

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 6 (59)

ЗАПОРІЖЖЯ
2010

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П86

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

П86 Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 6 (59). – 452 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлюються актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, вузів та позашкільних закладів.

Пропонується науковцям у галузі педагогіки та психології творчості, педагогам-практикам.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

доктор педагогічних наук, професор	Бочелюк В.Й.
доктор педагогічних наук, професор	Гура О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Іваницький О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Ляхова І.М.
доктор педагогічних наук, професор	Павленко А.І.
доктор педагогічних наук, професор	Павлютенков Є.М.
доктор філософських наук, професор	Сіднев Л.М.
доктор соціологічних наук, професор	Скідін О.Л.
доктор педагогічних наук, професор	Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор	Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
31 березня 2010 р. Протокол № 7.

© Класичний приватний університет, 2010
© Колектив авторів, 2010

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 4 рази на рік: 2 випуски – червень, 2 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
- Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

<i>Ажиппо О.Ю.</i> ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШИХ КУРСІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВНЗ.....	8
<i>Амеліна С.М.</i> ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОТРЕБИ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	13
<i>Бабакіна О.О., Молчанюк О.В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ВПЛИВОМ ЕВРИСТИЧНОЇ БЕСІДИ.....	20
<i>Бабенко К.П.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МОДУЛЯ “ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАРУБІЖНИХ ВНЗ”	27
<i>Барліт О.О.</i> ЗНАЧЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОЇ ДУМКИ У ФОРМУВАННІ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ЯК ОСНОВИ СВІТОГЛЯДНОГО ДУХОВНО-ПРАКСІОЛОГІЧНОГО СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО ПРИРОДИ	33
<i>Бельмаз Я.М.</i> ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВИКЛАДАННЯ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	39
<i>Бережна Ж.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА.....	46
<i>Беляєв С.Б.</i> МІСЦЕ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	51
<i>Білик В.М.</i> ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛІНСЬКОГО	56
<i>Бочарова О.А.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДІБНОСТЕЙ ТА КОНЦЕПЦІЇ ОБДАРОВАНOSTІ	62
<i>Брацлавська А.Ю.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ СЕРІЇ ЗАНЯТЬ ЗА ОДНІСЮ ГРАМАТИЧНОЮ ТЕМОЮ В ГРУПІ СЛУХАЧІВ КУРСІВ ІНТЕНСИВНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	70
<i>Брик Т.О.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ, НЕОБХІДНИХ МАЙБУТНІМ ОФІЦЕРАМ.....	75
<i>Вайновська М.К.</i> МАЙСТЕРНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	84
<i>Волкова Н.П.</i> ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	94
<i>Вороніна Ю.А.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГОЇЗМУ ЯК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ	103
<i>Воротняк Л.І.</i> ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СВІТОГЛЯДУ МАГІСТРІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	109

<i>Галатир І.А.</i>	КРИТЕРІЙ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ІЗ СОЦІАЛЬНИМИ СИРОТАМИ.....	114
<i>Глазкова Н.О.</i>	ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	121
<i>Грохова Г.П.</i>	УМІННЯ ТА ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ РЕКРЕАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	126
<i>Даниленко О.Б.</i>	МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА КОНТРАКТОМ.....	131
<i>Делик І.С.</i>	КРИТЕРІЙ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	136
<i>Денисенко Я.В.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ НА СЛОБОЖАНЩИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	142
<i>Дмитренко Т.О., Яресько К.В.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ Й ІНТЕГРАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЇЇ РОЗВИТКУ.....	146
<i>Дроздова І.П.</i>	ТРЕНІНГ ЯК НАВЧАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	150
<i>Дяк Т.П.</i>	ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ В ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЯХ: МОЖЛИВОСТІ, ДІЙСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ	158
<i>Заверуха С.І.</i>	ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ У СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	165
<i>Зайковська С.В.</i>	ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД НАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ	169
<i>Зєня Л.Я.</i>	КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФІЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	175
<i>Золотарьова Г.М.</i>	ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ.....	185
<i>Золочевський В.В.</i>	ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ГРОМАДЯНСЬКОГО ТА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	190
<i>Зубцова Ю.Є.</i>	МОДЕЛЬ СФОРМОВАНОСТІ ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	194
<i>Івасішина С.В.</i>	ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Б. СПОКА НА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У США.....	200
<i>Казачінер О.С.</i>	НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ПІДРУНТІ РІЗНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	206

<i>Кайдалова Л.Г.</i>	РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СФОРМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	211
<i>Калашиник М.П.</i>	МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕЗАУРУС ВЕНЫ КЛАССИКО-РОМАНТИЧЕСКОЙ ЭПОХИ И ЕГО ВОПЛОЩЕНИЕ В КОМПОЗИТОРСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ.....	220
<i>Квас О.В., Клим М.І.</i>	ОНОВЛЕННЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ВИХОВНИХ УСТАНОВОК ПЕДАГОГАМИ-РЕФОРМАТОРАМИ.....	227
<i>Клопов Р.В.</i>	ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗА РІВНЕМ ЗДОРОВ'Я ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИМ СТАНОМ У ВИЩІЙ ФІЗКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ	235
<i>Коваленко О.Ю.</i>	ЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ.....	240
<i>Корогод Н.П., Новородовська Т.С.</i>	ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КРАЇНИ.....	244
<i>Левченко Я.Е.</i>	ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ІДЕЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ (ІХ–ХІХ СТОЛІТТЯ).....	250
<i>Леонтьєва О.Ю.</i>	ОСНОВНІ ЦІЛІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ДАНІЙ.....	258
<i>Лізвінський В.Л.</i>	НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ І ФОРМ НАВЧАННЯ В ПІДРУЧНИКАХ З ПЕДАГОГІКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	266
<i>Лучанінова О.П.</i>	ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ	271
<i>Малихіна В.М.</i>	ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	277
<i>Маркіна Л.Л.</i>	РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	282
<i>Матвєєва О.О.</i>	ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ФОН НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	289
<i>Мусаєв К.Ф.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	296
<i>Орел-Халік Ю.В.</i>	МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ.....	301
<i>Орлова О.О.</i>	ІЗ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	306
<i>Парфьонов М.П.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ УЧНІВ.....	311
<i>Перетяга Л.Є.</i>	ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	317

<i>Порох Д.О.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	321
<i>Приходченко К.І., Охріменко В.В.</i>	ГРА ЯК МЕТОД АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАЛЬНОМУ ТВОРЧОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	328
<i>Приходченко О.В.</i>	ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “ОСНОВИ ЗДОРОВ’Я” (10–12 КЛАСИ) ЗА АВТОРСЬКОЮ ПРОГРАМОЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	334
<i>Сошенко С.М.</i>	ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АБІТУРІЄНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИМИ ЗАСОБАМИ	341
<i>Сущенко А.В.</i>	ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ПОНИМАННЯ СУЩНОСТІ ДУХОВНОГО РАЗВИТТЯ ПЕДАГОГОВ ВИСШЕЙ ШКОЛЫ	352
<i>Сущенко Л.О.</i>	ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....	359
<i>Сущенко Т.І.</i>	ПЕДАГОГІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ОСВІТЯН З ПОЗИЦІЙ ПЛАНЕТАРНОГО МИСЛЕННЯ	365
<i>Тимошенко Ф.М.</i>	РОЗВИТОК І ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	372
<i>Тимченко-Міхайліді Н.С.</i>	ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	378
<i>Ткаченко Л.П.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАВРОПІГІЙНОЇ ШКОЛИ (XVIII ст.)	384
<i>Фунтикова О.А.</i>	БУДУЩЕМУ ПЕДАГОГУ О ФИЛОСОФСКИХ ОСНОВАХ ДИДАКТИКИ ФРИДРИХА ФРЕБЕЛЯ	390
<i>Черепехіна О.А.</i>	ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ПСИХОЛОГІЯ СПОРТУ” ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ	395
<i>Штефан Л.В.</i>	ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА В СИНЕРГЕТИЧНИХ ВИМІРАХ.....	403
<i>Шугайло Я.В.</i>	ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ	410
	АНОТАЦІЇ	416
	АННОТАЦИИ	428
	ANNOTATIONS	441

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШИХ КУРСІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Необхідною умовою успішного навчання студентів є їх готовність до пізнавальної діяльності, яка багато в чому визначається ступенем адаптації першокурсників до вузівського навчального процесу. Адаптація – це процес активного пристосування індивіда до середовища, що змінюється, за допомогою різних соціальних засобів [8]. Вона є елементом діяльності, функцією якого є освоєння студентами стабільних умов середовища, вирішення типових проблем, що повторюються, шляхом використання прийнятих вузівським колективом способів поведінки, дій. Основним її способом є прийняття норм і цінностей нового для першокурсників соціального середовища (групи, колективу викладачів), форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних зв'язків, стилю керівництва), а також форм навчальної діяльності (організація навчальної праці, технологія навчання, методи контролю знань тощо) [6].

Як же підготовлені до навчання у ВНЗ першокурсники? Які при цьому виникають проблеми? Ці питання необхідно вирішувати при реалізації завдань спадкоємності вищої й середньої школи, навчання студентів технології навчальної праці, вдосконалення самого процесу навчання, прискорення процесу адаптації студентів тощо.

Мета статті – проаналізувати й виявити проблеми адаптації молодшокурсників до умов навчання у ВНЗ.

Найбільш наочно процес первинної адаптації виявляється зазвичай у першому семестрі, коли студентам, що починають навчатися, доводиться інтенсивно уживатися в незвичних для них умовах навчання. Виділені вище структурні складові процесу адаптації в поєднанні один з одним утворюють базу, на якій у студентів виробляються різноманітні і складні пристосувальні реакції до навчально-виховного й суспільного життя колективу. Насамперед, першокурсники стикаються з новою для них організацією навчального процесу (лекції, семінари, самостійна й індивідуальна робота, НДР тощо).

Досвід показує, що перший, а для ряду студентів і другий курси, виявляються тими критичними роками, протягом яких вони проходять через складні й різноманітні процеси адаптації до умов навчання та вузівського життя, дорослішання й зростання самосвідомості.

Рівень адаптації студентів до навчання, її мотиви та спрямованість бувають різними за тривалістю, інтенсивністю та цілеспрямованістю. Одні з них досить успішно адаптуються протягом першого семестру, інші – до кінця другого семестру, треті – впродовж третього й четвертого семестрів і т. д. А декому це взагалі не вдається [5].

Таке явище залежить від багатьох причин: характеру орієнтації й установок на навчання у ВНЗ; профілю вибраної спеціальності; умов життя; психолого-суб'єктивних даних складу студентів, зокрема, ступеня пластичності й динамічності їх індивідуальної психіки; організації навчально-виховного процесу на факультеті і кафедрах; усередині колективних відносин студентів між собою й викладачами; цілого ряду інших об'єктивних і суб'єктивних факторів [3, с. 11].

Для підвищення якості навчальної праці студентів велике значення мають проблеми перебудови, які склалися в школі, їх стереотипів навчальної роботи та озброєння їх новими вміннями й навичками навчально-пізнавальної діяльності. У зв'язку із цим С.І. Зінов'єв зазначав: “Вища школа відрізняється від середньої не тільки спеціалізацією підготовки, ступенем складності й великим обсягом навчального матеріалу, але, мабуть, головним чином методикою навчальної роботи, в якій закладений творчий початок, і ступенем самостійності студентів” [4, с. 84].

Практика показує, що перехід вчорашніх школярів від класно-урочної системи навчання до переважно самостійних занять нерідко здійснюється досить болючо, а часто і з великими труднощами. Не всім вдається подолати ці труднощі і швидко перебудувати звичні форми навчальної роботи, дуже часто ВНЗ вимушені відраховувати за академічну неуспішність не найслабших студентів. Річ у тому, що багато з них просто не вміє правильно організувати свою навчальну діяльність, не встигає зрозуміти, як потрібно навчатися у ВНЗ.

Водночас перші місяці навчання, особливо перші атестації, а потім заліки й іспити виявляють багато студентів, які з різних причин відчувають труднощі в навчанні, тому потребують педагогічної допомоги. Нарешті, виявляються такі студенти, які за своїми особистими якостями не готові до навчання у ВНЗ. Можна виділити декілька факторів, які лежать в основі типових труднощів, що відчувають студенти молодших курсів у період адаптації:

1. Недостатній рівень шкільної загальноосвітньої підготовки, в основі якої, як правило, лежать нерозвинені працьовитість і допитливість, дефіцит особистої відповідальності й навчальної активності, невисокий рівень духовного та інтелектуального потенціалу.

2. Більшість молодих людей, які приходять до ВНЗ, слабо володіють вираженими навичками навчальної роботи, недостатньо володіють прийомами раціонального мислення, запам'ятовування, концентрації й розподілу уваги. У багатьох студентів слабо виражена волюва регуляція в подоланні труднощів, що виникають під час навчання. Як правило, у вчорашніх школярів відсутні стійкі навички користування навчальною літературою, конспектування, раціонального читання, організації своєї самостійної роботи, особливо її планування.

3. Значна частина студентів приходять до ВНЗ з наївним переконанням у тому, що їх абсолютно всього повинен хтось навчити, все показати й пояснити. Вони бачать себе в звичній для умов середньої школи паси-

вній ролі, а не активній ролі студента ВНЗ, основне завдання якого – здобування знань самостійною напруженою працею.

4. Слабко виражений рівень загальної культури, етичної та трудової вихованості, що виявляється на фоні обмеженого життєвого досвіду й соціальної зрілості. Несумлінне ставлення до навчальної праці, до слова і справи, світоглядна й соціальна інфантильність.

5. Недостатня вираженість установки студентів на прогресію разом із слабким проявом ціннісного ставлення до знань. Чимало студентів лише в ході адаптації починає усвідомлювати всю серйозність зробленого ними життєвого вибору. При цьому одні розчаровуються, другі – байдуже упорюються, треті – починають виявляти цікавість до майбутньої спеціальності й робити боязкі кроки до ознайомлення з нею.

6. Невпевненість багатьох студентів-початківців у тому, що їм під силу успішне навчання у ВНЗ. Далеко не всі випускники загальноосвітньої школи об'єктивно в змозі справитися з вимогами, обсягом і темпом роботи, що традиційно склалися у ВНЗ й розраховані на здібних і підготовлених людей [9].

Провідна роль перелічених факторів як початкових для процесу адаптації студентів уже підкреслювалася в ряді праць [10; 12 та ін.]. Можна не погодитися, що ці фактори зумовлені недоліками виховання в сім'ї, упущенням навчання в середній школі, впливом соціального середовища тощо. Та все ж, на наш погляд, неабияка частка відповідальності лежить на самих студентах. Тому на перше місце у виховній роботі, що проводиться зі студентами молодших курсів, слід поставити завдання подолання утриманських настроїв у їх середовищі.

Адаптацію студентів молодших курсів до умов навчання у ВНЗ необхідно визнати однією з найбільш значущих педагогічних проблем вищої школи в умовах її докорінної реформи. При цьому питання адаптації студентів слід розглядатися в руслі загальних уявлень про її вплив як однієї з форм життєдіяльності індивіда.

Недостатня психологічна та практична підготовленість багатьох випускників середньої школи до вузівських форм і методів навчання призводить не тільки до їх неуспішності. Невміння студентів самостійно перебудувати способи навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання викликає в них відчуття розгубленості, незадоволеності та спричиняє негативне ставлення до навчання в цілому. А.М. Колесова наголошує: “У деяких студентів першого курсу процес адаптації до нових умов, нових вимог і вироблення оптимальних моделей успішної навчальної діяльності у ВНЗ відбувається дуже повільно й болюче, таким чином, створює умови для згасання виробленої в школі звички відповідального ставлення до навчання” [7, с. 70].

Одержані дані показують, що адаптуються далеко не всі студенти-першокурсники. Так, основною причиною їх відрахування слід визнати слабку довузівську підготовку (77,8%). Середній бал атестата абітурієнта є

досить показовим для прогнозування його успішного навчання у ВНЗ й повинен становити не менше ніж 4,5.

Другою, менш важливою, причиною відрахування є низька вираженість професійних інтересів у першокурсників (21,6%). Це пояснюється, з одного боку, недоліками роботи профорієнтації в середній школі, а з іншого – змістом і якістю цієї роботи, що проводиться самим ВНЗ. Для чого й потрібно створення спеціалізованих класів у школі, ліцеях, коледжах, проведення предметних олімпіад тощо.

Шкільне навчання, безумовно, закладає той фундамент, на якому надалі будується вузівське навчання, а успіх останнього великою мірою залежить від того, якими знаннями й особливо вміннями у сфері навчальної праці озброїла своїх випускників школа. Володіння інформацією про характерні достоїнства та недоліки шкільної підготовки, про рівень розвитку в старшокласників загальнонавчальних умінь і навичок, про ступінь готовності випускників до продовження освіти в умовах ВНЗ дасть змогу не тільки детально вивчити цей аспект проблеми, а й одержати відповідь на такі запитання: чи дає школа вищому навчальному закладу “готового” студента, чи достатній довузівський досвід навчальної діяльності для успішного навчання у вищій школі. “Оскільки кожний школяр на попередньому етапі навчання вже виробив деякі вміння, – пише Ю.К. Бабанській, – то завжди корисно знати наявний початковий рівень, оцінити той “плацдарм”, з якого починається новий етап роботи” [2, с. 18]. Це є важливим ще й тому, що багато дослідників наголошує на відсутності надійного зворотного зв’язку між загальноосвітньою й вищою школою як однією зі сфер соціальної практики своїх випускників, а вузівські викладачі, у свою чергу, гостро відчувають дефіцит необхідної попередньої інформації про тих, хто вступає до ВНЗ. Тому цілком природно, що робота з озброєння студентів технологією вузівської навчальної праці повинна будуватися з урахуванням і на основі засвоєних у школі прийомів і методів навчання.

Для успішного оволодіння вміннями й навичками вузівського навчання студентам, які починають навчатися, необхідно знати, які ж стереотипи навчальної діяльності сформовані в школі, що ускладнює навчання у ВНЗ й потребує відповідної перебудови. Найважливіші з них такі:

1. Несформованість у випускників середньої школи багатьох важливих прийомів осмислення матеріалу (логічні операції зіставлення, аналізу, виділення головного в матеріалі, що вивчається, систематизація і класифікація фактів тощо), що вивчається, а іноді й звичка до механічного його запам’ятовування негативно позначається на навчальній діяльності у ВНЗ, де першокурсники стикаються з принципово новими вимогами в цьому плані. Так, зокрема, для глибокого засвоєння лекційного матеріалу необхідно одночасно слухати, проводити розумову обробку висловлюваного матеріалу, виділяти й записувати головні питання. Проте вироблена в школі звичка проводити роботу за осмислення матеріалу, що вивчається, під керівництвом вчителя перешкоджає сприйняттю нової інформації.

2. Вплив стереотипів шкільного навчання значною мірою виявляється в організації навчальної роботи у ВНЗ. Як відомо, система шкільного навчання побудована таким чином, що пояснення нового матеріалу і його закріплення поєднано в одне ціле самою структурою уроку. Водночас у ВНЗ така синхронність відсутня. Більше того, виклад нового навчального матеріалу на лекції і його закріплення на семінарських та практичних заняттях часто розділені тривалими проміжками часу. Тим часом, звикнувши за роки шкільного навчання до закріплення знань під керівництвом учителя, першокурсники не усвідомлюють необхідності систематичної самостійної роботи із засвоєння матеріалу, що вивчається, і не знають основних психолого-педагогічних вимог до її організації, що спричиняє ряд серйозних недоліків у їх навчальній роботі.

3. Специфіка вузівського навчання багато в чому зумовлена відсутністю систематичного поточного контролю якості засвоєння знань. У середній школі, як відомо, контроль за навчальною роботою і засвоєнням матеріалу, що вивчається, здійснюється на кожному уроці. Систематичний поточний контроль багато в чому позитивно позначається на вдосконаленні знань учнів, дає змогу виявити ефективність вживаних прийомів розумової праці, а також регулювати процес навчання. У ВНЗ знання студентів оцінюються двічі на рік під час заліково-екзаменаційних сесій. Але, звикнувши за багато років шкільного навчання звиряти свій ритм навчальної роботи з оцінкою в щоденнику, багато першокурсників психологічно зовсім не підготовлено до того, що хоча їх знання оцінюватимуть тільки через півроку, їм треба регулярно працювати самостійно.

Відчуваючи себе досить вільними від педагогічного контролю, багато першокурсників підміняють регулярну роботу за освоєння знань епізодичними, безсистемними заняттями, що, природно, позначається на якості навчання. Намагаючись надолужити згаяне, вони ґрунтовно опрацьовують вивчений матеріал лише напередодні іспитів. Відновлення згасаючих відомостей про предмет вивчення “штурмом” за два-три дні перед іспитами є істотним недоліком навчальної роботи студентів. “Навчальна інформація в цьому випадку (дуже поширеному) береться ніби “напрокат”, на час іспитів, і в знання студентів не переходить, вона, як-то кажуть, здається екзаменатору”, – за словами О.І. Архангельського [1, с. 97].

Висновки. Таким чином, швидка і якісна адаптація студентів першокурсників є необхідною умовою для їх подальшого й успішного навчання. Перші місяці навчання, особливо перші атестації, а потім заліки й іспити виявляють багато студентів, у яких з різних причин виникають труднощі в навчанні, тому вони потребують педагогічної допомоги. Вузівське навчання має ряд відмінностей порівняно зі шкільним і багато в чому специфічне за своєю методикою. Тому не всі вміння й навички навчальної роботи, які засвоєні в школі, застосовні в системі вузівського навчання й вимагають корекції та вдосконалення. Деякі з них стають навіть перешкодою вузівським методам навчання. У цьому разі з'являється відоме в психології явище інтерференції, коли раніше засвоєні вміння й навички перешкоджають ус-

підшному здійсненню подальшої діяльності та вимагають певної перебудови.

Література

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
3. Березуцкая Ю.П. Подготовка организаторов образования к анализу управленческой деятельности на основе системы мотивационного программно-целевого управления / Ю.П. Березуцкая. – Барнаул, 1999. – 186 с.
4. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – М. : Высшая школа, 1975. – 314 с.
5. Коганов Л.Л. НОТ преподавателя / Л.Л. Коганов. – Минск : Из-во БГУ, 1972. – 165 с.
6. Козлов Н.С. Первокурснику об организации учебного труда студентов / Н.С. Козлов, Л.М. Козлова, К.М. Нариманян. – Усть-Каменогорск : ВКГУ, 1994. – 131 с.
7. Колесова А.М. О повышении студентами первого курса необходимости ответственного отношения к учению / А.М. Колесова // Экспериментальная и прикладная психология. – Л. : Из-во ЛГУ 1971. – С. 70.
8. Краткий словарь по социологии / А.С. Айзикович и др. – М. : Политиздат, 1988. – 477 с.
9. Лагирев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В. Лагирев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. Обзор информации НИИВО. – М., 1991. – Вып. 3. – 48 с.
10. Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социологические вопросы / В.Т. Лисовский. – М. : Высшая школа, 1990. – 304 с.
11. Рахманин В.С. Социологическое исследование в вузовский учебный процесс / В.С. Рахманин // Педагогика высшей школы. – Воронеж : Из-во ВГУ, 1974. – С. 93–94.
12. Рычков Г.В. Готовы ли выпускники школы к продолжению образования? / Г.В. Рычков // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 32–37.

АМЕЛІНА С.М.

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОТРЕБИ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Стрімкі зміни суспільного життя, викликані глобалізацією світової економіки, швидким розвитком інформатизації в усіх сферах діяльності людини та рядом інших чинників, призвели до необхідності оновлення змісту фахової освіти й переорієнтації професійної підготовки з відходом від традиційного тлумачення її як суми професійних знань, умінь і навичок. Дедалі актуальнішим стає володіння культурою професійного спілкування, що уможливорює вирішення питань професійної діяльності в процесі спілкування.

На сьогодні поняття “спілкування” трактується в психолого-педагогічній літературі по-різному: як спільна діяльність людей [1; 2; 9]; як обмін думками, емоціями, почуттями [5]. Проведений аналіз дає змогу виокреми-

ти ознаку, на яку вказує більшість учених, незважаючи на різну інтерпретацію ними феномену спілкування, – взаємодію. Вона визначається як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який спричиняє їх взаємну зумовленість [9]. Спираючись на погляди Б. Ананьєва, М. Бахтіна, І. Зимньої, М. Кагана, О. Леонтьєва, Б. Паригіна, К. Платонова та інших, основою культури професійного спілкування майбутніх фахівців вважаємо їхню взаємодію, яка полягає в обміні пізнавальною й емоційно-оцінною інформацією. Водночас слушним є, на нашу думку, доповнення аспектів обміну під час взаємодії у професійному спілкуванні регуляторним діями (О. Бодальов, Б. Ломов, Я. Коломінський, В. М'ясищев, М. Обозов та ін.). Отже, інформаційний обмін відбувається у вигляді обміну поняттями та образами, емоційно-оцінний – шляхом наближення або віддалення емоційних станів опонентів, а регуляторний – через синхронізацію вербальної й невербальної активності. Проте слід врахувати, що професійне спілкування не можна звести лише до взаємодії як обміну (інформаційного, емоційно-оцінного, регуляторного). Це ще й момент міжособистісної взаємодії у формі “зустрічі”, співпереживання і співпраця, механізм реалізації морально-духовних відносин. Проблеми мотивації майбутніх фахівців до інтелектуальної взаємодії, пробудження й формування у них відповідної потреби залишаються ще недостатньо дослідженими.

Мета статті – розглянути питання формування потреби в інтелектуальній взаємодії у студентів вищих навчальних закладів освіти.

Як вважає більшість психологів, мотивація являє собою стрижень психології особистості, зумовлюючи таким чином особливості її діяльності. Мотивація – це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки, а мотиви (від лат. *moveo* – рухаю) – це те, що спонукає людину до діяльності. Психологи відносять до мотивів у широкому значенні потреби, інстинкти, захоплення, почуття й емоції, установки, ідеали, уявлення, ідеї, класифікуючи їх таким чином: функціональні потреби; матеріальні та ідеальні потреби; вищі соціальні потреби; соціальна установка.

Поділяючи думку В. Ковальова про те, що мотиви – це “усвідомлені спонукання поведінки і діяльності, які є якістю особистості, що виникають при вищій формі відображення потреб” [7, с. 59], у дослідженні спираємось на запропоновану ним класифікацію мотивів поведінки людини:

- суспільні: ідейні, політичні, моральні, естетичні;
- за джерелом виникнення: соціальні, колективістські, діяльнісні, заохочувальні;
- за видами діяльності: суспільно-політичні, професійні, навчально-пізнавальні;
- за тривалістю прояву: постійні, довготривалі, короткотривалі;
- за силою прояву: сильні, помірні, слабкі;
- за стійкістю: сильні, середні, слабкі [7, с. 60–61].

Слід зазначити, що концепція В. Ковальова набула розвитку в напрацюваннях Т. Вольфовської. Дослідниця, відштовхуючись від класифікації мотивів, пішла далі й розробила класифікацію мотиваційних типів, які залежать від трьох універсальних потреб людини (потреб індивідів як біологічних організмів, потреб у координованих соціальних взаємодіях і потреб, пов'язаних з виживанням та достатком соціальних груп), виділивши такі: саморегулювання; стимулювання (повнота життєвих відчуттів); гедонізм; досягнення; влада; безпека; конформність; традиція; прихильність; універсалізм [4, с. 102]. Цілком слушно авторка вважає, що всі мотиваційні типи перебувають між собою в стані сумісності чи суперечності, що й визначає певну стратегію поведінки особистості.

З погляду формування культури професійного спілкування у студентів ВНЗ вважаємо важливою тезу про те, що мотивація навчання й опанування фахом як свідомої діяльності людини ґрунтується на формуванні ставлення до цього виду діяльності та пов'язана із життєвими установками та інтересами людини (Л. Божович, О. Бодальов, В. Іванов, В. Ільїн, О. Леонт'єв, О. Морозова, О. Петровський, П. Якобсон). Вважаємо, що на мотиви пізнавальної активності особистості можна вплинути через пробудження її інтересів. Інтерес (від лат. *interest* – має значення, важливо) у психології – ставлення особистості до предмета як до чогось цінного й привабливого для неї. Розрізняють матеріальні та духовні інтереси. Психологи й педагоги вважають, що зміст і характер інтересів пов'язані з побудовою й динамікою мотивів та потреб людини, а також із характером форм і засобів освоєння дійсності, якими вона володіє.

Власне, інтерес є активною спрямованістю на предмет або явище, при цьому він має позитивний характер. У педагогіці інтерес розглядається як “форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному та глибокому відображенню дійсності” [10, с. 284]. Інтереси можуть мати різний зміст, спрямованість, глибину, обсяг, стійкість. Розуміючи значущість впливу пізнавального інтересу на формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв, звернемося до виокремлених Г. Щукіною аспектів його впливу: рівень розвитку пізнавального інтересу (сила, глибина, стійкість); його характер (наявність глибокого основного інтересу, який забезпечує значні зрушення в розвитку особистості); місце пізнавального інтересу в колі інших мотивів і його взаємозв'язок з ними; спорідненість пізнавального інтересу із життєвими планами й перспективами особистості [13, с. 93].

У своєму дослідженні виходимо також з ідеї Б. Ананьєва про поведінково-міжособистісну взаємодію на різних рівнях професійного спілкування.

Спираючись на класифікацію типів спілкування, запропоновану М. Каганом [6], що ґрунтується на принципах системного аналізу (матеріально-практичне, духовно-інформаційне та практично-духовне), та розглядаючи їх з точки зору культури професійного спілкування, доходимо ви-

сновку, що взаємодія відбувається для задоволення різних потреб майбутнього фахівця. З огляду на вплив потреб особистості на її ставлення й мотивацію до формування культури професійного спілкування, вважаємо за можливе об'єднати їх у такі групи: 1) прагнення до спілкування, де рушійною силою є бажання “просто спілкуватися”, тобто задоволення потреби в особистісному самовираженні й емоційно-почуттєвих потреб (психологічна підтримка, зняття психологічного напруження, подолання відчуття самотності); 2) прагнення до духовного взаємозбагачення, яке спирається на прагнення до задоволення морально-духовних потреб (духовна взаємодія); 3) прагнення до професійної співтворчості, коли реалізується свідоме бажання працювати над розвитком ідеї, тобто задоволення інтелектуальних потреб та професійних інтересів (див. рис.).



Рис. Потреби, що спонукають майбутнього фахівця до взаємодії у професійному спілкуванні

Отже, система потреб майбутнього фахівця, що спонукає його до взаємодії у професійному спілкуванні, відображається у відповідних механізмах професійного спілкування, таких як:

- задоволення емоційних потреб;
- намагання досягти взаєморозуміння;
- бажання здійснити обмін інформацією;
- прагнення до духовного збагачення;
- прагнення до пізнання нового; самовдосконалення та реалізація особистісного потенціалу.

Усвідомлення потреб, які спонукають фахівця до професійного спілкування, є підґрунтям для становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів; організації та науково-педагогічної підтримки інтелектуальної співтворчості; налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів у рамках спільної діяльності в навчально-пізнавальному процесі.

Метою є сформованість чітко вираженого стійкого інтересу до співпраці з партнером у професійному спілкуванні, зацікавленість у взаємодії з

опонентом, орієнтація на співпрацю при вирішенні проблемних професійних питань; сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії.

Оптимальними для реалізації цього завдання вважаємо діалогічні методи навчання. Завдяки своїй безпосередній орієнтації на особистість студента вони здатні забезпечити постійні міжособистісні контакти “студент – викладач”, “студент – студент”; створити атмосферу психологічного комфорту на занятті, позбавити студентів відчуття внутрішньої напруженості й “відчуження”; спонукати студентів до активного вияву своєї позиції; сприяти більш продуктивному засвоєнню знань та оволодінню уміннями й навичками; допомагати самореалізації та саморозвитку особистості кожного учасника навчального процесу (як студента, так і викладача).

У ході особистісно зорієнтованого навчання між учасниками навчального процесу відбуваються суб’єкт-суб’єктні відносини, на відміну від традиційних об’єкт-об’єктних. Такі відносини є дійсним відображенням рівноправності й партнерства викладачів і студентів. У центр навчального процесу ставиться студент. Разом з викладачем він може активно впливати на організацію навчання, здобувши право на вибір навчального матеріалу й засобів його засвоєння.

Важливим з позицій діяльнісного підходу є врахування в нашому дослідженні виокремлення В. Шадриковим у структурі діяльності таких функціональних блоків: мотиви, цілі, програма діяльності, інформаційна діяльність, прийняття рішення, підсистема діяльнісно значущих якостей [12, с. 147]. Майбутній фахівець, на думку дослідника, “проектую” свою мотиваційну структуру на структуру факторів, пов’язаних з професійною діяльністю, через які стає можливим задоволення потреб. Спираючись на класифікацію В. Шадрикова, розглядаємо процес професійного навчання як специфічний вид діяльності, у ході якого:

- здійснюється вплив на мотиви та інтереси студента (як особистісні, так і професійні), відбувається взаємодія між студентом і викладачем у мотиваційній сфері;
- реалізується інформаційна діяльність у формі інтелектуальної взаємодії під час пошуку шляхів вирішення навчальних та наукових проблем та у вигляді обміну інформацією;
- відбувається спільне прийняття рішення, яке є результатом аргументованого обговорення різних поглядів на проблему.

Цілісність і системність впливу на формування у студентів потреби в інтелектуальній взаємодії забезпечується органічним поєднанням:

- процесу навчання, який вважаємо не тільки процесом набуття певних знань, умінь та навичок, але водночас і процесом оволодіння уміннями й навичками інтелектуальної взаємодії, котрі в майбутньому можуть бути спроектовані на професійну діяльність;
- процесу виховання, що в контексті нашого дослідження означає, насамперед, оновлення духовної взаємодії викладачів і студентів;
- процесу саморозвитку як студентів, так і викладачів.

При цьому розглядаємо ставлення викладача до студента як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку й суб'єкта навчальної та виховної взаємодії. Приєднуємось до думки Т. Сущенко про те, що педагогічний процес – це процес взаємного духовного збагачення педагогів і учнів в умовах сприятливого психологічного клімату взаємин, загальної діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості [11, с. 8]. Рівноправне партнерське спілкування не може бути продуктивним без духовної взаємодії та інтелектуальної співтворчості його учасників. Пошуки вирішення певної проблеми або розвиток ідеї потребують інтелектуальних зусиль партнерів, їхньої готовності до взаємодії й пошуків компромісу заради знаходження прийняттого варіанта вирішення проблеми.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення про те, що виважені стосунки між студентами й викладачами, у яких вони виступають рівноправними партнерами по спілкуванню, становлять підґрунтя для їхньої плідної духовної взаємодії. Вважаємо, що вона має спиратися на:

- постійну пошуково-творчу діяльність;
- взаємодопомогу;
- визнання своїх власних досягнень і досягнень інших;
- адекватне сприйняття критики та вміння критикувати;
- доброзичливе й тактовне ставлення до опонента.

Для забезпечення плідної інтелектуальної взаємодії викладачів і студентів слід звернути особливу увагу на доцільність контролю з боку викладачів та униканню його “жорстких” форм. Психологічно комфортні умови для продуктивної навчальної діяльності та спілкування створюються тоді, коли викладач підбадьорює студентів, сприяє розвитку їхньої впевненості в собі, стимулює учасників навчального спілкування до активної позиції.

Враховуючи переваги застосування діалогічних методів навчання, слід відзначити позитивний вплив діалогізації навчання на різні сфери взаємодії суб'єктів навчального процесу, зокрема:

- посилення мотивації студентів до оволодіння культурою професійного спілкування;
- формування стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності й професійного спілкування як його невід'ємної складової;
- активізацію різних форм чуттєвого та логічного пізнання навколишнього світу, що сприяє розвитку когнітивно-пізнавального компонента культури професійного спілкування;
- пробудження сумнівів щодо начебто загальновідомих тез, що, у свою чергу, спонукає до індивідуальної активної пізнавальної діяльності;
- перетворення пізнання з механічного процесу вимушеного оволодіння знаннями на творчу діяльність з пошуку нових знань;
- підвищення рівня володіння вміннями й навичками співпрацювати з партнерами у фаховій галузі;
- надання імпульсу та формування прагнення до інтелектуальної співтворчості;

- зростання самооцінки та віри у власні комунікативні здібності й можливості;
- позитивний вплив емоцій на процес засвоєння умінь і навичок професійного спілкування;
- формування уміння контролювати власні почуття та емоції, особливо негативні, у ситуаціях професійного спілкування;
- розвиток фахової комунікативної компетенції;
- зростання рівня володіння мовними та мовленнєвими вміннями й навичками.

Професійна підготовка майбутніх фахівців на діалогічних засадах передбачала широке впровадження у практику нетрадиційних лекцій, у нашому дослідженні це були лекції-бесіди, проблемні лекції, лекції із запрошенням опонента (так звані бінарні лекції). Лекційний курс логічно доповнювали нетрадиційні семінари: семінар-бесіда, “круглий стіл”, “мозковий штурм”, прес-конференція, дискусія, диспут, ділові ігри, рольові ігри, ігри за планом, проекти, кейс-метод, аналіз конкретних ситуацій тощо. Крім підвищення рівня оволодіння фаховими знаннями діалогічні методи навчання пробуджують у майбутніх спеціалістів пізнавальний інтерес, сумніви в сказаному, спонукають їх до роздумів і “підштовхують” до взаємодії.

Висновки. Інтелектуальна взаємодія з партнером є основою культури професійного спілкування майбутніх фахівців. Ефективним засобом формування потреби студентів ВНЗ у інтелектуальній взаємодії є діалогічні методи навчання. Завдяки їх застосуванню у студентів формується стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності і професійної комунікації, створюється позитивна мотивація до професійного спілкування, розвиваються вміння й навички співпраці з партнерами.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
4. Вольфовська Т.О. Соціальні уявлення молоді про способи й моделі взаємодій у суспільстві / Т.О. Вольфовська // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 98–106.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. – М., 1982. – Т. 2. – 574 с.
6. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
7. Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалёв. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
8. Коломинский Я.Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1971. – 382 с.

10. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
11. Сущенко Т.І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Т.І. Сущенко. – К., 1985. – 56 с.
12. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М., 1994. – 315 с.
13. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

БАБАКІНА О.О., МОЛЧАНЮК О.В.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ВПЛИВОМ ЕВРИСТИЧНОЇ БЕСІДИ

У педагогічній науці сьогодні триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу. Підвищення якості навчання школярів реалізується за допомогою розробки і впровадження нових педагогічних технологій і методик, а також удосконалення вже існуючих. Важливо навчити людину самостійно орієнтуватися в інформації, успішно використовувати будь-яку діяльність. Для цього необхідно формувати здатність особистості творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання, бо прогрес залежить значною мірою від інтелектуального потенціалу суспільства, освіти і науки.

До ключових проблем педагогіки, які вимагають постійного творчого аналізу та експериментальних перевірок, належить і проблема формування пізнавальної активності особистості молодшого школяра.

На перше місце у формуванні активності виходить питання виховання потреб особистості в інтелектуальному, культурному, моральному аспектах та її саморозвитку.

Таким чином, “виховання пізнавальної активності в шкільний період життя людини є основою підготовки молодого покоління до продуктивної професійної діяльності, яка сприяє науково-технічному прогресу суспільства, його соціально-економічному розвитку” [3, с. 8], тому що “активну особистість відзначає вміння ставити і розв’язувати нові проблеми, ініціатива, оригінальність мислення, протидія консерватизму, шаблону, здатність до критичного аналізу умов, фактів, підходів тощо” [5, с. 18].

Пізнавальна активність школяра є важливою умовою вдосконалення й одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу в початковій школі, оскільки: а) стимулює розвиток особистості; б) забезпечує сприятливий мікроклімат учня в сім’ї; в) спонукає вчителів, вихователів до самоосвіти, пошуків шляхів досягнення високих результатів навчання (відбір змісту освіти, розробка технологій навчання і виховання та ін.).

Одне із важливих завдань, яке стоїть перед початковою школою, – розвиток самостійності особистості, підвищення рівня її творчого потенці-

алу – вирішується шляхом “формування пізнавальної активності, котра, з одного боку, знаходить конкретне виявлення в самостійній діяльності суб’єкта, а з іншого – активність, що стимулюється пізнавальними інтересами, визначає характер його самостійності” [6, с. 157].

Сучасна початкова школа, орієнтована на розвиток пізнавальної активності, гостро ставить перед учителем проблему вибору методів навчання. Метод евристичної бесіди, випробуваний тисячоліттями, не втрачає своєї актуальності і сьогодні, оскільки “орієнтація на здобуття учнем знань власним розумом і власними зусиллями (хай і поставлених учителем і за його активної допомоги) завжди є ефективнішим, аніж пасивне засвоєння знань та їх відтворення без глибокого усвідомлення суті” [7, с. 58].

Отже, проблема використання евристичної бесіди як методу формування пізнавальної активності учнів – багатогранна кардинальна проблема не лише дидактики, а й усього процесу виховання особистості. У розв’язанні питань формування активності – витoki багатьох інших питань: виховання потреб у знаннях; вироблення в школярів уміння навчатися, мислити; розвиток пізнавальних інтересів, самостійності, творчості; забезпечення глибини і міцності знань; визначення рівнів розумового розвитку учнів тощо.

Мета статті – висвітлення педагогічних аспектів формування пізнавальної активності молодших школярів під впливом евристичної бесіди.

Цінні думки стосовно використання методів активізації пізнавальної активності учнів знаходимо у прогресивних педагогів минулого: Я. Коменського, Ж. Руссо, К. Гельвеція, Й. Песталоцці, А. Дістервега та ін. Значний внесок у обґрунтування питань активізації особистості зробив К. Ушинський та його послідовники. Багатий досвід було накопичено у вітчизняній педагогіці 20-х рр. ХХ ст. Конкретні шляхи реалізації принципу активності були розроблені у 30-х рр. ХХ ст. П. Блонським, О. Залужним, П. Зінченко, О. Леонтєвим.

Нова хвиля теоретичних і методичних досліджень питань активізації діяльності школярів почалася з кінця 50-х рр. Плідними в цьому плані були 60 та 70-і рр. ХХ ст.

У працях педагогів, психологів і методистів знайшли глибоке обґрунтування проблеми сутності активності особистості, психологічних механізмів активності, питання активізації шляхом удосконалення методів, форм навчання; організації самостійної роботи як засобу активізації та ін. Проте недостатньо в наукових працях висвітлено питання формування активності молодших школярів у різних видах їх навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз педагогічного досвіду початкової школи свідчить про те, що проблема використання евристичної бесіди як методу розвитку пізнавальної активності ще не стала для переважної більшості учителів предметом спеціального дослідження.

Оскільки “пізнавальна активність особистості сприяє підвищенню якості будь-якої сфери діяльності” [11, с. 5], на її формування впливають

різноманітні об'єктивні і суб'єктивні фактори. Ці впливи ефективні, якщо вони інтегруються із об'єктивної в суб'єктивну сферу. Тому необхідним є цілісний підхід як до вивчення феномену евристичної бесіди як методу формування пізнавальної активності учнів, так і її формування в початковій школі, що й визначає актуальність дослідження проблеми.

Як свідчать дослідження, не можна вирішувати успішно питання навчання без організації оволодіння учнями уміннями мислити.

Евристична бесіда як метод розвитку пізнавальної активності нараховує вже кілька тисячоліть, вперше він увійшов в ужиток як “сократична бесіда”, він імені славетного філософа Сократа, що вів з учнями філософські бесіди, які мали на меті з'ясування істини не прямим повідомленням, а власним розумом учня.

Отже, евристична бесіда, родоначальником якої вважають давньогрецького філософа Сократа, пройшла довгий і складний шлях розвитку. Такі положення сократівського вчення, як самостійність співрозмовника в пошуках істини, рух до істини через діалектичну боротьбу думок за допомогою запитань, використання у відповідях знань із життєвого досвіду, спрямовувальна роль того, хто веде бесіду, – збереглись у сучасній педагогіці.

Організація навчання у початковій школі залежить як від обсягу та змісту навчального матеріалу, так і від правильного вибору методів його викладання.

На сучасному етапі розвитку шкільної практики розроблені і широко використовуються різноманітні методи навчання, які за найбільш суттєвими ознаками класифікують на певні групи. Слід зазначити, що в сучасній дидактиці виділяють кілька класифікацій методів. Найбільш важливими серед них вважаються: 1) за джерелами знань і зв'язком діяльності вчителя і учня; 2) за характером дидактичних завдань; 3) за рівнем пізнавальної самодіяльності учнів.

Бесіда як метод навчання є діалогом між учителем і учнем, який підпорядковується конкретній меті, цей метод широко застосовується у процесі навчання молодших школярів і має великі можливості в керуванні їхньою пізнавальною діяльністю.

Бесіда – це “складний спосіб організації пізнавальної діяльності учнів. Особливість цього методу навчання полягає у тому, що інформація відтворюється або сприймається школярами частинами, у формі запитання – відповідь” [9, с. 3]. Якщо “поза увагою дітей залишається хоч одна частина змісту, знання стають фрагментарними, втрачається їхня сутність, у дітей зникає інтерес і бажання працювати” [10, с. 30].

У дидактиці визначено такі функції методу бесіди:

- створення психологічної установки на засвоєння нового матеріалу, мотивація пізнавальної діяльності учнів під час вивчення певної теми, постановка перед учнями проблемної ситуації;

- розкриття змісту фактичного матеріалу; опис певного об'єкта, повідомлення про події, явища;

- розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків між предметами та явищами навколишнього середовища;
- зведення знань у певну систему;
- інструктування учнів щодо їхньої діяльності.

Широкі функції бесіди в системі навчання і виховання молодших школярів зумовлюють її місце в навчальному процесі. Бесіди можуть застосовуватися на всіх етапах навчання: під час підготовки до засвоєння нового матеріалу, у процесі його пояснення, засвоєння, застосування та узагальнення.

Бесіда – це структурний елемент (прийом) усіх інших методів. Основна її функція у цій якості – це “управління різними видами навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів” [2, с. 153].

Серед теоретиків дидактики та вчених, котрі займаються методами навчання та їх класифікацією, досі немає однозначного погляду на місце евристичної бесіди серед них. По суті, жодна з існуючих класифікацій за певним критерієм не визначає окремого місця цьому методу. Але евристична бесіда – це “метод навчання, який полягає в тому, що вчитель вдало поставленими запитаннями (інколи навідними) спонукає учнів самостійно на основі їх знань, уявлень, життєвого досвіду, спостережень приходити до певних висновків, формулювати поняття і правила” [2, с. 262].

Дидактична суть евристичної бесіди як методу полягає в тому, що “цей метод навчання передбачає розмову вчителя з учнями, організується за допомогою продуманої системи запитань і передбачає не пряме повідомлення знань учням, а їх власне знаходження зв'язків із уже відомим і виведенням закономірностей” [3, с. 9].

Схема динаміки інформації в процесі евристичної бесіди має такий вигляд: вчитель → учні → вчитель → учні.

Зі схеми бачимо, що постановка запитань не є прерогативою тільки вчителя, учні також можуть ставити запитання, потрібні їм для осмислення матеріалу.

У процесі застосування евристичної бесіди вчитель уміло поставленими запитаннями спрямовує думку учнів на розуміння ними суті виучуваного матеріалу. Розумову роботу, яку при цьому виконують учні, можна розглядати в такій послідовності:

- перед учнями ставиться проблема, питання, предмет для спостереження, порівняння, що примушує їх мислити, дає поштовх думці;
- аналізуються різні відповіді, висловлені при розгляді питання, відкидаються неправильні, доповнюються або уточнюються неповні й неточні, виводиться правильна відповідь;
- устанавлюються логічні зв'язки між окремими положеннями, виводяться висновки й узагальнення, устанавлюється система нових знань [5, с. 18].

Отже, від постановки питання, досліду, спостереження, вчитель в евристичній бесіді веде учнів до порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу,

знаходження правильної відповіді і, нарешті, до встановлення логічних зв'язків, виведення висновків і узагальнень.

Існує кілька різновидів методу бесіди, тому потрібно чітко виокремити місце евристичної бесіди серед них. Типовими для початкового навчання є такі види бесід: евристична, репродуктивна, узагальнювальна, контрольна-корекційна, аналітико-синтетична.

Орієнтовна структура евристичної бесіди, основні етапи її використання на уроках в початкових класах такі:

1. Актуалізація опорних знань.
2. Створення проблемно-пошукових ситуацій.
3. Спонування учнів висловити припущення про вирішення проблеми.
4. Вимога довести свою точку зору.
5. Спрямування розумової діяльності учнів, коректування відповідей.
6. Узагальнення і систематизація знань.

Вказана структура евристичної бесіди не є щось незмінне, раз і назавжди дане, необхідно творчо підходити до підготовки і проведення евристичної бесіди. Характер елементів структури визначається завданнями, які постійно слід вирішувати на уроці.

Важливе місце в підвищенні ефективності методу евристичної бесіди займає знання її функцій. Оскільки евристична бесіда – один із методів навчання, то їй притаманні функції, які властиві взагалі методам навчання: освітня, розвивальна, виховна, мотиваційна та ін. Крім того, для методу евристичної бесіди характерною є комунікативна функція. Вона виявляється в тому, що “учні завдяки діалогу, який застосовується вчителем на уроці, виробляють практичні вміння користуватися усним мовленням у спілкуванні з людьми” [1, с. 39].

Комунікативна функція “сприяє формуванню таких навичок, як тактовність у спілкуванні, вміння лаконічно спитати, точно відповісти, ясно і дохідливо висловити свою думку, вміння вислухати уважно іншого, правильно реагувати в ході бесіди на висловлену точку зору, не компрометуючи при цьому співрозмовника, не принижуючи його честі й гідності своїми запитаннями, доповненнями, даючи простір для нормального і спокійного проходження діалогу” [4, с. 30].

Комунікативна функція виявляє себе також в умінні оперативно, швидко зрозуміти опонентів, і якщо потрібно, то стати на шлях дискусії, висловити своє позитивне або ж негативне ставлення до питання, яке обговорювалось, зайняти принципову позицію, вміти відстояти свою точку зору, налагодити контакт з іншими, сторонніми людьми, якщо того вимагають обставини.

Основними показниками успішного застосування методу бесіди є правильне, усвідомлене відтворення учнями усвідомленої інформації, наступне її розпізнавання і часткове застосування.

Щоб поліпшити сприймання слухової інформації, доцільно використовувати різні способи фіксації уваги на прослуханому, залежно від мети повідомлення.

У молодших класах можна часто спостерігати, як на початку бесіди діти починають активно працювати. Вони прагнуть відповідати. На кожне із запитань один із учнів дає відповідь. Здається, всі захоплені роботою, але швидко частина дітей втрачає інтерес до неї. Вони “губляться” у процесі бесіди. Це відбувається з різних причин: не зрозуміли зміст наступного запитання, швидко не змогли дати відповідь на попереднє або усвідомити відповідь товариша тощо. Такі діти втратили взаємозв’язок між частинами бесіди. Основна причина такого стану полягає в тому, що вчитель не стежив за роботою усього класу, а задовольнився лише відповіддю одного учня.

Запитання, які становлять бесіду, бувають різними за характером:

а) репродуктивно-мнемічні – активізують пам’ять і спонукають до відтворення раніше здобутих знань і вмінь;

б) репродуктивно-пізнавальні – стимулюють репродуктивну пізнавальну діяльність, результатом якої є здобуття готових знань з різних джерел: підручників, засобів наочності, спостережень тощо;

в) продуктивно-пізнавальні – відповіді на такі запитання отримуються в результаті здійснення операцій логічного мислення з уже відомими знаннями або під час вирішення проблеми.

У кожного з цих видів є свої істотні ознаки, які обов’язково має враховувати учитель, оскільки вони впливають на зміст запитань, структуру бесіди (включення різних прийомів і засобів навчання), її хід і результативність.

Під час евристичної бесіди доцільно застосовувати запитання різного змісту, а саме: на встановлення причинно-наслідкових та інших зв’язків; на порівняння і протиставлення; спрямовані на проведення аналізу, синтезу, доведення, виведення висновків і узагальнень; спрямовані на використання особистого досвіду, спостережень учнів, виявлення їх ставлення до оточуючого; на відтворення деяких знань учнів, що стають основою для засвоєння нового матеріалу.

Евристична бесіда – це спосіб організації творчої діяльності школярів через вирішення проблеми у співпраці з вчителем. Тому функція вчителя в цій бесіді полягає не тільки у постановці системи запитань, управлінні пошуком нових знань і способів діяльності, але й у показі способу отримання відповідей на ті запитання-підпроблеми, на які учні не можуть відшукати відповідь самостійно.

Однак учителям слід добре пам’ятати, що “вибір евристичної бесіди здійснюється за визначеними критеріями: відповідністю змісту та загальної і локальної готовності учнів” [8, с. 51].

Готуючись до проведення евристичної бесіди у початковій школі, учителі мають усвідомлювати: на якому етапі уроку вона розгортатиметься; рівень знань учнів, їх попередній досвід з проблеми, яка розглядається; спостереження, які можуть бути використані в бесіді; мету бесіди та висновки, “відкриття”, до яких слід підвести учнів; основні запитання за темою бесіди.

Евристична бесіда є двостороннім процесом у тому розумінні, що в ній активну участь беруть і вчитель, і учні, тому вона успішно проходить-ме в тому разі, якщо до неї готуватимуться не тільки учителі, а й учні. Можна запропонувати учням запитання для попереднього продумування.

Учителі-практики з метою надання евристичній бесіді ще більшої життєвості, предметності застосовують такі методичні прийоми:

- ставлять учням запитання, які виявляють уміння застосовувати набуті знання на практиці;
- широко застосовують наочність, досліди і пошукові ситуації, розбір конкретних прикладів;
- заохочують висловлювання учнів, організують їх спостереження;
- пропонують учням аргументувати свої відповіді власними прикладами з життя, практики, досвіду;
- пропонують учням пояснювати, як вони дійшли до певної відповіді, чому вони так вважають, щоб запобігти формалізму.

Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що, здійснюючи активізацію пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі використання евристичної бесіди, необхідно дотримуватись таких педагогічних умов:

- реалізація принципу організації успіху в учінні кожної дитини;
- створення умов для самореалізації дитини її особистісних здібностей у навчанні;
- організація пізнавальної діяльності учнів, за якої навчальний матеріал став би предметом активних розумових і практичних дій кожного, створення ситуацій, у яких діти самостійно формулюють мету діяльності;
- організація проблемно-пошукової діяльності, яка завчасно має бути спланованою відповідно до групової диференціації учнів, а проблема – усвідомлена кожним учнем;
- створення ситуацій, у яких би діти самі відчували потребу в порадах і допомозі з боку вчителя.

Висновки. На основі аналізу відповідної психолого-педагогічної і методичної літератури та шкільної практики ми дійшли висновку, що використання евристичної бесіди як засобу формування пізнавальної активності молодших школярів буде досить ефективним за умови побудови цього процесу на таких педагогічних засадах:

- використання цікавих пізнавальних матеріалів з урахуванням потреб та інтересів молодших школярів;
- використання системи пізнавальних завдань і вправ із використанням проблемно-пошукових методів навчання;
- забезпечення емоційно-позитивних умов для засвоєння знань.

Ми розкрили далеко не всі педагогічні аспекти формування пізнавальної активності молодших школярів у результаті застосування евристичної бесіди, подальші дослідження плануємо спрямувати на вивчення інших досягнень учених як у зазначеному дискурсі, так і в поширенні власних розробок щодо практичного впровадження теоретичних досягнень проблеми дослідження.

Література

1. Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ / [под ред. Д.Б. Богоявленской]. – М. : Просвещение, 1976. – 117 с.
2. Байбара Н.П. Методика викладання природознавства у початкових класах / Н.П. Байбара. – К. : Освіта, 2001. – 424 с.
3. Балаєва Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н.І. Балаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 278. – С. 8–10.
4. Варзацька Л.О. Активізація пізнавальної діяльності учнів / Л.О. Варзацька // Рідна школа. – 1991. – № 2. – С. 28–31.
5. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів / Л. Данилова // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 18–20.
6. Дидактика современной школы / [под ред. В.А. Онищука]. – К. : Рад. школа, 1987. – 351 с.
7. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1968. – 284 с.
8. Калашникова Л.И. Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности / Л.И. Калашникова. – Харьков, 1986. – 153 с.
9. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання. Розвиток комунікативних і мовних умінь / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2003. – № 10. – С. 2–11.
10. Лингарт Й. Модель активного социального учения / Й. Лингарт, И. Перлаки // Вопросы психологии. – 1977. – № 6. – С. 30.
11. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.

БАБЕНКО К.П.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МОДУЛЯ “ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАРУБІЖНИХ ВНЗ”

Орієнтація вітчизняної освіти на творче осмислення кращих здобутків зарубіжних освітянських систем зумовлює ознайомлення майбутніх фахівців зі станом і тенденціями змін європейської й світової освіти. З огляду на це при вивченні дисципліни “Методика викладання у вищій школі” дуже важливою видається самостійна робота магістрів.

Проблема полягає в тому, що при опрацюванні модуля “Організація навчального процесу в зарубіжних ВНЗ” магістри не орієнтуються в наукових поняттях та закономірностях розвитку світової освітньої системи. Значно знижує підготовку магістрів недостатня кількість необхідної навчальної літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених вивченню досвіду зарубіжної освіти, дає змогу виокремити такі аспекти, яким при підготовці майбутніх фахівців не приділяється належної уваги. Це освіта майбутніх педагогів, питання про перепідготовку педагогічних працівників. Цим зумовлена актуальність цієї статті. Увага слухачів магістратури акцентується на педагогічній освіті працівників навчальних закладів, на спеціалізації післядипломної педагогічної освіти. Пошуки активних методів навчання у закладах вищої освіти зарубіжжя також стануть у пригоді магіст-

рам. Знання, здобуті самостійно, вони можуть використовувати в подальшій викладацькій діяльності.

Мета статті – розкрити засоби активізації самостійної роботи магістрів у вищому навчальному закладі в процесі ознайомлення із найбільш усталеними зарубіжними освітніми системами.

У процесі творчого пошуку магістр має набути знань з таких питань, яких спеціально не торкається жодна дисципліна навчального плану вищої школи. При вивченні модуля “Організація навчального процесу у зарубіжних ВНЗ” ми пропонуємо такі завдання для самостійної роботи:

- 1) ознайомитися з науковими поняттями, закономірностями, принципами та методами освітньої системи обраної країни;
- 2) розкрити зміст і основні тенденції розвитку вищої освіти певної країни чи моделі освітньої системи;
- 3) з’ясувати зміст та місце вищої освіти обраної країни в системі неперервного навчання;
- 4) розкрити місце країни у світовому освітньому просторі, проблеми реформування освіти в умовах глобалізації;
- 5) розвивати здатність до творчого вирішення проблем, що виникають при самостійному опрацюванні теми;
- б) раціонально організувати бюджет навчального часу, аналізувати та інтерпретувати результати наукових досліджень у контрольних роботах, рефератах, тезах [8, с. 102] у світлі педагогічних принципів навчання та виховання, освітніх парадигм сьогодення.

У результаті опрацювання обраної теми магістри мають знати:

- 1) предмет, завдання, функції педагогічної системи обраної країни;
- 2) провідні ідеї педагогічного досвіду зарубіжної країни чи освітньої системи;
- 3) соціально-економічні та політичні фактори розвитку вищої освіти;
- 4) провідні тенденції розвитку вищої освіти в системі неперервного навчання;
- 5) загальні характеристики концептуальних засад реформування освіти обраної зарубіжної країни;
- б) гуманістичні перспективи подальшого розвитку освіти.

Дослідивши певну тему, магістри повинні вміти:

- 1) застосовувати наукові знання на практиці при вирішенні навчальних та виховних завдань;
- 2) орієнтуватися у відборі технологій, які відповідають тій чи іншій парадигмі освіти;
- 3) застосовувати передовий міжнародний досвід для підвищення ефективності власної професійної діяльності.

Мета й завдання самостійної роботи магістрів досягаються застосуванням таких форм навчання, як лекції, семінари-конференції, практичні заняття, тестові завдання, реферати, консультації. Самостійна робота студентів передбачає за навчальним планом такі види роботи: вивчення навчальної та додаткової літератури з курсу, самостійне опрацювання питань

за означеним переліком, написання повідомлень за темами семінарських занять.

Теми для опрацювання пов'язані з матеріалом, який вивчається на заняттях. Магістри підсумовують знання, здобуті при вивченні поточних тем курсу, а також систематизують знання всієї дисципліни. Виконання завдань вимагає від студентів глибокого володіння навчальним матеріалом, розвиває вміння самостійного дослідження проблем, пошуку й аналізу загальної та спеціальної літератури, вміння викладати й відстоювати власну думку.

Таблиця

Перелік тем для самостійного опрацювання

№	Назва напрямку	Теми для самостійної роботи
1	Висвітлення освітньої системи певної країни	1. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. 2. Методи навчання в сучасній педагогіці США. 3. Сучасна післядипломна педагогічна освіта Франції. 4. Реформа освіти в Японії. 5. Принципи навчально-виховного процесу в коледжах Великобританії. 6. Наслідки конфуціанських ідей в освітній системі Китаю. 7. Специфіка освітньої політики Південної Кореї
2	Висвітлення освітньої моделі, яка є характерною для декількох країн	8. Орієнтири національного виховання в освітній системі країн Сходу. 9. Професійна освіта в країнах Заходу. 10. Сучасна вища школа країн Західної Європи. 11. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі. 12. Дистанційна освіта в зарубіжних країнах
3	Порівняльна характеристика освітньої системи певної країни та української освітньої системи	13. Орієнтири національного виховання студентів у Японії та Україні. 14. Відмінності між диференційованим навчанням в освітніх системах Німеччини та України. 15. Інститут кураторства в Україні, його специфічні відмінності від тьюторської системи Великобританії. 16. Наслідки реформування шкільної системи освіти у вищих навчальних закладах України та Південної Кореї. 17. Організація навчально-виховного процесу в університетах України та Китаю

Теми для самостійної роботи побудовані за трьома напрямками (див. табл.). Студентам необхідно підготувати доповіді на запропоновану тему. Магістрам, які мають труднощі при підготовці самостійних завдань, надаються методичні рекомендації та орієнтовна література за певною темою.

Зміст методичних рекомендацій

1. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. Специфіка освітньої системи у Німеччині. Професійна освіта у Німеччині. Система вищої освіти в країні. Види кваліфікації вищої освіти в країні. Підготовка професійних кадрів у Німеччині [1, с. 7].

2. Методи навчання в сучасній педагогіці США. Методи “мозкового штурму”, кейс-метод, рольова та ділова ігри як засоби активізації навчальної діяльності студентів. Взаємозв’язок методів навчання у школі та ВНЗ. Специфіка модульного навчання в університетах Америки [4, с. 5; 9].

3. Сучасна післядипломна педагогічна освіта Франції. Принципи освітньої політики країни. Довгострокові програми університетського навчання. Розвиток післядипломної підготовки вчителів у Франції. Ресурсне забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції. Співпраця закладів освіти в країні [4, с. 5; 11].

4. Реформа освіти в Японії. Стан, проблеми та перспективи вищої освіти в Японії. Відповідальність уряду за реформи освіти в Японії. Диференціація освіти. Взаємозв’язок диференціації навчання в середній загальноосвітній та вищій школі. Система оцінювання досягнень студентів. Престижність роботи педагога в Японії [2, с. 4; 5; 10].

5. Принципи навчально-виховного процесу в коледжах Великобританії. Специфіка навчання в університетах Оксфорда та Кембриджа. Правила вступу й навчання в “Оксбриджі”. Система роботи бібліотек британських коледжів. Тьюторська система як провідний метод навчання й виховання. Шляхи активізації самостійної роботи студентів [4, с. 5; 10].

6. Наслідки конфуціанських ідей в освітній системі Китаю. Конфуцій як засновник першої приватної школи. Головний принцип Конфуція та його трансформація в сучасному Китаї для навчання дорослих, значення учіння для виховання сучасної молоді. Етика та мораль, обряди й церемонії як головні предмети навчання. Гімнастика та музика як дисципліни, що необхідні для духовного розвитку молоді. Система іспитів за часів Конфуція, її відтворення в сьогоденні [4, с. 5; 12].

7. Специфіка освітньої політики Південної Кореї. Шанобливе ставлення до освіти. Специфіка жіночої освіти в країні. Причини розвитку системи вищої освіти. Збільшення чисельності студентів та вищий рівень майстерності педагогів як ключові елементи стратегії розвитку освіти. Відкриття державних дослідних інститутів як осередків висококваліфікованих інженерів та вчених. Ієрархічний розподіл вищих навчальних закладів як принцип освітньої політики Південної Кореї [3, с. 4; 5; 6].

8. Національне виховання в країнах Сходу. Культ традицій у країнах Сходу як основа подальшої освіти. Зв’язок виховання й навчання в освітніх системах Японії, Китаю, Південної Кореї. Вплив мистецтва, філософії, народних традицій на освітню систему країн Сходу. Специфіка писемності східних країн. Структура освітніх систем країн Сходу [4, с. 5; 6; 12].

9. Професійна освіта в країнах Заходу. Відмінності в отриманні документів про загальну середню освіту в країнах Заходу. Загальна і професійна освіта у Великобританії, Франції, Німеччині. Типи професійних навчальних закладів у країнах Заходу. Умови вступу до професійних навчальних закладів. Принцип “гармонізації” систем професійної освіти. Визначення професійних кваліфікацій країн Заходу у Всесвіті [4, с. 5; 10].

10. Сучасна вища школа країн Західної Європи. Категорії вищих навчальних закладів Франції, Великобританії, Німеччини. Престижні університети країн Західної Європи. Особливості вступу й навчання у вищих закладах освіти. Умови навчання іноземних студентів. Система освіти та підготовки професійних кадрів Франції, Великобританії, Німеччини [4, с. 5; 10].

11. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі. Стан і головні тенденції розвитку педагогічної освіти у Великобританії, Франції, Німеччині. Заклади педагогічної освіти в країнах Заходу. Процес реформування освітянських систем у Великобританії, Франції, Німеччині, спільні та відмінні риси в процесі реформування. Досягнення, проблеми та перспективи освітніх реформ у країнах Заходу [1, с. 4; 5, с. 11].

12. Дистанційна технологія навчання в зарубіжних країнах. Сутність, концепції та джерела дистанційних технологій у зарубіжних країнах. Правила вступу до зарубіжних університетів. Специфіка навчальних програм. Оцінювання успішності студентів. Сутність навчання в дистанційних університетах зарубіжних країн. Система управління та фінансування в дистанційних університетах зарубіжних країн. Визнання дипломів за кордоном [4, с. 5; 10].

13. Орієнтири національного виховання студентів у Японії та Україні. Культ традицій у Японії як основа подальшої освіти. Поняття краси у японців та українців. Зв'язок виховання й навчання в освітніх системах Японії та України. Вплив мистецтва, філософії, народних традицій на освітні системи країн. Спільні та відмінні риси в структуруванні освітніх систем Японії та України. Умови вступу до вищих навчальних закладів, наявність зв'язку з національним вихованням молоді. Методи виховання студентів у вищих навчальних закладах Японії та України [2, с. 4; 5, с. 8].

14. Відмінність диференційованого навчання в освітніх системах Німеччини та України. Професійна освіта й підвищення кваліфікації в Німеччині та Україні. Умови навчання німецьких та українських студентів у закладах вищої освіти. Пільгові послуги студентам Німеччини й України в навчанні. Шляхи активізації самостійної роботи студентів. Програми з іноземної мови, принципи навчання за програмами у ВНЗ Німеччини та України. Німецька служба академічного обміну студентами, її дія в Україні [1, с. 8].

15. Інститут кураторства в Україні, його специфічні відмінності від тьюторської системи Великобританії. Призначення інституту кураторства в українських ВНЗ. Специфіка управлінської системи інституту кураторства. Завдання та обов'язки куратора академічної групи у вищому навчальному закладі. Тьюторська система як провідний метод навчання у Великобританії. Завдання та обов'язки тьютора у британських ВНЗ [4; 5; 8].

16. Наслідки реформування шкільної системи освіти у вищих навчальних закладах України та Південної Кореї. Стан, проблеми й перспективи вищої освіти в Україні та Південній Кореї. Відповідальність урядів України й Південній Кореї за реформи освіти в країнах. Диференціація освіти.

Взаємозв'язок диференціації навчання в середній загальноосвітній та вищій школі. Система оцінювання досягнень студентів у країнах [3, с. 6; 8].

17. Організація навчально-виховного процесу в університетах України та Китаю. Специфіка національного підходу до організації освіти в Китаї. Культ традицій у Китаї як основа подальшої освіти. Вплив мистецтва, філософії, народних традицій на освітню систему країни. Специфіка писемності китайців. Структура освітньої системи країни [8, с. 12].

Формою контролю самостійної роботи є семінар-конференція, під час якої відбувається обговорення доповідей, підготовлених студентами. З метою об'єктивності контролювання знань та умінь студентів пропонуємо критерії оцінювання доповідей магістрів, які подає В.М. Нагаєв [8, с. 78].

Критерії оцінювання доповідей магістрів

“Відмінно” – питання розкриті на високому теоретичному і практичному рівнях. Студент без ускладнень орієнтується в матеріалі, повністю відповідає на додаткові запитання. Якість відповідей свідчить про вільне володіння матеріалом лекційних і практичних занять, а також про ознайомлення з додатковим матеріалом із навчальної дисципліни.

“Добре” – у відповіді розкриті основні питання. На додаткові питання студент дає неповні відповіді. Студент вільно володіє лекційним і практичним матеріалом. Ознайомлення з додатковими джерелами не систематизовано.

“Задовільно” – володіння тільки загальним понятійним апаратом. Студент в цілому орієнтується в досліджуваному предметі, але при розкритті основних питань допускає суттєві помилки.

“Незадовільно” – студент робить принципові помилки у відповідях, утрудняється дати обґрунтовані відповіді на всі основні питання викладача, не володіє основним понятійним апаратом.

Позитивне виконання завдань самостійної роботи є однією з обов'язкових умов допуску студента до заліку. Інші умови – одержання позитивних оцінок під час семінарських занять і виконання тестового завдання.

Висновки. У процесі власної педагогічної діяльності розкрито засоби активізації самостійної роботи магістрів у вищому навчальному закладі. Пропоновані методичні рекомендації допомагають магістрам зосередитися на ґрунтовному аналізові обраної освітньої системи чи моделі. При підготовці тем, пропонованих для самостійної роботи, магістри навчаються інтегрувати теоретичні знання. Магістри дають обґрунтовані відповіді на поставлені запитання. Різноманітність тем для самостійного опрацювання дає змогу враховувати різні рівні компетенції магістрів. Протягом конференції студенти виявляють високий рівень теоретичної підготовки.

Література

1. Андрощук Г. Система освіти у ФРН / Г. Андрощук, А. Андрощук // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С. 71–76.
2. Зязюн І.А. Реформи освіти в Японії / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 67–74.

3. Каленюк І. Освіта республіки Корея в контексті стратегії суспільного розвитку / І. Каленюк // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 117–122.
4. Карпенко О.М. Высшее социально-экономическое образование за рубежом / О.М. Карпенко, М.Д. Бершадская, Ю.А. Вознесенская, О.И. Лукьяненко, М.А. Медведева // Инновации в образовании. – 2004. – № 2. – С. 43–81.
5. Карпенко О.М. Высшее социально-экономическое образование за рубежом / О.М. Карпенко, М.Д. Бершадская, Ю.А. Вознесенская, О.И. Лукьяненко, М.А. Медведева // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 24–51.
6. Ланьков А. Вища освіта по-корейському / А. Ланьков // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 96–106.
7. Михайлов С. Система освіти Німеччини / С. Михайлов, Т. Ляшенко // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2004. – № 3 (9). – С. 67–68.
8. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
9. Пивоварова О. Аналіз деяких особливостей діяльності вищих навчальних закладів США / О. Пивоварова, О. Романовський // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 3. – С. 51–60.
10. Сбруєва А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти / А. Сбруєва // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 18–21.
11. Синенко С. Розвиток післядипломної освіти і підготовка вчителів у Франції / С. Синенко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 78–80.
12. Чжан Л. Состояние китайского высшего образования / Л. Чжан // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 151–152.

БАРЛІТ О.О.

ЗНАЧЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОЇ ДУМКИ У ФОРМУВАННІ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ЯК ОСНОВИ СВІТОГЛЯДНОГО ДУХОВНО-ПРАКСІОЛОГІЧНОГО СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО ПРИРОДИ

Процес формування ціннісного ставлення людини до природи залежить не лише від змісту навчання та виховного процесу, а й від урахування у виховній діяльності історичного досвіду народу. На підставі знань про національні особливості того чи іншого народу з'являється можливість дослідити національну специфіку, сприяти пошукам виховного потенціалу конкретних народів, враховувати їх історичний досвід, особливості сприйняття людьми різних національностей певних виховних впливів, а також вивчати рефлексію народів щодо їх історичної взаємодії з геокультурним природним середовищем.

У вітчизняній традиції аспекти ставлення людини до природи окреслені в працях І. Франка, В. Вернадського, В. Винниченка та інших. Проте до 70-х рр. ХХ ст. у радянській науці єдиною моделлю ставлення людини до природи залишались проекти втручання у природні процеси, раціоналізація сприйняття природи, використання її потенціалу для задоволення людських потреб, що постійно зростали. Саме тому в сучасній педагогіч-

ній дійсності, яка потребує актуалізації аксіологічних настанов щодо природи, є певні суперечності, основними серед яких вважаємо такі:

– між активізацією пошуку методів екологізації освіти й відсутністю залучення до організації цього процесу ціннісно-світоглядних і морально-естетичних чинників;

– між використанням у процесі формування ціннісного ставлення людини до природи значного потенціалу природничих наук, суспільної думки й майже відсутнім попитом на педагогічну думку, яка поряд з проблемами становлення національної системи освіти намагалася обґрунтувати принципи формування цілісного, гармонійно розвиненого школяра.

Мета статті – систематизувати теоретичні ідеї та погляди І. Франка, В. Вернадського, В. Винниченка щодо формування ціннісного ставлення людини до природи.

Українська провідна традиція етичного ставлення до природи представлена в багатьох працях вітчизняних науковців, письменників, культурних діячів тощо.

Осмислення трагічності буття людини наприкінці ХІХ ст. привернуло людський розум до проблеми моральності, етики, зокрема щодо природи. Так, видатний український мислитель Іван Якович Франко основою всього “суцього” визнавав “матір-природу” в її багатовимірності й вічності, постійних змінах, де єдино суцим, вічним початком усіх речей є матерія, а свідомість, дух – вторинними й притаманними людині – вершині творення природи [7].

Іван Франко розумів під науковим пізнанням лише таке, яке пов’язане з розкриттям законів і сил природи, що виявляються скрізь. Предметом пізнання є природа в широкому розумінні цього слова, тобто все те, що підпадає під наше пізнання, і вся та безліч світів, які наповнюють простір, а пізнавальний процес містить у собі творчу активність суб’єкта, поєднуючи три різні прояви: емоції, почуття, раціональність [7; 8]. Його твори присвячені діалогу з природою, багаті за змістом і формою. У них автор доводить, що людина – дитина природи: “найніжніша, найліпша, найкраща поміж дітей”.

Іван Франко переконливо розкриває наслідки нерозумних дій людини щодо природи й логічно в творі “Плен-Ері” передбачає, передчуває лихо:

Тріумф! Тріумф!
За десять тисяч літ важкої праці
цивілізації доходимо вкінці
до тої точки... [8, с. 275].

Безперечно, геніальною й доречною є думка, що людина через природу може пізнати себе, про що поет пише піднесено та натхненно, оскільки це пізнання є не лише відкриттям себе, а й спробою відкрити закони природи.

У своїх творах І. Франко, зважаючи на ментальність українця, у важкі години звертається по допомогу до землі, до природи:

Земле, моя всеплодющая мати,
Сили, що в твоїй живе глибині,
Краплю, щоб в бою сильніше стояти,
Дай і мені! [8, с. 275].

Ймовірно, коли дійсність була зовсім немилосердною і трагічною, поетові надавали сили і впевненості роздуми про силу природи:

Лиш дуб могучий, жолудьми багатий,
Спокійно в темну, зимну даль глядить... [8, с. 64].

Мабуть, образ дуба в цій поезії є символом сили й продовження життя. Поет, милуючись природою, спілкуючись з нею, шукає підтримки та розради в нещасті й недолі та доходить висновку, що природа має сильний вплив на розвиток людини. Як переконаємося, цей вплив здійснювався ще в дитячо-юнацькому віці, коли "...під скрип могутніх копарів дубових складались перші мої пісні..." [8, с. 266].

Поезія та проза І. Франка були прикладом естетичного відображення краси природи, її єдності з людиною – частиною природи, яка живе, сумує, милується, спілкується, співає, плаче, сподівається, – і все це відбувається в природі. Ця людина, на думку філософа, не може зняти з себе відповідальність у процесі пізнання об'єктивного світу за його існування, якщо не хоче втратити власну людську гідність, позбавити себе будь-якої індивідуальності, неповторності, важливості, перетворитися на "ніщо", яке пізнає світ, на одномірне абстрактне "Я", не здатне викликати до себе ні любові, ні ненависті, ніякого ставлення взагалі [7].

Аналіз методологічних засад, на яких мають ґрунтуватися науково-педагогічна діяльність і всі освітні перетворення екологічного спрямування, не може, на нашу думку, бути повним без осмислення вчення про біосферу та ноосферу В. Вернадського. Саме він, як вважають В. Горський і К. Кислюк, за широтою духовного кругозору, різноманітністю сфер діяльності є ренесансною особистістю, і своїми ідеями й узагальненнями належить до тих всесвітньо значущих учених-мислителів, які настільки випередили час, що лише сьогодні людство починає осягати колосальність їхніх прозрінь і передбачень [6].

Як зазначається в багатьох працях, присвячених творчості В. Вернадського, в основі його життєвої позиції лежить віра в елітарний індивідуальний людський дух, розум, що творить добро, моральний імператив поведінки в довкіллі, пріоритет загальнолюдських цінностей [1; 3].

В. Вернадський одним із перших у ХХ ст. обґрунтував новий погляд на масштаби людської діяльності, згідно з яким людина більш органічно вписується в природу, ніж це вважалося раніше, а розум є не просто "дзеркалоподібним" додатком до природи, а одним із факторів космічної еволюції світу. Тим самим заповнювалася прірва між природою й соціумом, стихійним і усвідомленим, і "на авансцену наукової картини світу вийшло завдання грандіозного синтезу процесів еволюції планети, життя, соціуму та розуму" [2].

Продовжуючи українську духовну традицію, засновану на усвідомленні необхідності вищого синтезу природи й людства, В. Вернадський надає природі людяного змісту та визначає космічний масштаб людської діяльності. Він уперше звернув увагу на те, що від часу "створення" людини в енергетиці біосфери починає діяти нова сила – розум – як доповнення

до системи природи, як орган біосфери, який мислить, як природне завершення розвитку живого, який не можна розчинити в біосфері і який не вписується ні у фізико-хімічну, ні в біологічну картину світу, оскільки це сила космічного порядку, яка утворює навколо Землі особливу, ні на що не схожу оболонку – “ноосферу” [2].

Суттєвим у цій ідеї було усвідомлення того, що сама природа в процесі еволюції долучає розум до свого розвитку. Це змушувало по-новому переглянути класичну раціоналістичну традицію новоевропейської філософії. Всупереч притаманному цій традиції переконанню, що людська діяльність визначається й зумовлюється розумом і критеріями логічності, ученим було висунуто твердження, згідно з яким розвиток природи, планетарна еволюція Землі ведуть до необхідності раціонального усвідомлення взаємодії людини зі світом. Природна й соціальна функції Розуму перетворюють його на універсальний феномен зв'язку Людини і Всесвіту.

Оцінюючи роль людського розуму як планетарного явища, В. Вернадський сформулював такі висновки:

1. Розум здатний репрезентувати творчі самоорганізаційні засади Універсуму на Землі і в цьому розумінні продовжувати конструктивну функцію біосфери.

2. Завдяки Розуму культурна біохімічна енергія реалізується вже не лише через розмноження організмів, а й через інформаційну, виробничу силу науки та праці.

3. У результаті Розум стає не тільки соціальною, а й природною силою всесвітнього порядку, фактором переходу біосфери в ноосферу [1].

Концепція В. Вернадського, на нашу думку, має істотний соціально-етичний зміст. Згідно з ідеєю ноосфери, людина усвідомлює власну відповідальність за збереження життя на Землі. Ноосферна етика посилена ідеями гуманізму, вірою в силу людства, у його можливість розв'язувати глобальні проблеми, що виникають на шляху всесвітнього поступу. Зародившись на планеті, ноосфера має тенденцію до постійного розширення, перетворюючись на структурний елемент космосу. Тим самим повсякчас зростає залежність природи, космосу від розумності взаємодії людини зі світом. Запорукою цьому, на думку В. Вернадського, повинно стати ствердження глобальних (“усесвітніх”) демократичних суспільних відносин і зміцнення союзу праці, розуму та наукової думки людства, що вільно й морально розвивається. Тому надзвичайно важливою є організація “правильного життя” людства за настановами “особистої етики”, що передбачає усвідомлену відповідальність кожного за долю планети [2].

Ця ідея набуває особливої актуальності в наш час з огляду на глобальні проблеми, які слід розв'язувати людству в ХХІ ст.

Значним внеском до скарбниці нового світоглядного ставлення людини до природи слід вважати трактат “Конкордизм” українського діяча, педагога, філософа В. Винниченка, який, розробляючи етичну концепцію щастя, пояснював його в цій праці як те, що дає тривалу, постійну радість життя. Такого стану можна досягти, якщо людина узгоджує та врівноважує різні

цінності: багатство, славу, здоров'я, кохання, розум тощо, здобути які вона прагне впродовж життя за законом узгодження всіх елементів буття [5].

Мораль конкордизму замість культу ієрархії її нерівності стверджує рівність не лише людини з людиною, а й з усіма живими істотами на Землі, з довіллям. Відкидаючи ворожнечу та ненависть, мораль конкордизму утверджує вимоги узгодження своїх вчинків і бажань з навколишнім світом, керуючись при цьому доброю волею й достеменним розумінням законів природи [4; 5].

Українські дослідники В. Горський та К. Кислюк виявили в конкордистській етиці В. Винниченка правила індивідуальної моралі, які мають бути визнаними в сучасній педагогіці, а саме:

1. “В усіх галузях життя твого звільняйся від гіпнозу релігії й будь простою часткою природи”.

2. “Будь погоджений з іншими, не шкідливими тобі живими істотами на землі...”.

3. “Не годуйся нічим, не притаманним природі людини”.

4. “Будь суцільним”, тобто чини так, щоб кожна твоя дія була результатом погодження твоїх головних сил (розум, почуття, воля).

5. “Будь чесним з собою”. Цій максимі В. Винниченко надавав особливої ваги впродовж усього життя. Вона передбачає виконання таких настанов: “виводь на поверхню свідомості кожен підсвідому думку твою, кожне приховане почуття, не старайся з легкодухості, чи надмірного егоїзму, чи зі страху загубити свої звички та лукавити з собою, не бійся бути правдивим і сміливим насамперед перед собою”.

6. “Будь погодженим у своїм ділі”.

7. “Будь послідовним до кінця”.

8. “Не силкуйся любити ближніх без власної оцінки і не претендуй на їхню любов, не будучи цінним для них”.

9. “Завсіди пам'ятай, що всі люди і ти сам хворі на страшну хворобу дизконкордизму. Борися з нею не догмою, не ненавистю, не карою, а розумінням, жалістю, поміччю”.

10. “Живи тільки з своєї власної праці”.

11. “Кохайся, з ким любо кохатися, але родину твори тільки з тою людиною, яку ти всією душею і всім тілом твоїм хотів би мати за матір (чи батька) дітей твоїх”.

Якщо наведені правила розкривають зміст стосунків між індивідами, то решта регулюють ставлення індивіда до колективу. Серед них головними є два:

12. “Не пануй і не підлягай пануванню”.

13. “Будь ні над колективом, ні під ним, ні поза ним, а тільки активною, відданою клітиною його. І тоді навіть страждання за нього буде тобі за вищу радість” [6, с. 361].

Отже, настанови конкордистської етики передбачають оздоровлення кожного індивіда, всіх людських колективів у всіх сферах життя, охоплю-

ючи не тільки близьке природне середовище, а й Усесвіт з його іншими планетами.

У ході теоретичного аналізу нами зроблено висновок про те, що філософсько-освітня за змістом та етнокультурна за формою спадщина І. Франка, В. Вернадського, В. Винниченка й інших вітчизняних дослідників може стати основою аксіологічного підходу та концептуальними засадами антрополого-екологічних пошуків гармонізації взаємодії школярів і природи, оскільки педагогічна думка, зокрема педагогіка, загалом не можуть розвиватися, не відчуваючи впливу і навіть детермінації з боку філософсько-освітніх концепцій, що виконують функцію методології педагогічної діяльності.

Концептуальні положення їхніх праць випередили час і можуть слугувати орієнтиром для розробки антропоєкологічної моделі шкільної освіти, яка має ґрунтуватися, на наш погляд, на:

- природовідповідному змісті навчання та виховання учнів, визнанні й осягненні соціоприродної сутності людини;
- провідних положеннях гармонізації відносин з усіма учасниками освітнього процесу, з оточенням і природою, культурою, соціумом;
- антропологізації освіти, в якій пріоритетне місце займають інтеграційні форми й методи навчання;
- ціннісних настановах щодо природи, поглибленої та систематичної особистої рефлексії, осмислення свого місця в соціумі й природі.

Висновки. Вивчення наукової літератури свідчить, що аксіологічний підхід до формування ціннісної позиції людини стосовно природи суттєво доповнює сучасні методологічні, теоретичні, світоглядно-духовні концепти, які є підґрунтям нової аксіології природи й людини.

Проведений аналіз і теоретична реконструкція вітчизняної філософської освітньої думки уможливили з'ясування сутності нового ціннісного ставлення людини до природи, яка ґрунтується на: осягненні принципової єдності суспільства й природи; визнанні генетичного пріоритету природи, екологічного й морального імперативу; усвідомленні законів коеволюції, згідно з якими, історичні процеси, насамперед завдяки свідомості й цільовим призначенням, розвиваються швидше та інтенсивніше за природні; перегляді способів причинно-наслідкового з'ясування дійсності; орієнтації на внутрішню багатозначність позицій щодо досить складних систем; осягненні внутрішньої альтернативності рішень: негативні наслідки технічних нововведень невіддільні від позитивних, тому добро і зло в цьому контексті співіснують, що вимагає при прийнятті (й оцінюванні) рішень зваженого підходу; передбаченні не тільки найближчих, а й віддалених наслідків рішень і дій людини; відкритості розуму щодо нового знання, емпатії до проблем інших людей; гнучкості, критичності й креативності розуму; розумінні етнокультурного характеру антропогенного впливу на природу, зумовленого географічним, історичним і соціальним формуванням довкілля, а також деякої варіативності процесу гармонізації відносин природи й суспільства.

Аналіз аксіологічної позиції людини щодо природи на основі етно-методологічного підходу доводить, що світ і природа на світоглядному рівні українського народу ніколи не вилучалися зі сфери моральних категорій, тобто морально-етичні регулятиви стосувалися всього живого й неживого у світі. Традиція української культури була суттєво доповнена ноосферною концепцією В. Вернадського, конкордизмом В. Винниченка, коеволюційними концепціями І. Франка, обґрунтуваннями етико-естетичних та інвайронментальних чинників морального ставлення людини до природи. Такий аналіз дає можливість уточнити й доповнити розвиток аксіологічних засад формування ціннісного ставлення школярів до природи, сприятиме введенню в науковий обіг нових матеріалів української педагогічної думки та досвіду.

Література

1. Вернадский В. Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков / В. Вернадский. – М. : Современник, 1993. – 260 с.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 280 с.
3. Винер Д. Экологическая идеология без мифов / Д. Винер // Вопросы философии. – 1995. – № 5. – С. 82–98.
4. Винниченко В. Відродження нації : в 3 ч. / В. Винниченко. – К. : Політвидав України, 1990–1990. – (Репринтне відтворення видання 1920 р.). – Ч. 3 : Історія української революції. – 1990. – 542 с.
5. Винниченко В.К. Заповіт борцям за визволення / В.К. Винниченко. – К. : Либідь, 1991. – 123 с.
6. Гомонная В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) / В.В. Гомонная. – Ужгород, 1992. – 291 с.
7. Франко І.Я. Зібрання творів : у 50 т. / І.Я. Франко. – К. : Наукова думка, 1976–1986. – Т. 45 : Філософські праці. – 1986. – 574 с.
8. Франко І.Я. Твори : в 2 т. / І.Я. Франко. – К. : Дніпро, 1986. – Т. 1 : Поезія. – 622 с.

БЕЛЬМАЗ Я.М.

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВИКЛАДАННЯ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У нашому тисячолітті людству необхідно буде вирішувати нові глобальні проблеми. Як стверджує А. Андреев, однією з гіпотез є те, що освіта ХХІ ст. є ключем до вирішення глобальних проблем сучасного світу [1, с. 32]. Вища освіта є пріоритетною сферою, яка забезпечує стабільне функціонування та розвиток усіх галузей суспільства. Досить очевидним є той факт, що в подоланні кризи суспільства та людства велика роль має належати освіті, зокрема вищій.

Проблему осмислення ролі освіти досліджують учені та державні діячі різних країн. Так, В. Андрущенко зазначає, що “освіта загалом і вища освіта зокрема відіграє в суспільстві унікальну роль: вона відтворює особистість, озброює її знаннями, формує світогляд і творчі здібності, виховує

патріота і громадянина, тобто реально готує майбутнє суспільства. І від того, якою буде наша освіта, без перебільшення, залежить майбутнє держави: народу і культури”. Інші вчені дотримуються подібної думки. Наприклад, Ф. Майер, колишній директор ЮНЕСКО, вважає, що освіта – це засіб, який дає кожній людині змогу стати особистістю, активним членом суспільства, здатним допомогти кожній спільноті, кожному суспільству зробити крок до кращого життя. Тобто можна вважати, що освіта працює на майбутнє, саме за допомогою освіти людина стає повноцінною особистістю, яка володіє необхідними знаннями, уміннями, навичками для повноцінного існування в суспільстві.

Практично всі розвинуті країни світу здійснюють різноманітні реформування національних систем вищої освіти, залучаючи чималі фінанси. Можна навіть сказати, що реформи у сфері вищої освіти здобули статус державної політики, оскільки уряди держав зрозуміли, що рівень вищої освіти зумовлює майбутнє суспільства.

Значущість сучасної освіти вимагає реформ і в системі підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Мета статті – проаналізувати напрями реформування вищої освіти Великої Британії, зосереджуючись, у першу чергу, на проблемах підготовки професорсько-викладацького складу.

Освіта Великої Британії справедливо може пишатися своїми досягненнями за останні 30 років. Майже третина випускників шкіл і коледжів вступає до вищих навчальних закладів. Вища освіта намагається пристосуватися до нових потреб студентів, наслідком чого є різноманітні дослідження в галузі вищої освіти, розробка нових підходів до навчання і викладання, системи оцінювання їх якості [4].

Отже, за останні 20 років у Великій Британії:

- кількість студентів зросла більше ніж у двічі;
- загальне державне фінансування в секторі вищої освіти збільшилося на 45%;
- фінансування на кожного студента зменшилося на 40% [4].

У 2003 р. уряд Великої Британії опублікував Білу книгу “Майбутнє вищої освіти”, у якій вища освіта визначається як велика національна цінність, яка робить вагомий внесок в економічний та соціальний добробут усієї нації. Підкреслювалося, що дослідження, які проводяться в університетах, мають реальну силу. Зокрема, за останні 50 років британськими університетами було випущено 44 лауреати Нобелівської премії. На Велику Британію припадає 8% наукових публікацій у всьому світі, 13% найбільш цитованих наукових праць становлять праці британських учених (це друге місце після США).

Більшість студентів задоволені стандартами викладання та навчання, що відображається у статистиці. Так, 93% випускників денної форми навчання в перші шість місяців після закінчення ВНЗ або працевлаштовуються, або продовжують навчання; випускники університетів заробляють приблизно на 50% більше за тих, хто не здобув вищої освіти [7, с. 11].

Останнім часом посилюються зв'язки між університетами та сферою бізнесу.

Проте, незважаючи на певні досягнення у сфері вищої освіти, уряд Великої Британії занепокоєний тією ситуацією, яка склалася у всьому світі у сфері освіти і яка може призвести до серйозних проблем. Саме тому було укладено Білу книгу, рішення якої б сприяли збереженню або навіть покращенню рівня вищої освіти Великої Британії, вирішивши внутрішні проблеми цієї галузі:

- укомплектування та збереження академічного штату, необхідного для підтримки та вдосконалення як викладання, так і дослідної роботи;
- збереження інфраструктури дослідної та викладацької діяльності;
- аналіз доцільності використання коштів, які інвестуються у вищу освіту.

Отже, у вищезазначеному документі рекомендації торкнулися таких сфер: дослідження, викладання, вища освіта і бізнес, поширення та гнучкість вищої освіти.

У паперах зазначається, що існує реальна загроза, що не вдасться утримати існуючі позиції у світі щодо досліджень. Це, у першу чергу, пов'язано з тим, що інші країни все більше уваги зосереджують на дослідженнях в університетах. Так, наприклад, Китай планує зосередити дослідні фонди у 10 університетах світового рівня. Індія також підвищує зацікавленість у розвитку науки в університетах на національному рівні (наприклад, було створено Національний інститут технологій) тощо.

Як зазначено в документі “Інвестиції в інновації” (2002 р.), останнім часом наукова діяльність університетів недофінансована. Пропонується більше уваги приділяти саме тим дослідженням, які проводяться в університетах, тому що університет має бути осередком науки.

Також не залишили поза увагою зв'язок бізнесу та промисловості з вищими навчальними закладами. У цьому контексті стоїть питання про використання здобутків університетів фірмами та підприємствами. У 2001 р. 16% фірм використовували розробки вищих навчальних закладів. Було створено Агенції регіонального розвитку (The Regional Development agencies), одним із завдань яких є планування дослідницьких тем для університетів, які б були корисні сучасним підприємствам і фірмам.

Актуальною також залишається проблема поширення вищої освіти, залучення більшості молоді до навчання у ВНЗ. Так, серед молоді, віком від 18 до 30 років, 43% навчається у вищих навчальних закладах, що порівняно з іншими розвинутими країнами (наприклад, Австралією, Фінляндією, Нідерландами, Новою Зеландією, Норвегією, Швецією) є нижчим показником. У США 28% працівників мають ступінь бакалавра (у Великій Британії – 17%). У наш час до працівників будь-якої сфери висуваються досить високі вимоги, зокрема, наявність з відповідного освітнього рівня, тому уряд будь-якої країни, у тому числі й Великої Британії, зацікавлений у поширенні вищої освіти серед населення. Треба усвідомити, що студенти сьогодення – це не лише люди до 30 років. У контексті навчання впродовж

усього життя кожного спеціаліста можна розглядати як потенційного студента, який ставить за мету оволодіння новими та оновлення вже набутих знань, умінь і навичок. Отже, у зв'язку з цим слід звернути увагу на гнучкість вищої освіти (наприклад, популяризацію дистанційної освіти) [7, с. 14–16].

У статті ми зосередимося на такому напрямі реформування вищої освіти, як викладання. Вже було зазначено, що чимала увага приділяється дослідницькій діяльності викладачів вищої школи, але викладання має бути рівноправною складовою роботи професорсько-викладацького складу.

У 1998 р. Рон Дearing (Dearing) порушив проблему підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи і запропонував створення Інституту навчання та викладання у сфері вищої освіти (the Institute for Learning and Teaching in Higher Education – ILTHE), який згодом перетворився на Академію вищої освіти (the Higher Education Academy – HEA). У 2003 р. лише близько 12% академічного персоналу було членами вищезначеної установи, більше того, не всі з них мали педагогічну кваліфікацію. Вищі навчальні заклади Великої Британії зіткнулися з труднощами у доборі лекторів, особливо з таких дисциплін, як комп'ютерні та інформаційні технології, педагогіка, дисципліни для інженерних, медичних та бізнес-спеціальностей.

Студенти, вступаючи на ту чи іншу спеціальність, не завжди отримують інформацію щодо якості викладання [7, с. 15].

Отже, викладання та навчання є головною метою вищої освіти. Тому в Білій книзі (2003 р.) детально описуються основні пропозиції щодо вдосконалення викладання у вищих навчальних закладах, серед ключових позицій можна зазначити такі:

- фінансування вищих навчальних закладів з урахуванням рівня викладання;
- інформування студентів щодо особливості навчання у конкретних ВНЗ;
- підтримка реформ з удосконалення викладання у всіх типах вищих навчальних закладів, включаючи додаткове фінансування для нагородження кращих викладачів;
- розробка нових професійних стандартів викладання у вищій школі, які б стали основою для акредитації професорсько-викладацького складу;
- посилення зовнішньої системи оцінювання діяльності викладачів, включаючи національну програму зовнішніх експертів;
- створення єдиного національного органу для розвитку, розповсюдження та підтримки кращої практики викладання у вищій школі;
- створення Центрів якості викладання для підтримки кращої практики викладання у вищій школі;
- створення Національної схеми (плану) стипендії для викладачів;
- визнання якості викладання як однієї з основних місій університету та надання вищим навчальним закладам статусу університету не лише за критеріями дослідної, а й викладацької діяльності [7, с. 46–47].

Отже, у вищезазначеному документі мова йдеться про те, що на той момент не існувало загальноприйнятих національних стандартів для викладачів вищої школи; більшість викладачів, які працювали, ніколи не отримували спеціальної педагогічної підготовки. Для того, щоб викладання у вищій школі стало самостійною повноцінною професією, необхідно було розробити чіткі професійні стандарти для професорсько-викладацького складу (у Білій книзі було встановлено термін – 2004–2005 рр.). Ці стандарти мали б бути узгоджені із самими викладачами та описувати компетенції, необхідні для роботи у цій сфері. Підготовка та підвищення кваліфікації викладачів для досягнення відповідних стандартів може відбуватися за допомогою різних програм і курсів, які є найбільш підходящими для конкретного навчального закладу та конкретного педагога. Тобто, починаючи з 2006 р. всі викладачі вищої школи мають отримати педагогічну кваліфікацію відповідно до нових стандартів. Також очікується, що ВНЗ розвинуть таку інститутську політику та систему, які будуть залучати кожного члена професорсько-викладацького складу до постійного професійного розвитку.

Агенція із забезпечення якості (the Quality Assurance Agency – QAA) виконує важливу роль з контролю якості викладання у вищій школі. Останнім часом спостерігається зміна моделі роботи вищезазначеної агенції: на ряду із зовнішнім оцінюванням посилилась роль внутрішнього оцінювання якості викладання самими навчальними закладами. Від ВНЗ вимагають публікації звітів щодо якості та стандартів викладання, що дає змогу студентам бути більш інформованими стосовно навчання у тому чи іншому навчальному закладі.

Актуальним також залишається питання визнання та нагородження викладачів за педагогічну діяльність. Довгий час визнання педагога вищої школи було пов'язане з дослідною (науковою) діяльністю, а викладання розглядалося як додаткове джерело доходу для головної справи – дослідної роботи. Але така ситуація була неприйнятна. Після доповіді Р. Деарінга, опублікування Білої книги викладання було визнано рівноправною складовою діяльності професорсько-викладацького складу з усіма відповідними наслідками.

