсі, що вона повно й адекватно відповідає неповторній природі людини, допомагає їй виявити те, що у ній уже започатковано природою. Прихильники креативного навчання створюють умови для самопізнання й підтримки унікального розвитку кожного учня відповідно до успадкованого ним природою, надають більше свободи вибору й умов для реалізації людиною своїх природних потенціалів і самореалізації.

60–ті та 70–ті роки стали періодом практики вільних шкіл. У цей період набули популярності ідеї Ф.Клейна та Дж.Холта. Зокрема, Дж.Холт досліджував структуру та роль свободи у житті людини [2]. Структура свободи, на його думку, визначається рівноправністю дорослих та дітей.

Наприкінці 60–тих років виникла найбільша американська некомерційна організація, яка займалася громадянським вихованням на практиці – фонд „Впритул” (Close up), що дав можливість учнівській молоді ознайомитися з роботою державних установ.

70–ті роки стали для США періодом соціально-економічної кризи. Відтак знову виникла необхідність в оновленні цільових установок шкіл. Національна освітня комісія висунула низку сучасних цілей для середньої школи. Першочерговим завданням було визначено розвиток у школярів комунікативних навичок, розуміння громадянської свідомості, навичок критично й об'єктивно мислити, поваги до закону та влади, усвідомлення соціальних і моральних цінностей. Було визначено, що педагог повинен допомогти дитині зрозуміти, що американська система управління є найдемократичнішою, а також забезпечити необхідними знаннями та досвідом для повноцінного життя в демократичному суспільстві.

70–ті роки стали періодом виникнення в американській педагогіці концепції “виховання задля виживання”. Автори цієї концепції (Дж.Гранніс, Д.Кауфман, С.Ньюмен, М.Скривен, Г.Шейн) наголошували, що протягом усього життя людина постійно змушена пристосовуватися до зовнішніх факторів, тому школі, у свою чергу, необхідно навчити молодь виживати та повноцінно жити у суспільстві [1, с. 121].

Учені-педагоги 80–х років наголошували на тому, що є два шляхи виживання у школі: залучення вихованців до життя спільноти, у якій вони живуть, та створення відповідних відносин між учителем та учнем, між самими вихованцями. У той час було створено спеціальні центри, які досліджували виховання у спільноті.

У 80–х роках учені особливу увагу звернули також на проблему якості освіти. Протягом цього періоду багато американських учених опублікували свої педагогічні напрацювання. Особливої уваги заслуговують праці Е.Бойера [4, с. 63]. Він визначив основні цілі сучасної школи: допомогти учням виконувати свої соціальні та громадянські обов'язки, розвинути навички їхнього критичного мислення; допомогти усім вихованцям зрозуміти самих себе та навколишній світ. Відтак для учителів Е.Бойер розробив рекомендації щодо розвитку у школярів громадянськості, розуміння системи вільного підприємництва, виховання патріотизму, поваги до влади. Основною вимогою, за Е.Бойером, є вивчення загальнолюдського досвіду та традицій. Сьогодні у школах США під час підготовки учнів до соціальної адаптації основний акцент робиться на надання їм знань, необхідних для виживання у ХХІ ст. Соціальна концепція „навчання задля виживання” є наслідком соціально-економічних змін у суспільстві. Перед державою стоїть завдання підготовки молоді до праці, виховання людини, здатної інтегруватися у соціальну, економічну та політичну структуру американського суспільства. “Завдання об'єднання церкви та школи знову стає актуальним”, – зазначає Дж.Гольдман [6, с. 391].

Повоєнний період у США, аж до 80–х рр. ХХ ст., можна було б назвати “золотим століттям” громадянської освіти. Це період розвитку американського патріотизму і громадської участі. Але це і період холодної війни, поширення антикомунізму. У цей суперечливий важливий для американської нації час виникають нові явища у соціальному житті, пов'язані із черговою хвилею іммігрантів, особливо з іспаномовних країн, які розселилися переважно у Техасі, Каліфорнії, Флориді – регіонах, що раніше були частиною Мексики. Виникла своєрідна реколонізація Америки, а нові іммігранти не були налаштовані ні на асиміляцію, ні на “окультурювання”. У зв'язку із цим громадянська освіта сконцентрувалася на своїй історичній складовій, визначаючи роль національних меншостей у всесвітній історії, не акцентуючи уваги на істотних для громадянознавства принципах – принципах патріотизму та національної ідентифікації.

У цей період у громадянсько-правовій освіті змістилися акценти: з історичного знання акцент було перенесено на соціальні науки. В американському тлумаченні соціальні дослідження включають цілий ряд дисциплін: історію, політичну науку (громадянознавство), культурну антропологію, географію, соціологію, психологію та економіку. 1992 р. на засіданні Національного комітету із соціальних досліджень було прийнято дефініцію соціальних досліджень: “Соціальні дослідження – це інтегроване дослідження соціальних наук і гуманітарного знання в інтересах досягнення громадянської компетентності. Головна мета соціальних досліджень – допомагати молодим людям розвивати в собі здатність приймати ефективні та раціональні рішення в інтересах суспільного блага”. Проблеми громадянської освіти активно обговорюються в американських інститутах і організаціях. Наприклад, Американська Асоціація політичної науки (APSA), яку було засновано

1903 р. APSA із самого початку свого створення звертала увагу на аналіз проблем підготовки до ролі громадянина учнів початкової та середньої школи. Складовими цієї Асоціації були комітети із громадянської та політико-правової освіти.

У 90-х роках у США залишається актуальною проблема надання рівних прав і можливостей для отримання якісної освіти дітям, які належать до різних етнічних та культурних груп, різних прошарків населення. Поява справедливої педагогіки надала можливість вчителям будувати свою діяльність таким чином, щоб забезпечити навчальну успішність вихованців різних расових, культурних та соціальних груп. Як показують дослідження, навчальна успішність вихованців афроамериканського або латиноамериканського походження забезпечується краще тоді, коли викладання базується насамперед на стратегії співпраці. У той час було визначено, що у сфері освіти потрібно створити такі умови для становлення майбутнього громадянина, які б дозволяли йому після закінчення школи активно й свідомо стати учасником світових процесів.

Наприкінці ХХ ст. APSA оголосила про нову програму з громадянознавства та навчання людей громадянським якостям, яка одержала назву “Task Force on Civic Education” (“Завдання посилення громадянської освіти”), що пов’язана із впровадженням соціальної, політичної і юридичної науки у старшу школу та коледж. Ця програма встановлює розгалужену мережу державних інститутів і департаментів політичної та юридичної науки, які розробляють поточні нові програми з громадянської освіти, а також сприяє підвищенню привабливості цивільно-правової проблематики серед професійних політичних учених. У 90-і рр. ХХ ст. велика кількість лідерів Конгресу США й особисто президенти Б.Клінтон і Дж.Буш виступили із закликом до підвищення якості національних стандартів, що стосуються освітньої сфери (core curriculum area) [3].

Проблеми громадянського виховання, починаючи з 1990-х рр., знайшли своє відображення у спеціальному шкільному предметі, який одержав назву “Соціальні науки”. З того часу терміни “громадянські науки” та “соціальні науки” стали однозначними. Головна ж мета полягала у прищепленні юнацтву національного надбання у галузі громадянських та соціальних демократичних досягнень і навчання соціальним навичкам спілкування та життя у демократичному суспільстві, у правовій державі. Щодо сучасних проблем громадянського виховання у школах США, необхідно зазначити, що величезну роль у громадянському вихованні відіграє саме Центр з громадянської освіти, заснований Департаментом освіти США разом з Радою Піклувальників 1994 року [3].

Відтак ми можемо зробити наступні **висновки**. Громадянське виховання у США пройшло такі етапи свого становлення:

I етап почато в ХІХ ст. Етап зародження громадянського виховання, спрямованість на прищеплення релігійних та моральних цінностей. У всіх школах вивчали історію. На уроках розглядалися національні документи, зокрема Конституція, Білль про права, Декларація Незалежності. Цей період відзначився децентралізацією шкіл.

II етап: кінець ХІХ – поч. ХХ ст. Період становлення громадянського виховання. Релігію було відокремлено від школи. У цей період збільшилася кількість емігрантів із різних країн (Італії, Австро-Угорщини, Ірландії, Франції, Канади). У зв’язку з цим змінився зміст навчання у школах. Збільшилася кількість католицьких шкіл. Зменшився релігійний вплив на громадянську освіту молоді. Виникла проблема полікультурності у школах. Громадянознавство почало зосереджуватися на прищепленні знань про патріотичну символіку США та історію. На початку ХХ ст. громадянському вихованню почали відводити особливо важливу роль. Було створено документ, який встановив мету середньої школи: виховання свідомого громадянина, свідомого члена сім’ї, свідомого споживача.

III етап: II половина ХХ ст. – поч. ХХІ ст. Період розвитку основних концепцій і теорій громадянського виховання. Виникла необхідність в оновленні основних завдань школи та посиленні ролі громадянського виховання. Зароджуються ідеї креативного навчання.

Література

1. Дмитриев Г. Д. Неопрагматическая педагогика США: опыт критического исследования / Г. Д. Дмитриев // Советская педагогика. – 1984. – № 6. – С. 117–122.
2. Крылова Н. Б. Мир свободной школы по Холту [Электронный ресурс] / Н. Б. Крылова. – Режим доступа : World Wide Web. URL : <http://www.oim.ru>.
3. Сморгунова В. К истории формирования американской правовой культуры и гражданской идентичности [Электронный ресурс] / В. Сморгунова. – Режим доступа : http://www.law-news.ru/up/u9/post_1185127200.html-49k.
4. Boyer E. High School : a Report on Secondary Education / E. Boyer. – N.Y. : [s. n.], 1983. – 63 p.
5. Cardinal Principles of Secondary Education. – Wash. : [s. n.], 1918. – P. 10.
6. Goldman J. Church and State Relations in Education / J. Goldman // The Educational Forum. – 1984. – Vol. 43, № 4. – 391 p.

ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

І.М.Лобачук

Анотація. В статті висвітлені різні концепції екологічного навчання та виховання, які сприяли визначенню цілей, завдань та принципів екологічної освіти в школах Німеччини.

Ключові слова. Екологічна освіта, екологічне виховання, еколого-педагогічні концепції.

Аннотация. В статье раскрыты различные концепции экологического обучения и воспитания, которые способствовали постановке целей, задач и принципов экологического образования в школах Германии.

Ключевые слова. Экологическое образование, экологическое воспитание, эколого-педагогические концепции.

Summary. Different ecologo-pedagogical conceptions that are shown in this article had a great impact on the process of making of aims, tasks and principles of ecological education in the secondary schools of Germany.

Key words. Ecological education, ecological upbringing, ecologo-pedagogical conceptions.

Постановка проблеми. Процеси реформування системи освіти у 1960-х – 1970-х роках інтеграція екологічної складової в систему знань та суспільної діяльності у ФРН знайшли своє відображення в перегляді засад педагогічної теорії, термінології, формуванні цілей, задач, методології екологічної освіти. Відбулося оновлення та актуалізація теорії педагогіки. Також було запропоновано актуальне спрямування педагогічних досліджень – концепцію "Педагогіка в сфері навколишнього середовища та природи" (Umwelt – und Natur Padagogik), що послужило імпульсом до розвитку нових концепцій навчання та виховання, збільшення престижності педагогічної науки і інтересу до неї. [3, с.5].

Аналіз наукових досліджень. Розробці науково-педагогічних засад екологічної освіти з урахуванням положень концепцій сталого розвитку присвячені роботи: С.Н.Глазачова, В.П.Голова, А.Н.Захлібного, І.Д.Зверева, А.А.Іноземцева, Д.Н.Кавтарадзе, Т.Н.Кучера, Н.М.Мамедова, В.М.Назаренка, В.В.Пасічника, Л.П.Сімонової-Салеєвої, І.Т.Суравегиної, Ю.Л.Хотунцева, Н.М.Чернової, М.А.Якунчева, А.А.Вахрушева, І.А.Кулакова, О.В.Трофімова, В.В.Червонецького, Н.В.Шкарбана та інших учених.

Свій розвиток у теорії та практиці екологічної освіти одержали ідеї видатних німецьких мислителів минулого про виховання й освіту, а саме: В.Ратке, Я.Коменського, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, Є.Канта, Й.Базедова, Й.Песталоцці, О.Гумбольдта, Г.Гегеля, Й.Гербарта, Ф.Фребеля, А.Дистервега.

У роботах провідних учених Німеччини в сфері педагогіки та дидактики В.Бесра і Г.Хаана були виділені основні критерії для "Педагогіки у сфері навколишнього середовища і природи":

Виклад основного матеріалу. По-перше, педагогіка у сфері навколишнього середовища і природи повинна залишатися педагогікою, в центрі уваги якої — людина в оточенні навколишнього середовища, а не навчальні програми та потреби політики. Її лозунги: "Свобода для особистості", "Любов до всього живого".

По-друге, потрібен відпочинок від традиційних форм та методів роботи, антропоцентричне ставлення до природи варто критикувати. Важливо сприяти цілісному сприйняттю природи, всебічно відчувати її, тим самим відкривати шлях до нового світосприйняття особистості, визначати роль та поведінку людини в навколишньому середовищі, направлених на практичне партнерство всього живого.

По-третє, слід розглядати майбутнє як центральну педагогічну категорію, розуміти педагогіку як роботу на майбутнє. Педагогіка у сфері навколишнього середовища та природи повинна дати учням можливість відкрити шлях до майбутнього. Крім того, необхідно усвідомити, які види мислення і діяльності привели нас до екологічної катастрофи, намагатися оцінювати й змінювати особисті звички та поведінку, які призводять до надлишкового навантаження на навколишнє середовище.

По-четверте, необхідно переглянути цілі та зміст шкільної освіти. Повинна бути відповідність між специфікою організації шкільних навчальних закладів та методологією навчання та виховання. Педагогіка повинна стати педагогікою любові, а не страху, ворожості та конкуренції [3, с. 5-6].

Словом, у ФРН в 70-і рр. ХХ ст. почався інтенсивний процес перегляду та оновлення педагогічної науки, з урахуванням розвитку її екологічної складової, згідно з якою особливу важливість у процесі виховання молоді набуває її екологічна освіченість, формування

різносторонньої екологічної культури особистості. При цьому вона повинна проявлятися як у свідомості, мисленні, так і в поведінці особистості.

У межах педагогіки у сфері навколишнього середовища та природи отримали розвиток два взаємодоповнюючих напрямки:

1) традиційна концепція екологічного виховання та освіти (у межах державної системи шкільної освіти),

2) альтернативні концепції екологічної освіти (перевага в приватних школах і закладах додаткової освіти).

Зупинимось на аналізі даних напрямів для з'ясування різних підходів при визначенні цілей, завдань та принципів екологічної освіти педагогами ФРН.