Згідно з даними Ради фінансування вищої освіти Англії (the Higher Education Funding Council for England – HEFCE), ВНЗ мають позитивні зрушення у створенні та підтримці гнучкої системи нагородження кращих викладачів. Комітет з навчання та викладання національної координаційної команди наводить ряд прикладів успішної практики визнання та нагородження за відмінне викладання. Так, стратегію навчання та викладання університету Центрального Ланкаширу викладено таким чином: “розвивати культуру, у якій відмінне викладання визнається та нагороджується на індивідуальному та командному рівнях... Університет, у першу чергу, буде підвищувати статус викладання, визнання успіхів та нагородження у цій сфері тією самою мірою, як у дослідній діяльності” [7, с. 51].

Отже, всім вищим навчальним закладам було поставлене завдання розробити стратегії та системи прийняття на роботу, призначення на посаду, кар'єрного розвитку, які б чітко і відкрито враховували викладацьку діяльність. Але з'являється нова проблема – проблема оплати. Якщо суспільство очікує високих результатів роботи викладачів університетів, то ця робота має бути гідно оплачена.

Згідно з даними HEFCE, спостерігається збільшення вакансій в університетах Великої Британії, особливо труднощі виникають з викладачами таких дисциплін, як медицина, інженерія, комп'ютерні та інформаційні технології, дисципліни, пов'язані з бізнесом, тобто саме тих сфер, де заробітна плата вища за викладацьку. Водночас виявлене зниження якості підготовки претендентів на посаду викладача ВНЗ [6], тому уряд Великої Британії з кожним роком виділяє все більшу суму на вищу освіту, зокрема на оплату праці та преміювання викладачів за досягнення у викладанні. Особливий акцент робиться на диференціації оплати, тобто врахуванні конкретних досягнень конкретного педагога.

У Білій книзі також підкреслюється, що досягнення у сфері викладання мають оприлюднюватися та винагороджуватися, що стане стимулом для колег удосконалювати свою педагогічну майстерність. Такі дійсно видатні викладачі є взірцями професійної діяльності. За Національною програмою стипендій для викладачів щорічно виділяється 20 стипендій розміром 50 тис. фунтів для найкращих викладачів вищої школи. З 2003 р. кількість стипендій збільшувалася, і сьогодні їх кількість сягає 50. Окрім індивідуальних нагород, у Великій Британії існує система нагородження за видатну педагогічну діяльність цілих педагогічних колективів (наприклад, кафедр, відділів, лабораторій, факультетів тощо). Багато ВНЗ мають так звані Центри відмінного викладання, які займаються удосконаленням навчального процесу та професійним розвитком професорсько-викладацького складу. Саме ці Центри найчастіше й отримують додаткове фінансування.

Наступне питання, яке порушувалося в документі, це надання ВНЗ статусу університету. До 2005 р. статус університету надавався тим ВНЗ, які мали право присвоювати і наукові, і викладацькі ступені. Звісно, обізнаність в останніх новинах науки, володіння вміннями і навичками наукової роботи необхідні для висококваліфікованого викладача, але не обов'язково бути видатним науковцем, щоб досягти високих результатів у викладанні. Така думка ґрунтується на ряді досліджень, проведених за останні 10–15 років. Так, у звіті, що об'єднав результати 50 досліджень, які були проведені всередині 90-х рр. ХХ ст. і метою яких був розгляд взаємозв'язок між дослідною роботою та викладанням, зазначається про відсутність прямої залежності між цими двома видами діяльності викладачів [5]. У 2000 р. у звіті для HEFCE інформація, отримана від 40 університетів і коледжів, свідчить про те, що не обов'язково кожен викладач має бути залучений до дослідної роботи у вузькому сенсі, а досить просто займатися науковою роботою в межах своєї викладацької діяльності [2]. На практиці

дійсно існують коледжі з високими стандартами викладання, які відповідають університетським, а іноді навіть перевищують їх. Саме у Білій книзі (2003 р.) було запропоновано змінити систему присвоєння ВНЗ статусу університету, коли б основою стали такі критерії, як викладацькі ступені, кількість студентів та ряд навчальних дисциплін. Ця реформа розпочалася в 2005 р., що стало сигналом важливості викладацької діяльності у вищій школі [7, с. 54–55].

Ще однією рекомендацією, яка зумовила створення в 2005 р. Академії вищої освіти (the Higher Education Academy – HEA), стала рекомендація щодо створення нового єдиного органу з удосконалення навчання та викладання у вищій школі (в цьому документі його назвали “Академія якості викладання”). Передбачалося, що нова організація візьме на себе функції Інституту навчання та викладання у сфері вищої освіти, Мережі підтримки навчання та викладання (the Learning and Teaching Support Network – LTSN) й Агенції з розвитку професорсько-викладацького складу (The Higher Education Staff Development Agency – HESDA). І дійсно, об’єднавшись, вищезазначені організації утворили Академію вищої освіти, основним завданням якої стала підтримка постійного професійного розвитку викладачів вищої школи шляхом розвитку та фінансової підтримки передового педагогічного досвіду, встановлення професійних стандартів, курсів підвищення кваліфікації, проведення досліджень у сферу викладання тощо [7, с. 54].

На момент опублікування Білої книги у Великій Британії вже існувала Асоціація професійного та освітнього розвитку викладачів (the Staff and Educational Development Association – SEDA). Це професійна організація Великої Британії, яка сприяє інноваціям і позитивному досвіду у сфері вищої освіти. Вона визнана не лише у Великій Британії, а й у світі. Така організація не могла не відреагувати на опублікування Білої книги, яка безпосередньо торкалася вищої освіти. Зокрема, у “Відповіді SEDA” зазначається, що Асоціація підтримує загальний тон документа, але розчарована відсутністю навіть згадки про SEDA. Проте Асоціація підтримує і опікується цілим рядом сфер, зазначених у Білій книзі:

- SEDA була залучена до розробки національних стандартів для викладачів вищої школи, розробки першої акредитаційної схеми (структури) підготовки викладачів університетів. У листопаді 2002 р. вступила в дію Схема професійного розвитку викладачів;

- SEDA фокусує свою роботу на підтримці тих керівників ВНЗ, які забезпечують професорсько-викладацькому складу професійний розвиток;

- структура професійного розвитку базується на основних результатах, фундаментальних цінностях та освітніх процесах – особливо на ролі викладача в навчанні студентів навчатися. У Білій книзі також підкреслюється важливість навчання впродовж усього життя. SEDA підтримує позицію щодо визнання досягнень студентів як одного з критеріїв оцінювання діяльності викладача;

– SEDA має досвід підтримки та надання допомоги викладачам у багатьох важливих сферах, які згадуються у Білій книзі (наприклад, підготовка зовнішніх екзаменаторів);

– асоціація постійно спрямовує зусилля на підвищення ролі викладання в університетах, і багато членів SEDA залучені до системи нагородження викладачів за викладацьку діяльність;

– Біла книга визнає двосторонній характер професії викладача (педагог і дослідник). SEDA погоджується з таким підходом і заохочує професорсько-викладацький склад до використання досягнень у своїй педагогічній практиці. Тому при підготовці педагогів до роботи у ВНЗ обов'язково має бути надана допомога у поєднанні цих двох важливих аспектів діяльності – викладання і дослідної роботи [3].

Отже, SEDA підтримує більшість пунктів щодо вдосконалення підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, зазначених у Білій книзі й сподівається на співпрацю всіх організацій, які опікуються цією проблемою.

Висновки. Таким чином, у XXI ст. у багатьох країнах світу, у тому числі й Великій Британії, актуальним питанням стало реформування системи вищої освіти. Одним із ключових аспектів цього процесу є вдосконалення якості викладання, що значною мірою залежить саме від професорсько-викладацького складу. Саме тому у Великій Британії ефективно працюють такі організації, як SEDA (Асоціація професійного та освітнього розвитку викладачів), HEA (Академія вищої освіти), головним завданням яких є професійний розвиток викладачів вищої школи.

Література

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Interactions between research, teaching and other academic activities: report to the HEFCE as part of the fundamental review of research policy and funding, 2000.
3. SEDA White Paper response after Executive. – 2003. – March.
4. The NCHE. Report of the National Committee, 1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leads.ac.uk/educol/ncihe/natrep.htm>.
5. The relationship between research and teaching. A meta-analysis. Hattie and March review of educational research, 1996.
6. The supply of people with science, technology, engineering and mathematics skills. The report of the Sir Gareth Robert's review. – 2002. – Esp. 5.34–5.
7. White Paper. The future of higher education. – Crown Copyright, 2003. – 115 p.

БЕРЕЖНА Ж.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА

На сьогодні однією з найбільших проблем у системі підготовки фахівців з фізичної культури і спорту є те, що підготовка студентів до майбут-

ньої професійної діяльності здійснюється переважно через теоретичне навчання. Навчальні дисципліни і курси, що вивчаються студентами, не завжди співвідносяться з тією науковою інформацією, що потрібна для підготовки спеціалістів певного профілю. Внаслідок чого студенти недостатньо чітко уявляють майбутню професію і ті вимоги, що висуваються до фахівців з фізичного виховання на практиці. Формування сучасного спеціаліста має бути спрямоване на становлення його як цілісної, гуманної, всебічно розвинутої особистості, а також на відповідну професійну підготовку, що пов'язують із поняттям “професійна компетентність”. Вищевикладене зумовлює проблему: яким чином має бути організований і побудований процес підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту, щоб відбувалось поєднання теоретичних знань і застосування їх на практиці, зміст навчальних дисциплін відповідав профілю спортивної діяльності, враховувались наукові досягнення у підготовці фахівців з фізичного виховання та спорту.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі поняття, як “компетентність”, “професійна компетентність”, “управлінська компетентність”. Аналіз наукової літератури з цієї проблеми показує, що ці поняття вживаються неоднозначно, у різному науковому тлумаченні.

Мета статті – здійснити аналіз існуючих підходів до визначення поняття “професійна компетентність”, розглянути його сутність та структуру, враховуючи професійні особливості фахівців з фізичного виховання та спорту.

Аналіз наукової літератури з психології спорту, педагогіки, методики викладання фізичної культури показав, що поняття “професійна компетентність майбутнього тренера” не знайшло достатнього вивчення у наукових дослідженнях. Проаналізуємо підходи різних вчених до визначення поняття “компетентність” та різних його аспектів.

Існує думка, згідно з якою поняття “компетентність” включає знання, уміння, навички, а також способи виконання діяльності (О. Журавльов, Н. Тализіна, Р. Шакуров, О. Щербаков та ін.)

У психологічних дослідженнях детально розглянуто поняття “управлінська компетентність” як сукупність знань, умінь і навичок у сфері теорії наукового управління. При цьому воно поряд із соціально-психологічною, комунікативною компетентністю розглядається як складова поняття “професійна компетентність керівника”. У рамках цього підходу було виконано ряд досліджень з метою дослідити й установити переважне значення того чи іншого аспекту для рівня професійної компетентності керівника в цілому.

Орієнтація на той чи інший аспект професійної компетентності зумовлена сферою досліджень різних авторів. Так, Л. Берестова [2] у своєму дослідженні обґрунтовує, що саме соціально-психологічна компетентність керівника є основним чинником ефективності його професійної діяльності, а володіння управлінськими знаннями і методами становить функціональну компетентність, що виступає як методичне забезпечення професійної компетентності.

У дослідженнях М. Кяерст поняття професійна компетентність керівника й управлінська компетентність зрівнюються. При цьому компетентність керівника розглядається як одне з вузлових понять психології управління і як фактор удосконалення управлінського процесу. Автор так характеризує поняття компетентність керівника:

- компетентність виражається в кількості і якості завдань, сформульованих і вирішених керівником у його основній роботі;
- компетентність виражає відповідність керівника тим завданням, рішення яких є обов'язковим для людини, яка працює на цій посаді;
- компетентність є одним із компонентів особистості чи сукупністю відомих властивостей особистості, що зумовлюють успіх у вирішенні основних завдань;
- компетентність є системою визначених властивостей особистості, що виражається в результативності вирішення проблемних завдань;
- компетентність є однією із характеристик особистості і полягає в ефективності вирішення проблем, що зустрічаються у сфері даної професійної діяльності людини.

Існує визначення компетентності як ґрунтового знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей. О. Нікіфоров розглядає компетентність як властивість, що необхідна кожному керівнику на тій чи іншій ділянці діяльності і пов'язана з галузевою специфікою управлінської діяльності [4].

А. Реан і Я. Коломинський [6] розглядають рівень компетентності як систему знань, на противагу поняттю професійного рівня, що розуміють як ступінь сформованості умінь і навичок.

Інші дослідники в поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, тобто досвід практичного використання тих чи інших методів управління.

У дослідженні компетентності керівника школи О. Атласова [1] визначає професійну компетентність через готовність, здатність і якість особистості, вказуючи, що наявність певних знань свідчить про компетентність керівника в питаннях теорії і практики відповідної галузі. Власне професійна компетентність керівника є інтегральною характеристикою, що визначається його здібностями, особистісними і професійно-педагогічними якостями, а також готовністю до управлінської діяльності в конкретній соціально-історичній і освітній ситуації.

О. Тонконога визначає професійну компетентність керівника як інтегральну професійну якість: сплав його досвіду, знань, умінь і навичок, показник готовності до управлінської роботи, здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Спроба типологізувати поняття “професійна компетентність”, систематизувати його, визначити взаємозв'язок з іншими поняттями була зроблена А. Марковою. На думку автора, компетентність – це “індивідуальна

характеристика рівня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції”. У праці А. Маркової [3] виділено види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвиток індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного “старіння”, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень.

У зарубіжній науковій літературі спостерігається інший підхід до розуміння компетентності (П. Вейл, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі). Компетентність видається інтегральним поняттям, у якому можуть бути виділені кілька рівнів: 1) компетентність як здатність до інтеграції знань і навичок та їх використання в умовах вимог зовнішнього середовища, що швидко змінюються; 2) концептуальна компетентність; 3) компетентність в емоційній сфері, у сфері сприйняття; 4) компетентність в окремих сферах діяльності.

У концепції Дж. Равена [5] компетентність розглядається як сукупність знань, умінь і здібностей, що виявляються в особистісно значущій для суб’єкта діяльності. При цьому передбачається, що найбільш важливу роль при визначенні компетентності відіграє саме цінність діяльності для суб’єкта. Для оцінювання компетентності необхідно вимірювати цінність діяльності, а потім вивчати й визначати сукупність внутрішніх засобів, за допомогою яких суб’єкт досягає певного результату в даній діяльності.

Професійна компетентність майбутнього фахівця неможлива без загальної і комунікативної культури, що виражається в комунікативній компетентності особистості. Ряд учених (Г. Андреева, А. Бодальов, Г. Ковальов, В. Лабунська, В. Мироненко, Л. Мітіна, С. Рубінштейн та ін.) підкреслює важливість сформованості комунікативних умінь, що створюють і відображають вигляд діючої особи, її психологічну сутність, що сприяють розумінню і взаємодії, розкривають внутрішній зміст у зовнішній дії.

Особливе місце в структурі комунікативної компетентності посідає так звана “конфліктна компетентність”, розглянута Б. Хасаном. Автор розглядає дане поняття як “рівень розвитку поінформованості про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті й умінь реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації”. Відомо, що конфлікти неминуче вклю-

чаються в професійну діяльність фахівців системи “людина-людина”, до якої належить і спортивна діяльність.

Проблема конфліктів викликає сьогодні все більший інтерес у різних фахівців. Різні її аспекти (понятійний апарат, види, причини виникнення, методи і способи вирішення конфліктів) вивчали Ф. Бородкін, Ф. Василюк, Н. Вишнякова, Л. Воробйова, А. Єршов, А. Зосимовський, І. Кичанова, Л. Коряк, Л. Петровська, М. Рібакова, У. Соснін, Б. Хасан, В. Храмов, Д. Фельдштейн та ін.

Конструктивне ставлення до конфліктів передбачає не уникання чи придушення різних конфліктів, а диференційований підхід до них, конструктивний шлях їх вирішення. Як один із аспектів комунікативної компетентності можна розглядати формування конструктивного ставлення до конфліктів, уміння вирішувати конфліктні ситуації, оволодіння способами аналізу й пошуку вирішення типових конфліктів, підвищення загальної культури спілкування (культури впливу, мови, мислення, прогнозування відповідних реакцій, слухання, підтримки спілкування, виправлення помилкової дії тощо).

Вищевикладені наукові позиції розкривають різні аспекти поняття “професійна компетентність” і можуть бути враховані для розгляду поняття “професійна компетентність майбутнього тренера”. Для визначення цього поняття необхідно, на нашу думку, враховувати, що професійна діяльність тренера має такі особливості:

- виховний характер діяльності;
- прагнення досягнення вихованцями найвищих результатів у спортивній діяльності;
- оволодіння суто професійними, властивими для даного виду спорту, вміннями та навичками, методикою й технологією їх формування у спортсменів різного рівня підготовки;
- управлінський характер професійної діяльності;
- комунікативний характер діяльності;
- творчий характер діяльності.

Вищерозглянуті позиції дослідників щодо розуміння компетентності стосуються переважно компетентності професіонала, що вже відбувся, сформувався (професійна, спеціальна, управлінська компетентність). Ці аспекти необхідно враховувати при підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту ще під час навчання в навчальному закладі, починаючи формувати їх професійну компетентність не тільки як елемент загальної культури сучасної людини, що включає оволодіння фундаментальними науковими знаннями, набуття різнобічних умінь і навичок, а й як специфічні особливості, що властиві фахівцю даного профілю.

Висновки. Таким чином, поняття “професійна компетентність майбутнього тренера” включає, на нашу думку, знання, уміння, навички, оволодіння способами і прийомами їх реалізації в професійній діяльності та спілкуванні. Це визначення дає можливість визначити в структурі компетентності особистості такі підструктури: мотиваційну (наявність цілей,

прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності), діяльнісну (володіння знаннями, уміннями, навичками і способами здійснення професійної діяльності), комунікативну (знання, уміння, навички і способи здійснення спілкування і взаємодії з вихованцями), особистісну (сформованість у майбутніх фахівців професійно-важливих рис та якостей особистості).

Перспективним напрямом формування професійної компетентності студентів-майбутніх тренерів є пошук шляхів відповідної організації підготовки до професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Література

1. Атласова О.М. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. наук / О.М. Атласова. – СПб., 1995.
2. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как основа эффективности управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. наук / Л.И. Берестова. – М., 1994.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : МГФ Знание, 1996.
4. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы / Дж. Равен. – М. : Когнитивный центр, 1999. – 345 с.
6. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

БЄЛЯЄВ С.Б.

МІСЦЕ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Система освіти в Україні останніми роками продемонструвала високий рівень мобільності і готовність до змін. Складні суспільно-політичні процеси, що зумовлені інтеграцією у світовий економічний, науковий, освітній простір, привели до істотних змін в організації освітнього процесу. Сучасність вимагає суттєвого оновлення якості підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю з огляду на інноваційні процеси в національній системі освіти, що спричинені об'єктивними суспільними економічними та політичними процесами.

Стрімкі темпи національного і світового інформаційного, наукового, технічного розвитку стають рушійними силами інноваційних процесів у системі освіти. Потреба держави у високоосвіченій молоді, місія якої полягає в забезпеченні наукового й соціально-економічного прогресу, створенні національної історичної перспективи, зумовлює необхідність відповідних змін в освітній галузі, зокрема, нововведень, серед яких значне місце посідають освітні технології.

Мета статті – визначити місце та роль освітніх технологій у процесі підготовки студента ВНЗ педагогічного профілю.

Підвищення якості освіти, усвідомлена необхідність переходу від авторитарної репродуктивної до інноваційної освіти, пріоритетами якої є гуманістична спрямованість й інформаційна насиченість сучасними науковими здобутками, – бажані та необхідні перспективи оновлення національної системи освіти України.

Завданням освітніх систем будь-якої країни світу було і залишається забезпечення реалізації вимоги сприяння соціально-економічному та культурному розвитку суспільства. Незадоволення у багатьох країнах результатами системи шкільної освіти сьогодні призвело до необхідності її реформування. Важливим питанням у цьому контексті є практична розробка стратегічних напрямів розвитку загальної середньої освіти на перспективу. Культурний та економічний розвиток держави значною мірою залежать від якості підготовки випускників відповідних навчальних закладів. Для системи середньої освіти проблема забезпечення якісної підготовки випускників з урахуванням складного комплексу параметрів особистісного розвитку значною мірою залежить від якості підготовки педагогічних працівників. Таким чином, створення сприятливого інноваційного освітнього середовища залежить від професійної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю.

Слід пам'ятати, що суспільство певним чином можна розглядати як ринок праці, де якість підготовки випускника оцінюють за такими основними критеріями:

- уміння гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;
- уміння самостійно та критично мислити;
- уміння бачити та формулювати проблему (в особистому та професійному плані), знаходити оптимальні шляхи її вирішення;
- усвідомлювати межі сфери застосування здобутих знань у навколишньому світі;
- уміння генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- уміння грамотно працювати з інформацією (збирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами вирішення різних завдань, робити аргументовані висновки);
- уміння бути комунікабельним у різних соціальних групах (працювати в різних колективах, у різних галузях, різних ситуаціях, легко запобігати та вміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій);
- уміння самостійно працювати над розвитком внутрішніх особистісних утворень (моральності, інтелекту, культурного рівня).

Перелік критеріїв оцінювання якості особистості постійно оновлюється, оскільки процеси розвитку суспільства зумовлюють зміни в моделі випускника відповідної ланки національної системи освіти. У цій статті ми вважаємо доречним звернути увагу на той факт, що одне із провідних завдань будь-якої ланки освіти – формування глибоких та міцних знань – не

знайшло свого відображення серед першочергових якостей особистості, на які звертають увагу роботодавці. Зрозуміло, що науково-теоретична та практична підготовка залишається одним із пріоритетних завдань будь-якої системи освіти сучасного світу. Водночас важливим напрямом роботи закладу освіти має бути створення необхідних сприятливих умов для розвитку цілого ряду особистісних якостей, які давали б змогу випускникам без стресів та надмірних додаткових зусиль виконувати свої професійної обов'язки на високому рівні.

Освітній процес у сучасній національній системі освіти має сприяти становленню особистості, що поступово й неухильно вчиться, у першу чергу, самостійно формулювати мету своєї діяльності та обирати ефективні шляхи її досягнення. Реалізувати таку модель освітнього середовища можна в разі якісної перебудови відповідної фахової підготовки педагогічних працівників: замість організаторів усіх видів навчально-пізнавальної діяльності учня вони повинні стати одночасно компетентними консультантами й помічниками, до яких школяр звертатиметься про допомогу чи за детальними поясненнями та порадами з питань, що можуть виходити далеко за межі шкільного курсу.

У цьому контексті останнім часом посилюються акценти на необхідності технологізації освітнього процесу, а педагогічна технологія у вітчизняній науці стає надзвичайно популярним явищем. Не слід обминати увагою і роль компетентнісного підходу в забезпеченні професійно-практичної підготовки майбутніх педагогів. Складовою професійної компетентності, зокрема, визначається готовність до інноваційної педагогічної діяльності, що має бути сформована ще під час навчання у ВНЗ педагогічного профілю.

Технологічні засади побудови системи професійної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю дають змогу виважено підійти до створення відповідної педагогічної технології. Основними її структурними елементами є: студенти; цілі професійної підготовки; зміст освіти; відповідні взаємопов'язані процеси; викладачі (технічні засоби навчання); організаційні форми педагогічної взаємодії. Усі згадані елементи мають постійний взаємозв'язок і здійснюють взаємний вплив, що зумовлює функціонування освітнього процесу як цілісної педагогічної системи.

Цілком слушним, на наш погляд, є перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, що створює сприятливі умови для розробки технології професійної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю. Виходячи із переліку визначених суспільством професійних якостей, якими має володіти випускник педагогічного ВНЗ, можна розробити об'єктивні критерії оцінювання якості професійної підготовки майбутнього вчителя і на основі системи попереднього, поточного та підсумкового контролю професійної компетентності майбутніх учителів уже визначати ефективні методи і форми організації науково-теоретичної та практичної підготовки студента у ВНЗ педагогічного профілю.

Зупинимось детальніше на останньому з перелічених завдань. Практика організації навчання у вищому навчальному закладі за традиційною лекційно-семінарською системою свідчить про її низьку ефективність. Ідеологія та методологія системного підходу дозволяє внесення кардинальних змін, спираючись на комплексний структурний аналіз нової системи (КМСОНП) з виділенням ролі кожного з учасників навчального процесу, характеру їх взаємодії з урахуванням діагностично визначеної освітньої мети підготовки студентів.

Суттєве підвищення рівня професійної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю в умовах переходу до кредитно-модульної системи організації навчального процесу вбачається у посиленні частки самостійної роботи студента. У цьому контексті мова йде про вибір ефективних технологій професійної педагогічної підготовки, що матиме результатом високий рівень відповідності професійних якостей випускника вимогам, що висувуються до сучасного вчителя у процесі його педагогічної діяльності.

Нами встановлено, що першим важливим напрямом реформування системи професійної підготовки майбутнього вчителя є зменшення частки вербальних методів навчання. Зазначена вимога повністю відповідає визначеним в умовах КМСОНП тенденціям до зменшення часу на проведення лекційних занять, оскільки їх ефективність оцінюється в межах 10% (відбувається формальне ознайомлення з інформацією без всебічного її осмислення та критичного аналізу). Логічним продовженням цього процесу є збільшення питомої ваги матеріалу, що відводиться для самостійного опрацювання. При цьому робота студентів поділяється на підготовку до практичних та семінарських занять і самостійну роботу у вільний за розкладом занять час.

Другим стратегічним напрямом оновлення системи професійної педагогічної підготовки студентів, на наш погляд, є оновлення методик проведення семінарських та практичних занять. Традиційні підходи до організації роботи студентів, що в більшості випадків перетворюється виключно на підготовку доповідей та повідомлень, призводять до зниження ефективності зазначених занять. З розвитком інформаційних технологій відбувається процедура підготовки студентів. Замість критичного аналізу літератури з теми семінарського заняття відбувається пошук відповідної готової статті в мережі Інтернет, що потім зачитується на занятті. Як результат, ефективність такої роботи з погляду набуття студентом знань наближається до лекційних занять. Сучасність вказує на необхідність пошуку нових підходів до організації зазначених занять, що стимулюватимуть розвиток активної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Суттєве підвищення активності студентів забезпечується використанням ряду сучасних технологій навчання, що передбачають зменшення кількості учасників (робота в мікрогрупах по 4–5 осіб; робота в парах; робота у змінних трійках; колективні способи навчання тощо) при підвищенні рівня самостійності у навчанні. Нами було встановлено, що проведення семінарських занять з курсу педагогіки також має виключати прямі відпо-

віді формального характеру на питання до семінарських занять. Механічне відтворення викладеної у підручниках, навчальних посібниках, хрестоматіях інформації, а останнім часом – у статтях і рефератах в мережі Інтернет, слід замінити на критичний, осмислений пошук відповідей на актуальні, проблемні питання.

З цією метою викладач має створити ситуації прийняття педагогічно правильних рішень, висновків, узагальнень. Так, проведення “круглих столів” передбачає обговорення, що логічно пов’язані з питаннями для самостійного опрацювання, але не повторюють їх. З метою підготовки до семінарського заняття студент завчасно опрацьовує матеріал, аналізує інформацію й на момент проведення заняття усвідомлено може відтворити основні ідеї, підходи, здійснити критичний аналіз інформації тощо.

Готовність студентів до такої роботи визначається під час стартової діагностики знань, умінь, навичок студентів і включає в собі також оцінювання стану культури ведення полеміки, оскільки, як свідчить досвід організації навчальних дискусій, низький рівень сформованості названої культури може призвести до конфліктних ситуацій, відходу від предмета обговорення, домінування окремих учасників спору. Від результатів стартової та поточної діагностики знань має залежати рівень проблемності питань для обговорення, а також орієнтовний рівень узагальнення інформації.

Проведення семінарських занять з педагогіки з використанням активних методів навчання відкриває можливості підвищення якості професійної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю при використанні нових освітніх технологій, оскільки їх основою є активна навчально-пізнавальна діяльність, самостійних рух до знань, що реалізується в спеціально створених умовах. Характерною особливістю такої діяльності є стійка мотивація, а також обов’язкова наявність особистісно значущої мети, що стає цілком досяжною й такою, що стимулює розвиток пізнавальної мотивації.

Логіка організації навчально-пізнавальної діяльності з використанням нових освітніх технологій приводить до формування системи прагматичних знань, що створює наукову картину світу іншого гатунку. На суб’єктивному рівні отримані знання переходять у категорію самостійно здобутого досвіду, що було отримано власними інтелектуальними зусиллями, а уміння та навички вже спираються не на шаблонне виконання типових дій, а стають власними особистісними утвореннями. Знання стають зрозумілими, логічними, практично значущими, а вміння та навички – усвідомленими й придатними до застосування тривалий час.

Для майбутнього вчителя показником ефективності навчання є формування інноваційного потенціалу, основними елементами якого є: здатність генерувати нові ідеї, підходи; психологічна свобода дій та готовність використовувати нові методики у своїй професійній діяльності; високий інтелектуальний та культурно-естетичний рівень, освіченість, гнучкість мислення. Процес формування інноваційного потенціалу педагога не може відбуватись без залучення студента до практичної діяльності, що матиме своїми результатами формування відповідних практичних умінь.

Висновки. Підготовка студентів ВНЗ педагогічного профілю до професійної діяльності має бути організована з використанням сучасних освітніх технологій, що охоплюватимуть дисципліни професійно-практичного циклу.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Пехота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кік-тенко, О.М. Любарська та ін. ; [за ред. О.М. Пехоти]. – К. : АСК, 2004.
3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : Просвіта, Книга Пам'яті України, 2000. – 368 с.

БЛИК В.М.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Однією з провідних функцій сучасної школи є соціалізація підростаючих поколінь. В умовах сьогодення її виконання проходить у складних і суперечливих умовах (глобальна гуманістична криза, зміна статусу найбільш традиційної соціальної інституції суспільства – сім'ї, екологічні проблеми тощо).

Соціалізація – тривалий і багатоактний процес. Адже суспільство постійно розвивається, змінюються його структура, мета і завдання, цінності й норми. Водночас протягом життя багаторазово змінюються людина, її вік, погляди, уподобання, звички, правила поведінки. Вперше термін “соціалізація” був уведений у систему понять американським соціологом Ф. Гіддінгсом наприкінці ХІХ ст. і визначався як “процес розвитку соціальної природи людини”.

На сьогодні існує багато визначень процесу соціалізації. Наприклад, соціалізація – це процес, коли людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість; соціалізація – це процес сприйняття особистістю культури свого народу; соціалізація – це історично зумовлений процес розвитку особистості, теоретичного і практичного засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, які притаманні конкретному суспільству [3].

Проблема соціалізації особистості нині є актуальною. Цю дефініцію досліджувала низка вчених, серед яких зарубіжні науковці: Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Д. Мід, А. Інкельс і вітчизняні дослідники: Г. Андреева, Н. Андреевкова, Я. Гілінський, В. Городяненко, І. Зверева, А. Капська, Я. Коломінський, І. Кон, Г. Костюк, Н. Лавриченко, Л. Лесохіна, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Мудрик, А. Петровський, С. Савченко та інші.

Як будь-яке суспільне явище, соціалізація вивчається багатьма науками: соціологією, культурологією, історією, етнографією, психологією, педагогікою та іншими. Педагогіку цікавить питання співвідношення по-

нять “соціалізація” та “виховання”. Адже виховання в широкому розумінні – це вплив на людину всієї системи суспільних зв’язків з метою засвоєння нею соціального досвіду тощо.

Актуальність проблеми соціалізації особистості вимагає від школи змінити виховні завдання і насамперед повернутись до дитини. Прогалини у вихованні попередніх років призвели до зниження морального, естетичного, духовного рівня молоді. На такі проблеми, як авторитаризм, формалізм, бездуховність, ще у кінці 1960-х рр. звертав увагу В.О. Сухомлинський.

Метою статті є висвітлення поглядів видатного українського педагога ХХ ст. В.О. Сухомлинського на проблему соціалізації особистості.

Життєвим кредо відомого гуманіста була відданість дітям, безкорисливе служіння своєму народу, науці, вміння жити серед людей. В.О. Сухомлинський добре розумів, що дитинство й отрочество визначають зміст майбутнього суспільного життя людини, і тому в процесі навчально-виховної роботи прагнув закласти підвалини їх духовності і вихованості. У своїй праці “Формування виховного впливу колективу на особистість” учений підкреслював, що суспільна сутність людини виявляється в її відносинах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в стосунки з людьми, які задовольняють її матеріальні і духовні потреби, дитина включається в суспільство, стає його членом, що і є соціалізацією [6, с. 448].

Саме в дитинстві одночасно з пізнанням перших найважливіших життєвих істин утверджується у свідомості етичний досвід. У дитячому віці особливо розвинута чутливість до людських страждань, несправедливості. На думку педагога, одна з найважливіших умов успішного виховання учнів – навчити дитину відчувати людську душу, переживати за долю іншої людини, тому що в подальшому моральне, естетичне, емоційне виховання підлітків немислиме без розвитку в них здатності відчувати відтінки думок і почуттів людей.

В.О. Сухомлинський звертає увагу саме на педагогічний аспект соціалізації. Саме вона є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу. Від того, як кожен індивідуум, котрий став членом колективу, включається в суспільство, залежить формування, з одного боку, здатності колективу впливати на особистість, з іншого – здатності особистості піддаватися впливові інших людей, жити в колективі, будувати свої стосунки. На думку педагога, правильна соціалізація (правильне включення в життя суспільства) можлива лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного “Я” з інтересами інших людей, уміє поступатися своїми бажаннями в інтересах загального блага. “Образно кажучи, перша сторінка азбуки соціалізації починається з того, що дитина відчуває (а потім розуміє): мій крик, мій плач примушує матір швидше задовольнити моє бажання, але разом з тим він завдає їй болю, турботи. Добро для дитини обертається злом для матері. Навчити маленьку дитину відчувати (а по-

тім розуміти), що добро тільки тоді добро, коли від нього не плачуть люди – в цьому логіка і діалектика виховання колективізму” [6, с. 450].

Василь Олександрович був упевнений, що правильно поставити дитину на стежку соціалізації здатна лише справжня майстерність вихователя, яка полягає в тому, щоб перші почуття смутку, занепокоєння, тривоги дитина переживала, бачачи й близько до серця сприймаючи сльози іншої людини, а можливо й сама, переживши горе, заплакала. У молодших класах сприйнятливості особистості до особи вчителя, до колективу має велике значення. Педагог застерігав, що інколи одне слово, сказане вчителем першокласникові в ту хвилину, коли його чутливе серце довірливо відкрите перед людьми, вирішує долю дитини на все життя [7, с. 350].

Адже тривалий час вихователь має справу з дітьми, у свідомості яких ще важко утвердити переконання, стійкі погляди, ідеї – їхнє духовне життя ґрунтується головним чином на уявленнях, образах, почуттях і переживаннях. “Треба навчити дитину передусім відчувати й переживати. Почуття, переживання – це ніби малесенький магніт, закладений у дитячій істоті, який притягує її до інших людей, робить її чутливішою, сприйнятливішою до слів, повчань, настанов” [6, с. 451].

На думку видатного гуманіста, слово – найтонший доторк до серця, “воно може стати і ніжною квіткою, і живою водою, яка повертає віру в добро, гострим ножом, що ранить тонку тканину душі, і камінцями бруду. Мудре і добре слово дає радість, дурне і зле... приносить біду” [9, с. 31]. Василь Олександрович попереджав, що словом можна вбити й оживити, ранили і вилікувати, створити усмішку та викликати сльози, зародити віру в людину або недовіру, надихнути або привести у заціпеніння сили душі [9, с. 31]. Тому він вважав однією з граней педагогічної мудрості навчити дитину відчувати, коли необхідно іншій людині, щоб ти говорив, а коли краще, щоб ти мовчав.

В.О. Сухомлинський разом зі своїми однодумцями піклувався про те, щоб їх вихованці тонко відчували моральні та емоційні відтінки слова, щоб у слові розуміли і відчували вчинок, і якщо він має аморальний зміст, вміли його осудити. “Одним єдиним словом можна зганьбити себе і свою сім’ю – вчимо ми дітей, підлітків, юнаків і дівчат. – Словом своїм ти заявляєш про свою моральну чистоту або аморальність” [9, с. 36].

Своєю практикою В.О. Сухомлинський довів, що правильна соціалізація залежить від багатства, повноцінності емоційного життя дитини. Він наголошував, що емоційне сприймання – це взагалі азбука будь-якого виховання, тільки той, хто оволодів нею в дитячі роки, здатний швидко і свідомо читати світ людини. Вихователь повинен добре усвідомлювати, що процес соціалізації починається з того моменту, як дитина відчула, що у відповідь на її крик мати годує її або колише, співає пісню або сама плаче, і триває до останнього подиху людини.

Вчений закликав учителів вивчати емоційну вихованість своїх дітей, бо, на його думку, емоційну убогість окремих школярів можна порівняти з напівзав’язаними очима. “Вам, тільки вам, бо ніхто, крім вас, цього не зро-

бить, треба зняти цю пов'язку з дитячих очей, відкрити перед маленькою людиною багатогранний світ людських почуттів” [6, с. 452]. Розвинені почуття, висока емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості. Глухий до інших людей залишиться глухим і до самого себе, йому не доступне буде найголовніше в самовихованні – емоційне самооцінювання власних вчинків.

Видатний педагог у своїх працях неодноразово доводив, що гармонія емоційних оцінок власних вчинків дитини полягає в тому, що її приваблює все, що подобається людям, що схвалюють батько, мати, вихователь, учитель, друзі. Так, у розділі “Процес соціалізації” [6] він пише, що гармонія емоційних оцінок власних вчинків, від якої залежить моральне обличчя людини, визначається тим, які відносини існують між старшими (батьками, вихователями) та меншими (вихованцями). І дуже важливо, щоб у ставленні старших до молодших яскраво відображалось те, що цінить і чим дорожить суспільство [6, с. 454].

У статті “Про вчинки” В.О. Сухомлинський наголошував, що життя складається з вчинків, у яких виявляється моральна сутність людини. Він нагадував і вчителям, і вихованцям, що від “характеру вчинку – діяльності або бездіяльності – залежить твій душевний стан, благополуччя, щастя, здоров'я, самопочуття і настроїв людей, з якими ти спілкуєшся” [9, с. 31].

В.О. Сухомлинський був впевнений, що сприйнятливість вихованцем емоційної оцінки своїх вчинків іншими людьми, а відповідно, і власна оцінка, самооцінка залежать від повноти духовного життя, формування особистого уявлення й поняття щастя, радості від того, що він творить, це щастя іншим людям. Прагнення зробити людям добро, на думку педагога, – одна з найважливіших закономірностей правильного включення особистості до життя суспільства.

Людське спілкування – це надзвичайно широке, багатогранне задоволення потреби людини в людині. Від того, яке спілкування у дитини з іншими людьми, залежить, якою людиною вона стане. Завдання вихователя, на думку В.О. Сухомлинського, – зробити спілкування в колективі таким, щоб воно облагороджувало особистість, щоб від спілкування з іншими дитина відчувала радість, прагнення бути разом з людьми. Він наполягав на тому, що дітей треба вчити ділитися радіщами, труднощами, думками і переживаннями, вчити мріяти (“дивитись на зорі”), творити і берегти мрію.

Педагог називав однією з великих таємниць і разом з тим однією з найпростіших речей у вихованні колективу спільне творіння краси, процес якого дає дітям змогу пережити справжню розкіш людського спілкування. “Великий виховний смисл розкоші людського спілкування ми вбачаємо в тому, що вже в роки отрочтва і особливо ранній юності людина несе до колективу свої думки й сама йде в колектив з думками. Як потрібно, щоб людське спілкування в ці роки було колискою думки й переконань кожної особистості! Все залежить від вихователя, зокрема від того, які думки про

навколишній світ зумів він заронити в свідомість дитини і підлітка” [6, с. 457].

На сторінках своїх творів великий гуманіст розмірковував про те, як допомогти дитині стати духовно багатою, естетично багатогранною, цілісною особистістю. Він порівнював підлітків і юнацтво 1960-х і попередніх років і дійшов висновку, що в кожному новому поколінні молодих людей, що стоять на порозі самостійного життя, зростає чутливість до власного духовного світу і все більше утверджується прагнення до щастя творення, стають наполегливішими шукання вищого сенсу буття. З цією думкою Василя Олександровича не можна не погодитись, вона і досі актуальна стосовно сучасної молоді. Змінюються пріоритети, погляди на моральні цінності та ідеали, але людські відносини, потреба в спілкуванні, емоційних переживаннях залишаються незмінними в суспільстві.

Видатний педагог зазначав, що соціалізація практично немислима, якщо дитині не зуміли прищепити елементарного людського почуття співпереживання. Учнівський колектив, на думку В.О. Сухомлинського, повинен стати тим оркестром, до якого підлаштовується кожна особистість. Почуття однієї дитини впливають на почуття іншої, у колективному ставленні до людей утверджується і розвивається колективне почуття співпереживання. А це – найсильніший стимул, що спонукає до благородних вчинків [8, с. 125]. Завдання вихователя полягає в тому, щоб, пробудивши й утвердивши в дитячій душі співпереживання, спрямувати сили дитини на виявлення себе в духовному благородстві.

Життя колективу (суспільства) – це тисячі й тисячі найнесподіваніших і найтонших доторкань людини до людини: серця до серця, думки до думки, радості до горя, радості до радості, щастя до безнадії, – наголошував В.О. Сухомлинський. Він закликав пам’ятати, що від того, хто веде вихованців вузькою стежинкою морального вдосконалення і самовдосконалення, залежить, зрештою, якими стануть серця, що доторкаються щохвилини одне до одного, – ніжними й чутливими чи байдужими. Учителеві треба завжди мати надзвичайно чутливе й відкрите серце, щоб бачити, відчувати, розуміти тисячі найніжніших дотиків маленьких людей один до одного, щоб ці дотики творили людську красу, а не завдавали людям болю [6, с. 467].

Для самого Василя Олександровича школа витонченості почуттів стала на все життя однією з провідних ідей, одним з найголовніших педагогічних переконань. Він завжди прагнув до того, щоб у кожного вихованця на все життя утвердилась самоповага, нетерпимість до грубих, безтактних відносин між людьми. У багатьох своїх працях, на сторінках часописів педагог закликав обережно доторкатися, пробуджуючи й утверджуючи вольові сили дитини, спонукаючи її думати про себе, бачити себе, вірити в себе.

Цікавою й актуальною є думка В.О. Сухомлинського про те, що утверджуючи в людині повагу до себе, ми виховуємо суспільну людину, здатну жити і працювати в колективі. У суспільстві, у колективі, на його погляд, величезну роль відіграє вміння особистості підкорятися волі, яка

виражає колективні інтереси. Підкорення – один з найсильніших виявів активної духовної діяльності людини. Свідоме підкорення як сама суть дисциплінованості й внутрішньої організованості особистості вимагає тонко розвиненого почуття власної гідності [6, с. 471]. Тому, зазначав видатний науковець, щоб підкоритися розумним, доцільним, необхідним вимогам суспільства, людина повинна вміти підкорятися сама собі, мати в собі силу волі, здатну стримувати, керувати. Щоб підкорятись собі, треба глибоко поважати себе. Лише той, хто поважає себе, вміє ставити вимоги перед собою, – здатний виявляти своє активне ставлення до вчинків інших людей.

В.О. Сухомлинський неодноразово повторював, що дитина оволодіває азбукою суспільного життя, колективізму тільки тоді, коли віддає своє серце іншим людям. Активне ставлення до вчинків інших, співпереживання полягають у тому, що дитина не може жити без людини, сумління вимагає від неї віддати сили своєї душі іншій людині. Із співпереживання, чутливості до іншої людини беруть свій початок найтонші паростки любові і пошани до вчителя, запевняв учений. Доки дитина дивиться на вас з надією і вірить вам – ви справжній вихователь, наставник, учитель життя, авторитет, втілення правдивості, друг [6, с. 472].

Найвиразнішою характеристикою особистості В.О. Сухомлинського є його думка про те, що справжнє виховання не там, де педагог з вершин спускається на землю, а там, де він піднімається до тонких істин світу дитинства. Піднятися, а не спуститись(!) – закликав педагог. Бути мудрим наставником – володіти мудрою владою, все розуміти, бачити дитину в тісному духовному зв'язку з іншими дітьми. Мудрість влади педагога над дитиною – це велика творчість, глибоке сердечне проникнення у світ дитячих думок і почуттів, уміння розуміти мову дитинства, зберегти в собі чисту краплину дитинства [6, с. 630].

Василь Олександрович просив вчителів обов'язково пам'ятати, що дитина весь час перебуває в стані самопізнання, самоутвердження, самовиховання. Завдання вчителя і полягає в тому, щоб допомагати дитині пізнавати світ і будувати свої відносини із суспільством. Не зламати своєю волею, не знеособити духовні сили дитини, а підтримати, утвердити почуття гідності, – у цьому бачив він мудру владу педагога. Взаємні повага і згода, доброзичливість і сердечність – ось те моральне багатство, на якому слід будувати відносини.

Отже, на думку В.О. Сухомлинського, виховання в колективі дає можливість кожній окремій особі розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, вчить співчувати та співіснувати разом з іншими. А головне завдання педагога – допомогти кожному вихованцю знайти себе і своє місце серед людей.

Висновки. Проаналізувавши педагогічні погляди В.О. Сухомлинського на проблему соціалізації особистості, ми можемо стверджувати, що видатний гуманіст ХХ ст., випередивши свій час, ставив і намагався вирішувати такі питання, які є актуальними в наші дні: які дії і настанови краще за все готують людей до нового, маловідомого майбутнього? Які соціа-

льні умови полегшують, а які гальмують процес передачі від одного покоління до іншого досвіду адаптації до соціальних змін? Які соціальні інституції і як можуть впливати на формування особистості та її входження в суспільство?

Є проблеми, які виникли сьогодні: яким чином люди (батьки і вчителів), які вчилися успішно діяти в одному соціокультурному середовищі, можуть підготувати дітей до успішного життя в інших умовах, у світі, якій суттєво відрізняється від їх особистого? На нашу думку, вивчення спадщини В.О. Сухомлинського та інших науковців ХХ ст. допоможе знайти відповіді і на такі складні питання.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2001.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М., 2002.
3. Городяненко В. Соціологія : підручник / В. Городяненко. – К. : Академія, 2003.
4. Кон И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М., 2003.
5. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М., 2004.
6. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1.
7. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1.
8. Сухомлинский В.А. Человек – высшая ценность / В.А. Сухомлинский // Мир человека. – М. : Молодая гвардия, 1971. – С. 100–129.
9. Сухомлинский В.А. О поступках / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1970. – № 11. – С. 31–38.

БОЧАРОВА О.А.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДІБНОСТЕЙ ТА КОНЦЕПЦІЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Дослідження здібностей мають багате минуле, але коротку історію. Обдарованою людиною називали того, хто був здатний до видатних досягнень, міг віднайти цікавий, несподіваний вихід із складної ситуації, створити щось принципово нове, легко оволодівав новими знаннями, робив те, що для інших виявлялося неможливим. Успішність діяльності особистості традиційно співвідносять зі здібностями. Не можна вести мову про наявність здібностей, поки вони не виявилися, і не можна їх вважати остаточно сформованими. Вони історичні й відповідають запитам культурної практики.

Наприкінці ХХ ст. відбувся значний прогрес у галузі обдарованості. Це було зумовлено політичним, технічним, економічним, культурним та соціальним розвитком, що сприяв зміцненню поглядів на підхід до проблеми навчання обдарованих дітей. Як швидко змінюється світ, так швидко змінюються й умови та вимоги до навчання обдарованих дітей, оскільки

темпер розвитку суспільства безпосередньо залежить від інтелектуальних та творчих особистостей.

Засновниками емпіричного підходу до розв'язання питання здібностей, обдарованості, таланту, автором основних методів і методики, якими дослідники користуються й досі, став Ф. Гальтон. Дослідник намагався пояснити індивідуальні відмінності між людьми впливом спадковості, вважаючи, що здібності й талант успадковуються [1, с. 234]. В. Штерн довів, що існує не тільки загальна для всіх дітей певного віку нормативність у розвитку здібностей, а й нормативність індивідуальна, що характеризує конкретну людину [1, с. 235].

Отже, загальна характеристика здібностей ґрунтується на таких положеннях: здібності відрізняють одну людину від іншої; вони забезпечують успіх у діяльності; здібності не можна зводити до знань, умінь і навичок.

На думку А. Палій, здібності – індивідуально-психологічні особливості, які є умовою успішного виконання певної продуктивної діяльності, не зводяться до знань, умінь і навичок, але забезпечують легкість і швидкість їх засвоєння та набуття [1, с. 231].

Вивчення здібностей відбувається на основі таких підходів: теорії спадковості. Здібності розглядаються як біологічно детерміновані явища, розвиток і прояв яких належить від успадкованого генофонду (Ф. Гальтон); теорії набутих здібностей. Представники цієї теорії вважають, що здібності складаються з уроджених програм і працездатності (К. Гельвецій); підхід, що утверджував діалектику вродженого та набутого в здібностях. Здібності формуються в діяльності, тому залежать від її змісту, від спілкування з дорослими, що задають дитині еталони дій і досягнень (П. Гальперін, Б. Теплов) [1, с. 232].

Здібності описують за допомогою відповідних характеристик. Вони наділені якістю (визначають ту діяльність, якій вони сприяють) і кількістю (ступенем вираженості). За якістю виділяють загальні і спеціальні здібності. Кількісні виявляються в ступені їх вираженості, їх вимірюють за допомогою спеціальних вправ і тестів [1, с. 232].

Останнім часом з'явилося багато праць, значна частина з яких присвячена діагностиці та навчанню обдарованих дітей. Спосіб ідентифікації обдарованих учнів і визначення критеріїв видатних здібностей залежить від того, яка концепція здібностей береться за основу.

Основні концепції здібностей пов'язані з методами їх діагностики. Факторно-аналітичні концепції загальних здібностей ґрунтуються на даних статистичної обробки результатів масового тестування учнів. Більшість емпіричних досліджень спрямована на виявлення загальних здібностей, від рівня розвитку яких залежить успішність діяльності. Усвідомлення багатогранності та різноманітності концепцій дало нам змогу зрозуміти, яким важким завданням є надання однозначних, загальнодоступних критеріїв видатних здібностей. Сучасне суспільство приділяє значну увагу унікальним здібностям людини, оскільки освіта та виховання особистостей з такими здібностями допоможуть вирішити подальші проблеми суспільства й за-

безпечити інтенсивний розвиток науково-технічного, культурного та економічного прогресу.

Вивчення наукової літератури із цієї проблеми дає змогу зробити висновки, що питання розвитку здібностей, концепцій обдарованості набули певного відображення в працях О. Антонової, В. Алфімова, А. Палій, А. Савенкова, Щ. Щелбанової. Проблема обдарованості являє собою комплексне питання, що стоїть на межі багатьох дисциплін. На сучасному етапі спостерігається підвищений інтерес, особливо щодо питань виявлення, навчання та розвитку обдарованих учнів.

Проблема обдарованості привертала увагу психологів та педагогів як за кордоном, так і в нашій країні. Сучасні концепції обдарованості мають свої витоки, починаючи зі спроби Ф. Гальтона довести прояви геніальності у вроджених здібностях, що стали початком наукового етапу в дослідженнях обдарованості. На сьогодні існує декілька десятків концепцій обдарованості, що враховують різні теоретичні напрями, однак аналіз комплексних теорій обдарованості потребує більш детального аналізу та висвітлення.

Мета статті – проаналізувати комплексні теорії обдарованості.

Люди часто презентують відмінні погляди на одне й те саме явище. Насамперед, це стосується науковців, які намагаються дати визначення та розкрити такий феномен, як обдарованість. Е. Нану налічив більше ніж сто дефініцій обдарованості. Вчитель на прохання охарактеризува обдарованого учня, найчастіше вказує на інтелект та здібності до досягнень. Таке розуміння обдарованості є поширеним, воно знаходить відображення в наукових спробах дати чітке визначення цьому поняттю. Тривалий час обдарованість асоціювалася виключно з інтелектуальними здібностями людини. Такий критерій як головний взяли за основу в своїх дослідженнях: К. Арнольд, М. Гросс, Р. Суботнік, Л. Термен. Інтелектуальна обдарованість, на перший погляд, завжди виявляється в надвисоких показниках інтелектуальної діяльності, яку оцінюють на основі стандартних психометричних тестів, максимальні оцінки за якими отримують приблизно 2% випробуваних. Оскільки стандартні тести інтелекту фіксують тільки один аспект індивідуального інтелекту, а інтелектуальна обдарованість є ширшим явищем, традиційні підходи до діагностування інтелектуальної обдарованості довели, що високий рівень IQ, навчальних досягнень, креативності (кожен окремо) не можуть бути індикаторами інтелектуальної обдарованості. Тому було створено комплексні теорії обдарованості. У своїй статті ми зупинимося й розглянемо деякі з них.

Концепція обдарованості Джозефа Рензуллі

На сучасному етапі існує багато різних концепцій обдарованості, однак найпопулярнішою є за складниками обдарованості, яку розробив відомий американський психолог Дж. Рензуллі [4].

Здібності вище від середнього рівня розподіляються на:

– загальні здібності, що визначаються за допомогою тестів (вербальні, просторові, цифрові, абстрактно-логічні тощо);

– спеціальні здібності (можливості засвоєння знань і навичок у конкретних предметних галузях – хімії, математиці, балеті тощо). Деякі з них (спеціальних) корелюють з високим ступенем загальних здібностей і можуть також вимірюватися за допомогою тестів (математичні або хімічні). Коли йдеться про здібності вище за середні, то Дж. Рензуллі зараховує до цього показника особистості, які становлять 15–20% населення, а не 1–2%, як прийнято вважати.

Висока мотиваційна включеність у завдання стосується таких якостей людини, як: інтерес, ентузіазм, наполегливість, стійкість, працьовитість, старанність, упевненість, віра у власні можливості та сили, витривалість. Дослідження, яке провели в 1981 р. Б. Блум і Сосняк, свідчило, що “після дванадцяти років обдаровані діти присвячують щоденно стільки часу своїм захопленням, скільки їх однолітки із середнім рівнем здібностей проводять біля телевізора” [11, с. 70].

Креативність. Цей термін стосується поведінки людини, витворів, способів пошуку та виконання певних завдань. Творчі особистості відрізняються від інших гнучкістю та оригінальністю мислення, вони перебувають у постійному пошуку чогось нового, їм притаманні захопленість справою, дослідництвом, естетичне почуття, готовність до ризику. За концепцією Дж. Рензуллі, кількість обдарованих дітей може зрости більше, ніж при ідентифікації за тестами інтелекту або досягнень. Автор не пов’язує поняття “обдарованість” лише з високими оцінками за кожним параметром. Перевагою цієї моделі є те, що згідно з її критеріями до категорії обдарованих можна відносити тих, хто має високі показники хоча б за одним параметром [11, с. 76].

Багатофакторна модель здібностей Франца Монкса

Здібності пронизують усі рівні індивідуальності, взаємодіючи з іншими якостями, оскільки мають комплексну природу. Вони перебувають у постійній динаміці. Такий підхід призвів до створення теоретичних моделей обдарованості, до яких разом з особистісними чинниками, що характеризують потенціал особистості, включені також фактори середовища. Ф. Монкс доповнює вже три традиційні лінії кола Дж. Рензуллі, що перетинаються, трикутником, який охоплює основні сфери мікросередовища. Як стверджує автор, не можна не звертати уваги на значення суспільного середовища в розвитку здібностей, доводячи, що особистісні зміни в житті людини безпосередньо залежать від його впливу [7].

У зв’язку з вищезазначеним Ф. Монкс виділяє три чинники: родина, школа, однолітки, що мають (позитивний або негативний) вплив на формування таких здібностей: пізнавальні здібності вище від середнього рівня, захопленість роботою та творчість. У 80-х рр. ХХ ст. Ф. Монкс провів багато досліджень, в яких використано цілий ряд тестів і батарей, що вимірюють рівень інтелекту, знання та різні змінні особистості. У процесі експерименту було використано інформацію з різних джерел: батьки, вчителі, однолітки. Результати досліджень дали змогу сформулювати рекомендації,

які допоможуть вчителям правильно ідентифікувати учнів, що працюють нижче від своїх можливостей [7].

Психосоціальна концепція Авраама Танненбаума

Як найоптимальніший варіант вирішення проблеми обдарованості А. Танненбаум запропонував “п’ятифакторну модель”. Він довів, що існування видатних здібностей та творчих якостей не гарантують реалізації особистості в творчій діяльності. Для цього потрібна взаємодія п’яти умов, що включають внутрішні та зовнішні фактори: загальні здібності; спеціальні здібності в конкретній діяльності; спеціальні характеристики неінтелектуального характеру, що підходять до конкретної галузі (особистісні, вольові); стимулювальне оточення, що відповідає розвитку цих здібностей; випадкові фактори (опинитися в потрібному місці в потрібний час). Два перших елементи не потребують жодного коментаря. До факторів, що не пов’язані з інтелектуальним розвитком, належать: мотивація досягнень, емоційний стан і психічна стійкість. До середовища, подібно до моделі Ф. Монкса, належать: родина, школа (вчитель і програма навчання) та однокласники. Фактор випадковості (іншими словами, “подарунок долі”) є часто згадуваним у визначенні видатних здібностей. На думку А. Танненбаума, ці п’ять факторів взаємозалежать один від одного.

Я. Стрелау (польський психолог, завідувач кафедри диференціальної психології Варшавського університету) запропонував модель, що дещо відрізняється від концепції А. Танненбаума. До загальних та спеціальних здібностей, середовища, факторів, що не пов’язані з інтелектуальним розвитком та випадковості, він додає ще творче мислення. На думку автора, без нього не можна говорити про видатні здібності та досягнення [9, с. 119].

Цю модель часто називають психосоціальною, оскільки в ній запропоновано класифікацію обдарованих людей за критеріями потреби в них суспільства, тобто суспільство може по-різному відчувати потребу в обдарованості тієї чи іншої людини. А. Танненбаум вважає, що наявність високого інтелектуального розвитку та креативності ще не гарантує досягнення видатних творчих здібностей. Значним внеском у науку стало виокремлення А. Танненбаумом чотирьох видів талантів:

1. *Scarcity talents* (*scarcity* ang. – брак, нестаток, недобір). Завдяки людям, що володіють цим типом здібностей, наше життя стає безпечним, легким, ми краще розуміємо одне одного та самих себе. До цієї групи належать видатні політики, лідери, знані винахідники й науковці

2. *Surplus talents* (*surplus* ang. – надмір, зайвина). Здібності цього типу також необхідні, як і попередні, без них неможливо уявити наше життя. Творіння великих музикантів, письменників, художників та інших артистів захоплюють нас, хвилюють і вражають. Наприклад, коли ми чуємо музику Моцарта, в нас виникають різні почуття, зокрема, почуття прекрасного.

3. *Quota talents* (*quota* ang. – участь, контингент). Цей талант зустрічається в повсякденному житті та стосується суспільних потреб. Він притаманний особистостям, що виконують складну, часто відповідальну роботу. Це: лікарі, вчителі, інженери, артисти, бізнесмени.

4. *Anomalous talents* (*anomalous* – неправдоподібний). До цієї категорії талантів належать неперевершені можливості думки та тіла. Як приклад можна навести Книгу рекордів Гіннеса, в якій записані світові рекорди, дуже оригінальні, незвиклі, вражаючі та незвичайні [9, с. 118].

Тріархічна модель інтелектуальних здібностей Роберта Стенберга

Прикладом компромісного підходу до критеріїв інтелектуальної обдарованості є пентагональна (“п’ятикутна”) імпліцитна теорія обдарованості Р. Стенберга. На його думку, ідентифікація особистості як обдарованої можлива, якщо її інтелектуальна діяльність відповідає таким критеріям:

- *вищості* – максимально високі показники успішності виконання певного психологічного тесту порівняно з іншими випробуваннями;
- *рідкісності* – високий рівень рідкісної, нетипової діяльності для вибірки випробуваних;
- *продуктивності* – високі показники виконання тесту свідчать, що суб’єкт може реально щось робити в певній предметній галузі;
- *демонстративності* – високі показники виконання певного тесту, неодноразове повторення їх під час інших валідних вимірювань у будь-яких альтернативних ситуаціях;
- *цінності* – високий показник виконання відповідного тесту з урахуванням значення цієї психологічної якості в конкретному соціокультурному контексті.

Останні чотири категорії обдарованості лише уточнюють перший критерій, пов’язаний з визнанням обов’язковості високого рівня виконання тестових завдань. Пентагональна теорія обдарованості, заснована на імпліцитних (типових для звичайних людей) уявленнях про обов’язкові ознаки обдарованості, вкотре підтверджує, що обдарованість не можна зводити тільки до високої оцінки на тестах інтелекту [1, с. 256–257].

Концепція здібностей Дж. Фелдхузена

Іншу концепцію, в основі якої лежать інтелектуальні здібності та особистісні якості, запропонував у 1989 р. Дж. Фелдхузен. Вона складається з таких елементів: загальні пізнавальні здібності, Я-концепція, мотивація досягнень, талант. Якщо говорити про загальні пізнавальні здібності, то їх рівень безпосередньо залежить від дисципліни (наприклад, для таких предметів, як математика та фізика, рівень здібностей повинен бути досить високим) [4].

Я-концепція є компонентом обдарованості, яку необхідно розглядати як один з основних критеріїв при відборі учнів для навчання за програмами для обдарованих дітей. Прикладом є програма, за якою працюють в Індіанapolisі. Один раз на тиждень з учнями проводяться дискусії в маленьких групах. Діти спілкуються на теми, що їх цікавлять: міжособистісні відносини та навчання. Такі зустрічі мають за мету змінити образ дитини, її погляди, навчити краще розуміти інших та самого себе. Як стверджує автор, обдарованою є людина, яка вважає себе такою, Я-концепція – це уявлення про себе як про обдаровану людину.

Мотивація досягнень виявляється вже на початку навчання, тобто ще в першому класі. Учитель заохочує учня, який виявляє інтерес до навчання, викликає в нього зацікавленість та наполегливість. Багаторічні дослідження доводять важливу роль родини в розвитку мотивації дитини. Для заохочення обдарованої дитини до праці необхідним є тісний взаємозв'язок та взаємодія в сім'ї. У цьому випадку маються на увазі не лише взаємні захоплення, а стимул і навіть суперництво.

Останньою складовою є талант, який дуже складно об'єктивно оцінити. Єдиним показником є оцінка витворів. Свою думку висловлюють фахівці, які є експертами в цій галузі, і на цій підставі оцінюють "рівень" таланту. Така процедура часто стосується оцінки артистичних здібностей (музика, пластика). Математичні здібності вимірюються за допомогою тестів. Як зауважує Дж. Фелдхузен, найточнішим показником є застосування декількох різних методів, наприклад: спостереження + оцінка витвору + тест [4].

Психолого-педагогічна концепція здібностей Дж. Галлахера

Дефініція видатних здібностей змінюється разом зі зміною поглядів на навчання. У ранніх дефініціях акцент робився на особистісних якостях людини: значна увага приділялася складу нервового устрою, меншою мірою впливу середовища.

Дж. Галлахер зауважує, що в більшості випадків школа цікавиться тими дітьми, які виявляють здібності у вивченні шкільних предметів. Оскільки шкільні програми створені не для однієї дитини, а для групи учнів, прийняття таких критеріїв, як шкільні досягнення, рівень інтелекту, шкільні оцінки та досвід вчителя, є важливими при розпізнаванні академічних здібностей. В іншому разі могло б так статися, що Едісон та Ейнштейн ніколи не потрапили б до групи обдарованих [5].

Багаторічний досвід роботи науковців з обдарованими дітьми доводить, що діагностика учнів викликає певні труднощі. Як бачимо, проблема розпочинається з визначення самої дефініції. Дослідники згодні з тим, що ідентифікація обдарованих учнів має бути адекватною меті програми навчання та роботі з такою категорією дітей. При діагностиці видатних здібностей існує два види помилок. Перший – коли особистість визнана як обдарована, а насправді це не так. Другий – коли обдарована особистість ідентифікована як людина із середнім рівнем здібностей. Адже, щоб не зробити помилки, яка може в майбутньому зруйнувати життя дитини, необхідно досконало знати різні методи ідентифікації учнів.

Частими є випадки, коли обдарованість пов'язують з раннім виявленням здібностей. Іноді трапляється, що видатні досягнення в ранньому віці із часом "згасають", а обдарована людина залишається такою, що не змогла реалізувати свої здібності. Причина полягає в тому, що не всі здібності можуть бути виміряні, а також важливе значення має вік дитини. Отже, при ідентифікації необхідно брати до уваги вік та види ідентифікаційних процедур.

Цікавим прикладом стала апробована у 80-х рр. ХХ ст. триетапна програма в одинадцяти землях Федеральної Республіки Німеччини. Перший етап – відбір учнів, які мають високі оцінки; другий – кандидати складають тест, в якому розкривають рівень шкільних знань. За результатами обирають 30% найкращих кандидатів на триденні семінари, протягом яких члени кваліфікаційної комісії мають можливість ближче ознайомитися з учасниками. Співбесіда проводиться двома етапами, науковці спостерігають за участю учня в дискусіях та оцінюють доповідь. Остаточо обирають 25–30% осіб, яким призначають нагороди та стипендії. Аналіз експерименту доводить, що відповідальним за ідентифікацію обдарованих учнів доводиться приймати рішення та змінювати його протягом експерименту. Людина, що ідентифікує учня, можна сказати, вирішує його подальшу долю, оскільки на ній лежить уся відповідальність за прийняте рішення, тому треба бути дуже уважним [9, с. 122].

На думку F. Painter, не існує єдиних відмінностей між обдарованими та іншими дітьми. Для підтвердження власної думки він наводить такі аргументи: розумові риси не можна точно виміряти, як фізичні показники людини (вага чи зріст); психологи та педагоги не завжди погоджуються з тим, який рівень здібностей, що продемонструвала дитина, є достатнім, щоб можна було б зарахувати її до категорії обдарованих; оцінюючи здібності учня, необхідно звертати увагу на умови та чинники, що впливають на розвиток його здібностей [9, с. 123].

Висновки. Отже, здібності мають синтетичний характер – природний, соціальний, наділені складною комплексною структурою, завдяки якій набувають можливості компенсації. Нерозвиненість якоїсь здібності не виключає успішності оволодіння діяльністю загалом і навпаки. Здібності співіснують, взаємодіють і сприяють появі обдарованості. Ми розглянули декілька концепцій здібностей, які є показником обдарованості дитини. Аналіз методів та критеріїв, що стосуються розпізнання здібностей учнів, показує, що кожна з них має слабку та сильну сторони.

Типи інтелектуальних здібностей становлять предмет нашого подальшого дослідження.

Література

1. Палій А.А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А.А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
2. Савенков А.И. Современные концепции одаренности / А.И. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2–10.
3. Feldhusen J.F. (1986) A conception of giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) Conception of giftedness. Cambridge, Cambridge University Press. – P. 112–127.
4. Mónks Franz J., Ypenburg Irene H.: Jak rozpoznać uzdolnione dziecko – Kraków : Wydaw WAM, 2007. – P. 125.
5. Gallagher J.J., Courtright R.D. (1986) The educational definition and its policy implications. A W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) Conceptions of giftedness. Cambridge, Cambridge University Pres. – P. 93–111.

6. Gross M.U. M. (1993) Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. W: K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.) International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford, Pergamon. – P. 473–490.
7. Monks F.J., van Boxtel H.W., Roelofs J.J. W., Sanders M.P. M. (1986) The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. W: K.A. Heller, J.F. Feldhusen (red.) Identifying and nurturing the gifted. An international prospective. – Toronto : Huber. – P. 39–64.
8. Passow A.H., Monks F.J., Heller K.A. (1993) Research on education of the gifted in the year 2000 and beyond. W: K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.) International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford : Pergamon. – P. 883–900.
9. Siekańska M. Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych // Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań / pod redakcją Andrzej E. Sękowski. – Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN SA, 2004. – P. 115–124.
10. Subotnik R. E, Arnold K.D. (1993) Longitudinal studies of giftedness: Investigating the fulfillment of promise. W: K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.) International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford : Pergamon. – P. 149–166.
11. Renzulli J.S. (1986) The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) Conception of giftedness. – Cambridge University Press. – P. 53–92.
12. Sternberg R.J. (1986) A triarchic theory of intellectual giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) Conceptions of giftedness. – Cambridge : Cambridge University Press. – P. 223–246.

БРАЦЛАВСЬКА А.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ СЕРІЇ ЗАНЯТЬ ЗА ОДНІЄЮ ГРАМАТИЧНОЮ ТЕМОЮ В ГРУПІ СЛУХАЧІВ КУРСІВ ІНТЕНСИВНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Під час проведення серії занять в одній навчальній групі, відповідно до тематичного плану, зазвичай постає питання щодо якомога ефективнішого опрацювання певного навчального матеріалу з урахуванням контингенту слухачів та особливостей курсу навчання.

Особливості планування заняття з англійської мови з урахуванням різних його аспектів досліджувалися у працях провідних науковців кінця ХХ – початку ХХІ ст., зокрема, таких як: Ур (Ur), Андурвуд (Underwood), Лінч (Lynch), Хамер (Harmer), Вудворл (Woodward) та інші. Але аналіз методичних розробок та створення власного плану заняття або серії занять, які об'єднані однією темою, є практичним завданням для кожного викладача.

Мета статті – розкрити переваги та недоліки планування серії занять, орієнтованих на опрацювання певної граматичної теми в групі слухачів курсів інтенсивного вивчення англійської мови.

Навчальний матеріал, який буде вивчатися у серії запланованих занять: прислівники і фрази, які виражають частоту дії, Present Simple.

Описання слухачів: змішана група, до складу якої входять з 14 офіцерів віком 20–35 років, які приблизно мають рівень Elementary. Вони навчаються на інтенсивному курсі англійської мови, після якого повинні скласти іспит на рівень володіння мовою, тому навчання триває чотири місяці по шість годин на день п'ять днів на тиждень. Слухачі мають достатню мотивацію і відкритість до комунікативного підходу в навчанні, крім того, кожен має власний стиль навчання.

Слухачі вже мали нагоду ознайомитися з матеріалом, який буде вивчатися, і навіть тренували його раніше на базі підручника Headway Elementary, тому зараз вони будуть вивчати його за другим циклом. У першому циклі слухачі схопили основну ідею і можуть відтворювати більш-менш коректні речення, проте можуть плутати закінчення або неправильно вживати граматичні часи. Очікується, що глибші знання Present Simple та Present Continuous слухачі отримають у третьому циклі навчання, точніше, під час навчання за підручником Headway Intermediate.

Основна мета серії занять: тренування навичок вживання прислівників, які виражають частоту дії, ознайомлення і початкове відпрацювання фраз, які виражають частоту дії.

Другорядна мета: повторення і закріплення навичок вживання Present Simple у ствердженнях та запитаннях для підвищення рівня правильності використання цих конструкцій.

Лексична тема: “Фізична підготовка в армії”.

Наприкінці серії занять очікується, що слухачі зможуть вживати прислівники і фрази, які виражають частоту дії, а також Present Simple у своєму мовленні, інколи припускаючись помилок.

Заняття № 1. Основна мета: тренування вживання Present Simple під час створення історії. Цей вид діяльності спрямований більше на розвиток плавності мовлення, ніж правильності. Його було розроблено для автоматизації навичок роботи з матеріалом.

Відповідно до тематичного плану, а також задля лексичної практики, слухачі отримають завдання створити описання смуги перешкод (вправа 5, Unit 1) [1], у 3-й особі однини Present Simple, припускаючи, що вони розповідають про свого товариша. Можна запропонувати такий початок: “At first my friend climbs up a cargo net, then he...”.

Заняття № 2. Основна мета: надати слухачам можливість вільнішої практики для підвищення їх навичок до автономного рівня. Аспект плавності повинен домінувати над аспектом правильності мовлення. Слухачам буде запропонована гра “Я і моя змія” [4], яку було дещо змінено. Ця гра також вимагає відтворення історії у Present Simple і тому її можна вважати логічним продовженням попереднього заняття.

Заняття № 3. Основна мета: у ході заняття було вирішено концентруватися більше на аспекті правильності мовлення, оскільки слухачам дуже не вистачало такої мовної практики. Для цього буде використано гру – кросворд, акцентований спеціально на вживанні 3-ї особи однини Present Simple. Більше того, гра містить елемент змагання, що є дуже продуктив-

ним. Слухачам буде запропоновано роботу в парах. Кожен у парі отримає власний бланк з відповідями або чистий папірець з інструкцією. Ті слухачі, які отримають такий папірець, будуть діяти згідно з інструкцією, заповнюючи кросворд і користуючись ключами, які зробили їх партнери. Вони повинні будуть використовувати 3-тю особу однини дієслів. Ті слухачі, які отримають бланки з відповідями, повинні будуть скласти ключі для кожного слова кросворду. Наприклад, буде запропоновано такий варіант ключа: “He always ... fluent English in the lesson”. Відповідь: “speaks”.

Така діяльність вважається доцільною для слухачів, тому що стимулює візуальну пам'ять, а цей вид пам'яті превалює у слухачів, як було помічено на попередніх заняттях у цій групі.

Заняття № 4. Основна мета: останнє заняття серії буде присвячене повторенню і закріпленню матеріалу, пріоритетом буде виступати аспект правильності мовлення. Слухачі отримають копії додаткових матеріалів (один для кожної пари) і таке завдання: прочитати речення в першому стовпчику, знайти помилки та записати правильні варіанти речень у другому стовпчику. Кожне речення містить одну типову граматичну помилку: неправильне написання дієслова або неправильне вживання граматичного часу (вибір між Present Simple та Present Continuous). Після 10 хвилин роботи слухачі обмінюються своїми матеріалами і будуть працювати як маркери, тобто оцінювати роботи товаришів. За кожне правильне виправлення помилки викладач може надати один бал, а також зняти бал за неправильну ідентифікацію помилки. У кінці гри бали підсумовуються і проголошуються “граматичні чемпіони” з метою збереження ідеї змагання. Слабшим за рівнем слухачам буде рекомендовано працювати в парі із сильнішими. “Гарна практична вправа забезпечує можливість якісної практики для всіх або більшості різних рівнів у складі навчальної групи” [3].

Ця вправа також буде корисною для повторення і закріплення набутих навичок слухачів за матеріалом, який вивчається (особливо, в аспекті правильної вимови і написання), більше того, допоможе їм в аналітичному розумінні граматичної системи англійської мови.

Хотілося б більш детально зупинитися на вправі, яка буде проведена в ході другого заняття серії. Цей вид активності – гра “Я і моя змія” був обраний як вправа, що може забезпечити слухачів якісною командною роботою і мовною практикою.

Першою перевагою такого вибору є питання валідності. “Вправа повинна активувати саме ті навички слухачів, які було заплановано тренувати” [3].

Як було зазначено раніше, метою було зробити акцент на 3-й особі однини у Present Simple, і ця гра повинна задовольнити потреби слухачів у відповідній практиці. Для того, щоб не заплутувати слухачів, було вирішено не приділяти уваги іншим граматичним структурам, які необхідно тренувати.

Друга перевага гри полягає у тому, що вона не є надто сконцентрованою на викладачеві (“teacher-centered”), взаємодія під час гри відбувається тільки між слухачами і сприяє розвитку автономії їхніх мовних навичок.

Також гра є досить цікавим видом вправи, а зацікавленість є однією із суттєвих властивостей якісної практики, слухачі зрадіють можливості підключити свою уяву. Крім того, її буде стимулювати елемент змагання.

Ще однією позитивною характеристикою гри є те, що вона містить сполучники, які допоможуть слухачам розвивати зв’язне мовлення, оскільки вони не часто мають можливість постійної мовної практики, після того, як залишають початковий клас до наступного заняття. Проте курс, на якому вони навчаються, є інтенсивним і після закінчення вивчення передбачає демонстрацію високорозвинених навичок мовлення.

Гру було заплановано провести на другому занятті серії з огляду на її комунікативне призначення. Видається логічним провести комунікативно орієнтовану вправу раніше за вправи, орієнтовані на правильність мовлення. Таким чином, слухачі матимуть змогу тренуватися з нового матеріалу, а потім закріпити набуті навички.

Очікувані проблеми у слухачів:

1. Усі представники навчальної групи перебувають приблизно на однаковому рівні, хоча деякі з них є трохи слабшими за інших і можуть зіткнутися з проблемами підбору слів або нерозуміння завдання. Доцільно буде надати можливість слабшим слухачам працювати у групі із сильнішими, тобто “змішати” групу, та адаптувати інструкції гри до рівня слабших слухачів.

2. Слухачі будуть постійно намагатися перейти на рідну мову спілкування, тому що на їх теперішньому рівні досить важко повноцінно обговорювати питання, які виникають під час творчої роботи.

Рекомендовано підтримувати ідею “повністю англomовного заняття”, використовуючи символічні “покарання”, однак у деяких випадках ускладнення розуміння дозволяється частково вживати рідну мову.

Описання вправи. Тривалість її проведення: 25–30 хв.

1. Гру буде представлено слухачам вперше за допомогою намальованої змії на дошці. Такий початок зможе стимулювати уяву через візуальне сприйняття.

2. Командну роботу буде організовано у групах з 3–4 осіб, оскільки на попередніх заняттях було з’ясовано, що така кількість є оптимальною для організації ефективної кооперації.

3. Кожна група отримає друковані робочі матеріали.

4. Слухачам буде запропоновано організувати разом картки з малюнками в тому порядку, який видається їм більш логічним. Англійською мовою інструкція буде звучати так: “You are going to make a story or a film. Arrange the pictures in the appropriate way. Work please for 5 minutes”. Інструкцію буде записано на дошці. Слово “appropriate” можна замінити на “as you like / you favourite way”, щоб уникнути неправильного розуміння.

5. Після закінчення цього виду діяльності слухачі отримують такі інструкції, також записані на дошці: “Запишіть вашу історію або сценарій. Будь ласка, використовуйте 3-тю особу однини Present Simple і фрази, написані нижче. Вигадайте назву історії. Прочитайте її перед групою по черзі або зіграйте в ролях, а інші слухачі послідовно прокоментують. Для цього вам дається 10 хв. Після того, як всі історії будуть почуті, ми оберемо чемпіонів”.

6. Під текстом будуть розміщені такі сполучники та фрази: “The story starts... / Then ... so / Later that day / In the end ...”. Якщо інструкції не будуть зрозумілими, рекомендовано дещо спростити їх мову і навіть написати приклади речень на дошці, для того, щоб кожен слухач зрозумів завдання. Також викладачеві рекомендовано працювати у групах слухачів і надавати належну допомогу.

7. Після закінчення роботи у групах і прослуховування творів, шляхом голосування буде обрано та нагороджено групу чемпіонів.

8. Задля тренування правильності написання слухачі отримують домашнє завдання: написати історію у вигляді твору.

Висновки. У ході проведення серії занять було з’ясовано, що всі слухачі отримали задовільну компетенцію у вживанні прислівників і фраз, які виражають частоту дії, хоча потребують практики в майбутньому, щоб досягти автономного рівня. Тому можна стверджувати, що основна мета була досягнута.

Заплановане тренування навичок плавності мовлення на першому і другому заняттях перед тренуванням граматичної коректності також виправдило себе, враховуючи низький рівень володіння мовою слухачів. На рівні Elementary спроможність слухачів утворити історію та розповісти її є набагато важливішою за неминучі помилки.

Проведення гри “Me and My Snake” (“Я і моя змія”) виявилось методично правильним саме на другому занятті серії, і за рівнем складності для навчальної групи, і за призначенням. Гра вдало стимулювала увагу та активувала навички говоріння, вже набуті на попередньому занятті.

Очікувані проблеми слухачів під час гри були успішно передбачені та вирішені викладачем.

Стосовно Present Simple найчастішою помилкою була відсутність закінчення “s” у дієслів 3-ї особи однини, навіть не зважаючи на те, що викладач приділив дуже багато уваги роботі над цією темою. Цей момент можна вважати недоліком планування, оскільки, враховуючи теперішній рівень групи, доцільніше було б використати менше часу на аспект правильності вживання структур. На питання було вирішено зробити акцент у наступному циклі практики, коли слухачі дещо підвищать свій рівень.

Після цієї серії занять доцільно звернутися до вільнішої мовленнєвої практики запитань та заперечень у Present Simple та Present Continuous з метою розвитку автоматичних, а можливо, навіть частково автономних граматичних навичок слухачів.

Література

1. Baker de Altamirano, Y, Mellor-Clark, S (2008) Campaign 1 Student's Book, Macmillan.
2. Underwood, M (1989) Effective Class Management, Longman.
3. Ur, P (2001) A Course in Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
4. Grammar 2, Games and Activities, Longman, 2001.

БРИК Т.О.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ, НЕОБХІДНИХ МАЙБУТНІМ ОФІЦЕРАМ

В умовах реформування Збройних сил України вироблення вмінь іншомовного професійного спілкування є важливим завданням. Уміння спілкуватися, досягати успіху в процесі професійної комунікації є тими характеристиками особистості, які багато в чому визначають досягнення майбутнього офіцера в різноманітних сферах життя, сприяють його соціальної адаптації до умов сучасного світу, що постійно змінюється.

Мета статті – розкрити сутність характеристик умінь професійного іншомовного спілкування.

Метою навчання, зокрема професійної іноземної мови, є набуття майбутнім офіцером умінь одержувати відповідну інформацію та бути здатним порозумітися іноземною мовою на професійні теми. Такі вміння можемо назвати вміннями іншомовного професійного спілкування (далі – ІПС), а саме: суто комунікативними, вміннями говоріння, сприйняття мови на слух, читання, письма, які дають змогу одержувати відповідну іншомовну інформацію на професійні теми з подальшим її використанням для професійного самовдосконалення, компетентно висловлювати свою думку в ході вербальної і невербальної взаємодії з іншими суб'єктами в процесі професійної діяльності.

Розглянемо більш детально вміння ІПС майбутніх офіцерів.

Суто комунікативні вміння – вміння досягати взаєморозуміння, підвищення ефективності при виконанні спільного завдання, збільшення здатності прогнозувати поведінку співрозмовника за певних обставин, вироблення та вдосконалення індивідуального стилю спілкування; вміння справити перше гарне враження, бути рівноправним учасником професійного діалогу, подумки відтворювати переживання співбесідника, вміння налаштувати його на спілкування, вміння “побачити” внутрішнім зором почуте.

У процесі вироблення та вдосконалення суто комунікативних умінь велику роль відіграють комунікативні якості мовлення: правильність, чистота, точність, багатство і різноманітність лексики, образність, виразність, дохідливість, доцільність, стислість.

Суто комунікативні вміння містять у собі фактори вербального та невербального спілкування, а також фактор психологічних знань.

Одним з найважливих умінь ІПС слід вважати вміння курсантів вести бесіду, оскільки діалогічне мовлення є основною формою усної мовленнєвої діяльності, а вміння вести бесіду – однією з кінцевих цілей навчання іноземної мови у ВВНЗ. Розвивати це вміння слід систематично, завдяки чому з'являється можливість збільшити кількість мовленнєвих вправ та наблизити усне мовлення до реальної ситуації спілкування.

Для виникнення бесіди потрібно, щоб її учасники мали різну поінформованість або по-різному інтерпретували факти, приблизно однаково знаючи ситуацію [14].

Бесіда має три компоненти: an opening (початок), a body (основна частина), а closing (завершення) – та може бути схарактеризована постійною зміною комунікативних ролей “мовець” – “слухач” [15].

Проведення бесіди сприяє закріпленню й автоматизації теоретичних та практичних знань і вмінь, які були здобуті раніше, а викладач отримує можливість виявити, яка навчальна інформація недостатньо засвоєна. Тому бесіда слугує також і формою контролю засвоєння курсантами мовних знань і розвитку вмінь.

Обов'язковою умовою проведення бесіди іноземною мовою є створення максимально наближеної до реальної обстановки мовленнєвої ситуації, яка спонукає курсанта до самостійного висловлювання, вдосконалює мовленнєву реакцію та компенсує відсутність природного мовного оточення.

Створенню мовленнєвої ситуації під час бесіди допомагає: використання тематики, близької особистим та громадським інтересам курсантів; широке застосування технічних джерел інформації; використання наочних посібників.

Репліки співрозмовників являють собою невеликі або доволі розгорнуті монологи, за допомогою яких співрозмовники зображують або коментують факти [7]. Питанням у таких випадках часто передує інформація, з якої вони логічно і випливають. Відповідь також часто супроводжується інформацією, за допомогою якої мовець пояснює свою точку зору.

Для ефективного проведення професійної бесіди майбутні офіцери мають навчитися: починати бесіду; здійснювати інформування партнерів зі спілкування, аргументування положень, які висувуються комунікантами; приймати рішення; закінчувати бесіду.

Максимальну складність для співрозмовників становить розпочинання бесіди. На цьому етапі бесіди слід виробити правильне і коректне ставлення до співрозмовника, оскільки початок бесіди – своєрідний місток між комунікантами.

Не слід боятися запитань співрозмовників, оскільки вони дають змогу активізувати учасників бесіди та спрямувати процес передачі інформації в потрібне русло. Також питання надають співрозмовникам можливість виявити себе та показати свої знання.

Одним з важливих умінь ІПС слід вважати вміння курсантів вести діалог – викликати мовленнєву реакцію співрозмовника і реагувати на його

висловлювання в межах основних видів функціонального взаємозв'язку висловлювань: отримання інформації, перевірка правильності суджень, констатація факту, заперечення, підхоплення та обмін думками.

Пауза в мовленні дає змогу підкреслити значущість висловленої думки. Головне, щоб пауза не перевищувала 5–6 с, інакше вона стане тягучою.

До невербальних засобів можна зарахувати: нереклексивне слухання, візуальний контакт, пози і жести, паузи, посмішку. Особливо ці прийоми ефективні в комплексі – тоді вони, доповнюючи, посилюють один одного.

Візуальний контакт є важливою частиною спілкування. Дивлячись на співрозмовника, слухач виявляє зацікавленість, а також зосереджує увагу на мовцеві, що сприяє слуханню.

Під час слухання бажано кивати головою, оскільки так мовець отримує підтримку: “Я Вас розумію”, або ще краще – “Я згодний з Вами”.

Встановлено, що прийняття співбесідником поз, що відрізняються, є додатковою перепорою в досягненні взаєморозуміння. Тому тим, хто бажає досягти прихильності потрібно дзеркально відобразити жести співрозмовника, якщо вони дружні або нейтральні.

При формуванні вмінь ІПС головну увагу потрібно акцентувати на розвитку вмінь говоріння та слухання, оскільки саме вони є найбільш важливими формами спілкування [17].

Уміння говоріння – комплексне поняття, яке складається з багатьох чинників, зокрема досягнення позитивного результату в спілкуванні; вміння будувати монолог, який “є вищою, більш складною формою мовлення, хоча й історично пізніше розвиненою, порівняно з діалогом” [3]; уміння вести бесіду, використовуючи загальну ерудованість, ініціативність, оскільки діалогічне мовлення є основною формою усної мовленнєвої діяльності; вміння застосовувати внутрішнє мовлення, за допомогою якого відбувається обдумування, планування, регуляція діяльності (зовнішньої і внутрішньої), підготовка до акту спілкування [1]; підготовка до зовнішнього мовлення, сприйняття чужого мовлення, внутрішній діалог, спогади, роздуми, мрії [6]; офіційне спілкування діалогічної та монологічної форми, а також офіційне групове спілкування діалогічної та монологічної форми; знання офіційно-ділового стилю спілкування та вміння ним користуватися; вміння правильно вести себе під час проведення ділової бесіди; вміння свідомо ставитися до слова, вміння обирати його відповідно до мети, завдань та ситуацій спілкування; вміння конструктивної критики.

Уміння говоріння передбачає, що курсанти можуть висловлювати свої думки за допомогою засобів мови, що вивчається, в реальній мовленнєвій комунікації; при цьому забезпечується спонтанність, вільність, аргументованість мовлення та можливість спілкування на різні теми та переключення з однієї теми на іншу.

Говоріння здійснюється за моделлю орієнтувально-дослідної діяльності, тобто мовець орієнтується в ситуації, в якій відбувається мовлення, виходячи з власної мети та намірів, своїх відносин зі співрозмовником або співрозмовниками, намагається розібратися в їхніх намірах, ставленні до

того, про що йдеться, і на основі цього буде та перебудує власні висловлювання [10].

В основі вмінь говоріння як здібності орієнтуватися та будувати оптимальні висловлювання відповідно до результатів орієнтації лежать мовленнєві навички (фонологічні, граматичні, лексичні). Вони дають можливість оформити висловлювання, що задовольняє мовну норму, включаючи соціокультурні вимоги, які стосуються мовної форми висловлювання та існують у конкретній мовно-культурній спільності. Навички як автоматизовані компоненти діяльності дають змогу без участі свідомості будувати лінгвістично правильні, нормативні висловлювання.

Уміння говоріння в навчальних умовах у ВВНЗ передбачає, що курсанти можуть висловлювати свої думки за допомогою засобів мови, що вивчається, в реальній мовленнєвій комунікації; при цьому забезпечується спонтанність, вільність, аргументованість мовлення й можливість спілкування на різні теми та переключення з однієї теми на іншу.

Розвиток уміння говоріння стає можливим тільки в мовленнєвій практиці, тобто в самому спілкуванні. Навички говоріння іноземною мовою принаймні частково розвиваються в тренувально-навчальній діяльності. Їх формування обов'язково потребує наявності тренувальних вправ, які б забезпечили достатню кількість повторень дії для її автоматизації.

Вважаємо, що велику послугу курсантам у розвитку вміння говоріння надасть володіння елементами акторської майстерності [8], а саме:

- прагнення до чіткості мовлення та однозначності виразів;
- використання прийомів, спрямованих на оволодіння увагою слухачів (відбір інформації, яскравість подання, прагнення до співпереживання);
- формування довіри до інформації через виділення найбільш яскравих деталей;
- риторичне запитання тощо.

Уміння говоріння передбачає вміння вести діалог – викликати мовленнєву реакцію співрозмовника і реагувати на його висловлювання в межах основних видів функціонального взаємозв'язку висловлювань: отримання інформації, перевірки правильності суджень, констатації факту, заперечення, підхоплення та обміну думками.

Уміння непередготовленого мовлення – вміння одночасно в момент висловлення організувати зміст думок та їх оформлення за допомогою мовних засобів.

У процесі навчання у ВВНЗ майбутні офіцери повинні оволодіти вмінням вести ділову бесіду. Її завданням може бути: прийом на роботу, отримання завдання, звіт про роботу, критика, звільнення та нарада [12].

Не треба боятися критики з боку своїх товаришів у процесі вдосконалення вмінь говоріння, оскільки саме критика допомагає зрозуміти, що ви робите правильно, а що – ні [19]. При цьому важливо намагатися зрозуміти, чому саме такі коментарі були зроблені.

З удосконаленням уміння говорити збільшується здатність інформувати та впливати на слухачів.

Уміння сприйняття мови на слух (аудіювання) – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення.

Уміння сприйняття мови на слух – багатокомпонентне поняття, до складу якого входять: уміння рефлексивного та нерефлексивного слухання; вміння зосередити увагу та користуватися установками схвалення, самосхвалення та емпатії; вміння розуміти невербальну мову та використовувати ресурси пам'яті.

Ті, хто навчається, у тому числі і курсанти, мають не просто чути мовлення, а й слухати його [16].

Слухання – активний внутрішній процес, який потребує постійних зусиль та зосередженості на предметі бесіди; вмінь правильної обробки отриманої інформації, вмінь реагувати на потенційно цінну критику.

Слухання – вольовий акт, у якому задіяні вищі розумові процеси. Слухання потребує певних навичок та прийомів, які можна розподілити на групи за ознакою їх спорідненості.

Як зазначає А. Шунтов, уміння слухати партнера спеціально не розвивається і не контролюється, тому добре розвиненим умінням слухати володіє небагато людей [13].

Усвідомлене вміння бути уважним – ефективний засіб підвищення сприйняття мовлення співбесідника. Слухати та сприймати – означає не відволікатися, підтримувати постійну увагу, стійкий візуальний контакт та використовувати позу як засіб спілкування.

Увага слухача допомагає мовцеві; вона означає, що, слухаючи, співбесідник продовжує спілкування. Мовець починає говорити швидше та частіше використовує жести.

Стійкий візуальний контакт з мовцем надихає співбесідника продовжити мовлення, що, у свою чергу, допомагає слухати його ще уважніше.

Для ефективного слухання необхідне поєднання таких установок: схвалення, самосхвалення та емпатії.

Під схваленням розуміємо установку, що виражає позитивне ставлення до іншої людини, за наявності якого будь-яка людина може без зайвих зусиль висловити свою думку, а також відчувати самосхвалення.

Емпатія означає розуміння будь-якого відчуття – гніву, смутку, радості, яке переживає інша людина, і виявлення свого розуміння цих почуттів у відповідь. Емпатія допомагає поєднувати власні інтереси з піклуванням про інших, саме вона робить нашу поведінку соціальною.

До вмінь іншомовного професійного спілкування можна зарахувати і вміння читання іноземною мовою, оскільки читання як спосіб отримання інформації має деякі переваги [11]. Це відображається на такому кількісному показнику, як частка правильно переданої інформації, яка при читанні більша, ніж при аудіюванні. Засвоєння більшої кількості інформації під час читання йде як за рахунок вищої пропускну здатності зорового каналу сприймання мовлення, так і в результаті створення читачем для себе більш комфортного темпового режиму.

Уміння читання передбачає отримання інформації з будь-якого друкованого матеріалу. Читання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання та розуміння того, що читається, і належить до писемної форми мовлення [10]. Читання є процесом сприйняття та перероблення графічно закодованої літерної мовленнєвої посилки.

Розуміння прочитаного є процесом активним і творчим, у якому читач “співпрацює” з автором тексту, перетворюючи написане ним в індивідуальні особистісні сенси (код власної думки).

Дуже важливо підготувати тих, хто навчається, зокрема і курсантів, до читання [9]. На передтекстовому етапі проводиться підготовка до читання (зняття мовленнєвих труднощів, ознайомлення з темою та професійними поняттями й реаліями, що зустрічаються в тексті), створення доброзичливої атмосфери в аудиторії: потрібно зацікавити, залучити курсантів до роботи, створюючи позитивну мотивацію. На текстовому етапі курсанти отримують завдання, які вони виконують під час читання. Саме на цьому етапі розвиваються комунікативні вміння читання, він може включати: заповнення таблиці, складання плану тексту, вибір заголовку, заповнення пропусків, роботу зі ствердженнями (правильно/неправильно), логічне перегрупування речень, розбивку на параграфи. Ці завдання дають змогу перевірити розуміння прочитаного. Мета післятекстового етапу – інтеграція читання з продуктивними комунікативними вміннями, а саме: з говорінням і письмом (курсанти використовують здобуті в ході читання знання в різноманітних мовленнєвих ситуаціях). Як завдання можна запропонувати дискусію, рольову гру, презентацію, опитування думок, написання листа, резюме.

Читання професійних текстів потребує не тільки високорозвиненого вміння читати, а і спеціальних умінь і наявності великого загального словникового запасу та запасу професійної лексики [18], також необхідне вміння аналітично мислити, щоб зрозуміти, що хотів сказати автор.

Уміння читання передбачає, що особистість може реконструювати текст, що виявляється в таких завданнях [4]: зрозуміти текст; використати на практиці; знайти відповідь; інтерпретувати (теорію чи практику).

Також уміння читання передбачає, що особистість може:

1) у процесі читання тексту виділяти і реєструвати в пам’яті нову інформацію, фіксуючи її за допомогою опорних слів;

2) передавати зміст прочитаного без підготовки й у нормальному темпі, що передбачає володіння мовою, як мінімум, на рівні свідомого контролю. Такий переказ неможливий без уміння:

– визначати у процесі читання логічну структуру тексту і способи викладу підтем;

– планувати у процесі читання повідомлення й утримувати в пам’яті план при переказі тексту;

– конструювати речення з заданим змістом у процесі мовлення без попередньої підготовки.

При цьому курсанти мають розуміти незнайомий матеріал за допомогою перекладу, мовного здогадування.

Перед читанням викладач має пояснити курсантам, як їм зорієнтуватися в лексико-граматичних явищах мови, як правильно читати слова-винятки тощо. Щоб виробити техніку читання, курсанти мають працювати як з полегшеними (адаптованими) текстами, так і важкими (неадаптованими). Прискореному виробленню навичок читання досить часто заважає своєрідне почуття сором'язливості курсантів, позбутися якого допомагає хороше читання всією навчальною групою.

Для читання іноземною мовою потрібне володіння трьома групами вмінь: 1) вміння розуміти мовний матеріал (фонетику, лексику, граматику); 2) вміння забезпечувати повноту розуміння зв'язного тексту в цілому: вміння виділяти в тексті окремі його елементи; вміння узагальнювати, синтезувати факти; вміння співвідносити окремі частини тексту; 3) вміння усвідомлювати зміст тексту із забезпеченням глибини його розуміння: виведення судження на основі фактів тексту; встановлення його ідеї, задуму; оцінювання фактів/змісту; інтерпретування – розуміння підтексту [10].

Розуміння в процесі читання багато в чому залежить від словникового запасу курсанта. Але за роки навчання у ВНЗ неможливо сформувати в курсантів рецептивний словник такого обсягу, який би охоплював більшість лексичних одиниць, що вживаються в автентичних оригінальних текстах різної тематики, жанрів і рівня складності.

Вихід полягає у формуванні вмінь користуватися потенційним словниковим запасом. До потенційного словника належать лексичні одиниці, які невідомі курсанту (не належать до його рецептивного словникового запасу), але значення яких він може вивести або здогадатися про нього, коли зустрічається з ним у тексті.

Письмо забезпечує графічну фіксацію тексту мовлення. Письмо – найсвідоміший з видів мовленнєвої діяльності, який повністю базується на мисленні того, хто пише. Уміння письма – це продуктивні, інколи репродуктивні вміння мовленнєвої діяльності, пов'язані з передачею інформації у графічному літерному коді [10].

Уміння письма сприяють не тільки швидкому, безпомилковому запису матеріалу, що вивчається, а й письмовому вираженню думок в епістолярному жанрі, в ділових паперах, у ході підготовки доповідей, заповнення різних анкет.

Письмо вимагає володіння такими вміннями:

1) так званого “економного” (найпростішого та швидкого) накреслення букв, що відступає від норми, але не перешкоджає їх автоматичному впізнаванню;

2) швидкісного написання букв і слів. Цю дію, що являє собою одну зі сторін техніки письма, розвивають шляхом використання спеціальних вправ, подібно тому, як навчають швидкісного читання;

3) негайного відтворення письмового образу слова за його звуковим образом.

Письмо включає також уміння складати письмові текстові повідомлення. Для цього особистість має володіти такими діями:

1) у процесі читання розуміти зміст окремих речень, що утворюють текст;

2) у процесі читання “схоплювати” зміст усього зв’язного тексту;

3) запам’ятовувати й утримувати в пам’яті (після одно- і дворазового читання) головний зміст тексту;

4) компресувати конкретний текст як вихідний:

– виділяти головне і другорядне в змісті тексту;

– письмово відновлювати стислий зміст тексту на основі зафіксованих (усно або письмово) опорних слів;

– передавати головний зміст тексту в нормальному темпі (з використанням плану або опорних слів);

– складати заздалегідь повідомлення за темою [4].

Усі вміння, які забезпечують письмо, формуються та розвиваються тільки в мовленнєвій практиці, як і в будь-якому іншому виді мовленнєвої діяльності [10].