У середині 1970-х рр. отримала розвиток концепція "екологічного виховання" (Umwelterziehung), яка впроваджувалась державною освітньою політикою Західної Німеччини. Вона була розроблена групою вчених інституту педагогіки природничих наук м.Кіля під керівництвом Г.Ойлефельда (1977 р.). На основі даної концепції була прийнята регіональна стратегія екологічної освіти для німецькомовних країн (Мюнхен 1978). Згідно з нею під екологічною освітою розуміли "...виховання до розуміння та пояснення закономірностей природного і соціального навколишнього середовища з ціллю формування готовності до дій з урахуванням екологічних закономірностей на основі компетентності в практиці" [2, с.36].

Для конкретизації навчальних цілей та побудови змісту екологічної освіти в школах ФРН у межах концепції "екологічне виховання" були запропоновані п'ять основних компонентів та визначені завдання навчально-виховного процесу, направлені на: 1) формування індивідуальної та колективної екологічної свідомості, яка б сприяла пробудженню емоційного сприйняття екологічних проблем; 2) отримання знань у процесі вивчення основ екології і різносторонньої практичної роботи у сфері охорони навколишнього середовища свого регіону; 3) формування позиції шляхом розвитку ціннісних уявлень, орієнтованих на навколишнє природне середовище, пробудження почуттів відповідальності і мотивації до активних дій з покращання стану довкілля; 4) здобуття досвіду й компетентності в практичній діяльності, направленої на усвідомлення екологічних проблем та пошуку шляхів їх подолання; 5) сприяння та активна участь у розв'язанні екологічних проблем на всіх рівнях [2, с. 38].

Згідно з концепцією "екологічного виховання", навчально-виховний процес має бути направлений в основному на вивчення екологічних проблем та пошуки шляхів їх подолання. Проте, на думку німецьких педагогів, дана концепція має консервативний чи традиційний характер, оскільки вона не пропонує суттєвих змін у системі навчання та виховання. Майбутнє в ній розкривається як продовження теперішнього, не враховуючи серйозних, рішучих змін у політиці та економіці. Але не зважаючи на критику багатьма прогресивними педагогами, традиційна концепція екологічного виховання посідає домінуючу позицію серед еколого-педагогічних концепцій і визначає навчально-виховний процес у державних школах ФРН.

Концепція "екологічне навчання" (Okologisches Lernen) має сильно виражений прагматичний характер. Вперше поняття "екологічне навчання" увів С.Фрайнет в кінці 30-х рр. XX століття. Він стверджував, що навчання має бути пов'язане з життям і основане на практичній діяльності. Цю ідею підтримали декілька громадських ініціатив і широко застосували у своїй боротьбі за збереження навколишнього середовища в 1960-1970-і рр.

Дана концепція також була прийнята за основу при організації екологічної освіти у Вальдорфських школах. У ній висувалися наступні вимоги до організації екологічної освіти в школі: індивідуальний підхід зі сторони вчителів та учнів для складання навчальних програм з екології, орієнтація на інтереси учнів, розвиток їх емоційного сприйняття, збільшення їхньої політичної активності, орієнтація на майбутнє шляхом розробки прогнозів, вивчення зв'язків з життєвими ситуаціями і системного підходу при дослідженні екологічних проблем.

Процес навчання в межах концепції "екологічного навчання" цікавий і побудований творчо. Об'єктом розгляду виступають не тільки екологічні проблеми, а й увесь навколишній світ. Проте в процесі екологічного навчання часто відсутнє чітке визначення цілі та завдання навчального процесу і сам процес не послідовний.

Інша, відносно молода концепція, називається "екологічна педагогіка" (Okopadagogik), яка отримала свій розвиток з 1985 р. на основі різних дисциплін — педагогіки, антропології, психології і соціології. Автори та історики даної концепції: В.Беєр (W.Beer), Х.Кессел (H.Kessel), Г.де Хаан (G.de Haan), Х.Ю.Фіткау (H.J.Fietkau) і Х.Мікелскіс (H.Mikelskis). Вони критично ставилися до традиційної екологічної освіти школярів, рахуючи, що концепції у сфері екологічної освіти отримали

свій розвиток у період, коли політики й економісти нездатні змінити існуючий механізм управління, структури підприємства та споживання і перекладають відповідальність на підростаюче покоління з метою змінити традиції поведінки через виховання. Таким чином, формування екологічної свідомості й поведінки суспільство перекладає на завдання виховання.

Засновники концепції критикують суспільну систему і відповідну їй форму шкільного навчання, де пріоритети отримують орієнтири на передачу знань учням. Вони висувають чотири важливі принципи навчання: 1) відмова від підкорення природи, 2) пізнання історії взаємовідносин людства та природи, 3) розвиток і оцінка концепцій майбутнього, 4) повернення до природи, захоплення її красою. Виконання даних принципів можливе не тільки при зміні окремих сфер діяльності: існуючого ставлення людини до природи, обмеженого технічного процесу, але й необхідності зміни суспільства загалом.

Свою ціль екологічна педагогіка вбачає в розробці теоретичних основ екологічної освіти, орієнтованих на практику. Автори концепції виступають за радикальні зміни справжньої дійсності на основі філософського та інтелектуального вивчення екологічної перспективи буття. Майбутнє розглядається як ідеал, стимулюючи еволюцію людства через віру в мрії, відкриваючи шлях до нового мислення. Згідно цієї концепції процес навчання екології повинен бути спрямований на оптимістичне сприйняття майбутнього, на розширення інтересів учнів у пошуку екологічної перспективи розвитку.

Концепція "екологічна педагогіка" науково-теоретичним напрямом у теорії педагогіки. Об'єкт її дослідження — процес формування екологічної свідомості особистості, виявлення факторів і закономірностей, що зумовлюють зміни у поведінці, стилі життя з урахуванням вікових, культурологічних, професійних та інших розбіжностей. Автори концепції хоч і підтримують практичну діяльність, направлену на захист навколишнього середовища, проте не дають чітких оцінок і рекомендацій.

Третя альтернативна концепція орієнтована на виховання і навчання на природі, через спілкування з нею, тому й отримала назву "натурпедагогіка" (Naturpädagogik). Ідеї натурпедагогічного підходу підтримувались Я.А.Коменским, Д.Локком, Ф.А.В.Дістервегом та іншими педагогами. Як самостійна концепція вона була обґрунтована американцем Г.Гопфертом (H.Gopfert, 1989) і знайшла велику підтримку у ФРН. Її ціль — прищеплювати учням любов до природи, розуміння ними цілісності всього живого, сформувати у них емоційне чуттєве сприйняття навколишнього природного середовища.

У даній концепції природа розглядається не як об'єкт вивчення, а як живе середовище існування. Учні починають сприймати природу емоційно, отримуючи задоволення від зустрічей з нею, захищаючи її, гармонійно співіснувати з нею. Концепція Г.Гопферта робить акцент на красу і неповторність спілкування з природою. Головною ціллю є спрямування учня до індивідуального емоційно-чуттєвого спілкування з природою, що слугує основою подальшого когнітивного процесу навчання. Діти повинні відчувати свій безпосередній зв'язок із природою.

З точки зору дидактики натурпедагогіка орієнтує учнів на спілкування з природою, сприяє отриманню цілісного досвіду, а також вивченню природи й самого себе як одного з природних істот. Концепція сприйняття природи відрізняється від інших теорій, що не ставлять собі за мету вивчення екологічних проблем і тим самим не впливають на становлення негативної картини світу в дитини.

При вивченні науково-теоретичних основ екологічної освіти у ФРН можна з упевненістю констатувати тенденцію до розробки різноманітних практико-орієнтованих еколого-педагогічних концепцій. Їх різноманіття в останні 30 років обумовлюється рівноправ'ям існуючих науково-дослідних шкіл, які стараються орієнтуватися на динаміку розвитку та зміни в основних структурних елементах еколого-педагогічної системи, в умовах високої диференціації і багатoproфільності шкіл, а також враховувати інтереси різних цільових груп, які навчаються.

При формуванні відповідального ставлення до навколишнього середовища слід враховувати регіональні й глобальні взаємодії і наслідки індивідуальної та колективної діяльності, а також орієнтуватися на майбутнє. В ході екологічної освіти школярі повинні здобувати досвід у спостереженні, вивченні, творчості, відповідальному ставленні до навколишнього середовища, здібностям до мобільності, орієнтації на ситуаційний підхід, роздумам, оцінкам. На основі інноваційного підходу будувати навчання в умовах, наближених до реальних: складність екологічних проблем, системність, суперечливість навколишнього світу – реконструювати майбутнє. Ідеї стійкого розвитку, а також результати досліджень з психології та педагогіки сприяли подоланню розмежування науково-теоретичних підходів та їх інтеграції в межах концепції "проблемно-діяльнісне навчання екології" (Problem-imd handlungsorientierte Umwelterziehung) [1, с.345-420].

Згідно з даною концепцією, екологічна освіта у школах ФРН розуміється як складова частина формування загальної культури особистості, як одне з основних завдань школи на рівні з такими, як виховання в дусі миру, естетичне й статеве виховання, інтернаціоналізм і пропаганда здорового способу життя. Таке розуміння екологічної освіти пропонує побудову процесу навчання екології на основі загально-дидактичних вимог до навчально-виховного процесу.

Висновки. Таким чином, з вищесказаного можна зробити висновок, що педагоги ФРН намагаються побудувати шкільну навчальну освіту з урахуванням принципів безперервності, міжпредметності, цілісності, а також реалізувати діяльнісний та проблемний підходи. Педагоги бачать реалізацію даних принципів та підходів у процесі системного вивчення навколишнього світу свого регіону.

Дослідження науково-теоретичних засад екологізації педагогічної освіти в школах Німеччини виявило, що еколого-педагогічним концепціям, з методичної точки зору, притаманні різноманіття підходів в постановці цілі, завдань та принципів. При цьому необхідною умовою для ефективного здійснення екологічної освіти є присутність добре налагодженого обміну інформацією та тісної співпраці школи з державними і суспільними організаціями, що дозволяє будувати процес навчання в умовах, наближених до повсякденного життя.

Література

1. Bolscho D., Seybold H. Umweltbildung und ökologisches Lernen: Ein Studien- und Praxisbuch. - Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 1996. - 420 S.
2. Eulefeld G., Kapune T.(Hg.). Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung, IPN Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Christian - Albrechts - Universität Kiel Nr.36, München 1978.
3. Kalf M. Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlegung und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis. - Tübingen: Gunter Albert Ulmer Verlag, 1994. - 340 S.

УДК 351.851:352:37.01'013/014(477.42)

АДМІНІСТРАТИВНО-ТЕРИТОРІАЛЬНА РЕФОРМА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКОЇ СКЛАДОВОЇ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ

О.В.Пастовенський

Анотація. У статті розглянуто основні положення адміністративно-територіальної реформи з точки зору розвитку моделей управління загальною середньою освітою.

Ключові слова: адміністративно-територіальна реформа, громадська складова в управлінні загальною середньою освітою, базовий рівень, громада, повноваження в галузі освіти.

Аннотация. В статье рассмотрены основные положения административно-территориальной реформы с точки зрения развития моделей управления общим средним образованием.

Ключевые слова: административно-территориальная реформа, общественная составляющая в управлении общим средним образованием, базовый уровень, общество, полномочия в отрасли образования.

Summary. The fundamentals of administrative and territorial reform from the point of view of secondary education management models development are considered in the article.

Key words: administrative and territorial reform, public constituent in secondary education management, basic level, society, real power authorization in educational branch.

Постановка проблеми. Зміни політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності зумовлюють перетворення жорсткого субординаційного управління сучасними соціальними системами на мобільне, гнучке. Зокрема, процеси демократизації суспільства спричиняють суттєву перебудову освітньої системи, пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління загальною середньою освітою, забезпечення органічного поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням.

Аналіз останніх наукових досліджень за даної проблеми. Питання поєднання державних і громадських чинників в управлінні освітою досліджували В.Бочкарьов, А.Гошко, В.Грабовський, Г.Єльнікова, О.Зайченко, Ю.Кавун, Л.Калініна, М.Комарницький, С.Корольок, Г.Костюк, В.Князев, Т.Лукіна, О.Марчак, Н.Софій, Т.Шамова та ін.

Однак дотепер недостатньо повно проаналізовано зв'язок адміністративно-територіального устрою країни з моделями управління загальною середньою освітою.

Метою даної статті є дослідити вплив реформування адміністративно-територіального устрою на розвиток громадської складової в управлінні загальною середньою освітою.

Як свідчить досвід, універсальною закономірністю розвитку освітніх систем є узгодженість між принципами організації державного устрою і засадами управління освітніми системами. Неможливо знайти в історії приклади, щоб у тоталітарній державі існувала демократично-ліберальна школа зі свободою вибору предметів та їх змісту, множинністю світоглядних поглядів тощо. Справедливе і зворотне твердження – у ліберально-демократичній державі неможливе функціонування освітньої системи, яка була б організована за принципом «піраміди» і залежала б від однієї особи – міністра освіти чи іншого керівника [0]. Для прогресу освітньої галузі обов'язковим є розвиток громадської складової в управлінні загальною середньою освітою. Європейський досвід дає підстави стверджувати, що одним із реальних шляхів тут є передача опіки над закладами загальної середньої освіти місцевим громадам.

Однак на сьогодні у значній частині населених пунктів України громади є нечисленними – в середньому в них нараховується біля 1,6 тис. мешканців, у багатьох – ще менше, а середня кількість населення в юрисдикції ради територіальної громади становить біля 4 тис. чол. Нечисленні громади не можуть самостійно забезпечувати функціонування освітніх закладів на своїй території – для цього у них не вистачає ні фінансового, ні матеріального, ні кадрового ресурсу.

Тому адміністративно-територіальна реформа, провідною ідеєю якої є утворення нових, більших територіальних одиниць з потенціалом, що здатен забезпечити можливість виконання визначених в законах публічних завдань, є одним з необхідних чинників забезпечення розвитку сфери освіти.

Як відомо, територіальний поділ української держави на сучасному етапі має трирівневий характер. Найвищий рівень поділу охоплює Автономну Республіку Крим, 24 області та 2 міста з особливим статусом (Київ, Севастополь). Другий рівень територіального поділу – 490 районів та 118 районів в містах. На найнижчому рівні територіального поділу знаходяться майже 30 тисяч населених пунктів різного статусу, де діє понад 11 тис. місцевих рад. Саме на цьому рівні територіальних громад можна говорити про існування елементів самоврядування в європейському значенні, де місцева рада, як і керівник територіальної одиниці (голова), обираються на прямих виборах. Разом з тим, на нинішньому етапі у громадах не вистачає фінансового ресурсу і владних повноважень для надання якісних публічних послуг.

На рівні району та області існують як органи самоврядування, так і державні адміністрації. У відповідності з положеннями, які містяться в законі України «Про місцеве самоврядування», значна частина повноважень, зокрема прийняті радами бюджети, виконуються державними адміністраціями, які функціонують на відповідній території. Все це призводить до того, що на рівні району та області функції органів, які виконують публічні завдання базового значення, в основному здійснюють державні адміністрації, що, як показує досвід, є не зовсім ефективним. У проекті Закону України «Про територіальний устрій України», який був підготовлений урядом, метою реформування адміністративно-територіального устрою країни визначено покращення якості послуг, у тому числі освітніх, які надаються мешканцям, удосконалення управлінських механізмів територій через створення раціональної просторової системи владних інституцій. Тому головним завданням майбутньої реформи має стати впорядкування територіального поділу на базовому рівні (рівні громад) та на середньому рівні (рівні районів) і передача громадам реальних повноважень. План реформування включає в себе зменшення кількості адміністративних одиниць та визначення меж їхніх територій у відповідності з популяційними, територіальними, соціальними та економічними умовами. Найсуттєвіші зміни охоплять базовий рівень територіального поділу. Замість існуючих на даний момент близько 30 тисяч територіальних одиниць буде утворено 1400-1450 громад з населенням у середньому 32,5 тис. мешканців, які включатимуть велике місто або декілька місцевостей, – структури, аналогічні гмінам в європейських державах [0].

Новий територіальний поділ на рівні громад та на рівні районів повинен охопити єдиною системою всю територію держави. Без змін залишиться тільки територіальний поділ найвищого рівня (рівень регіонів). Разом з упорядкуванням територіального поділу має відбуватись і впорядкування поділу завдань та повноважень між адміністративно-територіальними одиницями різних рівнів. Ключовим фактором у новому поділі компетенцій повинна стати їх відповідність соціально-економічному та адміністративному потенціалу територіальних одиниць даного рівня та повне розділення цих компетенцій.

Повинна вдосконалитися під час реформування й система управління освітою. Громадам має бути передано опікування дошкільною, загальною середньою і позашкільною освітою. Цей крок є абсолютно виправданим, оскільки члени місцевих громад (платники податків, батьки, педагоги) краще розуміють

освітні потреби дітей у місцевих спільнотах і школах. Тому в них мотивація дбати про розвиток освітньої системи у своїй місцевості є значно вищою, школи організовуватимуться відповідно до місцевих уподобань і потреб, а кошти витратимуться економно. Крім того, доцільність передачі освітніх повноважень громадам пов'язана також з політичною відповідальністю місцевого самоврядування. Громадський контроль на місцевому рівні є дуже сильним, оскільки представники виборних органів влади, які приймають рішення щодо освітніх питань, безпосередньо відповідальні перед місцевою громадою, що їх обрала [0]. Адміністративно-територіальну реформу в останні роки успішно здійснила Польща. У Польщі, як і в Україні, були дуже схожими стартові умови – монополія влади державою, а відповідно, і мета реформ – прагнення до побудови ефективної самоврядної публічної адміністрації, яка підлягає громадянському контролю, базується на раціональному територіальному поділі й ефективно виконує якнайширший перелік публічних завдань місцевого та регіонального характеру. У Польщі опікування загальною середньою освітою передано безпосередньо гмінам, опікування школами, які перевищують рівень гімназій – повітам, а воєводства координують діяльність вищих навчальних закладів [0; 0].

Розглянемо в загальних рисах порівняльні характеристики основних повноважень в галузі освіти, які матимуть органи місцевого самоврядування в Україні після проведення адміністративно-територіальної реформи, та сучасної Польщі (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльні характеристики основних повноважень в галузі освіти органів місцевого самоврядування в Україні (після майбутньої реформи) та сучасної Польщі

	Україна (після реформи)	Польща
Базовий рівень територіального поділу	1400-1450 громад (у середньому 32,5 тис. мешканців)	2478 гмін (у середньому 15,4 тис. мешканців)
<i>Основні повноваження органів місцевого самоврядування в галузі освіти</i>	Опікування загальною середньою, дошкільною та позашкільною освітою; утворення нових освітніх осередків (дитячих садків, початкових та середніх шкіл)	Опікування загальною середньою, дошкільною та позашкільною освітою
Середній рівень територіального поділу	160-180 районів (у середньому 272,3 тис. мешканців)	314 повітів, 65 міст на правах повіту (у середньому 100,0 тис. мешканців)
<i>Основні повноваження органів місцевого самоврядування в галузі освіти</i>	Забезпечення методично-педагогічного нагляду, ведення шкіл та інтернатів широкого профілю; опікування спортивними школами для дітей та молоді	Опікування школами, які перевищують рівень гімназій
<i>Повноваження державних адміністрацій в галузі освіти</i>	Інспекція та нагляд за школами	–
Найвищий рівень територіального поділу	Автономна Республіка Крим, 24 області, 2 міста з особливим статусом (у середньому 1,7 млн. мешканців)	16 воєводств (у середньому 2,4 млн. мешканців)
<i>Базові компетенції органів самоврядування регіону в галузі освіти</i>	Опікування професійно-технічною освітою, школами-інтернатами спеціального профілю; опікування спеціалізованими спортивними школами для дітей та молоді	Опікування вищими навчальними закладами
<i>Повноваження державних адміністрацій в галузі освіти</i>	–	–

Варто зазначити, що впровадження реального територіального самоврядування на місцевому рівні повинно опиратись на принципи дійсної автономії його діяльності стосовно державної влади. Інституція делегування державним адміністраціям завдань територіального самоврядування повинна бути

ліквідована як така, що суперечить ідеї самоврядування, у податковій політиці доцільним було б впровадження податку з нерухомості як основного джерела бюджету самоврядування тощо. Подібні повноваження місцевого самоврядування, зокрема в освітній галузі, вже реалізовані в багатьох країнах Європи (табл. 2) [0].

Таблиця 2

Структура та повноваження місцевого самоврядування в галузі освіти в країнах Європи

Країна	Органи самоврядування	Повноваження в галузі освіти
<u>Данія</u>	269 муніципалітетів (комунер)	Опікування початковою освітою
<u>Естонія</u>	202 сільських муніципалітети, 39 міст	Опікування дошкільною, початковою, середньою освітою
<u>Ісландія</u>	100 муніципалітетів	Опікування початковою освітою
<u>Латвія</u>	530 комун (новадс)	Опікування початковою і середньою освітою, педагогічною освітою
<u>Литва</u>	60 комун	Опікування початковою і середньою освітою
<u>Нідерланди</u>	467 комун	Опікування початковою освітою
<u>Норвегія</u>	440 комун (комуне)	Опікування початковою освітою
<u>Португалія</u>	4240 приходів, 300 муніципалітетів	Опікування освітою
<u>Румунія</u>	2825 сільських поселень (комуне), 208 міст (оразе), 103 муніципалітети	Опікування освітою (крім академічної)
<u>Словаччина</u>	2891 муніципалітетів (обез)	Опікування дошкільною і початковою освітою
<u>Словенія</u>	190 муніципалітетів	Опікування дошкільною і початковою освітою
<u>Угорщина</u>	3100 муніципалітетів	Опікування початковою освітою
<u>Фінляндія</u>	446 муніципалітетів (кунта)	Опікування дошкільною, початковою, середньою освітою
<u>Франція</u>	37000 муніципалітетів	Опікування освітою
<u>Чехія</u>	6200 муніципалітетів	Опікування початковою освітою

Висновки. Отже, як підтверджує аналіз, у багатьох країнах Європи опікування дошкільною і загальною середньою освітою передано місцевим громадам. Особливо повчальним для нас у цьому плані є приклад найближчих сусідів – поляків, де в останні роки проведено повномасштабне реформування адміністративно-територіального устрою. Успіх польських реформ, у тому числі в освітній галузі, ще раз підтверджує: адміністративно-територіальна реформа в Україні як впорядкування територіального поділу на базовому та середньому рівнях з передачею громадам реальних владних повноважень є необхідною умовою розвитку громадської складової в управлінні загальною середньою освітою.

Література

1. Дзвінчук Д.І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Д. І. Дзвінчук. – К, 2007. – 38 с.
2. Адміністративно-територіальна реформа в Україні: зауваження та рекомендації. Звіт групи експертів [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.narda.org.ua/sap/spaw/files/235747_870684.doc
3. Шкільний бюджет: навч.-метод. посіб. для кер. освіти / В. Мархлевський, Ю. Шукевич, Л. Парашенко [та ін.]. – К.: Таксон, 2011. – 156 с.
4. Гречка Я.Р. Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з державного управління : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / Я. Р. Гречка. – К, 2008. – 20 с.
5. Гриневич Л.М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Гриневич. – К, 2005. – 26 с.
6. Місцеве самоврядування [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Місцеве_самоврядування

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**Л.В.Ружилю**

***Анотація.** В статті висвітлено аналітичний огляд останніх досягнень в дослідженні проблеми розвитку особистості в зарубіжних психологічних і педагогічних теоріях. Серед згаданих в статті концепцій – когнітивна, типологічна соціопсихологічна, заснована на гуманістичній теорії освіти.*

***Ключові слова:** розвиток особистості, зарубіжні психолого-педагогічні теорії, гуманістична теорія освіти, когнітивна, типологічна та соціопсихологічна теорії.*

***Аннотация.** В статье представлен аналитический обзор последних достижений в исследовании проблемы развития личности в зарубежных психологических и педагогических теориях. Среди упомянутых в статье концепций – когнитивная, типологическая и социопсихологическая, основанные на гуманистической теории образования.*

***Ключевые слова:** развитие личности, зарубежные психолого-педагогические теории, гуманистическая теория образования, когнитивная, типологическая и социопсихологическая теории.*

***Summary.** The article presents an analytical review of the recent achievements in the study of the problem of personality development in foreign psychological and pedagogical theories. Among the conceptions mentioned in this article are the cognitive, typological and psychosocial ones based upon the humanistic philosophy of education.*

***Key words:** personality development, foreign psychological and pedagogical theories, humanistic philosophy of education, cognitive, typological and psychosocial conceptions.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку особистості постає у сучасних педагогічних і психологічних дослідженнях у новому баченні. Довгий час зарубіжна концепція розвитку обмежувала увесь період становлення особистості періодом дитинства, знаходячись під впливом фрейдизму та феноменології. У вітчизняній психології, з огляду на мінімізацію ролі особистості у суспільстві, також заперечувалася необхідність вивчення закономірностей і шляхів індивідуального розвитку. На даний час інтенсивно розвиваються психолого-педагогічні напрямки досліджень, які формують цілісне уявлення про процес розвитку особистості як невіддільної реалізації індивідуального потенціалу, становлення людини як суб'єкта діяльності і життєтворчості.

Виклад основного матеріалу. Особистісний розвиток учня, інтегральна складова освітньої місії школи, є необхідною передумовою підготовки майбутнього громадянина до продуктивної праці й функціонування у демократичному суспільстві. Власне сам розвиток особистості потрактовується як поглиблення розуміння себе, розширення особистісних, культурних і соціальних перспектив та інтересів, вивільнення від догм, упереджень, розвиток особистісних моральних та етичних стандартів [9; с.162]. У вітчизняних педагогічних працях розвиток особистості є ключовим поняттям акмеології – науки, що інтегрує у собі психологічні й педагогічні параметри особистісного становлення, вивчає закономірності й шляхи досягнення досконалості у всіх видах індивідуальної діяльності людини [1]. Акмеологія розглядає розвиток упродовж усього життя людини. Аналогом акмеологічного підходу є теорія К.Роджерса, згідно з якою індивід керується вродженими тенденціями до розвитку своїх можливостей, що забезпечують його ускладнення й збереження.

Інтеграція принципів особистісного розвитку в освітній процес означає перехід від системи контролю до системи внутрішнього керування. К.Мустака наголошує, що при системі контролю відбувається самовідчуження – процес, в ході якого людина у своїй життєдіяльності мимоволі відволікається від власних внутрішніх потреб, уявлень, досвіду, а натомість скеровує своє життя у визначеному для неї руслі. При цьому, наголошує дослідник, людина поступово втрачає здатність усвідомлювати свої внутрішні стани та потреби й довіряти їм, перебуває у конформній позиції стосовно різних соціальних одиниць і вчиться виконувати визначену їй кимось іншим роль. Програмуєчий і запрограмований існують у контексті взаємного відчуження [7; с.4]. Надання можливості для самоусвідомлення, оцінки власних цінностей, визначення мети її розвитку почуття значимості може допомогти дитині пов'язати свою життєтворчість з її істинною внутрішньою спрямованістю.

Основою для зарубіжних теорій особистісного розвитку слугує гуманістична концепція А.Маслоу [6], згідно з якою людина має внутрішню природу, яка стає керуючим фактором і яку

можливо дослідити; внутрішня природа є доброю або нейтральною, але не злою; за умови актуалізації внутрішня природа забезпечить психологічне здоров'я, продуктивність праці й комфортний емоційний стан; культурологічний тиск, неправильні ставлення й звички можуть зруйнувати внутрішню природу, але навіть у пригніченому стані вона буде прагнути актуалізації.

Зарубіжні теорії особистісного розвитку можна умовно поділити на три основні напрямки: соціопсихологічний, когнітивний і типологічний.

Так, соціопсихологічні теорії розглядають розвиток як процес змін у мисленні, почуттях, поведінці, оцінках і відносин з іншими [9] і включають теорію восьми криз розвитку Еріксона, модель статусу ідентичності Я Марсія. Паскарелла і Торенціні визначили сім векторів особистісного розвитку: розвиток компетенцій (інтелектуальних, соціальних, фізичних і практичних навичок), контроль емоцій (розвиток емоційного інтелекту, віднайдення індивідуальних шляхів подолання гніву, тривоги, депресії, почуття сорому й провини), перехід від автономності до взаємної позитивної залежності (цей вектор передбачає розвиток самодостатності, відповідальності й самостійності), розвиток зрілих міжособистісних відносин (включає розвиток толерантності, здатності цінувати розбіжності й розвивати близькі відносини), встановлення ідентичності (почуття себе у соціальному, історичному й культурному контексті, увиразнення Я-концепції через соціальні ролі, стиль життя, усвідомлення себе через систему зворотніх дій, самоприйняття та самоповага), постановка цілей (усвідомлення свого покликання, інтересів, формування плану дій і низки пріоритетів), розвиток особистісної цілісності (гуманізація і персоналізація цінностей, розвиток конгруентності шляхом приведення у відповідність особистих цінностей до соціально відповідальної поведінки).