У результаті усвідомленого вивчення мови особистість здобуває відповідні теоретичні знання, а в результаті практичного використання мови у спілкуванні в людини формуються відповідні мовленнєві навички та вміння [2]. При найбільш раціональній методиці навчання у ВВНЗ іноземної мови цей процес ніби складається з двох компонентів: з одного боку, курсанти вивчають іноземну мову, а з іншого – оволодівають мовленням цієї мови. Серед умінь ІПС можна виділити первинні і вторинні вміння. Якщо курсант може сказати що-небудь іноземною мовою, що вивчається, тільки завдяки тому, що він усвідомлено використовує відповідні знання, то цей момент слід назвати первинним вмінням, а не навичкою. Уміння – дія, яка виконується людиною з розумінням перший раз. Справжнє мовлення є вторинним умінням, яке засновується не стільки на знаннях, скільки на навичках.

Навчальні вміння включають технічні прийоми, наприклад, опитування, обговорення, давання вказівок, пояснення, показ/демонстрація, а також такі види діяльності, як планування, систематизація, зосередження на навчально-професійній інформації та управління навчально-професійним процесом [5].

Мовленнєві навички існують, але мовлення особистості ніколи не зводиться до цих навичок, оскільки мовлення – це завжди творча діяльність, а мовленнєві навички – всього лише компоненти мовленнєвих умінь.

Від теоретичних мовних умінь можливий безпосередній перехід лише до первинних умінь, мовленнєві навички формуються тільки в результаті багаторазового повторення відповідного уміння (в результаті мовленнєвої практики). Звідси можемо зробити дуже важливий висновок: справжнє мовлення іноземною мовою неможливе без відповідних мовленнєвих навичок; тому не можна вважати здобуття теоретичних знань найголовнішим при навчанні ІПС. Також не можна думати, що якщо курсант вміє за-

стосувати знання у своєму мовленні, то, відповідно, він володіє мовою, і мету навчання досягнуто. Справжнє володіння мовою є не дискурсивно-логічним, а інтуїтивним, чому частково сприяють різноманітні мовні вправи, спрямовані на розуміння мовних особливостей іншомовного мовлення або на вироблення різних іншомовно-мовленнєвих навичок. Але і в цьому випадку курсанти не звикають до живого, творчого мовлення іноземною мовою і в них не розвиваються потрібні вторинні мовленнєві вміння. Для вироблення цих умінь курсантів потрібно ставити в умови практичного використання мови, що вивчається. З цією метою курсантів необхідно навчати так, щоб у них сформувалися навички усного мовлення, читання і письма.

Завдяки синтезу теоретичних знань та мовленнєвої практики курсанти мають набувати мовленнєвих навичок та вмінь.

Висновки. Іншомовне професійне спілкування вимагає оволодіння такими вміннями: суто комунікативними, уміннями говоріння, сприйняття мови на слух, читання, письма, які дають змогу одержувати відповідну іншомовну інформацію на професійні теми з подальшим її використанням для професійного самовдосконалення, компетентно висловлювати свою думку в ході вербальної і невербальної взаємодії з іншими суб'єктами в процесі професійної діяльності.

Література

1. Басаєв Б. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Басаєв. – К. : Рад. шк., 1967. – 256 с.
2. Беляєв Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Выготский Л. Собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 504 с. – С. 340.
4. Євдокимова О. Психологія іншомовної текстової діяльності / О. Євдокимова, Т. Хомуленко. – Харків : Нове слово, 2004. – 156 с.
5. Житник Б. Актуалізація особистісно орієнтованого навчання. Методологічний аспект / Б. Житник. – Харків : Торсинг, 2001. – 70 с.
6. Львов М. Язык и речь / М. Львов // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 83–88.
7. Методика обучения иноязычной устной речи / [под ред. В.И. Селезневой]. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1979. – 100 с.
8. Нечепоренко Л. Педагогика : учеб. пособ. / Л. Нечепоренко. – Харьков : ХНУ, 2006. – 250 с.
9. Ощепкова Т. Приемы обучения различным видам чтения / Т. Ощепкова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 19.
10. Тарнопольский О. Методика навчання іншомовній мовленнєвій діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Тарнопольський. – Дніпропетровськ : ДУЕП, 2005. – 246 с.
11. Ученые записки. Методика и психология обучения иностранным языкам / [под ред. проф. В. Артемова и доц. Н. Гез]. – М. : Московский государственный пед. институт ин. языков им. М. Горького, 1970. – Т. 53. – 293 с.
12. Шейнов В. Риторика / В. Шейнов. – Минск : Амалфея, 2000. – 592 с.
13. Шунтов А. Обучение слушанию на уроках русского языка / А. Шунтов // Нач. школа. – 1995. – № 9. – С. 12–18.

14. Ferguson, N. Teaching English as a Foreign Language. – L. : Longman, 1955. – 200 p.
15. Hutchinson T., Waters A. ESP. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 179 p.
16. O'Connor I. Better English Pronunciation. – Cambridge University Press, 2000. – 150 p.
17. Robinson, Don. Spotlight on Communication: a skills-based approach. – London : Pitman Publishing Limited, 1984. – 201 p.
18. Spache George D., Paul C. Berg. The Art of Efficient Reading. The Macmillan Company. – New York, 1968. – 323 p.
19. Wood, James. Speaking effectively. Random House. – New York, 1988. – 274 p.

ВАЙНОВСЬКА М.К.

МАЙСТЕРНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Становлення національної української школи неможливе без творчої праці вчителя, яка є рушійною силою в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Тому в умовах відродження суверенної України, становлення нової школи актуалізується проблема педагогічної майстерності вчителя як складової загальної культури, одного з найважливіших чинників національного прогресу.

Зрозуміло, що без належного рівня педагогічної майстерності педагога не може бути належного рівня освіти. Тому на сьогодні, коли освіта в Україні проголошена національним пріоритетом та розглядається як передумова інтелектуальної безпеки держави, проблеми формування педагогічної майстерності переросли з вузькопрофесійних у загальнодержавні й стають предметом активного обговорення як у наукових колах, особливо серед філософів, політологів, педагогів, так і серед широкої громадськості. Отже, на сьогодні в Україні якісні перетворення в освіті найтісніше пов'язані з професійною майстерністю вчителя, без належного рівня якої не варто й говорити про успіхи реформування освітньої системи, а тим більше про створення конкурентоспроможної системи освіти України.

Як показує проблемний науковий дискурс, є необхідність подальшого глибокого вивчення вищезначених питань, а тому проблема формування педагогічної майстерності вчителя на сучасному етапі створення новітньої освітньої системи залишається відкритою для досліджень у галузі філософії освіти. При цьому якщо однією із центральних фігур освітнього процесу, а особливо тієї його сторони, що значною мірою забезпечує якість, залишається особа педагога, то, безперечно, актуальними є на сьогодні дослідження щодо формування педагогічної майстерності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Проблема пошуку високоефективних шляхів виховання особистості, яка пьдростає, перебуває в центрі уваги психолого-педагогічної науки.

Сучасній школі вкрай необхідні нові концепції й технології виховання, які б змінили ставлення людини до світу, суспільства, природи, людей.

Важливою критеріальною характеристикою особистісно орієнтованого освітнього процесу повинен стати суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між його учасниками. Такий процес потребує докорінної зміни цільових орієнтирів, змісту, організаційних форм і умов для якісної підготовки педагогів. У зв'язку із цим в Україні чітко визначено нові пріоритети розвитку освіти, держава формує освітню політику, яка спрямована безпосередньо на інтеграцію системи освіти України в міжнародну спільноту.

Мета статті – висвітлити проблеми розвитку рівнів педагогічної майстерності вчителя й формування навички моделювати особистісно орієнтовані технології виховного процесу, обґрунтування основних підходів до спеціальної підготовки вчителя в педагогічно доцільному поєднанні традиційних та нових освітніх технологій, спрямованих на вибудовування суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу.

Цінною для нашого дослідження є думка І.Д. Беґа. Він розглядає виховання як духовно-практичний феномен, як "... багатфакторний процес, що залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників належать соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти. До суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності ..." [1, с. 7].

Досліджувана проблема має наукове обґрунтування, теоретичне та методичне забезпечення й глибокий психологічний аналіз.

У своїх пошуках ми зверталися до праць з соціальної та загальної педагогічної психології таких авторів: А.Г. Асмолова, Г.О. Балла, І.Д. Беґа, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, Н.С. Лейтеса, О.М. Леонтєва, А.Х. Маслоу, Л.С. Рубінштейна, К.Р. Роджерса, І.С. Кона, Б.М. Теплова та ін.

Вищеназвані автори важливого значення надають гуманізації особистості як становленню людського в людині.

Так, зокрема, І.Д. Беґа зазначає: "Критеріями вихованості людини можуть бути:

- ступінь її сходження і повнота оволодіння загальнолюдськими й національними гуманістичними морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних вчинків;
- рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання" [1, с. 7].

Отже, рівень педагогічної майстерності вчителя забезпечуватиме можливість вибудовувати партнерські відносини в спілкуванні тоді, коли кожен із партнерів виступатиме як особистість, значуща одна для іншої, а вибрані прийоми і способи педагогічної взаємодії сприятимуть продуктивній співпраці в суб'єкт-суб'єктній взаємодії на рівні емпатійності й рефлексивності спілкування.

Знаходимо у Г.С. Костюка, що "виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості..., виховува-

ти – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів” [4, с. 380].

С.У. Гончаренко в “Українському педагогічному словнику” дає таке визначення: “Виховання – 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. Сюди входить як спеціально організований вплив виховних заходів, так і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно. У вузькому розумінні слова виховання є планомірним впливом батьків і школи на вихованця Виховання поширюється на тіло, душу й дух та ставить завданням утворення із задатків і здібностей, що розвиваються, гармонійного цілого, а також набуття вихованцем, який підостає, сприятливих для нього самого і для суспільства душевно-духовних установок стосовно інших людей, сім’ї, народу, держави тощо” [3, с. 53].

На наш погляд, виховання не може бути стандартизованою системою, якщо вбачати в кожному вихованцю особистість зі своїм індивідуальним внутрішнім світом. Чи може стара, немодернізована школа з ознаками примусу й авторитаризму, з технократичною орієнтацією педагогічного процесу, без певних методів, які становлять інструментарій педагогів, вирішити завдання національної школи: залучити дитину до національної культури, народних ідеалів і мистецтва, системи національних цінностей? Відповідь проста: ні. Постає необхідність зміни школи й потреби в спеціальній підготовці вчителя, готового вбачати в учневі неповторну індивідуальність, особистість, співтворця, партнера, здатного вибудовувати суб’єкт-суб’єктні відносини в навчально-виховному процесі.

Виходячи з гуманістичних позицій К.Р. Роджерса [7], ми пропонуємо модель взаємодії педагога з учнями (рис. 1).

Як бачимо, особистість, яка може розвивати свої природні ресурси, здатна формувати власні цінності у процесі навчання та виховної діяльності. Це становить основу гуманістичної психології, педагогіки. Особистісний підхід стверджується як головний психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації освіти на розвиток особистості. Вчитель при конструюванні та реалізації освітнього процесу повинен виявляти суб’єктний досвід кожного учня.

Аналіз актуальних досліджень та наукових праць дає змогу зробити висновки про те, що проблема підготовки вчителя, підвищення рівня професійності та педагогічної майстерності перебуває в центрі уваги педагогів, психологів, філософів.

Значну увагу підготовці вчителя-гуманіста приділяли видатні педагоги минулого: А. Дістервег, Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, І.Г. Песталлоцці, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький.

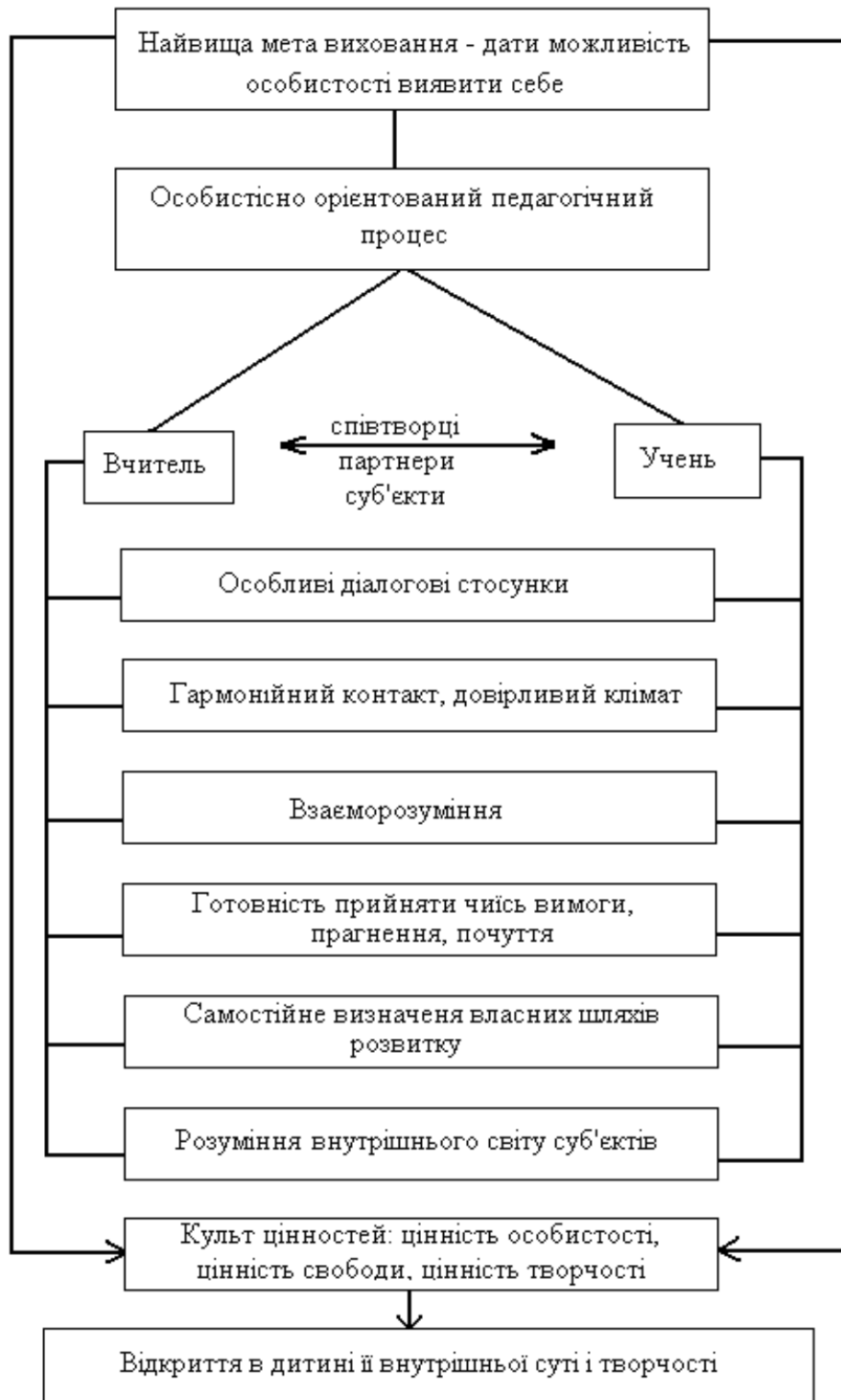


Рис. 1. Модель особистісно орієнтованого педагогічного процесу (за К.Р. Роджерсом)

Проблеми фахової та управлінської підготовки вчителів відображені у фундаментальних дослідженнях відомих сучасних учених, а саме: В.П. Андрущенко, І.Д. Бега, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, В.О. Кудіна, О.І. Кульчицької, Н.Г. Ничкало, В.В. Рибалки, О.Г. Романовського, С.О. Сисоєвої, А.В. Суценка, Т.І. Суценко, Н.М. Тарасевич та інших.

В.О. Сухомлинський вважав, що все шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності. У роботі з учнями він не допускає трафаретів і шаблонів. Як вдумливий педагог В.О. Сухомлинський проникає у внутрішню структуру педагогічного процесу, який моделює вчитель. Від рівня його професійності та педагогічної майстерності залежить ефективність педагогічного процесу з урахуванням внутрішнього духовного світу, рівня творчості, моральних цінностей його учасників.

В.О. Сухомлинський підкреслює значення ролі вчителя у вихованні: “Гуманне ставлення до дитини означає розуміння вчителем тієї простої й мудрої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без її бажання бути хорошою немислима школа, немислиме виховання. Справжній майстер виховання і спонукає, і примушує, але все це робить так, що в дитячому серці ніколи не згасає цей дорогоцінний вогник-бажання бути хорошою. Справжня гуманність вихователя означає майстерність, мистецтво, уміння пробудити в дитині думки про те, що вона ще не стала такою, якою може і повинна стати” [9, с. 497].

Вчений відхиляє у вихованні якісь тимчасові педагогічні акти чи одноразові навчально-виховні операції, що впливають із конкретної ситуації. Виховання здійснюється в послідовній системі, яка включає в себе не тільки уроки, підготовку домашніх завдань, участь у позакласній роботі, а й розвиток волі, культури, гуманних вчинків, бажання творити. Йдеться про певну програму виховання, яку “... можна назвати вогником, за допомогою якого треба запалити внутрішні духовні сили людини ...”, вона (програма) “... залишиться мертвим папірцем, поки педагог не зуміє відкрити в живих людських думках, почуттях, спонуках своїх вихованців невичерпне джерело тих вольових сил, завдяки яким людина стає не тільки вихованою, а й володарем власної долі ...” [9, с. 532]. В.О. Сухомлинський знову ж таки підкреслює, що найважливішою силою, покликаною здійснювати виховання людини, є сама людина й уся майстерність виховання полягає в тому, щоб, знаючи, якою повинна бути людина, вміти одухотворити її прагненням до свого власного ідеалу [9, с. 532].

Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського має вражаючу силу, звучать актуальністю його слова: “Світ вступає у вік людини. Більше, ніж коли б то не було, ми зобов’язані думати тепер про те, що ми вкладаємо в душу людини” [9, с. 533].

Отже, завдання сучасної школи – допомогти “людині пізнати саму себе й одухотворитися прагненням бути прекрасною” [9, с. 534].

Ми приводимо слова Н.Г. Ничкало, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена АПН України до книги І.А. Зязюна “Педагогічна майстерність”: “На початку ХХІ століття і третього тисячоліття проблема Вчителя набуває особливого значення у контексті нових процесів, що відбуваються в умовах глобалізації та інтеграції на світових, міжнародних, національних та регіональних рівнях. Інформаційно-технологічне суспільство характеризується стрімким розвитком, динамічними змінами у різних галузях життєдіяльності й передусім – в системі освіти. Зрозуміло, що це

потребує розширення функцій учителя, оновлення змісту й форм організації його підготовки у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації, в інститутах післядипломної освіти. Великого значення набуває професійний розвиток вчителя, його самовдосконалення, рівень педагогічної майстерності” [6, с. 5].

Ми зрозуміли головні пріоритети наукової школи педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна, яка високо оцінена не лише в Україні, а й за кордоном, бо в його книгах ідеться про теоретичне підґрунтя та методичні засади для професійного вдосконалення, про особистісну орієнтацію професійно-педагогічного навчання кожного не байдужого до своєї діяльності вчителя.

І.А. Зязюн зазначає: “Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до цього часу найдавніші з них – хлібороба, будівельника, лікаря, вчителя. Та серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови і засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною” [6, с. 10].

Вчений підкреслює, що найскладнішою в діяльності вчителя є виховна функція, і треба вміти трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою, у конкретні педагогічні завдання – формування необхідних якостей особистості в кожного школяра [6, с. 13].

Очевидно, що виховна функція вчителя, виховний вплив мусить залучати дитину у виховну діяльність, точніше в самодіяльність, яка розгортається під дією педагогічних впливів. Основна мета – перетворення вихованця на суб’єкта такої діяльності [2, с. 165].

Тільки професійна педагогічна діяльність може бути успішною та результативною. Справжній майстер своєї справи діє свідомо, спираючись на систему принципів, правил, прийомів, може обрати чи пропонувати власні технології виховання. У педагога має бути душа – гуманна й чутлива. Це і є головний інструмент усієї педагогічної діяльності, бо сам учитель є інструментом впливу на учня [6, с. 13].

С.Л. Рубінштейн застерігає: “Дитина не розвивається спочатку, а потім виховується й навчається, вона розвивається, навчаючись, і навчається, розвиваючись” [8, с. 498].

Учитель визначає, наскільки педагогічний процес охоплює дитину в цілому, з усім його життям, бо з погляду особистісно орієнтованих технологій педагогічний процес має бути глибоко індивідуальним, прийоми вчитель добирає самостійно, виходячи з власного бажання як конструктора, автора, що створює власні проекти.

Як бачимо, вибір форм чи прийомів особистісно орієнтованих технологій необхідний учителю в педагогічній діяльності, цей вибір буде спрямовувати його до вибору правильних професійних рішень тоді, коли у вихованці він буде вбачати особистість суб’єкта. “Майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній [6, с. 24].

І.А. Зязюн підкреслює: “Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання” [6, с. 25].

С.У. Гончаренко визначає педагогічну майстерність як характеристику високого рівня педагогічної діяльності й вважає критеріями педагогічної майстерності педагога такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Він підкреслює, що педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, вказуючи, що необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси і якості [3, с. 251].

Позиція вченого переконує, що педагог з високим рівнем особистісних якостей може впливати на вихованця і в ході діяльності перетворювати його, стимулювати до позитивних вчинків та дій. Ця сила впливу здійснюватиметься тоді, коли фактори впливу, за С.Л. Рубінштейном, на особистість створюватимуть “цілісну систему внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи” [8, с. 663].

Нам імпонує в зв’язку з нашим дослідженням діяльнісний підхід, обґрунтований С.Л. Рубінштейном, сутність якого полягає в тому, що “... суб’єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється; він у них створюється й визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити, чим він є; напрямом його діяльності можна визначити і сформулювати його самого” [8, с. 645–656].

Очевидно, що виховання є природовідповідним тоді, коли воно сприяє розвитку закладених у природі дитини потенційних внутрішніх сил, тому вчитель повинен мати високий рівень педагогічної майстерності для того, щоб розкрити індивідуальні особливості дитини, її природні задатки й визначити індивідуальні шляхи її розвитку, напрями гуманно-творчої діяльності.

У зв’язку із цим ми глибоко вивчили наукові позиції А.В. Суцєнка в монографії “Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика”. Вчений зазначає: “Виважений, розумний підхід до виховання особистості дитини спонукає сучасного педагога до перегляду організації його власної поведінки, створення атмосфери радості спілкування, а відтак, і радості життя, відмови від стереотипів, серйозного ставлення до учня як до особистості з раннього віку” [10, с. 133].

Він пропонує дієві форми підготовки вчителів до гуманізації педагогічного процесу, вказує шляхи прогресивних змін у професійній діяльності педагогів, переорієнтацію навчально-виховного процесу, визначає оптимальні напрями подальшого професійного самозростання, спонукає до гуманної зрілості педагогів, до гуманного стилю роботи з учнями, до форму-

вання гуманних відносин, що “є суттю, умовою, результатом і критерієм успішного педагогічного процесу, серцевиною самого поняття педагогічної гуманізації” [10, с. 183].

Ми можемо зробити висновки, що вчитель має бути готовим до змін у вибудовуванні спільної діяльності з учнями, відмовлятися від традиційних професійних установок, набувати навичок створення власних технологій, вміти проектувати, конструювати, вивчати передовий педагогічний досвід. Вчитель, який уявляє та вміє передбачати стан виховної системи, проектує сумісну діяльність у ній на рівні “вихователь – вихованці”, досягає вагомих змін особистісних смислів і цінностей у рамках співпраці і співдружності на рівні інтеріоризації, коли “... зовнішні фактори людської поведінки перетворюються на усталені внутрішні якості особистості” [3, с. 148]. Виявляється, що саме “...інтеріоризація як процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предметами на внутрішні ідеальні дії...”, підштовхує педагога до “... підвищення розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховною діяльністю дитини..., це пов’язано зі створенням і використанням якісно нових виховних методів...”, які “... мають ґрунтуватися не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення й покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання й позитивного емоційного оцінювання, які апелюють, насамперед, до самосвідомості та до свідомого, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей [3, с. 148].

Такі методи можна кваліфікувати “виховними технологіями особистісної орієнтації” [2, с. 169].

Отже, перенесення акценту з дитини як об’єкта педагогічного впливу на дитину як суб’єкта педагогічної взаємодії, врахування індивідуальних особливостей – найголовніше завдання вчителя, бо саме це дає можливість вибору мети, завдань, засобів навчання та виховання, сміливий крок у створенні особистісно орієнтованих технологій виховання, проектування результативного навчально-виховного процесу.

У зв’язку із цим В.О. Сухомлинський писав: “Навчально-виховний процес має, з мого погляду, три джерела – науку, майстерність і мистецтво. Добре керувати навчально-виховним процесом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання. Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення і тих, кого виховують, і тих, хто виховує” [9, с. 398].

Цікавою, з погляду нашого дослідження, є позиція М.П. Лещенко щодо діагностики педагогічної майстерності вчителя в контексті теорії поля. Вона, йдучи за В. Вернадським, який характеризує “поля власного існування”, розглядає педагогічну діяльність як процес енергетичного й матеріального обміну між учителем та учнями та робить висновок про існування так званого пізнавально-активного поля, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованця упродовж конкретного уроку або заняття. Знову ж таки йдеться про вплив поля учителя на поле учня, яке вчений називає “пізнавально активним” [5, с. 41].

На нашу думку, тільки в умовах особливої атмосфери піднесення вчителя й учня в процесі “накладання полів” охоплює почуття захоплення, подиву, радості й відкриття.

Виходить, що пошук шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля “пізнавальної активності” є найвищим рівнем педагогічної майстерності, бо це пошук радісної, творчої праці, почуття душевного комфорту й задоволення.

Звернемося до протоколу наших дослідно-експериментальних розвідок. Нами було проведено опитування слухачів (учителів різних за фахом) КЗ ЗОІППО м. Запоріжжя в кількості 100 респондентів. Їм було запропоновано відповісти на таке запитання: Чи володієте Ви особистісно орієнтованими технологіями виховання?

Наведемо дані обробки результатів опитування у вигляді таблиці.

Таблиця

Відповіді слухачів курсів КЗ ЗОІППО (різних за фахом) на запитання “Чи володієте Ви особистісно орієнтованими технологіями виховання?”

Варіанти відповідей	Осіб	%
Так	15	15
Ні	55	55
Хочу оволодіти	20	20
Не визнаю	10	10

Як бачимо, 55% вчителів не володіють особистісно орієнтованими технологіями, а 10% – взагалі їх не визнають. Це означає, що вони віддають перевагу традиційним методам і формам навчання й виховання. Лише 15% вчителів володіють особистісно орієнтованими технологіями виховання, а 20% – хочуть оволодіти.

Наочно це можна відобразити у вигляді діаграми (рис. 2).

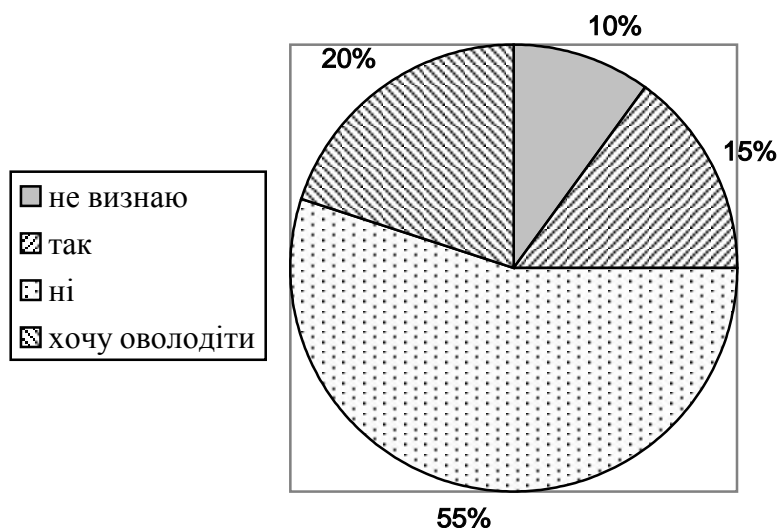


Рис. 2. Рівень володіння вчителями особистісно орієнтованими технологіями виховання

Висновки. Вчителя треба готувати до оволодіння особистісно орієнтованими технологіями виховання. Він має розуміти, що необхідно:

- постійно працювати над собою. самовдосконалення й самовиховання – невід’ємні складові педагогічної майстерності;
- усвідомити необхідність гуманістичної спрямованості діяльності й готувати себе до виховання гуманної особистості;
- бути педагогом – гуманістом із багатим внутрішнім світом і високим рівнем моральності;
- розвивати здатність до людиноформування та виховання школярів на основі великої любові до людей, доброти, уміння співчувати, співпереживати;
- використовувати передові педагогічні й інформаційні технології, забезпечуючи принципи диференціації та індивідуалізації навчання й виховання;
- удосконалювати навички проектування, моделювання, конструювання, створюючи власні особистісно орієнтовані технології виховного процесу;
- брати активну участь у семінарах і практикумах системи післядипломної освіти.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К., 1989. – 380 с.
5. Лещенко М.П. Теорія поля у контексті діагностики педагогічної майстерності вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи навчання / М.П. Лещенко // Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4–6 березня 2002 р. – Полтава : АСМІ, 2002. – 336 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; [за ред. І.А. Зязюна]. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД А.М. Богданова, 2008. – 376 с.
7. Роджерс К. Емпатія. Психологія Емоцій / К. Роджерс. – М., 1991.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.
10. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика : монографія / А.В. Сущенко. – Запоріжжя : Х-принт, 2002. – 359 с.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Діяльність соціального педагога – це зона довіри між людьми, різних за віком, шлях до взаєморозуміння, спілкування. Він має володіти навичками впливу не лише на самого клієнта, а й на його оточення, групове спілкування, на ситуацію в соціумі. У сім'ї, сімейно-сусідських та сільських спільнотах, на вулиці та підприємстві, у загальноосвітній та професійній школі, у лікарні, притулку, дитячому будинку або інтернаті для старих людей, у тюрмі соціальний педагог впливає на формування гуманних, моральних та психологічно комфортних міжособистісних відносин у соціумі.

Що стосується загальної характеристики соціального педагога як професіонала у соціальній сфері, то його якості виокремлені у працях І. Зверєвої, А. Капської, О. Кузьменка, Л. Міщик. Серед науковців, які займаються проблемою підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, акцентуючи увагу на її комунікативному аспекті, слід назвати В. Бочарову, Б. Вульфова, Н. Заверико, І. Зверєву, А. Капську, Л. Коваль, Г. Лактіонову, С. Литвиненко, Л. Міщик, А. Іванченко, В. Поліщук, Ю. Поліщука, В. Радула, С. Харченка та ін. Тому переконані, що формування в навчально-виховному процесі ВНЗ ціннісного ставлення майбутніх соціальних педагогів до комунікативного компонента освіти є однією з умов і засобів становлення комунікативно-ціннісної свідомості майбутнього фахівця.

Комунікативний аспект педагогічної освіти відображає парадигму проблем комунікації у професійній діяльності соціального педагога – проблем трансляції інформації; якості мови й мовлення; встановлення відносин з людьми в різних умовах їх життєдіяльності з метою надання їм соціальної допомоги; етики й деонтології педагогічної комунікативної діяльності. На наш погляд, процес оволодіння майбутніми соціальними педагогами комунікативними знаннями має бути організований як формування досвіду відкриття й суб'єктивізації цінностей комунікативного знання, відображених у змісті конкретної науки. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування у студентів ціннісного ставлення до комунікативного компонента освіти.

Проблемою визначення категорії ціннісного ставлення особистості у філософії займалися О. Дробницький, М. Каган, А. Розін, В. Тугарінов; у психології – Б. Братусь, Б. Додонов, Г. Залеський, Г. Карпова, О. Леонтєв; у педагогіці – Т. Бондарук, З. Васильєва, Т. Мальковська, Н. Щуркова. Проте проблема змісту, механізму формування ціннісного ставлення майбутніх соціальних педагогів до комунікативного компонента професійної педагогічної освіти потребує свого вивчення.

Метою статті є обґрунтування змісту й механізмів формування ціннісного ставлення майбутніх соціальних педагогів до комунікативного компонента освіти.

Відомо, що зміст і цінності не передаються як фактичне знання. Вони виявляються і привласнюються особистістю лише в процесі вибору, переживання, оцінювання. Як стверджував В. Франкл, цінностей не можна “навчити”, їх потрібно “прожити” [19]. Вони мають “народитися” у досвіді особистості.

Нам імпонує думка Б. Цоцонави, який відзначає: “Цінність сама по собі як властивість або ознака речі не існує. Вона існує як та риса або особливість, яку виявляє людина у речах і яка до виявлення нереальна. Цінність стає очевидною лише після того, як вона виявлена. Цінність завжди передбачає факт оцінювання. Без оцінювання немає і не може бути цінності” [14, с. 87].

Важливе, на наш погляд, питання порушив А. Розін: “Якщо процес відображення суб’єктом тієї чи іншої цінності називається оцінкою, то як називається результат цього процесу? У теорії пізнання аналогічні явища позначаються терміном “знання”. У теорії цінностей вони ніяк не позначаються й фактично не досліджуються” [14, с.90].

Для нас було важливим відповісти на поставлене науковцем запитання з позицій концепції особистісно орієнтованої освіти: та суб’єктивна реальність, що стає надбанням суб’єкта у процесі оцінювання – це особистісний досвід – досвід відкриття для себе об’єктивної цінності й переведення її у суб’єктивну.

Ціннісне ставлення як об’єкт формування обраний нами не випадково, бо саме в ньому виявляється єдність знань, уявлень, переконань, емоцій, ціннісних орієнтацій і дій людини, що забезпечується рефлексією особистісного досвіду, який здобувається у пізнавально-оцінній діяльності. На думку Г. Залеського [5], В. М’ясищева [10; 11], К. Платонова [13], саме ставлення як елемент свідомості особистості є одним з основних для вивчення структур свідомості й поведінки людини. Б. Ананьєв відзначав, що індивідуальна система суб’єктивно-оцінних, свідомо-вибіркових ставлень людини до дійсності є ядром особистості: через особливості цих ставлень особистість виявляється й формується [1].

Крім того, категорія ставлення дає змогу об’єднати у систему ряд компонентів структури особистості, що визначають переживання й поведінку людини. Так, у концепції В. М’ясищева [10] потреба розглядається як ставлення до об’єкта, що володіє певними властивостями. Інтерес – це вибіркове ставлення особистості до об’єкта через його особистісне значення й емоційну привабливість. Емоції – психологічний механізм переживання відношення. Установка визначається як ставлення, що має цільовий характер і виражає готовність до цілеспрямованої діяльності.

Досліджуючи ставлення в ряді інших явищ психіки, І. Павлов відніс усі ставлення людини до другої сигнальної системи, тому що вони реалізуються у системах вищих, винятково людських процесів, хоча й спира-

ються на безумовні, інстинктивні тенденції. А вищі ставлення нерозривно пов'язані зі свідомим мисленням й розумною волею людини. Сила і міцність цих ставлень визначаються психосоціальною значущістю об'єкта й емоційним характером ставлення людини до нього. Тобто, через ставлення виявляється суб'єктивний, внутрішній, індивідуально-вибірковий зв'язок особистості з дійсністю.

У концепції динамічної функціональної структури особистості, розробленої К. Платоновим, виділено чотири підструктури особистісних рис залежно від ряду критеріїв [13]. Виходячи зі співвідношення біологічного й соціального (вродженого і придбаного, процесуального й змістовного), К. Платонов зараховує ставлення людини до першої підструктури, “найбільш істотної для особистості в цілому”. Сюди входять соціально зумовлені змістовні риси особистості – спрямованість (у її різноманітних формах), ставлення, моральні якості. Але ставлення, як підкреслює автор, правильніше розглядати не як властивість особистості, а як атрибут свідомості. У трьох інших підгрупах представленість уроджених, біологічних, процесуальних властивостей підсилюється. З погляду внутрішньої близькості рис особистості, науковці (Б. Ананьєв, А. Ковальов, В. Мерлін) погоджуються з К. Платоновим, ставлячи ставлення в один ряд зі спрямованістю людини й моральними якостями. Ще одним критерієм, за яким автор відносить перелічені риси особистості в одну підгрупу, є провідний вид формування цих рис. Усі вони, включаючи ставлення, формуються шляхом виховання, тоді як досвід та його складові формуються шляхом навчання, особливості психічних процесів – шляхом вправ, а біопсихічні властивості – шляхом тренування.

Зіставляючи знання, ставлення й переконання особистості як елементи світогляду, Г. Залеський [5] відзначає, що знання принципово відрізняються за способом утворення й функціонування від ставлення та сформованих на його основі переконань. Знання виступають засобом розпізнавання, виділення об'єктів й оперування ними у розумовому плані, а також виконують пізнавальну функцію. Ставлення (так само як і переконання) особистості являє собою єдність об'єктивного й суб'єктивного. З його допомогою реалізується зв'язок засвоєваних знань з особистою зацікавленістю у процесі їх набуття. Функціонування прийомів оцінювання, актів цілепокладання й вибору передбачуваних дій є невід'ємною умовою і критерієм формування ставлення особистості. У свою чергу, ставлення виступає критерієм під час вибору провідних мотивів [5, с. 32–40].

Науковці по-різному визначають характер зв'язку між ставленням людини і її поведінкою. Так, І. Лернер [9], Г. Школьник [20] вважають, що ставлення, що не реалізується в поведінці, все ж таки можна вважати сформованим, оскільки “далеко не всякий продукт” індивідуальної свідомості реалізується в поведінці. Автори пояснюють це тим фактом, що поведінка людини набагато ширша, багатша, складніша за індивідуальну свідомість. Інша думка висловлена у працях Г. Залеського [5], О. Леонт'єва [8],

С. Рубінштейна [16], де підкреслюється наявність тісного і навіть однозначного зв'язку між сформованим ставленням особистості й поведінкою.

Підсумовуючи різноманітні погляди науковців щодо феномену ставлення особистості, можна зробити висновок, що ставлення є соціально зумовленою змістовною структурою свідомості особистості, що формується шляхом виховання. Ставлення не має вроджених задатків, а відображає індивідуально переломлену групову суспільну свідомість. Ставлення має вибіркового характеру, зумовлений особливостями індивідуального розвитку особистості. Воно не лише більш-менш усвідомлене й різне за рівнем активності й динамічності, у ньому виявляється досягнута особистістю єдність емоції, оцінки, думки й дії.

Ціннісне ставлення, будучи різновидом ставлення як найбільш загальної функції свідомості, характеризується відображенням у свідомості особистості позитивної значущості того чи іншого об'єкта (В. Тугарінов).

Ціннісне ставлення визначається науковцями по-різному: як етап розвитку ціннісних орієнтацій (Т. Бондарук, А. Кир'якова), особистісне утворення (М. Казакіна), ставлення особистості до цінності (Л. Магаматова), позиція щодо світу (Н. Щуркова), аспект особистісної спрямованості (З. Васильєва, Т. Мальковська). В. Давидов і Л. Рувинський відзначають, що для функціонування ставлення як ціннісного необхідне для того, щоб об'єкт, на який спрямоване ставлення, мав об'єктивну суспільну цінність й суб'єктивну значущість для особистості.

Методологічну основу дослідження сутності, структури й механізму формування ціннісного ставлення особистості становлять ідеї Г. Залеського [5], О. Леонт'єва [8], В. М'ясищева [10; 11]. Так, В. М'ясищев [10] ставить свідоме (ціннісне) ставлення в основу розвитку багатьох якостей особистості, тому що саме у ставленні виявляється здатність людини адекватно відобразити дійсність в її основних рисах, її можливість обирати засоби впливу на навколишню дійсність і здатність погоджувати свої дії з узагальненим змістом привласненого досвіду.

О. Леонт'єв [8] відзначав, що у своєму генезисі ціннісні ставлення являють собою значеннєве переломлення соціального досвіду індивіда, його реальних відносин з навколишньою дійсністю, зумовлених об'єктивно-історичними умовами життя. Будучи ціннісним еталоном життєдіяльності людини, ціннісні ставлення виконують роль внутрішніх механізмів регуляції поведінки, спрямовують і коректують процес цілепокладання. Внутрішня структура ціннісних ставлень є двокомпонентною, включаючи в себе: власне ціннісну, змістовну сторону – ціннісні еталони як основа орієнтації поведінки; динамічну, активаційну сторону – форми, ступінь і галузь активності суб'єкта, опосередковану цими еталонами [4, с. 67].

У працях Г. Залеського також підкреслюється наявність двох аспектів ціннісного ставлення суб'єкта – змістовного й процесуального. Вчений аналізує це утворення у структурі свідомості особистості з позицій ціннісно-діяльнїсної концепції [5].

Враховуючи специфіку комунікативних знань, запропоновану А. Донцовим [4] і Г. Залеським [5], узагальнена структура ціннісного ставлення може бути конкретизована щодо предмета нашого дослідження. Ми вважаємо, що зміст ціннісного ставлення до комунікативного компонента професійної педагогічної освіти має бути представлений самим об'єктом, на який спрямоване ставлення, а саме: це система комунікативних знань й відображені в ній гуманістичні цінності, моральні орієнтири, історико-педагогічний, риторичний досвід попередніх поколінь, уявлення про ідеал комунікативної особистості соціального педагога як представника інтелігенції, людину, діяльність якої спрямована на аналіз соціальних структур, рівнів і форм життєдіяльності людини у різних мікросоціумах, уміння організувати роботу з групами, різними за статтю, віком, релігійними та етнічними особливостями, з окремими особами, котрі потребують соціального захисту і підтримки.

Ціннісно-смісловий зміст системи комунікативних знань передбачає виділення основних цінностей, норм та еталонів, що мають стати об'єктом ціннісного ставлення студентів у процесі їх засвоєння. Це, насамперед, глобальні соціальні цінності – патріотизм, виконання громадянських і професійних обов'язків; професійна, комунікативна культура особистості; ідеали самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації особистості; усвідомлення змістовно-значеннєвої багатогранності навколишньої реальності, толерантність щодо іншої культури, іншої думки; гармонія суб'єкт-суб'єктних відносин; наукова організація діяльності педагога, вивчення передового комунікативного досвіду, володіння засобами оволодіння й передачі інформації; відповідальність особистості за прийняті рішення й вчинки та ін.

Процесуальний (динамічний – у А. Донцова, процесуальний – у Г. Залеського) аспект ціннісного ставлення до комунікативного компонента освіти має виражатися у творчому, ціннісно-смісловому підходах до оволодіння системою комунікативних знань, формування комунікативного досвіду, здійсненні студентами комунікативного аналізу професійних дій та їх наслідків. Оскільки мова йде про вияви внутрішньої, суб'єктивної позиції особистості – переконань, поглядів, цінностей, ідеалів, орієнтацій – ціннісне ставлення не може функціонувати на рівні знань і фактів. Процесуальний аспект ціннісного ставлення студентів до комунікативного компонента освіти має бути представлений досвідом ціннісно-значеннєвого оволодіння системою комунікативних знань і формуванням комунікативного досвіду, уміннями здійснювати комунікативний аналіз явищ об'єктивної й суб'єктивної реальності. Зазначені види особистісного досвіду є поліструктурними, оскільки поєднують значну кількість компонентів особистісного досвіду, виділених Е. Бондаревською [2], А. Зеленцовою [7], Л. Разбегаєвою [14], В. Серіковим [18]:

- досвід орієнтованої діяльності (аналіз, критичне оцінювання цінності);
- досвід самостійного, творчого оволодіння системою комунікативних знань – постановка цілей пізнавальної діяльності, пошук засобів досягнення поставлених цілей, самокоректування;

- досвід рефлексивної діяльності – рефлексія образу “Я” у процесі оволодіння системою комунікативних знань, аналіз змін у власній системі цінностей, самооцінці, професійному й особистісному розвитку;
- досвід активізації комунікативних знань під час оцінювання соціальних, професійних, комунікативних, етичних та інших аспектів діяльності соціального педагога;
- досвід ведення дискусії, аргументації власної точки зору з опорою на гуманістичні цінності, еталони;
- культурологічний досвід – засвоєння цінностей і традицій культури педагогічної праці.

Ідея щодо необхідності включення цих елементів особистісного досвіду у зміст вищої педагогічної освіти будь-якої професійної спрямованості для нас є вагомою. Реалізуючи ідеї особистісного підходу в освіті, вважаємо, що засвоєння зазначених видів особистісного досвіду має бути метою і змістом системи комунікативних знань.

Аналіз матеріалів досліджень з проблеми формування ціннісного ставлення особистості у рамках концепції особистісно орієнтованої освіти, дав змогу розробити модель механізму формування ціннісного ставлення майбутніх соціальних педагогів до комунікативного компонента професійної освіти у вигляді послідовності взаємозумовлених етапів:

I. “Зустріч” з об’єктивною цінністю комунікативного знання. Ми навмисно акцентуємо саме на “зустрічі” суб’єктивного світу студента (його уявлень, поглядів, орієнтацій, цінностей, досвіду) з об’єктивними цінностями, відображеними у змісті системи комунікативних знань, оскільки більшість (68%) студентів відзначають, що вивчення різних аспектів спілкування у ВНЗ в основному полягає у вивченні фактичного матеріалу на рівні понять і знань. Проте, обираючи собі професію, людина починає усвідомлювати свою відносну самостійність і відповідальність за подальший професійний і особистісний розвиток. На цьому етапі вона “вимагає” від педагога і сама шукає обґрунтування вагомості пропонованих знань, цінностей, досвіду крізь призму їх професійної “придатності” й відповідності власним цілям, інтересам.

II. Аналіз засвоюваного знання (досвіду, цінності). На цьому етапі відбувається вивчення змісту системи комунікативних знань або досвіду, побудови професійного спілкування і взаємодії з людьми в різних умовах їх життєдіяльності з метою надання їм соціальної допомоги, з’ясовується міра (рівень) їх значущості залежно від сформованої системи переваг особистості, намічених життєвих перспектив. Суб’єкт зіставляє “вихідні” знання (досвід, цінності) з “новими”, можливості їх співіснування. Зіставлення “новації” із власним досвідом – процес суперечливий і неоднозначний, своєрідна дискусія, діалог (переважно внутрішній), у результаті якого формується емоційне ставлення до пропонованих знань і первинне їх прийняття або відкидання. Теорія когнітивного дисонансу (Л. Фестінгер) – психологічна концепція, що пояснює внутрішні механізми вибіркового ставлення особистості до інформації, ідей, цінностей, що сприймаються

(процеси мотивування поведінки індивіда). Що стосується цієї теорії, то основним прагненням людини, яка сприймає “нову інформацію”, є прагнення до погодженості, несуперечності з “вихідною інформацією” (уявленнями, переконаннями, оцінками). У випадку “незгоди” виникає “когнітивний дисонанс”, який спонукає людину до його подолання. Прагнучи редукувати дисонанс, суб’єкт або змінює, переоцінює “вихідну інформацію” (процес найбільш складний), або змінює власну поведінку [12, с. 242]. Таким чином, задіюється механізм ціннісно орієнтовної діяльності.

III. Етап ціннісно орієнтовної діяльності. Хоча ставлення кожної людини до цінності того чи іншого знання має індивідуальний характер, проте прийоми ціннісно орієнтовної діяльності, що становлять раціональний, когнітивно-оцінний компоненти ставлення, здійснюються (на думку Г. Залеського [5], А. Здравомислова [6]) кожним суб’єктом у процесі формування власного ставлення. Отже, обов’язковим етапом формування у студентів ціннісного ставлення до системи комунікативних знань є використання раціональних прийомів орієнтованої діяльності. До них відносимо прийоми фактичного й оцінного аналізу ситуацій і явищ, прийоми актуалізації особистісних цінностей, цілепокладання, прийом співвіднесення цілей і засобів їх досягнення та ін.

Вважаємо за необхідне уточнити, що пропонується модель механізму формування ціннісного ставлення не бере до уваги емпіричний тип орієнтування (коли основою оцінювання й формування відношень слугують виключно життєві уявлення, інтуїтивна емоційна реакція). Цей вид “стихійного” орієнтування відображає цінності “у кривому дзеркалі”, тому що оцінювання відбувається без урахування їх об’єктивної соціальної значущості, потенціалу для професійного й особистісного розвитку, відповідності цілям формування комунікативної особистості педагога.

Використовуючи термінологію Г. Залеського [5], розглядаємо прийоми світоглядного орієнтування як процесу співвіднесення цінності із суспільно й особистісно-значущими цілями й ідеалами. Так, метою фактичного аналізу є виявлення сутності й специфіки комунікативних знань, їх змісту, міжпредметних зв’язків, способів пізнання. За допомогою прийому оцінного аналізу суб’єкт з’ясовує значущість комунікативного компонента освіти, його відповідність поставленим цілям особистісного й професійного розвитку, перспективи подальшого застосування з метою вирішення професійних комунікативних проблем у процесі взаємодії з різними соціальними групами громадян, що відрізняються поведінкою, вчинками та соціальними орієнтирами, зумовленими віком та соціальним статусом (молодь, люди середнього віку, старі люди, інваліди). Прийом актуалізації особистісних цінностей – логічне доповнення здійснення фактичного й оцінного аналізу, тому що оцінюючи комунікативне знання як об’єктивно й суб’єктивно значуще, людина неминує рефлексує власну сформовану систему цінностей, щоб визначити, чи не вступає наявна система цінностей у суперечність із цінностями, які здобуваються. У результаті цього “внутрішнього” діалогу відбувається коректування сформованої системи ідеалів,

цінностей, переваг змістом соціальних цінностей і норм. За допомогою ціннісно орієнтовної діяльності як “свідомого, оцінного вибору особистість вибудовує ієрархію змістів і цінностей”, що виконують проектувальну функцію у життєдіяльності особистості, визначають перевагу тих чи інших цілей, сфер інтересу, ліній поведінки. Таким чином, у студента формується системне, багатопланове уявлення про сутність, ціннісно-значеннєвий зміст, значущість комунікативного компонента професійної освіти, забезпечуючи тим самим сприятливі передумови для оволодіння цими знаннями.

Прихильники розгляду ціннісних ставлень особистості як феномену внутрішнього, психологічного плану вважають, що цей етап завершує процес формування ціннісного ставлення, якщо студент усвідомив, оцінив значущість комунікативного компонента професійної освіти й прийняв його цінності, зміст і норми як суб’єктивно значущі. Але ми виходимо з позиції ціннісно-діяльнісної концепції, вважаючи, що описані етапи сприяють формуванню змістовної сторони ціннісного ставлення, тоді як наступні етапи забезпечують активізацію ціннісного ставлення особистості, його перехід у зовнішній, діяльнісний план, де воно реально існує й підкріплюється в процесі реалізації.

IV. Етап цілепокладання. На цьому етапі суб’єкт ставить за мету оволодіння комунікативними знаннями, культурно-історичним, комунікативним досвідом, засвоєння досвіду здійснення комунікативного аналізу об’єктивної й суб’єктивної реальності. При цьому студент, як правило, визначає сфери особливої уваги, інтересу. Найчастіше ці сфери зумовлені професійним використанням комунікативних знань, досвіду, перспективами його застосування для вирішення професійних проблем.

V. Діяльнісно-перетворювальний етап розвитку ціннісного ставлення містить у собі діяльність студента із самостійного, творчого засвоєння комунікативних знань – пошук засобів досягнення поставлених цілей, використання різних джерел інформації тощо.

Провідними видами діяльності студентів у процесі формування ціннісного ставлення до комунікативного компонента професійної освіти є різноманітна комунікативна й рефлексивна діяльність, що об’єднує всі етапи розглянутого процесу. За допомогою повсякденних, різноманітних, професійних комунікацій забезпечується актуалізація ціннісного потенціалу комунікативних знань, взаємозбагачення особистісного досвіду суб’єктів діалогу, обговорення різних ціннісно-значеннєвих позицій. Рефлексія образу “Я”, аналіз досягнень у сфері самовдосконалення й самоосвіти, що стали можливими завдяки оволодінню комунікативними знаннями, спонукують студента ставити нові завдання у процесі здобуття комунікативного досвіду.

Висновки. Підбиваючи підсумок, визначаємо ціннісне ставлення до комунікативного компонента професійної освіти як компонента ціннісно-значеннєвої сфери свідомості особистості, що позитивно відображає систему цінностей комунікативного знання і визначає цілеспрямовану діяль-

ність студентів щодо засвоєння змісту комунікативних знань. Ціннісне ставлення до комунікативного компонента вищої педагогічної освіти передбачає ціннісне ставлення до необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості майбутнього соціального педагога (своїх переваг і недоліків), усвідомлення норм і правил комунікативної взаємодії, дотримання оптимальних відносин у системі “людина-людина”, орієнтацію на цілісне сприйняття особистості, здійснення комунікативної експертизи власних дій і прийнятих рішень.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Целостный учебно-воспитательный процесс : материалы методологического семинара памяти проф. В.С. Ильина. – Волгоград : Перемена, 2001. – Вып. 5. – С. 31–47.
3. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии / В.В. Давыдов // Психологический журнал. – Т. 9. – № 11.
4. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности / А.И. Донцов // Сов. педагогика. – 1974. – № 5. – С. 67.
5. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
6. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М., 1986. – 306 с.
7. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. ... дис. канд. пед. наук / А.В. Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 19 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1980. – 382 с.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1981. – 246 с.
10. Мясищев В.Н. Личность и отношения человека. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. ; Воронеж, 1995. – 186 с.
11. Мясищев В.Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 335 с.
12. Основы психологии : підручник / [за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця]. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 1997. – 632 с.
13. Платонов К.К. Структура развития личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
14. Разбегаева Л.П. Теория и практика гуманитарного образования: ценностно-коммуникативный подход : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л.П. Разбегаева. – Волгоград, 2001. – 45 с.
15. Розин Я.А. К вопросу о природе ценностных явлений / Я.А. Розин // Философские науки. – 1989. – № 6. – С. 89–93.
16. Рубинштейн С.Л. Основы психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
17. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
18. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

19. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. – М. : Прогресс, 1990 – 368 с.

20. Школьник Г.И. Особенности процесса формирования убеждений / Г.И. Школьник // Советская педагогика. – 1983. – № 12.

ВОРОНИНА Ю.А.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГОЇЗМУ ЯК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

Проблема морального виховання дітей, зокрема дітей старшого шкільного віку, завжди була в центрі уваги освітян, адже воно відіграє чи не найважливішу роль у складному процесі формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості. Саме моральне виховання має на меті формування стійких моральних якостей, почуттів, навичок і звичок поведінки на базі засвоєння норм і принципів моралі, загальнолюдських цінностей. Не випадково ця проблема висвітлювалась у працях видатних філософів, мислителів, педагогів різних країн та епох, таких як М. Бердяєв, П. Блонський, Г. Гегель, О. Духнович, І. Кант, Ж.-Ж. Руссо, Я.-А. Коменський, Г. Сковорода, Й.-Г. Песталоцці, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

Мораль – не є чимось усталеним і непорушним. Це динамічна система, яка протягом століть змінювалась, розширювалась та поповнювалась, збагачуючись новими критеріями, новим досвідом. Кожна історична доба формує певні світоглядні орієнтири та уявлення про природу і світ, місце, роль і сутність людини в ньому, її ставлення до самої себе та оточуючих. На сучасному етапі складний перехідний стан суспільства, нестабільність економіки, політичне становище, проблеми ринкових відносин порушують соціальні зв'язки та моральні засади, що призводить до збільшення егоїстичних проявів у молоді, до переважаючого матеріальних цінностей над духовними, руйнує внутрішній світ особистості, сприяє зростанню агресії та байдужості до навколишнього світу. В той час, коли людство в технічному розвитку прямувало вперед семимильними кроками, збільшувався розрив між розвитком зовнішнім, тобто науково-технічним прогресом, та внутрішнім, моральним розвитком людини. Ці проблеми стосуються не лише дорослих людей з усталеною точкою зору, а й дітей і молоді, які мають навчитися жити в суспільстві. Тому на перший план сьогоднішньої теорії та практики морального виховання виходить оновлення і відродження процесу виховання, наповнення його новими потребами моральної поведінки, моральних норм навіть у таких складних умовах. Сьогодні у школі переважають особистісно орієнтовані технології, які майже не передбачають застосування колективних форм навчання. Особистісно орієнтоване навчання, на наш погляд, сприяє розкриттю творчого потенціалу дитини, веде до істотної гуманізації освіти і великою мірою забезпечує створення ситуа-

ції успіху, проте провокує домінування спрямованості на себе у формуванні особистісних рис, притаманних громадянину демократичної держави.

Отже, аналіз сучасної шкільної практики засвідчує, що однією з гострих проблем морального виховання школярів є зростання егоїстичних тенденцій. Проте вивчення наукової літератури дає змогу дійти висновку, що зазначена проблема залишилася поза увагою науковців.

Мета статті – охарактеризувати егоїзм як морально-етичну категорію.

Моральні норми як система вимог до особистості визначають обов'язки людини стосовно оточуючого світу, зразки, які не тільки орієнтують поведінку особистості, а й дають можливість оцінювати й контролювати її. Моральні норми закріплені в таких поняттях, як “добро”, “обов'язок”, “совість”, “щастя”, “сєнс життя” тощо [1]. Отже, морально вихована людина характеризується такими якостями, як чесність, принциповість, ширість, ввічливість, сумлінність, дисциплінованість, щедрість, їй мають бути притаманними почуття честі та гідності, відповідальності та справедливості. Такій людині не властиві бездушність, жадібність, заздрість, фальшивість, егоїзм, самозакоханість тощо. Як відомо, моральні почуття різноманітні за своїм змістом і спрямованістю. Вони народжуються та розвиваються у процесі спілкування людей і базуються на потребах кожної особистості, виникаючи не самі по собі, а під впливом зовнішнього середовища, умов, організації та діяльності людини.

Критерії, що розмежовують добро і зло, позитивне та негативне в людині, історично змінювані залежно від соціально-економічного та політичного устрою суспільства. Це повною мірою стосується такої морально-етичної категорії, як “егоїзм”. За радянських часів був актуальним девіз “Суспільне важливіше особистого”, тому егоїзм розглядався як суто негативна характеристика особистості. У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” егоїзм визначається як:

1. Тенденція поводитися лише (або значною мірою) відповідно до особистих інтересів.

2. Негативна риса характеру, що полягає в себелюбстві, байдужості до людей, постійному нехтуванні суспільними інтересами задля особистих інтересів [2, с. 336].

Як бачимо, у цьому визначенні немає категоричного неприйняття особистих інтересів, уточнення “або значною мірою” передбачає певну їх наявність. Отже, ми погоджуємося з цим визначенням і зауважуємо, що егоїзм є переважно негативною рисою особистості, яку потрібно долати в людині протягом усього життя.

Егоїзм особистості виявляється в усіх соціальних та вікових групах і в усіх сферах буття. Він завдає своїм жертвам болю та страждань, моральних і матеріальних збитків, а подекуди навіть ламає долі людей, руйнує колективи й організації. Через брак уваги до цієї проблеми з боку дорослих і школи молоді люди мають певні труднощі в особистому та суспільному житті, зокрема, не можуть стати повноцінними батьками. Як наслідок, збі-

льшення випадків соціального сирітства (покинуті батьками діти), кількості дітей, позбавлених батьківського піклування, слабкість зв'язків із батьками через жорстокість дорослих, авторитарний стиль виховання чи байдужість до потреб дитини, у тому числі через власний егоїзм. Ми часто стикаємося зі скаргами на надмірне себелюбство й корисливість дітей і батьків, колег, родичів чи друзів, на цинічне користолюбство та ігнорування почуттів, інтересів і прав інших людей заради досягнення власних цілей, а також використання інших чи навіть завдання їм шкоди з метою здійснення своїх бажань. Так пише про егоїзм російський учений-психолог К. Муздибаєв і надає низку характеристик егоїзму [3].

1. Егоїзм має надмірну індивідуалістичну спрямованість. Етика егоїзму цілком ігнорує почуття й інтереси оточуючих. Отже, мотиви корисливої особистості відображають лише її власні потреби та індивідуальні устремління. Ось чому егоїст фокусує всі свої пізнавальні здібності лише на власних відчуттях і потребах, правах і контрактах, вважаючи їх найважливішими у світі. Внаслідок цього егоїзм постає як крайня форма індивідуалізму.

2. Нехтування інтересами, почуттями, гідністю, значущістю інших людей. Подібне тотальне ігнорування благ та інтересів оточуючих зумовлено, з одного боку, прагненням зробити власне благо домінуючим, а з іншого – відокремленістю їх концепції, що ніяк не пов'язана з бажаннями та почуттями інших людей. Більше того, індивіди, які дбають лише про особисті цілі, зазвичай схильні не визнавати або активно заперечувати цінність партнерів, що полегшує здійснення власних цілей за рахунок оточуючих.

3. Егоїзм вільний від будь-яких зобов'язань перед іншими. Ця риса допомагає егоїсту нехтувати інтересами інших. Відсутність почуття обов'язку повністю звільняє корисливих від будь-яких турбот про тих, хто їх оточує. Крім того, обов'язок трактується егоїстом як негативна цінність.

4. Егоїзм прагне до володіння. Він є життєвою настановою, що спрямована на усунення нестачі в чому-небудь. Прагнення до володіння, кероване надмірною потребою, якщо не сказати жадібністю, спричинює виникнення ряду негативних, багато в чому деструктивних рис і бажань (антагонізм і задрість іншим, потреба обманювати, розоряти, експлуатувати тощо). Оскільки егоїст бажає тільки брати, накопичувати, то в нього не виникає потреби ділитися з іншими, віддавати або жертвувати накопичене.

5. Цілеспрямованість егоїзму. Орієнтованість на досягнення користі і переваги виключно для себе, максимізація власної вигоди неможливі в соціальному середовищі без цілеспрямованості й енергійності корисливих індивідів. Для досягнення мети егоїсти нічим себе не обмежують і не зупиняються ні перед якими моральними вимогами.

6. Конфліктність егоїзму. Етика егоїзму містить конфлікт інтересів, причому конфліктність переходить і в особистісну якість егоїста. Такі люди зазвичай прямо чи побічно блокують здійснення цілей конкурентів або зменшують їх результативність. Егоїсти не зважають на почуття інших

людей, не визнають їх заслуг і достоїнств, за винятком випадків, коли це їм вигідно.

7. Несправедливість егоїзму. Етика справедливості вимагає застосування до всіх однакових процедурних правил, ідентичних розподільних стандартів і виправних заходів. Крім того, важливим є дотримання балансу прав і відповідальності. Але оскільки корисливі індивіди дотримуються різних процедурних прийомів, різних правил при розподілі ресурсів і винагород, не чутливі до турбот, цінностей і прагнень оточуючих – усе це сприймається їх жертвами як несправедливість.

8. Деструктивність егоїзму. Руйнівні схильності корисливих індивідів виявляються принаймні двома способами. По-перше, вони постійно порушують соціальний порядок, самочинно встановлюючи певну ієрархію інтересів і цінностей або виходячи за рамки інституційних, моральних норм; по-друге, для досягнення цілей використовують методи примусу і насильства.

Але існують також інші точки зору. Так, ще в античних філософів (Демокріта, Епікура) можна знайти твердження, що людина егоїстична від природи і саме з цього й повинна виходити моральність. Ці переконання набули розвитку в етиці французьких філософів-матеріалістів XVII–XVIII ст., зокрема, К. Гельвеція та П. Гольбаха, яка здобула назву теорії “розумного егоїзму”. Суть її полягала в такому: відповідно до законів природи людина прагне до задоволень і уникає неприємних відчуттів і страждань. Тому цілком природним є те, що рухами, бажаннями і помислами людини керує її інтерес, тобто все, що приносить задоволення або позбавляє страждань. Себелюбство є відчуттям, даним нам природою, і подібно до того, як світ фізично підпорядкований законам руху, так світ духовний підпорядкований законам інтересу. Від природи людина ні зла, ні добра, – вона просто завжди дбає про свій найсильніший інтерес. Тому людський егоїзм і прагнення до здійснення своїх інтересів є єдиним справжнім мотивом людських вчинків. І коли обурені моралісти викривають людські пороки, вони нічого не можуть змінити, а лише показують, як мало знають людей, саму людську природу. Слід скаржитися не на злість і порочність людей, а на неуцтво законодавців, які своїми законами протиставляють приватний інтерес загальному.

Доброчесність, справедливість – це не відмова від егоїзму і власного інтересу, а рідкий і щасливий збіг його з інтересами суспільними. Звісно, людина – це егоїст, але слід бути розумним егоїстом, тобто дбати не про будь-який і всякий, а перш за все про інтерес, задоволення якого не викликає більше шкоди, ніж користі. Тому слід уникати надмірностей і поважати чужі інтереси, оскільки прагнення до задоволення “безрозсудного” інтересу, наприклад, швидке збагачення шляхом обману, – рано чи пізно обернеться шкодою для того, хто так вчинив: його самого буде обдурено. Людина повинна розуміти, що досягти всього необхідного для щастя без допомоги інших людей неможливо, але інші допомагатимуть лише за умови власного інтересу. Отже, потрібно прагнути поводитися так, щоб здобути

схвалення та доброзичливість інших, а для цього необхідним є розумне самообмеження свого егоїзму і визнання прав інших егоїстів, їх інтересів. Якщо, говорячи про егоїзм, часто мають на увазі людину, яка піклується лише про себе та/або нехтує інтересами інших людей, то прихильники “розумного егоїзму” зазвичай стверджують, що таке нехтування з ряду причин просто невігідне для того, хто нехтує, і отже, є не егоїзмом (як переважання особистих інтересів над будь-якими іншими), а лише проявом недалекоглядності або навіть дурості. Адже така людина прирікає себе до соціальної ізоляції: у дитинстві з такими не хочуть гратися, а у зрілому віці – не люблять у колективі і не хочуть співпрацювати, та й особисте життя навряд чи буде щасливим.

Водночас людину з надто низьким рівнем егоїзму люблять оточуючі. Така людина готова прийти на допомогу, вислухати, відкласти свої справи і поступитися власними інтересами, але таку людину мало цінують як особистість. Психологи зауважують, що людина з низьким рівнем егоїзму дуже часто приховує невпевненість, неприйняття себе і страждає від фрустрованих потреб, нереалізованих бажань і несправедливого ставлення оточуючих. До речі, у таких батьків виростають найегоїстичніші діти. Приклади надмірної турботи й опіки на шкоду власним інтересам, а головне, їх наслідки дуже чітко зображені в А. Макаренка, коли така самопожертва батьків в одному з випадків мало не призвела до моральної деградації доньки [4, с. 196–229], а в іншому – сприяла тому, що в сім’ї виріс освічений, успішний, але покидьок і моральний виродок [4, с. 71–81]. Видатний психолог В. Леві писав, що любов до себе – це перший обов’язок людини. Звісно, ніхто не любить самозакоханих, але багато прекрасних людей страждають від незадоволеності собою. Він наголошував, що людина, яка себе не любить, – це страшна людина. Бо тільки той, хто упевнено, без ламань любить себе, здатний любити інших. Адже варто лише поглянути на найпривабливіших, найбільш відкритих людей і можна переконатися, що це дійсно так: вони люблять себе так спокійно, що це не варто підтримувати якимось самоствердженням, їм не потрібно старанно маскувати недоліки, боятися засудження чи кепкувань. Це природна любов і тому непомітна, у ній немає нічого вимученого. Такі люди завжди улюбленці. Вони показують, що любов до себе не має нічого спільного із самовдоволенням і зовсім не те, що називають себелюбством та егоцентризмом. Це якнайближче до дитячого ставлення до себе: мудра та безстрашна гідність живої істоти, інстинктивне відчуття власної цінності без жодного посягання на цінність інших [5, с. 11–12].

У першу чергу все вищенаведене стосується дітей старшого шкільного віку. Адже підлітковий вік – один із найскладніших періодів розвитку людини. Незважаючи на невелику тривалість, він практично багато в чому визначає все подальше життя. Переважно в цьому віці відбувається формування характеру та інших основ особистості. Загальне зростання особистості підлітка, розширення кола його інтересів, розвиток самоусвідомлення, новий досвід спілкування з однолітками зазвичай приводять до інтен-

сивного зростання соціально цінних спонукань і переживань. Підлітки надзвичайно егоїстичні, вважають себе центром всесвіту і єдиним об'єктом, гідним уваги. Але водночас у цьому віці більше, ніж у будь-якому іншому шкільному віці, відзначається захопленість людини переживаннями, пов'язаними з добром, співчуттям, здатністю жертвувати своїми запитами, потребами заради інших людей. З одного боку, підлітки з ентузіазмом включаються у життя суспільства, а з іншого – охоплені прагненням до усамітнення. Іноді їх поведінка стосовно інших людей брутальна й безцеремонна, хоча самі вони надзвичайно вразливі [6]. Виходячи з вищесказаного, зазначимо, що одним із найважливіших завдань педагогічної науки є виховання гармонійної та всебічно розвиненої особистості, що передбачає, з одного боку, задоволення власних прагнень людини, формування адекватної самооцінки, високого рівня самосвідомості, почуття своєї гідності, що забезпечують самореалізацію особистості; а з іншого – вміння інтегруватися в суспільство, що є неможливим без урахування думки оточуючих.

Висновки. Отже, егоїзм як морально-етична категорія характеризується тенденцією поводитися лише (або великою мірою) відповідно до особистих інтересів, а також себелюбством, байдужістю до людей і нехтуванням суспільними інтересами заради особистих. Разом з тим абсолютизувати егоїзм як суто негативне явище не можна. Для подолання егоїзму вважаємо доцільним виявити в егоїстичних проявах позитивні моменти, які за умов певних коригувань можуть стати корисними для виховання повноцінної та успішної особистості.

Література

1. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В.І. Лозова, А.В. Троцько; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2009. – 1736 с.
3. Муздыбаев К.М. Анатомия эгоизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rfbr.ru/pics/28466ref/file.pdf>.
4. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1987. – 384 с.
5. Леви В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леви. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Знание, 1977. – 208 с.
6. Психология человека от рождения до смерти: Полный курс психологии развития / [под ред. чл.-кор. РАО А.А. Реана]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СВІТОГЛЯДУ МАГІСТРІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сучасний світ – це арена міжкультурних та міжнаціональних взаємодій. Інтенсивність розвитку сучасного суспільства, процесів глобалізації, які надто активно розвиваються останнім часом, стимулює зростання міграційних потоків. Особливо активною категорією громадян є молодь, яка у встановленні міжкультурних контактів вбачає життєву необхідність, набуває цінного досвіду та розширює таким чином особистісні можливості.

Розвиток новітніх комунікаційних технологій (радіотелевізійних мереж, Інтернету, кабельних мереж, супутникових систем) спричинив появу нового виду спілкування – інтерактивного, завдяки якому зростає можливість діалогу культур. Спілкування за допомогою Інтернету, перегляд Інтернет-сайтів, взаємодія із засобами масової інформації (читання газет, журналів, перегляд телепередач), гра в комп'ютерні ігри значно полегшують безпосередній доступ до надбань світової культури, що є ознакою часу. Проте це явище може набувати як позитивного, так і негативного значення, особливо, коли йдеться про молодь.

Сучасні ЗМІ виступають важливим чинником моделювання системи поглядів молодого покоління на світ, формування їх світогляду. Але в умовах інформаційного суспільства людина може зазнавати маніпулятивного впливу на її уявлення про світ, про свою країну, оскільки залежно від каналу надходження інформації, способу її подачі, інформаційного наповнення, композиційної побудови тексту, набору фактів та суджень можна дати неповну інформацію про щось, а інколи й дезінформацію [1, с. 43].

Непродумана політика ЗМІ посилює вплив на молодь західної, насамперед американської низькопробної маскультури. Не менш важливим фактором у цьому контексті виступає молодіжна субкультура, до якої, крім притаманних їй музичних смаків і уподобань, додаються стиль одягу, сленг, радикалізм і заперечення звичних норм етики, моралі, правил поведінки.

Підсумовуючи вищесказане, ми дійшли висновку, що ЗМІ, засоби зв'язку й комп'ютерні технології в своїй сукупності значно більше впливають на молодіжне середовище, ніж освітні канали впливу. Вони активно діють не тільки на свідомість, а й на підсвідомість молодих людей.

У наш стрімкий час, коли потік інформації з кожним днем збільшується, полікультурний світогляд учнів та студентів залишається недостатнім. Непідготовленість молоді до критичного сприйняття й осмислення соціокультурної інформації призводить до формування в них хибних стереотипів, уявлень про загальнолюдські та національні цінності, що ускладнює процес їхньої етнічної ідентифікації й культурного самовизначення. Щоб

чинити опір негативному впливу масової культури, важливо зміцнювати захисний потенціал молоді [2].

Таким чином, актуальним є завдання формування в особистості захисних механізмів ставлення до різного роду інформації, низькопробних продуктів масової культури, ринкового суспільства, позиції активного втручання у виклики сучасного інформаційного світу, тобто полікультурного світогляду шляхом формування навичок грамотного сприйняття інформації.

Вирішення цієї проблеми потребує комплексного підходу, одним з напрямів якого є організація навчального процесу з використанням матеріалів ЗМІ на заняттях з іноземної мови як дисципліни, в якій закладені потенційні можливості полікультурної освіти.

Мета статті – розкрити можливості використання матеріалів ЗМІ у процесі навчання іноземної мови з метою формування полікультурного світогляду магістрів.

Для висвітлення цієї проблеми велике значення мають дослідження, присвячені вивченню впливу ЗМІ на формування світогляду молоді. Так, електронні ЗМІ в детермінації їх впливу на свідомість підростаючого покоління досліджували А. Біляєва, Д. Грінфілд, М. Гріффітс, К. Янг; взаємодію між людиною і телебаченням – Е. Дугін, В. Вікторов, С. Капіца, Л. Ніколаєв, Л. Хюсмен; телебачення як засіб всебічного впливу на моральний розвиток особистості – Ю. Купер, Г. Лассуелл, М. Маклюєн та ін. Проте роль і місце матеріалів ЗМІ в контексті формування полікультурного світогляду магістрів у педагогічних ВНЗ ще недостатньо досліджена.

На основі аналізу педагогічної літератури [3; 4] виявлено, що грамотне сприйняття інформації – це, передусім, уміння критично оцінювати повідомлення ЗМІ, тобто ставити критичні запитання щодо того, що ми бачимо, чуємо або читаємо. Визначено аналітичні уміння, які мають набути магістри, а саме: дізнаватися, хто автор повідомлення, яка його мета й точка зору; визначати, як використано мовні, звукові та зображальні засоби для побудови повідомлення і як уміле використання символів сприяє передачі цінностей та ідеології, носієм яких є автор або ЗМІ, що є джерелом повідомлення; оцінювати економічну, соціальну та політичну ситуацію, в якій створюється та “споживається” повідомлення ЗМІ; розуміти тлумачення повідомлення ЗМІ окремими особами залежно від їх життєвого досвіду, освіти тощо; усвідомлювати специфічні риси різних систем комунікації (аудіовізуальних та електронних технологій).

Для цього ми пропонуємо застосування методів розвитку навичок критичного мислення з використанням матеріалів ЗМІ на заняттях з іноземної мови. Під критичним мисленням розуміємо порівняльне мислення, основою якого є не рівень запам’ятовування інформації, а здатність людини самостійно її аналізувати, аргументувати свою думку, переглянути своє ставлення до проблеми. Критичне мислення піднімає мислення на новий – когнітивний рівень, розвиваючи пізнавальну мотивацію магістра.

Особливість методу полягає в тому, що для вироблення та вдосконалення в магістрів навичок і схильності до самостійного й критичного мис-

лення, до самостійної роботи та власних оцінок, а також для формування громадянської й демократичної поведінки пропонуються спеціальні методики навчання читання, письма та сприйняття аудіо- й відеоінформації, що виробляє в них навички сприймати та критично осмислювати текст, знаходити в ньому основне, необхідне або навіть приховане значення. Одночасно вдосконалюються вміння передавати зміст у письмовій та усній формі, критично ставитися як до чужої, так і до своєї думки, аналізувати різні погляди; формуються навички публічно обговорювати тексти й допомагати іншим у цьому процесі та соціальна поведінка магістрів.

Структуру заняття, спрямованого на розвиток критичного мислення з використанням матеріалів ЗМІ, подано в таблиці.

Таблиця

**Структура заняття, спрямованого
на розвиток критичного мислення**

Етапи заняття	Способи реалізації
Актуалізація	– залучення пам'яті, інтелекту магістрів; – постановка питання; – висування пропозиції; – обговорення мети заняття
Усвідомлення	– читання тексту; – лекція; – перегляд відео; – досвід магістрів; – дослідження
Рефлексія	– обговорення; – систематизація; – переоцінка; – переоформлення; – нове тлумачення набутих знань; – проговорювання проблеми

Завдання етапу актуалізації – викликати зацікавленість, спонукати магістрів пригадати, що вони знають з цієї теми, тобто встановити рівень власного знання, до якого можна додати нове.

На другому етапі відбувається усвідомлення нової інформації та ідей. Воно здійснюється у формі читання, слухання, розповіді, лекції, перегляду відеофрагменту тощо. На цьому етапі викладач якнайменше впливає на магістрів, вони самостійно підтримують свою зацікавленість роботою.

На етапі рефлексії передбачається, що магістри перетворюють знання на своє власне бачення, починають висловлюватися, використовуючи нові ідеї, обмінюються думками, формуючи свою точку зору. Магістрам пропонуються не тільки вправи на критичне читання повідомлень ЗМІ, а й на створення власних повідомлень за допомогою відео-, фотоматеріалів, звукових, комп'ютерних та мультимедійних технологій. Пропонуються також завдання на розвиток здатності критично підходити до збору й використання потрібної інформації з друкованих та інших джерел.

Більш специфічні вміння, яких набувають магістри в ході виконання завдань, такі: пошук та використання первинних і вторинних джерел, у тому числі ЗМІ, біографій, інтерв'ю та артефактів; аналіз інформації шляхом узгодження, впорядкування, категоризації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, зіставлення, виокремлення головної думки, підбиття підсумків, узагальнення, прогнозування і формування висновків.

Під час дослідно-експериментальної роботи встановлено, що в ході навчання в магістрів формуються якості, які характеризують критично мислячих людей, а саме: чесність перед собою; інтелектуальна незалежність; неупереджене сприйняття інформації; здатність розпізнавати підтасування фактів, ставити запитання, робити свої висновки на очевидних фактах; простежувати зв'язок між явищами.

У процесі навчання враховується той факт, що із ЗМІ пов'язана проблема впливу мови на спосіб мислення, а недостатній рівень освіти і культури призводить до появи стереотипів мислення. Ось чому ми, працюючи над підвищенням рівня полікультурного світогляду магістрів, використовуємо різні ЗМІ в навчальному процесі, звертаючи увагу на мову, якою повідомляються новини, розвиваючи таким чином їх інтелектуальні вміння та критичне мислення.

Так, на заняттях з іноземної мови ми пропонуємо використовувати блоки новин каналів супутникового телебачення (BBC, CNN, "Євроновини" тощо), які транслюються іноземними мовами та дублюються перекладом. Таким чином, магістри простежують відмінності в трактуванні та подані інформації різними мовами, а саме: наявність деталей і подробиць у висвітленні тієї чи іншої події однією мовою та відсутність у висвітленні іншою мовою, чіткий виклад фактів або ж власне трактування з чітко вираженою позицією й оцінкою того, що відбувається. Таке порівняння дає змогу магістрам більш об'єктивно ставитися до тих чи інших подій, що відбуваються у світі, аналізувати, формувати свою власну точку зору, своє бачення проблеми.

У формуванні полікультурного світогляду магістрів ефективним є відеометод. За допомогою відеометоду в навчальному процесі ефективно вирішуються різноманітні завдання навчання, виховання та розвитку магістрів, а саме: надання магістрам повнішої, достовірнішої інформації про явища і процеси, які вивчаються; демонстрація процесів, які не можна спостерігати безпосередньо; навчання алгоритмів виконання різних видів діяльності; створення специфічного мовного середовища на заняттях іноземної мови; організація тестових випробувань; проведення тренувальних робіт, вправ, моделювання процесів тощо; створення оптимального обсягу передачі й засвоєння наукової інформації; раціоналізація навчального процесу, підвищення його результативності.

Відеометод також дає змогу виконувати завдання на розшифрування міміки та жестів ("body language"), на розпізнавання стилю відносин тощо, для того, щоб у реальній ситуації магістри не робили грубих помилок при спілкуванні з представниками інших культур, у тому числі іноземною мо-

вою [1, с. 42]. Магістри виконують вправи різних типів, передбачені для роботи з відеоматеріалами, а саме: на формування комунікативної культури; на інформаційний пошук; для роботи з окремим сегментом.

Для реалізації відеометоду підбираються фрагменти з телепередач, фільмів, серіалів різних каналів супутникового телебачення (CNN, Євроновини, ВВС тощо), що містять матеріал, який ілюструє культурні явища, традиції, спосіб спілкування, включаючи вербальну та невербальну комунікативну поведінку, побут, сімейні відносини, проблемні ситуації, характерні для тієї чи іншої культури.

Відеометод вимагає чіткої, продуманої, доцільної організації навчального процесу, якості відеоматеріалів та технічних засобів. Отже, при відборі відеоматеріалів враховуються вимоги до якості зображення, сюжету, мовлення персонажів, мови та змісту.

Використання цього методу дає змогу поглибити знання магістрів з особливостей вербальної та невербальної поведінки представників різних культур, культурних подій і явищ народів світу, розвинути комунікативні навички магістрів, вміння знаходити та виділяти необхідну інформацію.

Висновки. Таким чином, використання матеріалів ЗМІ у процесі навчання англійської мови є важливим чинником формування полікультурного світогляду магістрів у педагогічних ВНЗ і сприяє реалізації таких завдань: навчити молодь критично ставитися до будь-якої інформації, аналізувати її; допомогти розібратися у вирі тих спокус, які пропонує сучасний світ; навчити протистояти негативним тенденціям; мінімізувати асиметрію між матеріальністю і духовністю, культивувати в кожній особистості пошану до національних традицій та переконань; формувати конструктивізм як основу життєвої позиції; утверджувати культуру толерантності.

Література

1. Воротняк Л.І. Педагогічні умови реалізації технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [гол. ред. Т.І. Сущенко]. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 46. – С. 41–45.
2. Ковальчук О.С. Полікультурний підхід у сучасній освіті Росії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.С. Ковальчук. – К., 2003. – 243 с.
3. Кучеренко Т.А. Інновації як умова ефективної організації навчально-виховного процесу в сучасній школі / Т.А. Кучеренко, М.Є. Смирнова, О.В. Малюкіна // Відкритий урок / [гол. ред. О.В. Іванов]. – 2003. – № 7–8. – С. 33–37.
4. Олійник Т.О. Курс “Критичне мислення” для студентів та викладачів університетів / Т.О. Олійник // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / [за ред. І.Ф. Прокopenка, В.І. Лозової]. – Харків, 2002. – Вип. 22. – С. 135–139.

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ІЗ СОЦІАЛЬНИМИ СИРОТАМИ

Результати аналізу нормативно-правових актів, у яких визначено порядок утримання батьками дітей, утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, державою, а також реального стану окресленої проблеми свідчать, що на сьогодні рівень сформованості державної політики стосовно соціальних сиріт залишається на низькому рівні. Такий стан пояснюється як складністю проблеми, так і різним рівнем її актуальності в регіонах України, повільністю реагування держави на нові соціальні виклики. Одним з них є масова міграція громадян України за кордон з метою пошуку заробітку. Це є загрозою національній безпеці та генфонду нації, бо масова міграція дорослого населення – ще один додатковий фактор позбавлення дітей належного догляду з боку батьків і переведення їх до категорії соціальних сиріт.

Не викликає сумніву, що вирішення зазначеної проблеми безпосередньо пов'язано з професійним рівнем фахівців – соціальних педагогів, які повинні працювати з такою групою клієнтів, як соціальні сироти. Сьогодні в Україні практична підготовка соціальних працівників має свої особливості, які зумовлені специфікою процесу становлення та розвитку професії соціального педагога. Вирішенню цієї проблеми присвячені праці багатьох учених, зокрема І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Поліщук (професійна підготовка соціальних працівників і соціальних педагогів). Дослідження зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників представлено в працях Л. Віннікової, Н. Гайдук, В. Козубовського, Н. Микитенко, О. Пічкач, Н. Собчак, В. Тименка та ін. Питання підготовки і професійного становлення соціальних педагогів та соціальних працівників розглядали у різний час С. Архипова, Л. Гусякова, В. Слассьонін, С. Тетерський, Н. Шмельова та ін.

Мета статті – об'єктивно висвітлити сучасний стан підготовки соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами, що передбачає визначення та обґрунтування відповідних критеріїв і показників.

Зазначимо, що визначення критеріїв і показників сформованості певних якостей особистості, готовності до певного виду діяльності в різні часи ставили перед собою багато науковців. На сьогодні у педагогіці є різні підходи до критеріїв оцінювання професійної підготовки майбутніх фахівців. Передусім визначимося з тим, що ми будемо називати критерієм. У нашому дослідженні критеріями оцінювання підготовки соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами ми вважатимемо ознаки для визначення реального її стану, результативності та ефективності, на основі яких можна досягти мети дослідно-експериментальної роботи.

Щодо зв'язку категорій “критерій” і “показник”, то, як показало наше дослідження, у педагогічній практиці єдиної думки немає. Існує декіль-

ка підходів до визначення критеріїв та їх показників. В окремих дослідженнях критерієм інколи називають показник, на базі якого можна стверджувати про ефективність того чи іншого процесу. При цьому передбачається, що ступінь сформованості показника слід визначати через фіксацію його критеріїв на різних рівнях. У своїй дослідно-експериментальній роботі ми дотримуємося позиції таких науковців, як А. Батаршев [1], С. Гречко [2], В. Дружинін [3], які поняття “критерій” за своїм обсягом вважають значно ширшим, ніж поняття “показник”. Таким чином, показник є складовою критерію, а міра вияву, якісна сформованість та визначеність виражаються конкретними показниками.

Розглянувши сутність, зміст, функції, професійні ролі соціального педагога та особливості соціально-педагогічної роботи із соціальними сиротами, ми визначили готовність майбутнього соціального педагога до роботи із соціальними сиротами як складне, багатоаспектне, особистісне утворення, пов’язане з якостями особистості, з її ціннісно-сисловою та емоційно-вольовою сферами, розумінням призначення майбутньої діяльності, теоретичною підготовкою та здатністю до виконання професійних ролей, а також здатністю протидіяти перешкодам, що виникають у роботі з такими дітьми.

На основі кваліфікаційної характеристики фахівця, аналізу змісту, функцій, професійних ролей соціального педагога, особливостей соціально-педагогічної роботи із соціальними сиротами, різних аспектів діяльності зазначених фахівців, а також результатів, отриманих завдяки методу експертних оцінок, використаному для дослідження думок фахівців, які працюють з дітьми-сиротами, соціальних педагогів, вихователів інтернатних установ та викладачів ВНЗ, було визначено такі критерії готовності студентів до соціально-педагогічної роботи з дітьми-соціальними сиротами: морально-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, мотиваційний, операційно-діяльнісний, а також їх показники. В узагальненому вигляді їх зміст подано в таблиці. Обґрунтуємо свій вибір.

Готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами є елементом професіоналізму. Професіоналізм як одна з провідних складових соціальної роботи базується і формується на основі особистісних і професійних якостей, ціннісних орієнтацій та інтересів соціальних педагогів [3, с. 253].

Зіставляючи різні підходи та позиції вчених, можна виділити професійно важливі якості, які визначають професійну придатність соціального педагога до роботи із соціальними сиротами, тобто сукупність індивідуальних особливостей людини, здібностей і характерологічних рис, істотних для успішного професійного спілкування та діяльності, а саме: високий рівень інтелектуального розвитку; швидкість і гострота мислення; достатня саморегуляція та самодисципліна; велика фізична витривалість, працездатність; готовність допомагати людям у важких ситуаціях; чутливість і чуйність до людини та її проблем; любов, повага та емпатія стосовно дітей; оптимістичне прогнозування; здатність до творчості.

**Критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів
до роботи із соціальними сиротами**

Критерії	Показники
Морально-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – прагнення до спілкування з дітьми та потреба надавати їм допомогу; – прагнення постійно поповнювати спеціальні знання про роботу з соціальними сиротами; – морально-ціннісне ставлення до професійної діяльності соціального працівника; – установка на необхідність допомоги соціальним сиротам; – орієнтація на створення гуманістичного мікросередовища з метою активізації самопомоги клієнта
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – знання особливостей своєї особистості; – знання особливостей соціалізації соціальних сиріт; – знання теорії та історії соціального виховання соціальних сиріт, сучасних концепцій їх виховання; – знання методик і технологій соціально-педагогічної роботи з соціальними сиротами; – знання нормативно-правової бази, що регулює захист дітей – соціальних сиріт
Емоційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> – працездатність та витривалість; – толерантність (терпіння, самовладання); – організованість, зібраність; – комунікабельність (вміння розташувати до себе людей); – педагогічний такт (міра у висуненні вимог); – наполегливість у доведенні розпочатої справи до кінця
Операційно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – вміння ставити соціальний діагноз; – вміння аналізувати і проектувати соціально-педагогічну роботу з дітьми-сиротами; – вміння взаємодіяти з учителями, батьками, спеціалістами служб у наданні допомоги дітям та підліткам; – вміння виявляти резервні можливості особистості; – вміння здійснювати правовий захист дитини

Слід зазначити, що при аналізі проблеми професійної придатності найчастіше розглядають професійно важливі якості особистості, а діяльність характеризують окремо. Насправді ж, як свідчить практика, нерідкими є випадки, коли за наявності всіх професійно важливих якостей особистість демонструє непродуктивність, оскільки між нею і діяльністю є несумісності та опосередковані фактори, тому що людина не може виконувати цю діяльність [4].

Сама особистість педагога, що працює із соціальними сиротами, має величезне значення для розвитку дитини. Це є відомим фактом, через що до фахівця висуваються особливі вимоги. У педагогічних працях відомих зарубіжних і вітчизняних педагогів підкреслюється, що особистість педагога, який працює з дітьми-сиротами, має бути прикладом для їх вихованців.

Так, наприклад, у праці, присвяченій вихованню дітей підліткового віку, відомий австрійський психоаналітик і педагог А. Айхорн, зробив висновки про те, що у перевихованні важкого підлітка в установі закритого

типу особистості вихователя відводиться значне місце: “Він є тим значущим об’єктом, за допомогою якого антисоціальна дитина або підліток може заповнити дефективну або відсутню ідентифікацію. За допомогою вихователя підліток навчається спілкуватися зі своїми товаришами, що допомагає йому подолати антисоціальні риси” [5, с. 292].

Подібної думки дотримувався і Я. Корчак, який писав: “Дітям потрібен приклад. Основний постулат теорії виховання – дай приклад. Не словом, а ділом” [6, с. 211].

Для нашого дослідження цінним є також висновок, який зробив В. Стоюнін. Вчений зазначає, що “вихователька повинна завжди мати на увазі, що своєю власною особистістю вона має величезний вплив на розвиток духовності дитини... Вихователька має бути прикладом для дітей у всьому, що вона бажає очікувати від них самих: чистоти, охайності, чіткого підпорядкування всім вимогам, толерантного і ввічливого спілкування з усіма, стриманості тощо” [7, с. 107].

Таким чином, при підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми – соціальними сиротами необхідно враховувати, що особистість педагога є фактично завжди зразком для наслідування і формування у вихованців певних якостей. Одночасно до соціального педагога висуваються особливі вимоги: ця людина повинна відрізнитися високоморальними цінностями, бути гуманною і любити дітей. З огляду на це одним із критеріїв оцінювання згаданих фахівців до роботи з дітьми – соціальними сиротами має бути морально-ціннісний.

Щодо іншого – когнітивного критерію – то, як відомо, наукові професійно-педагогічні знання є складовою світогляду вчителя, основою його теоретичної та практичної діяльності. Знання створюють той фундамент, на базі якого будуються професійні навички та вміння.

Зважаючи на особливості обов’язків соціального педагога за посадовим призначенням та дослідження з проблеми підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності, можна стверджувати, що на сьогодні визначено основні вимоги до змісту знань, на основі яких потрібно формувати професійні вміння студентів. Перш за все, це знання нормативно-правової бази діяльності, теорії та історії соціальної педагогіки, методик і технологій соціально-педагогічної роботи з різними категоріями дітей. О. Карпенко справедливо додає необхідність методологічних, теоретичних і методичних знань [9, с. 23]. Р. Овчарова визначає професійні знання соціального педагога як відомості із соціальної педагогіки, теорії та історії соціальної роботи, соціальної психології, методики соціально-педагогічної діяльності та інших загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, що становлять суть професії та визначених державним стандартом відповідної освіти [10, с. 39].

В узагальненому вигляді систему базових знань соціального педагога представляють знання основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту дітей та молоді; основ соціології, психології та педагогіки; основних закономірностей розвитку особистості; специфіки потреб та

інтересів різних вікових груп дітей і молоді; специфіки роботи в різних мікросоціумах; особливостей діяльності з сім'єю, різними групами дітей та молоді; функцій державних і недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності; способів психолого-педагогічної діагностики; сучасного стану і тенденцій розвитку дитячих і молодіжних об'єднань.

Для діагностики стану готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами ми використали також емоційно-вольовий критерій. Цей вибір пов'язаний з тим, що проблема підготовки студентів до роботи з дітьми-соціальними сиротами зумовлена необхідністю “максимального емоційно-особистісного включення в життя дитини, повної самовіддачі та відданості ідеї безкорисного служіння знедоленим дітям” [8, с. 40]. Така емоційно-особистісна включеність може призвести до професійної деформації особистості фахівця, пов'язаної зі змінами емоційно-вольової сфери, тобто до ефекту “емоційного вигорання”.

Дослідження емоційної сфери педагогів, які працюють з дітьми-сиротами, показують, що ступінь схильності до “емоційного вигорання” у них є досить високим [11; 12]. Так, наприклад, матеріали власного емпіричного дослідження (опитування педагогів, зайнятих роботою із соціальними сиротами) свідчать про те, що серед найбільш характерних висловлювань про професійну діяльність багато таких: “дуже втомлююся на роботі”, “відчуваю постійне напруження”, “значне психологічне навантаження”, “просто відбувати робочий час не можна, необхідно підтримувати постійний емоційний контакт з дітьми”, “працювати з дітьми-сиротами дуже важко, доводиться багато вкладати в дітей”, “не завжди вистачає сил на виховання власних дітей та на сімейні справи” тощо.

Отримані в результаті аналізу наукової літератури з проблеми дослідження дані та власні спостереження дають змогу досить повно описати емоційну сферу педагога, який працює з дітьми-соціальними сиротами. Це людина, що відчуває постійне напруження, емоційні перевантаження, часто її особистісні ресурси виснажені, вона відчуває себе втомленою, спустошеною. Стресові ситуації, пов'язані з роботою, велика кількість вихованців, які потребують уваги та емоційного відгуку з боку вихователя, нерідко викликають відчуття роздратування й образи. Неможливість задовольнити емоційні запити своїх підопічних часто призводить до відчуття неуспіху, невдачі, безглуздості своєї діяльності. Цей опис наочно свідчить про наявність в емоційній сфері педагогів, що працюють з сиротами, основних причин “вигорання”. Крім того, специфіка роботи з дітьми-сиротами вимагає від педагога інтелектуального, вольового та емоційного напруження, а також фізичної витривалості та психічної стресостійкості. Саме тому професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами вимагає особливого підходу, а також передбачає формування таких професійних якостей, як терпіння, терпимість, прийняття дитини такою, якою вона є, вміння прощати, бути в міру добрим і вимогливим, враховувати силу слова – дотримуватися такту та педагогічної дистанції при спілкуванні з сиротами тощо.

Важливим для діагностики готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами є операційно-діяльнісний критерій, оскільки саме він дає змогу визначити здатність реалізувати соціально-педагогічні функції в роботі з дітьми – соціальними сиротами.

Як свідчить аналіз практики, більшість соціальних педагогів, які працюють з цією категорією дітей, не мають спеціальної соціально-педагогічної підготовки (58,46 %), а підготовка у ВНЗ, як правило, не завжди передбачає актуалізацію уваги на питаннях про особливості роботи з соціальними сиротами. Зокрема, педагоги вказують на недостатність знань сучасних концепцій виховання дітей – соціальних сиріт, сучасних методик і технологій соціально-педагогічної роботи, зарубіжного досвіду соціального виховання таких дітей.

Знання соціального педагога реалізуються в його практичній діяльності, тому вони органічно пов'язані з його вміннями. О. Абдулліна відзначає, що “практичні вміння вчителя є формою функціонування його теоретичних знань” [13, с. 75].

Таким чином, на основі професіографічного підходу, з урахуванням найбільш істотних характеристик та вимог до особистості соціального педагога, аналізу змісту, функцій, професійних ролей фахівця, особливості соціально-педагогічної роботи з соціальними сиротами, результатів експертних оцінок, можна визначити такі критерії готовності студентів до соціально-педагогічної роботи з дітьми – соціальними сиротами: морально-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, мотиваційний, операційно-діяльнісний, а також їх показники.

Отримані результати дали змогу виділити знання, уміння і якості, які найдужче впливають на ефективність реалізації соціально-педагогічних функцій у роботі з дітьми – соціальними сиротами. Відповідно до логіки дослідження, для того, щоб проводити експериментальні кількісні вимірювання показників, було визначено ступінь їх вираження і сформованості, що, за задумом, прямо пропорційно впливає на рівень підготовки студентів до роботи з дітьми-соціальними сиротами. Це дало змогу визначити рівні професійної підготовки соціального педагога до роботи з соціальними сиротами.

При визначенні рівнів готовності студентів до роботи з соціальними сиротами ми керувалися такими загальними методологічними положеннями:

- поняття “рівень” є виявом діалектичного характеру процесу формування готовності студентів до роботи з соціальними сиротами;
- виявлення рівнів неможливе поза дослідженням діяльності досліджуваного об'єкта та його результатів;
- послідовність переходу від рівня до рівня є розвитком готовності до роботи з дітьми-сиротами;
- основою принципу виділення рівнів готовності студентів до роботи з соціальними сиротами має бути структурно-функціональна ознака, тому що готовність при переході на інший рівень змінює свою структуру і функції.

Перехід готовності на вищий рівень означає не зникнення цілісних властивостей попереднього рівня, а перетворення їх у більш досконалі. Виділення рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами ми пов'язуємо з розвитком основних її компонентів, зокрема мотиваційно-ціннісного, особистісно-професійного та діяльнісно-професійного, а також розвитку здібностей та властивостей особистості.

Висновки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури і результатів проведених досліджень ми визначили чотири рівні підготовленості, взявши за основу рівні готовності до професійно-педагогічної діяльності, що їх запропонували В. Сластьонін і Л. Спірін: інтуїтивний, репродуктивний, реконструктивний, творчий.

Кожен рівень характеризується спрямованістю студента на роботу з дітьми – соціальними сиротами, рівнем сформованості знань, умінь і навичок соціально-педагогічної роботи.

Зазначені рівні підготовленості студентів до соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами було використано при організації дослідно-експериментальної роботи. Усі критерії та показники підготовленості соціальних педагогів до роботи з дітьми-соціальними сиротами доцільно враховувати в процесі підготовки фахівців, що працюють з дітьми-сиротами, з дітьми, які залишилися без піклування батьків, безпритульними і бездоглядними дітьми.

Перспективами подальших досліджень є визначення реального стану готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами.

Література

1. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
2. Гречко С.М. Системний підхід до виховання дисциплінованості у курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 20.02.02 “Військова педагогіка та психологія” / С.М. Гречко. – Хмельницький, 1998. – 18 с.
3. Фирсов М. В. Теория социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М. : Владос, 2001. – 432 с.
4. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [за ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової]. – К. : ІДЦССМ, 2000. – 260 с.
5. Айхорн А. Трудный подросток / А. Айхорн. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 304 с.
6. Корчак Я. Избранные педагогические произведения : пер. с польского / Я. Корчак. – М. : Педагогика, 1979. – 473 с.
7. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. – М. : Педагогика, 1991. – С. 104–110.
8. Преодоление трудностей социализации детей-сирот : учеб. пособ. / [под ред. Л.В. Байбородовой]. – Ярославль : ЯГПУ, 1997. – 196 с.
9. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.Г. Карпенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 546 с.
10. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 2001. – 480 с.

11. Акопов Г.В. Социальная психология образования : учеб.-метод. литература / Г.В. Акопов. – М. : Флинта, 2000. – 296 с.

12. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / Г.О. Балл, М.В. Бастун, В. Гордієнко та ін. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.

13. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

ГЛАЗКОВА Н.О.

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вимоги часу й розпочата радикальна реформа системи освіти в Україні, відмова від авторитарного стилю навчання на користь особистісно орієнтованого підходу, на застосування методів, які сприяють розвитку творчих здібностей особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування, актуалізує проблему пошуку ефективних підходів до вивчення іноземних мов.

Одним із таких методів, що суттєво збагачує навчальний процес нашої сучасної школи, є метод навчальних проєктів, використання якого змінює традиційний підхід до навчання учнів.

В українській освіті найбільш поширений репродуктивний підхід. Від учня вимагають тихо (тобто досить пасивно) поводити себе на уроці, уважно слухати й записувати пояснення вчителя, а потім під час опитування або на іспиті пригадати та повторити їх.

Майже виключним джерелом знань у цьому разі для учнів є вчитель. Як джерело інформації можна використовувати також підручник, але в деяких випадках, навіть у застосуванні підручника, необхідність відпадає, якщо він з деяких причин не “влаштовує” вчителя, котрий бере на себе все викладення матеріалу. Метою навчання за таким підходом є засвоєння учнями деякої суми знань, вмінь та навичок. Природно, що навчання набуває теоретичного характеру. Така модель навчання в світі має назву “навчання, в центрі якого знаходиться вчитель”.

У багатьох країнах світу зазначений підхід давно вважається застарілим. У ньому вбачають пряму причину зменшення інтересу школярів і студентів до навчання, зменшення результативності й ефективності навчання в цілому. Окрім того, важливим є аспект, за яким орієнтування на теоретичні знання веде освітній процес у бік від вимог реальності, підготовки до життя за умов реального суспільства, подальшої роботи випускника за обраною професією.

Іншим, протилежним репродуктивному навчанню, є підхід, у якому акцент перенесено на самостійну активну навчальну діяльність учнів. Вчитель здійснює лише “підтримку” цієї діяльності, тобто забезпечує матеріалами й опосередковано управляє нею, ставить перед учнями проблеми. Така модель навчання має назву “навчання, в центрі якого знаходиться учень”. Але вчитель не є виключним центром навчання, джерелом знань та

інформації. В основу такого навчального процесу закладено співробітництво та продуктивне спілкування учнів, спрямоване на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти важливе, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значущих результатів. В українській педагогіці такий підхід пов'язують з використанням проблемного та проектного методів навчання, у яких навчальну діяльність учнів спрямовано на успішну роботу в умовах реального суспільства. Результатом навчання стає вже не засвоєння знань, вмінь і навичок, а формування основних компетентностей, які забезпечують успіх практичної діяльності [1].

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність, місце та значення методу проектів у навчальному процесі загальноосвітньої школи у світлі сучасних методологічних засад оволодіння іноземними мовами.

На сучасному етапі розвитку освіти проектна методика детально досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними авторами: І. Бім, І. Зимньою, Т. Сахаровою, І. Чечель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips. Звернемося до поняття “проекування” (від. лат. *proiectus* – кинутий уперед). Говорячи про проєкування, слід відзначити, що ця категорія не є новою в педагогічній теорії. Вона виникла на початку ХХ ст. в американській школі, застосовувалася у вітчизняній дидактиці (зокрема в 1920–1930-х рр.). Останнім часом цьому методу приділяється значна увага в багатьох країнах світу. Спочатку його називали методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї. Він пропонував будувати навчання на активній основі, за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов'язуючи з його особистісною зацікавленістю саме в цьому знанні. Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав А. Макаренко, який у результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про проєкування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Таку думку не раз висловлював В. Сухомлинський, багатогранну педагогічну спадщину якого проймає ідея проєкування людини. Визначення сутності проєкування як педагогічного явища є досить складним, бо надзвичайно складними і багаточінними є система проєкування і сам педагогічний процес [2–6].

Проекування в загальному його розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекту, прототипу передбачуваного або можливого об'єкта, стану або процесу. Проекування – особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якого є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження [4, с. 21].

Робота за методом проектів передбачає постановку певної проблеми й наступне її розкриття, розв'язання, з обов'язковою наявністю ідеї та гіпотези розв'язування проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії, відповідальності учасників проєк-

ту за свою частину роботи, регулярне обговорення проміжних кроків та результатів. Метод проектів є ефективним у тому випадку, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язання якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик (наприклад, дослідження демографічних або економічних проблем у різних регіонах світу, створення серії репортажів з різних регіонів за однією з проблем, які б розкривали певну тему, зокрема, вплив кислотних дощів на навколишнє середовище або розміщення різноманітних галузей промисловості в різних регіонах тощо).

Проектна форма педагогічної діяльності ефективна лише в контексті загальної концепції навчання й виховання. Вона передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання з різними методами, формами та засобами навчання, є однією з чималої кількості інноваційних розробок в українській освіті.

Навчання іноземної мови потребує особистісно орієнтованого підходу більше, ніж будь-який інший предмет. Мовлення учня – це засіб вираження його індивідуальних почуттів, емоцій, поглядів. Головна ідея цього методу ґрунтується на навчанні учнів через їхню дослідницьку діяльність і стимулювання їхніх особистісних інтересів, формування самостійності, вміння логічно мислити, бачити проблему, приймати рішення, отримувати та використовувати інформацію.

Проектні технології мають певні переваги: одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, робота в команді; реалізація вікових потреб у самостійній і практичній діяльності; оцінювання результатів, їх суспільна значущість; можливість бачити результати своєї діяльності; можливість застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій учителями та учнями; використання всесвітньої мережі Інтернет; використання різноманітних форм взаємодії, в тому числі інтерактивних, що дає змогу практично реалізовувати педагогіку співробітництва; глобалізація освітнього процесу, націлення на конкретний результат; можливість реальної міжпредметної інтеграції; нові можливості для неформального контролю за рівнем досягнень учнів.

Спираючись на власний досвід роботи, ми вважаємо, що на уроках англійської мови можуть бути використані такі типи проектів: інформаційні та дослідні (письмові доповіді, класна вистава), оглядові проекти (класні вистави, що супроводжуються повідомленнями, фотографіями, схемами, різноманітними доповідями оглядового характеру), production project (випуск стіннівок, постановка п'єси), організаційні проекти, проекти-презентації (організація роботи англійського клубу, проведення вечорів, КВК, інсценування п'єси тощо).

Метод проектів за способом організації може бути: індивідуальним, парним або груповим. Останні частіше за все використовують на практиці. У цьому разі необхідно правильно, з методичного погляду, організувати діяльність учнів у групах, роль педагога є особливо важливою. Учитель є

координатором проектної діяльності учнів, проте значно зменшується його керівна роль: учитель виступає в ролі консультанта, помічника, надає за необхідністю індивідуалізовану допомогу учням, стимулює та підтримує процеси активного, усвідомленого навчання.

Груповий метод проектів має такі правила та принципи: усі члени команди рівні; усі члени групи отримують задоволення від спілкування, бо вони виконують завдання разом; усі повинні виявляти активність та зробити певний внесок у спільну справу; відповідальність за кінцевий результат – на всіх членах команди.

Групи учнів формуються з урахуванням психологічної структури, при цьому в кожній групі є сильний учень, середній та слабкий. Група обирає одне завдання, але під час його виконання відбувається розподіл завдань. Кожен учень отримує самостійну ділянку для роботи в проекті.

У процесі виконання проекту учні розуміють, що від успіху кожного залежить успіх усього проекту, тому кожен учень активно працює, шукаючи нову інформацію. Працюючи над проектом, учні вчаться працювати в “команді”, відповідально ставитися до виконання своєї ділянки роботи, оцінювати результати своєї праці та праці своїх товаришів, а це є великим стимулом до активного засвоєння знань.

Вважаємо за доцільне висвітлити методичні аспекти організації роботи за проектною технологією. У власній педагогічній практиці ми організуємо подібну роботу поетапно.

Перший етап – підготовчий: вибір та обговорення теми проекту, формулювання проблеми, ознайомлення з новим мовленнєвим матеріалом, його автоматизація, розробка структури проекту, обговорення кінцевого продукту та способу його презентації, формування груп та вивчення їх індивідуальних особливостей, інтересів, життєвого досвіду.

Другий етап – організація роботи: збір інформації (читання текстів, робота з довідниками, інтерв'ювання, анкетування); обговорення першої зібраної інформації, перших результатів у групах, обговорення її в класі.

Третій етап – проміжний контроль: обговорення способу оформлення проекту, його документування.

На цьому етапі учням пропонується також виготовити плакат, буклет, афішу, альбом із невеличкими текстами, малюнки, фото за обраною темою. Наприклад, під час вивчення теми “Їжа”, учні отримують завдання виготовити рекламний буклет улюбленої страви. Цей вид діяльності дуже подобається учням. Вони кажуть, що вони мають змогу більше спілкуватися зі своїми товаришами, побачити таланти однокласників.

Четвертий етап – власне презентація: обговорення в групах способів презентації проекту, документування проекту, презентація проекту.

Під час захисту проекту учителям необхідно звернути увагу на: якість матеріалу, його композицію; глибину вивчення проблеми; застосування знань з інших предметів; активність кожного учасника проектування; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування та взаємодопомоги в групі; вміння учнів аргументувати, робити висновки, куль-

туру мовлення; естетичність оформлення результатів проекту; вміння відповідати на запитання опонентів.

П'ятий етап – підбиття підсумків: обговорення проекту; оцінювання.

Актуальним питанням проектної методики є контроль за діяльністю учнів та її оцінювання. Необхідно оцінювати як процес, так і результат. Слід використовувати як поточний, так і підсумковий контроль. Перерахуємо загальні вимоги до оцінювання роботи за методом проектування: наявність вагомої в науковому, творчому, пошуковому плані проблеми, яка вимагає вирішення; практична, теоретична, пізнавальна вагомість результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів на уроці; моделювання складових проекту (вказати поетапні результати та розподіл ролей); використання пошукових методів: визначення проблеми, завдань, їх вирішення, висунення гіпотези, обговорення методів пошуку; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних.

Наведемо зразки завдань для проектних робіт:

1. “Книга погоди” (“A Weather Book”). Діти виготовляють картки, де схематично зображують різні види погоди, складають ці картки в конверти, які наклеюють на спеціальні зошити або блокноти – “книги погоди”. Під час уроку усно з'ясовується, яка погода надворі за допомогою карток (учні розкладають відповідні картки на парті, а вчитель – на дошці) і фіксується опис погоди в “книгах”.

2. Проект “Навчаємось вчитися” (“Learning to Learn”) з практичними ідеями та порадами щодо роботи над мовою (вивчення слів, правил, робота зі словниками та посібниками, читання оригінальної літератури, підготовка до іспитів тощо). Результати такої роботи оформлюються у вигляді яскравих пам'яток.

3. Анкетування, інтерв'ю, дослідження на тему, що вивчається. Результат такої роботи оформлюється у вигляді таблиць з висновками та пос-терів) (survey, quiz).

4. Аудіоекскурсія по місту (створення сценарію, запис на касету тексту екскурсії, прослуховування касети однокласниками).

5. Проектні роботи, які стосуються тем “Я, моя родина, мої друзі”, “Учень та його оточення”, “Зовнішність”:

– розповідь про себе з опорою (для учнів початкового та середнього етапу навчання), де опора виготовляється у вигляді шестикутників, складених у своєрідну “квітку”, де на кожній “пелюстці” учень має розкрити певне питання (своє ім'я, вік, місце проживання, школа, шкільні друзі, домашні тваринки, уподобання тощо);

– “Родинні дерева”.

6. Досить цікаві проектні роботи, які мають вигляд рекламних постерів (планування вечірки, реклама гуртків або клубів за інтересами, рекламні постери до фільмів тощо).

7. “Різні види проектних робіт до теми “Їжа та продукти” (“Здорова їжа”, “Сплануй обід”, “Мій улюблений рецепт” тощо).

Висновки. Отже, метод проектів – це засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання, яке спрямоване на розвиток учня. Через співпрацю учня з іншими учнями покращується мотивація навчання, зникає напруження, підвищується віра в успіх. Результати цієї технології такі: міцне та глибоке засвоєння знань, підвищений рівень самостійної роботи учнів, високий рівень науковості в знаннях учнів, вміння працювати в групі, проводити групове обговорення, згуртування дитячого колективу, мотивація колективних досягнень.

Література

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
2. Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И. Зимняя, Т.И. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
3. Моисеева О.М. Опыт проектного обучения иностранному языку в средней школе (на материале фр. языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.М. Моисеева ; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – 1994. – 16 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
5. Fried-Booth Diana L. Project Work / Diana L. // Fried-Booth. – Oxford University Press, 1986. – 89 p.

ГРОХОВА Г.П.

УМІННЯ ТА ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ РЕКРЕАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Встановлено, що умови сучасного життя, зокрема, впровадження нових технологій, механізація й автоматизація виробничих процесів, прискорили загальний режим життя, різко збільшивши кількість емоційного та розумового напруження. Виникла небезпека фізичної детренованості, яка неухильно знижує опірність організму до негативного впливу зовнішнього навколишнього середовища. Теорія фізичної рекреації сформована на стику різних наукових дисциплін, оскільки вона покликана досліджувати рухову діяльність у вільний час з урахуванням інтересів, потреб, мотивів людини. У процесі рекреації можуть здійснюватися найрізноманітніші аспекти дозвіллевої діяльності: культурно-освітня, творча, розважальна, суспільна робота [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій показує, що в процесі діяльності формуються певні уміння. Так, у процесі фізкультурно-рекреативної діяльності формуються рекреативні уміння.

Мета статті – теоретично обґрунтувати рекреативні вміння та якості, які формуються під час занять фізкультурно-рекреативною діяльністю.

Грунтуючись на структурі вмінь, що виступають критерієм професійної підготовки студентів, а також на визначені в науковій літературі вміння рекреативної діяльності, можна виділити такі взаємопов'язані вміння, що має засвоїти майбутній фахівець, а саме: проєктивні, організаційні, конструктивні, комунікативні.

Проєктивні вміння, як зазначають І. Ісаєв та В. Сластьонін, тріада: “аналіз – прогноз – проєкт” – передбачають виділення спеціальної групи, а саме проєктивних вмінь, що забезпечують “матеріалізацію” результатів педагогічного прогнозування в конкретні плани навчання й виховання студентів. Розробка проєкту навчально-виховного процесу – це, насамперед, переклад на педагогічну мову цілей навчання й виховання, їх максимальна конкретизація та обґрунтування способів їх поетапної реалізації. Наступним кроком є визначення змісту та видів діяльності, здійсненням яких студент забезпечить розвиток якостей [2].

Сформованість проєктивних умінь має особливе значення для рекреативної культури майбутнього інженера-педагога, оскільки вони дають змогу: поетапно планувати режим дня, що передбачає регулярні фізкультурно-рекреативні заняття як у секціях за інтересом, так і самостійно, враховуючи матеріальні можливості студента, стан та можливості його організму; використовувати природні умови для організації та проведення оздоровчих самостійних занять фізичною рекреацією.

Організаторські вміння – передбачають залучення студента в різні види діяльності та перетворення його з об'єкта на суб'єкт виховання. Це вимагає від майбутнього інженера-педагога сформованості організаторських умінь, які забезпечують ефективність організаторської діяльності, тобто її швидкість, тривалість та легкість опанування. Слід підкреслити, що організаторські вміння викладача, спрямовані на управління самостійної діяльності студентів, є стрижнем його діяльності, оскільки завдяки цьому студент виступає як рівноправний суб'єкт діяльності, взаємодіє з навколишнім світом як носій власної свідомості, власної волі й певного ставлення до оточення.

Таким чином, сформованість організаторських умінь дає змогу: організувати самого себе; розвивати стійкий інтерес до занять фізичною рекреацією; реалізувати заплановані заходи протягом поточного дня; організувати та проводити заняття з іншими студентами; використовувати творчі можливості студентів для пристосовування занять фізичною рекреацією до умов середовища існування (розвиток креативності); організувати заняття фізичною рекреацією у вихідні дні та під час канікул [5].

Конструктивні вміння необхідні при виборі засобів рекреативної діяльності: використовувати засоби фізкультурно-рекреативної діяльності, застосовуючи методичну літературу, досвід викладача та інших людей; складати комплекс вправ ранкової гігієнічної гімнастики та фітнесу, який сприяє розвитку певних рухових якостей особистості; використовувати інтегративні знання та вміння з фізичного виховання, валеології, безпеки життєдіяльності, екології в своїй рекреативній діяльності; використовувати

набуті знання, уміння та навички в майбутній самостійній діяльності після закінчення ВНЗ.

Комунікативні вміння дуже важливі й пов'язані з організаційними вміннями. Вони визначаються як вміння, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності: організувати спілкування між студентами; проводити комунікативну атаку; управляти спілкуванням у педагогічному процесі; зацікавити студентів і створити позитивну мотивацію до занять фізичною рекреацією; згуртувати студентів і створювати необхідний позитивний емоційний фон на заняттях фізичною рекреацією [6].

Засоби, які допомагають розвинути рекреативні вміння у змісті рекреативної діяльності, включають різні види ігрової діяльності, що застосовуються у сфері дозвілля та пов'язані з рухом. Це положення уточнює Н. Понаморьов, виділяючи ігрову діяльність дозвілля, пов'язану з отриманням задоволення від самого процесу виконання фізичних вправ, і Л. Рубіс, говорячи про фізичні вправи ігрової спрямованості. Л. Піотровські пропонує використовувати різноманітні фізичні вправи аеробного характеру, що виконуються з відносно невеликою інтенсивністю в ігрово-розважальній формі, для відпочинку й розваги [3]. Крім того, в зміст рекреативної діяльності включають: масові фізкультурно-оздоровчі та спортивні заходи; фізкультурно-масову роботу за місцем проживання; фізичну культуру в системі профілактичних установок; рекреативні заходи в системі організованого відпочинку населення; заняття окремими видами спорту з метою активного відпочинку, оздоровлення, переживання "м'язової радості", зняття нервово-емоційного напруження, підвищення працездатності; самодіяльні форми занять фізичними вправами, іграми, туризмом; рекреаційні вправи і заходи в режимі навчального дня; мікрокомплекси окремих вправ, форми змагань занять, що не мають вираженої спортивної орієнтації [2; 3].

В основі формування рекреативної культури у студентів лежить розвиток певних якостей особистості, а саме:

1) рухових якостей: гнучкість, спритність, сила, швидкість, витривалість;

Гнучкість – здатність виконувати рухи з великим розмахом (амплітудою). Чим більше м'язи будуть спроможні до прояву сили та швидкості, тим більше вони зможуть розтягуватися, розслаблятися, тим кращою буде гнучкість людини, оскільки вона визначається ступенем рухливості в будь-якому суглобі.

Швидкість – це здатність збільшувати й підтримувати швидкість руху, яка залежить від швидкості рухових реакцій, окремих рухів і частоти рухів.

Спритність – це здатність за короткий час оволодівати новими рухами, правильно реагувати на швидку зміну ситуацій. Чим вищий рівень розвитку спритності, тим швидше й точніше можна оволодіти технікою виконання різноманітних фізичних вправ, особливо гімнастичних, легкоатлетичних, борцовських, ігрових.

Витривалість – це здатність організму протистояти втомі при тривалій роботі. Крім того, витривалість, як вольова якість, виражається в здатності долати психологічну втому й не показувати її зовні. Чим більше розвинена ця якість, тим менше втомлюється організм під час тривалого виконання фізичної роботи. У цьому разі ці обидва поняття є нерозривними й допомагають студенту рівномірно, протягом усього робочого дня, виконувати свою роботу, не знижуючи якості й ефективності. Витривалість залежить від рівня розвитку швидкості, сили й спритності. Ця якість формується, насамперед, протягом регулярних рухових вправ на академічних заняттях і під час самостійної роботи студентів. Вона вдосконалюється вправами ранкової гімнастики, рухливими і спортивними іграми, бігом, плаванням, пішими походами [8].

Сила – це здатність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за рахунок м'язових зусиль. Сила тісно пов'язана із швидкістю і витривалістю, вона залежить від цих фізичних якостей, впливає на їх розвиток;

2) вольових якостей: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, самостійність, самовладання й дисциплінованість.

Цілеспрямованість характеризується ясністю мети, завдань неухильним прагненням до їх досягнення, незважаючи ні на які труднощі, підпорядкування вирішенню завдань всіх думок, відчуттів і дій.

Наполегливість характеризується неухильним активним досягненням поставленої мети, постійним контролем своєї поведінки.

Рішучість – здатність швидко, продумано й без коливань приймати обґрунтовані рішення.

Самостійність – це такий прояв волі, який виражається в умінні самостійно ставити цілі, накреслити шляхи їх реалізації, організувати свою діяльність.

Дисциплінованість виражається в умінні підпорядковувати свої дії встановленим нормам і правилам поведінки, завданням колективу, рекреативної діяльності, програмі.

Враховуючи все це, нами розроблені критерії й показники готовності майбутніх інженерів-педагогів до рекреативної культури, які подані в таблиці.

Висновки. Таким чином, при фізкультурно-рекреативних заняттях у студентів формуються певні рекреативні вміння та якості, які сприяють закріпленню позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, але за певним напрямом рухової діяльності. Формується необхідність постійних самостійних занять фізичними вправами студентів поза межами навчального процесу та після закінчення ВНЗ. Великі резерви фізкультурно-рекреативної роботи полягають в організації фізичних вправ під час позанавчальної діяльності студентів. Позааудиторна фізкультурно-рекреативна діяльність відкриває перед студентами різноманітні можливості для задоволення індивідуальних потреб, урахування своїх інтересів і схильностей. У цій діяльності з фізичної культури не потрібно так суворо, як на заняттях, регламентувати навантаження й дозувати роботу, а також зміст і способи організації.

Критерії й показники готовності майбутніх інженерів-педагогів до рекреативної культури

Критерії готовності	Показники готовності
Сформованість рекреативних умінь	<u>Проективні вміння:</u> – планування та реалізація різноманітних традиційних і нетрадиційних фізкультурно-рекреативних засобів протягом дня, у вихідні дні та під час канікул; – використання природних умов для організації та проведення самостійних занять фізичною рекреацією з творчим підходом
	<u>Конструктивні вміння:</u> – розроблення комплексів вправ ранкової гігієнічної гімнастики та фітнесу, який сприяє розвитку певних рухових якостей особистості й відновленню сил після навчальних навантажень; – самостійне встановлення зв'язків між знаннями з: фізичного виховання, валеології, безпеки життєдіяльності, екології та використання їх у своїй фізкультурно-рекреативній діяльності після закінчення ВНЗ; – здійснення самоконтролю з використанням найпростіших методик та ведення “щоденника моніторингу оцінки стану здоров'я”; – використання спеціальної та додаткової літератури, досвід викладача та інших людей; – спостереження за ефективністю використовуваних засобів фізичної рекреації з метою корекції застосованих комплексів занять
	<u>Організаційні вміння:</u> – організація самого себе; – реалізація запланованих заходів; – організація проведення рекреативного заняття з іншими студентами у статусі викладача
	<u>Комунікативні вміння:</u> – згуртовування студентів і створення необхідного позитивного емоційного фону на заняттях фізкультурно-рекреативною діяльністю; – конструювання майбутнього спілкування між студентами; – визначення свого індивідуального стилю спілкування
	Сформованість рекреативних якостей
<u>Вольових якостей:</u> – цілеспрямованість; – наполегливість; – рішучість; – самостійність; – самовладання; – дисциплінованість	

Перспективою роботи є складання комплексних програм, враховуючи індивідуальні можливості студентів, які вже мають рекреативні вміння та якості.

Література

1. Галкин Ю.П. Проблемы физической рекреации и неспециального физкультурного образования работников промышленного производства : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ю.П. Галкин. – М. : РГБ, 2003.
2. Педагогика : учеб. пособ. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
3. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза : учебник / И.Ф. Исаев. – М. : Эйдос, 1993. – 218 с.
4. Мосалев Б.Г. Досуг: методология и методика социологических исследований : учеб. пособ. / Б.Г. Мосалев. – М. : МГУК, 1995. – 96 с.
5. Пиотровски Л.М. Физическая рекреация как часть физической культуры (Сравнительный анализ теории и опыта работы в странах социалистического содружества и некоторых капиталистических странах) : дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Пиотровски. – Л., 1980. – 167 с.
6. Мартиросова Т.А. Рекреативно-оздоровительная технология в системе физического воспитания студентов : дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Мартиросова. – Красноярск, 2006.
7. Культурно-досуговая деятельность : учебник / [под науч. ред. акад. РАЕНА. Д. Жаркова, проф. В.М. Чижикова]. – М. : МГУКД, 1998. – 462 с.
8. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.

ДАНИЛЕНКО О.Б.

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА КОНТРАКТОМ

За останні роки у зв'язку зі зміною концепції охорони Державного кордону України обсяг професійних завдань прикордонників суттєво розширився. Особливого значення набуває підготовка персоналу Державної прикордонної служби України, здатного вирішувати всі поставлені завдання, зокрема, ефективно забезпечувати охорону та захист державного кордону України, протидіяти нелегальній міграції та багато інших. На сьогодні виконання Державною прикордонною службою своїх функцій передбачає високий професіоналізм людей, які працюють з великим морально-психологічним навантаженням. Для умілих дій потрібні висококваліфіковані спеціалісти-професіонали.

Мета статті – розкрити особливості моделі методичної системи професійної підготовки військовослужбовців за контрактом.

Розробка моделей, тобто моделювання – це загальнонауковий метод дослідження тих чи інших явищ. Він полягає в побудові та дослідженні особливих об'єктів-моделей (матеріальних або знакових) та інших об'єктів-оригіналів або прототипів. Модель допомагає подати передбачений результат педагогічного дослідження в узагальненому вигляді, системно відобразити властивості та характеристики такого педагогічного явища, як професійна підготовка військовослужбовців за контрактом.

Як зазначає М.М. Фіцула, модель, побудована на основі теоретико-методологічного аналізу, повинна адекватно відображати предмет дослідження [7, с. 29]. На думку вченого, при побудові моделі необхідно враховувати інформацію, по-перше, про умови діяльності та розвитку, про фактори та характер їхнього впливу на суб'єкт діяльності, про регуляцію діяльності, її "психологічну ціну"; по-друге, про особистісні характеристики суб'єкта діяльності, які потрібно розвинути до рівня професіоналізму.

О.Г. Сухоп'яткін, О.С. Гавалюх визначають концептуальну модель системи підготовки як опис на якісному рівні принципів її побудови, структури, функцій, складу навчально-тренувальних і програмно-апаратних засобів та послідовності їх функціонування, а також основних питань організації контролю за рівнем знань та навичок спеціалістів і процедур управління процесом підготовки [6, с. 45].

На думку М.М. Козяра, у структурному плані методичну систему підготовки фахівців утворюють кілька комплексів: комплекс елементів, зміст, сукупність допоміжних методик, сукупність цілей та сукупність зв'язків [2, с. 18]. В.Г. Моторіна в моделі професійної підготовки виокремлює змістовий, процесуальний, управлінський блоки, блок особистісних якостей та блок практичної підготовки. Останній, на її думку, потрібно розглядати як результат професійної підготовки, що визначає рівень професіоналізму [3, с. 15]. На основі аналізу педагогічної літератури, зокрема досліджень М.М. Козяра, В.Г. Моторіної, К.К. Платонова, Л.І. Рувинського, З.І. Слєпканя, В.В. Ягупова, у загальному методичну систему професійної підготовки військовослужбовців за контрактом можна трактувати як складне утворення, елементами якого є цілі підготовки, зміст, організаційні форми, методи, педагогічні технології і методики навчання.

При розробці моделі професійної підготовки важливе значення має врахування цілей професійної підготовки військовослужбовців за контрактом, зокрема те, що професійна підготовка спрямована на оволодіння сукупністю загальних теоретичних і практичних знань, навичок і вмінь прикордонника. Вона передбачає засвоєння загальних знань, навичок і вмінь з тактики прикордонної служби та морської охорони, прикордонного контролю, морської, правової, фізичної, правової, психологічної, вогневої, технічної та медичної підготовки, екологічної безпеки державного кордону, основ повсякденної діяльності та етики професійної діяльності прикордонника.

Основна мета базової підготовки молодших фахівців у навчальних центрах Державної прикордонної служби України полягає в тому, щоб надати військовослужбовцям базові знання, необхідні для проходження подальшої підготовки відповідно до обраної спеціальності, та практичні навички, які військовослужбовець зможе застосовувати при виконанні основних завдань з охорони державного кордону, передбачених посадовими обов'язками. Головні завдання методичної системи полягають у тому, щоб:

- виявити, оцінити матеріальні, організаційні, педагогічні можливості суб'єктів професійної підготовки;
- розвинути їх професійний потенціал, реалізувати їх здібності у професійній діяльності;

- створити необхідні умови для ефективної й цілеспрямованої професійної підготовки військовослужбовців за контрактом, тобто забезпечити оптимальний вибір форм, методів, прийомів і засобів професійної підготовки;
- удосконалити управління процесом професійної підготовки, що передбачає аналіз результатів, корекцію навчально-виховної діяльності;
- забезпечити психолого-педагогічну готовність офіцерів до професійної підготовки військовослужбовців за контрактом.

Результат професійної підготовки військовослужбовців за контрактом можна подати через ідеальну модель військовослужбовця за контрактом – “образ професіонала”. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що ідеальний образ військовослужбовця за контрактом має такі складові: сформовані професійні мотиви, здібності та якості, професійні знання й навички. Практика професійної підготовки військовослужбовців за контрактом свідчить про необхідність визначення цілей підготовки й самим об’єктом. Це сприяє більш усвідомленому підходу військовослужбовця за контрактом до своєї професійної діяльності, до формування професійних якостей.

Окрім мети та завдань професійної підготовки, її організацію визначають також принципи навчання, які є важливою складовою моделі професійної підготовки військовослужбовців за контрактом [1, с. 164]. Найбільше значення в професійній підготовці мають такі принципи: принцип професійно-педагогічної спрямованості навчання; принцип наступності в системі ступеневої підготовки військовослужбовця за контрактом; принцип особистісно-професійного розвитку, який вимагає спрямованості навчання не тільки на професійну підготовку, але й на розвиток особистості; принцип єдності теоретичної і практичної підготовки; принцип врахування мотивації до навчання; принцип врахування міжпредметних зв’язків; принцип технологічної професійної підготовки [3, с. 15].

Особливо необхідно вказати на принцип професійної спрямованості. Про його важливість зазначали також О.В. Барабаншиков, І.Д. Жданов, Ю. Кисильов [4, с. 96]. Реалізація професійної спрямованості навчання потребує відповідної організації як усього навчального матеріалу, так і навчального процесу в цілому. Напрямок такої організації має на меті сформувати у військовослужбовців професійно значущі знання. Серед умов реалізації цього принципу важливе значення має добір професійно значущих галузей знання. Для реалізації професійної спрямованості в навчанні, на думку З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк та А.В. Семенової, важливе значення мають:

- виявлення та систематизація професійно значущих знань і вмінь;
- розроблення завдань, питань для формування професійно значущих знань і вмінь;
- розроблення методики формування професійно значущих знань і вмінь.

Ці взаємопов'язані й взаємозумовлені принципи є основою системи професійної підготовки військовослужбовців за контрактом до охорони державного кордону. Знання принципів і вміле їх використання в процесі професійної підготовки дають змогу офіцерові знайти правильний підхід до військовослужбовців за контрактом, творчо вирішувати педагогічні завдання з урахуванням усіх об'єктивних і суб'єктивних факторів, конкретних умов, оптимально будувати процес професійної підготовки. Хоча, як зазначає О. В. Барабанщиков, ці принципи мають бути не догмою, а своєрідним компасом, керівництвом до дій [1].

Дидактична мета, завдання професійної підготовки, принципи організації визначають її зміст. Саме від змісту професійної підготовки військовослужбовців за контрактом великою мірою залежить її якість. Зміст професійної підготовки передбачає ознайомлення військовослужбовців із завданнями Державної прикордонної служби України, що визначені законодавчими та нормативно-правовими актами, із загальними правами людини та громадянина. У процесі професійної підготовки військовослужбовці оволодівають спеціальними, індивідуальними та груповими знаннями, навичками і вміннями з охорони державного кордону. У них формуються необхідні фізичні, психологічні, морально-етичні та інші якості, необхідні для професійної діяльності прикордонника.

Складовими методичної системи професійної підготовки відповідно до мети й закономірностей професійної підготовки є також форми, методи і прийоми, тобто технологія навчання. На сьогодні у загальній і військовій педагогіці є достатній арсенал методів, форм, засобів і прийомів навчання та виховання. Як показує практика й результати дослідно-експериментальної роботи, для професійної підготовки військовослужбовців за контрактом найважливіше значення мають *заняття зі спеціальної та гуманітарної підготовки* (37%).

Основними видами навчальних занять з військовослужбовцями є такі: лекції, розповіді, бесіди, семінари, практичні заняття, групові вправи, самостійні заняття під керівництвом викладача, тренування (тренінги) за фахом, самостійна підготовка, контрольні заняття, заліки з широким використанням об'єктів навчально-матеріальної бази [5, с. 9].

Процес професійної підготовки не є лише прямим однобічним впливом на військовослужбовців. Це соціальна взаємодія різних об'єктів і суб'єктів: індивідуальних (конкретних офіцерів) та групових (мікрогруп, колективів). Складовими методичної системи професійної підготовки є суб'єкти професійної підготовки. Офіцери, які працюють з військовослужбовцями за контрактом, повинні урахувати індивідуальні особливості військовослужбовців. Для того, щоб виявити, оцінити матеріальні, організаційні, педагогічні можливості військовослужбовців, розвинути їх професійний потенціал, реалізувати їх здібності у професійній діяльності важливе значення має такий компонент моделі методичної системи професійної підготовки, як діагностичний інструментарій, тобто сукупність критеріїв і показників для оцінювання рівня професійної підготовки. Кожний вплив

потрібно здійснювати з урахуванням соціалізації військовослужбовця, його індивідуальних, соціально-психологічних, фізіологічних, вікових особливостей і рівня розвитку професійних якостей. Вивчення військовослужбовця за контрактом дає змогу вдосконалювати процес професійної підготовки й професіоналізації його особистості.

Важливою складовою методичної системи професійної підготовки є особистість самих офіцерів, їх професіоналізм та педагогічна майстерність. Педагоги повинні враховувати, що професійні знання, уміння й навички необхідно формувати та розвивати в особового складу під час занять з професійної та гуманітарної підготовки, а також у процесі служби з охорони державного кордону. Вони повинні пояснювати сутність та зміст професійних якостей військовослужбовця, пропагувати передовий досвід прикордонної служби. Важливо насамперед на високому рівні вирішувати навчальні та оперативно-службові завдання через моделювання умов і обстановки охорони державного кордону та внесенням елементів змагання у прикордонну працю [1; 8].

Для формування та розвитку професійних знань, умінь та навичок військовослужбовців за контрактом велике значення має особистий приклад командира (начальника) та його заступників, те, як вони контролюють та допомагають підлеглим, організовують справи і тренування. Офіцерський склад повинен систематично вдосконалювати свої психолого-педагогічні знання, враховувати у військово-педагогічній діяльності закономірності та принципи навчання й виховання, активно використовувати ефективні методи і прийоми, форми та засоби психолого-педагогічного впливу на особистість і прикордонний колектив.

Важливе значення має узгоджена й скоординована педагогічна діяльність командирів, органів військового управління й адміністративних органів НТЦ ДПСУ. Професійну підготовку потрібно здійснювати планово й організовано. Для досягнення вагомих результатів професійної підготовки військовослужбовців за контрактом важливе значення має правильна й ефективна організація цього процесу, зокрема планування. Це дає змогу бачити перспективу, послідовно досягати запланованої мети. Офіцерський склад має використовувати науковий підхід до вирішення завдань навчання й виховання. Це вимагає від командирів, усіх офіцерів володіння висновками військової науки, психології та педагогіки, передовим досвідом виховної роботи, а також пошуку нових шляхів навчання і виховання військовослужбовців.

Керівництво навчальних центрів ДПСУ повинно максимально використовувати всі сфери діяльності військовослужбовців за контрактом, які є ключовими в професійній підготовці. Це і **організація професійної підготовки**, і ті форми діяльності, які опосередковано впливають на професійну підготовку, зокрема, **бойове чергування, несення вартової й внутрішньої служби**. Ці сфери професійної діяльності сприяють формуванню як спеціальних, так й індивідуальних, особистісних, професійних якостей.

Висновки. Таким чином, методичну систему професійної підготовки військовослужбовців за контрактом можна трактувати як складне утворення, елементами якого є цілі підготовки, зміст, організаційні форми, методи, педагогічні технології й методики професійної підготовки. При побудові моделі важливе значення має врахування організаційних основ професійної підготовки, особливостей службової діяльності військовослужбовців за контрактом та вимоги до професії прикордонника відповідного профілю. Складовими методичної системи професійної підготовки військовослужбовців за контрактом є мета й завдання професійної підготовки, закономірності цього процесу, принципи навчання та виховання, оптимальний вибір та використання методів, форм, засобів і прийомів, вивчення й урахування рівня професійної підготовленості контрактників, узгоджена педагогічна діяльність офіцерів навчальних центрів ДПСУ.

Література

1. Военная педагогика и психология / А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Э.П. Утлик, Н.Ф. Феденко. – М. : Воениздат, 1986. – 240 с.
2. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : дис. на здобуття науков. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 / М.М. Козяр. – К., 2005. – 532 с.
3. Моторина В.Г. Дидактические и методические основы профессиональной подготовки будущих учителей математики в высших педагогических учебных заведениях : автореф. дис. на соискание наук. степени д-ра пед. наук. Спец. 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / В.Г. Моторина. – Харьков, 2005. – 45 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
5. Положення про навчально-тренувальний центр Морської охорони Державної прикордонної служби України : наказ Адміністрації Державної прикордонної служби України від 12.10.2005 р. № 236 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.liga.net.
6. Сухоп’яткін О.Г. Деякі погляди на удосконалення підготовки фахівців ВМС Збройних сил України / О.Г. Сухоп’яткін, О.С. Гавалюх // Наука і оборона. – 2003. – № 3. – С. 45–49.
7. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с.
8. Ягупов В.В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.В. Ягупов. – К., 2002. – 432 с.

ДЕЛИК І.С.

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Оскільки кількість вищих навчальних закладів з дистанційною формою навчання постійно збільшується, тому актуалізується питання про якість такої освіти. Зрозуміло, що якість університетських дистанційних курсів, які надаються в електронному вигляді, має бути не нижчою за якість традиційного навчання.

Метою статті є обґрунтування критеріїв ефективності дистанційного навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах.

У вищій школі дистанційна технологія навчання є системним комплексом психолого-педагогічних процедур, послідовністю операцій та дій, що становлять у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої у педагогічній практиці забезпечує досягнення конкретних цілей навчання та виховання. Головними діючими компонентами дистанційного навчального процесу є викладач, змістовна навчальна інформація і студент. Невід'ємним компонентом будь-якої технології виступає також інформаційно-предметний комплекс, що створюють засоби, які містять у собі наукову інформацію згідно з метою навчання, сприяють передаванню її студентам, а також розвитку необхідних умінь і навичок.

Встановити ефективність – це, перш за все, означає співвіднести отримані результати з тими, що визначені як гранично (оптимально) можливі. Зменшення розбіжності між поставленою метою та отриманими результатами діяльності є умовою підвищення ефективності навчання. Отже, ефективність навчання – це така його характеристика, що допомагає оцінювати результати виконання діяльності за рівнем їх наближення до заданої мети.

Що стосується якості дистанційного навчання у ВНЗ, то, на думку Є. Володимирської, це інформаційна детермінанта, яка характеризує результат сполучення якості педагогічних технологій дистанційного навчання та якості вищої освіти в реалізації певного конкретного університету [1, с. 12]. На думку вченої, якість освіти визначається загальним функціональним станом національної системи освіти. Вона демонструє, яким саме чином освіта функціонує в ролі інтелектуальної системи та процесу специфічної соціальної діяльності. Якість освіти неможлива без дотримання конкретних умов, які забезпечують оптимальність параметрів освітянської діяльності в процесуальному, результативному та ресурсному аспектах. Загальна та професійна культура майбутнього спеціаліста – це спосіб його буття та діяльності; її формування алежить від організаційних, технологічних, змістовних, особистісних і світоглядних умов [1, с. 13].

Обґрунтування критеріїв оцінювання ефективності дистанційного навчання студентів з особливими потребами є одним із важливих завдань експериментального дослідження. Процедура визначення критеріїв і відповідних показників є одним з елементів експериментальної роботи.

Зазначимо, що питання про критерії, які використовуються у педагогічній діагностиці, у науковій літературі залишається до кінця невирішеним і дискусійним. Неоднозначними є й підходи до розуміння критеріїв. Зокрема, О. Барабанщиков і Н. Дерюгін дають щонайменше чотири визначення: а) критерій – це показник, об'єктивний вияв чого-небудь; б) критерій – це психологічна установка діагноста; в) критерій – це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні; г) критерій – це питання опитувальника, анкети, тесту тощо [2, с. 23].

У педагогічній теорії та практиці є декілька підходів щодо зв'язку понять “критерій” і “показник”. Деколи критерієм називають показник, на підставі якого можна говорити про ефективність певного процесу. При цьому рівень сформованості показника визначається через фіксацію його критеріїв на різних рівнях. У дослідженні вважаємо за доцільне дотримуватися наукової позиції вчених, які вважають, що поняття “критерій” за своїм обсягом ширше, ніж поняття “показник”, і що показник є складовою критерію: ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками [3; 4].

Обґрунтуванню критеріїв та показників оцінювання ефективності різних педагогічних явищ, систем та процесів з філософських, психологічних та педагогічних позицій присвячено ряд спеціальних досліджень [5–7]. У наукових працях використовуються різні оригінальні підходи до визначення рівнів, критеріїв та показників результативності застосування комп'ютерних навчальних програм. Проте проведене дослідження та вивчення літератури дає змогу зробити висновок, що єдиних рекомендацій з обґрунтування критеріїв оцінювання ефективності дистанційного навчання студентів з особливими потребами у педагогічних дисертаціях не вироблено. Ця обставина дає змогу здійснити самостійну процедуру їх визначення та розробки.

У дисертації Л. Костельної, присвяченій професійній підготовці студентів вищих професійних училищ в умовах модульної технології навчання, обґрунтовано та розроблено критерії якості професійної підготовки студентів, а саме: спрямованість особистості студента на майбутню професійну діяльність, рівень теоретичних знань, рівень практичної навчально-виробничої діяльності, темпи просування до максимально можливого результату; набула подальшого розвитку методика різнорівневого рейтингового контролю знань студентів вищих професійних училищ в умовах модульної технології навчання [8].

На нашу думку, основними критеріями, на основі яких визначається якість підготовки фахівців, є ті, що вже досить широко застосовуються в міжнародній практиці і є визнаними при визначенні рейтингу навчального закладу. Отже, якість підготовки фахівців визначається: якістю абітурієнтів і контингенту студентів, якістю кадрового складу, якістю навчальних програм, рівнем наукових досліджень та їх використання в навчальному процесі, рівнем методичного і матеріального забезпечення, якістю практичної підготовки фахівців і дипломних робіт, наявністю системи незалежного оцінювання.

У результаті аналізу наукової літератури з проблеми дистанційного навчання студентів нами виявлено посилення на специфічні взаємопов'язані між собою критерії ефективності (особистісно орієнтований підхід), які між собою надзвичайно важко розмежувати: педагогічні (дидактичні, методичні) і психологічні критерії. У першому випадку наголошується на оцінюванні результатів засвоєння навчального матеріалу, у другому – на процесуальному аспекті навчання. При педагогічному оцінюванні не

враховується системність організації знання і технологічні механізми оволодіння ним, воно лише опосередковано діагностує розуміння та інші інтегральні зміни пізнавальної сфери особистості студента. Можна сформулювати такі критерії ефективності навчальної діяльності студентів як суб'єктів учіння у дистанційному навчанні: оволодіння метазнанням; уміння самостійно розробляти способи навчальної діяльності; уміння будувати цілісний образ об'єкта, що вивчається; особистісно-сенсове ставлення студентів до навчального матеріалу.

Ф. Кросбі у праці “Невловима якість: мистецтво нею управляти” визначає якість як відповідність раніше розробленим нормам. У багатьох випадках в університетах не розроблені стандарти, з якими буде порівнюватися якість навчальних програм. Критерії, що використовуються під час оцінювання якості програм очного навчання, не завжди можна застосувати безпосередньо до онлайн-дистанційних курсів. На думку вченого, питання застосовування традиційних критеріїв якості до ключових аспектів дистанційної освіти в технологічному навчальному середовищі є дискусійним. Ключовими аспектами вважають: кваліфікований викладацький склад; педагогічну майстерність; розробку курсу з додаванням елементів, зумовлених застосуванням технологічних засобів навчання; роботу студентських служб [9].

Узагальнення різних вимог до критеріїв оцінювання якості того чи іншого педагогічного явища (процесу) дало нам змогу визначити основні ознаки, яким мають задовольняти засоби перевірки, зокрема:

а) об'єктивність, що дає змогу оцінювати досліджуване педагогічне явище (процес) однозначно, не допускаючи спірних оцінок різними дослідниками;

б) адекватність, тобто оцінювати саме те, що хоче оцінити експериментатор;

в) нейтральність, однаковість, рівнозначність для всіх явищ (процесів) даного дослідження.

Ми вважаємо, що ефективність дистанційного навчання студентів з особливими потребами пов'язана з досягненням тих освітніх і виховних цілей, які ставить перед педагогічною наукою і вищою школою сучасне суспільство і нові соціально-економічні умови. Таким чином, можемо стверджувати, що ефективність дистанційного навчання виявляється в рівні відповідності отриманих результатів наміченим цілям і завданням навчального процесу системи дистанційного навчання в особі підготовленого випускника з найменшими витратами часу, праці та здоров'я викладачів і студентів, грошових коштів (як з боку студента, так і з боку системи дистанційного навчання). У системі дистанційного навчання, з погляду ефективності навчального процесу, необхідно враховувати педагогічний, економічний і соціальний аспекти. З огляду на це, кожен зі складових компонентів педагогічного процесу може виступати основою для обґрунтування критеріїв результативності заходів педагогічного впливу і використовуватися для визначення якості підготовки студентів у цілому. Зазначений під-

хід не є власне авторським, його використовували такі дослідники, як Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, М. Лямзін, С. Платонова, С. Сердюк та інші, стосовно інших педагогічних явищ.

Таким чином, для оцінювання ефективності підготовки студентів необхідно прийняти декілька критеріїв, які можуть досить повно охопити всі істотні характеристики досліджуваного явища. Базовою методикою оцінювання ефективності дистанційного навчання студентів з особливими потребами ми пропонуємо обрати такі критерії: інформативність змісту навчання; гнучкість навчання; стан технологічного забезпечення освітніх послуг; адаптивність програми навчання до різних категорій осіб з особливими потребами; доступність навчання; економічність дистанційного навчання відносно традиційного; якість підготовки студентів за програмою навчання. Загальна оцінка ефективності дистанційного навчання осіб з особливими потребами буде складатися з оцінок за кожним із критеріїв.

Кожен критерій виражає певний аспект досліджуваного явища, слугує ідеальним зразком, при порівнянні з яким можна встановити міру відповідності реальних явищ, міру наближення їх до ідеалу. А для цього критерій має бути розгорнутим, тобто включати в себе більш дрібні одиниці вимірювання, що дають змогу в реальній практиці “заміряти” дійсність порівняно з ідеалом. Такими одиницями є показники (ознаки). Показник (ознака) як компонент або складова критерію в цьому випадку є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін досліджуваного явища, процесу, за яким можна судити не тільки про його наявність, а й про рівень його розвитку.

Для визначення показників обраних нами критеріїв було проведено дослідно-аналітичну роботу, метою якої було встановлення відповідності пропонованих показників реальним умовам дистанційного навчання студентів з особливими потребами. Для цього нами було здійснено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід роботи. Результатом цієї роботи було визначено показники, які могли би відповідати визначеним нами критеріям та задовольняти вимоги, що висувуються до дослідно-кваліфікаційної роботи. Далі методом експертних оцінок було визначено ті ознаки – показники, які й стали основними інструментами для проведення оцінювання ефективності дистанційного навчання студентів з особливими потребами. Для цього було сформовано групу експертів, до якої увійшли проректори з навчальної роботи, декани інститутів, завідувачі кафедр викладачі та тьютори з досвідом роботи в галузі дистанційного навчання. Загальна кількість експертної групи – 25 осіб. Шляхом ранжування були виявлені показники, які найбільше розкривають єдність думок і оцінок за пропонованими критеріями. У результаті цієї роботи було встановлено, що основними показниками критерію “інформативність змісту навчання” є такі: наявність єдиної інформаційно-освітньої системи навчання; відповідність змісту освітніх послуг вимогам державного освітнього стандарту спеціальності (курсу); інформаційне забезпечення дистанційного навчання.

Такий критерій, як гнучкість навчання, характеризують такі показники: гнучкість у виборі рівня навчання; наявність форм дистанційного навчання; тривалість курсу.

Стан технологічного забезпечення освітніх послуг характеризують такі показники: стан взаємодії між учасниками освітнього процесу; стан та наявність ресурсів мережі Internet/Intranet технологій; наявність спеціалізованої матеріально-технічної бази дистанційної освіти; використання автоматизованих підсистем управління для організації всіх видів навчальної діяльності у взаємозв'язку і взаємозалежності; інтерактивність (імітування в процесі навчання того майбутньої професійної діяльності та середовища, моделювання бізнес-процесів тощо).

Основними показниками критерію “адаптивність програми навчання до різних категорій осіб з особливими потребами” є такі: можливості адаптації навчальних програм (навчальних дисциплін) для різних категорій студентів з особливими потребами; відповідність навчально-методичних та інформаційних ресурсів навчання загальним психолого-педагогічним, методичним, технічним та екологічним вимогам до навчання осіб з особливими потребами.

Критерій доступності навчання відображають такі показники: забезпечення доступу всіх учасників навчального процесу до інформаційних освітніх фондів та баз даних, що зберігаються в централізованих інформаційних системах; можливість доступу до віддалених баз даних; доступність у засвоєнні змісту дистанційних навчальних курсів.

Критерій “економічність дистанційного навчання відносно традиційного” включає показники: економічність в отриманні освіти для студентів; економічність для навчального закладу щодо витрат на організацію та підтримку функціонування процесу дистанційного навчання.

Якість підготовки студентів за програмою навчання характеризується такими основними показниками: мотивоване позитивне ставлення студентів до дистанційного навчання; сформованість у студентів професійно важливих якостей особистості, які виявляються в поведінці та спілкуванні; якість і обсяг знань у студентів за програмою навчання; спрямованість студентів до постійного професійного самовдосконалення.

Подані показники дають змогу діагностувати всі компоненти педагогічного процесу дистанційного навчання. У сукупності вони характеризують дистанційне навчання як цілісний педагогічний процес, який можна й необхідно цілеспрямовано організувати, керувати ним і при цьому прагнути до досягнення накреслених результатів. Про результативність експериментальних заходів впливу на процес дистанційного навчання можна судити за змінами, які відбуваються з кожним зі складових його компонентів (критеріїв та їх показників).

Висновки. Отже, визначені критерії та показники оцінювання ефективності дистанційного навчання можуть бути застосовані для проведення дослідно-експериментальної роботи. Перспективами подальших напрямів

дослідження є обґрунтування дидактичних умов організації дистанційного навчання студентів з особливими потребами.

Література

1. Владимирська Є.Ю. Науково-методичне забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Є.Ю. Владимирська. – К., 2006. – 21 с.
2. Барабанщиков А.В. Военно-педагогическая диагностика / А.В. Барабанщиков, Н.И. Дерюгин. – М. : ВУ, 1995. – 108 с.
3. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
4. Гречко С.М. Системний підхід до виховання дисциплінованості у курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 20.02.02 “Військова педагогіка та психологія” / С.М. Гречко. – Хмельницький, 1998. – 18 с.
5. Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых / М.Т. Громкова. – М., 1993. – С. 58.
6. Кагемарьян В.С. Перспективные направления и методология обновления содержания различных видов подготовки студентов в вузе / В.С. Кагемарьян, М.Г. Гарунов. – М., 1997. – 238 с.
7. Брановский Ю.С. Новые информационные технологии в организации мониторинга педагогических систем / Ю.С. Брановский, Е.Ю. Диканский // Педагогическая информатика. – М. : ИНИНФО, 2002. – № 2. – С. 31–32.
8. Костельна Л.І. Професійна підготовка студентів вищих професійних училищ в умовах модульної технології навчання : дис. на здобуття науков. ступеня док. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Костельна ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 195 с.
9. Кросбі Ф. Невловима якість: мистецтво нею управляти / Ф. Кросбі ; [пер. з англ. В.В. Сміян] // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 92–99.

ДЕНИСЕНКО Я.В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ НА СЛОБОЖАНЩИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Сучасний розвиток географічної освіти потребує переосмислення набутого. Межа століть завжди є переломним періодом в історії людства, який знаменується значними соціально-економічними змінами, певними політичними та культурними процесами. Такі зміни не оминають і сферу освіти: змінюються її пріоритети та напрями, виникають нові освітні парадигми або набувають нових форм старі. Тому досвід вітчизняних науковців кінця ХІХ – початку ХХ ст. щодо розвитку вищої географічної освіти виявляється не тільки цікавим, а й актуальним.

Разом з тим проблема розвитку вищої географічної освіти на Слобожанщині залишається недостатньо вивченою.

Мета статті – простежити розвиток вищої географічної освіти на поч. ХХ ст.

Уже в роки громадянської війни влада почала докорінну перебудову культури та освіти в країні, у тому числі вищої школи. З проголошенням радянської влади в Україні розпочався новий етап у розвитку географічної науки. Харківський університет, який був центром географічних досліджень у регіоні, зазнав перетворень. Спочатку на базі історико-філологічного й фізико-математичного факультетів були створені Тимчасові вищі педагогічні курси. Вони проіснували лише місяць, а в серпні 1920 р. на їх базі було створено новий вищий навчальний заклад – Академію теоретичних знань. До складу академії входили Інститут суспільних наук та Інститут фізико-математичних наук, який мав три відділення: математичне, хімічне, а також природничо-історичне, де функціонувала кафедра географії і антропології, очолювана О.А. Івановським [7, с. 47].

У 1921 р. на базі Харківської академії теоретичних знань був організований Харківський інститут народної освіти (ХІНО) за рішенням Малої колегії Українського головного управління професійної освіти. У перші роки існування до його складу входили два факультети: професійної освіти (ФПО) і соціального виховання (ФСВ).

Основними елементами програми факультету профосвіти стало знайомство з виробництвом, вивчення науки в межах спеціальності. У зв'язку з тим, що основним завданням ФПО була підготовка “керівників у галузі вивчення основних наук”, факультет був поділений на ряд секцій, кожна з яких орієнтувалась на чисто практичні завдання, які й визначили підбір навчальних дисциплін.

З 1925/26 навчального року структурі факультету професійної освіти відбуваються деякі зміни. Замість секцій було утворено три відділи, зокрема агробіологічний з географічною секцією, до якої увійшли всі географічні кафедри ХІНО.

У 1928 р. з ініціативи професора О. А. Івановського при ХІНО було створено географічний факультет.

Науково-дослідна робота в ХІНО, як і в інших ВНЗ України, була відокремлена від навчальної діяльності й зосереджувалася на спеціальних науково-дослідних кафедрах. Науково-дослідна кафедра географії і антропології під час заснування мала іншу назву – українознавства і розподілялася на три секції: антропології і етнології під керівництвом професора О.А. Івановського; фізичної географії, якою керував проф. А.Л. Рейнгард і фізичної антропології під керівництвом В.Г. Штефко [8]. У 1922 р. кафедра дістала назву “географії і українознавства (антропології України)”. У її складі залишилося дві секції: картографії під керівництвом проф. А.Л. Рейнгарда й антропології (завідувач В.Г. Штефко) [3]. Наступного року кафедра дістає нову назву – географії і антропології та розподіляється на три секції: географії, антропології (під загальним керівництвом професора О.А. Івановського) та картографії, якою завідував професор А.Л. Рейнгард. У 1924–1925 рр. до складу кафедри долучається ще й секція археології під керівництвом професора О.С. Федоровського [8].

У 1926 р. у структурі кафедри знову сталися зміни: секції географії і картографії було об'єднано, керівником призначено видатного Українського географа, професора С.Л. Рудницького [1]. Після того, як С.Л. Рудницький став директором організованого ним українського науково-дослідного інституту географії і картографії (офіційне відкриття його відбулося 1 жовтня 1927р.), керівником секції став М.І. Дмитрієв. Секція антропології дістала назву “антропології і антропогеографії”. Головна увага співробітників кафедри була спрямована на обробку численного антропологічного матеріалу про голодуючих. Під керівництвом професора О.А. Івановського були організовані дослідження з метою вивчення впливу голодування на фізичний стан як підлітків, і дорослих [2, с. 384].

Науково-дослідна кафедра геології у своєму складі мала дві секції: гідрогеології під керівництвом проф. М.І. Криштофовича і мінералогії, якою керував проф. К.М. Савич-Заблоцький. Завідував кафедрою Д.М. Соколов [9].

Головним завданням кафедри було вивчення Північноукраїнського басейну щодо геології, геоморфології, гідрології, петрографії і ґрунтогеології, корисних копалин [4].

Географічні дослідження в ХІНО проводилось і на науково-дослідній кафедрі астрономії, яка мала три секції: астромеханіки, астрофізики та метеорології під керівництвом Д.К. Педаєва. Від часу заснування кафедри постійним її головним завданням було обстеження України у геофізичному та астрономіо-геодезичному відношеннях. Досліджувалися верхні шари атмосфери для організації повітряного сполучення у напрямках Харків – Київ та Харків – Одеса.

Усі керівники науково-дослідних кафедр при ХІНО були професорами цього інституту й керівниками інститутських кафедр, а більша частина їх особового складу – викладачами ХІНО. Для проведення наукової роботи кафедри користувалися лабораторіями та кабінетами інституту, оскільки власних вони не мали. Відповідно до Положення про науково-дослідні кафедри 1921 р., головним їх завданням була “розробка під керівництвом найвидатніших учених наукових проблем, а також підготовка до наукової і педагогічної діяльності осіб, які мають потяг до наукової діяльності і необхідні для цього знання і здібності” [5].

Однак, незважаючи на плідну роботу науково-дослідних кафедр, відповідно до постанови Раднаркому УРСР від 1 серпня 1930 р. “Про ліквідацію деяких науково-дослідних установ НКО та нову мережу цих установ”, при ХІНО усі науково-дослідні заклади було ліквідовано. Цією ж постановою на базі ХІНО було утворено ряд окремих інститутів, серед яких і Харківський педагогічний інститут професійної освіти (ХППО). Географічний факультет також увійшов до складу, де проіснував до 1933 р.

Рада Народних Комісарів УРСР 10 березня 1933 р. ухвалила рішення “Про організацію на Україні державних університетів” як вищих навчальних закладів, “що готують висококваліфікованих фахівців загальнонаукових дисциплін, а також педагогів...”. Згідно із цим рішенням, в Україні ві-

дновлювали свою діяльність чотири університети: Київський, Одеський, Дніпропетровський і Харківський. Постановою передбачалося з 1 вересня 1933 р. функціонування в Харківському університеті восьми факультетів, у тому числі геолого-географічного.

Для забезпечення науково-дослідної роботи кафедр університету повністю або частково передавалися приміщення та устаткування восьми наукових установ системи Академії наук та галузевих наркоматів, зокрема Інституту географії і картографії, Українського геологічного інституту, Харківської астрономічної обсерваторії в складі астрономічного та геофізичного відділів та Донецької гідробіологічної станції в с. Гайдари Зміївського району Харківської області.

Науково-дослідні установи ввійшли до складу університетської структури як окремі підрозділи (інститути) зі своїм штатним розписом та фінансуванням. Основне завдання, поставлене перед колективами інститутів, передбачало проведення наукових досліджень і підготовку кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру для відповідних галузей народного господарства та викладачів вищих навчальних закладів. Науково-дослідні інститути університету сприяли залученню студентів до наукової діяльності, засвоєнню процесів наукової творчості, визначали перспективи розвитку науки [6, с. 375].

Отже, у 1933 р. у складі геолого-географічного факультету відновлено кафедру фізичної географії, на якій вперше було сконцентровано всі дисципліни географічного профілю, які, як відзначалося вище, до цього викладалися різними кафедрами (метеорологія та кліматологія – у різні часи кафедрами фізики, астрономії, метеорології, геодезія – кафедрою астрономії тощо). З 1933 р. кафедру фізичної географії очолює І.І. Попов, а з 1935 р. І.З. Дахов очолює створену ним самостійну кафедру геодезії і картографії.

Основною ланкою навчальної організації університету стала кафедра, яка безпосередньо здійснювала навчально-методичну й науково-дослідну роботу однієї або кількох тісно пов'язаних між собою дисциплін. Найпомітніші успіхи в науковій роботі були досягнуті колективами тих факультетів і кафедр, які тематику досліджень поєднували з університетськими науково-дослідними інститутами. Гарний ефект забезпечував постійний зв'язок з виробничими колективами, виконання замовлень та практичне застосування наукових розробок.

Найтісніші зв'язки з виробництвом встановили співробітники Науково-дослідного інституту геології і кафедр геолого-географічного факультету. Вони проводили обстеження геологічної будови й пошук корисних копалин Північноукраїнського басейну, обґрунтували проблему “Великого Дніпра” шляхом геологічного, гідрологічного й інженерно-геологічного обстеження. Однією з найактуальніших проблем наукового пошуку геологів стало виконання замовлення “Великого Харкова”: забудови нових житлових і промислових районів, місць розташування водосховищ, трас водопостачання міста. Геологам університету належить першість у визнанні

нових покладів залізної руди, ртуті, олова, цинку, бурого вугілля, будівельної та вогнетривкої глини.

Висновки. Таким чином, розвиток вищої географічної освіти проводився на науково дослідних кафедрах. Наукова праця співробітників дослідницьких кафедр була досить плідною: з одного боку, як продовження пошуків у царині різних наук, що розпочалися в Харківському університеті ще до Жовтневого перевороту, а з іншого – як фундамент наукових завершень у відновленому в 1933 р. столичному університеті.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому дослідженні розвитку вищої географічної освіти на Слобожанщині, організації практичної роботи студентів, залучення їх до наукових пошуків.

Література

1. Кафедра географії та антропології при ХІНО : звіт за 1926/1927р // Наука на Україні. – 1927. – № 2–4. – С. 80.
2. Кафедра географіи и антропологи Украины // Наука на Украине. – 1922. – № 4. – С. 384.
3. Наука на Украине. – 1922. – № 1. – С. 56.
4. Науково-дослідна кафедра геології при ХІНО // Наука на Україні. – 1927. – № 2–4. – С. 78.
5. Положение о наочно-исследовательских кафедрах // Наука на Украине. – 1922. – № 1. – С. 112.
6. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна за 200 років / [В.С. Бакіров, В.М. Духопельников, Б.П. Зайцев та ін.; худож-оформлювач І.В. Осипов]. – Харків : Фоліо, 2004. – 750 с.
7. Харьковский государственный университет (1805–1980): Исторический очерк. – Харьков : Вища школа ; Изд-во Харьк. ун-т, 1980. – С. 47.
8. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 471. – Арк. 5.
9. ЦДАВО України – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 471. – Арк. 4.; Оп. 6. – Спр. 267. – Арк. 56.

ДМИТРЕНКО Т.О., ЯРЕСЬКО К.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ Й ІНТЕГРАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЇЇ РОЗВИТКУ

Значення теорії і методології науки постійно зростає у зв'язку з процесами диференціації та інтеграції наук, формуванням системного мислення фахівців, постійними змінами в економіці, політиці, екології, соціальній сфері, необхідністю виховання “інноваційної” людини (В.Г. Кремень).

Із середини ХХ ст. педагогіка поступово перетворювалася у “відкрити” науку, широко використовуючи знання з філософії, культурології, соціології, психології, фізіології, кібернетики. Наслідком інтеграції на цьому рівні була поява міжпредметних знань: психолого-педагогічних, соціолого-педагогічних тощо, а також нових дисциплін: “Педагогічна психологія”, “Філософія освіти”, “Соціологія виховання”, “Кібернетична педагогіка”, “Інженерна педагогіка” та ін. На теоретичному рівні відбувався синтез парадигм (знаннева, культурологічна, гуманістична, кібернетична тощо),

концепцій (аксіологічна, діяльнісна, діалогічна), педагогічних принципів (наступності, перспективності тощо), а також категорій педагогіки. На методологічному рівні було обґрунтовано систему підходів відповідно до розгляду статичності і динаміки педагогічних об'єктів.

Метою статті є обґрунтування теоретичних основ диференціації та інтеграції педагогіки на сучасному етапі її розвитку.

Диференціація загальної педагогіки супроводжувалася появою її галузей: соціальна педагогіка, педагогіка вищої школи тощо, – а також напрямів: управління в освіті, педагогічна інноватика. Теоретичною основою диференціації педагогічних наук є інваріант – структурно-функціональна схема педагогічної системи. Предметом соціальної педагогіки стала соціально-педагогічна система, яка розглядається на декількох рівнях ієрархії: індивідуальна, групи, навчального закладу, суспільства, – і перебуває під впливом навколишнього середовища. Предметом педагогіки вищої школи є, відповідно, педагогічна система вищої школи. Сутність диференціації полягає в розподілі цілого на частини, сторони, аспекти з метою їх подальшого вивчення. Педагогічна система почала розглядатися як складний об'єкт, функціонування якого описується законами управління: необхідної різноманітності, зворотного зв'язку, оптимальності, доповнення тощо. Багатомірний аналіз дав змогу виявити такі основні характеристики системи: різноманітність компонентів, їх структур і станів у просторі та часі; багатозв'язність компонентів, через яку зміна будь-якого з них змінює співвідношення між іншими; багаторазовість зміни складу і зв'язків компонентів; багатокритеріальність, за якою функціонування системи описується багатьма характеристиками, деякі з них є критеріями або обмеженнями (часовими, матеріальними, інтелектуальними); ієрархічний характер системи і, відповідно, управління нею; ймовірнісна природа процесів, що відбуваються в системі [1, с. 70–79].

Важливою властивістю педагогічних систем є їх цілісність як наявність компонентів (суб'єктів, цілей, принципів, змісту, методів, форм спільної діяльності), зв'язків між ними (прямих, зворотних), а також виконання необхідних функцій як системою, так і її компонентами. В.Г. Афанасьєвим розроблено визначення поняття цілісної системи, що відображає появу нових якостей: “Слід визначити ціле, цілісність як систему, сукупність об'єктів, взаємодія яких зумовлює наявність нових інтегративних якостей, невластивих її компонентам (частинам)” [2]. Дійсно, можливості окремих суб'єктів педагогічної системи (вихователі, вихованці) не є рівноцінними можливостям колективу. Вказана закономірність відповідає принципу емерджентності У.Р. Ешбі, згідно з яким поява у цілого властивостей, неведених з тих, що спостерігалися в окремих компонентах і зв'язках, є характерною для складної системи.

Дослідження педагогічної системи відбуваються зараз у напрямі обґрунтування й опису системоутворювальних факторів: у статичності – цілей, у динамічності – організації, управління, комунікації між суб'єктами, – пов'язаних з оптимізацією системи. Методологічним підґрунтям диференціації за-

гальної педагогіки є системний, культурологічний, інтервальний, ресурсний і тезаурусний підходи, які описують переважно статику розгляданих об'єктів та факторний, кібернетичний, синергетичний, технологічний підходи, які описують динаміку.

Процес диференціації загальної педагогіки виявив необхідність інтеграції її галузей, напрямів. На нашу думку, основою інтеграції є педагогічний процес. Якщо педагогічна система являє собою абстракцію ототожнення як виявлення її інформаційної природи, то педагогічний процес – це аналітична абстракція, результатом якої є фіксація властивостей, пов'язаних з навчанням, вихованням, розвитком особистості. Різновидом абстрагування виступає ідеалізація як уявне конструювання об'єктів, прообрази яких існують у навколишньому світі. Результатом ідеалізації є методологічна категорія – “ідеальний тип” (М. Вебер) як дослідницька утопія, пов'язана з позицією вченого. У науці може бути кілька “ідеальних типів”, що “конкурують” між собою. У педагогіці існують принаймні два “ідеальні типи” – педагогічна система і педагогічний процес. Ми розглядаємо педагогічну систему як теоретичну основу диференціації, а педагогічний процес – інтеграції.

Дослідження сутності педагогічного процесу – нагальна проблема педагогіки й споріднених наук: психології, соціології, філософії, кібернетики. Аспектний аналіз цього складного об'єкта полягає в обґрунтуванні частин, сторін, аспектів розгляду. Вивчення літературних джерел показало, що питання вибору сторін дослідження об'єктів не є до кінця вирішеним. Філософи Ф.В. Лазарев і М.К. Трифонова дають найбільш загальні поради [3, с. 128]:

- головним інструментом у пізнанні, за допомогою якого розум виділяє окремі сторони, є абстрагування;
- у різних пізнавальних ситуаціях суб'єктом використовуються різні “образи” реальності, різні моделі уявлень про світ, але в сукупності всі вони є необхідними, тому що надають вичерпну інформацію про об'єкт;
- вибір того чи іншого рівня абстрагування пов'язаний з пізнавальною орієнтацією суб'єкта: індуктивною або дедуктивною [3, с. 128].

Надані вище пропозиції вчених розроблені на високому рівні абстрагування. Ми пропонуємо здійснювати вибір сторін розгляду складних об'єктів за тими факторами, які на них впливають, викликають появу суперечностей і проблем (факторний підхід). Це положення підтверджується теорією методу “чорного ящика”, що використовується для дослідження систем, структура яких є невідомою для дослідника. Сторони розгляду об'єктів – це їх входи (подається інформація) і виходи (виходить інформація). Зіставлення параметрів на вході і виході дає можливість зробити висновок стосовно структури об'єкта, зокрема наявності зворотного зв'язку.

Труднощі з обґрунтуванням сторін об'єкта часто пов'язані з їх багатомірною семантикою (розділ семіотики, що вивчає знакові системи як засоби розкриття змісту). Наприклад, педагогічний процес розглядається як одновимірний, тому існує багато різних визначень: Н.В. Бордовська,

А.О. Реан – спосіб організації; З.Н. Курлянд – управління діяльністю; С.І. Самигін – цілеспрямоване, раніше запроєктоване спілкування тощо. Ми вважаємо, що педагогічний процес виникає у спільній продуктивній діяльності суб'єктів через організацію (на етапі орієнтування в діяльності), управління (на етапі пізнання і перетворення об'єктів) і спілкування в прямому і зворотному напрямках з метою передачі інформації.

Методологія багатовимірною розгляду об'єктів знайшла своє втілення в інтервальному підході (Ф.В. Лазарев, 1959 р.), сутність якого полягає в такому [3, с. 127]:

- 1) інтервал фіксує певну сторону об'єкта;
- 2) у межах інтервалу (інтервальної ситуації) об'єкт виступає як ціле; інші сторони існують потенційно;
- 3) інтервал символізує “можливий світ” існування об'єкта як часткового в даному варіанті його актуалізації;
- 4) у різних пізнавальних ситуаціях суб'єктом мають розглядатися різні моделі об'єкта залежно від сторони його дослідження;
- 5) всі моделі однаково необхідні; лише у своїй сукупності вони дають змогу пізнати сутність об'єкта.

На нашу думку, педагогічний процес має три сторони розгляду (інтервали). Перший інтервал – орієнтувальний, другий – пізнавально-перетворювальний, третій – контрольньо-рефлексивний. На кожному інтервалі педагогічний процес виступає як ціле: на орієнтувальному інтервалі системоутворювальним фактором є організація як вплив на особистість (управління і спілкування існують потенційно; вони виконують функції організації); на пізнавально-перетворювальному інтервалі системоутворювальним фактором є управління діяльністю (організація і спілкування існують потенційно; вони виконують функції управління); на контрольньо-рефлексивному інтервалі системоутворювальним фактором є спілкування (організація й управління існують потенційно; вони виконують функції спілкування).

Висновки. Теоретичною основою процесу диференціації загальної педагогіки на окремі галузі (соціальна педагогіка, спеціальна педагогіка, педагогіка вищої школи) і напрями (управління в освіті, педагогічна інноватика) є поняття педагогічної системи, що розглядається по горизонталі (як педагогічна система загальноосвітньої школи, вищого навчального закладу тощо) і по вертикалі (індивідуальна, групи, суспільства).

Теоретичною основою інтеграції педагогіки та її галузей і напрямів є педагогічний процес як багатовимірний об'єкт, що відбувається в спільній продуктивній діяльності суб'єктів через організацію (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність) і спілкування для передачі інформації в прямому і зворотному напрямках.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення педагогічної системи за допомогою сукупності підходів (системного, культурологічного, ресурсного, тезаурусного та ін.), створення методологічних засад її оп-

тимізації, а також педагогічного процесу за допомогою факторного, кібернетичного, синергетичного, технологічного підходів.

Інший напрям пов'язаний з обґрунтуванням структурно-функціональної повноти цілісного педагогічного дослідження, що досягається на підґрунті використання сукупності парадигм, моделей педагогічної системи і педагогічного процесу, розроблених на основі багатовимірного аналізу, алгоритмів здійснення наукових підходів тощо.

Література

1. Дмитренко Т.А. Педагогическая система: структура и законы функционирования / Т.А. Дмитренко // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / [отв. ред. Е.В. Ткаченко]. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 68–79.
2. Афанасьев В.Г. Проблема целостности в философии и биологии / В.Г. Афанасьев. – М. : Мысль, 1994. – С. 9–10.
3. Лазарев Ф.В. Философия : учеб. пособ. / Ф.В. Лазарев, М.К. Трифонова. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 352 с.

ДРОЗДОВА І.П.

ТРЕНІНГ ЯК НАВЧАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасний інформаційно насичений темп життя потребує використання нових, відповідних йому навчальних методик у сфері освіти, зокрема у вищій школі. Найновіші досягнення у психолінгвістиці розкрили механізми багатьох явищ, що стосуються комунікації в різних сферах людської діяльності, зокрема психологічно-педагогічні та методичні аспекти навчального процесу, що допомагають організовувати успішне засвоєння матеріалу за фахом студентів.

Вимоги ринку праці й соціальне замовлення суспільства в галузі навчання української мови як засобу професійного спілкування майбутніх працівників висувають на перший план вирішення завдань розвитку духовної сфери студентів, підвищення гуманістичного змісту навчання, більш повну реалізацію виховно-освітньо-розвивального потенціалу навчального предмета стосовно особистості кожного студента. На наш погляд, одним із факторів, що сприяє виконанню основної мети навчання української мови, є вдосконалення педагогічних технологій, використання інтерактивних форм навчання, які власне і передбачають активну взаємодію викладача і студента в навчальному процесі.

Однією з таких інтерактивних методик навчання є тренінг.

У найбільш широкому розумінні тренінг – одна з основних форм навчальних технологій, що являє собою систему алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань у ході навчання. “Тренінг – це організована форма навчально-виховного процесу, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використан-

ня різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій” [8, с. 456]. Поняття тренінг (training) має англійське походження і дослівно перекладається як “тренування” [7]. Тренувати ж, як відомо, можна різні якості і психологічні здібності як конкретної особистості (індивідуальні тренування), так і цілої групи людей (наприклад, спортивної команди).

На нашу думку, тренінг передбачає розвиток професійних навичок, креативного мислення й інтелектуальних здібностей особистості, зокрема розвитку професійного мислення і мовлення за фахом студентів, а також організаційно-управлінських і комунікативних зв’язків у групі.

Таким чином, загалом, тренінг є специфічним методом навчання, спрямованим на вирішення завдань, пов’язаних із моделюванням, проектуванням, прогнозуванням і перетворенням психологічних характеристик як індивіда, так і групи під час навчання української мови у вищій школі.

Слід зауважити, що проведення будь-якого тренінгу передбачає, з одного боку, зовнішню роботу викладача (тьютора) з тією чи іншою групою студентів, а з іншого – роботу самих членів групи всередині неї, тобто їх активну взаємодію один з одним, спрямовану на відпрацювання певних умінь і навичок.

Метою статті є загальна характеристика основних психологічних і соціальних аспектів тренінгових технологій, структури й основних принципів їх ефективної реалізації в процесі навчання професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ засобами української мови.

Питання конкретних ситуацій професійного вдосконалення з метою “переведення” теорії в інструмент практичної діяльності досліджували О. Богословська, В. Большаков, І. Вачков, Ю. Жуков, Л. Мітіна, Л. Петровська, В. Подшивалкіна, П. Растянніков, К. Рудестам, Є. Сидоренко, Дж. Стюарт та ін. [1–4; 6; 10–12]. У дослідженнях цих науковців було розроблено основні елементи професійного тренінгу, його тематика, час та етапи оптимального проведення, розкрито організаційні моменти ігрової імітації професійної обстановки, способи подання соціальних ситуацій тощо.

На сучасному етапі виділяють такі групи професійного тренінгу:

- за видом професійної діяльності фахівців;
- за формою професійного спілкування [5, с. 38].

Висока ефективність тренінгового навчання є результатом того, що:

- цінується позиція і знання кожного з учасників тренінгу;
- можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу;
- є можливість навчатися, виконуючи практичні дії;
- можна припускатися помилок, що не призводять до покарання або негативних наслідків;
- немає оцінок та інших “каральних” засобів оцінювання нових знань [9, с. 457].

Суттєвою перевагою тренінгу є унікальна можливість вивчити складні, емоційно значущі професійні питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальній напруженій або конфліктній виробничій ситуації. Тренінг дає змогу вчитися без хвилювання щодо неприємних наслідків, які неминуче виникають у разі хибного рішення.

Тренінг реально проводити під час практичних занять, поділяючи групу студентів на мікрогрупи і групи по 7(\pm 2) осіб (за магічним числом Міллера) [5].

Група є мікрокосмом або суспільством у мініатюрі, “відбиває в собі весь зовнішній світ і надає реалістичність штучно створеним відносинам” [3, с. 54]. Досвід, який набувається у спеціально створеному середовищі, звичайно переноситься на зовнішній світ на ділові відносини, професійно значущі ситуації.

Водночас група надає можливість зворотного зв'язку, отримання підтримки від інших. Тут кожен може відчувати себе особистістю, яка приймає інших і приймається іншими. Адже присутність рівноправних партнерів створює відчуття комфорту [4, с. 65], особливо якщо спроба саморозкриття учасника тренінгової групи викликає схвальну реакцію з боку інших її членів, що, як очевидно, може сприяти й особистісному зростанню в професійному плані щодо розвитку розумових і мовленнєвих навичок за фахом.

Як правило, тренінгові групи, що тимчасово поєднують студентів, ставлять своїм завданням спільне дослідження конкретного питання, отримання або вдосконалення знань, розвиток і розкриття професійного потенціалу особистості. Такі групи формуються залежно від завдань навчання у рамках різних освітніх програм. При цьому звичайно виділяються групи організаційного розвитку або вирішення ділових питань; навчання керівників і розвитку міжособистісних навичок у професійних ситуаціях; груп й особистісного розвитку професійного мовлення з метою більш докладного і ретельного ознайомлення з термінологічною лексикою та професіоналізмами за фахом студентів. Основна роль у визначенні ходу групових процесів може належати як керівникові, так і членам групи, а самі групи можуть розрізнятися за рівнем структурованості і тривалості існування.

Часто різні форми тренінгу у побутовій свідомості протиставляються теоретичному, академічному знанню як знанню, що не завжди дає пряму практичну користь, особливо в складних ділових обставинах.

Будь-яка тренінгова технологія може бути подана у вигляді загальної суб'єкт-суб'єктної моделі, що включає таку структуру: тренера (викладача, тьютора), тренінгову групу, методики проведення тренінгу. “Увесь курс тренінгу і кожне його заняття можна розглядати як ситуацію впливу. Методи впливу прямо орієнтовані на втручання у розвиток групи або особистості з тим, щоб викликати певні зміни” [4, с. 52]. Тут автоматично постає питання про суб'єкт і об'єкт впливу згідно з професійними потребами формування особистості.

У навчальних технологіях вплив готується й вибудовується викладачем. Таким чином, цілісна парадигма тренінгу залежить від установок останнього й обраної ним стратегії навчання. При цьому немаловажними здаються і специфічні принципи роботи самої тренінгової групи. Спробуємо дати деякі характеристики.

Досягнення цілей тренінгу здійснюється через свідомість, апробацію і тренування прийомів засвоєння певних розділів із навчальних дисциплін, наприклад, такої як “Українська мова за професійним спілкуванням”, у межах якої відбувається оволодіння знаннями зі свого фаху, формування професійного мовлення, опанування професійної лексики і термінології, закріплення знань, умінь, навичок та ідей як основних компонентів професійної підготовки, запропонованих викладачем. З цією метою використовуються ситуації, усні й писемні вправи діалогічного та монологічного мовлення, що дає змогу залучити до активної роботи всіх членів групи одночасно. Активність підвищується у тому випадку, якщо викладач дає студентам установку бути готова включитися в процес у будь-який момент за допомогою відповідних принципів.

Принцип активності, зокрема, спирається на отримані експериментальною психологією дані: людина засвоює десять відсотків того, що вона чує, п'ятдесят – того, що вона бачить, сімдесят – того, що промовляє, й дев'яносто – того, що робить сама [1, с. 9].

Сутність принципу творчої, дослідницької позиції полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи нібито заново відкривають уже відомі ідеї або закономірності в конкретному навчальному матеріалі і в цьому процесі усвідомлюють власні особисті ресурси і можливості для його засвоєння. Робота викладача, відповідно до цього принципу, полягає в тому, щоб придумати, сконструювати й організувати такі ситуації, які давали б можливість членам групи тренувати нові способи поведінки у виробничих ситуаціях й експериментувати з ними, формуючи навички професійного спілкування за майбутнім фахом студентів.

Під час занять з української мови за професійним спрямуванням за принципом об'єктивації (усвідомлення) поведінки дії студентів переводяться з імпульсивного рівня на об'єктивований, що дає змогу вносити певні зміни в тренінг. Універсальним засобом об'єктивації є зворотний зв'язок, тому створення умов для виникнення ефективного зворотного зв'язку є важливою складовою роботи викладача.

У тих видах тренінгу, мета яких – формування оптимальних мовленнєвих умінь, навичок, професійних установок, використовуються додаткові засоби об'єктивації поведінки; наприклад, відеозапис заняття з подальшим її переглядом і обговоренням. Водночас оскільки відео справляє сильний вплив на особистість, подібний перегляд здатний викликати негативну реакцію у членів групи. Тому цим засобом слід користуватися професійно і з великою обережністю.

Партнерським, або суб'єкт-суб'єктним є таке спілкування у тренінговій групі, коли враховуються психологічні особливості всіх її учасників,

їх відчуття, емоції, переживання. Власна реалізація цього принципу і створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, яка дає змогу учасникам експериментувати зі своєю поведінкою, не боячись помилок. Цей принцип тісно пов'язаний із принципом творчої, дослідницької позиції учасників групи.

Таким чином, послідовна реалізація наведених вище принципів – одна з умов ефективності тренінгової технології, зокрема, розвитку професійного мовлення засобами української мови, що вигідно відрізняє її від інших методів і технологій навчання, психологічного впливу на особистість студента.

Ще однією умовою ефективної реалізації тренінгових технологій навчання є вибір адекватного методу, за допомогою якого інформація буде передаватися учасникам. Саме вибір методу значною мірою впливає на те, яким чином будуть вирішуватися завдання програми навчання і якою виявиться ефективність її засвоєння. Оскільки способів подання інформації безліч, існує ряд змінних, від яких і залежить вибір того чи іншого методу навчання. До них відносяться:

- завдання програми навчання;
- її тривалість;
- рівень підготовленості студентів, їхній попередній досвід;
- наявність необхідного обладнання;
- ступінь міжособистісної взаємодії студентів і рівень їх очікуваної активності;
- розмір групи.

Зрештою, тренінг можна розглядати і як навчальний процес, який складається з кількох етапів, на кожному з яких можливе використання певних навчальних методів, головними серед яких є такі:

1) нетрадиційні лекції в інтерактивній формі, коли лектор взаємодіє з аудиторією;

2) рольові й ділові ігри, коли учасникам тренінгу присвоюються певні ролі і створюються ділові ситуації, схожі з реальними, тобто надається можливість вирішення тих чи інших імовірних проблем за майбутнім фахом студентів. Подібні ігри, як очевидно, мають на меті розвиток практичних професійних навичок і вмінь спілкування у діловій ситуації на виробництві, адже “важливу роль у професійній діяльності будь-якого спеціаліста відіграють його комунікативні й організаторські якості” [5, с. 42];

3) кейс-стаді, коли учасникам пропонується стислий опис професійної ситуації або ділових обставин (подій), які мають місце в організації. І ситуації, і обставини можуть бути як реальними, так і уявними (прогнозованими). Найчастіше цей метод використовується для діагностики однієї або кількох проблем, вироблення учасниками способів їх розв'язання, а також оцінювання дій, виконаних для вирішення тієї чи іншої ймовірної проблеми на майбутній роботі. Метод кейс-стаді найбільш ефективний у програмах, орієнтованих на розвиток аналітичних здібностей студентів, формування і вдосконалення професійного мислення і мовлення;

4) “мозковий штурм”, коли учасники тренінгу висувують свої власні ідеї із запропонованої викладачем тематики, для чого, відповідно, необхідні рівноправні відносини в групі. Головна функція цього методу – забезпечення генерації ідей, але не аналіз і обговорення пропонує учасниками рішень. “Мозковий штурм” найчастіше використовується для розвитку креативного мислення, логіки вислову мови професії, структури формулювань професійної сфери;

5) дискусія – вільний вербальний обмін знаннями, ідеями, думками між викладачами і студентами. Цей метод сприяє більш обґрунтованому сприйняттю обговорюваної проблеми. Сам же процес обговорення різних поглядів формує в учасників групи толерантність і здатність до взаєморозуміння, що є виключно важливим у діловому спілкуванні.

У ході роботи тренінгової групи виробляються певні правила, норми, принципи, які покликані регламентувати відносини як між викладачами і студентами, так і між самими студентами, що необхідно, перш за все, для створення сприятливого клімату та ефективнішого засвоєння нових знань і навичок за фахом. У явному або неявному вигляді в діяльності більшості тренінгових груп застосовуються такі основні принципи ефективного тренінгу:

1. “Тут і зараз”. Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу постійно були когнітивні й емоційні процеси, які відбуваються в групі в певний момент дії. Акцент на конкретних ситуаціях сприяє більш глибокій рефлексії учасників, зосередженню уваги на собі, своїх думках і почуттях, розвитку навичок самоаналізу.

2. “Відвертість і відкритість”. Найголовніше в групі – не лицемірити й не брехати. Чим більш відвертими є розповіді про те, що дійсно хвилює та цікавить учасників, тим більш відвертим є виявлення почуттів, тим більш успішною стає й робота групи в цілому. Слід звернути увагу, що на перших етапах роботи слідування цьому принципу багато в чому має декларативний характер.

3. Принцип “Я”. Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, самоаналізі та рефлексії. Оцінювання поведінки кожного члена групи здійснюється через висловлювання власних почуттів і переживань, що виникають з того чи іншого приводу, у тій чи іншій професійній ситуації. Вже перші групові дискусії виявляють, наскільки несхожі думки і почуття різних людей, що, власне, і є певним аргументом на користь введення зазначеного принципу.

4. “Активність”. Особливість тренінгів полягає в тому, що практично всі методи, які використовуються, носять активний характер. Більшість вправ передбачає роботу з охопленням усіх учасників. Якщо ж вправа носить демонстративний характер або передбачає індивідуальну роботу в присутності групи, всі учасники мають безумовне право висловитися після її завершення. Зазначимо, що в процесі навчання мови взаємовплив вправ у писемному й усному мовленні є безперечним. Тренування в писемному професійному мовленні має ряд переваг: ця форма мовлення вимагає недвозначності, повноти й ясності висловлювань і формулювань. Загально-

визнаним є той факт, що монолог точніше відбиває мовні норми, граматичну структуру мови. Таким чином, якщо правильно розуміти одне із завдань навчання української мови як мови професійного мовлення, слід визнати виключним для студентів-нефілологів значення монологічної форми мовлення: логічної послідовної, багатопланової, розгалуженої структури міркування, аналізу й синтезу.

5. “Конфіденційність”. Усе, про що говориться в групі стосовно конкретних учасників тренінгу, має в ній і залишатися: природна етична вимога, що є умовою створення атмосфери психологічної безпеки і само-розкриття.

Крім зазначених норм, слід обумовити спосіб звернення один до одного. Усім учасникам і ведучим незалежно від віку і соціального статусу рекомендується звертатися один до одного на “ти”, що дає змогу створити в групі дружню і розкуту обстановку. Таке звернення використовувати спершу достатньо важко внаслідок звички і наявності певної ієрархії.

Всі ці процедури, що формують умови для початку взаємодії, їх ігровий характер дають змогу почасти зняти природне напруження і тривогу учасників. Принципи тренінгової групи створюють особливий психологічний мікроклімат, часто різко відрізняються від клімату в традиційних групах. Учасники тренінгу, усвідомлюючи цей факт, починають самі слідкувати за дотриманням групових норм.

Тренінги більше, ніж будь-які інші навчальні технології, пов’язані з психологічним впливом на особистість, що може привести як до позитивних, так і до негативних наслідків. Як зазначається науковцями, “поінформованість про результати навчання допомагає учасникам тренінгу перебороти недовіру, скепсис або ворожість і створює високу мотивацію” [9, с. 463]. Таким чином, для студентів особливо важливим є створення максимально комфортного для всіх членів групи психологічного клімату. Психологічна сумісність кожного студента з особистістю викладача, іншими членами групи, обраною методикою тренінгу і визначають, в остаточному підсумку, результати навчання. У випадку ж будь-якої психологічної несумісності результати тренінгу можуть бути не тільки зведені до нуля, а й узагалі набути негативний характер.

Тут слід підкреслити, що тренінг – достатньо сильний механізм впливу викладача на студентів для досягнення поставлених ним освітніх або виховних цілей. При цьому роль викладача є визначальною. Як відзначає І. Вачков [3, с. 54], “тренінги, що є формою практичної роботи, завжди відбивають своїм змістом певну парадигму того напрямку поглядів, якого дотримується тренер, який проводить заняття”. Уявлення ведучого за суттю і рівнем впливу визначають ступінь агресивності цього впливу, розподіл ініціативи між учасниками і ведучим тренінгу. Що ж стосується шкали агресивності впливу в процесі тренінгу, то вона ранжується так:

– тренінг як своєрідний метод дресури, коли жорсткими маніпулятивними прийомами (негативне і позитивне підкріплення) вибудовується необхідна поведінка і мовні дії учасників;

– тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування і відпрацювання вмінь і навичок ефективної професійної поведінки учасників;

– тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача мовних знань, а також розвиток певних необхідних мовленнєвих умінь і навичок професійного спілкування в різних формах монологічного й діалогічного мовлення, що сприяє вдосконаленню різних жанрів і функціональних стилів писемного й усного мовлення студентів-нефілологів;

– тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення професійних проблем і розв'язання ймовірних творчих завдань на виробництві.

Таким чином, рівень маніпулятивного впливу може відрізнитися залежно від установок ведучого.

Висновки. Слід зауважити ще одну важливу складову тренінгу, а саме: можливість гнучкого формування ряду соціально-особистісних, професійно-виробничих компетенцій студентів безпосередньо в рамках навчального процесу. На думку Л. Мітіної, тренінг позитивно впливає на підвищення самооцінки, на усвідомлення потенціалу власного “Я”, можливості його позитивного спрямування [7]. Відпрацювання способів подолання труднощів у майбутній професійній діяльності сприяє розвиткові професійно зорієнтованого мислення і мовлення, більш повного і досконалого знання термінологічної лексики, поведінкового компонента у структурі професійної самосвідомості студентів-нефілологів, виникненню змін у структурі підходу до їхньої майбутньої професійно-виробничої діяльності, відкриттю нових можливостей для саморозвитку, самовдосконалення як фахівця.

Правильна організація викладачем роботи у групі і взаємодія студентів у процесі тренінгу створюють умови для розвитку професійного мислення та мовлення, комунікативності, толерантності, взаєморозуміння, вміння працювати в колективі й розподіляти ролі тощо. Таким чином, правильно організований тренінг закладає важливі риси людської індивідуальності, сприяє самовдосконаленню і самовизначенню особистості фахівця, усуненню мовних примітивізмів, збагаченню науково-технічною, суспільно-політичною, виробничою лексикою і термінологією, а отже, формуванню й розвитку креативного мислення й професійного мовлення майбутнього працівника.

Література

1. Богословская О. Тренинг как обучающая технология / О. Богословская, В. Павлова // Вестник высшей школы “Alma mater”. – 2007. – № 5. – С. 8–11.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика упражнения игры / В.Ю.Большаков. – СПб. : Социал.-психол. центр, 1996. – 379 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
4. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетенции в общении : практ. пособ. / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров : Эниом ; М. : Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.

5. Методика проведення занять у вищому навчальному закладі : метод. реком. для викладачів / Л.Г.Кайдалова, О.О. Тележкіна, С.М.Полуян та ін. – Х. : Вид-во НФаУ, 2004. – 60 с.
6. Миллер Д.А. Магическое число, семь плюс или минус два: О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию / Д.А. Миллер // Инженерная психология : сб. статей. – М. : Прогресс, 1964. – С. 191–225.
7. Митина Л.И. Эмоциональная гибкость учителя / Л.И. Митина, Е.С. Асмекович. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.
8. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Минск : Современный литератор, 2009. – 976 с.
9. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
10. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики / В.И. Подшивалкина. – Кишинэу : Наука, 1997. – 352 с.
11. Рудестам К. Групповая психотерапия / К.Рудестам. – СПб. : Питер, 2000. – 375 с.
12. Сидоренко Е.В. Мотивационный тернинг / Е.В.Сидоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.
13. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж.Стюарт. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
14. Совершенствование форм и методов учебного процесса в высшей школе. – М. : Просвещение, 1982. – 88 с.

ДЯК Т.П.

ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ В ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЯХ: МОЖЛИВОСТІ, ДІЙСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасна педагогіка активно шукає адекватні засоби реалізації освітніх програм. Вони повинні формувати новітні технології в навчальному процесі, тісно пов'язуватися з моральними імперативами, які виникають у рамках нової парадигми знання. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить педагогічному мисленню, котре як каталізатор освітнього процесу регулюється не лише професійними вимогами, а й цінностями.

В основі дійсності педагогічне мислення виявляє світ можливостей, чистих потенцій, котрі “обіймають” світ актуальностей. Можливість, котра вже одного разу вибрана як рішення, міститься в своєму бутті, а отже, робить можливим свій власний вибір і рішення, є справжньою, дійсною можливістю. Подібна можливість відразу ж постає як вибір. Зроблений людиною вибір завдяки інтелектуальному осяянню та внутрішньому, ірраціональному “голосу душі” насправді виправданий не тому, що він був зроблений, а тому, що його ще можна зробити. Рішення є гарним і правильним не тому, що вже одного разу було прийняте, а тому, що воно може бути знову, повторно прийняте й виконане. Педагогічне мислення в цьому контексті сприяє “реалізації вибору особистістю мети діяльності в нескінченних потенціях можливості” [1, с. 235].

Мета статті – розкрити проблему педагогічного мислення як результату “рефлексивної освіти”, що є умовою розвитку інноваційної освітньої теорії та практики педагогічної діяльності.

На відміну від наукового, політичного, морального, релігійного мислення, котре веде у світ сущого й належного, від реконструкцій невдалого емпіричного експериментування, педагогічне мислення спрямовує освітній процес у “модус можливого”. Адже завдяки креативному змісту педагогічного мислення в освітньому процесі слід порушувати питання не заради отримання певних відповідей на запитання учня, а питання, які розширюють його уявлення про те, що можливо. Це – “найголовніший спосіб збагачення інтелектуального уявлення” [5, с. 27]. Процес становлення людської особистості – це “рух, який іде від можливості до можливості цієї можливості” [1, с. 13]. Іншими словами, педагогічне мислення сприяє розкриттю здібностей людини.

Виходячи із цих міркувань, зазначимо, що будь-яка людська установка, вибір або рішення стосуються не окремо взятої людини, яка їх приймає, і не вичерпуються нею. Думки, почуття, діяння та всі інші визначення, в яких традиційно класифікують людські можливості, стосуються інших людей так само, як і індивіда, якому вони належать; отже, індивід, “приймаючи можливість або перед її обличчям виявляючи себе, приймає рішення не тільки щодо себе, а й у тому самому акті щодо своїх відносин з іншими” [1, с. 326]. Тому педагогічне мислення в модальності “можливості можливого” орієнтує відмовитись від наївно-пізнавального підходу до освітньої реальності, вимагаючи проводити свою власну критично-творчу, інтелектуально-конструктивну діяльність, котра мусить “реалізовуватися в знаходженні “людини в людині”, продовжувати пошук втраченої, але не забутої душі”, як зазначає В.Г. Скотний [5, с. 34].

Не викликає заперечення, що ця ситуація утворює нові перспективи актуалізації духовного буття особистості, оскільки вона виявляє можливість зосередитись і виступати як “Я”. Звідси колосальна важливість педагогічного мислення – бути спроможним не тільки до пізнання або перетворення особистості як об’єкта освітнього процесу, а й до відродження та входження в інші світи, в нову епоху, яка потенційно може стати реальністю – не абстрактно-бездуховною, а наповненою смыслом. Для розуміння цих нових смислів і потрібні креативи педагогічного мислення. Адже процес думання, творення невід’ємний від освітянського процесу. Їх поєднує прагнення надати розвитку освіті, а разом з нею й гуманітарно-культурному процесу розумності, інтелектуальності, регламентувати його діяльність на основі відповідних (правових, моральних тощо) норм. У цьому виявляється відображення глибинних основ людського буття, проникнути в які можна за допомогою розуму, на який орієнтується педагогічне мислення. Адже розум, що включає в себе різні постановки в усіх сферах духовно-культурного буття, опосередковує також усю освітянську діяльність, починаючи із часу її виникнення. З такою самою необхідністю, як розум став провідною силою в освоєнні природи влаштування суспільного життя,

у філософії так само сформувалися раціональні принципи освітнього та педагогічного процесу. Освіта завдяки розуму (*ratio*) підтримує людину, породжену не природою, не біологією, а в той момент, коли відбувається включення її в коло “штучної природи” (культури), яка встановлює між людьми духовні зв’язки. Освіта підтримує “існування цього культурного світу, не дає йому розпадатися на інстинкти, відтворює – світ людини – єдиний світ, в якому людина може бути людиною” [5, с. 35]. Це положення В.Г. Скотного ще раз підкреслює необхідність включення в цей процес педагогічного мислення, заснованого на розумі.