У когнітивних теоріях розвитку особистості розглядаються зміни у мисленні й розвитку рамок цінностей, концептів і уявлень. Когнітивіст В.Перрі визначила дев'ять позицій інтелектуального й етичного розвитку, що згруповані у три основних етапи. Перший етап має назву модифікованого дуалізму, який означає, що учні здатні формулювати категоричні судження у рамках чорно-білого бачення реалій дійсності; на другому етапі відбувається перехід до релятивізму й поява аналітичних суджень; третій етап передбачає перехід до індивідуальних преференцій, розвиток власних суджень, цінностей, бачень і сприйняття інших людей. Автор ще однієї когнітивної теорії розвитку Роберт Кеган акцентує увагу на інтраособистісному аспекті пізнання й розділяє особистісний розвиток на дві фази: фаза інтерперсонального Я і фаза інституційного Я. У першій фазі учень відчуває, що він є таким, яким його визначають його відносини, у фазі інституційного Я відбувається усвідомлення того, що соціальні зв'язки не визначають сутності Я, і учень переходить до автономії, власної системи уявлень та ідентичності [4]. Типологічні теорії розглядають розвиток особистості у контексті таких типологічних чинників, як тип темпераменту, стиль учіння, соціоекономічні умови життя. На відміну від соціопсихологічних і когнітивно-структурних теорій, вони не вказують шлях власне до розвитку, оскільки не представляють систему, що складається з етапів, через які проходить індивід. Найбільш яскравими представниками таких теорій є теорія професійного інтересу Холланда і теорія типу особистості Майєра-Бріггса. Теорія професійного інтересу широко застосовується у профорієнтаційному консультуванні і описує шість типів особистості.

Реалістичний тип: надає перевагу роботі з предметами, інструментами, машинами й тваринами. Особи такого типу цінують статус і владу. **Дослідницький тип:** надає перевагу системним дослідженням, націленим на те, аби розуміти й контролювати фізичні, біологічні й культурні феномени. **Художній тип:** надає перевагу спонтанним, творчим формам роботи, що не підлягають зовнішньому контролю. Такі люди є компетентними у мовах, мистецтві, літературі тощо. **Соціальний тип:** надає перевагу навчанню інших, інформуванню, лікуванню й просвітницькій діяльності. Для таких осіб важливо допомагати іншим і вести активне соціальне життя. **Підприємницький тип:** надає перевагу роботі з іншими людьми для досягнення організаційних цілей і матеріальної вигоди. **Конвенційний тип:** надає перевагу роботі з інформацією у системному, впорядкованому, ретельно продуманому режимі. Такі люди підходять для роботи з фінансами й у сфері бізнесу.

У теорії Майєрса-Бріггса міститься чотири шкали розвитку. У першій шкалі ранжовані показники факторів інтра- й екстраверсії. Друга шкала відображає тип пізнання – чуттєвий (пізнання із застосуванням п'яти органів чуття) і надчуттєвий (інтуїтивний). Третя шкала демонструє індивідуальні відмінності у плані прийняття рішень, оформлення висновків і суджень. Особи мисленнєвого типу надають перевагу логіці, об'єктивності й неупередженим судженням в процесі прийняття рішень. Особи чуттєвого типу приймають рішення на основі цінностей, суб'єктивності й потреб людей, що мають відношення до ситуації. Четверта шкала пов'язана з типом управління світом. «Судейський» тип прагне до структурування й організації світу, намагається власноруч займатися

вирішенням проблем і прийняттям рішень. «Пізнавальний тип» навпаки прагне тримати вибір відкритим, зібрати більше інформації, жити за гнучкою системою [8].

Спіралеподібна модель розвитку особистості учня Сюзан С.Дардж (Susan C.Darge) ґрунтується на принципах гуманістичної психології і теорії розвитку особистості учня й орієнтується на реалізацію таких цілей, як встановлення ідентичності, оцінка цінностей, розвиток цільових установок і розробка стратегії їх практичної реалізації, самоусвідомлення. Будучи своєрідним прототипом еволюційної спіралі, що демонструє один з базових законів діалектики – заперечення заперечення (утвердження елементів нового за рахунок заперечення елементів старого) – дана модель містить вісім компонентів, які в інтегрованому вигляді відображають сутність процесу розвитку особистості. Це такі компоненти, як: внутрішня спрямованість на самоактуалізацію, розвиток ідентичності (Хто я?), оцінка цінностей (У що я вірю?), визначення мети (Яка моя місія?), вибір цілей (Які етапи я маю пройти?), планування (Який мій шлях?), практична діяльність (Як мені пройти свій шлях?), оцінка здійсненого (Чому я навчився?), рефлексія (Що це означає?), подальший розвиток самосвідомості (Хто я є зараз?). Діалектичний характер моделі виявляється у тому, що включені у неї компоненти є водночас етапами, які проходить людина невпинно, на щоразу глибшому рівні у процесі свого розвитку впродовж усього життя. Спіральна репрезентація моделі відображає постійний особистісний ріст, що є динамічним, не статичним процесом і відбувається за рахунок регулярного повернення до попередньо сформованої якості з обов'язковим її нарощуванням. Дана модель є основою на гуманістичних принципах свободи, вибору, цінності, особистої відповідальності, автономії, цілеспрямованості й особистої значущості [3]. Усі сучасні педагогічні дослідження з даної проблеми базуються на переконанні, що розвиток особистості являє собою єдиний біосоціальний процес, у якому відбуваються не лише кількісні, а й якісні зміни. На думку І.Беха, у виховному процесі доцільніше (і для цього є достатні теоретико-експериментальні підстави) виходити з того, що особистісний розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем соціальним і відбувається залежно від оволодіння вихованцем надбаннями людської культури.

Висновки. З огляду на те, що розвиток особистості є генеральною метою виховання й базовим поняттям багатьох педагогічних теорій, актуальним питанням є впровадження напрацювань з проблеми розвитку особистості у педагогічну практику. Одним із способів ефективного взаємодії між вихователем і вихованцем у плані особистісного розвитку останнього є коучінг (англ. *couch* – консультувати, тренувати) – система реалізації соціального, особистісного й творчого потенціалу вихованця з метою отримання максимально можливого ефективного результату. Чотири базових етапи коучінга складають: постановка мети, аналіз актуальної ситуації, вибудовування шляхів досягнення і, власне, досягнення мети. Індивідуальне консультування у системному вигляді наразі не функціонує в українській системі освіти, як у навчанні, так і у вихованні, що заперечує можливість повного використання індивідуального потенціалу кожної окремої дитини. Дослідження існуючих психолого-педагогічних теорій розвитку особистості не лише розширює концептуальну базу вітчизняних досліджень з даної проблеми, але, завдяки своєму практичному й прикладному спрямуванню, сприяє диверсифікації наявних систем психопедагогічної діагностики. Окрім того, ці теорії можуть слугувати основою для індивідуальних акмеограм і програм росту.

Література

1. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. – (Серия “Учебное пособие”).
2. Arnold, K. College student development and academic life / K. Arnold, I. C. King. – New York: Garland Publishing, 1997. – 467 p.
3. Darge, S.C. My theory of counselling / S. C. Darge. – University of Wisconsin Stout, Menomonie, WI. – 1994. – 89 p.
4. Kegan, R. The evolving self / R. Kegan. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. – 147 p.
5. Marcia J.E. Identity in adolescence. In J. Adelson Handbook of adolescent psychology / J. E. Marcia. – New York: Wiley, 1980. – pp. 159-187.
6. Maslow, A.H. Toward a new psychology of being (2nd ed.) / A. H. Maslow – New York: Van Nostrand Reinhold, 1968. – 68 p.
7. Moustakas, C. Personal growth: The struggle for identity and human values / C. Moustakas. – Cambridge, MA: Howard A. Doyle Publishing Company, 1971. – 159 p.
8. Myers, I.B. Introduction to type: A description of the theory and applications of the Myers-Briggs Type Indicator (4th ed.) / I. B. Myers. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1987. – 127 p.
9. Pascarella, E.T. How college affects students: Findings and insights from twenty years of research / E. T. Pascarella, P. T. Terenzini. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 378 p.
10. Perry W.G. Form of intellectual and ethical development in the college years. A scheme / W. G. Perry. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. – 273 p.

ФУНКЦІЇ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США

В.М.Чорний

Анотація. У статті розглядаються функції тестів успішності, переваги та недоліки тестування як основного методу вимірювання навчальних досягнень учнів у системі освіти США.

Ключові слова: тести успішності, вимірювання навчальних досягнень, тестові завдання, функції тестів успішності.

Аннотация. В статье рассматриваются функции тестов успеваемости, преимущества и недостатки тестирования как основного метода измерения учебных достижений учащихся в системе образования США.

Ключевые слова: тесты успеваемости, измерение учебных достижений, тестовые задания, функции тестов успеваемости.

Summary. The article deals with the problem of functions of classroom tests, their advantages and disadvantages as a main device for measuring American students achievement.

Key words: classroom tests, measuring educational achievement, tests items, functions of classroom tests.

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти України все більшу роль відіграють тести успішності (досягнень). Багатьох педагогів тести приваблюють можливістю масового, точного і об'єктивного оцінювання знань студентів.

Виклад основного матеріалу. Проте тестування має свої плюси і мінуси. Ще у 20-х, а потім у 60-х роках ХХ століття у вітчизняній педагогіці спостерігались обмежені можливості тестів, оскільки вони ніби не виявляють здатності учня логічно мислити та зв'язно викладати свої думки, що їх недоцільно використовувати для перевірки сформованості умінь узагальнювати, порівнювати, робити висновки, пояснювати явища й факти на основі вивчення законів і теорій [1, 96]. У зв'язку з неослабним інтересом освітян нашої країни до тестів та тестової методики дуже важливо проаналізувати досвід, накопичений у вирішенні цього питання американською школою й педагогікою.

Незважаючи на свою актуальність, проблема тестів успішності у педагогіці США і в загальному, ні в аспектному вигляді ще не стала предметом спеціального дослідження у нашій педагогічній науці. Мета даної статті полягає у започаткуванні вирішення цієї проблеми, зокрема в ознайомленні читача з поглядами американських педагогів на функції тестів успішності, на переваги та недоліки тестування як основного методу перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів у школах США. Думку про важливу роль тестів успішності у навчальному процесі поділяють більшість педагогів США. Вони висловлюють незадоволення обмеженістю й ненадійністю суб'єктивних оцінних суджень учителів, що базуються на спорадичних спостереженнях за навчальною діяльністю учнів у класі. На їхній погляд, періодична перевірка й оцінювання навчальних досягнень учнів украй необхідні для ефективного навчання, а досконалі тести якраз і допомагають учителям у здійсненні цієї перевірки й оцінювання. З точки зору Р.Ібела, навіть серед тих, хто схильний недооцінювати тести, важко знайти викладача, який би не переймався якістю освіти, рівнем знань своїх учнів, адекватністю їхньої попередньої підготовки, ефективністю методики викладання та ефективністю навчального процесу загалом. Але якість, вважає Р.Ібел, відносна, і вона мало що означає без засобів її вимірювання, без виявлення відмінності між нижчим та вищим рівнями, між кращим та гіршим показниками. На його погляд, якщо тести коли-небудь і будуть скасовані, то це може статися лише за умови винайдення більш ефективних засобів вимірювання навчальних досягнень студентів [5, 2]. Поряд із усвідомленням усіх переваг тестування американських педагогів є розуміння того, що точне вимірювання, яке воно забезпечує, вимагає стандартизації оточуючих умов і тому породжує певну штучність. А поведінка студентів у штучних тестових ситуаціях та ще й за умови їхнього хвилювання може бути настільки далекою від типової поведінки у природній ситуації, що точне вимірювання її, мовляв, узагалі втрачає сенс. Але якщо говорити про тести успішності (досягнень), то мета отримання точних результатів у контрольованих умовах переважає, на нашу думку, незначну втрату у співвідношенні штучної та природної поведінки.

Серед американських дослідників є також твердження, що зміст стандартизованих тестів досягнень часто не враховує специфіки та нюансів шкільних програм. Пояснення тут таке. Оскільки стандартизовані тести розраховані на широке використання, то вони відбивають лише те типове й спільне, що притаманне навчальним програмам усіх шкіл США. Але вони можуть однаковою мірою враховувати специфіку

змісту навчання в різних школах країни. Багато учнів мають значні прогалини в знаннях у результаті того, що ті чи інші теми пропущені або пройдені поверхово. Або у процесі навчання зроблені неправильні акценти щодо важливості певних аспектів чи розділів навчального предмета. «Ми просто не можемо осягнути десятима-дванадцятьма тестовими завданнями усього багатства й розмаїття, якими характеризуються багато сучасних навчальних програм» [9, 238]. Очевидно, що в умовах децентралізованої системи освіти США, коли кожна школа має власні пріоритети щодо змісту навчання, а відмінності в навчальних планах і програмах є реальністю, подібна аргументація не безпідставна. Проте саме в цих умовах стандартизовані тести є, на наш погляд, одним із дієвих засобів, покликаних привести різновекторні тенденції у змісті навчання до спільного знаменника, виробити певні національні стандарти щодо змісту середньої освіти США, яких вона, поза сумнівом, так потребує.

Інше критичне судження, яке висловлюють педагоги США на адресу тестування, полягає в тому, що однорідні письмові тести, особливо об'єктивні, не враховують індивідуальних особливостей учнів і навіть мають тенденцію до їх придушення, оскільки всі учні, зазвичай, виконують однакові тести в однакових умовах. Той факт, що деякі тести перевіряє й оцінює машина, лише поширює цю точку зору. Адже масове тестування та виставлення оцінок машинами запроваджує стандартизовану однорідність у навчанні, що суперечить концепції про своєрідність людської особистості, унікальність її потреб і можливостей, темпів її розвитку. У відповідь на це прибічники стандартів у навчанні час від часу намагаються привнести у навчальний процес деякі принципи розвитку, але стандартизоване тестування заважає цьому. Наприклад, дехто рекомендує пристосувати навчання до власної природної швидкості дитини і використовують комп'ютер для того, щоб допомогти дітям навчатися з нормальною для них швидкістю [4; 6, 238]. Захисники цих стандартів ігнорують той факт, що стандартизовані тести вимагають, щоб усі учні досягли конкретного рівня знань, умінь і навичок у визначену дату – вимога, що унеможливорює навчання із самостійною швидкістю.

Досвід школи, що працює за методом Монтесорі у м.Буфало, штат Ною-Йорк, у цьому зв'язку є повчальним. Коли Ейлін Уїлмс Баерман та її колеги заснували школу, вони хотіли врахувати і власну індивідуальну швидкість засвоєння матеріалу кожною дитиною. Але ця школа, як і всі школи штату, повинна була підготувати 7-9 літніх дітей до тестування, запровадженого губернатором, і це означало, що багатьом дітям слід було дати знання, які були б для них занадто складними. Наприклад, «у випадку з математикою, - як сказала Баерман, - ми повинні намагатися довести всіх дітей до рівня абстрактного мислення у певному віці, а не тоді, коли вони будуть готові відповідно до їхнього індивідуального розвитку, що для нас є дуже прикритим, але ми змушені це робити» [3, 233]. Результат такого навчання полягає в тому, що багато дітей повинні були намагатися вивчити незрозумілий їм матеріал, і вони не могли зрозуміти його самі. Не розуміючи його, вони змушені були вірити тому, що вивчали, спираючись на авторитет інших. Усе це дало підстави відомому американському досліднику Уільяму Крейну з позиції теорії розвитку говорити про так звану «тиранію тестування» [2, 496]. Не заперечуючи правомірності такої точки зору, нам би хотілося зауважити таке. Хоча тести й процес тестування є спільними для всіх учнів у класі, їхні оцінки з тестів є неоднаковими. Ті ж, чії бали нижчі, мають певні прогалини та недоліки у підготовці. Тести мають на меті виявлення відмінностей між учнями, а не придушення чи приховування їхніх здібностей. Фактично, однакові умови тестування є запорукою виявлення індивідуальних відмінностей між учнями. Коли б тести й умови тестування були неоднаковими для всіх учнів, то не всі відмінності в оцінках могли б бути пояснені відмінностями між здібностями та успіхами серед учнів. Отже, певна інформація щодо індивідуальних особливостей учнів, отримана в результаті тестування, стає необхідною умовою і поштовхом до індивідуалізації навчання. Таким чином, унікальні потреби й можливості учнів можуть бути виявлені, враховані і розвинені.