Необхідність, закономірність педагогічного мислення зумовлена запитом часу. Зокрема, прикладом цього є філософія в її класичному варіанті, котра давала оптимістичну й позитивну оцінку науці, оскільки орієнтувалася на розум. Це виразилося у відомій формулі – “розум і просвітництво”. При цьому вважалося, що вироблені філософським розумом критерії оцінювання поведінки людей (норми моралі), дії країн і народів (філософія історії), розвиток культури й суспільства, знання та віри є абсолютними, справедливими на всі часи, що дають змогу вносити корекцію (як мінімум смислову) у ті вчинки й дії, котрі цим критеріям не відповідають. Саме звідси випливає багато сьогоденних принципів у політиці держав, заснованих на тому самому “раціональному пізнанні”, що дає змогу, наприклад, поділяти народи на відсталі й розвинуті, з правом більш розвинутих країн коректувати менш розвинуті.

Динаміка розвитку цієї моделі духовності, створювана раціонально орієнтованою освітою, була відносно повільною, оскільки спрямовувала людину на реалізацію тільки однієї можливості (вітально-біологічної чи культурної). Стосовно інших явищ вона була певною стаціонарною, застиглою системою, що залишалась однаковою для багатьох поколінь. У результаті освіта, навчання, педагогіка також визначалися цією одномірністю. Ця духовність у її матеріалізованій частині була своєрідним “музеєм”, який поновлювався зібранням сукупності духовних утворень у вигляді традиційної системи вищих людських цінностей, котрі завжди претендують на абсолютність. У межах такої культурної єдності духовне життя людини поставало як певна завершена цілісна символічна система культурних значень, яка фіксувала певну завершеність буття людини й суспільства. Завершеність виступає одним із “принципів локальної культури, в тому числі і на рівні утворень людського руху, що знайшло вираження у музиці, літературі, архітектурі, філософії тощо. У всіх випадках перед нами завершене утворення” [5, с. 31]. Також завершеною була і освіта, яка “замикала” людину на стабільності, догматизмі, сталості існуючих істин.

На наш погляд, вивести освіту з такого стану – догматизму, упереженості тощо здатне педагогічне мислення. Однак і для нього це не просте завдання, оскільки воно може перебувати в стані “летаргічного сну”. Декларації щодо оновлення педагогічних теорій, реформування системи освіти тощо мають здебільшого апелятивний характер і не здатні мислити про себе, отже, позбавлені комунікативної компетентності. Орієнтація на

розум (раціональність), на загальнолюдські цінності, спроби відтворити у практиці виховання християнську мораль самі по собі є “шляхетними та привабливими” [3, с. 334]. Однак педагогічне мислення, пропонуючи набір високих ідеалів учням, виключає себе з виховного процесу. Відповідно до луманівської термінології, воно “виключає свій автопоезис”. Унаслідок цього відтворюється традиційна кантівська схема, за якою “не мораль ґрунтується на вихованні, а виховання на моралі” [7, с. 141]. Адже великою є спокуса замінити педагогічний розум “космічним, теософським або антропософськи обґрунтувати антропологічну приреченість людини на виховання й освіту” [3, с. 334]. Однак така спокуса виникає за умови малоактивного, “сплячого” педагогічного мислення, що не відповідає його сутності. Сама природа мислення є креативною. А там, де творчість, там завжди пошук, рух, зміни, завжди активність та енергія.

Ця проблема має глобальний характер, а не лише торкається нашої країни. Пошуки способів стимуляції педагогічного мислення можна простежити в сучасній західній філософській думці. Показово, що така ініціатива надходить з боку різних філософських учень. Саме філософія завжди надає силу та життєву енергію педагогічному мисленню. Пошуки оптимальних стратегій, котрі б відповідали потребам сучасного постіндустріального (постекономічного, інформаційного) суспільства з притаманною йому підвищеною інтенсивністю комунікативних процесів, передбачають критичне ставлення як до основних парадигм педагогічної теорії, так і до їх філософських обґрунтувань. Західна філософсько-педагогічна думка, як і вітчизняна, стоїть зараз на роздоріжжі. Вона має здійснити вибір між стратегією управління процесами освіти і виховання та їх “спонтанним розгортанням” [3, с. 335].

Зауважимо, що проблема парадигмальної переорієнтації теорії формування людини була поставлена західною філософією ще у 60-х рр. ХХ ст., а її конкретні розробки висвітлили ряд питань, які зберігали свій полемічний запал аж до зламу тисячоліть. Серед цих дискусій заслуговують на увагу, насамперед, ті, що торкаються змін у педагогічному мисленні. Тут, незважаючи на розбіжність у деталях, неважко помітити спільну тенденцію в загальній орієнтації німецьких, англійських, французьких та американських теоретиків. Її зміст визначається прагненням розглядати виховання і більш широко – формування людини – у міжкультурному та мультикультурному дискурсі. Адже “культурна різноманітність характеризує постсучасну дійсність у різних її вимірах, у тому числі в педагогічному. Показово, що цей момент, а також продиктовані ним вимоги до педагогічної практики набувають осмислення не з гуманітарно-етичних позицій – вони монополізуються публіцистикою та ідеологією за умов виключення педагогічного мислення, – а аналізуються у постпозитивістському ключі” [3, с. 335].

Попри розбіжність поглядів, ми все ж таки зазначимо, що насправді важливою є здатність педагога “супроводжувати” досвід особистих пошуків своїх учнів; здатність, “існування і розвиненість якої значною мірою

обумовлюється тільки його (педагога) особистим досвідом і особистою історією власних трансцендувань, тобто креативних осяянь” [4, с. 505]. Отже, педагог повинен володіти метамовою духовних форм, котрі індукуються спеціальним знанням, що може вивести його з можливого скрутного становища перед обличчям досвіду, накопиченого практикою творчого пошуку.

Необхідно враховувати, що в цьому є своя парадоксальна логіка, адже перехід від національних моделей освіти та виховання до транснаціональних передбачає, насамперед, зміни у формах організації та технологіях. Різними способами – у теоретичних побудовах, методом спроб і помилок у тестових групах, експериментальних навчальних закладах шукаються та відбираються такі, котрі сприяли б, з одного боку, процесу взаємозбагачення “комунікативних партнерів”, а іншого – відкривали можливості запобігання або улагодження конфліктів, що неминуче виникають при зіткненні різних традицій і засвоєнні різноманітного за своїм походженням досвіду, соціальна корисність якого не завжди лежить на поверхні й легко може бути дискредитована.

Звернення до сучасної парадигми можна розцінювати також і як заяву на альтернативу модернізованим варіантам неогуманістичної традиції, які пропонують педагогічному мисленню “снодійні” засоби у вигляді готового асортименту “вищих цінностей та ідеалів”. Завдавати собі клопоту над їх конкретизацією начебто немає потреби через їх зайвість. Але настоює можливе перетворення вищих цінностей на “репресивні засоби маніпулювання індивідів та мас” [3, с. 336].

Разом із цими міркуваннями, існують ще й інші, не менш вагомі. Це проблеми, пов’язані з технологічним станом педагогічної науки. На перший погляд це твердження є безпідставним. Адже вся друга половина ХХ ст. характеризується розробкою нових педагогічних технологій як західноєвропейськими педагогами, так і нашими вченими. Однак ці розробки не вплинули на створення будь-яких технологій, хіба що сприяли вдосконаленню методик у межах існуючих парадигм і практик.

Зазначимо, що в цьому випадку технологічна проблематика не переносить нас з площини логіки “педагогічного розуму до функціонального аналізу послідовності або емерджентності педагогічних дій, які ми можемо описувати за прагматичними, етичними і навіть естетичними критеріями. Отже, залишаючись на тому рівні, де перебуває педагогічне мислення, поставимо суто теоретичне питання, а саме: як можлива педагогічна технологія? На емпіричному рівні, за спостереженнями Н. Лумана, її неможливо відшукати, бо “вона там не водиться” [7, с. 186]. Ця заява може розчарувати педагогів, які працюють над упровадженням так званих “нових технологій”. Але ж насправді у педагогіці не існує технологічного контролю, немає проміжної ланки між педагогічної теорією та практикою, котра б здійснювала послідовність дій та всього того, що називається технологічним режимом (педагогічної технології). Такого, за Н. Луманом, в принципі не може бути. Це пояснюється тим, що “педагогічний процес не є завер-

шеним, замкнутим циклом, який видає готовий педагогічний продукт – досконало виховану людину, або взірець освіченості” [3, с. 336].

Відповідно до логіки педагогічного мислення, упровадження еталонів, стандартів, нормативів у галузі освіти та виховання належить до ряду культурно необхідних фікцій. Адже оцінки успішності, дипломи з відзнакою є дуже сумнівними критеріями успішності виховних та освітніх стратегій. Духовне виробництво (а саме в його межах здійснюється виховання та освіта) не може дозволити собі таку розкіш, як технологія. Якщо ж припустити “можливість технологій, тоді кожна теорія мусить мати не тільки свій технологічний паспорт (не плутати з методичним забезпеченням!), пройти технологічні випробування, а у випадку низької ефективності відповідну педагогічну теорію слід повернути авторам – для роботи над усуненням технологічних прорахунків” [3, с. 337]. Таким чином, підвищена активність у галузі методичних розробок є показником недостатньої активності педагогічного мислення, що має негативні наслідки і для об’єктів, і для суб’єктів освітньо-навчального процесу.

Варто підкреслити, що педагогічні “квазітехнологічні зусилля та ерзац-технології” демонструють обернено пропорційну залежність від матеріальної бази навчально-виховного процесу. Дефіцити матеріального забезпечення (наприклад, недостатній, а то й узагалі відсутній бібліотечний фонд, недостатня комп’ютеризація тощо) компенсуються в надмірі кустарною методичною продукцією. Знання та навички з додатками “методичних консервантів” є дуже небезпечними у вищій школі, де студенти повинні вміти не тільки самостійно здобувати знання, а й структурувати їх. Але це також і поза силами для викладацького корпусу, якщо його педагогічне мислення перебуває у стані протрації. Щоправда, “надмірні навантаження викладачів (спокуса дешевої освіти) закріплює саме таку модель. Якщо ця тенденція буде продовжуватись, навчальні заклади України можуть перетворитись на комбінати з переробки педагогічної вторинної сировини” [3, с. 337–338].

До песимістичного прогнозу щодо наслідків засилля ерзацтехнологій можна додати оптимістичної ноти: їх життя є недовговічним. За своєю структурою вони є інтенціонально скороченими цілераціональними діями, спрямованими на досягнення певних педагогічних цілей. Отже, функціональна парадоксальність ерзацтехнологій прихована в їх “прагматичній абсурдності”. Так, вони приречені на недовге життя. Але щоб їх створити, витрачається чимало зусиль, енергії, часу. Їм у жертву приносяться живі люди, змушені брати участь у заходах педагогічного експериментування. Проте абсурдність ерзацтехнологій приховує в собі також і позитивне начало, відмираючи, вони відкривають дорогу іншим можливостям. Отже, готують ґрунт для пробудження педагогічного мислення у вигляді зміни теоретичних парадигм.

На наш погляд, серед останніх можна назвати впровадження до педагогічної науки “емпіричних досліджень, котрі абстрагуються від практичного виміру свого предмета, розуміючи під виховною діяльністю лише

аналітично упорядковану сукупність фактів” [6, с. 200]. Така стратегія, на нашу думку, є виправданою лише за умов прискорених темпів соціокультурних трансформацій, коли треба створити динамічну модель педагогічних процесів у соціально нестабільному світі.

Поруч з окресленим підходом, певні парадигмальні зрушення демонструє також модель, котру можна описати як прагматичну взаємодію між емпіричним та герменевтичним підходами (Г. Рот, Г. Тірш та ін.). Її формування бере початок у 1970-х рр., але позитивний евристичний потенціал розкривається повною мірою лише в контексті соціально-політичних змін, зумовлених появою реалій посткомуністичного світу.

Серед них, насамперед, зазначимо ускладнення світоглядної ситуації. Якщо розглядати її в суб’єктивному та об’єктивному аспектах, то, зокрема, об’єктивний аспект ускладнень, пов’язаних зі світоглядним самовизначенням людини в мінливому світі, знаходить прояв у підвищеній динаміці соціальних, політичних і культурних зрушень, в урізноманітненні світоглядних орієнтирів та цінностей, котрі внаслідок змін у традиційній ієрархії раптом опинилися на одному рівні, не стаючи при цьому рівноцінними. У суб’єктивному ж плані розмаїта світоглядна орієнтація створює труднощі при здійсненні світоглядного вибору, прийнятті рішення на користь тієї чи іншої світоглядної установки.

Підкреслимо, що в сучасних умовах акцент на світоглядній установці зумовлений тим, що стан людського буття в духовних вимірах фіксує стадію його переходу від локально-стабільного до інтегративного рівня, що й усвідомлюється як необхідність активізації педагогічного мислення. Це той “гострий” період людської історії, коли відбувається зміна духовно-культурної свідомості цивілізації. У цей момент освіта стає потрібною для всього суспільства як “культурний барометр”, який повинен не тільки охарактеризувати існуючу ситуацію, а й визначити тенденції розвитку суспільства, всіх його сфер, у тому числі й сфери навчання. Унаслідок цього педагогіка починає трансформуватися, в ній виділяються нові утворення. Так, на зміну раціоналістичній педагогіці приходять ірраціоналізм, об’єктивності – суб’єктивізм тощо. Виникає й починає діяти філософія культури, економіки, науки тощо. Сьогодні запитом епохи стає філософія як “можливості можливого”, зорієнтованої на подальший розвиток людини [5, с. 31]. Враховуючи зміни, які відбулися із самою людиною в результаті іншого рівня інформації та шляхів її одержання, педагогічне мислення з нових позицій повинно охарактеризувати буття людини – буття світу душі, що найрельєфніше демонструє особистість.

Висновки. Осмислюючи ці реалії, педагогічна думка інтенсивного працює над обґрунтуванням положень гіпотетичного характеру. Педагогічне мислення в межах такого комплексного підходу, що об’єднує на прагматичних засадах емпіричне дослідження та його інтерпретаційні моделі, претендує на подолання своєї лінійності, стаючи багаторівневим та політенціальним. Головне завдання, яке постає в цьому аспекті, – врахувати внаслідок занадто інтенсивної експлуатації, де дезінтеграції в результаті її

легітимація постає як парадигмальне оновлення педагогічної теорії, що починає дисциплінарний розподіл. Парадигмальні зрушення, які відбуваються в усіх сферах суспільного життя, у тому числі освіти, свідчать про набуття педагогічними процесами нових рис. Педагогічний розум (разом з філософським), збагачений досвідом грандіозних споруд та рішучих реконструкцій, починає генерувати нове, креативне педагогічне мислення. І хоча час від часу воно потрапляє в період пасивності, проте саме воно здатне активізувати освітній процес, надати йому життєвої сили.

Література

1. Аббаньяно Н. Введение в экзистенциализм / Н. Аббаньяно. – СПб. : Алетейя, 1998. – 340 с.
2. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) : монографія / Р.А. Беланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
3. Култаєва М. Логіка педагогічного мислення та його алогізм / М. Култаєва // *Філософсько-антропологічні студії* 2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. Істина. Правда. Життя. – К. : Стилос, 2000. – С. 330–339.
4. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
5. Скотний В.Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В.Г. Скотний. – Дрогобич : Вимір, 2005. – 348 с.
6. Benner H. Hauptstroemungen der Erziehungs wissenschaft. Eine Systematik traditionellen und modernen Theorien. – Munchen, 1993.
7. Luhmann N., Schorr K. Reflexions probleme im Erziehungssystem. – Frankfurt a. M., 1988.

ЗАВЕРУХА С.І.

ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ У СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Соціально-економічні перетворення в сучасному суспільстві зумовили необхідність перебудови процесу професійної підготовки майбутніх учителів. З метою підвищення якості підготовки педагогічних кадрів в Україні запроваджена ступенева підготовка вчителів, велику роль у якій відіграє творча діяльність студентів на уроках теоретичних дисциплін музично-педагогічних факультетів, коли засвоєння навичок майбутньої педагогічної діяльності відбувається не в змодельованих ситуаціях, а в умовах творчої діяльності студентів ще в навчальному закладі. Крім того, що із запровадженням ступеневої підготовки педагогічних кадрів більшість навчальних закладах працює за вимогами Болонського процесу, перевага віддається самостійним творчим роботам у засвоєнні теоретичного матеріалу. Отже, постала проблема висвітлення процесів творчого розвитку особистості в системі музичної педагогіки.

Останніми роками вітчизняні та зарубіжні вчені проводять інтенсивні дослідження механізму створення атмосфери творчої діяльності студентів, особливо в теоретичних дисциплінах, таких як: гармонія, поліфонія, аранжування. Щодо процесу оволодіння навичками творчого музикування

на фортепіано теоретичну основу дослідження становлять наукові положення О. Алексєєва, Л. Баренбойма, К. Кравченко, Г. Нейгауса, В. Шулґіної, О. Щопова тощо. Практичну основу дослідження цієї проблеми становлять наукові праці В. Ванюкевича, С. Заверухи, С. Мальцева, В. Манилова, С. Оськіна, Д. Парнес. Завдяки цим працям склалася думка щодо обов'язковості володіння навичками творчого музикування, що є свідченням високого рівня загальнокультурної кваліфікації музиканта.

Крім того, впровадження музично-творчої діяльності в практику навчальних закладів пов'язане з іменами таких відомих педагогів-музикантів, як В. Яворський та Б. Асаф'єв. К. Головська в своїй праці “Дитяча музична творчість як метод музичного виховання” відводить важливе місце розвитку творчості в системі музичного виховання.

Мета статті – розкрити деякі процеси творчого розвитку особистості в системі музичної педагогіки.

Творчість як психолого-педагогічна категорія передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Творча діяльність – це природна форма самовиявлення особистості, виявлення її індивідуальності, що дуже важливо для діяльності людини. Б.М. Теплов наголошує, що від природи даються не здібності, а задатки до цих здібностей, які розвиваються тільки в процесі тієї чи іншої практичної чи теоретичної діяльності. Справа в тому, що здібності не виявляються в діяльності, а створюються в цій діяльності [7, с. 14].

Музична педагогіка є сферою діяльності, яка за своєю природою спрямована на цілісність виховання та навчання. Вчитель переводить ідеали та установки суспільства, зміст навчального плану і програм у сферу практичної діяльності, де завдання художньої творчості й “людинотворчості” невід'ємно пов'язані [5, с. 319; 4, с. 324]. На цій основі він будує свою програму формування особистості, творчу, наскільки творчим є процес виховання музиканта-художника. Педагог-майстер прагне найбільш повно досягнути сферу професії, створити сприятливі умови для гармонійного професійного розвитку свого учня і становлення його як особистості. Вузкій спеціалізації він протиставляє ідеал цілісності музиканта, який вільно виявляє себе в різних сферах музичної діяльності та володіє універсальними здібностями до творчості: композиторської, виконавської, дослідницької. До речі, якщо для функціонування музичної освіти як соціального інституту необхідна висока організованість, управління й контроль за всією системою, то для діяльності вчителя в цій системі важлива необмеженість професійного розвитку учня та “простір” для вільного розвитку його творчих особливостей.

Технологічне освоєння якоїсь музичної спеціальності не передбачає розвитку учня як суб'єкта творчої діяльності та може навіть відвернути його від професійної музичної діяльності взагалі. Нарешті, такий підхід до навчання не відповідає специфіці мистецтва як особливої сфери спілкування, в ході якого проходить присвоєння духовних цінностей [6, с. 11–12].

А якщо особистість все-таки стає на шлях творчості, то її творчий пошук супроводжується відмовою від готових схем і алгоритмів. Здатність до такої відмови – важлива характеристика творчої особистості.

Таким чином, виникає необхідність розробки педагогічних принципів, спеціально орієнтованих на заохочення до творчої діяльності, до розвитку творчих можливостей учня, до формування його естетичної позиції. Але “парадокс” педагогіки мистецтва в тому, що творчості навчити неможливо, її прояви не можуть бути прямим наслідком засвоєння та повторення чогось, представленою другою людиною.

Із цієї ситуації є вихід – це перенесення акценту в навчанні на створення умов для творчості та формування відповідних ціннісних орієнтацій [2, с. 96]. “Завдання вчителя – допомогти учню заразитися й загорітися серйозним мистецтвом” [1, с. 220]. Процес навчання в цьому випадку включає постановку творчих завдань з різних рівнів: на початковому рівні важливо показати, як повинен діяти учень при розв’язанні певних творчих завдань, потім він повинен навчитися знаходити свої засоби та способи для розв’язання творчих завдань і, нарешті, самому їх ставити. При цьому стрижнем навчання повинно стати художнє сприйняття, організоване як процес проникнення в духовний зміст твору через систему образних засобів [2, с. 95].

Роль учителя в цьому процесі велика. Він повинен не просто викладати, а “пропонувати всякі художні перспективи і творчі завдання в світоглядному й моральному контекстах”, співвідносити їх з індивідуальними особливостями учня, впливати на нього своєю особистістю, ідеалами [2, с. 97]. Але роль учителя в цьому процесі буде втрачатися, коли творча активність студента буде пасивною. Отже, без творчої активності неможлива ніяка творчість. Долаючи пасивність студентів, музична творчість студентів стає предметом особливої уваги сучасної педагогіки, в якій посилюється значення творчого музикування в його індивідуальних і, особливо, колективних формах. Таке музикування – це діяльність, яка сприяє розвитку комплексів музичних, художніх здібностей студента і різних сторін його особистості. У процесі музикування синтезуються та засвоюються безпосередньо в практичній діяльності різнобічні знання, уміння, навички й ширше – норми культури, типи творчості, створюється оточення для подолання інерції, для творчих несподіванок. Студент при цьому потрапляє в ситуацію, коли він “вимушений” творити музику.

Звертаючись до нашого сьогодення, у момент кризи, українська педагогіка створює різноманітні переорганізації навчального процесу, а саме: скорочуються години на той чи інший предмет, об’єднуються деякі предмети в один тощо. В цьому і є позитивні риси творчості. Зближення різних видів музичної діяльності створює ту атмосферу, в якій ведеться активна розробка комплексних форм навчання. Наприклад, у фортепіанній педагогіці в основі нових методів лежить синтез виконавського й композиторського начал, який сприяє максимальному вивільненню творчих сил студента. У цьому разі широко використовується імпровізація, що стає засобом

виховання. Вона змушує вчителя тримати в полі зору всі елементи музично-виховного комплексу: розвитку слуху, ритмічного почуття, навичок гри на слух, з аркуша, в ансамблі, формування виконавського апарату, накопичення репертуару і власне творчості. Застосувавши такий методичний принцип, вчитель, власне, прагне вдосконалити володіння мовою музики в процесі творчого оперування її елементами й у всіх видах музичної діяльності, які були досягнуті попередньо до навчального закладу.

Роль нових підходів до навчання в музичній педагогіці, які пропонують зближення різних видів музичної діяльності, збільшується на наступних етапах навчання. Об'єднуючи знання аранжування з поліфонією чи гармонією, студенти мимоволі знайомляться з технікою композиторського письма. Отже, підготовка музиканта-професіонала будь-якого фаху виявляється неповною без знань ними технології композиторської (аналітичної) діяльності в їхній взаємодії. У цьому сенсі вона губить ту багатогранність, яка відрізняє навчання музикантів у минулі епохи. Наслідком цього є обмеженість вузької спеціалізації музиканта.

Розвиваючи творчі здібності у сфері композиції, вчитель повинен звернути увагу на розробку методів аналізу музичних творів, який об'єднує принципи музикознавчого та виконавського аналізу. Практика показує, що виконавці не пов'язують музикознавчий аналіз з вирішенням творчих і художніх завдань. Їх прийоми відкладаються в свідомості у вигляді певних стереотипів мислення, які перешкоджають осягненню музичного твору як художньої цілісності. У студентських аналізах ієрархія формоутворювальних факторів зумовлена не специфічною для цього твору системою виразових засобів, а типовою схемою аналітичного розгляду. На першому місці в більшості стоїть форма, тонально-гармонійний план. При цьому важливі для виконавських питань, наприклад, фактура, артикуляція, у більшості залишаються "за кадром". Розрізненість образно-драматургічного, музично-логічного й виконавсько-інтерпретаційного аспектів аналізу заважає створенню цілісної інтерпретації, яка є, по суті, центральною проблемою виконавського мистецтва [3, с. 16].

Музична педагогіка також розглядає питання розвитку виконавської техніки як один із вагомих стимулів творчої діяльності студента. Вона формулюється як проблема гармонійного розвитку музично-виконавських здібностей студента, цілісного формування музично-слухової та інструментальної чи вокальної культури. Художня техніка – це система виконавських навичок, які мають конкретну цільову спрямованість, зумовлену змістом інтерпретаційного твору, особливостями творчого мислення виконавця. Тому розробка методів удосконалення техніки повинна проводитися з урахуванням слухомоторних комплексів при обов'язковому становленні в них закономірних і індивідуальних зв'язків. Музикант повинен використовувати технічний матеріал у художній грі.

Музична педагогіка враховує, схвалює і ще більше розвиває набуті під час вивчення різних музичних дисциплін творчі здібності студентів у концертах, конкурсах, фестивалях. Така їх участь стимулює і ще більше

утворює атмосферу творчості. А вчителі, готуючи майбутніх музикантів, вчителів, у кожному студентові повинні виявляти потенційні можливості для їх розвитку.

Висновки. Розгляд зазначеної проблеми показує, що в сучасній музичній освіті педагогіка приділяє велику увагу творчій діяльності студента, установці на його практичну діяльність. Вона орієнтує на координацію та зв'язок усіх компонентів і ланок системи музичної освіти, всіх сторін навчання та виховання музиканта чи майбутнього вчителя музики. Значення творчості, самостійності зумовлено завданнями інтенсифікації всієї навчально-виховної роботи, особливо із запровадженням ступеневої підготовки педагогічних кадрів за вимогами Болонського процесу.

Перспективи музичної педагогіки в розвитку творчої діяльності музиканта великі. У запропонованій системі розширюються масштаби її застосування в усіх сферах музичної діяльності студентів – від виконавської до дослідницької. Тільки за таких умов може бути знайдена гармонія між учителем і студентом, яка необхідна для ефективної реалізації творчого підходу в музичній освіті. Майбутнє ж творчого підходу пов'язане з розробкою теорії музичної освіти як нової та перспективної її галузі.

Література

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – С. 350.
2. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности // А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – № 1. – С. 120.
3. Меркулов А.М. К проблеме создания целостной интерпретации фортепианных сюитных циклов Р. Шумана // А.М. Меркулов // Вопросы исполнительского искусства. – М., 1981. – С. 150.
4. Нейгауз Л.В. Статьи и воспоминания современников. Письма / Л.В. Нейгауз. – Л. : Сов. композитор, 1979. – С. 330.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 3-е изд. – Музгиз, 1967. – С. 340.
6. Каган М.С. О воспитании как специфической социальной деятельности и о роли искусства в нем / М.С. Каган // Педагогика искусства и школа. – М., 1982. – С. 110.
7. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М. : Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1961. – 60 с.

ЗАЙКОВСЬКА С.В.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД НАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

Стратегія педагогічної підтримки виступає як частина освіти разом з її іншими складовими – навчанням і вихованням. Постановка питання про педагогічну підтримку як підсистеми цілого для сучасної освіти є інноваційною. Сьогодні багато педагогів розглядають педагогічну підтримку як стратегію і тактику освіти ХХІ ст. Але слід зазначити, що в нашій країні педагогічна підтримка використовується недостатньо широко порівняно з європейськими державами і США. Аналіз методик і технологій надання

педагогічної підтримки підліткам, що використовується за кордоном, допоможе виявити найбільш ефективні засоби педагогічної підтримки, яка включає весь комплекс педагогічної, психологічної та соціальної допомоги підліткам, активно використовувати їх у вітчизняній практиці.

Деякі аспекти зарубіжного досвіду надання педагогічної підтримки висвітлювали у своїх працях Н.М. Дем'яненко, Л.Ю. Москальова, Ю.В. Богинська, Т.В. Анохіна, Н.Ю. Белякова, О.В. Беляєва. Проте комплексного порівняльного аналізу зарубіжного досвіду надання педагогічної підтримки бракує. Цим і зумовлена актуальність обраної теми.

Мета статті – розглянути терміни, які використовуються в зарубіжних країнах для позначення педагогічної підтримки; узагальнити досвід європейських держав і США з надання педагогічної підтримки; проаналізувати основні зарубіжні моделі системи педагогічної допомоги і підтримки.

Проаналізувавши досвід надання педагогічної підтримки в Сполучених Штатах Америки та ряді країн Західної Європи, вважаємо за доцільне зупинитися на досвіді США, Великобританії та Нідерландів, адже саме в цих країнах система педагогічної підтримки є найбільш розвинутою і має нормативно врегульований характер.

У першу чергу, розглянемо терміни, які використовуються в цих країнах для визначення педагогічної підтримки. У світовій системі освіти широко відомий термін *school-counselling and guidance* – шкільне консультування і керівництво. Цей термін, як саме і служба *guidance*, виник в Америці на початку ХХ ст. Із самого початку система стосувалася переважно учнів старших класів і була пов'язана з професійною орієнтацією. Приблизно в 60–70-х рр. ХХ ст. *guidance* як система педагогічної підтримки почала бурхливо розвиватися в багатьох країнах і набувати нормативно регульованого характеру [6, с. 35].

В Англії педагогічна підтримка представлена термінами *pastoral care* – пасторська турбота, *tutoring* – опікунство і *personal and social education* – особова і соціальна освіта. Різноманіття термінів не знімає всієї суті педагогічної підтримки, яка полягає в наданні “превентивної й оперативної допомоги дітям (підліткам) у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, діловою і міжособистісною комунікацією, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням” [2, с. 64].

У Нідерландах зміст обговорюваного поняття передається через англійське *school counseling and guidance and career counseling*, що перекладають як “система психолого-педагогічної допомоги і підтримки дитини в освітньому процесі та у виборі професійного шляху”. Інший варіант – *pedagogical support* – педагогічна підтримка [8, с. 293].

Слід наголосити, що різниця у вживанні термінів пов'язана передусім з культурними традиціями кожної країни. Наприклад, *guidance* – керівництво і *support* – підтримка у Нідерландах можуть бути сприйняті рівнозначно. Цікаво, що *counseling* і *guidance* за кордоном вживають традиційно разом, в одному словосполученні, що можна трактувати як “керівництво

через консультування”, тобто м’яке керівництво, що йде від запиту дитини, а не нав’язане їй [3, с. 57].

Термін *school-counselling and guidance* є більш відомим і широко вживається в освітніх системах різних країн, але у вітчизняній педагогічній літературі частіше використовується термін *guidance*. Т.В. Анохіна, порівнявши обидва терміни, доходить висновку, що термін *guidance* має ширше значення: “Допомога в будь-яких скрутних ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптації до нових умов”, а також “процес надання допомоги особі в самопізнанні і пізнанні нею навколишнього світу з метою застосування для успішного навчання, вибору професії і розвитку своїх здібностей” [1, с. 72–73].

Процес надання соціально-педагогічної допомоги призвів до необхідності підготовки фахівців у цій сфері діяльності. Таким чином, сьогодні в США існують різні моделі діяльності соціальних працівників в системі підтримки: *tutor* – тьютор, *curator* (індивідуальний, груповий, класний), психолог, *adviser* – радник, *counsellor* – радник, консультант, *career-counsellor* – консультант з вибору професійного шляху, *remedial teacher* – вчитель компенсуючого навчання, *child protection coordinator* – координатор із захисту прав дитини та інші [3, с. 267–269]. У системі освіти США практично в кожній школі працює соціальний працівник. Як підкреслює Л.Я. Оліференко, цей напрям соціально-педагогічної допомоги став розглядатися як “окрема спеціальність в соціальній роботі, яка зосереджує свою увагу на успішному пристосуванні до школи, на координації дій сім’ї і общини і впливі на них для досягнення мети” [7, с. 149]. У зв’язку з цим розроблені такі форми підтримки, як *school-counsellor* – шкільний радник, *school-psychologist* – шкільний психолог, *school social worker* – шкільний соціальний працівник. Окрім освітніх установ, діяльність соціальних працівників, особливо радників (консультантів) – *counsellor*, широко представлена в літніх американських таборах: *all-round / general counsellor* – консультант із загальних питань, *arts and crafts counsellor* – консультант з ручної роботи (ремесел), *land sports counsellor* – консультант з наземного спорту, *outdoor skills counsellor* – консультант із заходів на відкритому повітрі та інші [3, с. 269–270].

У зарубіжній школі трапляються різні моделі діяльності дорослих у системі підтримки. Особливий інтерес становить досвід Великобританії з організації педагогічної підтримки. Найбільш поширеною є розвиваюча модель, яка включає чотири елементи.

Перший елемент – елемент благополуччя. Надання допомоги учням у прийнятті рішення і вирішенні проблеми; підтримка учнів у той час, коли їм важко; виявлення і контроль тих учнів, які перебувають у ситуації ризику або відчувають тиск; координація роботи з дітьми всередині і поза школою.

Другий елемент – програмний. Учні одержують від дорослих нові психологічні знання для розвитку особистісної і соціальної сфери. У процесі таких занять учні одержують необхідні консультації, методи навчання, відкрито висловлюють свою думку з приводу програм.

Третій елемент – контроль, або співтовариство. На даному етапі учні беруть участь у виконанні правил і рішень шкільного співтовариства.

Четвертий елемент – елемент управління, який полягає в тому, що в кожній школі має працювати координатор, який стежить за виконанням трьох перших елементів [4, с. 118–119].

У голландських школах можна виокремити три основні моделі системи педагогічної допомоги й підтримки: експертна модель; модель класного керівника (тьютора); командно-секційна модель.

Усі моделі в основі своїй приблизно однакові. Центром усієї структури є вчитель-предметник та його учні. У найближчому колі перебувають ті, кого ми називаємо тьюторами, класними керівниками. Це вчитель, закріплений за одним класом. Він веде спеціально передбачені розкладом курси, години особистісного та соціального розвитку, професійного консультування. Крім того, до тьютора можуть звертатися вчителі-предметники, батьки, щоб обговорити як проблеми учнів, так і свої особисті, безпосередньо пов'язані з дітьми.

Ще тьютори зазвичай займаються позанавчальною дозвільною діяльністю. У деяких школах до їхніх обов'язків належить здійснення моніторингу. Крім навантаження в рамках системи педагогічної підтримки такий класний керівник викладає навчальний предмет.

У наступному колі – фахівці, що працюють всередині школи. Вони входять у шкільний колектив. Здебільшого це теж вчителі-предметники, але ті, хто отримав спеціальну підготовку. Це може бути спеціалізація в компенсаційному навчанні, у соціалізації учнів, у статевого вихованні тощо.

У деяких випадках бувають потрібні зовнішні консультанти. Вони можуть бути з педагогічного інституту або фахівцями з поведінкових та інших проблем учнів. Ці консультанти становлять зовнішнє коло фахівців. Важливо сприймати ці кола як взаємопов'язані компоненти, що забезпечують роботу всього механізму. І знову ж таки, слід наголосити, що центром усього є вчитель-предметник.

Для експертної моделі характерна діяльність з вирішення проблем дитини з допомогою експертів-фахівців, організована поза класом з директором, психологом чи іншим фахівцем. Модель класного керівника (тьютора) передбачає відповідальність за благополуччя та розвиток усіх дітей у класі. Для секційно-групової моделі характерний розподіл учителів школи на підгрупи, коли кожна відповідає за благополуччя обмеженої кількості учнів, закріплених за нею [8, с. 265–269].

Що стосується комплексної моделі системи педагогічної допомоги і підтримки в Сполучених Штатах Америки, то вона передбачає звернення до трьох сфер діяльності.

До особистісної (соціальної) сфери належить самооцінка, взаємини з батьками, однолітками, вчителями.

До академічної (навчальної) сфери належить оволодіння навчальними навичками та академічні досягнення учнів.

До сфери кар'єри (економічної сфери) належить вибір подальшого життєвого шляху, подальша освіта.

Увесь шкільний колектив працює як команда. У центрі перебувають каунселер та учень. Каунселер взаємодіє з учителями-предметниками, батьками, шкільними фахівцями (психолог, шкільний медпрацівник, фахівці, які займаються окремо взятими сферами). До позашкільних фахівців можна віднести тих, хто займається психічним здоров'ям учнів, питаннями соціалізації і працівників місцевого поліцейного відділку [3, с. 294].

Отже, проаналізувавши досвід надання педагогічної підтримки в Сполучених Штатах Америки, Великобританії та Нідерландах, ми можемо визначити мету, основні завдання та технології надання підтримки в цих країнах (див. табл.).

Таблиця

Мета, завдання та технології надання педагогічної підтримки в зарубіжних країнах*

Показники	Великобританія	США	Нідерланди
Термін, що вживається	pastoral care – пасторська турбота, tutoring – опікунство, тьюторство	school-counselling and guidance – шкільне консультування і керівництво	school-counselling – шкільне консультування, pedagogical support – педагогічна підтримка
Мета	розвиток самодостатньої особистості, адаптованої до соціуму	формування комплексної моделі системи педагогічної та психологічної допомоги	формування нового погляду на освіту: освіта – діяльність, спрямована на розвиток особистості, а не просто передача певного багажу знань
Завдання	1) розвиток самостійності; 2) допомога в розвитку вмінь долати психологічні та соціальні труднощі; 3) розробка методик роботи з підлітками	1) розвинути здатність до самооцінювання, самоаналізу; 2) навчити будувати відносини з викладачами, батьками, однолітками; 3) надання допомоги в оволодінні вміннями та навичками; 4) надання допомоги в академічних досягненнях; 5) надання допомоги в профорієнтації	1) особистісна, соціальна, емоційна підтримка учнів; 2) керівництво освітнім процесом; 3) надання допомоги в профорієнтації
Технології	кожен учитель є тьютором	індивідуальна, групова, дослідна форми тьюторства	зовнішнє та внутрішнє консультування

*Примітка. Складено автором за [3].

Зазначимо, що ряд проблем, які існують у нашій країні при наданні педагогічної підтримки, не є повністю вирішеним і за кордоном. Серед них можна виділити такі:

1. Часто педагог приймає за проблему те, що у свідомості учня не є проблемою.

2. Часто педагог не вбачає проблеми в тому, що сам учень сприймає як проблему.

3. Іноді педагог перекладає відповідальність на учня.

4. Іноді відносини педагога і учня далекі від гуманістичних навіть у європейських країнах, де розвинута варіативна структура освіти й існують традиції надання педагогічної підтримки.

5. Серед педагогів немає єдиної думки з приводу того, як потрібно чинити з учнем, який не вписується в загальні вимоги системи.

6. Багато педагогів відзначають, що здобутої ними освіти недостатньо для ефективної роботи з надання педагогічної підтримки.

7. Освітня система в першу чергу вирішує завдання соціалізації, у зв'язку з чим залишається проблема "відповідності-невідповідності" учня нормам, що задаються.

8. Відсутня чітка взаємодія навчальних закладів і соціально-психологічних служб у вирішенні проблем дитини, що виникають у реальному житті і в навчальному закладі [5, с. 41–44].

Висновки. Зробивши порівняльний аналіз систем педагогічної підтримки зарубіжних країн, можна виділити ряд загальних рис:

1. Незважаючи на певне різноманіття термінів, які використовуються в зарубіжних країнах для позначення педагогічної підтримки, їх вживання пов'язане передусім з культурними традиціями кожної країни, і вони можуть бути сприйняті рівнозначно.

2. Педагогічна допомога в зарубіжних країнах спрямована на подолання учнями психологічних та соціальних труднощів, труднощів у навчанні та подальшому виборі професії.

3. Система педагогічної допомоги реалізується через програми, що регламентуються державою (федеральним законодавством). Але окремі програми приймаються місцевою владою. Багато форм соціально-педагогічної допомоги є окремими ініціативами різних благодійних організацій.

4. Сучасні системи педагогічної допомоги вимагають кваліфікованих фахівців у сфері надання педагогічної підтримки.

Незважаючи на те, що системи педагогічної підтримки різних країн не дуже відрізняються одна від одної, кожна з них має свою специфіку, суть самої підтримки не змінюється – надання допомоги учневі, що перебуває в складній життєвій ситуації, з тим, щоб він самостійно знаходив шляхи вирішення своїх проблем і міг досягти позитивних результатів у навчанні, спілкуванні й творчій діяльності.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на більш детальне вивчення проблем, що виникають у процесі надання педагогічної підтримки як за кордоном, так і в нашій країні та на подальше узагальнення досвіду зарубіжних країн у цій сфері.

Література

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–81.
2. Белякова Н.Ю. Исторический опыт тьюторства в британской высшей школе / Н.Ю. Белякова // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 64–68.
3. Гордон Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. Centuries of Tutoring / Эдвард Гордон, Элайн Гордон ; пер. с англ. М.Л. Мельниковой. – Ижевск : ERGO. – 2008. – 347 с.
4. Дем'яненко Н.М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії для вищої школи України / Н.М. Дем'яненко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – 2007. – Вип. 5 (57). – С. 116–122.
5. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособ. / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М. : Мирос, 2002. – 208 с.
6. Москальова Л.Ю. Становлення та розвиток етики соціально-педагогічної діяльності за кордоном / Л.Ю. Москальова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Ялта : Крим. гуманіт. ун-т, 2007. – Вип. 16. – С. 34–42.
7. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
8. Deen Nathan. The Implementation of Counsellor Training in the Netherlands and Its Effects: An Analysis of Educational Policy / Nathan Deen // International Journal for the Advancement of Counselling. – Springer Netherlands, 2004. – Vol. 4. – P. 293–304.

ЗСНЯ Л.Я.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФІЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Впровадження профільного навчання у старшій школі вимагає перегляду змісту і технологій професійної підготовки вчителя іноземної мови (далі – ІМ), здатного забезпечити педагогічний супровід старшокласників в їх професійному самовизначенні та профільно орієнтоване навчання предмета з урахуванням особливостей майбутньої професії й обраного ними профілю.

Проблема професійної підготовки вчителя ІМ, яка відповідала б вимогам сучасності, широко обговорюється на сторінках наукової літератури (Н.П. Басай, О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, О.О. Коломінова, В.С. Коростельов, Л.А. Мілованова, О.О. Миролюбов, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пасов, В.М. Плахотник, С.В. Роман, К.І. Саломатов, Н.К. Скляренко, Є.Н. Соловова, С.Ф. Шатілов, А.В. Щепілова, Н.В. Язикова та ін.). Основними тенденціями розвитку підготовки учителя ІМ є нове трактування цілей загальної і безперервної мовної та професійно-мовної освіти, взаємодії суб'єктів навчального процесу, нові вимоги до навчально-методичного забезпечення й організаційних форм навчання. Однак проблема підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи є наразі малорозробленою.

Мета статті – розкрити основи моделювання системи професійно-методичної підготовки вчителя до профільно орієнтованого навчання ІМ у старшій профільній школі.

Методологічною основою дослідження проблеми спеціальної підготовки майбутнього вчителя до викладання іноземних мов у старшій профільній школі визначено системний підхід, який вимагає її розгляду: а) як елемента системи вищого рівня і б) як виокремленої складної системи, її структури, елементів і зв'язків між ними.

Дамо визначення поняттю “система”. У філософії система визначається як сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність [12, с. 610]. Системологія розглядає систему як відокремлену сукупність елементів, що взаємодіють між собою, яка утворює певну цілісність, володіє певними інтегральними властивостями, що дає їй змогу виконувати в середовищі певну функцію. Під інтегральними властивостями розуміються властивості, які характерні для системи в цілому і якими не володіє жоден з елементів [11, с. 86]. Система може розглядатись як модель якого-небудь об'єкта, явища чи процесу, яка складається з великої кількості елементів, категорій, понять чи визначень, поданих у вигляді образів і взаємозв'язків або відношень між ними [8, с. 25]. У дидактиці система визначається як цілісний комплекс елементів, пов'язаних між собою таким чином, що при зміні одного змінюються інші [7, с. 32]. На думку І.Л. Бім, системою є, по суті, будь-яке складне явище, яке складається із великої кількості елементів, що утворюють завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків певну цілісність [3, с. 24].

Для всіх наведених вище визначень поняття “система” спільною є наявність у них елемента як структурної одиниці, певної їх сукупності і зв'язків між ними. Конкретизована відповідно до галузі знань система педагогічна визначається в педагогічному словнику як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [5, с. 136].

Аналіз поданих у літературі характеристик різних систем [4; 11] дає змогу констатувати, що поняття “система” пов'язане з цілим рядом інших понять, а саме: “елемент”, “зв'язок”, “структура”, “організація”, “відношення”, “управління” та ін. Охарактеризуємо їх.

Під елементом розуміється такий мінімальний компонент системи, сукупність яких складається прямо або опосередковано в систему [10, с. 40]. Важливість елемента в межах системи зумовлюється його функціями, тобто він не може бути описаним поза його функціональними характеристиками: що робить, чому служить елемент у межах цілого.

У момент виникнення система об'єднує в собі велику кількість функцій. Як самостійна система вона є цілісною й індивідуальною, вільною в реалізації своїх функцій. Водночас як елемент вищої системи вона обмежена у своєму існуванні її законами. Виходячи з цієї суперечності, найбільш перспективними виявляються ті елементи, функції яких відповідають потребам вищої системи. Інакше кажучи, система, спеціалізуючись,

успішно впливає на розвиток переважно тих елементів, функції яких відповідають її спеціалізації [1, с. 143]. Елемент системи, у свою чергу, може бути системою, яка входить у ширшу систему як її частина, як підсистема.

Усі елементи такої множини, як система, пов'язані між собою, сукупність цих зв'язків і їх типологічна характеристика приводять до понять “структура системи” й “організація системи”. Поняття “структура” відображає форму розташування елементів і характеризує взаємодію їх сторін і якостей. Організація відображає процес тільки певного етапу розвитку системи, пропонуючи такий зв'язок елементів, який підпорядковує їх рух єдиній меті. Організація характеризує стан системи [1, с. 36–40].

Системотвірними зв'язками вважаються зв'язки управління, які характеризуються як зв'язки, що будуються на основі певної програми і являють собою її реалізацію [4, с. 46].

У науковій літературі констатується існування певних характерних ознак, за рахунок яких системи можуть бути описані як цілісні утворення, а саме:

- спільна для всієї системи мета, призначення, що зумовлюються потребами систем вищого рівня;
- наявність ядра як головного елемента самої системи і її відношень із зовнішнім середовищем;
- наявність складових елементів, компонентів, частин, з яких складається система;
- наявність інтегративних якостей (системність), тобто таких якостей, якими не володіє жоден із окремо взятих елементів, що утворюють систему;
- наявність структури, тобто певних зв'язків і відношень між частинами та елементами, внаслідок чого зміни одного з них призводять до змін інших;
- наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів;
- наявність комунікативних якостей системи, що виявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем і у формі взаємодії цієї системи з суб- і суперсистемами, тобто системами нижчого або вищого порядку, щодо яких вона виступає як частина (підсистема) або як ціле;
- історичність, наступність або зв'язок минулого, теперішнього та майбутнього в системі та її компонентах [6; 9; 13].

Враховуючи типові системні ознаки, визначимо алгоритм дослідження системи професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи, провідним методом якого ми обираємо моделювання. Моделювання дає змогу виявити та дослідити ті властивості та зв'язки системи, що є істотними з погляду цілей дослідження [11, с. 125].

Моделювання системи професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи будемо здійснювати за таким алгоритмом:

1. Визначення системи і її середовища, аналіз їх відношень і взаємозв'язків.
2. Визначення зовнішніх та внутрішніх факторів, які зумовлюють зміни у функціонуванні системи професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи.

3. Визначення складових системи, їх горизонтальних та вертикальних взаємозв'язків, а також функцій кожної структурної одиниці.
4. Моделювання структури системи, її опис.
5. Аналіз властивостей системи і її функцій.
6. Опис змістового наповнення системи.
7. Опис процесуально-діяльнісного компонента (управління) системи.

Моделювання системи за зазначеним алгоритмом дасть змогу відповісти на такі запитання: “Що являє собою система професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи?”, “Будучи автономною, до складу якої суперсистеми входить система професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи як елемент?”, “Якими є їх взаємовідношення і взаємозв'язки?”, “Які зовнішні та внутрішні фактори впливають на розвиток системи професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи?”. “Якими складовими системи має забезпечуватись очікуваний результат?”, “Яку структуру повинна мати система, щоб забезпечувати ефективність професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ старшої профільної школи?”, “Якою є функція кожного складового елементу системи для забезпечення її життєдіяльності і досягнення мети?”, “Які особливості характеризують систему професійно-методичної підготовки вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі?”, “Яким є зміст системи професійно-методичної підготовки вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі?”, “Як має бути забезпечена взаємодія всіх елементів системи для реалізації її призначення?”

Спираючись на визначення “системи педагогічної” [5, с. 136] і враховуючи те, що реальний об'єкт є системою, якщо результат його поведінки визначається як продукт взаємодії його частин [2, с. 6], дамо визначення поняттю “система професійно-методичної підготовки вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі”.

Під системою професійно-методичної підготовки вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі ми будемо розуміти упорядковану сукупність структурного, змістового та процесуально-діяльнісного компонентів, які в процесі свого функціонування і взаємодії забезпечують формування професійної готовності вчителя до профільно орієнтованого навчання іноземних мов.

Моделювання системи професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи відбувалось за зовнішніми та внутрішніми факторами. До зовнішніх факторів зараховуємо сучасний контекст національної освітньої політики і педагогічної діяльності вчителя, гуманістичну і культурологічну парадигми як пріоритетні стратегії оновлення освіти в Україні, сучасні підходи до організації навчання в середній школі, зокрема ІМ, напрямки модернізації структури і змісту шкільної іншомовної освіти, соціальне замовлення на підготовку випускника і вчителя ІМ старшої профільної школи; стан зазначеної підготовки, її зміст, засоби і технології; освітнє середовище старшої профільної школи; зміст педагогічної діяльності вчителя ІМ старшої профільної школи. Внутрішні фактори становлять

вікові особливості старшокласника як суб'єкта навчання та його потреби у професійному самовизначенні й профільно орієнтованому навчанні ІМ; психологічні характеристики студента як суб'єкта професійної підготовки; готовність вчителя до профільно орієнтованого навчання ІМ; зміст і засоби профільно орієнтованого навчання ІМ у старшій школі; особливості організації і технології профільно орієнтованого навчання ІМ, мету та завдання допрофільної підготовки учнів основної школи та готовність вчителя до її здійснення.

Екстраполюючи багаторівневий розгляд систем [2] на виділені зовнішні та внутрішні фактори, подамо їх у складній взаємодії та взаємозв'язку, що дасть нам змогу визначити їх як складну систему – систему освіти, яка, у свою чергу, складається з великої кількості підсистем. Ці підсистеми, будучи складовою системи вищого порядку, самі по собі є складними динамічними системами: система загальної середньої освіти, система профільного навчання у старшій школі, система профільно орієнтованого навчання ІМ старшокласників, система вищої педагогічної освіти, система професійної підготовки вчителя ІМ, система методичної підготовки вчителя ІМ, система професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи.

Згідно з метою нашого дослідження, виокремлюємо систему професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи, а всі інші системи будемо вважати зовнішнім середовищем, яке впливає на неї і водночас зумовлюється нею, оскільки вона є відкритою. Вищезазначене можна зобразити схематично (рис. 1).

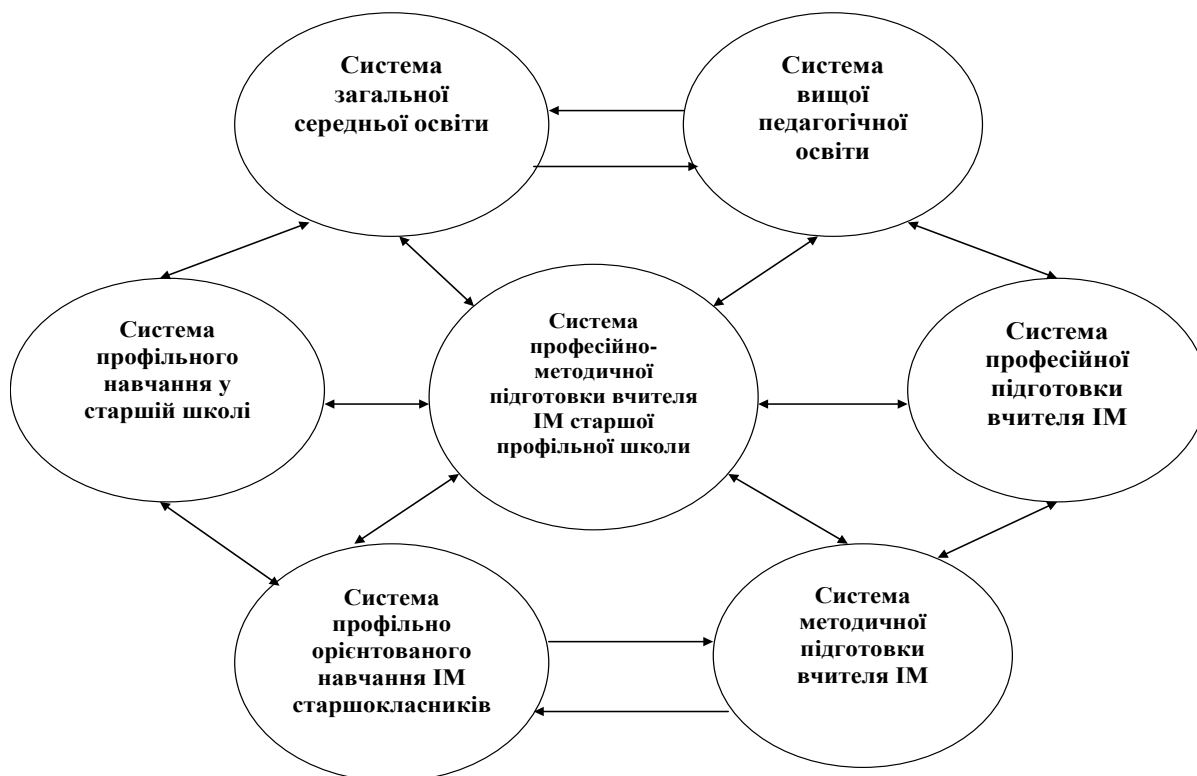


Рис. 1. Система профільно орієнтованої іншомовної освіти старшокласників

Система професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи є складною, оскільки включає в себе велику кількість підсистем, що характеризують реальний навчально-виховний процес, основними складовими (підсистемами) якого є студент, викладач, зміст навчання, матеріальні засоби і характер взаємодії суб'єктів учіння і навчання.

Системі професійно-методичної підготовки вчителя до навчання ІМ у старшій профільній школі притаманні такі особливості:

1. Система є цілісною, оскільки всі елементи системи спрямовані на формування відповідних компетенцій і якостей майбутнього вчителя, які становлять його професійну готовність до навчання ІМ в профільній школі з урахуванням її специфіки. Досягнення мети професійно-методичної підготовки вчителя до навчання ІМ у старшій профільній школі можливе тільки за рахунок взаємодії всіх зазначених елементів.

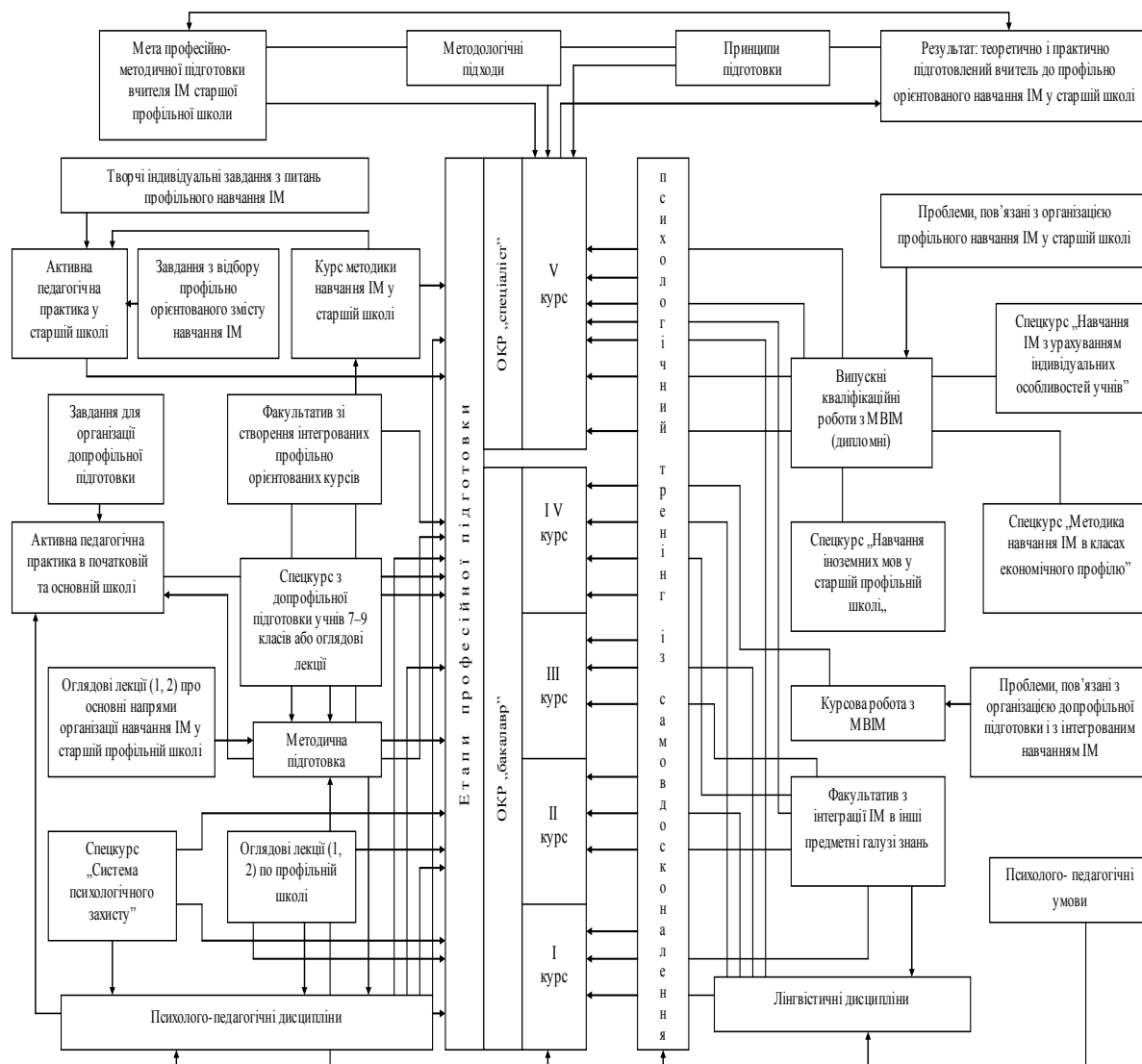
2. Зміни, яких зазнає хоча б один елемент, впливають і на всі інші елементи системи. Наприклад, виключення із системи оглядових лекцій з профільного навчання або з допрофільної підготовки чи одного з рекомендованих курсів або послідовності оволодіння змістом навчання впливає на функціонування системи в цілому і на кінцевий результат професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи.

3. Утворюючи ціле, елементи системи (підсистеми) функціонують відносно автономно й можуть розглядатись як окремі системи і самі по собі служити об'єктом спеціального дослідження. Наприклад, укладання інтегрованого курсу "Навчання іноземних мов у старшій профільній школі" вимагає системного підходу, а саме: дослідження зовнішнього середовища, визначення факторів, які зумовлюють необхідність його розробки, мети, завдань, принципів побудови інтегрованого курсу і специфіки навчання за ним, відбору змісту і його методичної організації, укладання засобів і визначення технологій навчання за інтегрованим курсом.

4. Функціонування системи забезпечується взаємодією виділених елементів всередині неї і, оскільки вона є відкритою, її взаємодією із зовнішнім середовищем, яке впливає на зміст системних елементів відповідно до вимог часу. Результати функціонування системи, у свою чергу, впливають на зовнішнє середовище. Проявом такої взаємодії можуть бути зміни у змісті професійно-методичної підготовки вчителя до навчання ІМ у старшій профільній школі, укладання нових курсів або переробка запропонованих, пошук нових технологій та ін.

5. Розділяючи думку, що нормальне функціонування складної системи вимагає науково обґрунтованого управління нею, яке спирається на гарне знання специфіки всіх частин системи і її стану в кожний окремий момент [2], вважаємо необхідною наявність зворотного зв'язку про функціонування кожного елементу утвореної нами системи. Системотвірними зв'язками вважаємо зв'язки, які можуть бути охарактеризовані як такі, що будуються на основі концепції професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи і являють собою спосіб її реалізації.

У межах цієї публікації охарактеризуємо цільовий та структурний компоненти концептуальної системи професійно-методичної підготовки вчителя до профільно орієнтованого навчання ІМ у старшій школі (рис. 2).



- 1) ІМ – іноземна мова;
- 2) ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень;
- 3) МВІМ – методика викладання іноземної мови.

Рис. 2. Концептуальна модель професійно-методичної підготовки вчителя до профільно орієнтованого навчання ІМ у старшій школі

Зазначені компоненти будемо розглядати з позицій системного підходу, а саме: визначимо мету системи професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи і її склад як сукупність елементів та структуру як зв'язок між ними, функції кожного елемента, його роль і значення в системі.

Склад системи зумовлений очікуванням кінцевим результатом, яким ми розглядаємо теоретично і практично підготовленого вчителя до навчан-

ня ІМ у старшій профільній школі. Метою системи професійно-методичної підготовки розглядаємо формування професійної готовності вчителя до навчання ІМ у старшій профільній школі, під якою розуміємо професійні компетенції, якими він має володіти, та його особистісні якості.

Складовими системи виступають мета, принципи, зміст і етапи професійно-методичної (теоретико-практичної) підготовки, педагогічна практика, самостійна навчально- та науково-дослідна робота студентів, психологічний тренінг самовдосконалення, психолого-педагогічні умови та технології підготовки. Складові системи утворюють її структуру, характеризуючись вертикальними та горизонтальними зв'язками.

Розгляд структурних компонентів системи будемо здійснювати з урахуванням їх функцій, що зумовлюється діалектичною єдністю понять “структура” – “функція”.

1. Психолого-педагогічні дисципліни, що вивчаються студентами, служать підґрунтям для їх методичної підготовки і сприяють їх особистісному самовдосконаленню, які, у свою чергу, впливають на якість оволодіння ними. До теоретико-практичної підготовки студентів з педагогічних дисциплін, яка відбувається на І–ІІ курсах, пропонується включити оглядові лекції (1–2), метою яких є ознайомлення студентів з освітнім середовищем старшої профільної школи, цілями та завданнями профільного навчання старшокласників, зі структурою профільної школи та змістом профільного навчання.

2. До змісту психологічних дисциплін, що вивчаються студентами на І–ІІ курсах, пропонується додати дисципліну за вибором “Система психологічного захисту”, метою вивчення якої є ознайомлення студентів з основними механізмами психологічного захисту дитини та дорослої людини, розуміння причин їх виникнення та можливостей врахування у навчальній взаємодії “вчитель – учень”.

3. Лінгвістичні дисципліни можуть сприяти інтеграції ІМ з іншими предметними галузями, які відображають специфіку профілю, наприклад, математика, фізика, хімія, біологія, економіка, право, екологія та ін. Починаючи з І курсу, і далі впродовж п'яти років студентам можуть бути запропоновані факультативи з навчання ІМ в інтегрованих курсах, у яких ІМ інтегрується з рідною мовою, з предметами художнього циклу (образотворчим мистецтвом та музикою), з історією, з літературою, з екологією, з економікою, з країнознавством, з правознавством, з географією та ін.

4. Курс з методики викладання ІМ, що передбачений навчальним планом педагогічної освіти для рівня “бакалавр” та для рівня “спеціаліст”, є основою для методичної підготовки майбутнього вчителя старшої профільної школи. До змісту теоретико-практичної методичної підготовки студентів на рівень “бакалавр” пропонується додати:

а) на ІІІ курсі – оглядові лекції (1–2) на тему “Профільно орієнтоване навчання іноземних мов на старшому ступені”, які ознайомлюють студентів з основними напрямками організації навчання ІМ у старшій профільній школі;

б) на IV курсі – оглядові лекції (1–2) та практичні заняття (1–2) з організації допрофільної підготовки учнів основної школи (7–9 класів), що мають на меті ознайомлення студентів з цілями, завданнями, структурою та сучасними технологіями профільної орієнтації учнів. З цією метою студентам може бути запропонований спецкурс “Організація допрофільної підготовки учнів 7-9 класів засобами іноземної мови”, який готує майбутнього вчителя до організації допрофільної підготовки з ІМ;

в) на IV курсі студентам пропонується факультатив з інтегрування ІМ в інші предметні галузі знань. Метою такого факультативу є ознайомлення студентів з інтеграцією як однією з основних сучасних тенденцій відбору змісту профільного навчання ІМ, а також з теоретичними та практичними основами моделювання інтегрованих профільно орієнтованих курсів.

5. До змісту активної педагогічної практики на IV курсі включаються завдання для організації допрофільної підготовки з ІМ, які передбачають розвиток умінь студентів виявляти професійні інтереси учнів, знайти їх з курсами допрофільної підготовки, орієнтованими на різні галузі знань, зокрема на ІМ, здійснювати навчання ІМ за цими курсами, відстежувати зміни у профорієнтаційних устремліннях дев’ятикласників, їх рефлексії, самооцінці.

6. В організацію науково-дослідної діяльності студентів на IV курсі, виконання курсових робіт з методики викладання ІМ, що передбачено навчальним планом, включаємо для дослідження проблеми, пов’язані з допрофільною підготовкою учнів основної школи і з інтегрованим навчанням ІМ.

7. На V курсі (рівень “спеціаліст”) до змісту професійно-методичної підготовки студентів пропонуємо включити:

а) спецкурс “Навчання іноземних мов у старшій профільній школі”, метою якого є формування основ теоретично обґрунтованих знань про профільне навчання як одну із форм диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу у старшій школі, про специфіку навчання ІМ у старшій профільній школі, про допрофільне навчання як підготовчий етап, на якому здійснюється професійне самовизначення учнів і вибір ними відповідного профілю, а також формування у студентів умінь і навичок планування й організації профільно орієнтованого навчання ІМ та допрофільної підготовки засобами ІМ;

б) спецкурс “Методика навчання німецької мови в старших класах економічного профілю”, який готує майбутнього вчителя до навчання німецької мови з урахуванням специфіки профілю.

8. Зміст професійно-методичної підготовки студентів на V курсі може бути розширений за рахунок спецкурсу “Навчання іноземних мов з урахуванням індивідуальних особливостей учнів”, метою якого є ознайомлення студентів з індивідуальними особливостями учнів щодо сприйняття, переробки та зберігання інформації та формування вмінь та навичок навчання ІМ з їх урахуванням.

9. До змісту активної педагогічної практики на V курсі включаються: а) завдання, що розвивають у студентів уміння відбору навчальних ма-

теріалів з ІМ відповідно до профілю, їх методичної організації та планування уроків з їх використанням; б) творчі індивідуальні завдання з питань профільного навчання ІМ.

10. При виконанні на V курсі випускних кваліфікаційних (дипломних) робіт в перелік проблем для дослідження включаємо такі, що пов'язані з організацією профільного навчання ІМ у старшій школі та допрофільної підготовки засобами ІМ.

11. Формування компетенції самовдосконалення майбутнього вчителя ІМ старшої профільної школи забезпечується в системі психологічним тренінгом із самовдосконалення, який наявний впродовж усієї професійної підготовки майбутнього вчителя.

Висновки. Усі структурні елементи системи характеризуються горизонтальними та вертикальними зв'язками, які утворюють її цілісність. Створена концептуальна модель професійно-методичної підготовки вчителя ІМ старшої профільної школи передбачає розробку змістового та процесуально-діяльнісного компонентів, що становить предмет нашого подальшого дослідження.

Література

1. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 188 с.
2. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации / И.Л. Бим. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1974. – 238 с.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 “Иностр. яз.” / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Блауберг И.В. Системный подход в современной науке / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования / [ред. колл. И.В. Блауберг и др.]. – М. : Мысль, 1970. – С. 7–48.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
6. Котик Т.М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи / Т.М. Котик. – Одеса : СВД М.П. Черкасов, 2004. – 296 с.
7. Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
8. Лещенко В.В. Интегративные процессы в современной науке и системный подход (философский анализ) : дис. ... канд. философ. наук / В.В. Лещенко. – М., 2002.
9. Поддубный Н.В. Ядро системы: онтологический статус и гносеологическое значение понятия / Н.В. Поддубный // Системный подход в современной науке. – М. : Прогресс – Традиция, 2004. – С. 386–406.
10. Проблемы методологии системного исследования / [ред. колл. И.В. Блауберг и др.]. – М. : Мысль, 1970. – 455 с.
11. Старіш О.Г. Системологія : підручник / О.Г. Старіш. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
12. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 610–611.
13. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В.А. Якунин ; Европ. ин-т экспертов. – СПб. : Изд-во В.А. Михайлова: Полиус, 1998. – 639 с.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.), Закон України “Про освіту” проголошують освітні пріоритети забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку людини як особистості та найбільшої цінності суспільства, формування в неї цілісної картини світу, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, що спонукає до реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні.

У ряді психолого-педагогічних праць, що присвячені проблемі особистісно орієнтованого підходу в навчанні, висвітлено окремі його аспекти: забезпечення сприятливих умов формування людини як унікальної особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, І. Д. Бех, О.В. Киричук, О.Л. Кононко, М.В. Левківський, В.О. Сухомлинський та ін.); визначення психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу в навчанні (К.О. Абульханова-Славська, Ю.К. Бабанський, В.В. Давидов, О.М. Пехота, Л.М. Проколієнко та ін.); розробка форм особистісно орієнтованого підходу до навчання (В.І. Андрєєв, О.В. Барабанщиков, Л.М. Деркач, І.О. Зимня, О.Я. Савченко, І.Е. Унт, М.Ф. Феденко та ін.); забезпечення умов особистісно орієнтованого навчання та виховання (В.В. Рибалка, В.В. Суриков, І. С. Якиманська та ін.).

І все-ж, з чого повинен виходити вчитель, щоб успішно навчати та добиватися високого рівня розвитку здібностей учнів? Безумовно, перш за все, необхідно вивчати індивідуальні особливості і можливості кожної дитини, знати учня з біологічного та психологічного погляду, глибоко вивчати його в процесі розвитку. Це вивчення має бути динамічним. Для вчителя важливо знати не тільки те, як навчається дитина, але й те, як відбувається розвиток її психічних процесів, що сприяє і що заважає цьому розвитку, якими зусиллями він супроводжується і, відповідно, чи викликає процес формування свідомості. Педагогу не можна обмежуватися вивченням учнів тільки з одного боку шляхом констатування зовнішніх фактів. Слід вивчати учня ще й з погляду прояву внутрішніх його особливостей і можливостей, оскільки кожна дитина є неповторною індивідуальністю з притаманними тільки їй особливими ознаками. Разом з тим суть поняття індивідуальності з погляду І.І. Різницького характеризується як неповторністю кожної людини, так і тим, що кожна людина – це окремий цілісний світ, відносно самостійна форма буття, у рамках якого отримує можливість вільно і всебічно виявляти свої здібності і дарування, активно самостверджуватися.

Відомі дидакти М.В. Данилов, Б.О. Єсіпов та інші розглядали навчання як процес, що має дві сторони: викладання й учіння, а основним

фактором оптимізації феномену особистісно орієнтованої освіти є прогресивний розвиток суспільства, досягнення соціальної та інтелектуальної зрілості [1].

Соціальна зрілість суспільства детермінується каузально (наявний розвиток продуктивних сил і характер виробничих відносин, співвідношення інтересів держави та особистості) і психологічно тим, наскільки по-слідовно індивідуальні і групові суб'єкти конкретного суспільства будуть орієнтувати свою діяльність на соціально значущі цілі, найголовнішою з яких є благополуччя і гідність особистості.

Однак сучасна освіта в Україні та й в усьому світі у цілому переживає глибоку кризу. Це позначається на її нездатності сформувати у більшості людей ціннісний світогляд. Відсутність такого світогляду зумовлює можливість розглядати і використовувати особистість як засіб, у суто прагматичних цілях, що неминує спричинює глобальні катастрофи людства: екологічну, економічну, генетичну тощо.

Метою статті є узагальнений аналіз наукової теорії і практики щодо особистісно орієнтованого навчання як умови ефективного розвитку та саморозвитку особистості учня.

Освіта як соціальний інститут сформувалася на ранніх етапах розвитку цивілізації і завжди мала певну орієнтацію. Але ця орієнтація, як і позиція всіх інших соціальних інститутів, не була особистісною. Сучасна ж педагогічна практика доводить, що освіта має бути особистісно орієнтованою, тобто спрямованою не на всіх учнів узагалі, а на кожного окремо, тому головне завдання сучасного вчителя – вивчати особистість кожної дитини, пізнавати інтереси, виявляти здібності, знати особливості темпераменту кожного учня і з урахуванням цього індивідуально впливати на нього. На наш погляд, ця умова є визначальною для успішного навчання і виховання дітей.

Педагогічна теорія в теперішньому її стані переосмислення і перебудови, безумовно, не може повністю забезпечити належний рівень практики. Це пов'язано, зокрема, з тим, що змінилася соціальна парадигма буття, яка вимагає зміни парадигми загальної середньої освіти. Перш за все, ми спостерігаємо зміну цільових установок, а саме: перехід від головної мети – всебічний і гармонійний розвиток учня – до формування його особистості (виховання), розвитку здібностей і обдарувань, наукового світогляду, що зазначено у ст. 5 Закону України “Про загальну середню освіту”. Певна група вчених визначає цю мету як виховання неповторної особистості з урахуванням її потреб і нахилів. Іншими словами, у скороченому варіанті нова парадигма загальної середньої освіти вимагає розглядати учня як “мету, а не як засіб” [5].

Досягнення саме такої мети передбачає розвиток різних теорій та технологій навчання (розвивальна – Д.Б. Ельконіна та В.В. Давидова, модульно-розвивальна, поліцентричний метод – Б.М. Наумова та ін.). У сучасній освіті все більшого поширення набуває термін “особистісно орієнтоване навчання”. Вчені і педагоги-практики дещо по-різному розглядають

зміст цього терміна. Одні вбачають у ньому реалізацію індивідуального підходу в навчанні шляхом організації та презентації навчального матеріалу різного рівня складності. Інші пов'язують його з інноваційними процесами в освіті, які активізувалися останнім часом у зв'язку з відкриттям гімназій, ліцеїв, коледжів, НВК, що потребують диференціації навчання [2].

Переважає більшість сучасних педагогів-дослідників об'єктивною передумовою розвитку цього напрямку в освіті вважає зміну парадигми функціонування освітньої галузі [4]. Розгляд науково-теоретичних основ реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні дає змогу сформулювати ряд важливих позицій, що впливають на впровадження особистісно орієнтованого підходу в практику роботи шкіл:

1. Особистісно орієнтоване навчання має забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання і предметної діяльності, ґрунтуючись на виявлених його індивідуальних особливостях.

2. Освітній процес особистісно орієнтованого навчання дає кожному учневі можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці.

3. Зміст освіти, його структура і засоби добираються і конструюються таким чином, щоб учень мав можливість вибору предметного матеріалу (за об'ємом і формою).

4. Критеріальна база особистісно орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь і навичок, але й сформованість певного рівня інтелекту (його властивостей, якостей, прояву).

5. Освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є важливим засобом розвитку духовних й інтелектуальних сил учня, що є основною метою сучасної освіти.

6. Освіченість і навченість не тотожні за своєю природою і результатами. Навченість через оволодіння змістом освіти забезпечує соціальну і професійну адаптацію у суспільстві. Освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широкого використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації та в оцінюванні фактів, явищ, подій докільля на підставі особистісно значущих цінностей і внутрішніх установок.

7. Традиційне навчання вже не може бути провідним у цілісному освітньому процесі. Значущими стають ті складові навчального процесу, які розвивають індивідуальність учня, створюють усі необхідні умови для його саморозвитку, самовираження, самовдосконалення.

8. Особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто вибору змісту, методів і форм навчального процесу, який здійснюватиметься вчителем-предметником з урахуванням особливостей і рівня розвитку кожної дитини, її потреби у педагогічній підтримці.

Таким чином, кожне навчання відповідно до своєї сутності є реалізацією умов для розвитку особистості, тобто воно має бути розвивальним, особистісно орієнтованим. Проблема ж полягає не в основних функціях

навчання, а в тому, що розуміється під поняттям “особистість”, де шукати джерела її розвитку, які критерії цього розвитку враховувати.

Вивчення наукових джерел та педагогічний досвід доводять, що школа і раніше ставила перед собою мету розвитку особистості. Ця мета постійно декларувалася, існували соціально-педагогічні моделі самого розвитку, які описувалися у вигляді соціокультурних зразків. Розроблялись відповідні дидактичні моделі, через які здійснювався індивідуальний підхід у навчанні [7].

Індивідуальні здібності учня виявлялись через навченість, яка визначалась у традиційному навчанні як здатність до засвоєння знань, умінь, навичок. Узагальнюючи педагогічну теорію, можемо визначити окремі ознаки такого підходу у навчанні:

- визначення навчання як головного джерела розвитку особистості (за Л.С. Виготським);
- формування особистості з попередньо заданими (запланованими) якостями, властивостями, здібностями (за певним зразком);
- розуміння розвитку (вікового, індивідуального), як підвищення якості знань, умінь, навичок, збільшення їх обсягу, ускладнення змісту і оволодіння соціально-незначущими еталонами у вигляді понять, ідеалів, зразків поведінки;
- визначення і застосування типових характеристик особистості як продукту соціокультурного середовища (“конкретний суб’єкт”);
- визначення механізму засвоєння (інтеріоризації) навчальних впливів як основного джерела розвитку особистості;
- освіта – це не тільки навчання, але й учіння як особлива індивідуальна діяльність учня;
- учіння не є прямою проекцією навчання;
- учень не стає суб’єктом навчання, а перш за все, є носієм суб’єктного досвіду;
- суб’єктність (індивідуальність) виявляється у вибіркового ставленні до світу (змісту, виду, форм його уявлення), стійкості цієї вибіркової; у способах переробки навчального матеріалу, емоційно-особистих ставлень до об’єктів пізнання (матеріальних та ідеальних).

Виходячи з наведених положень, можна зробити висновок, що навчання та учіння взаємопов’язані, але не тотожні. Навчанням через його зміст, методи, форми задаються соціокультурні зразки пізнання, інтелектуальних і практичних способів діяльності, поведінки, і ці зразки обов’язкові для всіх учнів. В учінні ж реалізується індивідуальна пізнавальна діяльність. Реалізація особистісно орієнтованої системи навчання вимагає зміни “векторів” у педагогіці: від навчання, як нормативного процесу (жорстко регламентованого), до учіння, як індивідуальної діяльності школяра, його корекції і педагогічної підтримки. У цьому випадку навчання не стільки задає “вектор” розвитку, скільки створює для цього необхідні оптимальні умови.

Розвиток учня – основне завдання особистісно орієнтованої педагогіки, “вектор” розвитку якої будується не від навчання до учіння, а навпаки, від учіння до визначення педагогічних чинників, що сприяють його подальшому розвитку. Такий підхід дещо збігається з поглядами видатного психолога Ж. Піаже, що навчання, і особливо учіння, базується на певному рівні розвитку особистості [6].

Вирішення завдання розвитку здібностей учня пов’язано зі створенням проекту особистісно орієнтованої системи навчання в школі. Саме проектування такої системи має бути гнучким, варіативним, багатofакторним і обов’язково передбачати:

- визнання учня головним суб’єктом навчального процесу;
- визначення мети проектування як розвитку індивідуальних здібностей учня;
- добір засобів, що забезпечують реалізацію поставленої мети: виявлення і структурування суб’єктного досвіду учня, його цілеспрямований розвиток у навчальному процесі.

Якість реалізації особистісно орієнтованого навчання безумовно залежить від урахування вимог специфічних принципів особистісно орієнтованого навчання серед яких провідними є:

- принцип індивідуалізації навчання;
- принцип максимального наближення змісту навчального матеріалу до реалій життя. Реалізація цього принципу сприяє розумінню учнями важливості знань, необхідності постійного їх оновлення;
- принцип спіралеподібної будови навчального матеріалу. Урахування цього принципу дає змогу повертатися до раніше вивченого і розглядати його з різних сторін на більш складному рівні, що дає змогу слабким учням закріпити, а сильним поглибити знання;
- принцип постійної самооцінки учнями власної навчальної діяльності. Реалізація цього принципу дає змогу учню не тільки більш усвідомлено ставитись до учіння, а й спостерігати динаміку особистого просування в засвоєнні навчального матеріалу, своєчасно корегувати свою пізнавальну діяльність;
- принцип реалізації цілісного навчально-виховного процесу, що передбачає органічне поєднання навчальної роботи на уроках і в позаурочний час.

Очевидно, що реалізація наведених принципів має здійснюватися в комплексі з іншими дидактичними принципами, які досить ґрунтовно розкриті в підручниках з педагогіки.

Висновки. Таким чином, реалізація особистісно орієнтованого навчання потребує, з одного боку, розробки такого змісту освіти, який включає не тільки наукові знання, але й методи і прийоми пізнання. З іншого – розробки оптимальних форм взаємодії учасників освітнього процесу (учителів та учнів).

Необхідною умовою слід вважати і розробку процедури відстеження характеру і спрямованості розвитку та створення сприятливих умов для формування індивідуальності учня тощо.

Література

1. Барабоха Д. Формування творчого потенціалу як основний фактор школяра / Д. Барабоха // Рідна школа. – 2006. – № 1. – С. 31–33.
2. Васьков Ю. Педагогічні теорії, технології, досвід / Ю. Васьков. – Х., 2000.
3. Верцинская Н.Н. Индивидуальная работа с учащимися / Н.Н. Верцинская. – Минск : Народна асвета, 1983.
4. Гончаренко А. Особистісно-орієнтована модель освіти: підготовка педагога / А. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 10–13.
5. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. – К., 1996.
6. Энциклопедия современного учителя / [сост. Т.П. Зайцева]. – М. : АСТ, 2000.
7. Подмазін С.І. Особистісно-зорієнтована освіта: соціально-філософське дослідження / С.І. Подмазін. – Х., 2000.

ЗОЛОЧЕВСЬКИЙ В.В.

ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ГРОМАДЯНСЬКОГО ТА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИ- ХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сучасний стан педагогічної науки та освітньої практики позначився загальними глобалізаційними процесами, що актуалізують розробку питань формування в молоді життєвих цінностей, орієнтування національної системи освіти на гуманістичні й валеологічні принципи виховних впливів, створення сприятливих умов для саморозвитку кожної особистості.

Складовою загального виховного процесу молодого покоління є громадянське та національно-патріотичне виховання, головною метою якого визначено набуття молодими громадянами соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення загальної культури й високої культури відносин та фізичної досконалості.

Зусилля сучасної педагогічної науки спрямовані на розробку теоретичних і практичних засад громадянського та національно-патріотичного виховання молоді, удосконалення форм і методів виховання, що базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки і психології.

Концепція національно-патріотичного виховання молоді серед виховних завдань щодо створення цілісної системи національно-патріотичного виховання визначає сприяння розвитку фізичного, психічного та духовного здоров'я, задоволення естетичних і культурних потреб особистості засобами музеїв, театральної педагогіки, дитячого та юнацького спорту [1].

У літературі з розвитку педагогічної науки та практики в Україні теоретико-методологічні основи громадянського й патріотичного виховання молоді через призму народності та природної спорідненості розглядали вітчизняні теоретики й педагоги-практики Г. Сковорода, К. Ушинський,

І. Франко, А. Макаренко та В. Сухомлинський; визначали принцип громадянськості як один із провідних у педагогічній етиці Г. Ващенко, М. Пирогов, С. Русова; військово-патріотичне виховання молоді засобами фізичного та психофізичного гарту, роль молодіжних громадських організацій у справі військово-патріотичного виховання української молоді, психологічні основи підготовки учнів до військової служби висвітлювали О. Губко, Ю. Руденко, М. Стельмахович і М. Томчук; проблеми демократичного та національно-патріотичного виховання з філософсько-антропологічними акцентами – В. Андрущенко, І. Бех, С. Клепко, М. Конох, В. Кремень, М. Култаєва, В. Луговий, В. Лутай, І. Надольний, І. Радіонова та інші.

У дисертаційних роботах О. Абрамчук, М. Бабкіної, Ю. Жданович, Ю. Завалевського, О. Кириченка, О. Кошолопа, Н. Нікітіної, О. Олійник, Р. Петронговського, С. Рашидової, А. Сігової, О. Стьопіної, А. Фрідріх та інших науковців розкрито окремі питання громадянського та національно-патріотичного виховання підлітків засобами українського народознавства, мистецтва, на військово-козацьких традиціях, у процесі історико-краєзнавчої діяльності та позанавчальної виховної роботи.

Проте дослідженню проблеми формування самосвідомості, громадянськості та національно-патріотичного виховання студентської молоді засобами фізичного виховання у вітчизняній педагогіці приділяється недостатньо уваги.

Мета статті – розкрити перспективні форми і методи організації фізкультурно-масової роботи в навчальних закладах як засоби громадянського та національно-патріотичного виховання студентської молоді.

Ідея національно-патріотичного виховання громадян будь-якої держави була і є однією з фундаментальних проблем в історії філософії й педагогіки. Кожна історична епоха формувала духовно-моральні ідеали людини-патріота, здатного до праці на благо рідної землі, до її захисту, до самопожертви. Ідеалом людини вважався громадянин, який володів багатством духовної культури, пов'язував особистісні інтереси з державними, захищав моральні підвалини країни. Розвитку патріотичних почуттів сприяла сукупність чеснот цивілізованої людини (гуманність, справедливість, любов до Батьківщини). В історії вітчизняної педагогічної думки проблеми національно-патріотичного виховання тісно пов'язані з ідеєю народності виховання, що передбачає у процесі виховання моральних чеснот використання народознавчих засобів, народних традицій. Формування ідеального на народних традиціях ґрунтується на загальнолюдських цінностях [6].

Наприклад Г. Ващенко, висвітлюючи генезу й розвиток українського виховного ідеалу, наголошував на його послідовній традиційності. Оскільки головним джерелом традиційного виховного ідеалу українця є релігійність і патріотизм, то на педагога покладається безпосередня відповідальність за формування цього ідеалу в молоді. Перша абсолютна цінність для молоді, як наголошував Г. Ващенко, є Бог, друга – Батьківщина. Молодь має чітко уявляти собі, у чому полягає благо Батьківщини: у високому рів-

ні здоров'я українського народу, зведенні до мінімуму в ньому хвороб і виродження [2, с. 174–175].

Національно-патріотичне виховання молоді діалектично поєднує в собі ряд окремих напрямів виховання: військове, моральне, правове тощо. Проте головним результатом виховних зусиль має стати готовність молоді людини до громадянської та військово-патріотичної діяльності як внутрішнього системного утворення, що передбачає п'ять основних компонентів: освітній, фізичний, психологічний, соціальний і духовний.

Освітня готовність – це, передусім, обсяг знань про героїчне минуле українського народу, історії його Збройних сил. Вона передбачає також певний обсяг знань із допризовної підготовки, фізичної культури, гігієни й побуту.

Фізична готовність передбачає певний рівень розвитку в молоді фізичної сили, витривалості, спритності, швидкості в рухах; сформованість необхідних для професійної діяльності рухових навичок і вмінь. Передумовою для цього є забезпечення достатнього рівня фізично-оздоровчої активності студентської молоді на заняттях із фізичного виховання та в позааудиторній діяльності [5].

Формування всіх компонентів готовності молоді людини до громадянської та військово-патріотичної діяльності, що здійснюється в межах єдиного навчально-виховного процесу, залежить від професійної майстерності викладачів гуманітарних дисциплін, продуманої організації фізкультурно-оздоровчої, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної та громадсько корисної діяльності.

Заходи щодо громадянського та національно-патріотичного виховання за змістом і спрямованістю можуть бути: а) інформаційні, просвітницькі (лекції, політінформації, конференції, зустрічі, тематичні вечори, бесіди); б) дієвого, практичного спрямування (окремі види змагань, конкурси, гурткова й шефська робота, екскурсії, робота з удосконалення навчально-матеріальної бази закладу освіти); в) комплексні, із усвідомленням їх суспільної й особистісної значущості (дискусії, огляди-конкурси, військово-спортивні свята, походи у місця бойової та трудової слави народу України, тижні оборонно-масової роботи [5].

Серед комплексних засобів громадянського та національно-патріотичного виховання студентської молоді чільне місце посідає така позааудиторна форма фізичного виховання студентів, як фізкультурно-масова робота, організація якої передбачає масовість, тематичну спрямованість, видовищність проведення фізкультурно-оздоровчих заходів та спортивних змагань [4].

На підставі вивчення науково-педагогічних джерел установлено, що витоки ідеї організації фізкультурно-масової роботи сягають давнини та практично виявлялися вже в традиційних народних рухливих іграх і забавах, ритуальних ігрищах між поселеннями, військових танцях, формах військово-фізичної підготовки молоді доби Київської Русі та козаччини, в організації дозвілля членів парубоцьких громад і вихованців братських шкіл,

народних традиціях виховання студентів у Києво-Могилянській академії. Також з'ясовано, що становленню ідеї організації фізкультурно-масової роботи з молоддю у вітчизняній педагогічній думці передували відкриття додаткових військових класів при Харківському колегіумі; запровадження фехтування й гімнастики в ліцеях, військових гімназіях, кадетських корпусах та комерційних училищах; відкриття на початку ХІХ ст. спеціальних фізкультурних установ: приватних фехтувальних шкіл, шкіл гімнастики та плавання; заснування наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. об'єднань та товариств фізкультурно-патріотичного спрямування “Сокіл”, “Пласт” “Січ”, “Луг”, “Каменяр”, у програмах яких, посилаючись на національні традиції, поряд із культурно-освітніми завданнями ставилося за мету виховання молоді фізично міцною, духовно здоровою, національно свідомою [3; 7; 8, с. 104–114].

В українських вищих навчальних закладах відповідно до планів виховної роботи з метою громадянського та національно-патріотичного виховання студентів упродовж навчального року організовується та проводиться ряд фізкультурно-оздоровчих заходів і спортивних змагань із нагоди визначних дат в Україні. З основних фізкультурно-оздоровчих заходів із нагоди визначних дат традиційно проводяться такі, як-то: спортивно-масові заходи до Дня фізичної культури і спорту (вересень), фізкультурно-патріотичний фестиваль “Козацький гарт” до Дня українського козацтва (жовтень), спортивні змагання до Дня Збройних сил України (грудень), міжвузівські змагання з військово-прикладних видів спорту, присвячені Дню захисника Вітчизни (лютий), туристичні походи у визначні місця до Міжнародного дня пам'яток і визначних місць (квітень), легкоатлетичні кроси, спортивно-мистецькі заходи до Дня міжнародної солідарності трудящих та Дня перемоги (травень), спільні фізкультурні паради та показові виступи спортсменів вищих навчальних закладів до Міжнародного дня захисту дітей (червень), легкоатлетичний крос “Біг патрулів” до Дня незалежності України (серпень).

Характерні особливості організації фізкультурно-масової роботи в навчальних закладах (тематична спрямованість, змагальність, різноманітність форм і видів фізкультурно-оздоровчих заходів і спортивних змагань, участь у яких вимагає від молоді підвищеної рухової активності, виявлення індивідуальних фізичних здібностей та відповідного рівня фізичного розвитку) дають підстави стверджувати, що фізкультурно-масова робота є дієвим комплексним засобом вирішення виховних завдань щодо створення цілісної системи громадянського та національно-патріотичного виховання студентської молоді.

Висновки. Проведений педагогічний аналіз дав підстави виокремити серед комплексних засобів громадянського та національно-патріотичного виховання студентської молоді перспективні форми й методи організації фізкультурно-масової роботи (спортивні змагання, туристичні походи, масові легкоатлетичні забіги, спільні фізкультурні паради та показові виступи спортсменів вищих навчальних закладів із нагоди визначних дат в

Україні тощо), що потребують подальшої розробки для вдосконалення якості навчально-виховного процесу в українських вищих навчальних закладах.

Література

1. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України "Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді" від 27.10.2009 р. №3754/981/538/49.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 194 с.
3. Дорошенко Е.Ю. Розвиток фізичної культури в Україні (др. пол. XIX початок XX століття) : навч. посіб. / Е.Ю. Дорошенко, Л.В. Потапова. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 104 с.
4. Золочевський В.В. Організація та методика проведення масових фізкультурно-спортивних заходів у системі фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в навчальних закладах : навч. посіб. / В.В. Золочевський, О.Г. Шалєпа. – Х. : Харк. гуманітарно-педагогічний ін-т, 2008. – 120 с.
5. Кириченко О.В. Виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.В. Кириченко. – Донецьк, 2006. – 248 с.
6. Рашидова С.С. Виховання почуття патріотизму старшокласників на культурно-художніх традиціях Донбасу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С.С. Рашидова ; Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2007.
7. Степанюк Є.І. Студентський спортивний рух: історія і сучасність / Є.І. Степанюк, О.М. Вацеба. – Л., 2003. – 60 с.
8. Філь С.М. Історія фізичної культури : навч. посіб. / С.М. Філь, О.М. Худолій, Г.В. Малка. – Х. : ОВС, 2003. – 160 с.

ЗУБЦОВА Ю.Є.

МОДЕЛЬ СФОРМОВАНОСТІ ПАТРІОТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Патріотизм – надзвичайно складне явище духовного життя, яке відображається в особистій та суспільній свідомості людей, об'єднуючи їх і виступаючи вирішальним чинником усвідомлення особистістю загальнолюдських цінностей. Новий час вимагає від школи змісту, форм і методів патріотичного виховання, адекватних сучасним соціально-педагогічним реаліям.

На сучасному етапі розробкою організаційно-педагогічні засади громадянської освіти вивчають П.В. Вербицька, Н.П. Дерев'янка, Т. Єлагіна, Ю.І. Завалевський, Л.О. Рехтета, М.В. Рудь, П.І. Корінна. Питання формування національної культури школярів досліджували Н.Ю. Дем'яненко, Н.С. Побірченко, Я.І. Журецький. Проблему патріотичного виховання висвітлювали В.В. Івашковський, В.К. Кіндрат, В.І. Каюков, В.О. Коваль, О.Г. Коркішко, П.В. Онищук, М.С. Павленко, Р.Р. Петронговський та ін.

Аналіз останніх публікацій свідчить, що, незважаючи на достатню кількість досліджень з розвитку патріотизму особистості, недостатньо ви-

вчено в сучасній науці формування патріотичної свідомості та патріотичних якостей саме молодших школярів.

Метою статті є складання умовного соціально-психологічного портрета учня молодших класів – патріота.

У ході дослідження ми визначили такі аспекти сформованості патріотичних якостей учнів-початківців:

- наявність загальнолюдських цінностей як основи становлення патріотизму особистості;
- любов до сім'ї, предків, родинних звичаїв та традицій;
- шанобливе ставлення до Батьківщини, рідної мови, культури, історії українського народу; засвоєння основ правової культури.

Ми вважаємо, що суть процесу становлення патріотичної культури молодших школярів полягає у формуванні певних якостей (з урахуванням вікових особливостей), наявність яких буде сприяти розвитку патріотичної свідомості підлітка-патріота, юнака-патріота, громадянина-патріота. Отже, пропонуємо:

- виділити систему патріотичних якостей в учнів-початківців;
- визначити критерії та показники, за якими можна з'ясувати динаміку розвитку тієї чи іншої патріотичної якості особистості.

Згідно з нашими уявленнями, патріотична якість – це соціально-психічна властивість особистості, яка виявляється в єдності патріотичних почуттів особистості, знань, що характеризують предметно-операційну сторону патріотизму та суспільно корисної діяльності. Отже, ми досліджували проблему моделі сформованості патріотичних якостей через наявність знань патріотичного змісту, патріотичних почуттів, тобто певного ставлення до справ патріотичного змісту та патріотично спрямованої діяльності, а саме готовності молодшого школяра діяти відповідно до свого розуміння та ставлення.

По-перше, визначаючи соціально-психологічні характеристики учня-патріота, розглядаємо їх відповідно до загальнолюдських цінностей, тому що справжній патріотизм включає в себе повагу до інших народів і країн, їх національних звичаїв і традицій. Саме тому учень-патріот повинен знати моральні норми й дотримуватися цих норм та цінностей у суспільстві, цінностей, які мають бути притаманні всім людям без урахування національної належності. Не можна уявити собі справжнього патріота, який би нехтував поняттями *добро, чесність, скромність, справедливість, ввічливість, толерантність, милосердя, взаємодопомога, співпереживання, працелюбність* тощо.

Отже, розуміння учнем загальнолюдських цінностей відображає знання правил та норм, які утворюють певний спосіб життя і являють собою ідеальну модель поведінки особистості. Моральні поняття детермінуються знаннями, які учні отримують, вивчаючи навчальні предмети, у позаурочний час та звичайно в сім'ї. Молодший школяр має розуміти сутність та важливість таких настанов, як “не бреші”, “допомагай молодшим”, “поважай дорослих”, “будь ввічливим” тощо. Учні мають знати й

дотримуватися правил та норм поведінки в школі, громадських місцях і вміння давати оцінку фактам та явищам суспільного життя. Про високий рівень показників розуміння змісту загальнолюдських якостей молодшого школяра можна говорити, якщо учень здатний описувати моральні вчинки, переживання, почуття в ситуаціях морального вибору. До того ж вміння логічно обґрунтовувати вибір між добром та злом, взагалі розуміти, що є добром і злом у суспільстві.

Але знання загальнолюдських цінностей не робить людину добрішою й кращою. Такі знання є лише передумовою розвитку моральної свідомості. Навчитися добру, справедливості, співпереживанню на уроці неможливо, але прищепити інтерес до вищих цінностей, розвинути інтелектуальне підґрунтя моральної культури можна. Таким чином, важливо не тільки повідомити певні моральні знання, а й викликати емоційне ставлення до відповідних явищ. Усвідомлення прийняття загальнолюдських принципів і норм пов'язано з усвідомленням зразків моральної поведінки та сприяє формуванню моральних оцінок і вчинків.

Маючи певний запас знань загальнолюдської культури, зовнішній вплив суспільства набуває індивідуального значення для конкретного школяра, формує суб'єктивне ставлення до певних (моральних чи аморальних) вчинків. Добро та зло, як найбільш загальні поняття моральної свідомості, мають відображати відношення людини до навколишнього середовища. Отже, молодший школяр в ідеалі має виявляти позитивне ставлення до всього, що співвідноситься із загальнолюдськими принципами та ідеалами, а емоційне засудження викликає зневажання моральними цінностями й вимогами.

У свою чергу, на суб'єктивному позитивному ставленні дитини до моральних цінностей, на добрій волі та сумління має бути заснована, перш за все, діяльність особистості. Душевна щедрість, доброта, чуйність, правдивість, працьовитість – такі якості, мають бути в ідеалі притаманні особистості.

У процесі соціалізації молодший школяр набуває досвіду моральної поведінки. Так, у ході навчання молодші школярі включаються в колективну діяльність, де також іде процес засвоєння моральних норм та одночасно відбувається процес застосування набутих знань у конкретних ситуаціях морального вибору. Діяльність у дусі поваги до загальнолюдських цінностей має орієнтуватися не на особисту вигоду, користь та схвалення, а на переконання в істинності моральних цінностей. Повага до старших, безкорислива допомога рідним, близьким – такий внутрішній саморегулятор поведінки повинен спиратися на здатність особистості до добровільного вибору певного вчинку та слідуванню вимогам совісті.

Таким чином, молодший школяр має не тільки усвідомлювати вирішальне значення загальнолюдських цінностей, а й активно втілювати їх у повсякденному житті, у ставленні до інших людей, виявляти такі моральні цінності, як доброта, справедливість, правдивість, працелюбство, толерантність, щирість, повага до інших людей, відповідальність. Безумовно, названі характеристики, що фактично стали ціннісними орієнтирами людей,

не тільки вказують на загальний рівень моральної культури, а й відіграють важливу роль у визначенні її громадянської позиції та виявленні патріотичних якостей.

Безперечно, сім'я як первинна ланка суспільства посідає провідне місце у формуванні загальнолюдських якостей у цілому та патріотичних рис особистості зокрема. Саме тому, розглядаючи аспект формування поваги до сім'ї та предків, ми зазначаємо: людяність, повага до старших та сімейних традицій, первинні навички самообслуговування – все це закладається в родині. З раннього віку дитина засвоює норми поведінки людей, які її оточують, насамперед близьких: батьків, бабусь та дідусів. Таким чином, важливо виховувати батькам дитину так, щоб у дорослому віці людина сприймала, аналізувала дійсність, не забуваючи про моральні та духовні цінності, закладені попередніми поколіннями.

Які ж саме соціально-психологічні особливості щодо сім'ї повинні бути сформовані в молодшого школяра, що позитивно вплинуть на становлення патріотичних якостей особистості?

У період раннього дитинства формуються перші уявлення, з яких у подальшому виникає образ Батьківщини, засвоюються перші правила, за якими живуть люди, на ґрунті яких пізніше сформуються патріотичні якості й почуття громадянськості. Проявом розуміння дітьми культури стосунків у сім'ї є усвідомлення дітьми важливості знань свого родоводу. Учень має знати, що наші корені – в історії та традиції сім'ї. У свою чергу, сім'я, зберігаючи свої традиції, зберігає й національні. Справді, якщо учень знає історію своєї сім'ї, сімейні звичаї, свій родовід, то він буде вивчати досвід історичного розвитку суспільства.

Сформованість поваги до сім'ї має характеризувати позитивне ставлення школярів до оточуючих. Так, дитина має відчувати почуття щирої любові до батьків, рідних, роду. До того ж у дитини має сформуватися бажання наслідувати та шанувати родинно-побутові традиції, культуру рідного міста чи села. Майбутнього патріота має відрізнити почуття обов'язку та відповідальності перед батьками, бажання допомагати старшим і опікуватися молодшими. Молодший школяр має відчувати гордість за дії своїх предків.

У свою чергу, емоційне ставлення й усвідомлення знань сімейних цінностей має підтверджуватися молодшими школярами в процесі діяльності. Поведінкові прояви учня-патріота відображають сутність спонукання особистості до вибору вчинків і дій, виявляються в пізнавальній, трудовій активності дітей. Так, діти дотримуються правил і норм поведінки в сім'ї, поважно ставляться до дорослих, дотримуються сімейних традицій. Дочка чи син мають допомагати по господарству: повинні бути сформовані основні трудові навички, вміння із самообслуговування.

Звичайно, що вищий рівень сформованості загальнолюдських якостей в учня-початківця, що частіше дитина виявляє вихованість у колі сім'ї, токраще дитина буде ставитися до Батьківщини, рідної мови та культури українського народу.

На кінець дошкільного періоду дитина знає назву країни, міста (села), в якому мешкає, про існування різноманітних національностей та мов. Шкільне навчання поступово розширює знання патріотичного змісту в учнів-початківців. Молодший школяр повинен знати назви міст, обласних центрів України та її столиці; розуміти, що місто, в якому ми народились, є частиною Батьківщини та в усіх містах України є спільні традиції, звичаї й свята. Молодші школярі мають розуміти значення й походження державного прапора, гімну та герба; виявляти знання основних народних символів, оберегів України, особливості культури українського народу. Учні повинні мати уявлення про народні традиції та звичаї. З кожним роком навчання в початковій школі поглиблюються знання про особливості та різноманітність природи рідного краю.

До того ж молодший школяр має розуміти зміст таких понять, як “обов’язок перед Батьківщиною”, “любов до Батьківщини”, “захисник Батьківщини”, “патріотизм”, “патріот”. Якщо учень має високий рівень знань патріотичного змісту, він зможе виявляти відповідні погляди на факти громадянського життя.

Суттєве місце в системі патріотичних цінностей посідає правова культура. Так, молодший школяр має знати історію створення Конституції України, розуміти її значення для громадян, вміти викласти зміст основних статей головного закону держави. Молодші школярі мають засвоїти, що найважливіші вимоги суспільного співбуття закріплені законом, і порушення їх завжди є аморальним.

Звичайно, шкільне навчання відіграє провідну роль у формуванні комунікативних умінь. Молодші школярі з першого класу вчать української мови. І саме рідне слово виховує національну психологію, національний характер, національну самосвідомість особистості.

Усвідомлення мови як безцінного скарбу народу є одним з найвагоміших моментів розвитку національної спрямованості. У свою чергу, молодший школяр повинен не тільки добре володіти мовою, а й мати бажання спілкуватися нею. Сформоване бажання спілкуватися рідною мовою позитивно позначається на відчутті єдності з державою, з рідною землею. Крім того учень-патріот має відрізнятись відповідальним ставленням до прав та обов’язків громадян відповідно до державних законів, виявленням позитивного ставлення до захисників Збройних сил України. Звичайно, не можна не наголосити на важливості сформованості почуття любові до рідного краю та Батьківщини.

Таким чином, емоційне ставлення включає в себе такі соціально-психологічні характеристики молодшого школяра, як переживання особливого позитивного ставлення до засвоєних знань навколишнього світу, рідного краю, формування відповідних поглядів на факти громадянського життя країни, любов до рідної мови, виявлення стійких інтересів до цих відомостей, бажання брати участь у суспільно корисній праці, народних звичаях, обрядах. Добре, якщо дитина виявляє не тільки ґрунтовні знання пат-

ріотичного змісту, а й потребу в пізнанні історичного минулого та сучасного етапу розвитку країни.

Знання особистості повинні глибоко проникнути у свідомість учнів, які мають не тільки їх засвоїти, а й пережити, аналізувати, роботи висновки. Глибоке засвоєння молодшими школярами знань патріотичного змісту, забезпечує чуттєвий досвід дітей, тобто особливе її ставлення до того чи іншого суспільного явища. У свою чергу, знання й почуття впливають на діяльність, стимулюють її.

Наголосимо, що активна діяльність патріотичного змісту є не тільки показником та критерієм патріотичної культури, а й найважливішою умовою. Важливо, щоб діти застосовували знання та вміння, необхідні для відповідальної участі в суспільно корисній діяльності. Ідеал поведінки учня-патріота полягає в тому, щоб знання не залишилися тільки у свідомості, а виступали стимулом до конкретної діяльності патріотичної спрямованості. Показниками позитивного прояву в поведінці цього напряму сформованості патріотичних якостей є дотримання молодшими школярами основних прав, обов'язків, норм поведінки громадянина-патріота, свідоме виконання доручень. Крім того, це і виявлення бажання захищати Батьківщину, дбайливе ставлення до культури, традицій країни. Молодший школяр має показувати приклад дбайливого ставлення до природи. Взагалі турбота про природу, збереження та оновлення її ресурсів – риси, які притаманні, насамперед, людині-патріоту, для якої навколишнє середовище – не просто територія, тимчасове місце проживання, а простори Батьківщини, рідна земля [1, с. 204].

Висновок. Отже, аспекти формування патріотичних якостей ґрунтуються на принципах загальнолюдської моралі й виявляються в свідомому та активному виконанні особистості своїх громадянських обов'язків, прослідковуються через комплекс почуттів, поглядів, відносин, дій. Про сформованість патріотичної культури учня молодших класів можна говорити, якщо в дитини виникло бажання плекати рідну мову, зберігати історичні пам'ятки, надавати допомогу молодшим і старшим. Чесний, добрий, працелюбний, кмітливий, гостинний, співчутливий – такі соціально-психологічні особливості мають бути притаманні учню-патріоту молодших класів. Та головне: молодший школяр має усвідомити себе патріотом, громадянином України, бо що глибші патріотичні почуття, то міцніша патріотична свідомість.

Соціальний простір для розвитку патріотичних якостей не обмежується шкільними стінами. Важливу роль тут виконує саме співробітництво сім'ї та школи, вплив інших соціальних інститутів. Молодший шкільний вік – особливий етап у формуванні ставлення людини до навколишнього світу, коли визначається спрямованість особистості. І це є періодом для закладання патріотичних якостей, які будуть розвиватися в майбутньому. Отже, в подальшому ми спробуємо обґрунтувати соціально-педагогічні умови для ефективного розвитку патріотичних якостей у молодших школярів.

Література

1. Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи : метод. посіб. для вчителів / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В.Гнатюка ; Д.О. Тхоржевський (ред.). – К., 1999. – 296 с.

ІВАСІШИНА С.В.

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Б. СПОКА НА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У США

На сучасному етапі розвитку української педагогічної науки набуває актуальності дослідження такого соціально-педагогічного феномену, як батьківська просвіта. В умовах швидкої зміни цінностей моделі виховання минулих часів багато в чому стають неефективними. Саме тому сьогодні для нашої країни доцільним є розширення й оновлення методичної бази з питань навчання батьків виховувати й доглядати за дитиною. У зв'язку з цим для України необхідним є звернення до здобутків виховання найвидатніших педагогів та використання досвіду провідних країн, зокрема США.

Особливості батьківської просвіти у США досить широко висвітлені в педагогічній теорії і практиці. Розглядаючи характер навчання американців батьківства у другій половині ХХ ст., нами було виявлено, що провідною фігурою американської педагогічної думки цього часу є Б. Спок (Benjamin Spock). Окремі аспекти діяльності педагога, пов'язаної з просвітою американських батьків, висвітлені у працях Ю. Азарова, С. Білецької, В. Боровікової, С. Степанова. Серед зарубіжних дослідників слід відзначити аналіз педагогічної спадщини видатного педагога, запропонований Л. де Моз (L. de Mause), Дж. Кінкід (G. Kinkead) і Р. Мет'юз (R. Mathews).

Мета статті – творче осмислення здобутків Б. Спока (Benjamin Spock) стосовно виховання дошкільників та простеження впливу його педагогічних ідей на формування сучасної системи просвіти батьків дітей дошкільного віку у США.

Аналіз динаміки становлення та розвитку системи батьківської просвіти у США дав нам змогу виявити, що в середині ХХ ст. організація навчання батьків дітей дошкільного віку проходила під гаслом “вседозвільної” виховної ідеології. Підняття дитини з її бажаннями над потребами і бажаннями самої сім'ї, з одного боку, а також поширення ідеї планування сім'ї і революція у сфері протизаплідних засобів – з іншого, вплинули на зростання цінності дитини, адже тепер вона з'являлася після свідомого вибору батьків.

Швидкий сплеск народжуваності (“бемі-бум”), пов'язаний з економічним процвітаням США і престижем материнства, у свою чергу, створив

необхідність надання батькам розумних і дохідливих порад щодо виховання і догляду за дитиною. У результаті нова виховна ідеологія, піднявши дитину до такого рангу в сім'ї, зробила нагальним питання про організацію просвіти американських батьків. Пояснюючи батькам, що виховувати малюків не так важко, як вони вважають, американські педагоги повинні були швидко створити посібник для батьків, який би включав розумні і дохідливі поради батькам щодо виховання і догляду за дитиною. У результаті в цей період своєрідною "Біблією" для американців став "Звід законів дитячого щастя і здоров'я", створений американським ученим, дитячим лікарем і педагогом Б. Споком (Benjamin Spock) у співробітництві з педіатром і дитячим психологом доктором Б. Розенбергом (B. Rothenberg) – "Книга здорового глузду про дитину і турботу про неї" (The Common Sense Book of Baby and Child Care), або "Дитина і догляд за нею".

З ім'ям Б. Спока (Benjamin Spock) пов'язаний своєрідний переворот у сімейному вихованні, що позначив рішучий перехід від авторитаризму в спілкуванні з дітьми до гуманізму, до демократичної педагогіки. До того ж нове покоління було готове до нового рівня сімейних відносин, несвідомо прагнучи до переходу від суворості і стриманості у відносинах з дітьми до взаєморозуміння і гуманізму у вихованні. Револьюційним закликком педагога до батьків був: "Ви знаєте значно більше, ніж вам здається" [8]. У свою чергу, доктор педагогічних наук, професор Ю. Азаров стверджував, що "виховання за Б. Споком" досягло особливої популярності, адже воно спиралося на дві сили – на наукове знання і народну мудрість [1].

У ході наукового пошуку нами було виявлене визначення вільною енциклопедією "Вікіпедія" (Wikipedia) особистості Бенджаміна Спока (1903–1998) як "першого педіатра, який вивчав психоаналіз з метою спроби розуміння потреб дітей у рамках розвитку сімейних відносин". Там також було зазначено, що ідеї педагога про виховання дітей вплинули на декілька поколінь батьків, зробивши їх гнучкішими і ніжнішими до своїх дітей, змусивши їх ставитися до них як до осіб, тоді як загальноприйнятою думкою було те, що виховання дитини має бути сфокусовано на виробленні дисципліни" [8].

Аналіз основних творів автора дав нам можливість з'ясувати, як сам автор визначав свою місію у педагогіці: "Коли я писав перший варіант книги ("Дитина і догляд за нею"), ставлення більшості людей до годування дитини, навчання туалетові і загальному догляду за нею було все ще досить суворим та непохитним. Однак потреба в більшому розумінні дитини і турботі про неї, потреба в переосмисленні багатьох позицій у вихованні ясно давали зрозуміти педагогам, психоаналітикам і педіатрам, що необхідні термінові зміни в поглядах на виховання дітей, і я спробував заохотити цю ідею" [11, с. 1].

Розглядаючи педагогічну діяльність і принципи виховання у сім'ї, відзначимо, що свої роздуми, призначені батькам, Б. Спок узагальнив у першій книзі-брошурі "Психологічні аспекти педіатричної практики". Фактично книга була застосуванням теорії З. Фрейда до практики догляду за

дитиною й розкривала такі аспекти: годування, відлучення від грудей, привчання до горщика, дисципліни і багатьох інших поведінкових і емоційних проблем. Уникаючи теоретичних міркувань, Б. Спок спробував вкласти основи психоаналізу в голови американського середнього класу. Спираючись на положення З. Фрейда, що придушення дитячих поведінкових реакцій може в майбутньому викликати серйозні невротичні порушення, педагог пропонував батькам бути терплячими і спокійно переживати певні стадії дитячого розвитку. “Саме здоровий глузд має стати основою виховання”, – стверджував Б. Спок. “Якщо дитя плаче, утіште і нагодуйте його, нехай навіть буде порушений графік годування. Але і не треба кидатися до немовляти, ледве воно почне вередувати. Якщо дитина не може або не хоче щось робити, не примушуйте її насильно”. Автор також переконує, що “...ростити дитину – не така вже й складна справа, якщо ви підходите до неї невимушено, довіряєте власним інстинктам і дотримуетесь розумних порад лікаря” [6, с. 8].

На підставі аналізу інших праць Б. Спока (“Дитина і догляд за нею”, “Розмова з матір’ю”) ми, по-перше, визначили основні педагогічні погляди прогресивного американського вченого, дитячого лікаря і педагога щодо виховання малюків; по-друге, проаналізували виховні рекомендації батькам; по-третє, охарактеризували Б. Спока (Benjamin Spock) як прихильника гуманізму, який стверджував, що тільки в атмосфері доброти може бути здійснене справжнє виховання. У своїй книзі “Дитина і догляд за нею” він писав, що “...дітям найбільше у світі потрібна любов батьків. Діти, які стали злочинцями, страждали не від нестачі покарань, а від нестачі любові; кожна дитина – особистість” [5, с. 5–6].

Аналіз основних педагогічних поглядів Б. Спока (Benjamin Spock) дав нам змогу зробити висновок, що педагог не був повним прихильником “ідеального материнства”, яке повністю обмежувало материнські права порівняно з дитячими, адже основну увагу батьків у вихованні дітей він акцентував саме на батьківському авторитеті. У 50-х рр. ХХ ст. педагог починає застерігати матерів від крайнощів у вихованні дітей: “Виявляйте чуйність, враховуйте бажання і волю своєї дитини. Але обережно, не дозволяйте дитині перетворювати вас на рабиню. Пам’ятайте, що домінуючу роль мають відігравати батьки, батьківський авторитет. Я маю на увазі справжній авторитет, а не авторитарність. Мова йде не про покарання дитини, а про вміння навчити її того, що добре і справедливо. Потрібно домогтися того, щоб у покаранні, як у методі виховання, просто не було необхідності” [5, с. 38].

Підкреслюючи, що педагог не є прихильником “вседозволеності”, а також з метою застереження батьків від здійснення помилок – культивування вседозволеності у вихованні, формування у дітей безвілля і безвідповідальності – Б. Спок (Benjamin Spock) спеціально переробляє свою книгу для другого видання й особливо підкреслює керівну роль батьківського авторитету та дисципліни. Він стверджує, що дев’ять десятих дисципліни – це любов, яку дитина відчуває до батьків [1].

Основним методом виховання, який Б. Спок (Benjamin Spock) рекомендував батькам, був метод терпіння, який орієнтувався на батьківське уміння чекати. Лікар і педагог відзначав, що "...не можна діяти за принципом очманілої кішки. Якщо дитина не відгукується на заохочення, то покарання тільки погіршить справу, тому треба почекати, уникаючи роздратованості і відчаю, дозволити дитині проявити свою незалежність і самостійність і, вибравши зручний момент, повернутися до своїх вимог" [5, с. 67].

Загальною основою виховання Б. Спока (Benjamin Spock) вважає потребу в іншій людині, потребу любити; не примушувати, а навчити дитину бути доброю – це головна спрямованість виховних дій батька. Якщо дитина не зуміє полюбити людей, то неможливо буде навіть навчити її поверховим манерам [1].

Продовжуючи аналіз педагогічної спадщини Б. Спока, зазначимо, що у всіх своїх працях педагог підкреслював важливість прищеплення самостійності у дитини: "Дитина, яку батьки не привчили до самостійності, на силу звільняється від залежності у майбутньому. Цей процес взаємний, найчастіше він затягується і проходить болічно як для батьків, так і для дитини". Найважливішим періодом, у якому формується самостійність дитини, як вважає автор, є друга половина першого року її життя. Саме в цей час вона вже уміє сидіти, повзати, стояти; у ній прокидається природний інтерес до всіх людей і речей, що її оточують" [12, с. 62].

У ракурсі теми нашого дослідження важливим є той факт, що більшість учених ототожнює "вседозвольне" виховання саме з ім'ям американського педіатра Б. Спока (Benjamin Spock), який вперше, окрім безпосереднього догляду за дитиною, серед обов'язків матерів виділив створення душевного комфорту дитини, приділяючи особливу увагу турботі про душу і внутрішній світ малюка. Але сьогодні питання про належність Б. Спока до "вседозвольної" ідеології залишається відкритим, а сучасні педагоги продовжують сперечатися, підтримуючи або критикуючи його ідеї.

Вивчаючи особливості виховання та взаємин батьків і дітей упродовж історії, психоісторик Л. де Моз (L. de Mause) виділив шість трансформацій дитинства: інфантицидний стиль, кидаючий стиль, амбівалентний стиль, нав'язливий стиль, соціалізуючий стиль, допомагаючий стиль [4, с. 75]. Останній з них, заснований на перевазі емоційного контакту і співчуття у відносинах, а також прагненні батьків забезпечити індивідуальний розвиток дитини, Л. де Моз (L. de Mause) тісно пов'язував саме з ім'ям доктора Б. Спока.

На думку сучасної української дослідниці С.В. Білецької, "Б. Спок став першим дитячим лікарем, який був здатний відповісти на питання не тільки про тіло, а й про душу маленької людини. Підхід Б. Спока ґрунтувався на довірі до потреб дитини, на дотриманні її прав, на повазі до її індивідуальності. Він вчив батьків насолоджуватися материнством і батьківст-

вом, а новий підхід педагога базувався на глибшому розумінні дитячої природи” [2, с. 175–176].

З іншого боку, сучасний американський дослідник Р. Метьюз (Robert Mathews) стверджує, що “...далеко не всі ідеї доктора Спока пройшли випробування часом; більше того, деякі з них згодом були визнані вкрай небезпечними. Так, теорія, що дітей не потрібно “балувати” заколисуванням, якщо вони починають плакати, на думку багатьох сучасних психологів, призвела до порушень виховання у декількох поколіннях, коли дитина сприймає інформацію від матері на тактильному рівні. А його рекомендація, щоб немовля засинало, лежачи на грудях, а не на спині, визнана Всесвітньою організацією охорони здоров’я (ВООЗ) вкрай небезпечною. Дослідження, проведені в кінці 80-х рр. ХХ ст., показали, що ризик померти в колисці для дітей, які засинають, лежачи на грудях, у чотири рази вищий, ніж для тих, що засинають на спині [10, с. 106].

Більш глобальні звинувачення “вседозвільної” теорії виховання, а разом з тим і Б. Спока, знаходимо у Е.С. Панасенко, О.Н. Боровікової, Дж. Кінкід (G. Kinkead), М. Мід (M. Mead). Вони стверджували, що саме Б. Спок своєю популярністю і “вседозвільними” порадами на довгі роки усталив нову ідеологію в США. Гостро критикуючи педагога, Е.С. Панасенко і О.Н. Боровікова зауважили, що результатом подібного підходу у вихованні стало все більше відчуження між поколіннями, неможливість дітей нормально взаємодіяти з іншими людьми, невміння йти на компроміс, егоїзм тощо. Пермисивне виховання, виникнувши як альтернатива і антипод авторитарного, мало такі самі негативні і багато в чому аналогічні наслідки [3, с. 142].

Як стверджував американський дослідник Дж. Кінкід (G. Kinkead), “...отримавши додатковий стимул у вигляді педоцентристських ідей Д. Дьюї, які фактично позбавляли дитину цілеспрямованого керівництва дорослих, а подальше розширення – у порадах Б. Спока, “пермисивне” виховання на довгі роки затвердилось в американських сім’ях і зробило свій внесок у відчуження між старшим і молодшим поколіннями” [9]. У свою чергу, відомий американський учений-антрополог М. Мід (M. Mead), присвятивши сорок років життя вивченню сім’ї у багатьох країнах земної кулі, відзначала, що “жорсткий контроль і повна безконтрольність однаково позбавляють дитину можливості нормально взаємодіяти з людьми” [3, с. 142–143].

Деякі пояснення цих суперечностей знаходимо у дослідженнях сучасного вченого С. Степанова: “...батьки сприйняли гуманістичні ідеї Б. Спока як проповідь потурання і вседозволеності. Безвільність і безвідповідальність своїх підростають дітей, які вони схильні були пояснювати теоретичними помилками Б. Спока. Таким чином, виправдалося застереження педіатра про те, що бездумне дотримання навіть найздоровішої педагогічної концепції може завдати більше шкоди, ніж принесли користі. У зв’язку з цим Б. Спок спеціально переробив свою книгу для нових видань, особливо підкресливши роль батьківського авторитету, значення дисципліни для виховання. Деяке загострення цих аспектів відобразило еволюцію

ідей Б. Спока, але по суті не суперечило його первинній концепції і стало її логічним розвитком. Основу дисципліни Б. Спок, як і раніше, убачав у взаємній прихильності і любові батьків і дітей. Напевно, у цьому й полягає справжній гуманізм – в поєднанні любові і відповідальності” [7].

Подібне знаходимо у С.В. Білецької, яка так обґрунтовувала звинувачення Б. Спока у вседозволеності: “...на доктора Спока і вирощену ним плеяду “вседозвільних” мам була покладена вся відповідальність за створення недисциплінованого, безвідповідального покоління молоді 1960-х рр. Його книжку називали пропагандою безвідповідальності і вседозволеності. Йому закидали і появу хіппі, і секс-революцію, і міні-спідниці. Проте тут не все так однозначно. Так, дійсно, перше видання книги “Дитина і догляд за нею” з’явилося в період тенденції вседозволеності і в книзі можна знайти рядки, що відображають ці ідеї. Проте при уважному прочитанні посібника можна переконатися в тому, що автор віддає перевагу твердості з боку батьків у вихованні дітей, управління ними, а не навпаки” [2, с. 177].

Але остаточне підтвердження цим фактам знаходимо у відповіді самого автора на подібні звинувачення: “Мене звинувачують у вседозволеності, хоча сам я зовсім не вважаю себе до неї схильним; тієї ж думки дотримуються всі люди, які прочитали цю книгу (“Дитина і догляд за нею”) і які говорили зі мною на цю тему. Той, хто приписує мені схильність до вседозволеності, не читав моїх праць і не користувався ними на практиці” [12, с. 6].

На думку педагога, у книзі “Дитина і догляд за нею” не йде мова про “негайне заохочення”, адже Б. Спок завжди радив батькам поважати своїх дітей, але не забувати вимагати від них у відповідь пошани, здійснювати тверде керівництво і закликав до співпраці і ввічливості” [12, с. 6].

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що найвпливовішим американським педагогом 40–50-х рр. ХХ ст. вважається Б. Спок, ім’я якого найчастіше ототожнюють з “пермисивною” виховною ідеологією. Але в ході нашого аналізу нами було виявлено, що “виховання за Споком” дійсно не було ідентичним “вседозвільному” вихованню, адже воно було спрямоване на гуманістичну і демократичну педагогіку. Критично осмислюючи виховання дітей, народжених після Великої депресії в Америці, Б. Спок не був прихильником “вседозволеності”. Він стверджував, що ставити дитину в центр Всесвіту небезпечно, аморально і може привести до поганих наслідків. Намагаючись підкреслити свою неприхильність до “пермисивної” ідеології, педагог спеціально переробив свою книгу (“Дитина і догляд за нею”) для другого видання, де особливо підкреслив керівну роль батьківського авторитету і дисципліни. У результаті нашого наукового пошуку також було доведено, що педіатр керувався “здоровим глуздом” і закликав батьків ставитися до порад і нововведень критично, пропускаючи їх крізь призму власного досвіду.

Створення Б. Споком нових гуманістичних і демократичних принципів виховання дітей у сім’ї, заснованих на “здоровому глузді”, спровокувало у 1960-х рр. поступове відходження від “вседозвільної” ідеології, що

було позитивним поштовхом у подальшому розвитку просвіти американських батьків дітей дошкільного віку у руслі гуманізму, взаєморозуміння і взаємодії у сімейному вихованні.

Література

1. Азаров Ю. Бенджамин Спок и его педагогика [Электронный ресурс] / Ю. Азаров. – Режим доступа: <http://lit.lib.ru>.
2. Білецька С.В. Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн : навч. посіб. / С.В. Білецька. – Х. : Факт, 2008. – 255 с.
3. Боровикова В.Н. Проблемы семьи в американской педагогике / В.Н. Боровикова // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 141–145.
4. Моз Л. де. Психоистория = The New psychohistory / Л. де Моз. – М. : Феникс, 2007. – 512 с.
5. Спок Б. Ребенок и уход за ним / Б. Спок. – Минск, 1999. – 848 с.
6. Спок Б. Ребенок и уход за ним / Б. Спок. – М. : Харвест, 2008. – 736 с.
7. Степанов С. Джон Боулби (1907–1990) / С. Степанов // Школьный психолог. – 2007. – № 19.
8. Benjamin Spock [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.
9. Kinkead G. Family Business is a Passion Play // Fortune 1980. – June.
10. Robert Mathews. The Last Word // February, 2008. – P. 106.
11. Spock, B. Baby and Child Care. – New York, 1956.
12. Spock, B., Rothenberg, B., Dr. Spocks Baby and Child Care, Pocket Books, 1992.

КАЗАЧИНЕР О.С.

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ПІДґРУНТІ РІЗНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Оновлення цілей, завдань і змісту в напрямі особистісно орієнтованого навчання у 12-річній школі вимагає дослідження впливу різних педагогічних технологій навчання та змін у структурі навчального процесу сучасної загальноосвітньої школи, дослідження умов застосування новітніх технологій для підвищення навчальних досягнень учнів.

У теорії та практиці середньої школи наявні певні суперечності, які зумовлюють необхідність пошуку нових технологій навчання:

- між суспільною формою здійснення навчальної діяльності, колективним характером праці і спілкування її суб'єктів та індивідуальною технологією оволодіння цією діяльністю;
- між необхідністю здійснення діяльності на рівні активності й творчості та функціонуванням репродуктивного мислення, пам'яті, індуктивної логіки процесу засвоєння знань під час навчання;
- між функцією відображення педагогічної реальності в системі психолого-педагогічних понять і категорій та необхідністю реалізації конструктивно-аналітичної функції в процесі вивчення навчальних дисциплін.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення процесу використання педагогічних технологій на уроках у початкових класах.

Окремі аспекти підвищення ефективності уроку засобами впровадження новітніх форм, методів і технологій висвітлено у працях Н.А. Коломієць [4], М.В. Матішак [6] та інших.

У них певною мірою розкриваються зміст, форми і сутність використання нестандартних форм навчання, модульних, інформаційних, інтерактивних технологій тощо, обґрунтовуються умови ефективності їх впровадження в навчально-виховний процес.

Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних основ процесу використання педагогічних технологій навчання учнів початкових класів.

Реформування шкільної освіти та впровадження нових педагогічних технологій у практику навчання слід розглядати як найважливішу умову інтелектуального, творчого та морального розвитку учня. Усе це забезпечує системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання. В учителів з'являється можливість застосовувати нові активні технології навчання, цінні для кожного учня.

У педагогічній теорії наявна велика кількість характеристик і визначень терміна “педагогічна технологія”: цілісний процес постановки мети; постійне оновлення навчальних планів і програм; тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів; оцінювання педагогічних систем у цілому і формулювання нових цілей, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи (С. Сполдінг); алгоритмізація діяльності вчителів та учнів на основі проектування всіх навчальних ситуацій (Л. Фрідман); опис, проект процесу формування особистості (О. Беспалько); продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Монахов); системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін); науково обґрунтований опис ефективного здійснення педагогічного процесу (А. Цветков); сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Лыхачов); опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков); системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО); комплексний інтегративний процес, який містить ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань, планування, забезпечення, оцінювання та управління вирішенням цих проблем (Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США).

На думку Г. Селевка, наприклад, поняття “педагогічна технологія” може бути представлено трьома аспектами: науковим (педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проєктувальних педагогічних процесів); процесуально-описовим (опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання); процесуально-діючим (здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів) [7].

Одним із основних мотивів використання педагогічних технологій є підвищення творчо-пошукової активності дітей. Такі заняття набувають особливої значущості у навчальному процесі початкової школи. Причина цього – психофізіологічні особливості молодших школярів, а саме та обставина, що у 6–10-річному віці, який характеризується підвищеною сензитивністю, найбільш інтенсивно проходить та по суті завершується фізіологічне дозрівання основних мозкових структур школяра.

Численна кількість науково-методичних робіт присвячена таким аспектам досліджуваної нами проблеми: пошук шляхів удосконалення уроку (Л.В. Байло, О.І. Деменко та ін.); використання мультимедійних технологій (С.М. Богомолів, О.В. Єргіна та ін.); конструювання уроків через упровадження сучасних навчальних та здоров’язберігаючих технологій (Т.О. Свинцицька); використання технології особистісно орієнтованого уроку (І. Якіманська та ін.); інтегральних та інтегрованих уроків (І.В. Загребіна, Ю.І. Мальований та ін.); інформаційних та комп’ютерних (Н.М. Коптюг, О.О. Першукова та ін.); комунікативно-ігрових (І. Білякова та ін.) [1; 3]; інтерактивних (І.А. Пантелеймонова-Плакса); проєктного навчання (В.А. Вересока, Л.П. Корнева та ін.); модульних технологій навчання (Г.М. Салтовська), а також використання на уроках окремих авторських нестандартних технологій навчання (Ж.-П. Мартан, Ф.Л. Ратнер, Ю.М. Несін) та ін.

П.І. Матвієнком [5] перелічено педагогічні технології початкового навчання (бригадно-індивідуальне навчання; вироблення навичок оптимального читання; дидактична система Л.В. Занкова; диференційоване навчання молодших школярів за С.О. Логачевською; індивідуально-призначене навчання; навчання молодших школярів побудови зв’язних висловлювань за методикою Л.О. Варзацької; технології “Перші кроки”, “Крок за кроком”; технології початкового навчання С.М. Лисенкової, О.М. Лобка).

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показує не лише суперечки навколо нетрадиційних форм уроку, а й те, що власне поняття “нетрадиційна форма уроку” досі залишається розпливчастим. У ряді праць зустрічається поняття “нетрадиційний вид уроків” (Є. В’яземський, О. Стрелова). Варто відзначити й різноманітність назв, таких як “нестандартний урок”, “нетрадиційні технології уроку” тощо. С. Кульневич та Т. Лакоценина використовують термін “не зовсім звичайний урок”. За їх словами, відмова від терміна “нетрадиційний урок” є закономірною, тому що його широке використання в методичній літературі відрізняється від

традиційної організації навчання лише зовнішніми, процесуальними засобами активізації пізнавальної діяльності.

Згідно з думкою О.В. Трофимової, сам термін “нетрадиційна форма уроку” вимагає більш конкретного відпрацювання в етимологічному аспекті. Виходячи з концепції та класифікації педагогічних технологій, О. Трофимова визначає нетрадиційну форму уроку як “технологію локального (модульного) рівня. Хоча при розробленні нетрадиційних уроків відбувається зіткнення з іншими технологіями”. О. Трофимова визначає нетрадиційні форми уроку як інтерактивні форми уроку, які характеризуються суб’єкт-суб’єктною позицією в системі “учитель-учень”, різноманітністю видів діяльності суб’єктів (ігрова, дискусійно-оцінювальна, рефлексивна), які базуються на активних методах навчання (проблемному, дослідному, “методі прямого доступу”).

Але більша частина дослідників усе ж використовує у своїх працях термін “нетрадиційний урок”. Зокрема, автори методичних посібників Є. В’яземський, І. Іонов, М. Короткова, Л. Борзова присвячують ряд своїх праць урокам із “нетрадиційними формами навчання”.

У вітчизняній педагогіці виділяють два основних підходи до розуміння сутності нетрадиційних форм уроку. Перший підхід розглядається як відхід від чіткої структури та поєднання різноманітних методичних прийомів. Тобто основною формою навчального процесу все ж залишається традиційний урок, але до якого обов’язково вносяться елементи сучасних технологій розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Другий підхід тлумачить нетрадиційні форми уроку як його інноваційні, сучасні форми, які з’явилися останнім часом та набули значного поширення в сучасній школі. Що стосується наукової літератури, то тут бачимо тенденцію розглядати нетрадиційні форми уроку як форми інтерактивного навчання або навчальні заняття у формі інтерактиву.

На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Румянцевої, суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке викликало б насамперед інтерес учнів і сприяло їх оптимальному розвитку й вихованню. А. Бородаєв наведено таке визначення поняття “нестандартний урок”: “Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру” [1]. Це визначення, на наш погляд, є не зовсім точним, оскільки нестандартний урок не може бути імпровізованим навчальним заняттям, він потребує ретельної підготовки.

На підґрунті проаналізованої психолого-педагогічної літератури ми пропонуємо таку авторську класифікацію сучасних нестандартних уроків відносно педагогічних технологій навчання, які використовуються в початковій школі (див. табл.). Уся система нестандартних уроків поділена нами на такі групи за педагогічними технологіями: 1) інформаційно-комунікаційні технології; 2) ігрові технології; 3) дослідні технології; 4) інтерактивні технології; 5) психотренінг.

**Класифікація нестандартних уроків у початковій школі
за педагогічними технологіями**

Групи за педагогічними технологіями		Види уроків
1. Інформаційно-комунікаційні технології		Урок-твір, уроки – творчі звіти, уроки-взаємонавчання, урок-інформація, інтегрований урок
2. Ігрові технології	Змагання	КВК, турнір, аукціон, вікторина, конкурс, інтелектуальний хокей, “Щасливий випадок”
	Рольові ігри	Імпровізація, імітація, “Поле чудес”, ерудит, ланцюжок
	Драматизація	Драматична гра, пантоміма, драматична розповідь, ляльковий театр
3. Дослідні технології		Діалог, усний журнал, роздуми, репортаж, урок-суперечність, урок-парадокс, пошук, розвідка, заочна подорож, коло ідей
4. Інтерактивні технології	Кооперативне навчання	Робота в парах, змінювані трійки, 2–4 разом, карусель, малі групи, акваріум
	Колективно-групове навчання	Мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, “Навчаючи – вчуся”, мозаїка, вирішення проблем, дерево рішень
	Ситуативне моделювання	Імітаційні ігри, рольова гра
	Опрацювання дискусійних питань	Метод “прес”, займи позицію, зміни позицію
5. Психотренінг		Тренінг уваги, уяви, пам’яті, “Пізнай себе”, “Пізнай свої здібності”, “Твоя воля”, “Твій характер”, “Сам себе виховую”

Переваги у використанні нестандартних форм на підґрунті нових педагогічних технологій у початковій школі перед традиційними формами навчання полягають у тому, що в учнів підвищується інтерес і мотивація до навчання, їх активність у пізнанні та творчості, самостійність пошуків знань, переживання успіху досягнень, ініціативність, можливість індивідуального підходу до учнів, використання інноваційних та інформаційних педагогічних технологій, розвиток культури спілкування, взаємовідповідальності тощо; з’являється можливість діагностування мети та результатів навчально-виховного процесу; досягнення гарантованого результату в навчанні; повторюваність та відтворюваність результатів; спрямованість на досягнення конкретних цілей у навчанні; формування знань, умінь і навичок, доведених до вдосконалення; економія часу, сил та засобів на досягнення поставлених цілей; при обґрунтованому використанні їх можна розглядати як базу для підвищення рівня успішності, розвитку мислення та здібностей школярів.

Але є й деякі труднощі використання педагогічних технологій у навчально-виховному процесі. Серед них: витрати більшої кількості часу на підготовку і проведення таких уроків; не всі учні однаковою мірою актив-

ні; організаційні труднощі (дисципліна, правила поведінки); ускладнюється система оцінювання, аналізу результатів навчання; забезпечення науково-методичної і матеріально-технічної бази навчання; знаходження певного місця таких уроків у навчально-виховному процесі; складність переходу на технологічний режим навчання тощо.

Висновки. Усе вищезазначене дає нам змогу дійти висновку про те, що використання у навчально-виховному процесі нестандартних форм уроків на базі нових педагогічних технологій у молодших класах є одним із найважливіших напрямів підвищення мотивації, пізнавального інтересу до вивчення предмета, якості знань, а звідси й успішності учнів. За умови дидактично продуманого використання таких форм у межах педагогічних технологій навчання на уроці з'являються необмежені можливості для індивідуалізації та диференціації навчального процесу, що є необхідним під час навчання учнів початкових класів. Зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги й до діяльності вчителя, яка орієнтована на особистісний розвиток учня, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблеми використання різних форм у межах педагогічних технологій з учнями початкових класів.

Література

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / [под ред. Г.И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1984. – 145 с.
2. Білякова І.Т. Ігрові технології як засіб активізації вивчення англійської мови учнями основної школи / І.Т. Білякова // Англійська мова та література. – 2008. – № 24 (214). – С. 14–16.
3. Казачінер О.С. Роль нетрадиційних форм навчання слабковстигаючих молодших школярів на уроках англійської мови / О.С. Казачінер // Вища освіта України. Тем. вип.: Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації. – 2009. – Дод. 4. – Т. 6 (18). – С. 188–195.
4. Коломієць Н.А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н.А. Коломієць. – К., 2009. – 19 с.
5. Матвієнко П.І. Орієнтир на освітні технології / П.І. Матвієнко // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 3–4.
6. Матішак М.В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / М.В. Матішак. – К., 2008. – 20 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

КАЙДАЛОВА Л.Г.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СФОРМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Метою статті є висвітлення результатів порівняльного етапу дослідження, який передбачає узагальнення досвіду, обробку одержаних ре-

зультатів, перевірку та порівняння ефективності й доцільності запропонованої моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах.

Діагностування та оцінювання сформованості компетентностей було проведено за методикою В. Байденка [1]; професійно важливих та особистісних якостей майбутніх фахівців – за допомогою методик В. Ряховського, Кеттела, Томаса та ін. [2].

Діагностика типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях за методикою Томаса була проведена у провізорів-інтернів контрольних і експериментальних груп на етапі післядипломного навчання, які подані нижче (рис. 1).

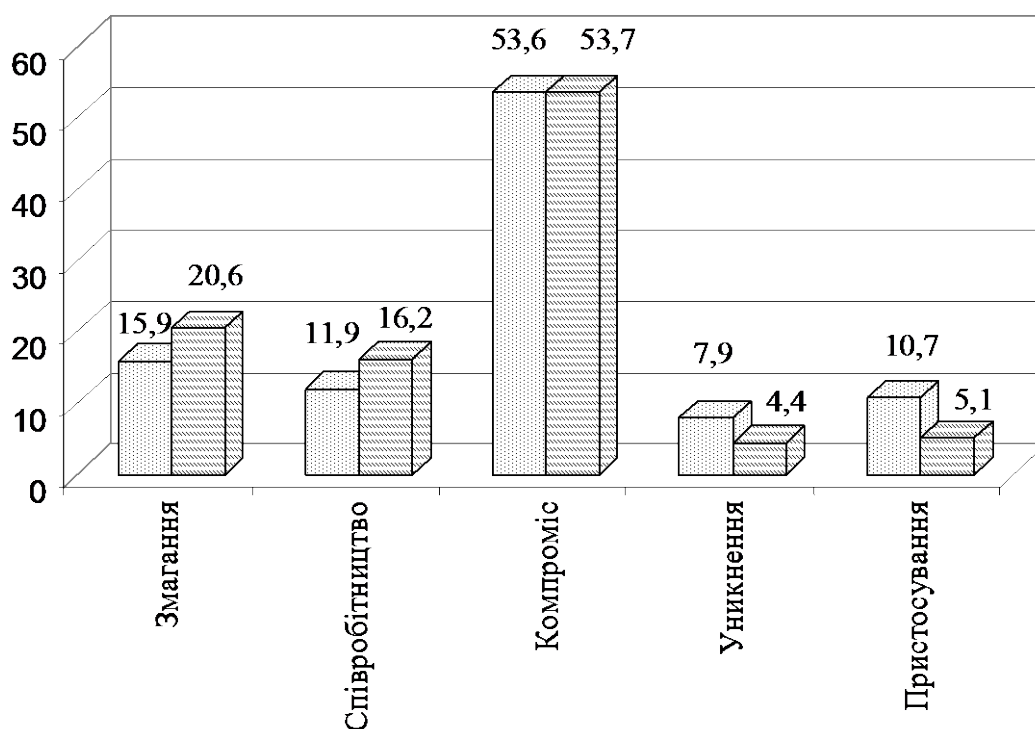


Рис. 1. Динаміка типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях за методикою Томаса

За результатами діагностування типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях 24 провізори-інтерни (15,9%) контрольних груп і 28 (20,6%) провізорів-інтернів експериментальних груп обрали змагання; стилю співробітництва (коли партнери прагнуть знайти таке вирішення проблеми, за якого буде досягнута мета і задоволені потреби кожного) віддали перевагу 18 провізорів-інтернів (11,9%) контрольних груп та 22 (16,2%) провізори-інтерни експериментальних груп; компромісний стиль, коли партнери намагаються задовольнити баланс своїх потреб і інтересів, обрав 81 респондент (53,6%) контрольних груп і 73 (53,7%) експериментальних груп; стиль уникнення було обрано 12 (7,9%) представниками контрольних груп і 7 (4,4%) експериментальних груп; щодо стилю пристосування, коли людина намагається створити умови для задоволення потреб партнером та

досягнення ним своїх цілей, то 16 (10,7%) провізорів-інтернів контрольних груп і 7 (5,1%) провізорів-інтернів експериментальних груп обрали саме цей стиль.

На підставі одержаних результатів можна відзначити, що в кінці експерименту більшість провізорів-інтернів експериментальних груп свідомо обирають стиль поведінки у конфліктній ситуації, які іноді виникають при спілкуванні працівників аптечних закладів з пацієнтами.

Контрольний етап експерименту дав змогу оцінити загальний рівень сформованості компетентностей провізорів-інтернів контрольних та експериментальних груп (рис. 2 і рис. 3).

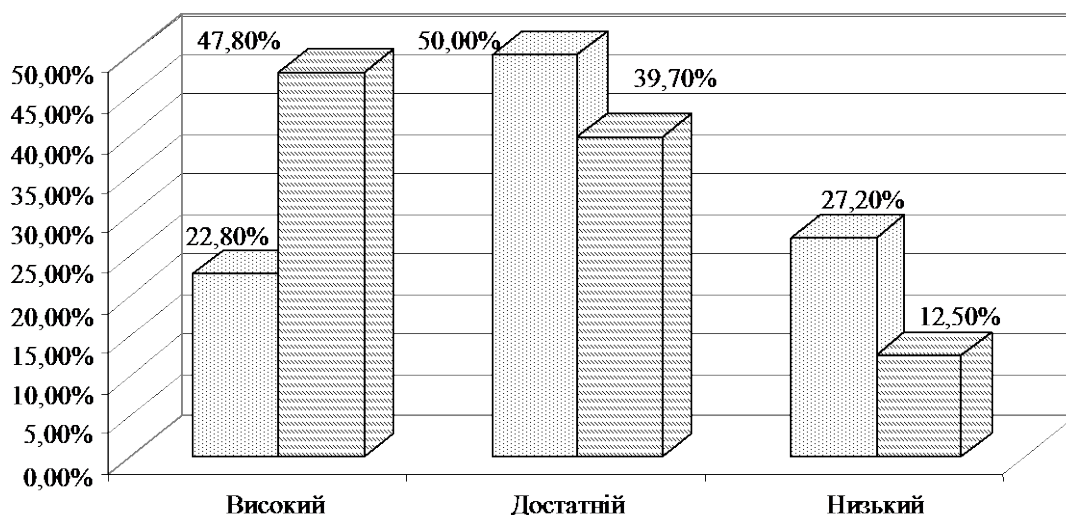


Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості компетентностей та професійно важливих якостей провізорів-інтернів експериментальних груп

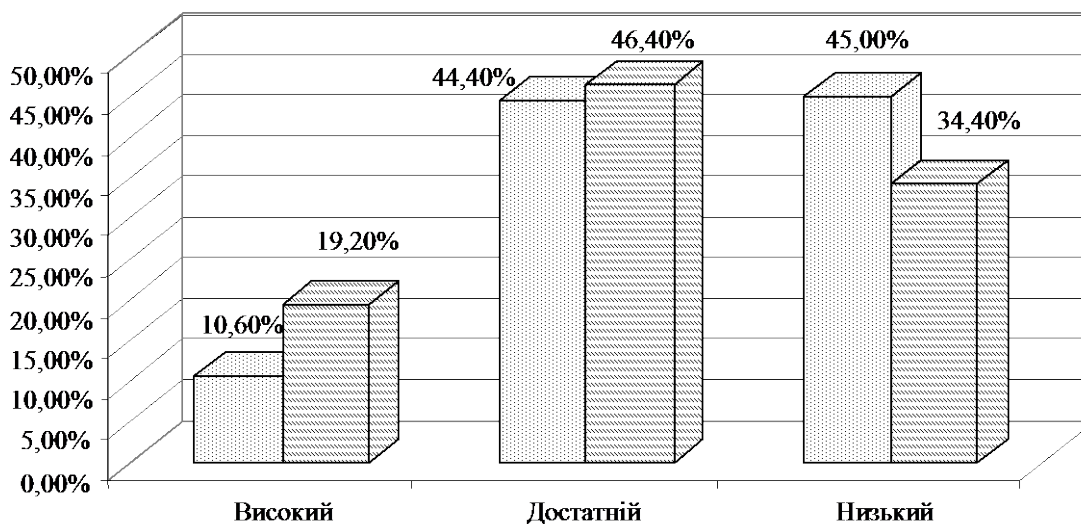


Рис. 3. Динаміка рівнів сформованості компетентностей та професійно важливих якостей провізорів-інтернів контрольних груп

Контроль та оцінювання рівнів сформованості компетентностей дав змогу спостерігати за індивідуальним розвитком студента за весь період

навчання у вищому навчальному закладі на додипломному етапі та в системі післядипломної освіти; оцінити навчальні успіхи, рівні сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Зведені дані рівнів сформованості компетентностей провізорів-інтернів контрольних та експериментальних груп наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Рівні сформованості компетентностей
провізорів-інтернів контрольних та експериментальних груп**

Рівні сформованості компетентностей	Експериментальна група				Контрольна група			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Високий	31	22,8	67	47,8	16	10,6	29	19,2
Достатній	68	50,0	54	39,7	67	44,4	70	46,4
Низький	37	27,2	17	12,5	68	45,0	52	34,4

Результати оцінювання рівня сформованості компетентностей (контрольний етап експерименту) (табл. 2) засвідчили, що у провізорів-інтернів експериментальних груп якісна успішність становить 87,5%, а провізорів-інтернів контрольних груп 65,6%, що на 21,9% вище, про що свідчать результати впровадження інтегрованої психолого-педагогічної підготовки на всіх рівнях додипломної та післядипломної освіти.

Таблиця 2

**Результати оцінювання рівня сформованості компетентностей
(контрольний етап експерименту), %**

Показники успішності	Експериментальні групи (n = 136)	Контрольні групи (n = 151)
Кількісний	100,0	96,8
Якісний	87,5	65,6

Контроль та оцінювання загального рівня комунікабельності на етапі післядипломного навчання за методикою В. Ряховського (Модуль “Професійне спілкування”) було проведено у 136 провізорів-інтернів експериментальних груп (Е-1, Е-2) та 151 провізора-інтерна контрольних груп (К-1, К-2) зі спеціальності “Загальна фармація”.

Загальні результати оцінювання провізорів-інтернів контрольних та експериментальних груп показали, що в експериментальних групах якісний показник успішності на 21,9% вище, ніж у провізорів-інтернів контрольних груп.

Під час навчання студенти та провізори-інтерни експериментальних груп демонстрували позитивні зміни у засвоєнні знань, рівнів сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Майбутні фахівці фармацевтичного профілю були наполегливі у навчанні, активні під час практичних та семінарських занять, обґрунтовували свою власну точку зору, були логічними і послідовними, відповідаючи на

поставлені запитання. Вони більш глибоко розуміли професійні обов'язки при моделюванні професійних ситуацій і правильно вирішували виробничі завдання. У них підвищився інтерес до психолого-педагогічних знань, їх використання як у майбутній професійній діяльності, так і в повсякденному житті.

Більшість викладачів фармацевтичних факультетів ВНЗ, залучених до експерименту, змінили своє ставлення до педагогічної діяльності. Так, мотивація викладачів до роботи зросла на 17% (в експериментальних групах), на 12,4% – у контрольні; рівень підготовленості збільшився на 25% в експериментальних групах, на 3,3% – у контрольних; рефлексивний рівень професійної діяльності викладачів в експериментальних групах зріс на 21%, а в контрольних – на 5,8%.

На нашу думку, на низький рівень сформованості компетентностей, зокрема комунікативної, педагогічної і психологічної, в експерименті впливали: емоційна неврівноваженість, низька мотивація навчання, невпевненість у свої силах, відсутність важливих життєвих цінностей студентів, магістрантів і провізорів-інтернів.

На початку експерименту ми розуміли, що простежити за змінами кожного з показників компетентностей та якостей не завжди є можливим, особливо це стосується самооцінки особистості, зміни типів поведінки, зміни в міжособистісному спілкуванні та ін. Результати експерименту дали змогу переконатись, що під час навчання спостерігаються позитивні тенденції у міжособистісному спілкуванні; міцність засвоєних знань, сформованість складових компетентностей, умінь і навичок; вироблення вмій і навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Таким чином, результати, отримані у порівняльному експерименті, показали, що внаслідок упровадження в навчально-виховний процес розробленої моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю значно зріс рівень підготовленості студентів до професійної діяльності.

Кількісне вираження особистісних характеристик майбутніх фахівців фармацевтичного профілю отримане за методикою Р.Б. Кеттелла (у стенах) (табл. 3).

Таблиця 3

Кількісне вираження особистісних характеристик майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, отримане за методикою Р.Б. Кеттелла (у стенах)

Фактори 16 PF	Представники груп, що досліджувалися					
	Студенти		Провізори-інтерни		Контрольна група	
	М	σ	М	σ	М	σ
А	5,63	2,69	6,71	2,01	5,41	2,24
В	5,12	2,46	5,57	2,16	5,08	2,27
С	5,07	2,34	5,65	1,97	5,05	1,96
Е	4,05	1,96	4,24	1,72	3,92	1,61
F	5,83	2,28	6,19	2,08	5,64	2,22

Фактори 16 PF	Представники груп, що досліджувалися					
	Студенти		Провізори-інтерни		Контрольна група	
	М	σ	М	σ	М	σ
G	6,31	2,30	6,60	2,13	6,24	2,31
H	5,93	2,12	6,52	1,97	6,15	2,07
I	4,60	1,81	4,76	1,86	4,56	1,83
L	7,43	2,04	5,95	1,97	6,97	1,98
M	5,12	1,87	5,49	1,62	5,16	1,85
N	5,08	1,85	5,13	1,68	5,08	1,82
O	7,09	2,31	6,13	2,07	6,84	2,17
Q ₁	4,31	2,41	5,06	2,35	4,25	2,22
Q ₂	4,55	2,19	5,21	2,18	4,88	2,28
Q ₃	5,68	2,03	6,32	1,93	5,28	2,13
Q ₄	5,60	1,85	5,52	1,85	5,45	1,87

Отримані дані свідчать про наявність певних розбіжностей як між експериментальними групами, так і порівняно з контрольною групою.

Так, за фактором А “замкненість – комунікабельність” у контрольній групі виявлено 5,41 стена, у студентів – 5,63, а в групі інтернів – 6,71. Збільшення кількості стенів за цим фактором в інтернів означає, що комплексна психолого-педагогічна підготовка сприяє підвищенню таких особистісних якостей, як комунікабельність, товарицькість, м’якість, відкритість, розвитку природності у поведінці, уважність, доброта та прагнення до емоційної співпраці й у цілому до більш активної пристосованості.

Фактор В, що характеризує інтелектуальний рівень особистості, змінюється в процесі психолого-педагогічної підготовки меншою мірою. Порівняно з показниками контрольної групи (5,08 стена) у студентів виявлено 5,12 стена, а у провізорів-інтернів – 5,57, що свідчить про середній рівень розвитку абстрагованості мислення, ерудиції та кмітливості. Показники за фактором С інтерпретуються як дані про емоційну стійкість досліджуваних. Слід зазначити, що комплексна психолого-педагогічна підготовка призводить до збільшення цієї якості. Якщо порівняння даних контрольної групи (5,05 стена) та групи студентів (5,07 стена) свідчить про відсутність вагомих розбіжностей у рівні емоційної стійкості, то в групі інтернів спостерігається певне збільшення показників – 5,65 стена, хоча й ці показники свідчать про середній рівень вираженості зібраності, емоційної стійкості й витриманості, самовладання, стійкості до фрустрації, тобто емоційної зрілості. Але слід зазначити, що цей фактор пов’язаний із силою нервової системи та її лабільністю, тому вплинути на зміни в емоційній сфері досить складно.

Отримані дані за фактором Е “підлеглість – домінантність” також підтверджують наявність кінетики: у студентів – 4,05 стена, а в інтернів – 4,24 стена (контрольна група – 3,92 стена). Такий характер змін свідчить про розвиток незалежності, зростання впевненості в собі, неухильне прагнення до самоствердження.

За даними фактора F “витриманість – експресивність” можна говорити про зміни в особистості майбутніх фармацевтів, зумовлені комплексною професійною та цілеспрямованою психолого-педагогічною підготовкою. У цілому оцінка за цим фактором відображає емоційне забарвлення та динамічність спілкування. За цим фактором у студентів зафіксовано 5,83 стена, а в інтернів – 6,19 стена (контрольна група – 5,64 стена), що означає середній рівень витриманості. Студенти мають певний рівень нестриманості, поривчастості, що межує з безвідповідальністю: вони сповнені ентузіазму, активності, безтурботності, імпульсивності.

За фактором G “схильність до почуттів – висока нормативність поведінки” у контрольній групі зафіксовано 6,24 стена, у групі студентів – 6,31 стена, а в інтернів – 6,60. Це свідчить про можливість формування в ході професійної підготовки таких властивостей особистості, як свідоме дотримання норм і правил поведінки, наполегливість у досягненні мети, відповідальність, ділова спрямованість.

Показники, що отримані за фактором H “несмілість – сміливість”, свідчать про середній рівень розвитку соціальної сміливості, активності, готовності мати справу з незнайомими обставинами та людьми як у групі студентів (5,93 стена), так і в досліджуваних інтернів (6,52 стена). Зростання цих показників в останніх свідчить про можливість впливу на ці якості під час професійної підготовки.

Фактор I характеризує ступінь “м’якості” характеру. Дані, отримані в усіх трьох експериментальних групах, є не досить високими і майже не відрізняються: контрольна група – 4,56 стена, студенти – 4,60 стена, інтерни – 4,76. Це свідчить про збалансованість реалістичності й практичності суджень та м’якості й емпатії у розумінні інших людей.

Важливими для ефективної професійної діяльності майбутніх провізорів є показники за фактором L, у якому досліджується доброзичливе ставлення до оточуючих. Так, якщо в контрольній групі ми виявили 6,97 стена, то в групі студентів отримані результати сягнули високого рівня – 7,43 стена, що свідчить про зверненість особистості на себе, егоцентризм та низький рівень терпимості до інших. Такі особистісні характеристики не є сприйнятливими для людей, що обрали професію типу “людина – людина”. Але зниження цих показників у групі інтернів до 5,95 стена свідчить про прогрес у формуванні у представників цієї експериментальної групи гуманності, терпимості до людей, здатності уживатися й легко ладити з людьми.

За фактором M “практичність – розвинута уява” отримано такі показники: контрольна група – 5,16 стена, студенти – 5,12 стена, інтерни – 5,49. Середній рівень показників за цим фактором свідчить про наявність сумлінності та відповідальності у виконанні дорученої справи, а збільшення стенов у групі інтернів, очевидно, слід розуміти як певне зростання творчого потенціалу особистості.

Кількісні показники за фактором N підтверджують наявність і прояв на середньому рівні таких якостей, як наївність і безпосередність у поведін-

нці, тобто її природність. Установлено, що у студентів цей показник дорівнює 5,08 стена, а в інтернів незначно зростає і становить 5,13 стена.

Результати, отримані за фактором Q є важливими для майбутніх фахівців, оскільки вони характеризують міру впевненості в собі, холоднокровності й спокою. Якщо в контрольній групі за цим фактором встановлено 6,84 стена, то у студентів цей показник сягає високого рівня (7,09 стени) і свідчить про наявність тривожності й депресивності. Професійна підготовка сприяє зниженню показників за цим фактором, які в групі провізорів-інтернів дорівнюють 6,13 стена.

Отримані дані за фактором Q₁ у контрольній групі та у групі студентів свідчать про середній рівень розвитку інтелекту й аналітичного мислення. У групі інтернів ці показники зростають (5,06 стена).

Фактор Q₂ відображає рівень залежності людини від групи. У досліджених студентів на початку їхнього навчання за цим фактором виявлено 4,55 стена. На останньому етапі професійної підготовки майбутніх фахівців фармації у групі провізорів-інтернів зафіксовано 5,21 стена (у контрольній групі – 4,88 стена). Це середній показник, що свідчить про формування незалежності, і є притаманним для людей, які прагнуть самі приймати рішення й діяти при великому дефіциті часу, не маючи при цьому потреби в схваленні та підтримці.

Рівень розвитку самоконтролю – це те, що можна з'ясувати при аналізі даних за фактором Q₃. У досліджених, навіть у студентів-першокурсників, кількість стенив більша, ніж у контрольній групі: 5,68 стена і 5,28 стена відповідно. Зі здобуттям психолого-педагогічних знань, умінь та навичок цей показник збільшується до 6,32 стена в групі інтернів. Отже, знання та вміння, якими оволодівають студенти під час психолого-педагогічної підготовки, сприяють розвитку у майбутніх фахівців фармацевтичного профілю здатності контролювати свої дії, поведінку та емоції.

І нарешті фактор Q₄ дає змогу рівень про ступінь психічної напруженості. Так, у досліджених студентів цей показник найвищий: 5,6 стена; у групі інтернів він знижується до 5,52 стена, але це зниження не є суттєвим. Отримані показники трактуються як наявність незначної напруженості та середнього рівня мотивації.

На завершальному етапі дослідження з метою визначення ефективності психолого-педагогічної підготовки ми провели опитування провізорів-інтернів експериментальних груп. Результати засвідчили, що переважна більшість студентів (87% опитаних) схвально сприйняла зміст навчальних дисциплін з орієнтуванням на майбутню професію, з їх поетапним рейтинговим контролем. На думку майже 89% опитаних, інтерактивні методи навчання підвищили мотивацію навчальної діяльності та зацікавленість в одержанні високої рейтингової оцінки.

Дослідно-експериментальна робота підтвердила, що запропоновані організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх фахівців сприяють підвищенню рівня якості навчання, сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Реалізація моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю під час проведення експерименту підтвердила, що зміст навчальних дисциплін повинен враховувати специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців.

Моніторинг якості професійної підготовки студентів, магістрантів та провізорів-інтернів надав можливості:

- одержати об'єктивну інформацію про результати впровадження інтерактивних та активних форм і методів навчання;
- визначити вплив змісту навчальних дисциплін професійної та психолого-педагогічної підготовки на рівень сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю;
- визначити рівні сформованості професійних, психологічних, комунікативних компетентностей і рівень їх відповідності розробленій моделі фахівця фармації на основі компетентнісного підходу;
- виявити позитивні й негативні сторони діяльності викладачів, студентів, магістрантів та провізорів-інтернів;
- встановити причини підвищення або зниження рівня навчальних досягнень студентів, магістрантів, інтернів на всіх рівнях неперервного навчання.

Висновки. Отже, можна зробити висновок про те, що реалізація розробленої моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармації сприяє: посиленню мотивації та якості професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю; впровадженню ефективних, форм, методів і методик навчання; покращенню якості підготовки випускників ВНЗ до майбутньої професійної діяльності; забезпеченню сформованості компетентностей, професійно важливих і особистісних якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

Дослідно-експериментальна робота довела, що використання оновленого змісту професійної підготовки, зокрема, змісту психолого-педагогічних дисциплін, ефективних форм організації навчально-виховного процесу, інтерактивних та активних методів навчання забезпечує формування компетентностей і якостей майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, їхній гармонійний розвиток, стимулювання індивідуальних можливостей та здібностей. Досягти позитивних результатів вдалося завдяки врахуванню психофізіологічних особливостей кожного студента, магістранта, провізора-інтерна при впровадженні особистісно орієнтованого навчання.

Отже, моніторинг рівня навчальних досягнень, методи контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів дають достовірні дані про ефективність запропонованої моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю та забезпечення відповідних організаційно-методичних умов.

Література

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. / В.И. Байденко. – М. : Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Н.Ю. Бутенко, В.М. Приходько, Н.І. Федоренко ; за заг. ред. Н.Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 324 с.

КАЛАШНИК М.П.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕЗАУРУС ВЕНЫ КЛАССИКО-РОМАНТИЧЕСКОЙ ЭПОХИ И ЕГО ВОПЛОЩЕНИЕ В КОМПОЗИТОРСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ

В музыкальной науке и литературоведении прочно укрепилось понятие австро-немецкой культуры. Вместе с тем, ученые все чаще выделяют австрийскую часть этого единого культурного ареала в относительно самостоятельную данность в силу ее несходства с немецкой. Назовем в этой связи работы Е. Черной об австрийском, музыкальном театре [7], А. Савченко о симфониях А. Брукнера как отражении национального мирозерцания [5], ряд статей литературоведческого и культурологического плана А.М. Михайлова [2], сопоставительную характеристику австрийского и немецкого романа XX в., осуществленную Н. Павловой [4], и др. Непосредственный анализ художественных произведений австрийских авторов убеждает в том, что в них нашли воплощение не только особый строй менталитета, отличный от немецкого, но и присущий Австрии, в особенности ее столице, тезаурус культуры, сложившийся под влиянием комплекса разнородных факторов: этнических, социальных, политических, художественных. Трудно представить другую европейскую столицу, с которой связаны столь разные явления, как музыкальный театр, инструментализм лучезарного В.А. Моцарта и симфонические полотна сурового Л. Бетховена; пронзительные исповеди, проповеди, воззвания Г. Малера и легкомысленные, головокружительные, пьянящие вальсы И. Штрауса; венская классическая школа, утвердившая тональную мажорно-минорную функционально-гармоническую систему, и школа нововенская, эту систему разрушившая. Приведенные примеры, как и сама история Австрии и Вены, некогда имперской столицы, с достоинством несущая на себе отблеск былого величия, убеждают в многосоставности тезауруса присущей им культуры, что и создает почву для возникновения разноголосицы порождаемых ею явлений. Не пытаясь охватить многовековой процесс развития венской культуры, рассмотрим составляющие ее тезауруса в относительно узких пределах примерно полутора столетий: от времен Й. Гайдна и В.А. Моцарта до периода расцвета творчества Г. Малера.

Цель статьи – раскрыть подход к рассмотрению композиторского творчества с точки зрения воплощения в нем музыкального тезауруса.

Напомним, что Вена расположена на перекрестке дорог, связывающих север и юг, восток и запад Европы, что изначально обуславливает ее многоязычие. Показательно, что различные вербальные языки не просто имеют параллельное бытование, но и оказывают влияние друг на друга.

Так, в венский диалект проникают итальянские слова, придавая немецкой в своей основе речи неповторимое очарование. То же – в языке музыкальном, где в разнообразных комбинациях сосуществуют разноликие национальные элементы. Если иметь в виду, что морфология языка – это отражение смысловых основ культуры, а его лексика – проводник определенного способа эмоционально-выразительного высказывания, то следует признать многоязычие Вены не только внешней, сугубо атрибутивной, лежащей на поверхности приметой города, но и свойством, сигнализирующим о его глубинных характеристиках.

Не менее существенна своеобразная театральность австрийской столицы, обретшей свой неповторимый облик во времена правления Марии-Терезии и ее сына Иосифа II, то есть в период становления венской классической школы. Любопытно, что император Иосиф II закончил свое царствование за год до смерти В.А. Моцарта – в 1790 г. Так совпали границы “золотого века” Вены и жизни прославившего ее гения. Усилиями Лукаса фон Хильдебранда и Иоганна Бернарда Фишера фон Эрлаха было создано уникальное художественно-архитектурное пространство Вены с ее великолепными соборами, дворцами, парками и скверами. Возникает прекрасный интерьер для быта венцев, способствуя развитию вкуса к красоте повседневного, внешнего, телесного, гедонистическому наслаждению жизнью. Знаменитые венские кафе и кондитерские, массовые гулянья, насыщенная многоголосная звуковая среда предрасполагают к радости и веселью, а стремление устроить праздник у себя дома готовит благодатную почву для расцвета бидермайера. Не случайно музыкальной эмблемой Вены в конечном счете становится вальс – танец, в котором как ни в каком другом сосредоточено упоение чувственной красотой действительности.

Эта погруженность в материю, “тело” реальной – созерцаемой и ощущаемой – жизни не в последнюю очередь способствовала властному присутствию объективного мира в произведениях венских композиторов. Сравнивая вокальные циклы Ф. Шуберта и Р. Шумана, слушатель и аналитик сразу улавливает принципиальные различия авторской трактовки отношений внешнего и внутреннего. Упоминания примет окружающего героя мира в сочинениях Ф. Шуберта постоянно находят отклик в широко понимаемой музыкальной интонации: в формулах шага, имитациях движения флюгера, крика петуха, охотничьего рога, безмятежного или бурного бега ручья и пр. А в песне “Праздничный вечер” из “Прекрасной мельничихи” разворачивается целая сценка в “лицах”.

Нечто подобное происходит и в австрийской литературе, которая, по Н. Павловой, “издавна исходила из гораздо более доверчивого отношения к действительности” [4, с. 265]. Связывая исследуемый интеллектуальный роман XX в. с музыкальным искусством, названный автор проводит глубокие различия между его ролью в немецкой и австрийской литературе, утверждая, что в последней музыка есть “полнозвучный отзвук каждого мига, каждой частицы бытия, его глубины” [4, с. 264]. Для постижения сущности “венского” в художественном творчестве не менее значимо сле-

дующее наблюдение Н. Павловой: “Автор (имеется в виду австрийский писатель Хеймито фон Додерер. – М. К.) ощущал себя прежде всего человеком слушающим и созерцающим <...> Смысл, насколько его можно вычленишь, является, как и все остальное, объектом изображения” [4, с. 266]. Стремление “увидеть” смысл, ощутить его как нечто материальное вписывается в живописно-театральный облик города, кристаллизуясь в художественном творчестве. Как отмечает Е. Черная, в старой Вене (XVII–XVIII в.) сосуществовали три самостоятельных процветающих театра: придворной оперы, школьной драмы и венской народной комедии [7, с. 4].

Активная театральная жизнь столицы в ее обоих измерениях эстетизированной повседневности и художественных формах составила существенную часть тезауруса ее культуры, с наибольшей степенью наглядности и органичности войдя в мир творческой личности ее музыкального символа – В.А. Моцарта, его оперные и инструментальные сочинения. Тем самым это родовое свойство австрийской столицы во многом обусловило типологическую особенность моцартовского мышления – ярко выраженную театральность.

Не менее важна и другая специфическая черта музыки композитора, также созвучная образу Вены, – сенсуалистичность, проявляющаяся в гибкой пластике его мелодий, обольстительности интонаций, мастерски выписанных музыкальных женских портретах и неустанным прославлении любви, становящейся одной из смысловых доминант его зрелых опер.

Своеобразный отклик в творениях Й. Гайдна, на наш взгляд, нашла его служба в юношеские года в соборе св. Стефана. Это изумительное по своим архитектурным достоинствам произведение зодчества, поражающее как своим внешним видом, так и интерьером, не могло не войти в сознание будущего лидера венской классической школы, преломившись в идеальных пропорциях его симфоний¹. Общеизвестно умение Й. Гайдна запечатлевать средствами инструментальной музыки явления действительности: от жанровых сценок-диалогов до воспроизведения звуковой среды, не случайно появление названий его “лондонских” симфоний, данных слушателями, – “Медведь”, “Часы”, “Военная” и пр.

С наибольшим размахом и мерой непосредственности, почти документальной наглядности культурный тезаурус Вены воплотился в симфонических “романах” Г. Малера. Характеризуя принципы построения сочинений Х. фон Додерера, Н. Павлова отмечает, что в них “ни одному мотиву, ни одной теме, ни одной ниточке в огромном ковре романного повествования не отдается преимущественного внимания. Нет главных и второстепенных тем”. И далее: “Чтобы быть верным действительности, автор не позволяет себе никаких подавляющих ее концепций. В эстетике исчезает всякое долженствование (sollen). В противовес немецкому становлению

¹ Мысль о связи архитектурных впечатлений юности и последующей “инженерностью” композиторских опусов, эстетизации категории мастерства высказана М. Друскиным в отношении И. Стравинского [1].

(werden) выдвигается само существование (sein) [7, с. 266]. Как представляется, приведенные выводы литературоведа могут послужить ключом к специфической музыкальной форме симфоний Г. Малера, их “аклассичности” (И. Барсова). Каждая ячейка тематизма композитора, логика продвижений авторской мысли, связанной с обилием мелодических идей, и неожиданным появлением, прием “наплыва”, внезапные повороты в иное семантическое пространство, ничем не подготовленные с точки зрения формальной логики, широта охвата музыкальных прообразов – все это гармонирует с типом художественного мышления, описанного Н. Павловой в литературном австрийском романе, позволяя видеть в музыкальных “романах” Г. Малера единый корень с творениями своего соотечественника-писателя”¹ прорастающий из венской культуры. Для примера приведем хрестоматийно известную Первую симфонию Г. Малера, где уже в полной мере выразились национально-типологические, “венские” особенности его мышления и стиля.

Тщательно выписанный звуковой пейзаж вступления – драматургическая тема сочинения, экспозиционность и вариативность, преобладающие над развитием и мотивной разработочностью, симметричность центрального раздела сонатного Allegro с дважды наплывом возникающей “охотничьей” музыкой в первой части; упоение (хотя и не без некоторой иронии, игры) стихией танцевальности в движениях лендлера и вальса во второй; драматургическая многоплановость третьей; вторжения внешнего мира в борения смятенного духа в финале – все эти специфически малеровские композиционно-драматургические штрихи создают зримую картину мира, в котором пребывает условный “герой” симфонии. Символично, что “симфонию, выросшую из песни”, композитор назвал “Песнь о земле”.

Повествовательность как способ вчувствования в окружающую действительность, ее многоцветье проявляется в малеровской оркестровой полифонии, средствами инструментализма воплощающей многоголосие реальной жизни, в котором на равных сосуществуют личностные и коллективные высказывания, звуки природы и музыка быта. Сказанное никоим образом не умаляет глубоко философского концептуализма малеровских творений, но лишь высвечивает специфичность формы его воплощения.

Своеобразное преломление театральности венской культуры, самоценность внешнего, пластической красоты форм находим в симфониях и мессах А. Брукнера. Обращает на себя внимание ярко выраженная пространственность его мышления. Брукнеровская звуковая и нотная партитура ясно членится на ряд “ярусов”, напоминая, с одной стороны, архитектурное сооружение, что сближает его с Й. Гайдном, хотя и в ином ракурсе, с другой – с самим внешним видом органа². Пышность и внушительность

¹ Годы жизни Х. Додирера 1896–1966, то есть его рождение указывает на параллелизм его бытия с Г. Малером на определенном отрезке творческой эволюции композитора.

² Согласно интересному наблюдению, выдвинутому в частной беседе молодым композитором Антоном Лубченко, А. Брукнер в оркестровке мыслил категориями органной регистровки.

оркестровки и тематизма воспринимаются музыкальным воплощением интерьера храма, а известная парадность – с торжественной “риторичностью” дворцовых построек. А. Брукнер часто имитирует колористику органа, что играет роль не только обобщения через тембр, но и создания реального образа соборного действия. Не менее любопытно в этом плане брукнеровское становление. Как пишет Н. Павлова, романы Х. фон Додерера были расположены в одной пространственной плоскости – вытянуты по горизонтали, и упоминает о венской Штрудльхофской лестнице, перекрещивающиеся марши которой служат символическим образом одухотворенной повседневности [4, с. 266]. Разумеется, было бы излишне прямолинейным видеть в брукнеровских “бесконечных” симфониях прямой аналог названных явлений; несомненно, однако, их глубинное родство, порожденное единым кодом венской культуры. Необходимо также оговорить, что брукнеровская повседневность иного толка, по сравнению с малеровской или додерерской. Она всегда эстетизирована и “привязана” либо к храму церковному, либо к храму природы. Это повседневность Служения и любования творением Создателя. И все же нельзя не заметить в сочинениях композитора экзальтированного восторга перед бытием. Что касается брукнеровского становления, то оно напоминает более всего мысленное, но чувственно осязаемое движение по жизненному либо трансцендентному пространству, причем и то, и другое наполнено “телесностью” товарного мира.

Значительно более опосредованные и существенно иные связи с тезаурусом Вены в плане художественного мышления обнаруживаются у немецких композиторов, чье наследие входит в культурный ареал австрийской столицы. Один из них – признанный венским классиком Л. Бетховен, другой, которого по аналогии можно назвать венским романтиком, – И. Брамс. Рассмотрим эти связи в последовательности.

Для того, чтобы разглядеть “венское”, “австрийское” в “немецком” Л. Бетховене, необходимо повернуть рассматриваемый вопрос в несколько иную смысловую плоскость, для чего дадим слово Я. Михайлову: “...Бетховен показывал себя человеком, глубоко впитавшим в себя сумму самых прогрессивных идей австрийского просвещения (так называемого “йозефинизма”)” [3, с. 22]. Суть этих идей, сохранивших силу в Австрии еще в XIX в., заключалась в социальности и антисубъективизме, объединивших Л. Бетховена с австрийскими писателями Францем Грильпарцером и Адальбертом Штифтером, в противовес современным ему поэтам-романтикам, проповедовавшим субъективизм и индивидуализм. По А. Михайлову, музыка Л. Бетховена – это музыка просветителя, “усвоившего уроки австрийского йозефинизма”. Автор подтверждает выдвинутый им тезис утверждением, что в ней звучит мысль “о гармонии социального целого (а не абстрактный демократизм или “общечеловеческое” вообще). Для целей настоящей статьи важна проводимая А. Михайловым прямая линия от Л. Бетховена к Й. Гайдну: “Й. Гайдн это зрелость австрийского просвещения с той его светлой убежденностью и с тем его общесоциальным коллективистским пафосом, какие абсолютно немислимы в эту пору ни в одном

уголке Германии – только в Вене и Австрии” [3, с. 28–29]. Продолжением гайдновского “Сотворения мира”, где “начало мира есть праздник его завершенности” [3, с. 28–29], А. Михайлов считает “Пасторальную симфонию” Л. Бетховена, с той лишь разницей, что в Шестой круг бытия включает борьбу, которую опускает Й. Гайдн [3, с. 28–29].

Итак, “венское”, “австрийское” входит в сознание Л. Бетховена как неотъемлемая часть его мировоззрения, в конечном счете – личностной сориентированности. Именно нацеленность на достижение социальной гармонии определяет созданную в виде словесной модели “от мрака к свету”. Она же определила пафос последней, Девятой симфонии мастера с ее знаменитым “обнимитесь, миллионы”. В ней же проявились черты художественного мышления, в которых невозможно не разглядеть дальнейший путь именно венской, австрийской симфонии: от Девятой Ф. Шуберта до сочинений А. Брукнера и Г. Малера. Этот опус ознаменовал рождение эпической симфонии, если под “эпическим” подразумевать всеохватность и повествовательность. Выровненность драматургического рельефа в цикле, отсутствие в нем традиционной иерархичности, подразумевающей главный смысловой акцент на первой части, выразительные “*ma non troppo*” и “*un poco maestoso*” взамен более привычного для бетховенских сонатно-симфонических *Allegri “con brio”*, неспешность развертывания мысли (за исключением скерцо), мышление крупными разделами, прочтение фугированных форм скорее в роли понятий, нежели средства нагнетания драматизма, звучание хора в финале – знака соборности, высокая риторика, обращенность “к миллионам”, – такова специфическая форма преломления не утратившего для композитора ценности “йозефинизма”.

Если для Л. Бетховена Вена стала хранилищем излюбленных им идей, девальвированных на его родине, то для И. Брамса она оказалась длинным домом, с жизнью которого мгновенно совпало его внутреннее “Я”. Довольно неожиданно для тех, кто представляет И. Брамса суховатым аскетом, закрытым для чувственных впечатлений, могут прозвучать строки его писем из австрийской столицы, приведенные Е. Царевой: “...Я живу здесь в десяти шагах от Пратера и могу пить вино там, где пил его Бетховен. Веселый город, красивые окрестности, участливая, живая публика – как все это вдохновляет художника!” [6, с. 124]. В восприятии И. Брамса Вена буквально населена живыми напоминаниями о Й. Гайдне, В.А. Моцарте, Л. Бетховене, Ф. Шуберте. Показательно, что первым написанным им опусом в этом городе оказались фортепианные вальсы, ор. 39 – дань одновременно культуре Вены и творчеству Ф. Шуберта.

Подобно Л. Бетховену, И. Брамс не начал мыслить исключительно “по-венски” в музыке. Однако кажется несомненным, что именно пребывание в австрийской столице, где скрестились прошлое и настоящее музыкального искусства, предопределило создание им концепции жанра симфонии как символа венской культурной традиции, сплав в ней характерных черт гайдновского, бетховенского, шубертовского симфонизма. На пересечении разных пластов музыкального тезауруса Вены – моцартовско-

го, шубертовского, условно, музыкального тезауруса родились “Песни любви”: 18 вальсов для фортепиано в четыре руки и вокального квартета *ad libitum*, op. 52, и “Новые песни о любви”: 15 вальсов для фортепиано в четыре руки и вокального квартета, op. 65.

Говоря о соприкосновении И. Брамса с венской культурой, мы уже коснулись самого существа ее музыкальной структуры. В самом общем плане в ней выделяются полифонический этнический сплав, включающий немецкую, славянскую в ее разновидностях, итальянскую, еврейскую, венгерскую жанровую музыку, и не менее контрапунктически сложный профессиональный, складывающийся на основе множества европейских национально-творческих традиций. Разнообразные по происхождению этнические элементы пронизывают музыку едва ли не всех композиторов, чья судьба оказалась связанной с Австрией и ее столицей. Унгаризмы и славянизмы отчетливо звучат в инструментальных сочинениях И. Гайдна и И. Брамса, находя почти наглядное воплощение в цитатах хорватского фольклора у первого из них и “Венгерских танцах” другого. Разнообразным национальным колоритом окрашены камерно-инструментальные ансамбли и симфонии авторов и Ф. Шуберта, придавая им свежесть “природного” музыкального материала.

Особый драматургический эффект отличает скерцо Девятой симфонии Л. Бетховена, построенное на контрасте-антитезе жутковатых в своем чеканном, строго размеренном движении крайних частей и совершенно “русского” по стилистике и методам развития *trio*, наивная патриархальность которого словно переносит в оперы М. Глинки, П. Чайковского и “кучкистов”. Тем самым, используемые Л. Бетховеном славянизмы становятся важным средством драматургического развития, наделяясь определенной, национально окрашенной семантикой. Не менее выразителен другой пример из творчества “сумрачного германского гения” – фортепианное трио, op. 70, № 2, славянская интонационность которого подчас принимает форму почти цитатного сходства с темами Г. Малера, что не в последнюю очередь обусловлено вальсовостью бетховенского сочинения.

Выводы. Многосоставность музыкального тезауруса Вены в музыкально-профессиональном срезе ее культуры с наибольшей последовательностью, хотя и с разными знаками, проявляется в сочинениях австрийцев В.А. Моцарта и Г. Малера и немца – венского композитора И. Брамса. Наследие названных авторов с этих позиций предстает синтезом разнонациональных оперных и инструментальных традиций. На этой основе рождается моцартовский театр, брамсовские симфонии, а творения Г. Малера вбирают, кажется, весь музыкальный опыт новоевропейской культуры. Эти три фигуры примечательны и в другом аспекте: как композиторы, объединившие, каждый по-своему, “низ” и “верх” музыкального тезауруса Вены, ее жанровый и профессиональный пласты, беззаботную развлекательность и “высоколобую” концептуальность, “телесность” и отвлеченность мысли.

Назовем ключевые понятия, составляющие музыкальный тезаурус Вены: многоязычие, интегративность, театральность, гедонизм, овнешни-

вание внутреннего, сенсуалистичность, доверие к объективно данному как ценности.

Литература

1. Друскин М. Игорь Стравинский: Личность. Творчество. Взгляды / М. Друскин. – Л. : Советский композитор, 1982. – 208 с.
2. Михайлов А.В. Австрийская культура после первой мировой войны / А.В. Михайлов // Михайлов А.В. Музыка в истории культуры : избранные статьи / А.В. Михайлов. – М. : Московская гос. консерватория, 1998. – С. 74–110.
3. Михайлов А.В. Бетховен; преемственность и переосмысления / А.В. Михайлов // Музыка в история культуры : избранные статьи. – М. : Московская гос. консерватория, 1998. – С. 7–73.
4. Павлова Н.С. Типология немецкого романа. 1900–1945 / Н.С. Павлова. – М. : Наука, 1982. – 280 с.
5. Савченко Г.С. Семантична програма симфоній А. Брукнера в її жанрових і культурно-історичних зв'язках : автореферат дис. ... канд. мист. : 17.00.03 “Музичне мистецтво” / Г.С. Савченко. – К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2005. – 17 с.
6. Царева Е.М. Иоганнес Брамс : монографія / Е.М. Царева. – М. : Музыка, 1986. – 383 с.
7. Черная Е. Австрийский музыкальный театр до Моцарта / Е. Черная. – М. : Музыка, 1965. – 172 с.

КВАС О.В., КЛИМ М.І.

ОБНОВЛЕННЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ВИХОВНИХ УСТАНОВОК ПЕДАГОГАМИ-РЕФОРМАТОРАМИ

Перед вітчизняною педагогікою та виховною практикою завжди поставала проблема максимального, але водночас виваженого й толерантного підходу до підвищення ефективності виховних впливів на підростаючу особистість. Так, у статті “Виховання та освіта” Л. Толстого виокремлюються деякі причини, що зумовлюють необхідність виховання – “бажання батьків сформувати своїх дітей такими, як вони самі, або такими, які б вони могли бути”.

Міжкультурна взаємодія сьогодення дає можливість осмислити, а при нагоді й створити адаптивні умови для запозичення корисного зарубіжного досвіду в українське освітнє поле. У цьому контексті в історії розвитку педагогічної думки цікавим прикладом для дослідження є період реформаторського руху початку ХХ ст., котрий наклав помітний відбиток і на вітчизняну педагогічну теорію – на своєрідне, оригінальне та незвичне порівняно з трактуванням до цього часу розуміння природи дитини, конструюючи адекватну їй виховну методу відповідно до її унікальності, а не з використанням шаблонного підходу. Його розвиток припадає на етап суспільно-економічних зрушень, часи посилення педагогічних контактів у національному та міжнародному масштабі.

Адже, як визначає О. Музиченко, саме Німеччина завжди була колискою всіх найголовніших рухів, що потім перейшли до інших країн, най-

продуктивнішою творчою лабораторією. “Позбувшись своєї схоластичності, німецька педагогіка зуміла вийти на якісно новий рівень, що дало ґрунт для розвитку всіх сфер суспільного життя” [4, с. 132].

В єдності з поняттям гуманізму кожній дитині “надавалася можливість стати повноцінною “індивідуальністю” [1; 5; 9] і символічно ці роки називають “століттям дитини” чи “педагогікою ненасилля”. Більшою мірою її змістове наповнення визначається багатьма науковцями як плюралістичний феномен у сукупності таких домінуючих компонентів: педоцентризм, принцип демократизму, антропологізму та соціалізації, яка набула дуалістичного характеру.

Широкий спектр альтернативних навчально-виховних закладів – шкіл соціального виховання, лісових шкіл, сільських общин скороченого навчального дня тощо, котрі виникли в руслі педоцентричної ідеї, зосередили свою діяльність, пропагуючи “стимуляцію пізнавальної діяльності учнів (самостійна робота, розвивальні вправи, творчі роботи на вільні теми, ігри, наочно-технічні засоби навчання)” [7; 10], і у своїй внутрішньо-організаційній будові нагадували сімейне середовище.

Наука педологія, як новостворена освітня галузь, є відносно самостійною в поєднанні з суміжними науками – педагогічною тестологією, історією дитинства, педагогічною патологією, й акумулювала в собі досягнення окремих дисциплін, визнала пряму зумовленість біологічних і соціальних факторів, вплив яких вважався чимось невідворотним і незмінне – “мала на меті вирішення всіх болючих питань виховання” [4, с. 119], як-найточніше визначала особливості розвитку та межі впливу на дитину. Осмислюючи цю сферу дослідження, німецький педолог Е. Мейман запропонував її поділ на три взаємопов’язані гілки:

а) антропология й антропометрія – дають порівняльний аналіз тілесного і духовного розвитку в різних умовах життя;

б) різноманітні медичні дослідження – описують функції органів дитини та відмінність цих органів у дорослому віці, розглядаються питання швидкого виснаження її організму;

в) психіатрія й психопатологія.

Тому слід підкреслити, що в результаті порівняльний матеріал, здобутий шляхом планомірного або пілотажного маніпулювання “кількома змінними факторами особистості”, забезпечував цільову неупередженість у спробах знайти шляхи правильного втілення виховних завдань.

Мета статті – розглянути головні причини виникнення теорії реформаторства як наслідку звільнення від авторитарного спрямування і водночас як цілісної парадигми з мережею самодостатніх наукових течій; подати основні найпомітніші характеристики перебігу цього процесу та ключові моменти його періодизації; простежити ідею створення альтернативних шкіл як можливість достовірного копіювання сімейного простору, звернути увагу на змістове наповнення навчально-виховної моделі “vom Kinde aus” та її наукового відгалуження – “führen oder wachsenlassen”.

Науковий та практичний інтерес до реформаторської виховної теорії зумовлений численними вітчизняними дослідженнями у галузі порівняльної педагогіки, які свідчать про яскраву прихильність до вивчення вищезазначеної проблеми та цілісного осмислення категорії виховання в контексті осмислення зарубіжного досвіду (О. Коцюбинський, Н. Абашкіна, Т. Токарева, Н. Осьмук, С. Стельмах та ін.). К. Ткачова, І. Сташевська ґрунтовно аналізують ідеї громадянського, творчого та музичного виховання.

Різноманітні аспекти функціонування цієї парадигми досліджувались і в зарубіжній психолого-педагогічній науці: аналіз “нового виховання” з погляду цивілізаційного підходу (Г. Корнетов, М. Богуславський), типологія альтернативних навчальних закладів: трудових шкіл, виховних будинків сімейного типу і їхній експериментальний характер функціонування (А. Валєєв, Є. Яценко, М. Сперанський); сутність інноваційних процесів у сфері німецької освіти досліджуваного періоду (М. Певзнер, І. Батчаєва, Л. Нестерова, Н. Юдіна, С. Куликова, В. Вейкшман, О. Піскунов, З. Равкіна); засади естетичного виховання у реформаторській педагогіці Німеччини кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Т. Оксак). Аналіз наукової літератури показав, на наш погляд, значущість подальшого розгляду ідей реформаторства та заповнення деяких прогалів з приводу цієї проблематики.

О. Коцюбинський у статті “Реформаторська педагогіка Німеччини першої третини ХХ століття”, беручи до уваги дослідження сучасних німецьких педагогів у галузі виховання, виокремлює два найбільш яскраві та провідні періоди її розвитку:

1895–1914 рр. – виникнення альтернативного педагогічного руху, орієнтованого на інтереси та потреби дитини (Дж. Дільтей, Е. Кей, М. Монтесорі, Г. Літц, А. Ліхтварк, Р. Зайдель);

1914–1920 рр. – втілення реформаторських ідей у педагогічну практику, методологічне оновлення педагогіки як науки в університетах (Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг) [4, с. 130]. У запропонованому трактуванні слід обов’язково згадати про такі переломні моменти та події – утворення союзу християнської педагогіки – основоположник О. Вільман (Лейпціг, 1907), поширення ідей молодіжної культури – Г. Вінекен, П. Гехеб (федеративна земля Тюрингія), антропософії – Р. Штайнер, Е. Мольт, К. Хайер, І. Шуберт (Штутгарт, 1919).

Зважаючи на те, що створення Ліги міжнародного виховання за участю Німеччини припадає на 1921 р., виникнення педагогіки культури Т. Літта – на 1925 р., а також посилаючись на дисертаційні дослідження Т. Токаревої, Л. Нестерової, М. Певзнера та наукові розробки А. Валєєва, Є. Яценко, які ґрунтовно вивчали просторово-часову протяжність цього процесу, аналізували та розглядали педагогічні погляди німецьких реформаторів в умовах кросцивілізаційного впливу, вважаємо за доцільне визначити верхньою межею дослідження 1933 р. – консервація ідей реформаторської теорії, пов’язаної зі встановленням націонал-соціалістичної диктатури, спрямованої на тотальну ідеологізацію освіти та виховання.

В. Луков, пояснюючи перспективу існування та швидкого відторгнення суспільством різних виховних систем, доводить, що насамперед таке стається в тому випадку, коли “вже відпрацьована парадигма дає збій або “йде в тінь” і може знову стати провідною або однією з таких, на які будуть орієнтуватися надалі” [5, с. 139]. Саме так відбулося з авторитарною парадигмою виховання, яка свого часу виконувала роль офіційної державної доктрини в Німеччині. Як зазначає науковець, причиною її тривалої стійкості був традиційний патерналізм – “сильний і суворий батько вчить сина правильно жити, і син буде готовий до зустрічі з життям” [5, с. 140], цілком виправданим – пригнічення дитячої волі та тілесні покарання, але не давали належного ефекту.

В атмосфері дискусій з проблем навчально-виховного процесу “момент включення” у сферу суспільних інтересів розуміється у позиції “втілити в життя програму антиавторитарного виховання і розробити аксіологічні основи гуманної педагогіки” [11, с. 11].

Очевидна невідповідність і неузгодженість традиційної школи та виховної практики вимогам часу висунула як провідну детермінанту ставку на самовиховання. Закладені в ній механізми абсолютної корекції попереднього досвіду охоплювали, з одного боку, “звільнення дитини від жорсткого контролю, формування вміння поводити себе правильно самостійно” [5, с. 143], а з іншого – налаштованість на розвиток певних дитячих прагнень під батьківським впливом та традицій попередніх поколінь. Це, у свою чергу, поставило педагогів перед необхідністю дивитися на простір дитинства як атрибут простору дорослих, який розглядався як своєрідне “автономне діяльнісне поле”.

Насамперед, суперечності у структурі традиційної системи Гербарта не передбачали готувати молодь до “співпраці” з соціумом, а найголовніше – не забезпечували повноцінної дихотомії відносин вчителі – учні, батьки – діти. А це означає, що переорієнтація у вихованні зумовлювала реорганізацію усталених норм і спрямувала прагнення формувати рівноправні відносини у цих малих соціальних групах у ситуації творення і набуття дитячого життєвого досвіду.

Виклик такому баченню виховних цілей дала реформаторська педагогіка, яка пропонувала нове вирішення повсякденних проблем виховної справи. З огляду на те, що в уже відпрацьованій системі постала невідповідність засад традиційної педагогіки вимогам часу, то в структурі нового підходу лежало “гуманістичне спрямування на рівні завдань, змісту, методів і засобів виховання” [7, с. 68]; “ставка на внутрішню активність підрастаючого покоління” [1]; “право дитини на самостійність у житті, на виявлення власного характеру, право на власне переконання та свободу слова” [12].

У період теорії нового виховання спільними його характеристиками є такі:

– “ідеалізація дитинства, віра в безумовну довершеність дитячої природи, красу і гармонійність дитячої душі;

- відмова від ставлення до дитини за шаблонною міркою;
- впевненість у тому, що в основі повноцінного розвитку лежить власний накопичений досвід, на основі якого реалізується становлення особистісних властивостей;
- нівелювання будь-якого тиску та насилля над дитиною і ставка на внутрішню активність дитини” [1, с. 155].

Про виховання та навчання дітей не під примусом, а в заохоченні визнавати і “просувати” свої інтереси в колі сім’ї та поза її межами говорив і Г. Літц. Він зробив акцент на тому, що в дитині слід розвивати “здорову впевненість у собі” [12]. Щоб навчити дітей правильно розвивати в собі цю рису, він вказував на обов’язковість введення структурованого щоденного графіка.

Landererziehungsheim, створений, як зазначає німецький педагог, за прототипом сім’ї. Координація розвивальної навчальної діяльності в межах цих дитячих установ відбувалася таким чином: “вчитель з невеликою кількістю дітей (10–15) утворював зразок сім’ї. День починався зі спільного сніданку, перед яким читали уривки з Біблії чи співали пісень” [4, с. 130]. Надалі розпорядок дня охоплював заняття з короткими перервами, роботу в садку, майстерні чи в полі, відвідування церкви, згодом – бесіди біля річки, спорт, мистецтво. Молодь розглядала заняття не як просту розвагу, а як прагнення до прекрасного, чистого, ідеального. Вони розташовувались, як правило, подалі від міст, щоб за словами педагога – “відгородити себе від негативного впливу цивілізації”. Виховні завдання вирішувались також шляхом забезпечення так званого “спільного життя” – “ігри, святкування, вечірні бесіди” [3, с. 110]. У дослідниці Л. Нестерової знаходимо опис Гамбурзьких тогочасних шкіл. Їх специфіка полягала в тому, що безпосередньо наслідком будь-якої діяльності було емоційне переживання, творчий розвиток із високим рівнем успішності [6, с. 11].

Існування таких “домашніх будинків” забезпечувало “просте, здорове, ефективне життя та соціальний ідеалізм” [11]. З цього приводу науковець Є. Яценко дотримується думки, що атмосфера внутрішньошкільного життя була гуманною в розрахунку із забезпеченням умов формування “сильного характеру, волі, готовності прийти на допомогу – взаємодопомоги один одному” [10, с. 9].

З упевненістю можна стверджувати, що побут вихованців у таких закладах був максимально наближеним до сімейного. Тому з вищесказаного бачимо, що зміна поглядів на виховання дитини (як уже повноправного суб’єкта) пристосовувалась до неї і зводилася до бачення її індивідуальною у своєму розвитку.

На цей період змін припадає й інтенсивний розвиток соціальної педагогіки. Слід зазначити той факт, що її поява викликала велику кількість неоднорідних нових поглядів. За Є. Бартом, це наука, яка має на меті виховати з посередництвом суспільства (з участю як “суспільства дітей”, так і “суспільства дорослих”) [2, с. 41], рахуючись з інтересами окремої особис-

тості. Схожу думку знаходимо у Г. Кершенштайнера – про два рівні соціального виховання (особистості “для себе” і “для держави”).

Інструментами здійснення в цьому випадку були – наполегливість, старанність, вміння ставити перед собою цілі та досягати їх. На його думку, справжнім і “найпершим вихователем має бути сім’я” [9], тому що вона є перехідною ланкою до школи. У нього більш помітна орієнтація на різні підходи до виховання та освіти – у привчанні до праці та старанності, залежно від майнового становища батьків.

Позиція Д. Дьюї, одного з основоположників прагматичного спрямування реформаторського періоду, характеризується спробою визначити провідним критерієм формування соціальної адаптації в молодому віці вияв ще дитячих “спроб і помилок” у вчинках, у співіснуванні з людським середовищем. Виховання шляхом постійної дії, коректної чи не дуже, оберігало від повторювання в майбутньому неправильних кроків. Оскільки, за визначенням педагога М. Швацького, дитина завжди уособлює різні виховні впливи навколишнього середовища, а тому в усі дитячі прояви, навіть позитивні, слід вносити соціальні виправлення.

А. Сбруєва підкреслює, що реформаторський принцип соціалізації мав дуалістичний характер і передбачав як розвиток індивідуальності дитини (індивідуальна соціалізація), так і формування цінностей і норм спільного життя (приєднання до “колективних уявлень”) [8, с. 129]. Подвійність її вияву визначається у гармонійному абстрагуванні до розгалуження стосовно ставлення до себе, ситуацій співробітництва з іншими.

Спираючись на дослідження вищезгаданих науковців та беручи до уваги окремі розвідки з цієї проблеми, вважаємо за доцільне схематично відобразити основні взаємопов’язані складові педагогіки, центрованої на дитячому внутрішньому потенціалі та особистісній окультизації (див. рис.).