Незважаючи на певні об'єктивно існуючі обмеження у використанні тестів успішності окремими педагогами США, загалом всі вони усвідомлюють, що ефективною заміною тестам із більшості навчальних дисциплін немає. Навіть у брошурі, автори якої загалом критично розглядають деякі аспекти сучасного тестування в державних школах США, зазначається: «Навчати без тестування немислимо. Процес оцінювання дає змогу тим, хто в ньому задіяний, визначити свій напрям, зрозуміти, куди вони рухаються» [7, 9]. З погляду американських дослідників, головною функцією тестів успішності є вимірювання навчальних досягнень учнів, і, таким чином, тести роблять певний внесок у діагностику навчального процесу, створюють умови для його реалізації, що є дуже важливим. Говорити, як вважають деякі критики тестування, що мовляв, знання та уміння учня є важливішим, ніж його бали при тестуванні чи оцінці під час навчання, означає помилково припустити, що ці дві речі ніяк не пов'язані між собою. Вважати, що тестування проводиться виключно з метою вимірювання навчальних досягнень і не має жодної освітньої цінності знову ж таки означає помилкове твердження, що тестові бали ніяк не пов'язані із зусиллями у навчанні, що вони не винагороджують та не підкріплюють ефективно навчання, не

карають непродуктивні зусилля, не гальмують і не стимулюють бажання вчитися. Тести можуть і таки допомагають учителям виставляти більш обґрунтовані й надійні оцінки.

Наголошування на важливості письмових тестів у розширенні спостережень учителя за діяльністю учня та намагання зробити ці спостереження більш точними не означає, що тести повинні бути єдиним засобом для оцінювання навчальних досягнень учнів. Письмові тести є ефективним багатостороннім механізмом для вимірювання багатьох аспектів учнівських досягнень, але вони не можуть виміряти все. Деякі освітні завдання можуть бути розв'язані переважно через розвиток фізичних умінь чи соціальної поведінки. Схоже, що пряме спостереження забезпечує набагато кращу основу для оцінювання таких умінь та поведінки, ніж письмові тести. Учитель також не повинен ігнорувати своїх спостережень щодо рівня усвідомлення учнем знань та умінь ними користуватися. Чим ширший базис спостережень, на якому ґрунтується оцінювання, тим краще, за умови, що кожне спостереження несе не більше навантаження у визначенні кінцевого результату, ніж виправдовує його призначення і точність.

Друга важлива функція тестів успішності полягає в мотивуванні й спрямуванні навчання. Досвід майже усіх учнів та вчителів лише підкріплює той факт, що учні починають краще навчатися перед іспитами. Вони звертають більше уваги на ті аспекти курсу, за якими, як вони вважають, їх будуть оцінювати. Якщо учні заздалегідь поінформовані про тестування, якщо вони знають, які знання та вміння будуть вимагатися в ході тестування і, якщо тести будуть належним чином вимірювати досягнення важливих завдань курсу, тоді їхній мотиваційний та спрямовуючий вплив буде особливо вагомим. Тести, про які попереджають заздалегідь, інколи сприймаються як зовнішні мотиви (стимули) навчання, що є менш бажаним і ефективним у порівнянні з внутрішніми мотивами. Адже навчально-пізнавальна діяльність учнів сама по собі повинна бути винагородою, забезпечувати свою власну внутрішню мотивацію не доводиться, оскільки обидві роблять свій внесок у навчання. Недооцінка чи відкидання якої-небудь із них може зменшити ефективність навчання більшості учнів. Для окремих «щасливчиків» внутрішня мотивація може бути досить сильною, аби стимулювати їхні навчальні зусилля. Проте для переважної більшості учнів додаткова зовнішня мотивація, що забезпечується тестами та іншими чинниками впливу, є вкрай необхідною.

Тести успішності виконують і інші важливі функції. Так, процес конструювання (розробки) тестів, якщо до нього підходити уважно, змушує вчителя глибоко замислитись над навчальними цілями курсу, що, в свою чергу, спонукає його до вираження їх мовою конкретних операційних завдань, якими повинен керуватися учень, аби продемонструвати досягнення цих цілей. Для учня процес тестування з подальшим обговоренням його результатів може мати неабиякий навчальний ефект. Як зазначив Дж. Строуд, «очевидно немає нічого надмірного у твердженні, що внесок у запас знань учня в процесі складання іспиту є настільки похвилинно значущим, як і всі інші види діяльності, в яких він бере участь» [8, 476]. Таким чином, тестування та навчання, на думку Строуда, не слід розглядати як альтернативи, що виключають одна одну, як своєрідних суперників за вільні хвилини навчального процесу. Вони є взаємозв'язаними частинами навчального процесу. Хоча є ситуації, в яких тестові матеріали можуть бути використані виключно як навчальні вправи, було б некоректно твердити, що більшість тестів використовуються саме так. Непрямі внески тесту у розвиток навчання є більш ефективними та ширшими, ніж прямі. Тест успішності, що не сприяє навчанню, має сумнівну цінність. Але сприяння навчанню включає в себе цілий комплекс дій, що вимагають різноманітності засобів. Проте на сучасному етапі розвитку американської освіти можна говорити про явну фетишизацію навчальної функції тестів. Усе частіше тести успішності виступають не в ролі засобів оцінювання, а в ролі засобів навчання. Чим більшої ваги набувають тести, тим частіше виявляється, що вони «диктують», яким має бути зміст навчання, як правило, звужуючи і обмежуючи його. Звичайно, йдеться насамперед про стандартизовані тести. На думку американських дослідників Блейна Р.Вортена й Вікі Спандела, стандартизовані тести настільки впливають на зміст навчання, що можна говорити про те, що вони явно «керують програмою» [9, 238]. Це породжує серйозні проблеми для тих шкіл, де вони використовуються. Учителі змушені проводити основну частину навчального часу, підготовляючи учнів до виконання тестів, так би мовити, навчають за тестами. А це фактично означає звернення навчального процесу до виконання нудних і нецікавих вправ, покликаних поліпшити результати майбутнього тестування. Адже тільки у Нью Йорку в 1999 році через погані результати тестування були закриті 13 шкіл, багато директорів звільнили з роботи, тисячі учнів залишились на другий рік [2, 427]. Учителі всіх предметів вважають, що тестування робить дітей дуже нещасними. Перед основними тестами вчителі бачили, якими схвилюваними ставали діти; діти часто говорили їм, що не можуть спати й відчують біль у животі, тому що бояться провалити тест. Коли перехід з одного класу в інший залежить від результатів тестування, тривога дітей посилюється ще більше.

Надмірна орієнтація американської школи на тести й тестування, а не на особистість учня, на думку У.Крейна, призводить до певного обмеження автономності й творчості вчителів, вносить елемент рутинності у їхню навчальну діяльність. У них стало менше можливостей вибудовувати освіту відповідно до глибоких інтересів тієї чи іншої дитини, оскільки те, чого вони повинні навчити, визначається тестами. Наприклад, у початковій школі учителі з труднощами можуть знайти час для того, щоб маленькі діти розвивали творчі здібності або досліджували природу – адже дітям загрожують тести. Так само вчитель математики середньої школи може виявити, що набагато легше навчати математики в процесі занять столярною справою або працюючи на земельній ділянці. Але таке навчання потребує часу, якого просто не вистачає в умовах тиску тестування [2, 427].

Не можна не погодитись з У.Крейном, що тести надають нам корисну інформацію, але є і важливіші базисні міркування. Чи йде навчання відповідно до тенденції дитини до зростання – чи має дитина можливість йти слідом за своїми інтересами й розвивати здібності, що є найбільш важливими для її власної фази розвитку? Чи отримує вона можливість йти слідом за інтересами, що не обов'язково пов'язані з потребами школи, але сприяють її загальному розвитку? Чи любить дитина вчитися, чи має час для власних відкриттів, чи допитлива дитина, чи впевнена вона у своїх силах і чи здатна думати самостійно? Справді значущими є відповіді саме на ці питання, а не результати тестування [2, 428].

Висновки. Як бачимо, у педагогіці США спектр думок щодо на функції тестів та їхньої ролі і місця у навчальному процесі є досить широким і суперечливим. На нашу думку, компетентні спостереження вчителів та викладачів повинні займати важливе місце у ґрунтовному оцінюванні знань учнів та студентів. Але, як і прибічники тестів, ми вважаємо, що тести є набагато ефективнішими, ніж їхні можливі альтернативи. Очевидно, нам не слід вибирати між явними опонентами та апологетами тестування. Істина, як завжди, є посередині. «Світ тестування великою мірою є світом компромісу», - зазначають Б.Р.Вортен і В.Спандель [9, 238]. Є всі підстави говорити, що саме тенденція до пошуків компромісу намітилася з обох сторін в останній період у педагогіці США. Фахівці з оцінювання навчальних досягнень все менше часу відводять на захист тестів та на критику їх противників і все більше часу приділяють удосконаленню науки оцінювання. Вони стали толерантнішими у визнанні відносності результатів тестування і менш категоричними й претензійними щодо наукової обґрунтованості кожного тесту, який вони створюють. У той же час опоненти тестів стають все свідомішими того, що багато проблем тестування – це проблеми не стільки самих тестів, скільки їх використання. Їхні заклики до тестової реформи стали дещо поміркованішими у зв'язку з усвідомленням того, що навіть найкращі тести за умови їх неефективного використання втрачають свою цінність. Більше того, чимало критиків тестів починають визнавати, що скасування тестування лише породило б масу інших проблем, які потрібно було б розв'язувати на ще більш хиткій науково-методичній основі [9, 240]. Але якщо тестова дилема навіть і не має швидких і однозначних відповідей, є речі, які на наш погляд, ми спроможні робити. Ми можемо: 1) сумлінно не допускати зловживання тестами або їхніми результатами; 2) усвідомити об'єктивні можливості й недоліки тестів і не очікувати від них більшого, ніж вони можуть дати; 3) максимально використовувати наші творчі здібності при конструюванні тестів, навчаючись розробляти такі тестові завдання, які б не тільки відбивали зміст навчального матеріалу, а й заохочували студентів мислити; 4) пам'ятати, особливо під тиском необхідності отримання швидких і об'єктивних результатів, що, яку б інформацію нам не надавали тести, вона ніколи не може бути повною і всеохопною.

Література

1. Вендеровская Р.В. Тесты в американской системе образования / Р. В. Вендеровская // Педагогика. – 2001. - №2. – С.96-102.
2. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
3. Buerman E.W. Montessori in public schools: Interdependence of the culture of school, the context of the classroom, and the content of the curriculum. In P.Loeffler (Ed.), Montessori in contemporary American culture. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992. – 342 p.
4. Carnegie Corporation of New York / Years of Promise: A comprehensive learning Strategy for America's children, 1996. – 289 p.
5. Ebel R. Measuring Educational Achievement. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1965. – 481 p.
6. Gesther L.V. Reinventing education. New York: Dutton, 1994. – 260p.
7. Joint Committee of the American Association of School Administrators, Testing, Testing, Testing. Washington, D.C.: American Association of School Administrators, 1962. – 59p.
8. Stround J.B. Psychology in Education. New York: David McKay Co., Inc., 1946. – 507.
9. Worthen B.R. and Spandel V. Putting the Standardized test Debate in perspective // The Annual Editions Series: Educational Psychology. – 1996. – Vol. 11. – P. 237-240.

МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ

(Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти)

УДК 37.091.33:069.12(477)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ ТА МУЗЕЮ

І.Г.Барановська

Анотація. У статті розглядається проблема розвитку музейно-педагогічного напрямку співпраці школи та музею, описуються діалогічні форми та методи роботи з дитячою аудиторією.

Ключові слова: музейна педагогіка, музейний педагог, діалог в музейному просторі.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития музейно-педагогического направления сотрудничества школы и музея, описываются диалогические формы и методы работы с детской аудиторией.

Ключевые слова: музейная педагогика, музейный педагог, диалог в музейном пространстве.

Annotation. The problem of development of museum-pedagogical direction of collaboration of school and museum is examined in the article, dialogic forms and methods of work light up with a child audience.

Keywords: museum pedagogic, museum teacher, dialog is in museum space.

Постановка проблеми. Залучення дитини до мистецтва в умовах сучасного розвитку освіти стає вкрай важливим напрямком педагогіки і має багато недосліджених аспектів. Сьогодні повноцінне художньо-естетичне виховання особистості неможливе без розгляду аспекту особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва. Під поняттям «особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва» розуміємо позицію особистості (дитини), яка складається внаслідок сприйняття творів мистецтва і проявляється у вираженні нею естетичних почуттів, емоцій, суджень, об'єктивної оцінки; умінні прочитувати інформацію, яку містять об'єкти культурної спадщини, та інтерпретувати її відповідно до наявних знань і уявлень, задоволенні духовних потреб та прагненні до відтворення сприйнятого в різних видах художньо-творчої діяльності. Музей належить до числа тих небагатьох соціальних та освітніх інститутів, які здатні дати людині не тільки глибокі, яскраві відчуття, а й поглибити знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові доробки вітчизняних та зарубіжних учених доводять, що музей може бути предметом дослідження різних наук: суспільних, гуманітарних, культурологічних. Актуальним сьогодні є напрям, пов'язаний з проектуванням і прогнозуванням розвитку музею як культурно-освітнього закладу (А.Бакушинський, Б.Столяров, Л.Ванюшкіна, О.Гринів, Н.Ганнусенко, І.Ласкій, О.Карамазов, О.Коробкова, Б.Столяров, К.Хадсон, М.Юхневич та інші). У наш час музейна педагогіка є одним із напрямків роботи музейних закладів по розширенню форм спілкування із шанувальниками прекрасного.

Метою статті є з'ясування психолого-педагогічних умов співпраці школи та музею.

Виклад основного матеріалу. Щодня в цілому світі мільйони людей відвідують музеї, щоб розширити свої знання, зустрітися з прекрасним. Музейні експозиції розповідають про безліч важливих і цікавих речей, надають можливість побувати у давньому минулому, побачити сьогодення людства та його цивілізаційні здобутки, і навіть зазирнути у майбутнє. Музеї мають стати тим місцем, де людина шукатиме відповіді на численні запитання. Не дивно, що існує багато визначень самого поняття «музей». Це – храм, сховище раритетів, університет знань, ідеологічна установа, «машина часу», місце відпочинку тощо.

Сучасна музейна педагогіка розвивається в руслі проблем музейної комунікації і спрямована, в першу чергу, на розв'язання задач активізації творчого потенціалу особистості. З цією метою розробляються різноманітні методики роботи з відвідувачами, які змінюють їхню роль і позиції в музейно-педагогічному процесі. Не дивлячись на пріоритетність ідей диференційованого підходу до різних категорій відвідувачів, основна увага музейних робітників зосереджена на дитячій і підлітковій аудиторії. Отже, виникла потреба в появі музейного фахівця особливого типу, здатного освоїти музейну реальність у педагогічному аспекті. Цікавим є факт, що першою країною в світі, яка

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

визнала професію "музейний педагог", стали США. Фахівців цієї спеціальності сьогодні в Америці готують три вищих навчальних заклади, а саме університет імені Дж.Вашингтона (м.Вашингтон), Каліфорнійський університет (м. Лос-Анджелес), Бенк Стріт Коледж (м. Нью-Йорк). Виступаючи у ролі експерта з відвідувачів, цей фахівець – музейний педагог – підключається до створення експозицій, розробляє і проводить в життя сучасні програми роботи зі школярами, шукає нові форми і методи роботи з дитячою аудиторією, розробляє та популяризує нові технології музейної освіти у формі окремих проєктів, на різних майданчиках, із залученням різних партнерів. Провідною тенденцією музейної педагогіки стає перехід від одиничних, епізодичних контактів з відвідувачем до створення багатоступеневої системи музейної освіти.

На жаль, сьогодні можна констатувати, що діти виявляють стійку байдужість до музею, проходячи повз нього. В дитячій музейній аудиторії значно зросла частка відвідувачів, які звикли слухати інтерактивне радіо, дивитися інтерактивні телепрограми – словом, жити в інтерактивному просторі. Дитячий світ змінюється значно стрімкіше, ніж музей, який, по-перше, далеко не завжди схильний стежити за цими змінами і, по-друге, часто не має можливості слідувати їм [1].

Використання технології інтерактивності (створення можливості пізнання відвідувачем історичного явища через емоції, дію, участь в процесі; «інтерактив» – від англійського «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти, тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу [2, с. 13]) в музеї, як зазначає М.Юхневич, «припускає, перш за все, відмову від монологічного принципу спілкування з відвідувачем на користь насиченого діалогу (відвідувача з експозицією, музейного педагога з аудиторією, дітей з дорослими і один з одним)». Але інтерактивність – це не тільки проблема екскурсійної методики. Вона вимагає «створення особливого освітнього середовища» [1]. На жаль, в більшості українських музеїв немає ні інтерактивних зон, ні творчих майстерень, ні ігрових кімнат, де можна організувати активність дитини і реалізувати принцип «знання через руки».

Поняття музейна інтерактивність має ще одну складову. Майбутнє дитячого напрямку пов'язане з використанням Інтернету, який набуває для юного покоління значення першорядного елементу культури та джерела інформації. Інтернет формує новий тип відвідувача музею – віртуального, який перевершує реального в якісному (рівень освіти і ступінь урбанізації) та в кількісному відношенні. Проте вітчизняні музейні сайти й віртуальні проєкти помітно відстають за привабливістю, а також по промоушеном від своїх конкурентів на ринку інтернет-пропозицій, а тому навряд чи здатні зацікавити дитячу аудиторію.

Доречним на нашу думку буде згадати роботу зарубіжних мультиплікаторів, а саме мультсеріал «Мої друзі, Тігрюля і Пух». Відвідавши музей, дівчинка ділиться своїми враженнями з друзями, а потім разом вони шукають експонати, створюють експозицію та відкривають у лісі власний музей. Мультиплікатори зуміли показати яку інформацію, цікаві факти можуть розповісти (на перший погляд старі, непримітні речі) музейні експонати.

Вчителі, що усвідомили велике незамінне значення музею як виховного і освітнього центру, виражають деколи подив, чому немає очікуваного результату від музейної екскурсії. Вони водять своїх учнів у музей мало не кожного місяця. Діти продовжують сумувати в музеї і не засвоюють подану їм інформацію. Словом, кількість ніяк не переходить в якість. Виявляється, справа зовсім не в частоті відвідувань музеїв, а в ступені підготовленості дитини до сприйняття наочної мови мистецтва (музейних експонатів). Привести дітей в музей і чекати від них повноцінного сприйняття інформації (емоційної реакції, виявлення головної ідеї експозиції або експозиційного комплексу, естетичної насолоди і т.п.) – справа настільки ж наївна і безнадійна, як сподіватися на те, що людина, вперше взявши в руки скрипку, пензлик або глину, почне створювати прекрасні витвори мистецтва.

Отже, вчитель повинен усвідомлювати, що переважна більшість учнів не підготовлені до сприйняття складної символічної мови музею, до осягнення прихованого значення музейних речей. Пізнавати ж довколишній світ дитина починає саме з розуміння цього прихованого значення речей. Педагог повинен уміти допомогти їй в цій непростій і дуже важливій пізнавальній діяльності.

Шлях співпраці музейного і шкільного педагога давно освоєний зарубіжними музеями, які розвивають з вчителями багаторівневі партнерські стосунки (курси лекцій, практичні заняття, музейні стажування, сумісна підготовка музейно-освітніх проєктів). Подібні інституції (центри музейної педагогіки) найбільш розвинені в Німеччині, де існують вже близько 30 років. Ініціаторами їх створення були органи влади, що здійснювали масштабну реформу школи. У сферу компетенції музейно-педагогічних центрів входить робота з школярами, інвалідами, важкими підлітками, студентами – проте головною аудиторією залишається вчитель, якому надаються матеріали для проведення занять в музеї на високому професійному рівні при мінімальних витратах часу. Це

принносить реальні плоди – вчитель залучається до процесу музейної освіти, нерідко сам проводить уроки-заняття в музейних експозиціях.

Проекти, що припускають спільну діяльність музейного і шкільного педагога, існують в Росії. За класичний приклад можна вважати багаторівневу програму Російського центру музейної педагогіки й дитячої творчості «Здрастуй, музей!», яка надала «співпраці музею і школи взаємовигідний, розвивальний, динамічний, спланований і гнучкий характер». Автори програми (Б.Столяров, М.Юхневич та інші) розглядають музей не тільки як один із засобів осягнення навколишнього світу через візуальний матеріал, що становить основу його змісту, але і як засіб адаптації дитини до цього світу (адже уміння бачити, що включає здатність спостерігати, помічати, аналізувати, мислити, фантазувати, формується з раннього дитинства). Об'єднуючись в просторі музею, живопис і музика сприяють не тільки осягненню емоційного аспекту життя людини, але й через отримання уміння чути себе та інших допомагають наситити життя особливим змістом. Так, в ході інтерактивних екскурсій діти осягають зв'язки музики і живопису як провідних і взаємозбагачуючих видів мистецтва. Діти стають слухачами бесід-концертів, учасниками творчих зустрічей, у ході яких вводяться елементи гри, розв'язуються різноманітні завдання, відбувається спілкування педагога з дітьми.

Зазначимо, що, досліджуючи цю проблему, Б.Столяров визначив два напрямки взаємодії школи та музею: «Школа у просторі музею» та «Музейна педагогіка у просторі школи». Перший напрямок передбачає тематичні інтегровані уроки на експозиціях в музеях, організацію екскурсій, інтелектуальних ігор, зустрічей з сучасними митцями тощо. Другий акцентує увагу на уроках, що проходять у школі з використанням ілюстрованого матеріалу музею: картин, ілюстрацій, відеокaset, дисків. Такі уроки проводять у формі брейн-рингів, виконання різних проектів, театралізованих композицій, круглих столів, концертів тощо.

В Україні пройшла апробацію програма курсу «Музейна педагогіка» (м.Львів), розроблена авторами І.Ласкій, О.Гуріним, Т.Рудько. Вона побудована за принципами поліхудожніх програм, визначених академіком Б.Юсовим: «духовне піднесення» (розуміння духовних стимулів життя, національної та всесвітньої культури, любов до мистецтва рідного краю); «живе мистецтво» (живі звуки, фарби, живе слово, спілкування з «живим мистецтвом» на експозиціях в музеях, коли діти стають свідками й учасниками художніх подій, якими є інтегровані уроки мистецтва та музейної педагогіки); «регіональний компонент» (зміст уроків пов'язується з місцевими, народними й національними художніми традиціями); «інтегрований підхід» (поєднання різних видів мистецтв на уроках допомагає відчутти художнє явище у різному сенсорному вигляді); «активна участь і творчість самих учнів (художній розвиток досягається через живу участь, творчість, спілкування дітей, вчителів, науковців, митців). Автори курсу пропонують інтерактивні форми організації навчання, що відповідають особливостям розвитку учнів, їхнім пізнавальним інтересам та сприяють розширенню їхнього світогляду:

1. Практичні уроки в музеях, які передбачають «живе» спілкування з творами мистецтва в системі художньої культури, задля взаємодії різних мистецтв: архітектури, скульптури, музики, літератури, театру. Саме в залах музеїв учні мають змогу сприймати мистецтво об'ємно, у внутрішній логіці та відчувати особливості художнього мислення окремої епохи.

2. Теоретичні уроки – проводять у школі на основі співпраці із запрошеними співробітниками музеїв, що передбачає використання ілюстрованого матеріалу музеїв, а також книг, альбомів, слайдів, фото, відеокaset, дисків тощо.

3. Підсумкові уроки – організовані у формі брейн-рингів, проектів, семінарів тощо.

4. Уроки-концерти, музично-театральні композиції, які проходять у процесі взаємодії з професійними або шкільними колективами у концертних залах, музеях, школах. Як правило, на них представлені різні мистецькі жанри: література, музика, хореографія, театр, поезія. Такі уроки мають інтегрований характер, активізують пам'ять, емоційну сферу, увагу, інтелект учнів.

5. Круглі столи – відбуваються у формі зустрічей з митцями, освітянами, представниками засобів інформації в музеях, школах.

Втілення програми «Музейна педагогіка» відбувається під час проведення щорічних педагогічних марафонів (з 25 травня по 15 червня, під час учнівської практики). Українознавча тематика курсу дозволяє познайомити учнів з культурно-мистецькою спадщиною міста, систематизувати знання з різних предметів, дозволяє відчутти особливості художнього мислення окремої епохи, спрямовує слухачів на вдосконалення уміння знаходити та оцінювати інформацію, є можливість самореалізуватися в художньо-творчій діяльності.

Останнім часом в музеях України впроваджується програма «Торкнись руками», яка ґрунтується на принципі «знання через руки». Пояснюється це тим, що у всіх людей, незалежно від віку, виникає

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

бажання торкнутись руками предметів, в тому числі музейних. Таким чином людина отримує цілий букет відчуттів, може на дотик оцінити предмет, його фактуру, температуру, матеріал, форму та відчути неабияку емоційну віддачу [6]. Без сумніву, неможливо дати у руки відвідувачам дорогоцінний оригінал. Вийти з цієї ситуації музейні працівники пропонують за допомогою створення інтерактивних частин експозиції, в яких будуть знаходитись муляжі, чи новороби, що зовні мало відрізняються від оригіналів. Глибше пережити та відчути подих давньої епохи відвідувач зможе, наприклад, переодягнувшись в одяг певного історичного періоду.

У сучасній практиці виховання заслуговує на увагу особистісно-розвивальна педагогічна технологія мистецької освіти С.Огурцової. Автор зробила спробу визначити види взаємозв'язків особистісного спілкування дітей зі скульптурою [5, с.9]. Узавши їх за основу, можна виявити такі типи особистісного спілкування дітей з мистецтвом:

1) мистецтво ↔ дитина (твір мистецтва зацікавлює дитину, вона безпосередньо сприймає його, але у неї не може самостійно формуватись ставлення до самого мистецтва як елемента людської культури);

2) дитина ↔ мистецтво (дитина сприймає твір мистецтва, внаслідок цього у неї виникає бажання самій створити щось подібне до того, що вона споглядала);

3) дитина ↔ мистецтво ↔ дитина (дитина сприймає твір мистецтва, наповнюється почуттями, а потім ділиться своїми враженнями з іншими дітьми);

4) дитина ↔ мистецтво ↔ педагог (дитина сприймає твори мистецтва, а тоді веде з педагогом бесіду за картиною, яка сприймалась нею);

5) мистецтво ↔ дитина ↔ педагог (твори мистецтва зацікавлюють дитину, а потім вона висловлює своє ставлення до побаченого, почутого, ділиться своїми враженнями в процесі бесіди з педагогом);

6) педагог ↔ мистецтво ↔ дитина (спочатку педагог знайомиться з творами мистецтва, а тоді, знайомлячи дитину з творами, він ніби „підказує” дитині враження, нав'язує власну оцінку твору, техніки її виконання, образно-зображувальних засобів, використаних майстром).

Таким чином, сьогодні у творчих спільних напрацюваннях працівників музеїв та педагогів можна чітко окреслити два напрямки. Перший – це форми роботи на базі музеїв: дитячий музей, дитячий музейний центр, експозиції з історії дитинства (наприклад, Музей іграшки), творчі музейні студії та гуртки, тематичні екскурсії, святкові народознавчі акції, майстер-класи, круглі столи, брейн-ринги з обдарованими дітьми, творчі лабораторії молодих дослідників, зустрічі з письменниками, театралізації історичних подій та літературних творів, мультимедійні проекти, створення мультфільмів, освітні програми музею «Музей для дошкільнят», «Музей для школи». Другий – на базі навчальних закладів – це система тематичних занять, дидактичні ігри, ілюстрації творів письменників, перспективні освітні програми, конкурси наукових робіт спільно з МАН, етнографічні музичні уроки, пересувні виставки, семінари, тренінги.

Спілкування із мистецькими скарбами музею необхідне для кожної дитини. При цьому не можна забувати про діалектику засвоєння й осягнення мистецтва. Неправомірно зводити діяльність дитини лише до процесу сприйняття та ознайомлення з творами мистецтва. Потрібно засвоювати мистецтвознавчі знання, оволодівати новими способами предметних дій, соціальних відносин, духовного збагачення та розвитку.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане підкреслимо, що музейна педагогіка спрямована на підвищення уваги дітей до навколишньої дійсності, допомагає знаходити навколо себе реалії музейного значення, раритети, цінувати сімейні реліквії тощо. Все це робить життя дитини більш насиченим і цікавим, формує її культуру, розвиває інтелект, дає нові інструменти для пізнання світу.