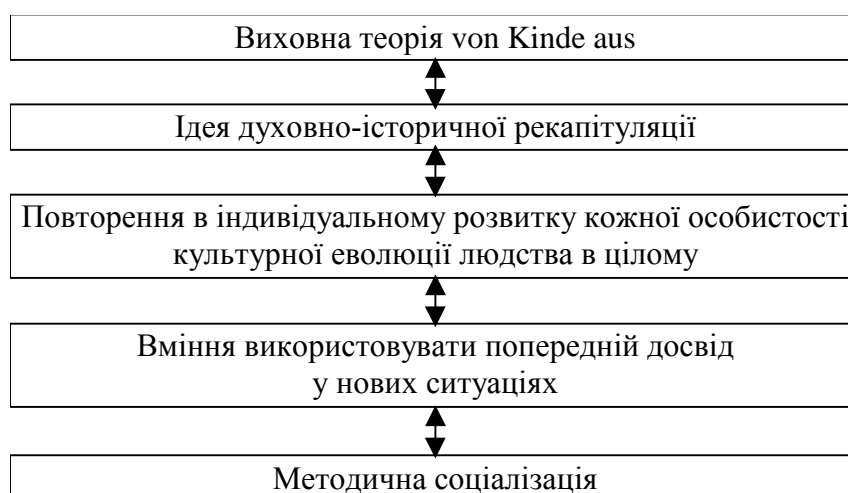


Рис. Соціогенне спрямування індивідуального розвитку в шкільному та сімейному середовищі

Цікаву структуру шляху батьківського “педагогічного ведення” (pädagogische Führung) запропонував засновник педагогіки культури Німеччини Теодор Літт. Тут бачимо розмежування між “керувати і рости”. “Керування дітьми є зовсім механічним і такий спосіб можна порівняти з керуванням транспортного засобу. Вихователь має визначену мету й усвідомлює шлях до неї, суб’єкти виховання є ж вільноуправляючі” [13]. Таким чином, таке директивне і командне ведення несе лише тиск на вихованця, тому що батьки нав’язливо проникають у потенційні несформовані можливості, вносять свої корективи, які є не завжди правильними.

Протилежна точка зору – “рости” є організаційною. Теодор Літт каже, що дитина в ньому “розгортається з середини” відповідно до своїх іманентних законів. Вихователь тут уже як “садівник, який вирощує і культивує” [13]. Він охороняє і поважає природний процес розвитку малої особистості; відповідно до імпульсів забезпечує сприятливі умови формування у конфронтації із зовнішнім світом – зустрічі з іншим “Я”.

Синтез та зіткнення обох цих полюсів є необхідними однаковою мірою, а правильне поєднання у виховній справі дає змогу дитині краще самоактуалізувати себе. Педагог зазначає, що, на перший погляд, ці дві нарізно спрямовані позиції не можуть бути взаємопов’язні, тому вихователям часто важко зрозуміти, де закінчується перше і починається наступне.

Висновки. У ході реформ педагогіки науковці все більше й більше схиляються до думки, що виховання має “виходити з інтересів дитини”. Розглядаючи необхідність забезпечити поштовх для формування власної ініціативи і волі кожній підростаючій особистості це педагогічне явище увінчалось багатовекторністю неоднозначних поглядів.

Важливо зазначити, що представників усіх течій нового виховання об’єднувало бачення дитини як вихідного виховного еталону. У цьому контексті виховна теорія реформаторства розглядала дитинство як культурний конструкт вихователів, які виконували консультативну та координаційну роль, дітей – як дійсно дітей, а не “дорослих у зменшеному масштабі”, що й доводить аналіз структури “vom Kinde aus” та “führen oder wachsenlassen”. Нове ставлення до неї виявлялося в індивідуальному підході до її розвитку, однак вчені по-різному бачать визначення і досягнення виховної мети.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні наукових розвідок стосовно інтерпретації запозичених реформаторських ідей на теренах України, шляхів реалізації та їх поширення в зазначені роки, а також у здійсненні комплексного аналізу феномену сім’ї як специфічного модусу життя. Розглянута проблематика та обґрунтовані в ній положення в перспективі можуть сприяти проведенню порівняльного зіставлення поглядів, зумовлених контактами українських педагогів з німецькими осередками педагогів-реформаторів (Берлін, Лейпціг) 1895–1933 рр.

Література

1. Валєєв А.А. Свободное воспитание: многообразие практической реализации концепции / А.А. Валєєв // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 2. – № 4. – С. 155–158.
2. Дорохова Т.С. Развитие социально-педагогической теории и практики в период с конца XX века до 20-х годов XXI века / Т.С. Дорохова // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 6 (84). – С. 40–44.
3. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособ. / А.Н. Джурицкий. – М. : Форум – Инфра-М, 1998. – С. 102–108.
4. Коцюбинський О.Б. Реформаторська педагогіка Німеччини першої третини XX століття / О.Б. Коцюбинський // Матеріали регіонального науково-практичного семінару за ред. професора Г.В. Терещука. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С. 117–126.
5. Луков В.А. Парадигмы воспитания / В.А. Луков // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2005. – № 3. – С. 139–151.
6. Нестерова Л.А. Инновационные процессы в средней школе Германии первой трети XX века : автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л.А. Нестерова. – Волгоград, 2009. – 13 с.
7. Осьмук Н.Г. Українська педагогіка 20-тих років XX століття: досвід розвитку ідей світового реформаторського руху / Н.Г. Осьмук // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : матеріали міжнар. наук. конф. для студентів, аспірантів, науковців : у 6 ч. – Суми : РВВ СОІППО, 2008. – Ч. 4. – С. 67–70.
8. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А.А. Сбруєв. – 2-ге вид., стер. – Суми : Університетська книга, 2004. – 320 с.
9. Токарева Т.С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштайнера (1854–1932) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.С. Токарева. – Кіровоград, 2002. – 188 с.
10. Черкасова О.В. Гуманизм – стратегия развития современного воспитания / О.В. Черкасова // Вестник СамГУ. – 2005. – № 1 (35).
11. Яценко Е.Ю. Содержание и формы учебно-воспитательной работы в опытных школах Веймарской республики : автореф. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е.Ю. Яценко. – Пятигорск, 2007. – 17 с.
12. Erziehung vom Kinde aus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zfr.at/theorie/pädagogik.vom.Kinde.aus.
13. Pädagogische Führung. Kategorie: Allgemeine Pädagogik [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://de.wikipedia.org/wiki/P%C3%A4dagogische_F%C3%BChrung.
14. Wehner U. “Pädagogik vom Kinde aus” – Versuch einer kinderphilosophischen Reinterpretation einer pädagogischen Formel / Ulrich Wehner [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.wiederstreit-sachunterricht.de/AusgabeNr.12/Marz2009.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗА РІВНЕМ ЗДОРОВ'Я ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИМ СТАНОМ У ВИЩІЙ ФІЗКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ

Інформатизація суспільства привела до поширення комп'ютерних комунікацій в освіті. Це зумовлює появу нових напрямів отримання інформації та знань. Перспектива шляхів такого сприйняття інформації, у тому числі у галузі освіти, вбачається в неухильному зростанні. Виникають об'єктивні підстави становлення науково-освітньої діяльності вищих навчальних закладів з обов'язковим використанням сучасних інформаційних технологій, які можна класифікувати за джерелом їх виникнення: науково-технічний прогрес у галузі комунікаційних технологій; явища, зумовлені чинниками соціально-економічного характеру; нові проблеми освіти (зміна цілей, змісту й формотворення на новому етапі розвитку інформаційного суспільства). Це неминуче приводить до підвищення темпів інформатизації вітчизняної освіти, у тому числі процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту.

Рівень сучасного розвитку інформаційних технологій та інформатизація освіти слугують потужним поштовхом для розробки й упровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту комп'ютерного спеціалізованого програмного забезпечення.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури дав нам змогу виокремити ознаки цільового використання спеціалізованого програмного забезпечення: діагностичні системи контролю за рівнем здоров'я і функціональним станом різних груп населення у процесі оздоровчого й спортивного тренування [1–8]. Ця група комп'ютерного програмного забезпечення представлена чотирма програмними продуктами, описаними в спеціальній науковій літературі.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан застосування комп'ютерного програмного забезпечення контролю за рівнем здоров'я й функціонального стану у вищій фізкультурній освіті.

Оскільки проблема збереження здоров'я різних верств населення є надзвичайно актуальною, потреба в спеціалізованому програмному забезпеченні, призначеному для зростання ефективності оздоровчих заходів засобами фізичної культури й спорту, підвищується.

О.Ю. Фанигіною була розроблена комп'ютерна програма занять з аквааеробіки “Aquastudent+” [1, с. 71]. Вона складається з трьох блоків: аквааеробіка, оздоровчі програми, функції забезпечення. Блок “Аквааеробіка” включає такі розділи: “Загальні теми” та “Здоров'я”. У розділі “Загальні теми” зібрано загальні відомості й вимоги до оздоровчих занять в умовах водного середовища, структура та організація занять, а також предмети, що використовуються. У розділі “Здоров'я” були об'єднані питання ко-

нтролю й самоконтролю у процесі занять, засоби відновлення та загартування.

У розроблених програмах визначено величини навантаження (тривалість занять, їх кількість на тиждень, кількість серій вправ, характер відпочинку тощо) та їх структура в комп'ютерній програмі "Aquastudent+". Більш складну програму застосовують для поліпшення рівня фізичної підготовленості. Усі програми спрямовані на комплексне розв'язання завдань оздоровчої спрямованості [1, с. 74]. Розроблений програмний продукт, на нашу думку, можна успішно застосовувати в процесі викладання дисципліни "Оздоровчі види фізичної культури" у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту.

Програмний продукт аналогічної спрямованості розроблений Д.Ю. Луценко для управління самостійними заняттями оздоровчим фітнесом [2, с. 96]. Програмний продукт включає в себе:

- загальні відомості про жінок, які займаються у фітнес-клубі;
- пропонувані комплекси вправ спрямованого впливу та їх музичний супровід;
- словник ключових термінів, що використовуються при описі вправ;
- медико-біологічні аспекти занять фітнесом;
- основи раціонального харчування;
- інформацію про енергетичний баланс і контроль за масою тіла;
- відомості про спортивне спорядження (одяг, взуття, тренажери, об'єкти тощо).

Створений автором програмний продукт дає змогу тим, хто займається, одержати варіант рекомендованого комплексу вправ, включаючи музичний супровід, відповідно до їх віку та рівня фізичного стану, а також результатів педагогічних спостережень, які здійснює тренер. Цей програмний продукт також допомагає одержувати відомості про результати тестування тих, хто займається, про розроблену систему, а також корисну інформацію фахівців щодо багатьох питань, пов'язаних із заняттями фітнесом [2, с. 107].

М.В. Маліковим розроблена програма "ШВСМ", яка реалізує новий методичний підхід до оцінювання функціональної підготовленості та функціонального стану людини [3, с. 237]. Основу програми "ШВСМ" становлять відомі теоретичні дані про характер зміни функціонального стану організму при виконанні фізичних навантажень різної потужності, а також результати, отримані автором упродовж багаторічного обстеження спортсменів високого класу (різної спеціалізації та кваліфікації), значних контингентів населення різної статі, віку й соціальної належності.

Програма "ШВСМ" умовно поділена на два взаємозалежні блоки:

- перший блок ("ШВСМ") призначений для визначення й оцінювання рівня функціональної підготовленості людей різної статі, віку (від 12 років і більше), тренуваності, спортивної кваліфікації та спеціалізації;

– другий блок (“ШВСМ-інтеграл”) призначений для визначення й оцінювання функціонального стану провідних фізіологічних систем (серцево-судинної та зовнішнього дихання) організму зазначених вище категорій людей. Залежно від завдань дослідження медико-біологічне обстеження випробовуваних може проводитися як окремо за кожним блоком, так і за двома підпрограмами в цілому [3, с. 238].

Комп’ютерна програма “ШВСМ” уже пройшла успішну практичну апробацію у процесі масових досліджень функціонального стану й функціональної підготовленості різних груп людей, а також провідних спортсменів України в різних олімпійських видах спорту. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту програма використовується на практичних заняттях з навчальної дисципліни “Функціональна діагностика” для створення уявлення про можливості методики контролю за функціональним станом і функціональною підготовленістю різних верств населення.

У сформованій критичній ситуації щодо здоров’я дітей в Україні особливо актуальним є автоматизовані інформаційно-діагностичні системи контролю за фізичним станом. В.М. Вовк розроблена система, яка застосовується для вирішення інформаційно-управлінських питань у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання, а також для організації, управління процесом фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах: проблем фізкультурної освіти, діагностики фізичного стану, консультацій з питань особистої фізичної культури, розробки індивідуальних програм тренування [4, с. 83]. Розроблена автором інформаційно-діагностична система (ІДС) оцінювання фізичного стану студентів виконана на базі ПЕОМ і передбачає розв’язання таких питань:

- отримання “Паспорту здоров’я” на кожного студента з урахуванням оцінок фактичних і розрахункових даних, що визначають рівень здоров’я та фізичної підготовленості;
- отримання загальної оцінки рівня здоров’я, за якою можна визначати ефективність упроваджених (на кафедрі фізичного виховання) тренувальних програм. Одержана оцінка може враховуватись як залікова після закінчення семестру, навчального року тощо;
- отримання оцінюваних індивідуальних змін у показниках здоров’я, адаптації та фізичної підготовленості, коментованих за допомогою ПЕОМ з наступною видачею рекомендацій;
- видача індивідуальних тренувальних програм з корекції рівня здоров’я, швидкісно-силових показників і загальної витривалості організму;
- формування й зберігання банку даних контингенту обстежуваних;
- порівняння показників здоров’я й фізичної підготовленості студентів за наявності повторного тестування на наступних курсах навчання;
- одержання широкого кола статистичних даних з усіх 84 параметрів тестування студентів (12 показників) [4, с. 89].

Апробація програмного продукту показала його ефективність у процесі динамічних досліджень на кафедрі фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Окреме місце у професійній підготовці майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту в Україні належить програмному забезпеченню, призначеному для біомеханічного відеокомп'ютерного аналізу частин тіла людини. Провідним спеціалістом у цій галузі заслужено визнані професори А.М. Лапутин і В.А. Кашуба. Під їх керівництвом розроблено ряд спеціалізованих програмних продуктів для відеокомп'ютерного аналізу постави спортсменів, опорно-ресорної функції стопи, аналізу рухів людини, контролю за просторовою організацією біоланок тіла, які можна застосовувати в спорті вищих досягнень і для оцінювання фізичного розвитку людей під час занять оздоровчим тренуванням [5–8].

Автори технології відеокомп'ютерної діагностики біомеханічних параметрів запропонували ряд програмних продуктів для оцінювання фізичного розвитку, геометрії мас тіла спортсменів. Проведені дослідження дали можливість розробити технологію виміру й аналізу постави спортсмена. В.А. Кашубою було розроблено програмне забезпечення, досвід використання якого показав, що отримані дані можуть використовуватися у фізичному вихованні, спорті, кінезітерапії для вимірювання й оцінювання фізичного розвитку людини; визначення відповідності будови тіла юних спортсменів морфологічним особливостям спортсменів високої кваліфікації; біомеханічного контролю у профілактиці травм, порушень і відновлення функції опорно-рухового апарату спортсмена [5, с. 74]. Також авторами технології відеокомп'ютерної діагностики біомеханічних параметрів розроблено програмний комплекс біомеханічного відеокомп'ютерного аналізу “BioVideo”, призначений для одержання кінематичних і динамічних характеристик рухових дій людини за відеограмою. Алгоритм роботи програмного комплексу “BioVideo” містить такі етапи:

- побудова графічної моделі схеми руху об'єктів “людина-людина”, “людина-техніка”, “спортсмен-знаряддя”, за якою буде здійснюватися подальший біомеханічний аналіз;
- визначення координат точок досліджуваних об'єктів;
- обчислення біомеханічних характеристик рухових дій людини чи знаряддя;
- побудова біокінематичної схеми руху об'єктів [6, с. 151].

Замикає групу спеціалізованих програмних продуктів, що застосовують у технології відеокомп'ютерної діагностики біомеханічних параметрів, програма “PERFECT BODY” [7, с. 53]. Вона призначена для контролю за зміною геометрії мас тіла жінок 19–35 років під час занять оздоровчим фітнесом. Програмний продукт являє собою інформаційну систему накопичення, зберігання й використання інформації моніторингу, що створює технологію біомеханічної корекції просторової організації біоланок тіла жінок першого зрілого віку. Програма являє собою автоматизовану систему керування тренувальним процесом в оздоровчому фітнесі. Вона вклю-

чає базу даних, що характеризується модульною структурою, яка складається з блоків: вимірів і аналітичної оцінки, корекції, моніторингу, харчування, довідки, термінології та історії. Важливим є те, що створений програмний продукт “PERFECT BODY” дає змогу індивідуалізувати педагогічний процес відповідно до рівня фізичного стану тих, хто займається, з урахуванням просторової організації їхнього тіла [8, с. 62].

Висновки. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що у процесі занять оздоровчим тренуванням украй важливим є використання інформаційних технологій для накопичення, обробки та аналізу основних параметрів, які характеризують функціональний стан організму й рівень здоров'я тих, хто займається. Застосування спеціалізованого програмного забезпечення у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту підвищує якість підготовки й дає змогу майбутнім фахівцям вирішувати ряд завдань з педагогічного контролю за тренувальним процесом і розвитку рухових якостей, які неможливо вирішити без застосування сучасних інформаційних технологій. На нашу думку, без сучасних інформаційних технологій неможливо реалізувати: компактність накопичення, швидкість обробки й аналізу отриманих даних про навчально-тренувальний процес, графічне відображення результатів аналізу навчально-тренувального процесу.

Кількість публікацій, присвячених використанню інформаційних технологій для контролю за рівнем здоров'я й функціональним станом у вищій фізкультурній освіті в Україні, є недостатньою, що доведено нами на основі здійсненого аналізу наукової літератури.

На нашу думку, застосування комп'ютерного програмного забезпечення для контролю за рівнем здоров'я й функціональним станом у вищій фізкультурній освіті дасть змогу підвищити якість підготовки майбутніх тренерів з оздоровчого тренування.

Подальші дослідження планується провести в напрямі розробки та впровадження спеціалізованого комп'ютерного програмного забезпечення у професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту.

Література

1. Фанигіна О.Ю. Корекція фізичної підготовленості студенток вузу в процесі занять оздоровчими видами плавання з використанням комп'ютерних програм / О.Ю. Фанигіна // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – К. : Олімпійська література, 2006. – № 2. – С. 71–74.

2. Луценко Д.Ю. Разработка компьютерной версии программы занятий в фитнесе на основе технологии баз данных / Д.Ю. Луценко // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. научн. тр. / [под ред. С.С. Ермакова]. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2003. – № 7. – С. 96–108.

3. Маликов Н.В. Использование новых компьютерных технологий при оценке функциональной подготовленности и функционального состояния организма / Н.В. Маликов, Н.В. Богдановская, А.А. Кузнецов // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Х., 2005. – Вип. 8. – С. 237–240.

4. Вовк В.М. Автоматизированные информационно-диагностические системы контроля физического состояния учащейся молодежи / В.М. Вовк // Педагогіка, психо-

логія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць ; [за ред. С.С. Єрмакова]. – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2002. – № 9. – С. 82–89.

5. Кашуба В.А. Видеокомпьютерный анализ осанки спортсмена / В.А. Кашуба // Наука в олимпийском спорте. – К. : Олимпийская литература, 2002. – № 3–4. – С. 71–74.

6. Хмельницька І.В. Програмний комплекс біомеханічного відеокомп'ютерного аналізу рухів людини / І.В. Хмельницька // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – К. : Олімпійська література, 2004. – № 2. – С. 150–156.

7. Кашуба В.А. Компьютерная диагностика опорно-рессорной функции стопы человека / В.А. Кашуба, К.Н. Сергиенко, Д.П. Валиков // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. научн. тр. / [под ред. С.С. Єрмакова]. – Харьков : ХГАДИ (ХХП), 2002. – № 1. – С. 11–15.

8. Кашуба В.А. Контроль пространственной организации биозвеньев тела женщин первого зрелого возраста в процессе занятий оздоровительным фитнесом на основе использования информационной системы “PERFECT BODY” / В.А. Кашуба, Т.В. Ивчатова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. научн. тр. ; [под ред. С.С. Єрмакова]. – Харьков : ХГАДИ (ХХП), 2004. – № 2. – С. 53–62.

КОВАЛЕНКО О.Ю.

ЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Упродовж багатьох століть освіта та наука були й залишаються чи не найголовнішими чинниками, які сприяють прогресивним перетворенням у суспільстві. На сьогодні ситуація є такою, що “...суспільство все більше ґрунтується на знаннях; таким чином, вища освіта, підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів і наукові дослідження виступають як найважливіші компоненти культурного, соціально-економічного та економічно стійкого розвитку людини, спільнот і націй” [1, с. 20]. Саме тому головна мета суспільства – продукування знань як основного чинника ефективного розвитку країни. У цьому процесі провідна роль належить науково-педагогічним кадрам, підготовка яких є пріоритетним завданням багатьох розвинутих країн світу. Лідерство у цій сфері утримують Сполучені Штати Америки. Тому не дивно, що система освіти цієї країни ставала об'єктом аналізу вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Н. Андрущенко, І. Великової, В. Гаргай, С. Запрягаєва, О. Коренькової та інших. Однак питання історичного розвитку й удосконалення саме педагогічної освіти у США не набуло належного висвітлення.

Мета статті – розглянути систему освіти США та з'ясувати, як еволюціонувала педагогічна освіта у країні з моменту свого зародження і до сьогодні.

Отже, починаючи з колоніального періоду і майже до середини ХІХ ст., переважну кількість учителів у США становили чоловіки, оскільки “...голови громад були переконані, що жінкам бракувало рис – фізичних та соціальних – щоб установити авторитет та дисципліну, обов'язкові для ефективного навчання” [6, с. 11]. Крім того, у ті часи жінки здебільшо-

го не працювали і тим паче не здобували освіту, адже існувала думка, що "...коли жінка заміжня, чоловік буде її забезпечувати, тому її робота буде непотрібною та навіть недоречною" [2, с. 2]. Але з часом прийшло розуміння того, що освіта необхідна саме жінкам, бо вони, виховуючи своїх дітей, навчають їх релігійним законам, моральним принципам. Як наслідок, рівень грамотності жінок значно підвищився.

Загалом, у колоніальний період професія вчителя була не надто популярною: багато юнаків вважали її тимчасовою, розглядаючи як перехідний етап до професійної кар'єри в іншій сфері; до того ж мізерною була платня за виконувану роботу. Але у зв'язку з цим слід наголосити і на тому, що й вимоги до вчителів та їх обов'язки не були чітко регламентовані – від них вимагалось навчити дитину елементарній грамоті, щоб вона вміла читати Біблію.

Почала змінюватися ситуація з приходом індустріальної революції, що відкрила перед чоловіками нові можливості, створивши широкий спектр професій, які ще й оплачувалися краще, ніж вчителювання. Це послугувало ще одним чинником для більш масового залучення жінок до цієї професії. Індустріалізація сприяла також підвищенню рівня освіченості жіночого населення, що до 1850 р. досяг чоловічого. Взагалі жінки почали відігравати головну роль у початковій освіті – вони навчали молодших дітей, а чоловікам, які були здатні підтримувати дисципліну в класі, довіряли старших учнів. Згодом склалася така ситуація, що з'явилася "...нестача охочих чоловіків та надлишок освічених, молодих білих жінок, придатних вчителювати за малу платню" [2, с. 3].

Говорячи про жіночу освіту, слід зазначити, що жінки відіграли важливу роль у становленні саме педагогічної освіти у США. Зокрема, Емма Харт Віллард (1787–1870) була першим американським викладачем й автором книжок, які спонукали до відкриття середніх шкіл для дівчат. У 1819 р. вона запропонувала "План покращення освіти для жінок", у якому мова йшла про відкриття середніх шкіл для дівчат та про рівні освітні можливості для жінок і чоловіків. Хоча цей план і не дістав схвалення у законодавчих органах, Віллард не припинила своєї діяльності. У 1821 р. вона перевела свою школу в місто Трой – так виникла Тройська жіноча семінарія, яка стала центром підготовки майбутніх вчителів до появи першої державної школи.

Як зазначалося, особливих вимог до особистості вчителя не висувалося, потрібно було лише переконати керівництво навчального закладу у своїй моральності; тільки в деяких штатах вимагалось пройти тест на загальні знання. Однак у другій половині XIX ст. у суспільному житті Америки стаються великі зміни: "...посилення західної експансії, імміграція, індустріалізація. Шкільні округи, особливо у містах, швидко розвивалися, щоб встигати за цими змінами" [5, с. 23]. Тому існуюча на той момент система підготовки вчителів потребувала реформування відповідно до вимог часу.

У 1834 р. Пенсільванія стала першим американським штатом, який зобов'язав майбутніх педагогів складати тест з читання, письма та арифметики, а вже 1867 р. більшість штатів вимагала тестування для отримання вчителями державного сертифіката на підтвердження професійної придатності. Однак, незважаючи на це, "...видача сертифікатів вчителям у ХІХ ст. була нерегулярною та різноманітною. Не існувало єдиної моделі, та й професії вчителя як такої не існувало" [4, с. 1]. Як і раніше, професія вчителя у США була малооплачуваною, непрестижною і вважалася тимчасовим заняттям.

Кардинальні зміни в галузі педагогічної освіти починають відбуватися в ХХ ст., вони були зумовлені переважно соціально-історичними чинниками. Так званий "бемі-бум", який стався в Америці у 1950 р., створив потребу у збільшенні кількості вчителів, хоча на початку століття спостерігалось незначне зменшення кількості педагогічних кадрів. До того ж підвищилася платня вчителів і покращилися умови праці, що знову зробило цю професію привабливою для чоловіків. У цей час науковці роблять великий крок уперед – з'являються аспірантури, які проводять підготовку майбутніх вчителів за різними спеціальностями: управління школою, педагогічна психологія, педагогічна соціологія тощо. Взагалі це був період, коли викладання, початкова та середня освіта почали, хоча й віддалено, нагадувати сучасну систему освіти Сполучених Штатів.

На сьогодні педагогічна освіта у США, яка зазнала суттєвих змін з часу свого виникнення, являє собою складну розгалужену систему. У її структурі виділяють кілька типів навчальних закладів: університети, коледжі вільних мистецтв та педагогічні коледжі, які готують викладачів середньої школи, а також молодші коледжі, які навчають майбутніх вчителів початкової школи. Серед університетів, які займаються підготовкою педагогічних кадрів, найбільш популярними є Північний Іллінойський університет, Болл університет, Мічиганський університет.

У перші два-три роки навчання студенти вивчають предмети загальноосвітнього циклу, переважно гуманітарного спрямування – філософію, історію, літературу, соціологію, політологію та інші. До програми підготовки включено також теоретичні психолого-педагогічні дисципліни – основи освіти, історію педагогіки, порівняльну педагогіку, педагогічну етику, загальну педагогічну психологію тощо. У навчальному процесі широко використовуються нетрадиційні форми та методи (рольові ігри, моделювання, мікрорекладання), які й мають готувати майбутніх учителів до активних і самостійних педагогічних дій.

Важливою складовою сучасної педагогічної освіти у Сполучених Штатах є практика та стажування студентів, під час яких вони спостерігають за навчально-виховним процесом, аналізують викладання досвідчених вчителів, роблять самостійні спроби проведення уроків.

Слід зауважити, що швидкі темпи розвитку суспільства вимагають від усіх сфер людської діяльності, освіти зокрема, удосконалення та відповідності вимогам часу, тому педагогічна освіта постійно розвивається, ви-

магаючи, тим самим, підвищення кваліфікації вчителів, адже “дослідження показали, що учні, яких навчають більш кваліфіковані та ефективні вчителі, досягають більшого, а найбільш ефективний засіб для покращення шкіл – забезпечити учнів кваліфікованими вчителями” [3, с. 266]. Відомо, що підвищення кваліфікації вчителів у Сполучених Штатах Америки передбачено федеральними програмами, відділами освіти окремих штатів та на рівні окремих навчальних закладів. Уряд навіть виділяє стипендії для тих вчителів, які займаються науковими дослідженнями, аби заохотити їх працювати задля досягнення спільної мети – створення освіченої нації.

Говорячи про професійні якості майбутніх учителів, необхідно наголосити на тому, що сьогодні від них вимагається мати ступінь магістра та володіти майстерністю у викладанні своєї дисципліни на високому професійному рівні. Глобальні економічні та соціально-політичні зміни вимагають перетворень і в педагогічній освіті. Новітні реформи у цій сфері передбачають сертифікацію вчителів шляхом взаємооцінювання, а також підвищення їх кваліфікації у школах професійного розвитку.

Що ж стосується гендерного аспекту в педагогічній освіті, слід зауважити, що ця галузь на сьогодні день залишається майже жіночою, з таким співвідношенням, що “...жінки займають майже всі посади у початковій школі, тоді як посади у старшій школі розподілені порівну між жінками та чоловіками” [2, с. 9].

Таким чином, зародившись у колоніальний період, педагогічна освіта еволюціонувала від примітивної форми свого існування до складної системи, якою вона є на сьогодні. Взагалі педагогічну освіту того часу складно назвати системою, адже не існувало законів її розвитку, до вчителів не висувалося суворих вимог щодо кваліфікаційного рівня – їм достатньо було елементарних знань та вмінь, щоб навчити своїх учнів читати та писати.

Слід сказати, що професія вчителя була не дуже популярною, оскільки вважалася тимчасовою роботою. Працювали у цій галузі в основному чоловіки, та й то тільки тоді, коли не було можливості заробляти на життя на іншій посаді. Що ж стосується жінок, то вони займалися вчителюванням паралельно з навчанням, залишаючи педагогічну діяльність відразу ж після заміжжя.

Дещо змінилася і покращилася ситуація під час індустріальної революції. У той період з’явилася велика кількість робочих місць для чоловіків, що спричинило масове залучення жіночого населення США до професії вчителя. Саме у цей період жінки починають відігравати важливу роль у суспільному житті Америки і освіті зокрема: збільшується кількість жінок-вчителів, підвищується їх рівень освіченості та грамотності. Крім того, у 1821 р. з’являється Тройська жіноча семінарія, що стає центром підготовки вчителів до появи державних шкіл. Ініціатором її відкриття була Емма Харт Віллард – перший американський викладач, яка боролася за рівні освітні можливості для жінок та чоловіків.

Особливістю цього періоду є те, що вперше з часу зародження педагогічної освіти майбутні вчителі були зобов’язані пройти тестування для

отримання державного сертифікату, який би підтверджував їхню професійну придатність. Проте, незважаючи на всі позитивні зміни, ця галузь залишалася недосконалою та потребувала подальшого реформування.

Висновки. Окремий щабель у цій галузі посідає питання підвищення кваліфікації вчителів, які вже працюють, оскільки спричинена глобальними змінами поява нових форм та методів навчання вимагає подальшого розвитку й педагогічної освіти. У Сполучених Штатах цей процес контролюють федеральні програми, відділи освіти окремих штатів та окремі навчальні заклади. Для найбільш активних педагогів передбачено виділення стипендій для заохочення подальшої наукової діяльності.

Педагогічна освіта у США пройшла довгий та складний шлях еволюції, зазнавши кардинальних змін. Незмінним залишається тільки одне – професія вчителя є однією з шанованих та найбільш корисних для суспільства, тому залишається дуже популярною.

Література

1. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры : заключительный доклад Всемирной конференции по высшему образованию (5–9 октября 1998). – Париж : ЮНЕСКО, 1998. – С. 20.
2. Boyle E. The Feminization of Teaching in America / E. Boyle. – Massachusetts Institute of Technology, 2003. – P. 2–3.
3. Ferguson, R. F. & Ladd, H. F. (1996). How and why money matters: An analysis of Alabama schools. In Holding Schools Accountable: Performance Based Reform in Education, Brookings Institute: Washington, DC. – P. 266.
4. Ravitch, D. (2002) A brief history of teacher professionalism. In White House conference on preparing tomorrow's teachers. Fordham Foundation: Washington, DC. – P. 1.
5. Rury, M. W. (1989). Who became teachers? The social characteristics of teachers in American history. In D. Warren (Ed.), American teachers: Histories of a profession at work. New York: Macmillan. – P. 23.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.wakingbear.com/history.htm.

КОРОГОД Н.П., НОВОРОДОВСЬКА Т.С.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КРАЇНИ

У наш час основою та стратегічним ресурсом для соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, зміцнення авторитету та конкурентоспроможності держави на міжнародному рівні є науково-технічний та інтелектуальний потенціал, який значною мірою зосереджений у вищих навчальних закладах (ВНЗ) і науково-дослідних інститутах.

В умовах ринкової економіки кожна розвинута країна спирається на інноваційну тріаду: освіта – дослідження – інновації. Водночас українська наука на сьогодні не має достатньої підтримки – як фінансової, так і психологічної – ні з боку держави, ні з боку підприємців або суспільства.

Про актуальність зазначених питань свідчить багато факторів, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду залучення суспільства

до проблем ефективного використання інтелектуального потенціалу країни. Адже тільки у тих країнах, котрі взяли напрям “Нація, побудована на інтелектуальній власності”, відбувається значний стрибок у процесі економічного розвитку. Саме знання дають змогу сучасній економіці й промисловості розвиватися й витримувати конкуренцію.

Мета статті – навести приклади залучення суспільства до проблем ефективного використання інтелектуального потенціалу країни.

Державна підтримка університетів, як і відносини університетів з промисловістю, залежить від історичного і культурного коріння конкретно взятої країни. З досвіду розвинутих країн, наприклад США, Японії, країн Європейської Співдружності або Швейцарії, відомо, що ефективна взаємодія між університетами та промисловістю, інтенсивне використання інтелектуального потенціалу приводить до значного економічного зростання й соціального прогресу.

Візьмемо, наприклад, Китай. Встановлення тісних відносин між університетами та промисловістю спрямувало цю країну на шлях розвитку. Уже можна бачити перші суттєві результати як в економіці, так і в науковій діяльності: окремі науково-дослідні інститути й університети не поступаються багато в чому університетам розвинутих країн. У цій країні держава відіграє важливу роль як у фінансуванні університетів, так і в розвитку відносин між університетами та промисловістю, а також у розробці програм щодо повернення вчених у свою країну із-за кордону.

Слід відзначити, що, будучи віддаленими від світу бізнесу, університети, які є найбільшими осередками наукового, інтелектуального потенціалу, не завжди знають, як краще мобілізувати їх академічні знання. Мала поінформованість щодо охорони й використання права інтелектуальної власності (далі – ІВ) також є проблемою культури і світогляду широких кіл нашого населення.

Потрібні умови, що сприятимуть мотивації наукових працівників, щоб творити і працювати на благо суспільства. Такий підхід дав би можливість створити ресурс знань і винаходів, який можна було б використовувати в процесі інноваційного піднесення і розвитку вітчизняного виробництва.

У кожній країні схеми підтримки співробітництва науки й виробництва різні. Одна з них – це створення наукових парків або технопарків. У деяких країнах для тих компаній, котрі співпрацюють з університетами, застосовується знижене оподаткування. Наприклад, у Китаї та Індії половина фінансування надходить від держави, а половина – від компаній. Ряд розвинутих країн широко використовує також таку форму мотивування у сфері інтелектуальної власності, як гранти.

Дуже важливо збільшити мобільність наукових працівників, адже нові ідеї можуть бути краще відтворені при тісній взаємодії й контактах між вченими та інженерами різних галузей промисловості. У зв'язку з цим існує необхідність у правильному управлінні економічними вигодами, а також у налагодженні процесу ефективного використання інтелектуально-

го потенціалу на основі укладання угод про науково-технічну співпрацю, договорів про виконання науково-дослідних робіт, котрі можуть бути підставою для отримання грантів, інвестицій, податкових пільг.

Взагалі система управління інтелектуальною власністю в Україні проходить етап становлення. Тому використання вітчизняного досвіду роботи в поєднанні з окремими підходами передового зарубіжного досвіду забезпечить необхідне постійне вдосконалення цієї системи, дають змогу реалізувати свої переваги на ринку інновацій, особливо у зв'язку з прискореним процесом інтеграції України у світову економіку.

У багатьох розвинутих країнах світу люди почали усвідомлювати, що наука (університети) має дуже важливе значення для економічного розвитку країни з багатьох причин:

- провідними мотивами для більшості наукових працівників є: самоцінність науково-дослідної роботи; інтенсивне наукове спілкування пізнавального типу, акумуляція знань, інформації, досвіду, новизна наукової творчості; можливість реалізувати свій творчий потенціал; бажання принести користь своїми відкриттями всьому людству або принаймні вирішити яке-небудь народногосподарське завдання;

- в університетах здійснюються дослідження, спрямовані на поліпшення життя людей та їх здоров'я (вакцини та засоби проти різноманітних захворювань, альтернативні засоби отримання енергії, швидке бездротове спілкування та багато іншого);

- наука і техніка є будівельним матеріалом для майбутнього, вони покликані поліпшувати життя у кожній країні, особливо у бідних;

- університети залучають великі людські ресурси, створюючи значну кількість робочих місць для населення і тим самим зменшуючи безробіття;

- університети готують фахівців, які згодом будують наше майбутнє в науці, різних галузях промисловості, ділових установах, в уряді та інших структурах і сферах діяльності.

Сьогодні актуальним було б визначення головних пріоритетів щодо забезпечення адекватного рівня стимулювання активності університетів та інших дослідних інститутів у сфері інтелектуальної власності. Для успішного впровадження об'єктів ІВ необхідно: розробити систему мотивації винахідницької діяльності (проведення виставок, конкурсів творчих досягнень винахідників, інноваційних розробок науковців та ін.); визначити механізми виплат винагороди авторам перспективних розробок, об'єктів права інтелектуальної власності; розробити інноваційну програму розвитку регіону, а також програми грантового фінансування пріоритетних напрямів наукових досліджень, що сприятимуть розвитку регіону; організувати підвищення кваліфікації широких кіл населення з питань інтелектуальної власності; обмін досвідом роботи у сфері інтелектуальної власності.

Що стосується останнього, то серед ВНЗ Дніпропетровської області, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, право здійснення підвищення кваліфікації у сфері інтелектуальної діяльності надано Національній металургійній академії України, яка також проводить підготовку

спеціалістів і магістрів за спеціальністю “Інтелектуальна власність”. На наш погляд, підвищення кваліфікації з інтелектуальної власності було б корисним для фахівців, зайнятих в усіх без винятку галузях господарської діяльності, для науково-педагогічних працівників, викладачів вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації та загальноосвітніх шкіл, бізнесменів, керівників та менеджерів підприємств і фірм, для тих, хто займається інноваційною, творчою діяльністю і прагне розпоряджатися результатами своєї праці, надійно їх захистивши. Сьогодні такий захист дуже необхідний, адже ми живемо й працюємо в ринкових конкурентних умовах.

Отже, в умовах стрімкого розвитку науково-технічного прогресу та ринкових відносин результати творчої діяльності (винаходи, корисні моделі, промислові зразки, знаки для товарів і послуг, фірмові найменування, ноу-хау, музичні та художні твори, комп’ютерні програми та ін) набувають все більшого значення, вони виступають і як товар, і як капітал. Саме інтелектуальний капітал визначає конкурентоспроможність сучасного підприємства, а ефективне використання інтелектуальної власності в господарській діяльності дає змогу отримати максимальний дохід від підприємницької діяльності.

Таким чином, можна з упевненістю стверджувати, що підвищення рівня української економіки неможливе без мотивації творчої діяльності, інтенсивного розвитку інноваційної діяльності, інтелектуального потенціалу країни, кожного її регіону. Але, звичайно, покращення економічного стану та рівня життя в країні потребує постійних довгострокових інвестицій.

Активна участь суспільства є дуже важливим фактором для ефективного залучення інвестицій в науку, дослідну роботу та університети. На жаль, не всі розуміють значущості наукових досліджень, необхідності постійного їх проведення з метою покращення життя людей сьогодні й в майбутньому.

Виправити таке становище допоможе консолідація зусиль уряду, бізнес-співтовариств і науковців. Прикладами залучення суспільства до проблем ефективного використання інтелектуального потенціалу на рівні регіону можуть бути такі заходи, як створення:

- наукових журналів (у яких поточний стан у сфері наукових досліджень буде представлений зрозумілою мовою для широкої громадськості);
- наукових кафе;
- науково-пізнавальних центрів для дітей.

Зазначені вище способи ми пропонуємо взяти за основу для розробки проєктів, які можуть бути реалізовані і дадуть, на нашу думку, велику користь суспільству, зокрема в примноженні його інтелектуального потенціалу.

По-перше, щоб розпочати системну роботу з підвищення рівня обізнаності суспільства щодо використання результатів наукової, інтелектуальної діяльності, ми пропонуємо започаткувати в регіоні науковий журнал. Такий науковий журнал буде являти собою видання, орієнтоване на широкі верстви суспільства та міститимете інформацію щодо поточної ситуації в науково-дослідній сфері різних напрямів в нашій країні й закордоном,

викладену зрозумілою для суспільства мовою. Важливою для читачів цього журналу буде інформація в ньому щодо можливостей співпраці науки й бізнесу як у нашій країні, так і на міжнародному рівні.

По-друге, цікавим проектом може стати створення так званих наукових кафе. Наукове кафе – це місце, куди, за ціною чашки кави, будуть приходити люди, щоб ознайомитися з останніми ідеями та розробками в галузі науки і техніки. Засідання за інтересами можуть проводитись у кафе, ресторанах і навіть у театрах, але завжди за межами традиційного академічного контексту. Треба зауважити, що саме такі кафе є форумом для обговорення наукових питань, але не мають на меті продаж наукових ідей та розробок. Створення таких кафе сприятиме залученню суспільства до проблем науки, адже лише шляхом обговорення проблеми стають зрозумілими, налагоджуються певні зв'язки, що сприяють прийняттю важливих і корисних рішень. І все це відбувається у комфортній, невимушеній обстановці.

По-третє, особливу увагу хотілося б приділили проекту, присвяченому залученню дітей у сферу науки та природи. Адже саме діти є нашим майбутнім, саме з дитинства у людини закладаються інтереси та погляди. Суть цього проекту полягає у створенні науково-пізнавальних центрів (далі – НПЦ) для дітей. У рамках НПЦ можуть працювати виставки або навіть музеї, у яких представлені різноманітні експонати, наприклад, муляжі тварин, макети земних ландшафтів, різноманітних приладів, фільми про природні явища та тварин (або фотографії), інструменти та засоби, що використовуються в експериментальних та наукових дослідженнях (мікроскопи, хімічні пробірки) тощо.

Відвідання такого центру (або музею) надасть змогу дітям за допомогою пояснень, розповідей та демонстрацій вчителів (або робітників музею, які мають бути досить креативними людьми) детально зрозуміти ті чи інші світові явища, на основі яких здійснюються наукові дослідження. Наприклад, в Англії в такому НПЦ одним з проектів було дослідження кита: був зроблений макет кита, у розрізі продемонстровані його нутрощі, показані фільми про китів, представлені фотографії. Усе це викликало величезний інтерес та повагу до цієї тварини.

У США були здійснені дослідження щодо впливу таких НПЦ, зокрема, на виховання й світогляд дітей, на подальший соціально-економічний розвиток країни. Дослідження охоплювали дві групи дітей, одна з яких вчилася традиційно – тільки за шкільною програмою, а друга група дітей вже з трьох років у вільний від навчання час (у дитячому садку або школі) відвідувала такі центри. Спостереження велися за багатьма ознаками протягом 40 років. На основі зібраної інформації дійшли висновків, що друга група дітей була надзвичайно вмотивована, їм було цікаво досліджувати світ саме таким способом (торкатися, дивитись фільми, фотографії тощо), їх успішність у школі та рівень знань були набагато вищими, ніж у дітей першої групи. У подальшому знижувалась кримінальність, тому що такі діти виростили в умотивованих успішних людей, які дбайливо ставились до інших людей, тварин та навколишнього середовища. Серед двох груп

саме діти з другої групи через багато років досягали висот у бізнесі та інших сферах діяльності, що, у свою чергу, дуже позитивно впливало на економіку країни.

Крім того, економічні вигоди від функціонування науково-пізнавальних центрів цілком очевидні: їх прибутки будуть формуватись за рахунок плати за відвідування (за вхід дорослих та дітей, плата за деякі вистави тощо), а бюджет області поповниться за рахунок податків тощо. У разі створення таких НПЦ, без сумніву, ними зацікавиться дуже велика кількість батьків дітей різного віку, які готові вкладати чималі кошти в розвиток своїх дітей. Водночас держава теж не повинна стояти осторонь підтримки такого проекту – усі кошти, які будуть вкладатися у розвиток дітей (зокрема, у створення таких центрів), через декілька років окупляться принаймні вдвічі. Це внесок у наше майбутнє, завдяки якому ми отримаємо значний розвиток економічного потенціалу держави та ментальної свідомості населення. Серед переваг таких НПЦ, що визначають їх суспільну значущість, є такі:

- сприяння особистісному розвитку дітей, збагаченню їх світогляду;
- стимулювання уявлення та творчих, інтелектуальних здібностей дітей;

- зміцнення здоров'я та благополуччя;
- повага до місцевої культури та навколишнього середовища;
- примноження інтелектуального потенціалу рідного краю.

Як показує досвід іноземних країн, зацікавлених людей у таких науково-пізнавальних центрах (музеях) дуже багато, тому вони завжди мають велику кількість відвідувачів – дітей, молоді, дорослих. Завдяки цьому такий проект є дуже прибутковим та корисним для суспільства.

Висновки. Таким чином, незважаючи на те, що економічні моделі використання інтелектуальної власності дуже корисні для розуміння зазначених вище проблем, соціально-психологічні перспективи творчої праці також відіграють важливу роль у формуванні стратегій щодо розвитку й примноження інтелектуального потенціалу кожної країни.

Література

1. Управління інтелектуальною власністю : монографія / П.М. Цибульов, В.П. Чеботарьов, В.Г. Зінов, Ю. Суїні ; за ред. П.М. Цибульова. – К. : К.І.С., 2005. – 448 с.
2. Соціально-економічні аспекти використання інтелектуальної власності в сучасних умовах. Теорія і практика : навч. посіб. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 376 с.
3. Корольова Т.С. Ефективність використання наукового потенціалу вищого навчального закладу / Т.С. Корольова // Вісник соціально-економічних досліджень : зб. наук. пр. – Одеса : ОДЕУ, 2007. – Вип. 29.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://web.mit.edu/workplacecenter/publications.html#books>.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ІДЕЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТOSTІ (ІХ–ХІХ СТОЛІТТЯ)

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти України вивчення педагогічної спадщини в доробках видатних педагогів минулого сприятиме аналізу структури, сутності та форм спрямованості особистості, яка являє собою сукупність потреб, схильностей, прагнень, цілей, інтересів, ідеалів і мотивів, що визначають діяльність особистості. Такий досвід є цінним джерелом для поступового осмислення процесу формування спрямованості особистості майбутнього вчителя та запозичення його позитивних сторін у сучасній освітній практиці.

До провідних джерел історії української педагогіки належать наукові праці видатних українських істориків та українознавців (Д.І. Багалій, М.С. Грушевський, М.І. Демков, Е.Д. Дніпров, В.Н. Ключевський, С. Сірополко, Н.Ф. Сумцов та ін.); творчі пошуки сучасних українських учених у галузі української педагогіки й національної освіти (В.К. Буряк, В.І. Борисенко, М.Б. Євтух, М.П. Вовк, В.І. Лозова, О.О. Любар, О.В. Сухомлинська, М.Г. Стельмахович, Г.В. Троцько, П.П. Толочко, Д.Т. Федоренко та ін.). На сьогодні пошуки нових шляхів наукового вирішення питання формування спрямованості особистості майбутнього вчителя зумовлюють об'єктивну потребу у вивченні та переосмисленні історико-педагогічного досвіду минулого.

Мета статті – охарактеризувати погляди педагогів минулого щодо розвитку ідеї спрямованості особистості та розглянути перспективи творчого використання набутого досвіду в сучасних умовах.

Мислителі минулого допомагають нам усвідомити витоки різних педагогічних теорій, відкривають нові грані в способах постановки й вирішення проблем освіти, сприяють нашому педагогічному самовизначенню. Освітнє, професійне та виховне значення історико-педагогічних джерел переоцінити важко. Передумови ідеї професійно-педагогічної спрямованості особистості мають глибокі науково-теоретичні корені в загальній теорії спрямованості особистості.

Розгортання науково-дослідницького поля неможливе без введення періодизації розвитку української національної педагогічної думки, визначеної дійсним членом АПН України, академіком О.В. Сухомлинською, яка підкреслює, що педагогічна думка або випереджає освіту, або не встигає за її розвитком і наздоганяє освіту, або їхні шляхи взагалі розходяться [7, с. 38]. Тому аналіз періодів розвитку педагогічної думки в Україні обов'язково має охоплювати як один із чинників освітній простір. Також слід враховувати, що українська педагогічна думка як частина європейської традиції перебувала під впливом культури не тільки Росії, а й майже всіх європейських культурних центрів.

Перший період розвитку ідей про освіту за часів Княжої доби (IX–XVI ст.) у сучасній історіографії характеризується зародженням і розвитком вітчизняної педагогічної думки не тільки в літературних енциклопедичних творах митрополита Іларіона “Слово про закон і благодать” і Володимира Мономаха “Повчання”, в яких висвітлюється історія Київської Русі, а й у посланнях і проповідях Климента Смолятича, Кирила Туровського, Данила Заточника, де простежується релігійно-моральна програма формування особистості. Цей період саме закінчився тоді, коли серед здобутків київсько-руської духовності почали поширюватись західноєвропейські духовні цінності.

Другий період (XVI – середина XVII ст.) характеризується реформаційними змінами в контексті слов'янського Відродження. Епоха Відродження (Ренесансу) у Західній і Центральній Європі зумовила реформацію освіти, виділення педагогіки як окремої галузі наукових знань. Європейські реформаційні ідеї стали складовою, українською версією духовного розвитку країни. Саме в цей час братські школи відіграють значну роль у розвитку освіти й духовної культури в Україні. Керівники братських шкіл поступово вводять до навчальних програм здобутки західноєвропейської культури. Саме в цей період набуває досвіду роботи з дітьми ректор чеської братської школи Ян Амос Коменський (1592–1670). Цей досвід зумовив педагогічні погляди, які в подальшому визначили основу його педагогічного вчення. Аналіз педагогічної спадщини видатного чеського педагога-гуманіста, який першим в історії розробив дидактичні принципи й тим самим виділив науку про навчання з наукового простору філософії, дав змогу визначити його погляди на важливість прагнень людини до пізнання та праці.

У головній педагогічній праці Я.А. Коменського “Велика дидактика” навчання та освіта розглядаються як підвалини людства, моральності, а більшість дидактичних висловлювань безпосередньо стосується виховання. Метод навчання Я.А. Коменського, передусім, передбачає розвиток природних учнівських інтересів, спрямованих на пізнання навколишнього світу. Тільки спонукаючи учнів до активної діяльності, можна говорити про формування особистості людини. Уявляючи людину як “найвище, найдосконаліше, найсучасніше та найдивовижніше творіння”, він підкреслював, що це найвище з творінь повинно мати найвищу мету: “...Доки ми живемо, завжди ми щось робимо, задумуємо, починаємо, і все це у благородній душі завжди прагне вище, не досягаючи, однак, кінцевої межі. Бо в цьому житті не можна знайти якоїсь межі бажанням та прагненням” [4, с. 263].

Виходячи з визнання загальності основних законів, які керують розвитком природи людини й людської діяльності, Я.А. Коменський стверджував, що всі педагогічні засоби повинні бути природовідповідними, тобто відповідати загальним законам природи, тому що “насіння освіти, чесноти та благочестя закладені в нас від природи, а все, що існує, ... має деяку спрямованість до своєї мети не супротив волі, а охоче, з насолодою під натиском самої природи” [4, с. 271]. Ті 24 роки, що природа відвела люди-

ні на навчання й виховання, педагог поділяє на періоди: дитинство, отроцтво, юність і змужнілість. При цьому Я.А. Коменський підкреслює, що “формування людини найлегше відбувається в ранньому віці”, тому що саме в ці роки набуваються мотиви, які визначають не тільки спрямованість особистості, а й можливості майбутнього виховання: “У людини перші враження є настільки стійкими, що було б дивом, якби вони змінилися. Тому дуже розумно, щоб вони формувалися в юному віці відповідно до вимог істинної мудрості” [4, с. 288]. У періоді змужнілості (від 18 до 24 років) “головним рухівним колесом є воля; важелі, що приводять його у рух – це бажання та пристрасті, які схиляють волю в той чи інший бік” [4, с. 277]. Це і є обґрунтування необхідності раннього виховання, тому що в такому віці набуваються не тільки мотиви життєдіяльності, а й формується спрямованість особистості, її характер, що визначає собою наступне виховання.

Четверту частину трактату “Загальна порада про виправлення справ людських” становить “Панпедія” (“Загальне виховання”), де Я.А. Коменський продовжує розвивати свої педагогічні ідеї про виховання. Тут педагог постає як творець нової оригінальної науки “панпедії” – теорії безперервної освіти особистості. Сьогодні можна впевнено сказати, що одна з проблем педагогіки полягає в тому, що внаслідок спілкування та взаємодії людини з навколишнім світом формування спрямованості особистості, як і всієї системи аперцепції, відбувається настільки швидко й непомітно, що, безсумнівно, головне призначення педагога, за Я.А. Коменським, полягає в тому, щоб “...людину спрямувати до відповідної мети, а для цього не потрібно особливого вміння, варто лише усунути те, що заступає шлях природним уподобанням”. При цьому вихователі людського роду “...повинні буди всюди, вони повинні бути тільки добрими, тобто і розуміти все, що робить людину людиною, і бути у змозі передавати це іншим”. Ідея навчання, виховання та освіти видатного педагога є тією ланкою, що пов’язує епоху Відродження з її гуманістичним ідеалом всебічно розвинутої людини з епохою Просвітництва, у якій поширення наукових знань вважалося панацеєю від соціального зла.

Якщо звернутись до періодизації педагогічної думки в Україні, то третій період (друга половина XVII–XVIII ст.) можна схарактеризувати як період розвитку педагогічної думки в контексті українського бароко або козацької доби. Українські освіта, письменство й культура в цей час досягли високого рівня. Відкривались початкові школи, середні навчальні заклади, такі як Харківський колегіум (1727 р.), а єдиним вищим загальноосвітнім навчальним закладом України, Східної Європи та всього православного світу була Києво-Могилянська академія (1701 р.). Українські освітні й культурні процеси того періоду перебували ще під впливом західноєвропейських ідей гуманізму, але пов’язуються з діяльністю та поглядами таких видатних просвітян, як Інокентій Гізель, Іоанікій Галятовський, Стефан Яворський, Стефан Калиновський, Феофан Прокопович, Яків Козельський, Григорій Сковорода та інші. Це система поглядів на людину, особ-

ливості її пізнавальної діяльності, вивчення її пізнавальних здібностей, відчуттів і логіки як знаряддя пізнання [7, с. 44].

Один з випускників, а потім і викладач Києво-Могилянської академії Стефан Калиновський (1700–1753) у курсах філософії та риторики розглядає важливі педагогічні питання. Повний лекційний курс риторики “Чотири книжки риторичних настанов для української молоді в Колегії Києво-Могилянської, викладені і прочитані в році 1722 під керівництвом досить мудрого і благочестивого отця Стефана Калиновського, 1727/28 навчальний рік” та повний курс етики у праці “Філософський курс...” є особливо цінними для вітчизняної педагогічної думки. І в наш час важливе педагогічне значення для вищої школи має “Філософський курс...”, у якому визначається сутність моральної чесноти, розглядаються питання формування волі та інтелекту людини: “...Розум наставляє через посередництво роздумування, як слід діяти, ..., а воля, що легко підкоряється безпомилковому судженню розуму, робить висновок, і ця постановка волі закріплюється потім у дії” [6, с. 283]. С. Калиновський підкреслює, що для людей саме в юнацькому віці важливі “...роздуми про стан майбутнього життя, ... якщо наперед відома мета, до котрої вони мають бути звернені, і якщо вони вичили справжні засоби, котрі приводять до цієї мети”. Аналізуючи правила практичної етики, С. Калиновський намагається з погляду цієї мети у вчинках людини визначити “відомий модус гідного” і стверджує: “Людський вчинок повинен бути узгоджений із правильним мотивом” [6, с. 285]. У цьому твердженні вбачається спрямованість особистості, яка визначається прагненням вчинків людини, в їхньому узгодженні з мотивацією.

Видатний просвітник-гуманіст, філософ і педагог Григорій Савич Сковорода (1722–1794) перший в історії української педагогічної думки та освіти розвинув ідею природного виховання, де особливого значення надавав гармонійному розвитку особистості людини, відповідно до природних обдарувань та схильностей. Основні педагогічні погляди розкриваються у притчі “Вдячний Еродій”, де Г.С. Сковорода підкреслює необхідність раннього пізнання природи дитини: “Хто захоче чогось навчитися, повинен до того зродитися”. При цьому виховання посилює розвиток природних можливостей дитини, спрямованість її особистості: “Виховання ж іде від природи, що вливає в серце сім’я доброї волі”. Філософські питання про щастя людини в “спорідненій праці” Г.С. Сковорода ставить у трактаті “Розмова, названа Алфавіт, або Буквар миру”. Для того, щоб “бути щасливим, пізнати себе чи свою природу, взятися за своє споріднене діло”, щоб праця була “солодка”, необхідна “рушійна сила” – природа, яку Г.С. Сковорода назвав “матір’ю бажання”, а “бажання – рідна дочка природи”. Педагог підкреслює, що саме природні нахили і здібності викликають бажання і прагнення: “Бажання – започаткування, схильність і рух. Воно прагне до праці і радіє з нею, як зі свого сина” [8, с. 419]. При цьому батьки і вихователі повинні завчасно виявляти здібності та інтереси дітей, тому що іноді “буває, що військову роту веде той, хто мав би сидіти в оркестрі” [8, с. 422]. Образи-символи ускладнюють сприйняття тих думок і поглядів, що викладені у

філософських творах Г.С. Сковороди. Але майже всі твори пронизує думка: “Шукай себе всередині себе”. У побажаннях молоді, яка обирає свій шлях, відчуваються наставляння педагога-практика: “Коли не зродивсь – не сунься в науку. Коли не народжений до того, не совайся у книжництво”. Риси професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя визначаються в закликах: “Довго сам навчайсь, коли хочеш навчати інших. В усіх науках та мистецтвах плодом є правильна практика” [8, с. 163].

Український просвітник, філософ-матеріаліст, учений-енциклопедист Яків Павлович Козельський (1728–1794), досліджуючи філософські та педагогічні погляди Ж-Ж. Руссо та К.А. Гельвеція, відводив велику роль філософії виховання у формуванні й розвитку особистості. Я.П. Козельський стверджував, що перш ніж навчати дитину, треба її виховувати: “Народжуючись на світ, людина за своїми природними здібностями пізнає спочатку натуру, а тільки потім науку, а після цього діти більш охоче спрямовують свої здібності до просвітництва розуму” [3, с. 569]. При цьому він зазначає, що “... якість людини від виховання, що було визначене їй у юності, є такою сильною, що потім вже у зрілих та змужнілих його роках змінити цю якість в іншу дуже складно і майже неможливо”. Отже, моральні якості людини, як підкреслював Я.П. Козельський, набуваються у процесі виховання та становлення особистості.

Четвертий період розвитку педагогічної думки в Україні (XIX ст. – 1905 р.) можна визначити як період становлення “модерної” педагогічної думки, педагогічного просвітництва в Україні. Саме XIX ст. характеризується діяльністю таких відомих науковців-просвітян, як: О.В. Духнович, М.О. Корф, М.П. Драгоманов, С.І. Миропольський, Х.Д. Алчевська, Б.Д. Грінченко та інші. Їхні педагогічна діяльність і просвітницькі ідеї відображені в українській мові, літературі, історії, народній міфології.

Становлення педагогічної думки в першій половині XIX ст. можна дослідити в педагогічних працях одного з перших професійних педагогів Західної України Олександра Васильовича Духновича (1803–1865), які були написані під впливом передових вітчизняних і зарубіжних просвітителів. Основою його педагогічної діяльності є гуманістичне начало, розуміння завдань виховання молодого покоління. Продовжуючи традиції Я.А. Коменського і Г.С. Сковороди, О.В. Духнович наголошує на природовідповідності навчання й виховання, а свої педагогічні ідеї викладає для вчителів і для тих, хто готується до наставництва, у підручнику “Народна педагогія на користь училищ і вчителів сільських”. У цьому його основному педагогічному творі головна роль відводиться вчителю-наставнику у процесі формування спрямованості особистості учня. Але водночас основна вимога до самого наставника така: “Всякий, хто посвящається в наставляння юнацтва, повинен бути вже від природи для цього обраним; бо не всякий, хто навчає й наставляє, може назватися учителем і наставником” [9, с. 517]. При цьому “наставник повинен пізнати природну схильність і мудро, за допомогою ретельних вправ і приємного наставництва вдосконалити її”.

Визначаючи навчання як “мистецтво мистецтв”, О.В. Духнович підкреслює ті особисті якості, які характеризують професійно-педагогічну спрямованість учителя: “мати справжнє покликання до цієї служби, добрі і правильні знання та відомості з того предмета, який хоче викладати іншим; повинен учнів своїх любити і їхню любов також для себе заслужити; бути від природи лагідним і поважним, володіти легким, зрозумілим способом викладання; процвітати доброчесностями”. А той, “хто цих властивостей, від природи дарованих, не має, не принесе в педагогічній сфері ніякої користі...”. Тільки буде “дуже щасливою та людиною, що за такою внутрішньою прихильністю обрала для себе спосіб життя наставника”, до якого мала потяг. О.В. Духнович згадує старовинну приказку: “*Quem Diī odere Pedagogum fecere*: “Кого боги ненавиділи, того учителем створили”, але сам стверджує: “Хто віддав себе на вчительську службу, має природне покликання, тобто прихильність, ... такий буде добрим учителем і щасливими будуть його учні” [9, с. 518].

Зарубіжні педагоги першої половини XIX ст.: Й.Г. Песталоцці, Й.Ф. Герbart, А. Дістервег – зробили значний внесок у розробку теоретичних засад щодо людських прагнень, які вони пов’язували з фізичними й чуттєвими потребами або з процесами виховання моралі.

Зв’язок поняття “спрямованість особистості” з фізичними та чуттєвими потребами розглядається в працях швейцарського педагога-демократа, засновника дидактики початкового навчання й ідеї розвивального навчання Йоганна Генріха Песталоцці (1746–1827), який наголошував на тому, що моральні початки пізнаються дитиною, якщо в неї на основі фізичних і чуттєвих потреб розвиваються прагнення до цього пізнання. Педагог вважав, що освіта, яка готує кожну людину до тієї діяльності, що їй належить залежно від її суспільного стану, перш за все повинна сформувати з неї людину. За словами Й.Г. Песталоцці, “ідея елементарної освіти – це ідея про узгодження з природою у розвитку здібностей та сил людського роду”. Відповідно до розробленої ним теорії елементарної освіти, вихователь, здійснюючи природовідповідний розвиток особистості дитини, повинен починати формування (освіту) дитини з найпростіших елементів та, поступово переходячи з однієї сходинки до іншої, спрямовувати його від простого до складнішого. Ця вимога гармонійного розвитку “усіх сил та здібностей людської природи” і становить основу методу Й.Г. Песталоцці. “Мій метод, – писав він у 1802 р. до міністра народного просвітництва Штапфера, – особливо придатний для того, щоб дати людині можливість знайти себе в собі самій, щоб на основі того, що вона знаходить у собі, здійснювати її розвиток настільки далеко, наскільки це дозволяють її здібності...” [5, с. 385]. Природовідповідне виховання, яке в його уявленні повинно повністю відповідати розвитку особистості, має на меті стимулювання прагнення до діяльності, яке закладене у природі дитини, у кожній її здібності, сприяти гармонійному розвитку в кожній дитини усіх її фізичних, розумових і моральних сил.

У педагогічній праці “Загальна педагогіка, яка виведена з мети виховання”, німецький філософ, педагог і психолог Йоганн Фрідріх Гербарт (1776–1841) виділяє два напрями майбутніх цілей людини: “...напрям можливих цілей, з яких вона через деякий час може обрати будь-яку і наслідувати її, і зовсім відокремлений напрям цілей, які необхідні, і у ставленні до яких вона ніколи не вибачить собі, якщо втратить бодай одну з них” [1, с. 171]. Основна дидактична ідея педагога – розвиток різнобічного інтересу стає найважливішою педагогічною проблемою. До Й.Ф. Гербарта інтерес розглядали як необхідну умову для оволодіння знанням, а, на думку педагога, інтерес сам є педагогічною метою: “Інтерес впливає з цікавих предметів і занять. З великої кількості таких інтересів виникає багатосторонній інтерес. Викликати його й донести належним чином є справою викладача” [1, с. 178]. На питання “Що таке інтерес?” Й.Ф. Гербарт не зовсім однаково відповідає у двох своїх працях. У “Загальній педагогіці” в інтересі підкреслено початок діяльнісний, вольовий: “Коли ми цікавимося, ми внутрішньо активні, але ззовні залишаємося байдужими доти, доки інтерес не перетвориться на настійливе бажання або волю”. Інтерес “перебуває посередині між спогляданням та дією”, для нього характерне споглядання теперішнього, але це споглядання готове перейти в практичну дію, якщо вольовий початок інтересу буде проникнутим “бажанням, яке завжди спрямоване на щось майбутнє” [1, с. 185]. У педагогічній праці “Нариси лекцій з педагогіки” Й. Гербарта змінює розуміння сутності інтересу: він відносить інтерес не до вольової, а до розумової сфери та визначає його як “розумову самостійність”, яка полягає в тому, що назустріч враженням, одержуваним у процесі навчання, у душі людини виникають уявлення, які є здобутком її душі. Якщо багатосторонній інтерес буде безпосереднім (без побічних, опосередкованих мотивів), то він буде збуджувати прагнення до знань, буде внутрішнім творчим стимулом формування спрямованості особистості. Таким чином, найважливіше завдання навчання – розвивати безпосередній різнобічний інтерес. Й.Ф. Гербарт визначив шість його видів: емпіричний (прагнення до спостереження навколишнього світу), умоспоглядальний (розмірковування, прагнення осмислити явища, що спостерігаються), естетичний (виховання смаку до прекрасного), симпатичний (симпатія до людей), соціальний (почуття суспільства), релігійний [1, с. 188].

Якщо навчання, яке повинно сприяти розвитку різнобічного інтересу, приводить до створення в людини відповідних уявлень, що забезпечує перемогу відповідних почуттів та бажань, то, за теорією Й.Ф. Гербарта, моральне виховання безпосередньо впливає на душу, безпосередньо спрямовує волю: бажання, хотіння та дії. Але педагог не відриває моральне виховання від навчання: “Навчання без морального виховання є тільки засобом без мети, моральне виховання без навчання... мета, без засобів” [1, с. 190]. Завдання морального виховання вимагають і своєрідних шляхів педагогічної праці. Тому у своїй педагогічній системі Й.Ф. Гербарт приділяє особливе місце “педагогічному інтересу”, який “не є чимось відокремленим і менш за все може бути плідним у розумах, які обрали для себе спра-

ву виховання”. Він зазначає: “Педагогічний інтерес є лише одним із проявів усього нашого інтересу до світу та людей; а викладання зосереджує всі предмети цього інтересу там, де знаходять свій останній притулок усі наші надії в лоні юності, що є лоном майбутнього” [1, с. 192].

У ході дослідження було встановлено, що відомий німецький педагог-практик Фридріх Вільгельм Адольф Дістервег (1790–1866) в основу всього освітнього процесу ставить особистість учителя, яку неможливо замінити будь-яким розробленим методом викладання, планом, програмою. Учитель як “центр освітнього процесу спрямовує свою діяльність то в один, то в інший бік, то в тій, то в іншій формі”. При цьому головне дидактичне положення А. Дістервега – найвищий принцип будь-якого навчання: “навчай відповідно до природи того, кого навчаєш”, а те, що “суперечить природі дитини, має бути відкинута”. Педагог повинен розуміти, що в кожній із “природних схильностей людини є потяг до певного розвитку, тому зовнішнє збудження, допомога, спрямування повинні відповідати природі схильностей” [2, с. 52].

Дидактика А. Дістервега викладена в роботі “Керівництво до освіти німецьких учителів”, де педагог виступає як учитель німецьких учителів, до яких висуває вимогу: “навчай цікаво”. А для того, щоб викладання було цікавим, треба “урізноманітнити його, проводити жваво й виражати інтерес усією своєю особистістю”. Якщо порівняти з “теорією різнобічного інтересу” Й.Ф. Гербарта, то із сучасного погляду розуміння А. Дістервегом інтересу викладання є досить поверховим, оскільки він не досліджує науково такі питання: “Що таке інтерес? Які види інтересу існують? Як вони змінюються з віком людини? Яке значення вони мають для розвитку почувань та волі людини?” Звернемо увагу на те, що виховання, як стверджував педагог, полягає у збудженні прагнень, що призводить до формування спрямованості особистості: “Призначення людини – це завдання життя. Людина ніколи не зможе сказати, коли вона сподівається його досягнути, вона досягає його в прагненні. Постійне, вічно юне, жваве, спрямоване правильним шляхом прагнення – це вже досягнення виконання. Шляхом безперервного прагнення до мети свого життя людина вирішує завдання свого життя” [2, с. 68].

Як бачимо, прогресивні представники зарубіжної педагогічної думки цього періоду виявляли зацікавленість питаннями прагнення людини до пізнання, пов’язуючи формування спрямованості особистості з процесами виховання. Аналіз педагогічної спадщини відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить про те, що вони по-різному ставились до формування в кожній людині особистості, проте успіх виховання бачили в об’єднанні прагнення й бажання людини.

Висновки. Творчий аналіз педагогічного досвіду і поглядів видатних педагогів ІХ – першої половини ХІХ ст. допомагає вирішенню сучасних проблем у педагогіці, визначенню майбутніх педагогічних перспектив, які пов’язані зі здійсненням пошукової діяльності, щодо ідеї спрямованості

особистості в розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX–XX ст.

Література

1. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения / И.Ф. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – 292 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Мин. просвещ. РСФСР, 1956. – 374 с.
3. Козельский Я.П. Философские предложения / Я.П. Козельский // Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века : в 2 т. / [под ред. И.Я. Щипанова]. – М. : Изд-во политической литературы, 1952. – 711 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
5. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения : в 3 т. / [под ред. М.Ф. Шабаевой]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – Т. 2 (1791–1804). – 563 с.
6. Стратий Я.М. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии / Я.М. Стратий, В.Д. Литвинов, В.А. Андрушко. – К. : Наукова думка, 1982. – 350 с.
7. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 37–54.
8. Сковорода Г. Твори : в 2 т. / Г. Сковорода ; передмова О. Мишанича. – 2-е вид., виправ. – К. : Обереги, 2005. – Т. 1. – 528 с.
9. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / [за заг. ред. С.А. Литвинова]. – К. : Радянська школа, 1961. – 652 с.

ЛЕОНТЬЄВА О.Ю.

ОСНОВНІ ЦІЛІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ДАНІЇ

Актуальність досліджуваної проблеми полягає в необхідності кадрового забезпечення економіки України з урахуванням реальних потреб ринку праці та вимог до якості виробничого потенціалу. Особливу роль у виконанні цього стратегічного завдання відіграє система професійної освіти, що органічно пов'язана з економікою країни. Вирішення завдань, що стоять перед професійною освітою, неможливе без вивчення та використання досвіду, накопиченого у цій галузі у розвинутих країнах світу, до яких належить і Данія.

У Данії велика увага з боку держави приділяється професійній освіті як необхідній умові досягнення основних політичних цілей. Як і в інших країнах Євросоюзу, професійна освіта в цій країні відіграє важливу роль у запровадженні навчання протягом життя та здійсненні завдань, окреслених Лісабонською стратегією. Копенгагенський процес, націлений на посилення європейського співробітництва в галузі професійної освіти, окреслив напрями розвитку професійної освіти в Європі та підкреслив її важливість для економічної й соціальної сфер життя суспільства.

Результати наукового аналізу свідчать, що досвід Данії щодо організації системи професійної освіти у порівняльно-педагогічному плані в нашій країні не вивчався. Однак значний науковий інтерес становлять праці російських і вітчизняних педагогів С. Гриншпун, О. Леонтьєвої, І. Луговської, О. Матвієнко, О. Огієнко, О. Олейнікової, В. Скульської, які висвітлюють різні аспекти сучасної освітньої політики Данії.

Слід зазначити, що професійна освіта в Данії є предметом постійного дослідження датських педагогів В. Андерсена, П. Ботрупа, С. Елсбурга, К. Іллеріса, К. Педерсона, С. Хойрупа та ін.

Мета статті – визначити цілі та особливості організації системи професійної освіти в Данії.

Данія – одна з найбільш економічно розвинутих країн світу з ефективною системою соціального захисту населення, високим рівнем освіти та потужними демократичними традиціями. Велику роль у становленні демократичних відносин у датському суспільстві відіграє професійна освіта, яка довела свою життєздатність і ефективність та зробила значний внесок у розвиток країни. У документі Міністерства освіти “Датська система професійної освіти та підготовки” визначаються цілі професійної освіти:

– система професійної освіти має бути ефективною системою, що гарантує молоді можливість отримати роботу та полегшити перехід від навчання до ринку праці. Молодь повинна мати корисні, відповідні вимогам ринку праці навички. Взаємодія соціальних партнерів та всіх зацікавлених сторін у процесі професійної освіти є ключовим моментом забезпечення адаптивності професійних курсів навчання до вимог ринку праці. Отже, професійна освіта виступає важливим елементом політики зайнятості;

– система професійної освіти має бути привабливою та гнучкою, стояти на одному рівні з академічно орієнтованими освітніми програмами старшої середньої школи. Професійні курси відіграють важливу роль в економіці, тому вони повинні викликати інтерес у молоді. Згідно з цим, професійна освіта є важливим елементом не лише освітньої, а й економічної політики;

– система професійної освіти має бути системою, що залучає всіх бажаючих, забезпечує інтеграцію у навчальний процес іммігрантів та слабких учнів і, таким чином, сприяє соціальному зв'язку та згоді. Тобто з цього погляду професійна освіта є елементом інтеграційної та соціальної політики;

– система професійної освіти – це система, що адаптується до процесів глобалізації у світі та розвивається відповідно до цих процесів. Вона має враховувати загальні зміни в суспільстві на його шляху від індустріального суспільства до суспільства знань. Нові професії виникають у різних секторах ринку праці, і згідно з цим нові професійні курси інтегруються в систему професійної освіти [1, с. 3].

Система професійної освіти Данії базується на трьох основних принципах:

1) подвійний принцип підготовки (the dual training principle). Згідно з ним, періоди навчання у навчальному закладі чергуються із періодами

практичної підготовки на підприємстві. Завдяки цьому принципу студенти отримують теоретичні, практичні, загальні та особистісні навички, які є необхідними для ринку праці;

2) принцип соціального партнерства (the principle of social partner involvement). Він означає, що соціальні партнери беруть безпосередню участь у прийнятті рішень та процесі професійної освіти;

3) принцип освіти упродовж життя (the principle of lifelong learning). Система професійної освіти є гнучкою, вона дає змогу студентам отримати часткову кваліфікацію та через деякий час поновити навчання й продовжити його на вищому рівні. Крім того, професійна освіта та подовжена професійна освіта інтегруються для забезпечення зв'язку між різними кваліфікаційними та компетентністними рівнями [3].

Система управління професійною освітою є гнучкою. В її основу покладено децентралізований централізм, при якому держава визначає загальні цілі та структуру професійної освіти на національному рівні, а коледжі, підприємства, студенти та інші соціальні партнери досить самостійні при визначенні цілей та прийнятті рішень на своєму рівні, тобто система професійної освіти характеризується як національна система, яка базується на місцевій ініціативі та регулюється на муніципальному рівні. Фінансування професійної освіти здійснюється за таксиметричним принципом, коли коледжі отримують гроші на навчання кожного студента. Таким чином, це стимулює їх конкуренцію у прагненні надати тим, хто навчається, якісні освітні послуги. Незважаючи на гнучкість системи професійної освіти та самостійність коледжу і студентів у розробці та виборі програм навчання, результат є обов'язковим – отримання професійних кваліфікацій, визначених на національному рівні.

В освітніх документах основним принципом управління системою професійної освіти називається цільове управління (management – by – objectives). Цей принцип здійснюється на чотирьох рівнях. На політичному рівні (Міністерство освіти) здійснюється загальне законодавче регулювання та значна частина фінансування; на рівні соціальних партнерів (Консультативна Рада з професійної освіти, профспілкові комітети, місцеві навчальні комітети) здійснюється подальший розвиток системи професійної освіти та індивідуальних програм професійної підготовки; на рівні посадовців освітніх послуг (коледжі, підприємства) проводиться планування та безпосереднє забезпечення виконання програм професійної освіти; на рівні студента здійснюється планування та виконання індивідуального плану навчання [4].

Професійна освіта є складовою датської системи освіти для молоді та взагалі спрямована на навчання молодих людей, яким виповнилося 16 років. Однак середній вік студентів закладів професійної освіти – 22 роки, велика кількість професійних курсів зорієнтована на освіту дорослих – віком від 25 років. Відповідно до цілей і принципів, викладених у документах Міністерства освіти Данії, структурована організація професійної підготовки. Професійна освіта здійснюється на базі коледжів профе-

сійної освіти та підприємств. У Данії існує п'ять типів коледжів: сільсько-господарські; комерційні; коледжі соціального захисту та коледжі з охорони здоров'я; технічні коледжі; коледжі змішаного типу. У коледжах здобувають професійну освіту як молодь, так і дорослі. У 2008 р. існувало 115 коледжів, які надавали студентам змогу здобути професійну освіту.

Міністерство надає коледжам дозвіл на освітню діяльність. Коледж є самостійним закладом, який має своє правління. Більшість членів правління мають стосунок до професійних галузей, для яких коледж готує спеціалістів. До складу правління входять також учителі та студенти. Студенти відіграють важливу роль у процесі організації професійної підготовки в коледжі. Вони залучаються до планування не лише свого навчання (індивідуальний план навчання), а й до вирішення загальних питань навчання на рівні коледжу через студентські ради та представників студентства у правлінні коледжу.

Коледжі мають відносну автономію щодо фінансування, організаційних та педагогічних питань, а також планування та розробки програм професійної підготовки на місцевому рівні. Планування проводиться у співпраці з місцевими навчальними комітетами. Зміст професійної підготовки викладено у місцевому навчальному плані (local education plan) згідно із загальними нормами тієї чи іншої професійної кваліфікації. Згідно з Актом про професійну освіту та підготовку, місцевий навчальний план має включати перелік педагогічних, дидактичних та методологічних принципів підготовки; опис залучення студентів до планування процесу навчання. До плану входять також дані про кваліфікацію викладачів, технічне забезпечення навчального процесу, напрями сумісної освітньої діяльності коледжу, студентів та підприємств, індивідуальний навчальний план тощо.

Система професійної освіти в Данії є гнучкою, вона надає студентам великий вибір програм навчання, які різняться за тривалістю, структурою та змістом. В цій системі враховуються потреби тих, хто навчається, і підприємств. Ще більшої гнучкості системі професійної освіти надає система оцінювання раніше здобутої освіти. У її рамках перед початком навчання за будь-якою професійною програмою студент проходить оцінювання раніше набутих ним компетентностей, і лише після цього для нього розробляється індивідуальний план навчання з урахуванням потреб студента щодо змісту навчального матеріалу та швидкості його засвоєння.

Головною особливістю організації професійної підготовки є подвійний принцип, згідно з яким, теоретичну частину підготовки студенти отримують на базі коледжу, а практичну підготовку проходять на підприємстві. Підприємства для участі у професійній підготовці студентів повинні отримати ухвалу відповідного профспілкового комітету. Компанії представлені на національному рівні за посередництвом організацій роботодавців, на місцевому рівні – у місцевих навчальних комітетах та у правлінні місцевих коледжів професійної підготовки. Підприємства мають право вносити корективи до місцевого навчального плану з метою зробити його більш відповідним до вимог регіонального ринку праці.

Подвійний принцип організації професійної освіти є, з одного боку, педагогічним, оскільки вимагає педагогічного планування професійних програм, а з іншого боку, організаційно-інституційним, бо завдяки йому зростає співпраця коледжів та підприємств у процесі сумісної діяльності в галузі професійної освіти. Останнім часом багато дискусій було присвячено доцільності подвійної структури організації професійної освіти, але головним аргументом на її підтримку є те, що вона забезпечує повільний перехід від навчання до ринку праці. Своє місце на ринку праці протягом року знаходять 80% студентів, які здобули професійну освіту, що і є показником системи професійної освіти, яка ефективно діє [5].

Розпочати професійну підготовку можна двома шляхами: на базі коледжу (базовий курс) чи на базі підприємства (практична підготовка в компанії чи на підприємстві за наявності контракту на навчання).

Програми професійної освіти тривають від 18 місяців до 5,5 року. За змістом вони розподіляються на дві частини: базовий курс (широкий за змістом) та основний курс (спеціалізація з будь-якої професії чи ремесла). У коледжах пропонується 12 базових курсів: тварини, рослини та природа; тіло та стиль; будівництво та конструювання; машини, літаки та інші транспортні засоби; електрика та комп'ютерні технології; розважальні послуги; харчова промисловість; засоби масової інформації; виробництво та розвиток; транспорт та матеріально-технічне забезпечення; торгівля; охорона здоров'я та педагогіка.

У коледжах, які готують спеціалістів у сфері сільського господарства, соціального захисту та охорони здоров'я і у технічних коледжах базовий курс (basic course) триває від 20 до 60 тижнів, у комерційних коледжах – 38–76 тижнів. До нього входять обов'язкові та факультативні предмети. Факультативні предмети дають студентам змогу отримати додаткові кваліфікації у сфері спеціалізації або поглибити рівень загальних знань для подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Більшість студентів розпочинають навчання в коледжі з базового курсу, після проходження якого переходять до практичної підготовки на підприємстві. Будь-яка людина, яка здобула обов'язкову шкільну освіту, допускається до проходження базового курсу. Але для продовження навчання, тобто для переходу до основного курсу (main course) і безпосередньо практичної підготовки, необхідно мати договір із підприємством. Вибір учнів для отримання контракту проводиться на конкурсній основі: студент заповнює аплікаційну форму та проходить інтерв'ю із роботодавцем. Потім учень і роботодавець підписують контракт на випробувальний тримісячний термін, і учень отримує заробітну плату. У періоди навчання учнів на базі коледжу підприємство отримує фінансову компенсацію згідно зі Схемою покриття витрат (employers' reimbursement Scheme), затвердженою законодавчо у 1977 р., яка фінансується за рахунок внесків усіх роботодавців. Якщо студент не може отримати учнівське місце на підприємстві, він може проходити практичну підготовку на базі коледжу. П'ятдесят

професійних програм включають таку підготовку, але 10 з них мають обмежений набір студентів.

Тривалість основного курсу у сільськогосподарчих та технічних коледжах становить 3–3,5 року, з них приблизно 40 тижнів відводиться на навчання на базі коледжу. Основний курс в коледжах соціального захисту та охорони здоров'я триває від 1,2 до 2,1 року. Основні курси являють собою комбінацію періодів навчання в коледжі (від 1 до 5 тижнів) та практики на підприємстві, тому їх головна мета – забезпечення взаємозв'язку та послідовності теоретичного та практичного навчання. Навчання у коледжі закінчується складанням фінального практичного екзамену, під час якого студент має продемонструвати, що здобув необхідні навички кваліфікованого спеціаліста.

До курсів професійної підготовки входять чотири види предметів: базові, професійні, предмети спеціалізації та факультативні. Базові предмети, як теоретичні, так і практичні, спрямовані на набуття студентами широкого спектра професійних знань та вмінь і одночасно сприяють його особистісному розвитку та розумінню суспільних тенденцій. Професійні дисципліни можуть входити до складу декількох професійних програм, тоді як предмети спеціалізації є специфічною складовою для отримання окремої професійної кваліфікації. Факультативні дисципліни обираються студентами відповідно до їх особистих інтересів [6].

Гнучкість системи професійної освіти щодо термінів навчання та його змісту конкретизується в індивідуальному навчальному плані студентів (personal education plan). Кожен студент розпочинає своє навчання в коледжі зі складання індивідуального навчального плану, у якому він вказує цілі навчання, шляхи їх досягнення, види навчальної діяльності тощо. Цей план складається за допомогою контактного вчителя (тьютора) із коледжу, і вчитель є також людиною, яка відповідає за оцінювання освіти, набутою студентом до вступу у коледж, врахування його “реальних” компетентностей. Оцінювання набутої раніше освіти сприяє втіленню принципу освіти впродовж життя, забезпечує зв'язок системи професійної освіти та систем подальшої й вищої освіти. Індивідуальні навчальні плани студентів вносяться у національну комп'ютерну мережу під назвою “Навчальні плани студентів”. Оцінна відомість (score-card) розробляється на основі індивідуального навчального плану студента та показує його прогрес у досягненні поставлених на початку навчання цілей. У комп'ютерній мережі студент може отримати інформацію про різні види навчальної діяльності, які пропонує коледж, та зареєструватися для участі в них; про розклад занять; про кількість пропущених ним занять. Коли у студента починається період практики на підприємстві, керівники практики мають доступ до індивідуального навчального плану в електронному вигляді, і згідно з ним планують свою діяльність.

До 2003 р. на національному рівні існували норми щодо чіткого розподілу предметів, які входили до програм професійної освіти. Сьогодні передбачається гнучкість і більша варіативність не лише в самих програмах,

а навіть у змісті навчання кожного студента залежно від цілей, викладених у його індивідуальному навчальному плані.

Найважливішими завданнями, які необхідно вирішити в системі професійної освіти, є зменшення відсотка відсіву студентів та підвищення привабливості професійної підготовки як для “сильних”, так і для “слабких” учнів. Для вирішення цих завдань було розроблено високо індивідуалізовану систему, яка надає широкі можливості для розробки індивідуальних навчальних планів, з’ясування власних цілей навчання та урахування оцінювання раніше набутої освіти. Для розширення доступу молоді до системи професійної освіти було введено програми з отримання часткових та більш практично орієнтованих кваліфікацій.

У Дповіді міжміністерської робочої групи стосовно розробки більш практичних шляхів щодо отримання професійної освіти введено до обігу новий термін, який характеризує тип молоді: “практично орієнтована молодь”. Таке визначення було зроблено на базі аналізу результатів тестів, проведених у рамках Міжнародної програми з оцінювання навчальних досягнень учнів (PISA). Цей аналіз показав, що велика кількість молоді, більшість якої становлять діти іммігрантів та біженців, має слабкі навички в читанні, рахунку та письмі. Як результат, ця група молоді має проблеми в навчанні. Приблизно 60% молоді, що представляє етнічні меншості, не закінчує програми професійної підготовки завдяки низькому рівню знань та вмінь.

Практично орієнтована молодь характеризується такими рисами: у неї низький рівень здібностей до навчання; вона має соціальні та культурні проблеми. Більше того, вони мають високі вимоги до навчання та нереальні сподівання щодо того, як багато і з якою швидкістю вони можуть навчатися. У системі професійної освіти було розпочато багато ініціатив для того, щоб надати практично орієнтованій молоді можливість вибрати відповідні до її здібностей більш практичні шляхи отримання професійної освіти: короткочасні програми професійної підготовки, часткові кваліфікації, учнівство та ін [2].

Короткочасні професійні програми (short VET programmes). Ці програми були введені у 2005 р. Їхня мета – надати альтернативний шлях отримання професійної освіти для практично орієнтованої молоді та забезпечити її працевлаштування після закінчення навчання. Короткочасні програми спрямовані на забезпечення кадрами тих професійних секторів, де є реальні можливості працевлаштування та існує потреба в кваліфікованих спеціалістах, які здобули короткочасні спеціалізовані кваліфікації. Наприклад, м’ясна та роздрібна торгівля.

Часткові кваліфікації (partial qualifications). Такі кваліфікації були розроблені профспілковими комітетами для студентів, що мають недостатньо вмінь чи терпіння, щоб здобути повну професійну кваліфікацію. Приблизно у 70 із 110 програм професійної підготовки передбачається отримання часткових кваліфікацій, які відповідають профілям професій. Здобувши часткову кваліфікацію, студент має змогу продовжити навчання та закінчити повний курс професійної підготовки у майбутньому. Навчання закінчується здаванням тесту та отриманням сертифікату про часткову кваліфікацію.

ліфікацію. Розподіл програм на часткові кваліфікації взаємопов'язаний із розвитком національної кваліфікаційної схеми, яка відповідає Європейській кваліфікаційній схемі.

Учнівство (the apprenticeship pathway). Використовуючи цей шлях професійної підготовки, студенти починають навчання і проходять увесь базовий курс на підприємстві, а після року учнівства розпочинають вивчення основного курсу на базі коледжу. Індивідуальний план студента є елементом, який підтримує зв'язок соціальних партнерів (коледжу, підприємства та студента), у ньому відображені цілі та етапи практичної підготовки. Викладачі коледжу та представники підприємства несуть відповідальність за керівництво та консультаційну допомогу студенту, за оцінювання придбаних компетентностей для можливості подальшого навчання. Модель учнівства максимально наближена до системи підготовки, заснованої на компетентностях, коли важливим є надбаний студентом набір компетентностей, а не шлях їх набуття.

Ознайомлювальна модель (pre-training). Згідно з цією моделлю навчання молоді (15–18 років) має змогу розпочати професійну підготовку на підприємстві протягом 3–6 місяців. За цей період як молоді, так і представники підприємств “придивляються” один до одного. Після короткочасного ввідного періоду учень безпосередньо бере участь у процесі виробництва. Учень та підприємство укладають контракт, який можна перервати через три місяці випробувального періоду. Якщо одна зі сторін хоче перервати контракт пізніше, це робиться шляхом юридичних переговорів у профспілковому комітеті.

Схема “Початкова професійна підготовка” (EUD + scheme). За цією схемою професійної підготовки студент проходить базовий курс навчання на базі коледжу та першу частину основного курсу – на підприємстві чи на базі коледжу (при відсутності учнівських місць на підприємстві). Потім він повинен не менше ніж шість місяців відпрацювати на підприємстві та отримати відповідні кваліфікації. Якщо студент хоче продовжити навчання за обраною програмою професійної підготовки, він звертається до коледжу з метою оцінювання отриманих ним кваліфікацій. Після оцінювання розробляється індивідуальний план навчання, у якому детально описується його академічна діяльність та набуті практичні навички. Ця модель розроблена для практично орієнтованої молоді з метою надання їй можливості пройти повну професійну підготовку за більш тривалий термін навчання.

Висновки. Система професійної освіти в Данії постійно змінюється та вдосконалюється. За останні 15 років реформування в цій галузі було особливо активним. Реформи спрямовані на:

- поліпшення відповідності системи професійної освіти потребам ринку праці;
- підвищення привабливості програм професійної підготовки порівняно з академічними навчальними програмами;
- збільшення гнучкості системи з метою її відповідності потребам студентів та підприємств;

- поліпшення взаємодії між двома навчальними середовищами у професійній освіті – коледжами та підприємствами;
- поновлення педагогічних методів, які використовуються у процесі професійної освіти, концентруючи увагу на особистості кожного студента, його здібностях та інтересах;
- удосконалення системи професійної освіти у напрямках послідовності та прозорості;
- перетворення системи професійної освіти у більш відкриту для всіх, хто бажає навчатися, за допомогою введення часткових кваліфікацій та скорочених програм професійної підготовки для слабких учнів і введення додаткових кваліфікацій для сильних студентів.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на поглиблене вивчення гнучкості змісту професійної освіти в Данії з метою використання датського досвіду в Україні при підготовці професійних кадрів в умовах мінливої ринкової економіки.

Література

1. The Danish Vocational Education and Training System, 2nd edition. – National Education Authority. Danish Ministry of Education, 2008. – 56 p.
2. Rapport fro den tvorministerielle arbejdsgruppe vedrørende praktiske indgange i flere uddannelser, the Danish Ministries of Finance, Education, Employment and Refugee, Immigration and Integration Affairs, 2005.
3. The Act on Vocational Education and Training (LBK no. 561 of 06/062007)
4. Vocational Education and Training – Key to the Future, Cedefop synthesis of the Maastricht Study, 2004.
5. Facts about Basic Vocational Education and Training. Ministry of Education, 2008: <http://eng.uvm.dk/factsheets/VET.htm?menuid=2515>
6. Facts about Basic Vocational Education and Training – EGU. Ministry of Education, 2008: <http://eng.uvm.dk/factsheets/egu.htm?menuid=2515>

ЛІЗВІНСЬКИЙ В.Л.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ І ФОРМ НАВЧАННЯ В ПІДРУЧНИКАХ З ПЕДАГОГІКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Основою трансформаційних процесів, що відбуваються у вітчизняній системі освіти, є Державна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). Нею офіційно було проголошено перехід від авторитарної до гуманістичної освітньої парадигми. Цей процес передбачає суттєві зміни в змісті освіти: цілях, формах, методах навчання тощо. Такі зміни повинні торкнутися й змісту навчальної літератури, яка виступає одним з основних засобів формування професійних якостей майбутнього вчителя.

Навчальна література стала об’єктом дослідження багатьох науковців. Так, структурно-функціональний підхід до аналізу навчальної літератури обґрунтували В.Г. Бейлінсон, Д.Д. Зуєв; методику аналізу складності навчальних текстів – В. Бріст, Я.А. Мікк, Я. Містрик, В. Писарек, А.М. Со-

хор, Л. Штайвер та ін. Теоретичні та емпіричні методи дослідження навчальної літератури, зокрема підручника, розробляли Х. Штріцель, В. Айзенхут та ін. Сучасні вітчизняні дослідники зосередили свою увагу на розробленні критеріїв та методики аналізу навчальної книги в цілому (Н.М. Буринська, Ю.О. Жук, М.П. Шишкіна та ін.) та для початкової школи зокрема (Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко); аналізі підручників та навчальних посібників для коледжів (З.Б. Чухрай та ін.). Теоретичні підходи до аналізу навчальної літератури стали також предметом наукового пошуку російських учених: логіка аналізу навчальної літератури (А.В. Краснянський); вузівських підручників з політології (Н.Н. Козлова); вузівських підручників з іноземної мови (М.В. Якушев та ін.); шкільних підручників з іноземної мови (М.С. Деміна та ін.).

Існуючі науково-теоретичні праці присвячені, по-перше, розробленню методик дослідження навчальної літератури; по-друге, аналізу шкільних і вузівських підручників з конкретних дисциплін тощо. Проте наукові підходи до класифікації методів і форм організації навчального процесу в змісті вузівської навчальної літератури з педагогіки (другої половини ХХ – початку ХХІ ст.) досліджені недостатньо.

Мета статті – проаналізувати зміст вузівського підручника з педагогіки, другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Критерієм аналізу визначено методи та форми організації навчального процесу.

Аналіз змісту навчальної літератури 50–60-х рр. ХХ ст. показав, що студентам для вивчення надавалася проста класифікація методів навчання. Так, у підручнику І.Т. Огороднікова, П.Н. Шимбарєва (1950) [1, с. 157–196], П.Н. Шимбарєва (1954) [2, с. 133–178], І.А. Каїрова (1956) [3, с. 147–174], навчальному посібнику С.Ф. Єгорова (1968) [5, с. 169–194] подано, з незначними відмінностями такі методи навчання: 1) розповідь та лекція вчителя; 2) бесіда; 3) демонстрація; 4) екскурсії; 5) робота з підручником та іншою навчальною літературою; 6) самостійні спостереження й лабораторні роботи; 7) вправи; 8) методи перевірки знань учнів: усна письмова та практична перевірка.

Із середини 1960-х рр. методи навчання починають об'єднувати у групи, але їх перелік практично не змінюється, наприклад, у навчальному посібнику С.Ф. Збандуто подано таку класифікацію: 1) словесні (розповідь, бесіда, пояснення, робота з підручником тощо); 2) наочні (спостереження, ілюстрування, демонстрування); 3) практичні (вправи, задачі, практичні роботи, лабораторні досліди тощо); 4) програмування (це новий метод). [4, с. 240–268].

У навчальній літературі 1970-х рр. класифікація методів навчання ускладнюється, наприклад, у посібнику С.П. Баранова (1976) [6, с. 147–153], вищезазначені методи об'єднали в одну групу – за джерелами знань (автори класифікації С.І. Петровський, Е.Я. Голант). З'являються також нові методи:

– за рівнем самостійної розумової діяльності (автори І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін): пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький;

– за характером логіки пізнання: аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний, індуктивний, дедуктивний, індуктивно-дедуктивний, порівняння, аналогії тощо. Як показав порівняльний аналіз, така класифікація зустрічається в підручниках та навчальних посібниках 80-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст.: М.Д. Ярмаченко (1986) [11, с. 160–199], М.М. Фіцула (1997) [13, с. 132–143], А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко (2007) [17, с. 151–159].

Крім вищезазначеної класифікації, пропонуються й інші. У навчальному посібнику під редакцією С.П. Баранова (1976) методи навчання поділяються залежно від основних дидактичних завдань, що реалізуються на певному етапі навчання (автори М.А. Данілов, Б.П. Єсіпов): 1) методи накопичення знань; 2) формування умінь і навичок; 3) застосування знань; 4) творчої діяльності; 5) закріплення; 6) перевірки знань, умінь і навичок. Є також класифікація, що базується на методах роботи вчителя та методах діяльності учнів. До першої групи належать способи викладання: розповідь, бесіда, опис, пояснення тощо, в яких головна роль належить учителю. До другої групи входять способи навчання: вправи, самостійні, лабораторні, практичні контрольні роботи. У навчальному посібнику І.Ф. Харламова (1990) запропоновано таку класифікацію:

1) методи усного викладу знань: розповідь, пояснення, шкільна лекція, бесіда; ілюстрація й демонстрування при усному викладенні;

2) методи закріплення вивченого матеріалу: бесіда, робота над підручником;

3) методи самостійної роботи з осмислення та засвоєння нового матеріалу: робота над підручником, лабораторні роботи, формування вмінь, навичок, застосування знань на практиці: вправи, лабораторні роботи;

4) методи перевірки й оцінювання знань, умінь та навичок: спостереження за роботою учнів; опитування; контрольна робота; перевірка домашніх робіт [12, с. 193–228].

Як бачимо, у навчальній літературі 70-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. представлені однакові групи методів навчання; за джерелами знань; за рівнем самостійної розумової діяльності; за характером логіки пізнання. Існують й інші підходи до класифікації, проте перелік методів залишається незмінним.

Методи навчання за джерелами знань, за рівнем самостійної розумової діяльності, за характером логіки пізнання Ю.К. Бабанський (1983) об'єднав у групу методів організації та самоорганізації навчання. Він виділив ще дві групи методів: методи стимулювання й мотивації учіння; методи контролю й самоконтролю [9, с. 177–203]. Класифікацію Ю.К. Бабанського було взято за основу для навчальної літературі 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст., наприклад навчальні посібники Н.Є. Мойсеюк (2001) [14, с. 301–326], З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк (2003) [16, с. 84–91], С.С. Пальчевського (2007) [18, с. 333–370], С.П. Максимюк [20, с. 170–192]. Деякі автори до цього переліку додали ще бінарні методи, але вони, як відомо, також не є новими для педагогічної науки. У навчальних посібниках З.Н. Курлянд,

Р.І. Хмелюк, Т.Ю. Осипова (2009) [19, с. 80–88] до вищезазначених додають активні та пасивні методи навчання, а Н.П. Волкова (2002) [15, с. 275–303] – CASE методику.