Література

1. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: Уч. пособие по музейной педагогике / М. Ю. Юхневич - М., 2001.- 153с.
2. Свиридюк Олександра. Інтерактивні технології у навчально-виховному процесі / Олександра Свиридюк // Директор школи. – К., 2006р. – № 46 (430). – С. 12-15.
3. Столяров Б.А. Педагогика художественного музея: от истоков до современности: Уч. пособие для студ. гум.-худ. факультетов / Б. А. Столяров. – СПб, 1999. – 186 с.
4. Столяров Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика: Учеб. пособ. для студентов / Б.А. Столяров. – М. : Высшая школа, 2004. – 216с.
5. Британский музей – руками трогать! // Режим доступа: <http://www.museum.ru/N32338>.
6. Огурцова С.В. Дитина в світі скульптури / С.В.Огурцова – Донецьк: Лебідь, 2002. – 68 с.

ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЦІННОСТЕЙ І СМИСЛІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Н.В.Гавриш, О.Г.Сущенко

Анотація. У статті подано теоретичне підґрунтя й практичний досвід підготовки фахівців із дошкільної і початкової освіти на засадах рефлексивно-орієнтованої моделі професійної підготовки з використанням інтерактивних технологій, зокрема – модеративних семінарів.

Ключові слова: рефлексивний підхід, цінності, смисли, інтерактивні технології, модеративний семінар.

Аннотация. В статье подана теоретическая основа и практический опыт подготовки специалистов по дошкольному и начальному образованию на принципах рефлексивно-ориентированной модели профессиональной подготовки с использованием интерактивных технологий, в частности – модеративных семинаров.

Ключевые слова: рефлексивный подход, ценности, смыслы, интерактивные технологии, модеративный семинар.

Annotation. In the article theoretical subsoil and practical experience of preparation of specialists is given on preschool and initial education on principles of the reflection model of professional preparation with the use of interactive technologies, in particular – moderations seminars.

Keywords: *refleksivniy approach, values, senses, interactive technologies, moderativniy seminar.*

Постановка проблеми. З точки зору сучасних освітніх цінностей, коли найбільш затребуваними стають ідеї цілісності людини, її вільного саморозвитку, актуалізується проблема розвитку професійно-педагогічної свідомості, її ціннісної сфери. У цьому контексті стає очевидним розуміння не тільки зовнішніх, але й внутрішніх, психологічних механізмів, від яких залежить ефективність процесу формування професійної педагогічної свідомості майбутніх учителів, особливо для початкової ланки освіти. Важливим також удається зміщення акцентів з результативних характеристик на процесуальні впродовж усього циклу професійної підготовки.

Слід зауважити, що сучасна педагогічна освіта поступово переорієнтовується з підготовки вчителя, спрямованого на відтворення моделі традиційної педагогічної діяльності, на підготовку компетентного педагога-професіонала, який може будувати професійну діяльність на засадах цінностей розвитку особистості дитини (А.Богущ, Г.Беленька, В.Болотов, О.Гогоберідзе, І.Зимня, І.Зубкова, І.Зязюц, Є.Ісаєв, Л.Мітіна, О.Пехота, Л.Пуховська, В.Сластьонін, Н.Ткачова та ін.).

Аналіз досліджень і публікацій. З огляду на сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти важливим постає питання формування особистості педагога як цілісного суб'єкта професійної діяльності. Тому в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях спостерігається зміщення акцентів з описання структурних і функціональних компонентів діяльності педагога на вивчення професійної свідомості суб'єкта професійної діяльності: рефлексії, настанов, цінностей, смислів тощо (С.Днепров, В.Зінченко, Л.Захарова, С.Косарецький, Ю.Кулюткін, Л.Плескач, Г.Сухобська, О.Цокур та ін.). Слід також зазначити, що в сучасній психолого-педагогічній науці поширюється вивчення кола проблем, що торкаються професійної свідомості педагогів стосовно уявлень щодо цілей і ціннісних смислів освіти. Так, у роботах І.Зубкової та О.Юдіної відзначається, що в багатьох освітніх закладах, особливо дошкільної і початкової ланки, майже третина педагогів використовує монологічні форми й методи взаємодії з дітьми. Це свідчить про наявність значущого чинника, що впливає на відновлення традиційних моделей освітньої діяльності. Таким чинником дослідники вважають саме професійну педагогічну свідомість, в основі якої – так звана „надпозиція” дорослого по відношенню до дитини. Отже, особливої актуальності ця проблема набуває для професійної підготовки педагогів для дошкільних закладів і початкової школи, які покликані, перш за все, долучати своїх вихованців до засвоєння гуманістичних цінностей тому, що ця ідея є не просто віддзеркаленням провідних тенденцій у світі в контексті глобальних проблем сучасності. Адже людина саме за допомогою цінностей здійснює власний вибір ставлення до навколишнього світу й інших людей, а ціннісні орієнтації слугують критерієм для оцінки наслідків її діяльності в процесі взаємодії в соціокультурному просторі.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Аналіз досліджень у галузі аксіології освіти свідчить також про переосмислення її традиційних орієнтирів, виникнення нових сенсів і цінностей, тим самим висуваючи професійну свідомість педагога в якості предмета дослідження не тільки теоретичної педагогіки й філософії освіти (Л.Плескач, В.Сластьонін, Г.Чижаківа, В.Шадріков, О.Цокур, А.Ярошенко), але й педагогічної практики (І.Зубкова, Н.Нікітіна, І.Ревякіна, О.Цокур, І.Шолпо та інші).

Метою статті є презентація теоретичного підґрунтя й практичного досвіду підготовки фахівців із дошкільної і початкової освіти на засадах рефлексивно-орієнтованої моделі професійної підготовки з використанням інтерактивних технологій, зокрема – модеративних семінарів.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, одним із найважливіших механізмів функціонування свідомості є рефлексія. Адже саме здатність рефлексувати дозволяє найбільш повно не тільки усвідомити якості власної особистості як цінні або не бажані в професійній діяльності, але й визначити шляхи їх корекції і подальшого розвитку через вироблення й засвоєння нових смислів і цінностей. Завдяки рефлексії людина знаходиться в постійному пошуку смислів життя, професійної діяльності, тим самим рухаючись до власної суб'єктності.

Аналіз сучасного досвіду професійно-педагогічної підготовки доводить, що попри декларування впровадження особистісно-орієнтованого й контекстного підходу, опори на траєкторію індивідуального зростання в професійному навчанні реально переважає два напрями – „ремісницький”, орієнтований на практичну підготовку через засвоєння алгоритмів вирішення педагогічних завдань, і теоретичний, у якому акцент ставиться на фундаментальній теоретичній (знансвій) підготовці. Перший не дозволяє формувати широкого педагогічного світогляду й обмежує можливості творчої самореалізації, а другий доволі часто супроводжується розривом між теорією та практикою. У процесі багаторічного дослідження щодо пошуку оптимальних шляхів професійно-педагогічної підготовки студентів ми переконалися в ефективності використання рефлексивного підходу як моделі пізнання, що усуває недоліки означених вище варіантів. Досвід показав, що надто інтелектуалізовано, вільне від емоцій сприйняття предметного змісту знижує ефективність переосмислення й перебудови власної поведінки, діяльності, ставлення, тому саме рефлексія переживання дає максимальну емоційну включеність у процес навчання, вироблення й прийняття педагогічних рішень. Ми цілком поділяємо позицію К.Ізарда [4], який вважає, що навчання через переживання (як особистісне, так і соціальне) є так само важливим, а іноді навіть важливішим за присвоєння фактів і теорій. Про важливість переживання говорили також відомі філософи й психологи – Ф.Бассін, Л.Божович, Л.Виготський, Е.Гуссерль, М.Мамардашвілі. Зокрема, Л.Виготський [2] вважав переживання головною клітиною в структурі пізнання, а Ф.Бассін висунув ідею „значущого переживання” для інтерпретації понять „сенси” і „переживання”. У такому контексті можна говорити про переживання, породжене рефлексією, як механізм професійно-особистісного зростання. У своїй практиці ми спираємося на теорію переживання, розроблену Ф.Василюком [1], який розглядає переживання як особливий вид діяльності по перетворенню людиною себе в світі і світу в собі в складних життєвих ситуаціях і обґрунтовує як розвиток теорії діяльності О.Леонтьєва. Тобто, рефлексія і переживання як її складова є механізмами смислопородження, у т.ч. – професійного.

Поняття „рефлексія” в історичному ракурсі сходить ще до Дж.Локка [5], який вбачав у ньому здатність людини пізнавати свою внутрішню діяльність так само, як вона пізнає довколишній світ.

У сучасних дослідженнях проблема рефлексії розглядається переважно в трьох напрямках: у процесі вивчення мислення, свідомості й самосвідомості особистості, а також процесів комунікації і кооперації, тобто в спільній діяльності, що призводить до багатозначності трактувань сутності й змісту рефлексії. Ще Д.Райнері [3] виокремив два типи рефлексії – онтологічну (здатність перебувати в логіці змісту знання) й психологічну, спрямовану на суб'єкта як джерело знання, спроможного діяти або в логіці змісту знання, або в логіці власного стану, що й започаткувало вивчення психологічної рефлексії. Адже саме особистісна рефлексія виокремлює людину з неперервного потоку життя й примушує її зайняти зовнішню позицію по відношенню до самої себе, переосмислити стереотипи набутого досвіду, що на думку Я. Пономарьова [7] виступає однією з провідних характеристик творчості, оскільки рефлексія як „дзеркало” відбиває всі зміни й стає основним засобом саморозвитку, умовою і чинником особистісного зростання.

Оволодіння майбутніми фахівцями з дошкільної і початкової освіти передбачає становлення, перш за все, його дитино центричної орієнтації, пошук смислів і цінностей професії, вибір професійної позиції.

Проектуючи процес професійної підготовки, ми виходили з ідеї „вирощування” рефлексивних здатностей у процесі навчання через відповідний змістовний контекст, побудований як вирішення

професійних завдань, і процесуальний – у якому домінують інтерактивні технології взаємодії. У графічному вигляді пропонується нами модель професійної підготовки на засадах рефлексивного підходу представлена на рисунку 1.

Реалізація такої моделі професійної підготовки показала, що найбільш ефективними умовами є такі:

- зміст навчальної діяльності має бути суб'єктивно значущим для студентів і будуватися відповідно до особливостей їхньої рефлексивної діяльності;
- самовизначення рефлексивної діяльності, динаміка її розвитку повинні стати об'єктом „м'якого” управління викладача;
- створення рефлексивно-ціннісного середовища на заняттях;
- використання інтерактивних комунікативних технологій.



Рис.1. Рефлексивно-орієнтована модель професійної підготовки

Зауважимо, що в умовах рефлексивної організації навчання відбувається зміщення акцентів у бік інтеграції когнітивного й особистісного досвіду, що дозволяє студентам виявити креативність, переосмислити власні професійні цінності, усвідомлювати важливість прийняття педагогічних рішень тощо.

Рефлексію в комунікаціях і спільній діяльності ми слідом за іншими дослідниками [6] розуміємо як соціальну рефлексію, оскільки вихід у позицію «над» і «ззовні» дозволяє партнерам не тільки прогнозувати дії одне одного, але й, коригуючи власні дії, проникати до глибин взаєморозуміння, або навпроти – цілеспрямовано (за сценарієм) вводити в оману. Усі аспекти рефлексивної навчальної діяльності найяскравіше проявляються в контексті апробованих нами модеративних семінарів.

Специфіка модеративного семінару, як інтерактивної технології навчання, виявляється в тому, що, на відміну від тренінгу, модеративний семінар не висуває завдання вправляти чи вдосконалювати якісь навички. Його мета полягає в тому, щоб допомогти кожному з учасників висвітлити, відкрити ті глибинні знання, уявлення, почуття, які вже є в людини, й через цей процес відкриття забезпечити подальше особистісне зростання. Організаційна специфіка полягає у використанні різних способів організації учасників на виконання завдань (індивідуальних, парних, підгрупових, колективних), максимальній візуалізації процесу осмислення сутності проблеми, що обговорюється, використанні

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

спеціально дібраних текстів як основи, стрижня для вибудовування логіки полілогу. Проілюструємо зазначене викладом ходу одного з таких семінарів на тему „Культура бажань”.

На початку модеративного семінару з метою зняття м'язових, емоційних та інтелектуальних зажимів учасників було проведено декілька ігрових прав. Так, вправа „Число” передбачала повідомлення загалу певної інформації про себе. Модератор називав число (чотири, сімнадцять, двадцять один, три тощо), а кожен мав пригадати дещо в своєму житті, пов'язане з цим числом: день народження (весілля, хрестин тощо), номер квартири (автомобіля, залікової книжки), кількість проб вступу до вузу, число гудзиків на одязі (пар взуття, сумок, іграшок, книжок) і таке інше. Причому, якщо група учасників малознайома між собою, кожен з мовців називає спочатку своє ім'я, а потім повідомляє інформацію, що дає змогу за короткий час познайомитися та налаштуватися на тісну співпрацю.

Зазначимо, що вже після першої вправи емоційна атмосфера в аудиторії значно потеплішала. Наступна вправа-гра „Ми-команда” (за К.Фопелем) дала змогу знайти ще більше спільного в учасників. Дана вправа передбачає пересування по аудиторії проте не вимагає значного місця. За сигналом модератора учасники повинні об'єднатися в команду по чотири (три, вісім, п'ять – будь-яке число, яке він назве) та за короткий час домовитись, що може слугувати підставою для об'єднання команди – спільні інтереси, хобі, факти особистого життя, передбачення тощо, про що голосно повідомляють загалу: „Ми – команда, адже ми всі...”, „Ми команда, оскільки у нас у всіх...”. Тривалість кожної з вправ не більше трьох хвилин. Водночас за короткий час студенти виявили готовність до групової роботи, налаштувались на позитивну ділову співпрацю, переключились з викладача як орієнтира на себе та своїх товаришів. Відтак фактор напруження було знято, аудиторія підготовлена, налаштована на складну індивідуальну та групову роботу

Наступна фаза семінару передбачала повідомлення теми та занурення учасників у процес осмислення ключової проблеми.

Занурення в тему семінару „Культура бажань” розпочалося через пропозицію індивідуально відобразити в малюнку значення ключового слова *бажання*. Індивідуальне виконання завдання виявилось досить складним тому, що більшість студентів намагалася зобразити свої мрії, а не відтворити власне сутність самого слова. Наступним завданням було складання асоціативного поля до слова *бажання*. Працюючи невеличкими групами по 5–6 осіб, студенти добирали слова, фіксуючи їх на маленьких аркушах: *досягнення, подарунок, мрія, пристрасть, жадоба, потреба, стан, виконання, мета, праця, вдача, треба, хочу, задрість, можу, вдячність, амбіції* тощо. Після виконання першої частини завдання, модератор дещо ускладнив його, запропонувавши учасникам згрупувати слова за смыслом: 1) націленість, спрямованість бажань; 2) сила, рівень бажання; 3) умови реалізації бажань; 4) вербальні засоби висловлення бажань та інше. Виконання цього завдання допомогло студентам краще усвідомити значення дібраних слів, відсортувати слова за значимістю (виявилось, що серед дібраних окремими групами слів, були й такі, що зовсім не стосувалися заданої теми). Складене асоціативне поле студенти кожної підгрупи презентували загалу, що супроводжувалось активним обговоренням одержаного результату.

Уточнивши значення ключового поняття семінару, для виконання наступних завдань учасники самостійно мали записати на аркуші, складеному вчетверо, хоч би по одному своєму бажанню на день, тиждень, місяць і рік. Модератор не вимагав від учасників озвучування своїх бажань, проте зауважив, що зафіксовані бажання будуть предметом ретельного аналізу протягом усього семінару. Обговорюючи озвучені за бажанням студентів окремі записи, студенти за допомогою модератора з дивуванням відкрили для себе, що окремі з них містили цілі не самих суб'єктів, а стосувалися інших людей: „хочу, щоб подруга вийшла заміж”, „хочу, щоб брат вступив до університету”, „хочу, щоб приятель знайшов роботу”, „хочу, щоб мати сьогодні зварила борщу”, „хочу мати дорогий автомобіль” тощо. Щоб допомогти учасникам глибше усвідомити природу своїх бажань, педагог запропонував їм спробувати переформулювати ті свої бажання, що вже були зафіксовані на аркуші: „Бажання ми висловлюємо за допомогою слова „хочу”. Проте слово „не хочу” також означає бажання. Поряд із записаним вами раніше *хочу* спробуйте сформулювати інше бажання, починаючи зі слова „не хочу”. Наприклад, „Хочу схуднути на 5 кг. Не хочу, щоб у мене був такий рихлий живіт”, „Мрію перемогти на університетському конкурсі. Не хочу бути непомітною”. Можливо тоді кому-то стане зрозуміло, що лежить в основі вашого бажання, й замислитися також про існування й інших способів досягти бажаного. Глибока внутрішня робота над виконанням даного завдання виявилася для учасників надзвичайно важливою, але й водночас складною. Було багато здивувань і навіть заперечень самим собі. Все це підготувало студентів до участі в полілозі „Яке з бажань реалізувати

складніше – стати, досягти, мати?”. Обговорення було бурхливим, адже спиралось на особистий досвід учасників, думки яких не завжди співпадали.

Наступний етап роботи передбачав опрацювання невеличкого газетного повідомлення про історію, яка реально відбулася в одному з невеличких містечок. Завдання студентам було прослухати текст й виявити, яких особистісних, педагогічних і навіть проблем філософського рівня торкається ця історія. Враховуючи її невеличкий обсяг наведемо її повністю.

Історія про недитячу пристрасть

У родині Петренків горе. Два дні тому у страшній катастрофі трагічно загинув чоловік і батько. Старша дочка, дев'ятирічна Маргарита, вимагала від матері відпустити її на новорічне свято до школи. Вбита горем жінка з тримісячною молодшою дитиною на руках, можливо, більш категорично, чим можна було б, сформулювала свою відмову. У відповідь на це Рита схопила пляшку горілки з поминального столу й залпом випила її. Лікарі районної реанімаційної бригади не змогли допомогти їй та ледь не втратили дівчинку, прийшлося звертатися по допомогу в обласну лікарню. Сьогодні дівчинка пішла на поправку.

Студенти, спочатку працюючи індивідуально, а потім невеличкими підгрупами, почали обговорення сформульованих ними проблем різного рівня. Пізніше кожна підгрупа делегувала представника заявити загалу про результати спільного розмірковування. Виявилось, що для значної кількості учасників дуже складно було розвести просту констатацію фактів (окремі мовці намагалися переказувати текст), причину, тобто саму проблему та її наслідки. Починаючи говорити про одне, вони нерідко перескакували на щось інше, відчували певні труднощі в чіткому викладенні думки. Отже, завдання модератора виявилось у тому, щоб, тактовно регулюючи процес колективного обговорення сформульованих підгрупами проблем, допомогти студентам визначити точно їхню суть. Серед особистісних проблем учасники виокремили наступні: „Відсутність взаєморозуміння між членами родини”, „Емоційна черствість, бездушність доньки”, „Відсутність єдності в сім'ї”, а також визначили „Егоїзм доньки”, „Споживацьке ставлення до життя”, „Проблема внутрішньо-сімейних стосунків”.

Визначені формулювання були зафіксовані на кольорових аркушах паперу маркерами та розташовані на дошці для більшої їх візуалізації. Не менш важливо було допомогти студентам побачити причинно-наслідковий зв'язок між виокремленими проблемами. Так, наприклад, проблема емоційної черствості була пов'язана студентами з проблемою відсутності єдності в родині, що, дійсно, не могло не відбитись на внутрішньо-сімейних стосунках.

Наступним етапом роботи стало обговорення педагогічних проблем, на які вказувала описана ситуація. У результаті колективного міркування, що також відбувалось під „диригуванням” модератора, студентами були сформульовані такі педагогічні проблеми, як: „Виховання ціннісного ставлення до сім'ї”, „Проблема виховання моральних принципів, настанов”, „Формування ціннісних смислів”, „Проблема виховання культури бажань”, а також гостра проблема „Межі між довірою та контролем з боку дорослих і, як наслідок, – самостійності дитини чи її безвідповідальності”. Важливим було те, що студенти не просто обмінювались інформацією, знаннями, вони ділились своїми переживаннями, висловлювали власні переконання, апелювали до власного життєвого чи початкового педагогічного досвіду. Як пізніше висловились одна з учасниць семінару: „Я начебто все це знала, але тепер, як розкрились очі – все стало зрозумілим”.

Найскладнішим завданням виявилось сформулювати загальнолюдські проблеми, що впливали з даного фрагменту тексту. Серед таких студенти назвали: „Любов до себе й любов до ближнього”, „Особисте та спільне – коли слід поступатися своїми інтересами та й чи слід поступатися?”. Наприкінці даної частини семінару на дошці перед очима студентів сформувалась певна картина життєвих та освітніх цінностей і смислів, з яких вони, формулюючи цілі сучасної освіти, виокремили найголовніші пріоритетні напрями. Для багатьох з учасників одержаний результат, до якого вони за активною участю кожного, дійшли самі, став відкриттям. Відчувалося, що більшість переживає відчуття щирого інтелектуального й душевного задоволення від виконаної роботи.

Попереду була ще цікавіша не менш складна задача – у груповій роботі з наступною презентацією результатів всім учасникам змодельовати шлях виконання бажання як механізм особистісного зростання. Студенти мали вибудувати лінію з послідовних ланцюжків, які демонстрували, що відбувається з людиною, коли вона сама досягає реалізації свого бажання; які вона переживає почуття та що відбувається з нею, коли її бажання виконує хтось інший, або хтось інший виконує бажання за іншу людину.

Після активної підгрупової роботи у процесі колективного обговорення кожна група презентувала своє бачення моделей реалізації бажань.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

У заключній фазі семінару модератор повернув розмову на тему сутності милосердя, до якого дещо із запізненням мати намагалася повернути свою старшу доньку. Студентам необхідно було зануритись у найпотемніші куточки своєї душі та досвіду, щоб відповісти на ці запитання, скласти відповідне асоціативне поле. Потім кожна з підгруп зробила спробу, скориставшись картою ранжування, визначити вагомість смислових компонентів ключового поняття. Заключним акордом стало надзвичайно яскравий відео фрагмент „Інтерв'ю з Богом”, який було представлено за допомогою відеопрезентера. Він підвів ризику під усім, про що дискутували учасники протягом семінару. Цінність модеративного семінару виявилася не лише в ході самої роботи, але й у післядії, наступних роздумах і переживаннях, про які пізніше говорили студенти, отже, інтелектуальна й душевна робота тривала.

Апробування модеративної технології переконало нас у тому, що вона є дійсно ефективним засобом становлення суб'єктності майбутнього професіонала, оскільки вимагає величезної не лише інтелектуальної, а передусім душевної роботи, яка не закінчується із дзвінком, а продовжується ще тривалий час.

Література

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.
3. Вязникова Л. Ф. Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л. Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 209–215.
4. Изард К. Эмоции человека / Кэрл Е. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
5. Локк Д. Сочинения : в 3 т. / Джон Локк. – М. : Мысль, 1985– Т. 1. – 1985. – 622 с.
6. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия / И. Г. Петров // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 26–35.
7. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования / С.Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии – 1985. – № 3. – С. 31–39.

НАШІ АВТОРИ

Wojciech Gulin – doktor, dziekan Wydziału Pedagogicznego Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, psycholog, zainteresowania naukowe: psychologia społeczna, psychologia empatii.

Агаркова Алла Олександрівна – викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Луганського державного медичного університету.

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Алексеев Олексій Леонідович – старший викладач кафедри прикордонної служби Національної Академії Державної Прикордонної Служби України ім. Б.Хмельницького.

Алмазова Тетяна Володимирівна – асистент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Асадчих Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри китайської, корейської та японської філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Базиль Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогічної майстерності Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.

Барановська Ірина Георгіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Білик Олег Олександрович – кандидат технічних наук, проректор з науково-педагогічної роботи та моніторингу якості освіти, Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Білоусова Ярослава Володимирівна – кандидат педагогічних наук асистент кафедри української та російської мов як іноземних КНУ імені Тараса Шевченка

Біницька Катерина Миколаївна – викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Боблієнко Олена Павлівна – концертмейстер, кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бондар Наталія Дмитрівна – асистент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ. Аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бондаренко Юрій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Булгаков Олексій Ігорович – аспірант Харківської державної академії фізичної культури.

Бучківська Галина Вікентіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Везетіу Катерина Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

Власюк Ірина Віталіївна – викладач математики Вінницького кооперативного інституту.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Воробійова Т.В. – аспірантка кафедри іноземних мов Волинського національного університету імені Лесі Українки

Гавриш Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Грабчак Ольга Валентинівна – викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

Грінченко Тетяна Дмитрівна – викладач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гудзевич Людмила Сергіївна – кандидат біологічних наук, доцент, кафедри анатомії, фізіології та основ медичних знань Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор інституту математики фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гусак Л.С. – доцент кафедри іноземних мов Волинського національного університету імені Лесі Українки

Гуцал Людмила Антонівна – кандидат педагогічних наук викладач кафедри фізичного виховання та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Демченко Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Глухівського національного університету імені Олександра Довженка.

Добровольська Катерина Вячеславівна – викладач Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Дровозюк Лідія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дудорова Людмила Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олімпійського та професійного спорту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Желавський Олег Борисович – кандидат педагогічних наук, проректор з навчальної роботи Приватного вищого навчального закладу «Університет економіки і підприємництва».

Ліницька Наталія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецтв.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Климова Катерина Яківна – доктор педагогічних наук, доцент завідувач кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Кобися Алла Петрівна – асистент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ковальчук Майя Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету

Козир Маргарита Валентинівна – аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка; методист вищої категорії Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України;

Коломієць Леся Ігорівна – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коник Оксана Геннадіївна – аспірантка кафедри педагогіки та управління навчальними закладами РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

Корсун Юлія Олегівна – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Костенко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Кофанова Олена Вікторівна – кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри інженерної екології Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".

Кошолар Олександр Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Криворучко Ірина Яківна – здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького.

Лавріненко Олександр Андрійович – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Лазарєв Микола Іванович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії.

Лапшин Сергій Андрійович – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри філософії та суспільно-політичних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.

Лебедєва Наталія Анатоліївна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ліхневська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови Хмельницький національний університет.

Ліхневський Володимир Анатолійович – викладач кафедри особистої безпеки Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Лобачук Інна Миколаївна – асистент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Максимчук Борис Анатолійович – кандидат педагогічних наук, докторант, доцент кафедри фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету, майстер спорту.

Максютов Андрій Олексійович – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Маляр Олена Іванівна – аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Мельник Юлія Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

Мельников Андрій Вікторович – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Молоченко Вікторія Валеріївна – викладач кафедри української та іноземної мов Вінницького національного аграрного університету.

Мудрак Олександр Васильович – доцент кафедри хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Олійник Оксана Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету.

Опушко Надія Романівна – лаборант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Осаульчик Ольга Борисівна – магістр педагогічної освіти, викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

Пастовенський Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, начальник управління освіти і науки Житомирської обласної державної адміністрації.

Плохотнюк Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Подольняк Станіслав Вікторович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, декан-директор інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Прицак Микола Дем'янович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології, соціології, педагогіки та психології Вінницького національного технічного університету.

Радченко Юлія Леонідівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України відділу Теорії та історії педагогічної майстерності.

Ружи́ло Лариса Василівна – викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Савіцька Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Сасенко Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов №2 Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Сасенко Тетяна Василівна – доцент кафедри екології Національного авіаційного університету.

Самойлов Анатолій Миколайович – магістрант Вінницького державного педагогічного університету.

Сапогов Володимир Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Свірщук Наталія Сергіївна – викладач кафедри спортивних ігор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

- Сегеда Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Мелітопільського державного педагогічного університету імені Б.Хмельницького, докторант кафедри педагогічної майстерності національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.
- Сідорова Ірина Сергіївна** – аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Скороход Олена Миколаївна** – кандидат технічних наук, доцент кафедри інформатики та комп'ютерних технологій Херсонського національного технічного університету.
- Смовженко Людмила Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Сорокіна Наталія Володимирівна** – асистент кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Сорочинська Віра Євгеніївна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Столяр Валентина Антонівна** – аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський), викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
- Столяренко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- Сутула Василь Опанасович** - кандидат біологічних наук, доцент Харківської державної академії фізичної культури. Керівник проблемної науково-дослідної лабораторії ХДАФК.
- Сущенко Ольга Гирогрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Теплова Олена Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Ткачук Галина Василівна** – старший викладач кафедри соціально-педагогічних наук, університету економіки та підприємництва м.Хмельницького.
- Топчій Оксана Василівна** – здобувач кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом Національної академії внутрішніх справ.
- Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету.
- Хом'юк Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету
- Хом'юк Яна Вікторівна** – студентка інституту електроенергетики та електромеханіки Вінницького національного технічного університету
- Цуприк Світлана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- Чайковський Михайло Євгенович** – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна».
- Черній Галина Василівна** – асистент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.
- Чорний Володимир Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Швец Наталія Анатоліївна** – старший викладач Вінницького національного аграрного університету.
- Шикова Юлія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
- Шматков Данііл Ігорович** – аспірант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії.
- Штифурак Анатолій Володимирович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

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 - у квадратних дужках [], у списку літератури обов'язково вказується загальна кількість сторінок книги (264 с.), або номер сторінки журнальної статті, на яку посилається автор (С.18).

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.

Аннотація. 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.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

№35 • 2011 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 30 листопада 2011 р.

Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 62,9

Наклад 100 прим.

Видавництво ТОВ фірма «Планер»

Реєстраційне свідоцтво серія ДК №3506 від 26.06.2009 р.

Віддруковано з оригіналів замовника

ТОВ фірма «Планер»

21050, м. Вінниця, вул.Визволення, 2

Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

e-mail: triumfmoda@yandex.ru [hppt://www.planer.com.ua](http://www.planer.com.ua)