Достатня увага в навчальній літературі приділяється й формам навчання. В усіх підручниках та навчальних посібниках, що аналізувалися, урок є основною формою організації навчання в школі. Типологія уроків також подібна. Як правило, наводиться класифікація (автори Б.П. Єсіпов, М.І. Махмутов, В.О. Онищук та ін.) в основі, якої лежить дидактична мета: 1) урок засвоєння нових знань; 2) формування (засвоєння) вмінь і навичок; 3) урок комплексного застосування знань, вмінь і навичок; 4) урок узагальнення й систематизації знань; 5) урок перевірки, оцінювання та корекції знань, умінь і навичок; 6) комбінований урок. До цієї класифікації Г.І. Щукіна (1977) додає програмований і проблемний урок [7, с. 332–333].

У деякій навчальній літературі, наприклад у посібнику С.Ф. Єгорова (1968), виділяють нестандартні уроки. Тут зазначено, що в практиці навчання зустрічаються такі уроки, які не вкладаються в межі вищеперелічених типів. Частина з них цілком присвячена підготовці учнів до виконання самостійної роботи творчого характеру (створення, конструювання та виготовлення приладів, проведення дослідів та ін.) тощо [5, с. 227]. У сучасних навчальних посібниках Н.Є. Мойсеюк [14, с. 288–290], Н.П. Волкова (2002) [15, с. 324–330] та ін., також виділяють нестандартні уроки: 1) уроки змістовної спрямованості; 2) інтегративні уроки; 3) уроки міжпредметні; 4) уроки змагання; 5) уроки комунікативної спрямованості; 6) театралізовані уроки; 7) уроки подорожування; 8) уроки з різним за віковим складом учнями; 9) уроки – ділові, рольові ігри; 10) уроки суспільного огляду знань; 11) уроки драматизації; 12) уроки психотренінги.

Як показав аналіз навчальної літератури, індивідуальний підхід до учнів не є прерогативою особистісно орієнтовного моделі освіти. У підручнику А.І. Каірова (1956) [3, с. 198–202], навчальному посібнику С.Ф. Єгорова (1968) [5, с. 217] виділено таку форму організації навчання, як робота вчителя з окремими учнями, що передбачала: а) індивідуальний підхід до учнів, індивідуальні домашні завдання; б) додаткові заняття з невстигаючими. У навчальному посібнику Ю.К. Бабанського (1983) [9, с. 230–231] вказано таку самостійну форму організації навчання, як індивідуальні заняття.

Якщо урок – це основна форма організації навчання, то інші, відповідно, є допоміжними: лекції, семінари, домашні завдання, факультативи, гуртки, лабораторні роботи, практичні роботи й практикуми, екскурсії, навчальні конференції, диспути, співбесіди, додаткові заняття та консультації, заліки, іспити тощо. Така класифікація, наприклад, представлена в навчальних посібниках Ю.К. Бабанського (1983) [9, с. 226–233], А.М. Алексюка (1985) [10, с. 177–198], Н.Є. Мойсеюка (2001) [14, с. 276–291], З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк 2003 і 2009 рр. видання [16, с. 105–110] і [19, с. 100–104] та ін. Вони виділяють дві форми: 1) урок; 2) допоміжні (інші) форми навчання. Існує також підхід, коли автори навчальної літератури виокремлюють відразу декілька самостійних, допоміжних форм навчання.

У підручнику А.І. Каірова (1956) [3, с. 195–198]: домашня навчальна робота; робота вчителя з окремими учнями. У навчальному посібнику С.Ф. Єгорова (1968) [5, с. 216–221] до цього переліку додано екскурсії, практичні заняття з праці, домашню роботу. А в Г.І. Щукіної (1977) [7, с. 342–343] це факультативи й гуртки, практикуми, семінарські заняття, екскурсії, в І.Т. Огороднікова (1978) [8, с. 86–91] – семінарські, факультативні заняття, трудове навчання. С.Ф. Збандуто (1965), окрім уроку, виділяє такі: практичні заняття з формування трудових умінь; практичні заняття з формування трудових навичок; самостійна робота; контрольні-перевірочні заняття; навчальна практика на виробництві; позаурочні форми (предметні гуртки; технічні гуртки; гуртки юнатів і краєзнавців; факультативні курси, консультації; позакласне читання) [4, с. 223–227]. Н.П. Волкова (2002) [15, с. 324–350], А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко (2007) [17, с. 167–180], С.П. Максимюк [20, с. 150–159] та інші виділяють урочні й позаурочні форми навчання.

Форми організації навчання можна класифікувати й за іншими критеріями, наприклад, Н.Є. Мойсеюк (2001):

- 1) за кількістю учнів: індивідуальні, мікрогрупові, групові, масові;
- 2) за місцем навчання: шкільні форми – урок, робота в майстерні, на пришкільній дослідній ділянці, в лабораторії тощо; позашкільні форми – екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві;
- 3) за часом навчання – урочні й позаурочні: факультативні, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори тощо;
- 4) за дидактичною метою – форми теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція), комбінованого або змішаного навчання (урок, семінар, домашня робота, консультація), практичного (практикуми) і трудового навчання (праця в майстернях, у спеціальних класах, на пришкільних ділянках).

Висновки. Результатом порівняльного аналізу навчальної літератури з педагогіки другої половини ХХ – початку ХХІ ст. стали такі висновки. Сучасні підручники та навчальні посібники з педагогіки можна поділити на три групи. У першій групі пропонується простий перелік методів навчання, як це було характерно для 50–60-х рр. ХХ ст. В другій групі підручників представлена класифікація методів, що склалася в 70-х рр. ХХ ст. (за джерелами знань; за рівнем самостійної розумової діяльності; за характером логіки пізнання). В основі третьої групи підручників є класифікація Ю.К. Бабанського 80-х рр. ХХ ст. З'являються також нові методи та форми навчання, які пропонуються студентам для вивчення й подальшого використання в своїй педагогічній практиці. Проте кардинально нових наукових підходів до класифікації методів та форм навчання не простежується, а урок був і залишається основною формою організації навчання в школі.

Література

1. Огородников И.Т. Педагогика : учеб. для педагогических ин-тов / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбарев. – М. : Учпедгиз, 1950. – 431 с.

2. Шимбарев П.Н. Педагогика : учебник для педагогических ин-тов / П.Н. Шимбарев. – М. : Учпедгиз, 1954. – 430 с.
3. Педагогика / [под ред. А.И. Каирова]. – М. : Учпедгиз, 1956. – 436 с.
4. Збандуто С.Ф. Педагогіка / С.Ф. Збандуто. – К. : Радянська школа, 1965. – 508 с.
5. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / [отв. ред. С.Ф. Егоров] ; М.І. Болдирев, М.К. Гончаров, Б.П. Єсипов, Ф.Ф. Корольов. – М. : Просвещение, 1968. – 530 с.
6. Педагогика : учеб. пособ. для студентов фак. педагогики и методики нач. обучения пед. ин-в / [под ред. С.П. Баранова]. – М. : Просвещение, 1976. – 352 с.
7. Педагогика школы : учеб. пособ. для студентов пед. ин-в / [под ред. Г.И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.
8. Педагогика школы : учеб. пособ. для студентов пед. ин-в / [под ред. И.Т. Огородникова]. – М. : Просвещение, 1978. – 320 с.
9. Педагогика / [под ред. Ю.К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
10. Педагогіка : навч. посіб. / [за ред. А.М. Алексюка]. – К. : Вища школа, 1985.
11. Педагогіка / [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К. : Вища школа, 1986. – 543 с.
12. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И.Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.
13. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга, 1997. – 192 с.
14. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доп. – 2001. – 608 с.
15. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 577 с.
16. Педагогіка : навч. посіб. / [за ред. З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк]. – Харків : Одісей, 2003. – 352 с.
17. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
18. Пальчевський С.С. Педагогіка : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. – К. : Каравелла, 2007. – 576 с.
19. Педагогіка : навч. посіб. / [за ред. З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, Т.Ю. Осипова]. – Харків : Бурун книга, 2009. – 304 с.
20. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.

ЛУЧАНІНОВА О.П.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

Глобалізація економічних, політичних, культурних зв'язків, усебічна інформатизація всіх сфер життя, використання різних педагогічних технологій навчання у ВНЗ та інші фактори зменшують зміст професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є формування їхньої професійної компетентності. Це зумовлено, з одного боку, тим, що сьогодні сучасним технічним ВНЗ потрібен викладач, який володіє перспективними технологіями навчання, а з іншого – тим, що студенти техніч-

них ВНЗ не мають достатньо знань і вмінь дієво використовувати активні методи навчання й сучасні технології на практиці.

У психолого-педагогічній літературі професійний аспект навчання висвітлено в працях І.Я. Зязюна, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, О.І. Кульчицької. В.Ф. Орлов, О.М. Пехота, О.І. Щербак та інші науковці приділяють увагу концепції інноваційної освіти в професійній підготовці учнівської молоді.

Професійна компетентність інженера-педагога – це сукупність психолого-педагогічних і методичних знань, умінь та навичок, які пов'язані з технологіями навчання, досвідом застосування у вузівській практиці передових методів і форм навчання [1].

Серед причин низької професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів технічного ВНЗ потрібно констатувати відсутність як самої технології формування професійної компетентності, так і системи формування складових цієї компетентності.

Актуальність статті зумовлена тим, що назріла нагальна потреба в розробці технології формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів технічного ВНЗ.

Мета статті – розкрити окремі аспекти організації технології формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів технічного ВНЗ; окреслити та обґрунтувати напрями професійної підготовки студентів як майбутніх інженерів-педагогів.

Що успішніша професійна діяльність студента ВНЗ, то вища його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. Це означає, що студент має набути таких якостей, якими може бути конкурентоспроможний на ринку праці. Щоб таке сталося, треба щоб систему професійних знань за фахом можна було використовувати у професійній діяльності. У навчально-виховному процесі у ВНЗ для студента найголовнішим є заключний етап навчання, коли систематизація знань перекладена на студента [4].

Основу професійної компетентності студента як майбутнього інженера-педагога, на нашу думку, становлять: компетентність діяльності, спілкування й саморозвиток. Зупинимось на компонентах професійної діяльності, якими є: знання, вміння, навички, професійна позиція, індивідуально-психологічні особливості, мотивація до саморозвитку та самовдосконалення.

У сучасній науково-педагогічній літературі звертається увага на такі аспекти: використання технологій навчання з метою підвищення ефективності професійної підготовки, формування професійних умінь за допомогою педагогічних технологій. Пропонуються методичні рекомендації щодо проведення інтерактивного навчання, модульного навчання, застосування інформаційних технологій у контексті професійної освіти, використання різних технологій для розвитку професійного потенціалу студентів. Однак майбутні інженери-педагоги недостатньо володіють тими технологіями, що безпосередньо пов'язані зі специфікою викладання й діяльності як у сфері “людина-машина”, так і “людина-людина”.

У процесі викладання профільних дисциплін технологію формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів умовно можна поділити на кілька основних етапів: інформаційно-теоретичний, практичний, професійно-практичний, науково-дослідницький. Поетапне формування професійної компетентності студентів технічного ВНЗ передбачає комплексний підхід до аудиторної та самостійної роботи.

Ефективність формування професійної компетентності студентів залежить від мотивації до навчальної діяльності самих студентів, рівня теоретичної підготовки, єдності цілей, змісту, форм і методів, технологій навчання.

В адаптаційний період навчання студентів, коли кожен студент-першокурсник має свій власний стиль, темп навчання, важливо в навчально-пізнавальній діяльності розвивати мотивацію студентів як до навчання, так і до обраної професії. Студенти поступово опановують теоретичні основи методики викладання технічних дисциплін, ознайомлюються з особливостями застосування сукупності дидактичних технологій у технічному ВНЗ.

Для зростання професійної майстерності майбутніх інженерів-педагогів важливу роль відіграє практичний етап. На практичних та семінарських заняттях студенти закріплюють окремі теоретичні положення, обмінюються методичними знахідками, вчаться добирати методи й технології проведення занять теоретичного та виробничого навчання. Також проєктують моделі навчально-виховних ситуацій, аналізують проведені заняття теоретичного й виробничого навчання, застосовують опановані технології під час рольових ігор.

Входження студентів у професію інженера-педагога повною мірою здійснюється під час педагогічної практики. Тому професійно-педагогічний етап є головною ланкою професійної підготовки студентів, коли вони мають нагоду застосувати вивчені в аудиторії технології навчання в природних умовах. Суб'єктивні професійні вміння та навички студентів поєднуються з об'єктивною педагогічною реальністю. У цьому разі професійна компетентність студента як майбутнього інженера-педагога залежить від високого усвідомлення фахової самоідентифікації.

Педагогічна практика студентів IV курсу за напрямом підготовки "Професійна освіта" є складовою цілісного навчально-виховного процесу у вищій школі і спрямована на формування професійних умінь та навичок майбутнього інженера-педагога. У процесі педагогічної практики студентів закріплюються й поглиблюються теоретичні знання з педагогіки, психології та методики професійного навчання, а також спостерігається безпосередній зв'язок навчання з педагогічною діяльністю кафедр ВНЗ, де здійснюється підготовка студентів до професійної діяльності шляхом самостійного вирішення педагогічних завдань, визначених програмою. Зміст практики визначається її місцем у навчальному процесі й має такі цілі: закріплення і практичне застосування теоретичних знань із спеціальних дисциплін; оволодіння професійними педагогічними вміннями й навичками,

знайомство з передовим педагогічним досвідом викладачів технічних дисциплін; набуття досвіду організаторської та виховної роботи зі студентським колективом.

Всі вимоги об'єднуються в робочій програмі – основному навчально-методичному документі практики. Зміст програми відповідає названому Положенню, наказам і рішенням колегії Міністерства освіти і науки України щодо практики студентів, навчального плану спеціальності й освітньо-кваліфікаційній характеристиці інженера-педагога рівня “бакалавр”.

Метою практики є оволодіння студентами сучасними педагогічними технологіями щодо організації виробничого навчання й виховання студентів; формування у них професійних умінь і навичок, необхідних викладачу технічного ВНЗ для його навчально-виховної діяльності. Студенти-практиканти виконують функції і викладача, і куратора, набувають практичних умінь ведення лекції, практично-лабораторних занять, ведуть педагогічні спостереження за студентами, а також щоденник практики. Індивідуальний план роботи студента передбачає планування ним усіх професійно-педагогічних завдань.

Науково-дослідницький етап пов'язаний у різних ВНЗ як із випускними бакалаврськими роботами, так і з дипломними й магістерськими роботами освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” і “магістр”. Науково-дослідна робота майбутніх інженерів-педагогів спрямована на оволодіння технікою науково-пошукової роботи, формує інтерес до експериментальної роботи, педагогічних інновацій.

Підготовка спеціаліста за спеціальністю “Професійне навчання” за напрямом підготовки “Професійна освіта” здійснюється за навчальними планами та програмами, які забезпечують сучасний рівень його кваліфікаційної готовності. Вони спрямовані на формування особистості, яка здатна творчо, на професійному рівні вирішувати освітні та виховні завдання в умовах формування й розвитку української державності. Для того, щоб кваліфіковано здійснювати управління пізнавальною діяльністю студентів, інженер-педагог повинен мати глибокі знання з педагогіки, психології та методики викладання технічних дисциплін і виробничого навчання.

Для вироблення в спеціалістів дослідницьких, інженерно-педагогічних умінь, а також з метою узагальнення, систематизації, поглиблення знань із спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін, з методики викладання технічних дисциплін та виробничого навчання навчальним планом передбачено підготовку, написання й захист кожним випускником за освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст” дипломної роботи, пов'язаної з удосконаленням методик викладання технічних дисциплін і виробничого навчання. При цьому студент повинен показати своє вміння самостійно вирішувати завдання з педагогічного проектування.

За змістом і формою дипломна робота дає підстави робити висновок про рівень сформованості знань, загальні закономірності навчально-виховного процесу, стан, проблеми, досягнення професійної педагогіки, методики викладання технічних дисциплін і виробничого навчання. Увага студен-

тів спрямовується на професійну діяльність із напрямку “ Професійна освіта”:

- на основі загальних уявлень про системи та умови їх функціонування з використанням термінів системного аналізу вміти виявити особливості соціальних, у тому числі освітніх, систем;

- на основі знань про цілеутворення та особливості проектування навчального процесу, спираючись на загальну теорію управління соціальними системами з використанням різних моделей управління, вміти обирати та визначати характер і стиль управління діяльністю соціальних, у тому числі педагогічних та студентських, колективів залежно від їх мети;

- спираючись на знання теорії організації індивідуальної, групової та колективної діяльності, вміти організувати вертикальні й горизонтальні відносини у взаємодіях при навчанні;

- використовуючи методи активізації навчальної діяльності та розвитку творчих здібностей суб’єктів навчального процесу, вміти знаходити й використовувати організаційні форми спонукання до творчої навчальної та педагогічної діяльності;

- на основі знання про різні види управління вміти обирати й використовувати різні стилі, методи та прийоми, що забезпечують досягнення мети діяльності;

- на основі володіння методикою різних видів спілкування вміти налагодити комунікативні процеси між студентами та педагогами, що сприяють досягненню мети управління;

- вміти організувати та проводити навчально-виховну роботу з підготовки майбутніх інженерів за фахом;

- обирати й реалізовувати технології управління навчальною та професійно-педагогічною діяльністю;

- прогнозувати, аналізувати результати управління та проводити його корекцію.

Виходячи з вищевикладеного, важливо зазначити, що актуальним елементом професійної компетентності студентів є обговорення досліджень, науково-дослідної роботи на науково-практичних студентських конференціях, наукових семінарах, олімпіадах, присвячених актуальним проблемам професійного навчання, питанням використання інноваційних форм і методів, прийомів навчання. Такий вид роботи студентів повинен бути постійним компонентом кожного етапу формування професійної компетентності студентів.

Окреслені напрями роботи й навчання студентів у цілому визначають зміст технологій формування професійної компетентності студентів технологічного ВНЗ. Безперечним є той факт, що важливо розвивати професійну компетентність студентів у професійно спрямованій діяльності. До речі, Дніпропетровська національна металургійна академія є чи не єдиним вищим навчальним закладом у Придніпровському регіоні, який готує на кафедрі інженерної педагогіки інженерів-педагогів у галузі металургії в машинобудуванні.

У ході нашого дослідження ми вивчали можливості професійної підготовки студентів – майбутніх інженерів-педагогів у межах таких дисциплін, як “Професійна педагогіка”, “Методика професійного навчання”, а також під час педагогічної та переддипломної практик студентів четвертого–п’ятого курсів. Виконане дослідження переконує, що важливу роль відіграє курс дисципліни “Методика професійного навчання”, основними завданнями якого є формування знань, умінь та навичок у майбутніх інженерів-педагогів:

- аналізувати професійну діяльність спеціаліста з метою формування змісту його освіти;
- аналізувати та діагностувати стан навчального процесу в професійних навчальних закладах;
- проектувати зміст навчального матеріалу;
- розробляти дидактичні технології;
- організовувати навчальну діяльність учнів професійних навчальних закладів з засвоєння теоретичних знань та практичних умінь;
- поглиблювати знання про передові технології;
- ознайомлювати зі специфікою застосування їх у навчально-виховному процесі ВНЗ;
- вивчити й узагальнити досвід викладачів технічних дисциплін, спрямований на особистісно зорієнтоване, проблемне, модульне навчання;
- формувати у студентів вміння й навички використовувати інноваційні технології в період практик, розробляти власні методичні технології на основі опрацювання традиційних.

Навчальна діяльність із цієї дисципліни проводиться у формі лекційних, практичних, семінарських занять та самостійної роботи студентів. На практичних заняттях студенти вчать професійної майстерності, методики складання конспектів занять та їх проведення. І головним для них “повинно стати не те, який обсяг навчального матеріалу він подав, а те, як навчив... самостійно опановувати зміст дисципліни...” [3, с. 35]. Вважаємо, що самостійну роботу студентів доцільно спрямовувати в пізнавально-інформаційне, конструктивно-продуктивне, пошукове, творче русло.

Наприклад, цікавою методичною ідеєю є створення професійного портфоліо майбутнього інженера-педагога та його презентація (студентам попередньо роз’яснюється методика створення портфоліо). Презентація портфоліо може бути використана як виховний захід для студентів молодших курсів під час практики або як профорієнтаційний захід для абітурієнтів.

У процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів необхідно надавати перевагу не репродуктивно-інформаційним методам, а інформаційно-пошуковим, інноваційним. Студентам з першого курсу пропонується вести картотеку використаної літератури професійного спрямування, брати участь у науково-методичних конференціях, роботі МАН у ВНЗ, вести портфоліо з третього курсу до закінчення ВНЗ, збираючи в ньому навчальні, науково-методичні досягнення, моделі занять теоретичного та виробни-

чого навчання, наукові статті, результати констатувального й формувального експериментів тощо.

Висновки. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів є одним із головних напрямів системи професійної підготовки інженера-педагога. Треба підкреслити особливе значення дисципліни “Методика професійного навчання” та роль інтерактивних методів навчання в професійній підготовці студентів.

Апробація інтерактивних методів навчання, створення професійного портфоліо інженера-педагога, застосування навчальних технологій студентами в період педагогічної та переддипломної практик свідчить про ефективність процесу формування професійної компетентності студентів як майбутніх інженерів-педагогів. Вважаємо, що подальшого дослідження потребують психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності студентів технічних ВНЗ.

Література

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібн. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури. – 2007. – 232 с.
4. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. рябченко // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 40–45.

МАЛИХІНА В.М.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

З кризою тоталітарної ідеології українські педагоги опинилися в ситуації, коли цілі освіти перестали задаватися ззовні, коли державна освітня політика тільки почала розроблятися. У такій ситуації перед кожним педагогом постала необхідність самовизначення. Саме інноваційний пошук дав змогу багатьом з них вирішити це завдання позитивно.

Сьогодні вітчизняна система освіти відходить від тотальної уніфікації навчально-виховного й управлінського процесів, реформується на засадах демократизму, національної спрямованості, інтегративності, диференціації, індивідуалізації, гуманізації та гуманітаризації, технологізації. Триває інтенсивне переосмислення цінностей, долаються консерватизм і стереотипи педагогічного мислення. Основними науковими підходами до формування сучасного освітнього процесу виступають: гуманістичний, системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, цілісний, інноваційний, ситуативний тощо.

Становлення та розвиток України як демократичної держави, модернізація національної системи освіти підносять у ранг пріоритетних про-

блему інноваційної діяльності загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів.

Виходячи з окреслених завдань, виникає проблема організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності в закладах освіти.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники в останнє десятиліття приділили достатню увагу проблемі інноваційної діяльності освітніх закладів. Зокрема, проблема педагогічної інноватики на сучасному етапі розвитку знайшла своє відображення у працях К. Ангеловські, Л.І. Даниленко, М.В. Кларіна, В.Ф. Паламарчук, І.П. Підласого, А.І. Пригожина, О.Я. Савченко, В.А. Сластьоніна, К. Роджерса, Н.Р. Юсуфбекової та ін.

Загальні та специфічні особливості інноваційної педагогічної діяльності досліджуються у працях російських учених В.І. Загвязинського, В.І. Кан-Каліка, Л.С. Подимової, В.А. Сластьоніна, Н.І. Лапіна та ін.

Глибоке і системне дослідження проблеми нововведень в освітні заклади містять праці Н.В. Горбунової, М.В. Кларіна, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, Т.І. Шамової та ін. Зокрема, М.В. Кларіним узагальнено та проаналізовано інноваційні моделі навчального процесу в сучасній зарубіжній педагогіці. Основи теорії інноваційних процесів у сфері виховання викладено у працях І.Д. Беха, С.Д. Полякова та ін.

Проведене нами дослідження дає змогу дійти висновку, що дослідниками глибоко проаналізовано основні поняття педагогічної інноватики, особливості їх впровадження в педагогічний процес. Разом з тим проблема організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності в сучасних дослідженнях не знайшла достатнього висвітлення.

Мета статті – визначити основні напрями організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогів загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів в умовах демократизації суспільства.

Під організаційно-методичним забезпеченням інноваційної діяльності ми розуміємо сукупність організаційних та науково-методичних заходів, які здійснюються з метою підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників з питань інноваційної діяльності [4].

Система організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти, на нашу думку, має базуватися на основі наукових підходів: системності, інноваційності цілісності, особистісної орієнтованості, діяльності та принципах гуманізму, диференціації, індивідуалізації, соціальної детермінації.

Організація методичного забезпечення інноваційної діяльності в освітніх закладах здійснюється на основі реалізації принципів гуманізації та інноваційності і передбачає істотну зміну завдань діяльності педагогічних керівників, мети, змісту, форм та методів їх роботи. Зокрема, метою діяльності загальноосвітнього та дошкільного навчального закладу, що здійснює інноваційну діяльність, виступає постійне оновлення освітнього процесу, що дає позитивні результати.

Велике значення для впровадження інновацій у загальноосвітньому та дошкільному навчальному закладі мають фактори впливу на інноваційний процес, а саме:

- постійне переведення загальноосвітнього та дошкільного навчального закладу у якісно новий стан (забезпечення йому поступу від “закритої” до “відкритої” системи);
- формування інноваційної культури педагогів;
- постійна підтримка педагогів-новаторів за допомогою не лише соціальних і психологічних методів заохочення, а й матеріальних (за рахунок отримання інвестицій);
- створення умов (соціальних, організаційних, психологічних) для здійснення експериментальної діяльності;
- забезпечення участі закладу освіти в реалізації інноваційних освітніх проєктів;
- залучення інвесторів [2].

Рівень організації інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів залежить від розвитку теоретичної бази освітньої інноватики та опанування нею педагогічними колективами закладів освіти.

Як свідчить досвід, організація інноваційної діяльності викликає труднощі у навчальних закладів у зв'язку з тим, що процеси впровадження педагогічних інновацій вимагають відповідної професійної компетентності, творчості [5].

Практика свідчить, що організаційно-методичне забезпечення інноваційної діяльності потребує чіткого визначення її компонентів.

На нашу думку, до основних компонентів інноваційної діяльності освітнього закладу слід внести мотиваційний, креативний, когнітивний і рефлексійний [4].

Основними параметрами структурних компонентів інноваційної діяльності ми визначили такі: зацікавленість, бажання, готовність, потреба в здійсненні інноваційної діяльності (мотиваційний компонент); прагнення до самоосвіти, вміння творчо мислити, здатність генерувати оригінальні ідеї, уміння приймати нестандартні рішення (креативний компонент); знання нормативно-правової бази інноваційної діяльності, володіння основними поняттями педагогічної інноватики, розуміння суті педагогічної інноватики, знання основних законів менеджменту освітніх інновацій та педагогічної інноватики (когнітивний компонент); самоаналіз інноваційного досвіду, контроль та оцінювання інноваційної діяльності, розробка критеріїв оцінювання процесу впровадження інновацій та коригування результатів інноваційної діяльності (рефлексивний компонент).

І якщо перші два компоненти (мотиваційний і креативний) повністю залежать від особистості педагога, його готовності до інноваційної діяльності, то когнітивний і рефлексивний передбачають залучення керівника освітнього закладу (директора ЗНЗ, його заступника; завідувача дошкільним закладом чи методиста) до створення організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності.

Підвищення рівня професійної компетентності, оволодіння педагогічним колективом інноваційними технологіями, збільшення кількості педагогів, які мають достатню теоретичну підготовку для здійснення інноваційної діяльності, є одним з основних завдань організаційно-методичного забезпечення цієї діяльності з боку адміністрації закладу освіти.

З цією метою доцільним є започаткування цільових науково-практичних семінарів, під якими ми розуміємо систему постійно діючих семінарів, об'єднаних єдиними цілями.

Визначення цільових семінарів спирається на твердження Л.М. Калініної, а саме: “цілі є важливим методичним аспектом теорії пріоритетів і визначаються за умов виявлення суперечностей між зростанням потреб та можливостей для їх задоволення; це те, заради чого в кінцевому підсумку встановлюються пріоритети” [3]. Обов'язковою вимогою до проведення цільових науково-практичних семінарів є їх чітка спрямованість на реалізацію визначеної мети на засадах диференційованого підходу. Під диференційованим підходом ми розуміємо організацію семінарів на основі діагностики готовності різних категорій педагогічних працівників до інноваційної діяльності. Досить результативними, як свідчить практика, є постійно діючі семінари за темами: “Моделювання як чинник забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти”; “Особливості конструювання та аналізу уроку за інноваційними технологіями навчання”; “Інтерактивні технології та їх використання в методичній роботі”; “Основні наукові підходи і принципи управління інноваційною діяльністю”; “Теоретико-методологічні основи управління сучасними закладами освіти”; “Використання інноваційних технологій у викладанні базових дисциплін”, “Інноваційні технології у вихованні дітей дошкільного віку”.

Крім довготривалих цільових семінарів, раціонально організувати в закладах освіти короткотривалі семінари, розраховані на для різних категорій учителів, вихователів, методистів на тему: “Сутність та особливості інтерактивного навчання”.

Семінар має бути налаштованим на відпрацювання й закріплення ефективних моделей поведінки, максимально активну участь слухачів, взаємообмін досвідом та використання ефективної групової взаємодії з метою забезпечення педагогів знаннями та вміннями, що необхідні для використання конкретних завдань.

Доцільно розглянути на семінарі питання сутності інтерактивного навчання, його особливості, структуру інтерактивного заняття, особливості оцінювання на такому занятті. Наприкінці кожного етапу семінару проводиться рефлексія: визначення результатів, спрямування на майбутню діяльність.

Особлива увага в структурі та змісті цільових семінарів приділяється формуванню в їх учасників мотивації до інноваційної діяльності, оволодіння знаннями з питань педагогічної інноватики.

Проведення цільових семінарів передбачає участь у них представників ВНЗ, наукових установ, міжнародних, культурних, громадських органі-

зації тощо. Такий підхід до організації постійно діючих цільових науково-практичних семінарів в закладах освіти забезпечує систематизацію роботи різних категорій педагогічних працівників. Організаційно-методичне забезпечення інноваційної діяльності реалізується не лише через форми, а й через інтерактивні методи роботи, як-то: метод “мозкового штурму”, тренінгів, кейс-методу, емпатії, інверсії тощо.

Метод колективного генерування ідей щодо вирішення творчих завдань, що був запропонований американським ученим А. Осборном як удосконалений варіант сократівського діалогу з використанням вільних асоціацій, одночасним створенням психоевристичного мікроклімату в процесі групової роботи, покликаний відібрати якомога більше ідей, звільнитися від інерції та стереотипу мислення при вирішенні творчого завдання. Основний принцип методу – заборона будь-якої критики ідей, запропонованих учасниками “штурму” та підтримка найнесподіваніших пропозицій. Успіх застосування методу “мозкового штурму” в ході цільових семінарів залежить від професіоналізму керівника, який має вміло направляти хід дискусії, вдало формувати питання; бути доброзичливим і мати належне почуття гумору. Оптимальна кількість учасників “штурму” зазвичай становить 10–12 осіб, тривалість заняття становить від 15 хв до однієї години. За основу роботи з використанням методу “мозкового штурму” можна покласти правила організації роботи, запропоновані В.І. Андрєєвим [1], а саме: готуючи дискусію, керівник знайомиться з вимогами та пропонує певні правила педагогам, учасникам “мозкового штурму”. Згідно з правилами, учасники поділяються на групи, кількістю 5–6 осіб: а) групу генерування ідей; б) групу критичного аналізу запропонованих ідей; в) групу захисту ідей, що підлягають критиці; г) групу остаточного оцінювання запропонованих ідей. Обов’язковою умовою проведення “мозкового штурму” є абсолютна заборона критикувати пропозиції на перших етапах роботи (генерування ідей). У процесі генерування ідей організатор постійно заохочує та спрямовує хід дискусії, спонукає педагогів до пошуку аналогій, об’єднання, чи, навпаки, роз’єднання елементів, інтенсифікації або уповільнення процесів, пошуку все нових функцій об’єкта тощо. На етапі критики ідей будь-яка форма їх захисту правилами заборонена. Бажано, щоб автор ідеї і сам висловив свою думку щодо її недоліків. На заключних етапах дискусії критика заборонена. Пропозиції стосуються лише конкретизації, удосконалення найбільш оригінальних ідей та шляхів їх практичної реалізації. Загальний підсумок дискусії підводить методист. Що стосується учасників “мозкового штурму”, то вони теж мають дотримуватися певних правил, а саме: фіксувати висунуті ідеї (в зошит, на дошці тощо); поводити себе доброзичливо відносно інших учасників дискусії, пам’ятати, що почуття гумору та позитивні емоції стимулюють творчий процес. Основні переваги використання зазначеного методу полягають у повній рівноправності всіх учасників дискусії, недопустимості авторитарного підходу до організації дискусії з боку керівника груп. Доброзичливий мікроклімат забезпечує необхідні умови для творчої продуктивної співпраці.

Досить ефективним методом навчання педагогічних працівників ми вважаємо тренінги – систему спеціально підібраних вправ із саморегуляції психофізіологічного стану; тренування психічних якостей особистості (уяви, пам'яті, волі тощо); відпрацювання способів прийняття та обробки інформації, створення засобів організації праці тощо. Особлива цінність тренінгів полягає в тому, що їх учасники мають можливість відкрито надавати оцінку як своїм дітям, так і поведінці своїх колег. Питання, які обговорюються в процесі проведення тренінгів (хто я? який я працівник? яке моє місце в колективі? що цінують та засуджують у моїх вчинках колеги? чи вмю я спілкуватись? та ін.); спрямованість на особистість відповіді на них з наступною рефлексією глибоко впливають на кожного учасника тренінгу, можуть усунути те соціальне та емоційне напруження, яке сьогодні постійно відчувають на собі всі учасники навчально-виховного процесу. Особливо важливе значення мають тренінги для створення комфортних умов учасникам інноваційних процесів, зняття напруження, що нерідко виникає в процесі впровадження нововведень.

Висновки. Таким чином, організаційно-методичне забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти має велике значення для підвищення рівня професійної компетентності вчителів, вихователів, методистів. Подальших досліджень вимагає вивчення питання розробки цілісної системи організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти, зокрема, організаційно-педагогічні засади інноваційної діяльності шкіл та дошкільних закладів.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 238 с.
2. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія / Л.І. Даниленко. – К. : Логос, 2002. – 140 с.
3. Калініна Л.М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки / Л.М. Калініна // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – С. 35–45.
4. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю міських загальноосвітніх навчальних закладів / В.М. Малихіна // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 3–4. – С. 55–57.
5. Фуллан М. Сили змін: продовження : пер. з англ. / М. Фуллан. – Л., 2001. – 162 с.

МАРКІНА Л.Л.

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Створення єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти багато в чому пов'язане з його модернізацією, підвищенням вимог до якості навчання і підготовки кадрів, розумінням викладачами суті, цілей, тенденцій змін, що відбуваються.

На сучасному етапі здійснюється активний пошук оптимальної відповідності між традиціями і модернізацією вищої школи в контексті Болонського процесу. Для України інтеграція в європейський освітній простір не є самоціллю. Вона покликана вирішити різні завдання з позицій нової парадигми освіти. Вищим навчальним закладам надається колосальна можливість зробити свій внесок до реконструкції вітчизняної і європейської вищої освіти. Розвиток інноваційних процесів і наукова підтримка інноваційної діяльності у сфері вищої освіти стають пріоритетними, тому виникає потреба в новому теоретичному осмисленні сутності, закономірностей виникнення та розвитку педагогічних інновацій, їх зв'язку з традиціями.

Сьогодні необхідність розвивати інноваційні процеси у сфері вищої освіти признається на всіх рівнях системи освіти. Проте розробка і впровадження інновацій стикається зі значними труднощами. Відсутність матеріальної зацікавленості в інноваційній діяльності, роз'єднаність вузівських колективів, відсутність співпраці в інноваційних процесах, консерватизм частини викладацького складу, їх небажання міняти звичні форми і методи діяльності гальмують розвиток інноваційних процесів. Вищі навчальні заклади, на наш погляд, надмірно спеціалізовані і відірвані від процесів, що відбуваються в матеріальній і духовній сфері, свідченням чого є певна загальна незадоволеність випускників вищої школи і замовників освітніх послуг якістю професійної підготовки. Важливою перешкодою на шляху інновацій є недостатня емоційно-психологічна підготовка викладачів, відсутність матеріальної зацікавленості, недостатня підготовленість і низька мотивація викладачів до освоєння освітньої інновації. Вони не завжди усвідомлюються самими викладачами. Така ситуація виявляється найбільш рельєфно в проектуванні і реалізації професійно-педагогічної діяльності викладача в умовах розвитку інноваційних процесів у вищій школі. Актуальність статті зумовлена необхідністю вирішення поданих вище суперечностей в освіті, пов'язаних з інноваційними процесами.

Метою статті є аналіз сутності й особливостей розвитку інноваційних процесів у вищій школі, видів інновацій, характеристика інноваційної діяльності викладача вищої школи.

Незважаючи на те, що цій темі присвячено багато наукових досліджень, поняття “новація”, “нововведення”, “інновація”, “інноваційна діяльність” не мають однозначного розуміння в сучасній педагогічній свідомості.

Деякі автори розрізняють поняття “новація”, “нововведення”, “інновація”, інші вважають їх синонімами або пропонують інші тлумачення. Ґрунтовний аналіз розбіжностей у тлумаченні цих понять зробила І.М. Дичківська [3, с. 23]. Ми розділяємо думки авторів, які розрізняють поняття “новація” і “нововведення”. Під педагогічними новаціями розуміється якась ідея, метод, засіб, технологія або система. Нововведенням позначають процес впровадження й освоєння цієї новації. У контексті педагогічної інноватики під інноваціями розуміються нововведення – цілеспря-

мовані зміни, які вносять до освіти нові елементи і є підґрунтям до переходу освіти з одного стану в інший.

Інноваційний процес включає три складові, а саме: створення, освоєння, застосування нововведень. Це діяльнісно-управлінська категорія, яка констатує, що змінювати, як змінювати, хто має робити зміни, для чого проводити зміни і як визначити їх оптимальність та ефективність. Можна виділити такі критерії інновацій: діяльнісний та системний характер, ефективність. Причому ключовим критерієм є ефективність. Будь-яка інновація покликана забезпечити ефективність освітнього процесу. Це дає підстави припустити, що інноваційний освітній процес – це освітній процес, у рамках якого здійснюється мінімально необхідна сукупність інновацій, яка дає змогу значно підвищити його ефективність [2, с. 87].

У галузі вищої освіти можна виділити такі види інновацій, які є необхідною умовою для конкурентоспроможності вищих навчальних закладів:

- інновації в змісті вищої освіти;
- інновації в педагогічному процесі;
- інновації в організаційних структурах вищої освіти;
- інновації в діяльності та відносинах між викладачами і студентами;
- інновації у сфері освітніх послуг, розвиток співпраці з соціальними партнерами, замовниками кадрів;
- інновації в галузі міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів.

До складу інноваційного процесу належать також наукові дослідження у сфері фундаментальних наук і проведення наукових досліджень прикладного характеру, які необхідно використовувати максимально ефективно.

Під таким кутом зору стає зрозумілим: інноваційній освітній процес у вищій школі являє собою цілеспрямовану діагностичну комплексну діяльність керівників усіх рівнів системи вищої освіти, науково-викладацького складу зі створення, освоєння, використання та поширення нововведень в управлінських, фінансово-економічних, науково-технічних, організаційно-педагогічних, змістовно-предметних та освітньо-технологічних структурних елементах даної системи, які забезпечують її ефективне функціонування.

У практичній площині найбільш актуальним є задоволення потреб населення у вищій освіті, набуття випускниками вищих навчальних закладів важливих компетенцій, які дають змогу вирішити будь-які професійні ситуації. Очевидно, треба активно використовувати компетентнісний підхід з підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями. З огляду на висловлене, інноваційний освітній процес доцільно розглядати як систему інтегрованих інтенсивних технологій навчання, заснованих на сучасних досягненнях науки (психології, педагогіки, інформатики, лінгвістики та ін.) й спрямованих на формування та розвиток професійно орієнтованих компетенцій випускника вищого навчального закладу [2, с. 88].

Система таких технологій може бути сформована за допомогою створення спеціальних методичних, дидактичних засобів навчання на ос-

нові інтеграції різнотипних систем організації засвоєння знань студентами, поєднанні загальнодидактичних і специфічних принципів, використання інформаційних технологій і комп'ютерної техніки. При вивченні багатьох навчальних дисциплін з успіхом застосовуються технології модульного навчання, проблемного, проблемно-модульного, контекстного навчання, кейс-технології та ін. Активізаційний характер містять такі методики творчого тренінгу, як “мозковий штурм”, “синектика” й інші способи “розхищення” інтелектуальних стереотипів, нейтралізації психологічної інерції дії. Ці методики та способи створюють умови для прояву сформованих творчих здібностей студентів.

Оновлення педагогічного процесу відбувається на основі принципу пріоритетності педагогічного підходу; принципу гнучкості й динамічності; принципу відповідності використовуваних викладачем технологій навчання вибраним методам і видам освіти; принципу модульності, інтерактивності.

Безумовно, інноваційні освітні процеси потребують спеціальної підготовки кадрів – викладачів, керівників, методистів, компетентних у сфері педагогічних інновацій. Тому, будучи складним і багатоплановим феноменом, інноваційний освітній процес включає в себе інноваційну педагогічну діяльність. Вона орієнтована на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, отримання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики. Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти.

Інноваційна діяльність є діяльністю всіх учасників інноваційного процесу як єдиної колективної системи отримання, накопичення і використання нових знань, а також використання нових технологій, заснованих на таких знаннях. Ефективність інноваційної діяльності більшою мірою залежить від того, як і яким чином взаємодіють один з одним усі учасники цього процесу. Система відносин, що виникають в інноваційній освітній діяльності, спрямована на становлення суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем та студентом. Така система докорінно змінює відносини “викладач–студент”, перетворюючи їх у партнерів, які відповідають за результати своєї праці [4, с. 122]. У цьому контексті значно підвищується роль особистісно орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу. Викладач повинен забезпечити свободу самоактуалізації студента через творче зростання. Орієнтування сучасної педагогіки на формування у студентів якостей творчої особистості змінює вимоги до викладача вищої школи. Він сам має бути творчою особистістю і володіти системним мисленням, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій.

Як цілісне особистісне новоутворення, готовність викладача вищої школи до інноваційної діяльності виявляє спрямованість особистості, свідомість, стиль мислення, громадянську та професійну позицію. Відповідно до основних потенціалів особистості, складовими професійно педагогічної готовності викладача є мотиваційний, операційний, креативний, рефлексив-

вний компоненти. Здійснення інноваційної діяльності передбачає системне відпрацювання цих компонентів [1, с. 259–260].

Крім того, слід враховувати, що майстерність викладача виявляється через творчість і, у свою чергу, сприяє реалізації творчих замислів і знахідок. Педагогічна творчість відрізняється своєрідністю, яка пов'язана з характером навчально-виховного процесу та його результатами. Вона обмежена часом, повинна мати позитивні результати.

Інноваційною діяльністю займається багато творчих педагогів. І.М. Дичківська виокремлює три групи:

- педагоги-винахідники, які приходять до нового в результаті власних пошуків;
- педагоги-модернізатори, що вдосконалюють і по-новому використовують елементи створення систем задля позитивного результату;
- педагоги-майстри, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи [3, с. 28].

Педагогічна творчість – це завжди співтворчість. Інновації можуть бути ефективно впроваджені тільки за допомогою міждисциплінарних команд, які підготовлені до інтеграції знань і до співпраці. На успіх інноваційної педагогічної діяльності можна розраховувати тільки тоді, коли наявна жива педагогічна творчість усього педагогічного колективу.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність – це цілеспрямовані зусилля, творчість та форма життя, які здійснюються педагогічним колективом. Це ініціативи професорсько-викладацького складу, нові ідеї, проекти, плани, конкретні дії, спрямовані на створення, підтримку нового, на забезпечення розумів для впровадження передового педагогічного досвіду.

Інноваційна педагогічна діяльність викладача вищої школи відповідає структурі педагогічної діяльності. Н.В. Кузьміна виділяє в структурі педагогічної діяльності такі компоненти: гностичний, проєктивний, конструктивний, організаторський, комунікативний.

Відповідно до цих компонентів викладач вищого навчального закладу має оволодіти такими вміннями:

- гностичними вміннями: отримувати нові знання з різних джерел, з досліджень власної діяльності; аналізувати педагогічні ситуації, здійснювати пошукову, евристичну діяльність;
- проєктивними вміннями: здійснювати перспективне планування; передбачати можливі результати від вирішення системи педагогічних завдань, проєктувати зміст навчального курсу, проєктувати власну педагогічну діяльність, проєктувати навчальний процес, різноманітні підходи до технологій навчання, використовувати інноваційні системи навчання;
- конструктивними вміннями: відбирати та структурувати інформацію до щойно розроблених курсів, відбирати форми організації, методи і засоби навчання, здійснювати контроль за навчальною діяльністю студентів;
- організаторськими вміннями: організовувати групову та індивідуальну роботу студентів з урахуванням усіх факторів, управляти психічним станом студентів на навчальних заняттях, діагностувати пізнавальні мож-

ливості і результати пізнання, здійснювати корекцію навчальної діяльності на основі реалізації принципу індивідуалізації;

– комунікативними вміннями: будувати взаємодію, відносини між викладачами і студентами для ефективної організації виховного процесу і досягнення позитивних результатів, встановлювати доброзичливі відносини, мотивувати учасників педагогічного процесу до майбутньої діяльності тощо [5].

За сферою дій інноваційна педагогічна діяльність може бути освітньо-технологічною, змістовно-предметною.

Інноваційна педагогічна діяльність у змістовно-предметній сфері передбачає розробку та впровадження нового покоління навчально-програмної документації та інноваційних підручників, навчальних посібників; розробку нових інтеграційних та варіативних навчальних дисциплін. Але основою підготовки сучасних фахівців-професіоналів мають стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення і діяльності, тобто процедури характеру рефлексії. Студенти мають освоювати методи наукового пізнання, інструменти інтелектуальної діяльності для вирішення творчих завдань. Викладачі повинні сприяти студентам в ефективній, творчій, самостійній організації навчальної діяльності. Тому варто зазначити, що інноваційна педагогічна діяльність в освітньо-технологічній сфері передбачає розробку інноваційних технологій організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Зміни технологій навчання спрямовано на переорієнтацію діяльності викладача від інформаційної до організаційної з управління самостійною навчально-пізнавальною, науково-дослідною та професійно-практичною діяльністю студентів.

Зрозуміло, що процес пошуку оптимальних дидактичних рішень, які відповідають завданням розвитку творчої особистості студента, ніколи не може бути завершеним. Однак дослідження дидактичної діяльності дають змогу зробити такі висновки: розвиток творчої особистості студентів у вищих навчальних закладах має забезпечуватися застосуванням проблемного навчання, використанням дидактичної гри в процесі навчання, виконанням студентами науково-дослідних робіт, посиленням інтеграційних процесів у навчально-виховній роботі.

Залежно від поставлених у педагогічному процесі цілей і завдань інтеграція може являти собою системну єдність визначеного кола знань, способів дії і взаємозалежних із ними пізнавальних підходів, навчально-пізнавальних проблем, засобів і методів навчання. Педагогічний ефект інтеграційного процесу полягає в тому, що розширюються педагогічні функції навчального предмета, з'являється можливість упорядкувати його взаємодію з іншими навчальними предметами в плані забезпечення глибшого засвоєння знань та вмінь, розумового розвитку студентів. Створюються додаткові резерви для координованого впливу на особистість студентів.

Залучення студентів у процес оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом здійснюється за допомогою певних засобів: комплексні про-

блемні питання, комплексні пізнавальні завдання індуктивного та дедуктивного характеру, професійні ситуації різного змісту (на відміну від комплексного пізнавального завдання, проблема якого виводиться зі змісту навчальних предметів, професійна ситуація задається як цілком реальна подія), практичні ситуації для соціально-психологічного тренінгу (наприклад, для набуття студентами досвіду ділових відносин, характерних для юридичної діяльності, формування культури спілкування), вправи для відпрацьовування певного комплексу досить складних дій. Правильне застосування принципу інтеграції сприяє формуванню у студентів умінь навчально-творчої діяльності, розвитку індивідуально-творчого потенціалу особистості в процесі навчання [6, с. 118–119].

Інтеграційним фактором професійної підготовки виступає і науково-дослідна діяльність студентів. Вона являє собою цілісний творчий акт, який вимагає осмислення проблеми на різних рівнях: методологічному, теоретичному, прикладному.

Важливою ознакою інноваційного процесу є формування умов конкуренції при навчанні. Участь студентів у конкурсах, олімпіадах, академічних обмінах, безумовно, є не тільки свідченням інноваційної освіти, але й додатковою конкурентною перевагою випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Практичні навички і вміння працювати у складі команди з фахівцями різних галузей знань також є необхідними атрибутами інноваційної освіти.

Розглядаючи питання розвитку інноваційних освітніх процесів, активно використовують термін “інноваційне навчання”. Йдеться про навчання, яке ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. На наш погляд, для оптимізації розвитку інноваційних процесів необхідно створити модель інноваційного навчання в руслі гуманізації вищої освіти з урахуванням компетентнісного підходу.

Велике значення має самоосвіта викладача, здатність до сприйняття нового. Система підвищення кваліфікації викладачів має будуватися на основі принципів гнучкості, варіативності, багаторівневості, додатковості, маневреності професійних освітніх програм.

Необхідно, перш за все, якісно змінювати психолого-педагогічну підготовку викладача вищої школи, особливо це стосується молодих викладачів. Викладач має володіти педагогічною культурою, яка дає йому змогу орієнтуватися у багатомірному просторі міждисциплінарних проблем, уявляти взаємозв'язок закономірностей пізнання та педагогічної діяльності, адекватно сприймати зміни у професійній діяльності. ЮНЕСКО розцінює педагогічну підготовку викладачів як основну умову реалізації вищої школою інноваційних функцій щодо всіх сфер суспільного життя. Психолого-педагогічна підготовка в системі професійної діяльності викладача вищої школи є системоутворювальним фактором розвитку його інноваційного потенціалу.

Оскільки основне русло модернізації вищої школи проходить через інноваційну діяльність професорсько-викладацького складу, найголовніше і найскладніше завдання – забезпечення розвитку пізнавального, морального, творчого, комунікативного естетичного потенціалів особистості викладача.

Висновки. Отже, інноваційні процеси розвиваються на різних рівнях системи вищої освіти і стосуються різних компонентів освітнього процесу. Слід наголосити на необхідності створення педагогічних умов (наявні умови можуть сприяти або перешкоджати інноваційному процесу), що забезпечують розвиток інноваційних освітніх процесів у вищій школі.

Література

1. Гурье Л.И. Инновации в последипломном образовании преподавателей вузов: опыт стран СНГ / Л.И. Гурье, Л.Л. Маркина // Инновационные технологии – стратегия развития России: наука, образование, производство : тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции (26–27 марта 2009 г.). – Набережные Челны : Изд-во Кам. гос. инж.-экон. академии, 2009. – С. 259–263.
2. Гурье Л.И. Последипломное образование преподавателей вуза в условиях инновационных процессов / Л.И. Гурье. – Казань : Школа, 2008. – 224 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Акадаемвидав, 2004. – 352 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970.
6. Маркіна Л.Л. Дидактичні основи розвитку творчої особистості студентів / Л.Л. Маркіна // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – С. 114–120.

МАТВЄЄВА О.О.

ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ФОН НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У період спрямованості освіти України на створення умов для формування в дітей і молодого покоління цілісної наукової картини світу, розвиток їхніх творчих здібностей і здатності до самостійного наукового пізнання, актуалізується проблема підготовки професійних кадрів, зокрема, професійної підготовки вчителів. У зв'язку із цим на державному рівні розглядаються актуальні проблеми підготовки високоякісного фахівця, які відображено в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ сторіччя) (1994 р.), державних стандартах (1997–2002 рр.), Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. (2001 р.). Зростають також вимоги до професійної підготовки вчителів музики, зокрема формування їхньої творчої уяви, що забезпечує нестандартне вирішення проблем у практичній діяльності. З огляду на це, вважаємо, що саме використання

емоційно-інтелектуального фону занять буде сприяти формуванню творчої уяви майбутніх учителів музики.

Інтелектуальний фон занять досліджував В. Сухомлинський, інтелект – Б. Ананьєв, Г. Антонов, Л. Виготський, В. Дружиніна, В. Паламарчук, О. Тихомирова, М. Холодна та ін. Емоційний інтелект вивчали П. Селовей, Дж. Мейерс, Д. Люсін та ін. Роль емоцій у навчанні вивчали П. Анохін, К. Абульханова-Славська, Л. Бочкарьов, Л. Виготський, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Леонтєв, В. Медушевський, Л. Надірова, Е. Назайкінський, Н. Нікандров.

Мета статті – розкрити значення емоційно-інтелектуального фону навчальних занять для формування творчої уяви майбутніх учителів музики.

Відомо, що фон (лат. fundus – дно, основа) у переносному значенні – обстановка, середовище, оточення, де відбувається якась подія, якесь явище. А тому вважаємо, що емоційно-інтелектуальний фон навчальних занять – це емоційно-інтелектуальне середовище, в якому відбувається засвоєння студентами знань щодо творчої уяви, її формування.

Характеристику інтелектуального фону знаходимо у В. Сухомлинського. Він розглядає це поняття в контексті вивчення розумового виховання, де інтелектуальний фон є неодмінною умовою правильного співвідношення між засвоєнням знань, передбачених навчальною програмою, і багатограним розумовим життям особистості учня: “Найважливіша умова розкриття й становлення здібностей, талантів, обдарованості, індивідуальних відмінностей – багатство інтелектуального фону, на якому відбувається оволодіння знаннями” [14, с. 9]. Педагог вважав, що сфера розумових інтересів учнів повинна бути незрівнянно ширшою, а вчитель має постійно спонукати своїх вихованців до виходу за межі програми, відкриваючи перед ними неозорий океан знань [14, с. 9]. У своїй школі для кожного питання з обов’язкової програми був створений своєрідний інтелектуальний фон матеріалу необов’язкового, де перед вивченням, у процесі вивчення, після вивчення обов’язкового матеріалу проводилися вечори, вікторини, цикли бесід, які доповнювали, ілюстрували матеріал програми [14].

Отже, у процесі навчання досягається головна мета розумового виховання – розвиток інтелекту учнів. Інтелект (від лат. intellectus – пізнання, розуміння, розум) – здатність до мислення, раціонального пізнання (латинський переклад давньогрецького поняття “нус” (“розум”) тотожний йому за змістом) [12]. Необхідно зазначити, що в наш час виділено безліч різноманітних дефініцій інтелекту, але єдина думка з цього питання відсутня.

У вітчизняній психологічній науці феномен інтелекту став центральним у дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Г.П. Антонова, Л.С. Виготського, В.Н. Дружиніна, О.К. Тихомирова, М.К. Холодної та інших. Так, М. Кондаков розглядає інтелект у вигляді цілісної сукупності функцій у процесі діяльності високоорганізованої матерії – людського мозку, спрямованих на пізнання й перетворення природи, суспільства та самого себе. Це визначення вказує на творчу й перетворювальну роль і функцію інтелекту.

Визначення інтелекту через пристосувальну діяльність є найпоширенішою, і до цього схиляється все більше дослідників. Американський психолог Л.В. Векслер тлумачить інтелект як загальну здібність особистості, що виявляється в цілеспрямованій діяльності, правильному міркуванні й розумінні, пристосуванні середовища до своїх можливостей [17].

З позицій вітчизняної психології ця взаємодія розглядається як активна дія, а не просте пристосування або адаптація. Найбільш яскраво це виявляється в положенні С. Рубінштейна про те, що поняття такого роду, як інтелект, розкриваються лише в плані конкретних дій, відносин індивіда з навколишнім середовищем.

У працях В. Крамаренка, присвячених рівням розвитку інтелекту, чітко розмежовуються поняття “інтелект” і “мислення”. Він довів, що між реальною основою, що виступає у формі інтелекту, і її актуалізацією, що виявляється у формі розумової діяльності, немає й не може бути однозначної відповідності. Наявність розумових здібностей, достатніх для вирішення того чи іншого завдання, не означає його автоматичного вирішення. Між інтелектом і розумовою діяльністю, необхідною для досягнення того або іншого результату, лежить фаза переходу одного в інше.

Отже, слід визнати, що під інтелектом у психології завжди розуміють деяку когнітивну характеристику, пов'язану з переробкою інформації.

У психології також існує поняття емоційного інтелекту, яке поєднує когнітивні і емоційні процеси психіки та є найбільш близьким для розуміння емоційно-інтелектуального фону занять. Необхідно зазначити, що в мисленнєвій діяльності людини немає “чистої” думки або “чистої” емоції. Одиницею психологічної свідомості є цілісний акт відображення об'єкта суб'єктом, який містить у собі “єдність двох протилежних компонентів – знання та відношення, інтелектуального та афективного”, за словами С. Рубінштейна [13, с. 320]. Питання інтелектуальних почуттів порушував також В. Сухомлинський, який вважав їх родючим ґрунтом, на який падають насіння знань і з якого виростає розум [14, с. 3].

Емоційний інтелект визначають як здатність переробляти інформацію, яка міститься в емоціях: розуміти значення емоцій, їх зв'язки, використовувати емоційну інформацію як основу для мислення й прийняття рішень [12].

Першу модель емоційного інтелекту було розроблено П. Селовеєм і Дж. Мейерсом, яка включає чотири компоненти:

- ідентифікацію емоцій (сприйняття емоцій, тобто здатність помітити сам факт наявності емоцій; їх ідентифікація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій і їх імітацій);
- використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності (використання емоцій для спрямування уваги на важливі події; вміння викликати емоції, які сприяють вирішенню завдань; використовувати коливання настрою як засіб аналізу різних поглядів на проблему);
- розуміння емоцій (здатність розуміти комплекси емоцій, зв'язок між емоціями; переходи від однієї до іншої, вербальну інформацію про емоції);

– управління емоціями (контролювання емоцій, зниження інтенсивності негативних емоцій; вирішення емоційно навантажених проблем без нівелювання пов'язаних з ними негативних емоцій). Важливо зазначити, що кожен компонент стосується як власних емоцій людини, так і емоцій інших людей [12].

Д. Люсін, пропонуючи власну модель, визначає емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина:

- може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання в себе або іншої людини;
- може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, знайти для неї словесне вираження;
- розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Здатність до управління емоціями означає, що людина:

- може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед, приглушувати надмірно сильні емоції;
- може контролювати зовнішній прояв емоцій;
- може в разі потреби довільно викликати ту чи іншу емоцію.

І здатність до розуміння емоцій, і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей [9].

Отже, вважає Д. Люсін, емоційний інтелект – це конструкт, який має двоїсту природу і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, з іншого – з особистісними характеристиками людини. Він формується в ході життя людини під впливом низки факторів, які зумовлюють її рівень і специфічні індивідуальні особливості. Вчений вказує на три групи таких факторів: когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації), уявлення про емоції (як про цінності, важливе джерело інформації про себе самого й про інших людей тощо), особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість тощо) [9].

З позицій сучасної педагогіки розглядає інтелектуальний розвиток учнів В. Паламарчук, вважаючи, що він здійснюється цілісно, як прогресивні зміни в системі пов'язаних між собою сенсорних, мислительних, мовних, емоційних, вольових та інших компонентів психіки [11, с. 4], що також вказує на єдність емоційних та інтелектуальних процесів. Метою навчання має бути формування в учнів основних способів інтелектуальної діяльності. Сам по собі зміст навчання – без спеціального формування прийомів інтелектуальної роботи – не може “автоматично” розвивати інтелект учнів [11, с. 5–6].

Вчена вважає, що учнів необхідно навчати способів інтелектуальної діяльності (вміння визначати головне, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати), а методи наукового пізнання та методи інтенсивної творчої діяльності вводити у шкільну практику поступово (аналіз і синтез, абстрагування, образне уявлення, використання асоціацій, аналогій, розгляд пре-

дмета з різних позицій, особистісні уподобання, цілісне бачення проблеми тощо) [11].

Узагальнюючи попередні положення, можна стверджувати, що інтелектуальний розвиток студентів неможливо досягти тільки збільшенням обсягу знань, важливого значення набуває оволодіння прийомами розумової діяльності.

Сказане стосується і майбутніх учителів музики. Проведений аналіз і синтез музичних образів дають їм можливість зрозуміти в сутність музичного твору, його зміст, точніше оцінити можливості всіх засобів музичної виразності, осмислити логіку організації різних звукових структур. Уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити подібність і відмінність, аналізувати й синтезувати, встановлювати взаємозв'язки – саме ці способи інтелектуальної діяльності поєднують музичне мислення з мисленням у загальноприйнятому розумінні цього поняття. За допомогою інтелектуальної діяльності відбувається переосмислення й узагальнення життєвих вражень студентів, відтворюється у свідомості музичний образ, який являє собою єдність емоційного й раціонального.

Все вищевикладене передбачає також створення викладачем емоційно насиченого заняття, яке спирається на емоційну сферу студента. Це тим важливіше для музичних занять, оскільки первісне освоєння музичного твору – це завжди емоційне освоєння, а оскільки кожна людина уявляє, виражає, усвідомлює музику по-своєму, спілкування з нею є завжди творчим процесом.

Емоції є особливою формою психічного відбиття зовнішніх для суб'єкта обставин або станів його організму. На роль емоцій у навчанні зацентровано увагу в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях (П. Анохін, К. Абульханова-Славська, Л. Бочкарьов, Л. Виготський, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, В. Медушевський, Л. Надірова, Е. Назайкінський, Н. Нікандров). Так, П. Анохін підкреслював, що “емоції – об'єктивно існуюче явище природи; вони супроводжують все наше життя й допомагають нам якнайшвидше визначати корисність та шкідливість сформованих у цей момент зовнішніх або внутрішніх ситуацій” [2, с. 443]. Л. Виготський стверджує: “Хто відірвав мислення із самого початку від афекту, назавжди закрити дорогу до пояснення причин самого мислення” [5, с. 21]. Т. Баришева продовжує цю думку: “Емоції інтегрують особистість, впливають на мислення, уяву, мотивують поведінку” [3, с. 83]. О. Леонт'єв вважав, що саме почуттєвий зміст (відчуття, образи сприйняття, уявлення) утворюють основу й умову будь-якої свідомості [8, с. 242–245].

Емоційні переживання відіграють важливу роль у засвоєнні навчальної інформації, формують емоційну чуйність студента. Необхідно зазначити, що емоційна чуйність формується не тільки навчальною інформацією, а і її емоційним викладанням учителем. Тому так важливо в навчанні викликати позитивні емоції.

В. Сухомлинський зазначав, що “тонкість почуттів, переживання, емоційно-естетичне ставлення до навколишнього світу та до себе залежить

від культури відчуттів і сприйняття. Що тонші емоції й уява, то більше бачить і чує людина в навколишньому світі відтінків, тонів та напівтонів; що глибше виражається особистісна емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, то ширше емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини” [15].

Багато уваги емоційній сфері діяльності педагога приділяють В. Кан-Калік та Н. Нікандров, особливо підкреслюючи спроможність до співпереживання, управління своїм психічним станом у взаємодії з учнями, уміння створити психологічний мікроклімат у навчальному колективі [7].

Слід також зазначити, що лише мистецтво дає людині можливість пережити такі емоції й почуття, які вона не випробувала у своєму житті. Це відбувається, коли виконавець музичного твору або читач, глядач переймаються силою творчої уяви художника, що змінює їхню уяву про навколишній світ. Б. Неменський пише, що “досвід людського почуття не передається через гени. Він соціальний. І єдиний шлях його передачі – через мистецтво. Від почуттів – до почуттів” [10, с. 102]. Так само вважав і Л. Виготський: “... почуття спочатку індивідуальне, а через твір мистецтва воно стає суспільним або узагальнюється... мистецтво є немов би подовжене “суспільне почуття” або техніка почуття...” [5, с. 318].

Повсякденні емоції мають яскраво виражений або негативний, або позитивний характер. Але художні емоції завжди позитивні – навіть тоді, коли вони за своїм змістом близькі до найбільш гострих негативних емоцій у повсякденній свідомості. Яскравим прикладом тому може бути трагедія в мистецтві. Найважче горе, найглибший сум, найважчі переживання викликають у слухачів, читачів, глядачів позитивні емоції, але особливого роду. Тут справді відбувається перетворення почуттів, що називається катарсисом. Л. Виготський, виявляючи специфічну художню емоцію в мистецтві, побудував свою теорію “катарсису”: “болісні й неприємні афекти піддаються деякій розрядці, знищенню, перетворенню на протилежні, і естетична реакція в сутності зводиться до такого катарсису, тобто до складного перетворення почуттів” [5, с. 204].

Так само психолог П. Якобсон, розглядаючи твір мистецтва як одну з форм пізнання життя, зазначає, що пізнання виступає не у вигляді важкої праці, як це буває, коли ми повинні вирішувати важкі завдання, а у вигляді діяльності, що супроводжується позитивними емоціями.

У результаті роботи над розумінням музичних образів емоції студентів збагачуються їхнім індивідуальним життєвим досвідом і тому набувають у психіці кожної людини різного конкретного вигляду. Викладач виступає як орієнтир правильності емоційної реакції на музичний образ і стає емоційним “натхненником” творчості студентів. Його завдання – збільшувати й урізноманітнювати емоційну сферу особистості студента, для того, щоб образи його творчої уяви були адекватні образам музичного твору.

Те саме відбувається й у музичному мистецтві. Так, досліджуючи характер змісту музики, Г. Гегель писав: “Музика дає простір для вираження всіх особливих почуттів, і всі відтінки радості, веселощів, жартів,

примх, захоплення й радості душі, всі градації страху, пригніченості, суму, скарги, горя, скорботи, туги тощо і, нарешті, благоговіння, преклоніння, любові тощо стають своєрідною сферою музичного вираження” [6, с. 29].

К. Абульханова-Славська вважає, що “зустріч емоційності з музичним твором дає життя і твору мистецтва, і самому переживанню суб’єкта, перетворює останнє на духовну подію його життя” [1, с. 22]. Також Л. Бочкарьов пише: “З одного боку, глибина емоційного переживання музики залежить від слухової культури, з іншого – вдосконалення, тонкість слухового диференціювання здійснюється краще під впливом образно-емоційної стимуляції” [4, с. 104]. Їх підтримує Я. Мільштейн: “Саме в переживанні, в емоційному сприйнятті й відтворенні твору сплітаються воєдино всі процеси навчання”. Отже, у всіх цих положеннях підкреслюється, що музика в навчальному процесі не повинна бути тільки тим, що освоюється, засвоюється студентом; вона повинна переживатися, проживатися ним за допомогою викладача. У цьому й полягає специфіка музичного мистецтва, де осягнення музичного твору та всі пов’язані з ним розумові операції виникають із переживання твору, що виконується, та невід’ємні від нього.

Отже, проникнення в текст відбувається через розуміння підтексту музики, освоєння музичних ідей нерозривно пов’язане з їх емоційно-образним сприйняттям. Музика, глибоко пережита студентом, впливає на всю його свідомість, створюючи необхідний настрій, вона активізує пізнавальні процеси, стає мотивом навчальної діяльності. В. Медушевський підкреслює, що біологічний зміст емоцій полягає не тільки в оцінці, а й у миттєвій підготовці сприйняття, мислення, м’язового апарата до дій у цій ситуації.

Висновки. Отже, емоційно-інтелектуальний фон занять забезпечує розкриття можливостей і здібностей студентів на основі збагачення їхнього емоційного та інтелектуального досвіду, що підвищує пізнавальний інтерес до вивчення інформації про творчу уяву й шляхи її формування, створює умови для виникнення емоційно-духовного контакту між студентом і музикою в процесі її особистісного сприйняття й виконання, сприяє оволодінню інтелектуальними вміннями (аналізу, синтезу, зіставлення, порівняння, виділення головного та другорядного тощо), дозволяє аналізувати і співвідносити художні образи за допомогою творчої уяви.

Подальшого дослідження потребує з’ясування значення педагогічного спілкування у формуванні творчої уяви студентів.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Некоторые особенности эстетического переживания / К.А. Абульханова-Славская // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки. – 1994. – № 4. – С. 35–37.
2. Анохин П. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. Анохин. – М. : Прогресс, 1989. – 278 с.

3. Барышева Т.А. О некоторых перспективах художественного развития дошкольников / Т.А. Барышева // Материалы междунар. научно-практ. конференции. – 1994. – С. 31–32.
4. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М. : ИПРАН, 1997. – 350 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 91 с.
6. Гегель Г.Ф. Характер содержания в музыке : в 4 т. / Г. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – Т. 3 : Эстетика. – 312 с.
7. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М., 1981. – 422 с.
9. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций : Психометрический и когнитивный аспекты / [ред. Г.А. Емельянов]. – М. : Смысл, 2002. – 86 с.
10. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 164 с.
11. Паламарчук В.Ф. Техне ітелектус (технологія інтелектуальної діяльності учня) : посіб. для вчителів / В.Ф. Паламарчук. – К. : Вища школа, 1999. – 82 с.
12. Психологический словарь / В.В. Абраменко и др. ; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1988. – Т. 2. – 364 с.
14. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании / В.А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступ. ст. М.И. Мухин ; ред. кол. : Н.Д. Ярмаченко и др. – К. : Радянська школа, 1983. – 224 с.
15. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988. – 284 с.
16. Якобсон П. Психология художественного восприятия / П. Якобсон. – М. : Педагогика, 1986. – 222 с.
17. Valli L.W. The question of quality and content in reflective teaching. Paper presented at the annual meeting of the AERA. – Boston, 1990.

МУСАЄВ К.Ф.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема мотивації є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології та педагогіці. Питання мотивації навчальної діяльності й розвиток творчої особистості учнів розглядають такі учені, як: Л.І. Божович, Н.Н. Власова, А.Н. Леонтьєв, Д.К. Маккеланд, А.К. Маркова, Г. Олпорт та ін. Але ця проблема потребує ширшого та глибшого дослідження. З одного боку, це відбувається тому, що необхідність упровадження в практику психологічних досліджень, вихід до реальної поведінки людини, до її регуляції вимагає сьогодні реального пізнання закономірностей людини. З іншого боку, назріла необхідність розкриття зв'язків внутрішніх мотиваційних тенденцій людини до дії із соціальної детермінації її психіки.

Мета статті – висвітлити теоретичні основи мотивації навчальної діяльності. Для цього необхідно визначити рівні, етапи, якості, прояви мо-

тивів навчальної діяльності, дослідити психічне ставлення школярів до навчання.

Під мотивом розуміють внутрішню позицію особистості. Одним з найважливіших моментів, що розкриває сутність ставлення школярів до навчання, є сукупність мотивів. При цьому під мотивом навчання ми маємо на увазі те, заради чого вчиться дитина, що спонукує її вчитися. Праці Л.І. Божович мали велике значення для розвитку проблеми мотивації навчання. Перспективним для подальшого розвитку цієї галузі знання є її положення про взаємозв'язок мотивів зі спрямованістю особистості та її ставлення до навколишньої дійсності, а також про структурність мотивації.

У зарубіжних дослідженнях вивченню мотивів приділяється велика увага. Виконано чимало теоретичних та експериментальних робіт з питань спонукань поведінки людини й тварин. Питання мотивації розглядають вчені різних галузей психологічної науки, застосовуючи різні методи.

Згідно з теорією Д.К. Маккеланда, усі без винятку мотиви й потреби людини формуються при її онтогенетичному розвитку. Мотив тут – “прагнення до досягнення деяких досить загальних цільових станів”, видів чи задоволення результатів. Мотив досягнення розглядається як першопричина людської поведінки.

У теорії мотивації Е. Даффі поведінка описується через її спрямованість (підхід, загальна лінія поведінки) та інтенсивність (внутрішнє порушення й активність). При визначенні мотивації необхідно з'ясувати активацію і її напрям.

Д. Берлайн розробив складну систему мотивацій, відповідно до якої потреба визначає відповіді організму. Але сама потреба в нього пов'язана з потенціалом порушення первинних структур, і тому його теорія фізіологічна.

У теорії мотивації І. Аткинсона і К. Берча виділяють кілька мов мотивації: експериментальну, нейрофізіологічну, поведінкову та математичну. Ґрунтуючись на поглядах К. Левіна та Е. Толмена, І. Аткинсон розглядає поведінку, по-перше, як очікування чого-небудь; по-друге, як цінності, що перетворюються на мотив. Новим тут є те, що І. Аткинсон і К. Берч розглядають не реакції, а дії (у тому числі вербальні). Впливаючи, стимули перетворюються залежно від мотивів, їхньої значущості й оцінки. Це визначає ефективний стан і характеристику дій.

Таким чином, у прцях зарубіжних і вітчизняних психологів пропонується декілька визначень сутності мотивів, їхньої усвідомленості, їхнього місця в структурі особистості.

Навчальна мотивація визначається як вид мотивації, включений у певну діяльність, у цьому разі навчальну діяльність. Як підкреслює провідний психолог, який вивчає мотивацію навчальної діяльності, А.К. Маркова, “мотивація навчання складається з ряду постійно змінюваних спонук” [1, с. 118]. Тому при аналізі мотивації навчальної діяльності головне не тільки визначити домінуючу спонуку (мотив), але врахувати всю структуру мотиваційної сфери людини.

Отже, у психологічній літературі різні автори виділяють різні види мотивів навчальної діяльності. Так, Л.І. Божович вказує, що для дітей різного віку не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні з них є основними, інші – другорядними, побічними, що не мають самостійного значення; які так чи інакше підпорядковані провідним мотивам. Таким провідним мотивом може виявитися прагнення завоювати місце відмінника в класі, бажання здобути вищу освіту, інтерес до самих знань.

У дослідженні Н.Н. Власової можна побачити також два плани мотивації – довільний і мимовільний. Довільний план мотивації виявляється тоді, коли мотиви в учня викликаються довільно без сторонньої допомоги. Мимовільний план мотивації виявляється в тому разі, якщо мотиви хтось спеціально формує [4, с. 54].

В. Апелът виділив такі мотиви навчання: соціальні (борг і відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання, прагнення зайняти визначену позицію щодо навколишніх, дьстати їхнє схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння способів здобуття знань); комунікативні (спілкування з однолітками, дорослими); саморегуляції (орієнтація на здобуття додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення) [5, с. 72].

П.М. Якобсон виділяє кілька типів мотивації, пов'язаної з результатами навчання [6, с. 48]:

1) мотивація, що умовно може бути названа “негативною”. Під негативною мотивацією П.М. Якобсон має на увазі спонукання школяра, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, що можуть виникнути, якщо він не буде вчитися (докори з боку батьків, учителів, однокласників). Така мотивація не приводить до успішних результатів;

2) мотивація, що має позитивний характер, але так само пов'язана з мотивами, закладеними поза самою діяльністю. Ця мотивація виступає у двох формах. В одному випадку така позитивна мотивація визначається вагомим для особистості соціальним устремлінням (почуття боргу перед близькими). Інша форма мотивації визначається вузькоособистісними мотивами: схвалення навколишніх, шлях до особистого благополуччя;

3) мотивація, що лежить у самій навчальній діяльності (мотивація, пов'язана безпосередньо із цілями навчання, задоволення допитливості, подолання перешкод, інтелектуальна активність).

На думку А.К. Маркової та її співробітників, існує три типи ставлення школяра до навчання:

1) негативне (бідність і вузькість мотивів, пізнавальні мотиви вичерпуються інтересом до результату, несформованість уміння ставити цілі, подолання труднощів);

2) байдуже (чи нейтральне), яке характеризується такими самими особливостями, що й негативне ставлення;

3) позитивне (аморфне, нерозчленоване) (хитливі переживання новизни, допитливості, ненавмисного інтересу; розуміння й первинне осмислення цілей, поставлених учителем) [7, с. 12–13].

Крім того, ці автори виділяють рівні, етапи, якості та прояви мотивів навчальної діяльності.

Мотиви можна поділити таким чином:

- пізнавальні – якщо в учня в ході навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмета;
- соціальні – якщо в учня виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання.

І пізнавальні, і соціальні мотиви мають рівні: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння здобутих знань) та мотиви самоосвіти (орієнтація на здобуття додаткових знань).

Соціальні мотиви можуть мати такі рівні:

- широкі соціальні мотиви (борг, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання);
- вузькі соціальні чи позиційні мотиви (прагнення зайняти визначену позицію у відносинах з навколишніми);
- мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Мотиви названих видів і рівнів можуть проходити у своєму становленні такі етапи:

- 1) актуалізація первинних мотивів;
- 2) постановка на основі цих мотивів нових цілей;
- 3) позитивне підкріплення мотиву при реалізації цих цілей;
- 4) поява на цій основі нових мотивів;
- 5) супідрядність різних мотивів.

Якості мотивів можуть бути змістовними, пов'язаними з характером навчальної діяльності, і динамічними, пов'язаними з психофізіологічними особливостями дитини [7, с. 15–16].

На основі досліджень (А.Н. Леонтьєв, Л.І. Божович, Г.І. Щукіна, А.К. Маркова) сформовано загальну картину вікової динаміки мотивів навчання. Причому вони відзначали, що особливості мотивів і пізнавальних інтересів учнів різного віку не є фатально немінучими [3, с. 82].

Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності факторів:

- самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчальна діяльність;
- організацією освітнього процесу;
- суб'єктивними особливостями учнів (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учнями тощо);
- суб'єктивними особливостями педагога, насамперед, системою ставлення його до учня, до справи;
- специфікою навчального предмета.

Виділяють п'ять рівнів навчальної мотивації:

1. Високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. У таких дітей є пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно виконувати всі пропоновані вимоги. Учні чітко слідуєть усім вказівкам учителя, сум-

лінні й відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки.

2. Гарна шкільна мотивація. Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

3. Позитивне ставлення до школи, але школа залучає таких дітей до позашкільної діяльності. Такі діти досить добре почувають себе в школі, щоб спілкуватися з друзями, з учителями. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані меншою мірою, навчальний процес їх мало приваблює.

4. Низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, пропускають заняття, на уроках часто займаються сторонніми справами, іграми, мають серйозні труднощі в навчальній діяльності.

5. Негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти зазнають серйозних труднощів у навчанні: не справляються з навчальною діяльністю, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, конфліктують з учителями. Вони сприймають школу як вороже середовище, перебування в якому є нестерпним. Але якою б не була мотивація, навіть найбільш позитивною, вона створює лише потенційну можливість розвитку учня, оскільки реалізація мотивів залежить від постановки мети для самих учнів.

Навчальна діяльність відбувається під впливом внутрішнього мотиву, коли пізнавальна потреба зустрічається з предметом діяльності. Докладно залежність успішності навчальної діяльності від мотивації розглянута Г. Клаусом. Він зазначав, що “установки на навчання та на його предметний зміст справляють найбільш стійкий вплив на активне присвоєння, перебіг цього процесу та його успішність” [8, с. 34]. Виходячи із цього, він виділив позитивну й негативну мотивацію. На його думку, людина із сильним бажанням опанувати знання буде вчитися без зовнішнього примусу, одержуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість.

Основним же мотивом навчальної діяльності в умовах традиційного навчання виявляється для школяра оцінка. Навчально-пізнавальні мотиви, пов’язані зі змістом і процесом навчання, не відіграють провідної ролі протягом усього навчання. Незважаючи на те, що навчально-пізнавальна мотивація не є для школярів основним фактором спонукання, саме в цій групі мотивів відзначаються найбільш суттєві зміни протягом навчання. Розвиваються пізнавальні інтереси дітей, формується вибірковість щодо окремих навчальних предметів.

Висновки. Аналіз ставлення школярів до навчання засвідчив, що одним з найважливіших моментів, які розкривають їхню психічну сутність, є та сукупність мотивів, що визначає навчальну діяльність школярів. Зроблено висновок, що проблема формування стійкості особистості є, насамперед, проблемою становлення соціальних за своїм походженням і моральних за змістом мотивів поведінки.

На основі досліджень праць науковців сформовано загальну картину вікової динаміки мотивів навчання. Також визначено категорії мотивації,

типи та прояви ставлення школярів до навчання. Виділено рівні, етапи, якості й прояви мотивів навчальної діяльності.

Література

1. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности / В.Г. Асеев. – М., 1976.
2. Аритова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О.Н. Аритова // Вестник МГУ. Серия “Психология”. – 1998. – № 4. – С. 40–52.
3. Ваник Д. Профессиональная подготовка учителей и проблемы мотивации достижения и контроля действий / Д. Ваник, Ф. Ман // Вопросы психологии. – 1989. – № 3.
4. Волков К.Н. Психология о педагогических проблемах / К.Н. Волков. – М., 1981.
5. Гребенюк О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних и проф.-тех. училищ / О.С. Гребенюк. – М., 1986.
6. Донцов И.И. Профессиональные представления студентов психологов / И.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1998.
8. Забродин Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности личности / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.
9. Бажович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Бажович. – М., 1972.

ОРЕЛ-ХАЛІК Ю.В.

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Формування естетичного смаку особистості було й залишається одним із центральних напрямів підготовки працівників різних професій. Водночас у суспільстві є професії, для представників яких формування естетичного смаку має особливе значення. Так, для співробітників правоохоронних органів норми моралі, моральні переконання та сформований естетичний смак професійно значущі. Причому в міру гуманізації й демократизації суспільства роль естетичного смаку в поведінці та діяльності цих співробітників неухильно зростає. Формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців у процесі фахової підготовки – необхідна умова й засіб активізації морального фактора в діяльності правоохоронних органів.

Естетичний смак не тільки формує моральне обличчя співробітників, а й створює ту необхідну морально-психологічну атмосферу, яка стимулює високоморальні вчинки, регулює поведінку особового складу, примушує діяти за законами краси [1]. Все це, а також ряд інших причин зумовлюють особливий інтерес до питань формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців, його змісту, організації, особливостей, що є невід’ємною частиною підготовки фахівців у вищих закладах освіти МВС України.

Мета статті – проаналізувати сучасний підхід до формування естетичного смаку майбутнього правоохоронця у процесі фахової підготовки.

Аналіз генези та сучасних підходів до розуміння сутності поняття “естетичний смак” дав змогу визначити естетичний смак як комплексну естетичну категорію, яка характеризується діалектичною єдністю емоційного й раціонального, індивідуального та суспільного; є інтегрованим компонентом естетичної свідомості особистості. Естетичний смак виявляється через естетичні почуття, судження та ідеали, що постійно формуються й розвиваються як у процесі набуття власного естетичного досвіду, так і під впливом зовнішніх чинників. Він безпосередньо виражає особливості фахової діяльності особистості та активно використовується нею в процесі здійснення цієї діяльності.

Основною метою формування естетичного смаку курсантів (студентів) є узгодження їх поведінки з інтересами суспільства (моральними нормами), перетворення знань на переконання, формування позитивних моральних почуттів (сумління, честі, обов’язку, відповідальності, гідності тощо) і моральних якостей (чесності, доброти, дисциплінованості, принциповості, сміливості, надійності, сумлінності тощо), тобто досягнення зрілості естетичного смаку як стану, що оптимально відповідає потребам моралі та забезпечує свідоме виконання курсантами (студентами) загальносуспільних і професійних обов’язків за законами краси.

Необхідність формування естетичного смаку курсантів (студентів) зумовлена рядом причин: по-перше, тим, що людина від народження не має естетичного смаку, а лише може сформувати його у процесі своєї життєдіяльності; по-друге, тим, що особистий досвід будь-якого курсанта (студента) відображає його індивідуальні інтереси. Усвідомлення загальних інтересів та цінностей, формування здібності орієнтувати свою поведінку на них – складний процес, який передбачає цілеспрямований вплив викладачів. По-третє, тим, що процес формування естетичного смаку не починається й не закінчується в період навчання у вищому закладі освіти МВС України.

Доведено, що “естетичний смак” як безпосереднє відображення естетичних особливостей фахової діяльності є органічним складником і одночасно показником фахової та загальної естетичної культури, важливим чинником її мотивації. Він виражає й детермінує спосіб, яким особистість виконує свої професійні завдання, характеризує соціальну спрямованість і життєву позицію людини у фахових питаннях. Тому “естетичний смак правоохоронця” є сутнісною характеристикою професійної діяльності, яка спрямовує цю діяльність, спираючись на закони краси, впливає на характер її виконання, активно використовується в індивідуальній оцінці особистістю своєї фахової спрямованості крізь призму естетичних цінностей та сприяє саморозвитку фахівця безпосередньо в процесі здійснення ним службових обов’язків.

Курсанти (студенти) приходять до вищих закладів освіти зі сформованими поглядами на життя, естетичними ідеалами, моральними нормами й цінностями, що визнані в суспільстві, тобто з певним рівнем зрілості естетичної культури. При цьому вона являє собою єдність естетичних, етич-

них знань, моральних якостей, принципів та переконань, а також їх прояву в конкретних практичних діях, тобто включає культуру моральної поведінки. Естетичний смак визначається рівнем естетичної освіченості, ступенем розвиненості моральних якостей і почуттів, рівнем усвідомлення мотивів поведінки. Сформованість естетичного смаку виявляється через співвідношення вчинків курсантів (студентів) з відповідними естетичними, соціальними, професійними та моральними нормами.

Тому навчання повинно сприяти входженню курсантів до соціального середовища, що зумовлено обраною професією, тобто самоідентифікацією як робітника ОВС. Отже, перед викладачами та вихователями вищих закладів освіти МВС України постають завдання забезпечення спадкоємності формування естетичного смаку, а також формування зрілих фахівців, які характеризуються високим рівнем розвиненості естетичних, інтелектуально-професійних, соціально-культурних і морально-вольових якостей особистості, що відображає рівень сформованості їх професійної та естетичної культури.

Отже, сутність естетичного смаку майбутнього правоохоронця полягає не тільки в здатності розуміти прекрасне в мистецтві та явищах навколишнього світу, а й в особливому ставленні до життя, емоційно-раціональному освоєнні дійсності, знаходженні прекрасного у фаховій діяльності й отриманні задоволення від неї. Нами виявлено структурні компоненти естетичного смаку майбутніх правоохоронців: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, чуттєво-емоційний та досвідно-діяльнісний, – що становлять його зміст та одночасно стали принципом виокремлення критеріїв сформованості естетичного смаку правоохоронців.

Визначено й теоретично обґрунтовано критерії та показники сформованості естетичного смаку правоохоронців: мотиваційно-ціннісний (мотив на успіх у будь-якій діяльності; ціннісні орієнтації майбутнього правоохоронця; спрямованість на життєдіяльність з позиції краси); когнітивно-інтелектуальний (знання з основ естетики та мистецтв (тезаурус), інтелектуальні здібності майбутнього правоохоронця, толерантність естетичних суджень); чуттєво-емоційний (адекватність реакції на ситуацію; емоційно-естетична чуйність; емоційна стійкість); досвідно-діяльнісний (досвід спілкування з прекрасним; зовнішній вигляд правоохоронця з позиції краси; орієнтація на красу в різних видах діяльності; культура спілкування майбутніх правоохоронців).

Естетичний смак, виступаючи важливим компонентом фахової діяльності правоохоронця, складається з розглянутих нами елементів і виконує ряд функцій (від лат. *functio* – здійснення, виконання), тобто сприяє розвитку, формуванню, впорядкуванню, осмисленню, становленню особистості.

Проаналізувавши функції естетичного смаку, які розглядають учені різних галузей наукових знань (філософи, психологи, педагоги, деонтологи), ми виділили функції естетичного смаку майбутніх правоохоронців.

Співвідношення функцій і механізму функціонування естетичного смаку майбутнього фахівця подано в табл. 1.

Таблиця 1

Співвідношення змісту функцій та механізму функціонування естетичного смаку майбутнього фахівця

Функції естетичного смаку	Механізм функціонування естетичного смаку майбутнього фахівця
Аксіологічна	Сприяє розвитку моральних та пізнавальних цінностей, власної думки, створенню ідеалу у фаховій діяльності правоохоронця
Виховна	Впливає на поведінкові установки майбутнього фахівця; сприяє самовихованню
Орієнтаційна	Орієнтує фахівця на отримання додаткової інформації, збагачення знань, формування власної думки, естетичне осмислення фахової діяльності, спрямовує цю діяльність з позиції законів краси
Оцінювальна	Дає змогу оцінювати фахівцю свої дії за законами краси, формує естетичне ставлення до обраного фаху
Нормативна	Виступає нормою у виконанні службових обов'язків, впливає на характер виконання діяльності
Управлінська	Управляє поведінкою фахівця безпосередньо в процесі здійснення своїх службових обов'язків, сприяє саморозвитку
Гедоністична	Естетичний смак сприяє отриманню фахівцем насолоди від виконання своїх службових обов'язків
Корекційна	Запобігає фаховій деформації правоохоронців
Рефлексійна	Допомагає побачити світ очима іншого

Всі ці функції спрямовані на набуття досвіду, зміну обсягу знань, активізацію діяльності за обраним фахом. Вважаємо, що внаслідок складності й важливості завдань, які вирішуються завдяки естетичному смаку, його формування повинно займати пріоритетне місце в системі підготовки майбутніх правоохоронців.

Основним напрямом формування естетичного смаку в ході навчального процесу є гуманізація останнього, тобто формування в курсантів (студентів) ставлення до людини як найвищої цінності, а не як засобу досягнення особистих цілей. На різних етапах підготовки майбутніх працівників ОВС можливе використання декількох методів естетичного впливу. Так, для курсантів перших і других курсів найбільш ефективними є методи отримання знань з естетики та етики та оцінювання отриманої інформації з позиції естетичних та моральних норм. Це означає, що при вивченні на першому курсі етики, естетики, логіки, історії України, української та зарубіжної культури, іноземних мов, безпеки життєдіяльності, на другому курсі – філософії, соціології, загальної психології, цивільного й сімейного права важливо не лише знайомити курсантів із загальнолюдськими нормами та цінностями, а й використовувати метод їх естетичного оцінювання, сприяти формуванню у свідомості майбутніх працівників ОВС адекватного ставлення до цих цінностей. Для цього поряд з традиційними (включення відповідних проблем у лекції, обговорення їх на семінарських та практич-

них заняттях) використовуються й нетрадиційні (ділові та рольові ігри, соціальне моделювання, соціально-психологічні тренінги тощо) методи.

Приєднуючись до думки М. Колеснікова, О. Колеснікової, В. Лозового [2], В. Попкова [3], які визначили комплекс знань і вмінь, значущих для оволодіння студентами-юристами високим рівнем естетичної культури, також вважаємо, що майбутній правоохоронець має:

- розуміти логіко-філософську структуру естетичного знання з дисциплін загальногуманітарного циклу та естетичне значення фахової діяльності;
- вміти пояснити феномен естетичних цінностей, їх роль у людській життєдіяльності;
- мати уявлення про способи оволодіння, зберігання та передачі естетичного досвіду й базисних цінностей;
- бути здатним у випадку професійної необхідності (розслідування кримінальних справ, пов'язаних з витворами мистецтва, або виконання функцій митної служби) до компетентного діалогу з експертами-мистецтвознавцями [2, с. 3].

Оволодіння вказаними знаннями й уміннями є важливим, тому що воно формує “естетичну свідомість фахівця, розвиває його уявлення, фантазію, інші естетичні ознаки мислення, допомагає спілкуватися з людьми, естетично, добре поводитися тощо” [2, с. 11].

Особливого значення набуває естетичне виховання в позанавчальний час. Це передбачає здійснення таких заходів:

- організація зустрічей з ветеранами ОВС, тематичних диспутів та обговорення відповідної публіцистики, книг, творів мистецтва, фільмів тощо;
- проведення днів кафедр із запрошенням курсантів (студентів), що дає змогу не лише організувати їх спілкування з викладачами в неформальних умовах, а й розповісти про майбутню професію, професійну етику та норми професійних ділових відносин;
- включення до планів роботи курсантських наукових гуртків загальноосвітніх і соціальних проблем, які сприяють формуванню й підвищенню рівня зрілості естетичної культури курсантів (студентів).

Естетична культура пробуджує й розвиває почуття прекрасного, збагачує особистість. Людина, чуйна до прекрасного, відчуває потребу будувати своє життя за законами краси. Естетичне виховання невід’ємно пов’язане з моральним, патріотичним, розумовим, трудовим та фізичним. Любов до природи, літератури, театру, музики, поезії, живопису та інших видів мистецтва слугує стимулом для всебічного розумового розвитку. Естетичний смак має величезне значення для формування моральності.

Висновки. Отже, є підстави вважати, що представником нової генерації кадрів для органів внутрішніх справ України в повному розумінні можна назвати працівника, який досягнув високого рівня професійної діяльності, свідомо змінює й розвиває себе в ході виконання фахових обов’язків, вносить у професію свій індивідуальний творчий стиль, знайшов своє індивідуальне призначення, підвищує престижність своєї профе-

сії в суспільстві, діє за законами краси. Важливими складовими формування компетентності працівника МВС України є індивідуальна, творча, соціальна, рефлексійна, мотиваційно-ціннісна, естетична спрямованість. Індивідуалізація цього процесу передбачає високий рівень внутрішньої культури особистості, що неможливо без розвиненої естетичної культури, комплексним виразником особливостей якої є естетичний смак.

Література

1. Калашник Н.Г. Формування естетичної свідомості як одна з передумов виховання майбутнього юриста / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел // Проблеми гуманітаризації, гуманізації освіти та впровадження новітніх педагогічних технологій в навчальних закладах МВС України (22 листопада 2002 р.). – Запоріжжя, 2002. – С. 31–33.

2. Колесніков М.П. Естетика / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О. Лозовой. – К. : Юрінком Інтер, 2005. – 208 с.

3. Эстетическая деятельность в социалистическом обществе / [В.А. Попков, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров и др.]; отв. ред. Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М. : Искусство, 1986. – 287 с.

ОРЛОВА О.О.

ІЗ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Орієнтація на прискорення економічного зростання України, гуманізація та демократизація суспільного життя вимагає формування самостійної творчої особистості вчителя, що спроможна буде вирішувати на високому науковому рівні сучасні завдання розвитку держави. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. головною метою української освіти визначає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. За таких умов формування якісної організації, самостійності мислення, новаторського підходу, критичного ставлення до стереотипів є першочерговим завданням національної вищої школи у процесі підготовки майбутніх учителів.

Одним із шляхів його вирішення є глибоке осмислення й усвідомлення історичного досвіду, звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики, виявлення форм, методів і засобів формування розумової самостійності, творче використання яких сприятиме зростанню освітнього потенціалу суспільства.

Аналіз стану наукової літератури свідчить, що дослідження проблем, які стосуються розумового розвитку й самостійної творчої діяльності студентів, проводилися здебільшого в таких напрямках: удосконалення пізнавальної самостійності особистості (В. Давидов, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін, Г. Щукіна); організація самостійної діяльності (В. Буряк, Б. Єсіпов, П. Підкасистий, М. Скаткін); розвиток пізнавального інтересу (Л. Божович, В. Ільїн, Г. Щукіна); формування розумових операцій і прийомів (П. Гальперін, Є. Кабанова-Меллер, В. Паламарчук, Н. Тализіна).

Але в науково-педагогічній літературі відсутнє цілісне дослідження, у якому було б цілісно подано й узагальнено досвід формування розумової самостійності майбутніх учителів.

Мета статті – проаналізувати досвід формування розумової самостійності майбутніх учителів у другій половині ХХ ст.

Аналіз періодичних видань досліджуваного періоду [1–4] дає змогу стверджувати, що широкі можливості для формування розумової самостійності студентів – майбутніх учителів – надавало використання в навчальному процесі вищих навчальних закладів другої половини ХХ ст. різноманітних форм і методів навчання. Досвід педагогічних вищих навчальних закладів СРСР початку досліджуваного періоду свідчить про те, що викладачі не обмежувалися використанням традиційних форм і методів у межах репродуктивного навчання, а намагались організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів так, щоб вона сприяла формуванню умінь і навичок, необхідних для пізнання реалій дійсності, для здобуття знань, а також для творчого їх використання в майбутній професійній діяльності. У зв'язку із цим одним із головних завдань практичних занять як однієї з форм організації навчання було навчити самостійної роботи студентів [1]. Наприклад, кафедра педагогіки Ніжинського педагогічного інституту досліджуваного періоду презентує цікавий досвід організації практичних занять студентів другого курсу з педагогіки, у ході яких відбувався розвиток самостійного мислення, пізнавальної активності, творчого пізнавального потенціалу особистості студента. Так, на першому занятті студентів знайомили із завданнями, планом і організацією практичних занять з педагогіки, а також із методикою роботи над текстами творів класиків. Друге заняття проводилося у формі викладу самими студентами основних положень документів, що вивчаються, з посиланнями на текст. Викладачі кафедри педагогіки Ніжинського педагогічного інституту підкреслювали, що оскільки студенти опрацьовують матеріал самостійно вдома, то його виклад повинен бути усним; користуватися конспектом дозволяли лише під час наведення цитувань.

Під час наступних практичних занять з педагогіки студенти Ніжинського педагогічного інституту вивчали основні види педагогічного процесу. На нашу думку, важливо те, що перед відвідуванням занять підгрупами викладачі інституту обов'язково проводили інструктивну бесіду з питань проведення спостереження й записів на уроці, а також нагадували основні вимоги до методики проведення уроку. Отже, викладачі не обмежувалися передачею знань у готовому вигляді, а намагались створити умови, за яких студенти могли не тільки самостійно організувати власне спостереження, а й аналізувати його наслідки, зіставляючи факти, свідомо робити узагальнення. Крім того, подібні заходи виховували в майбутніх учителів інтерес і любов до педагогічної діяльності.

З метою формування у студентів здатності до самостійного розв'язання завдання у ВНЗ досліджуваного періоду практикували вирішення педагогічних завдань. Так, під час вивчення теми "Організація і методика

проведення уроків” зі студентами другого курсу педагогічного інституту викладачі використовували твір Л. Шнайдера “Незакінчена розповідь”, опублікований в “Учительській газеті”, студенти в окремих групах обговорювали питання правильної поведінки вчителя у зазначеній розповіді, позитивні й негативні моменти ситуації, що аналізувалась, і самостійно робили відповідні висновки. Викладач же виступав керівником, організатором дискусії та лише допомагав студентам зробити правильний висновок [1, с. 70].

Зауважимо, що формуванню вищого рівня розумової самостійності студентів сприяло використання ситуацій-вправ на практичних заняттях. Основна мета зазначених вправ полягала у виробленні й закріпленні навичок педагогічної роботи, методів педагогічного впливу на учнів та активізації взаємодії з ними. Наприклад, під час вивчення теми “Трудове виховання й профорієнтаційна робота” студентам пропонували такі ситуацій-завдання: “спостерігати у класі за організацією чергування й дати аналіз його педагогічної ефективності; похвалити учня, який успішно виконав ваше завдання”; “осудити учня за несумлінність у виконанні домашніх завдань”; “учень запізнився на урок, на ваше зауваження він відповів грубістю – ваші дії” [3, с. 105].

Яскраві приклади використання різноманітних методів навчання під час практичних занять, які сприяли розвитку творчого мислення, викликали потребу оволодівати знаннями та засобами діяльності студентів, презентує досвід вищих навчальних закладів м. Львова досліджуваного періоду [5]. Так, деякі викладачі педагогічних вищих навчальних закладів м. Львова досліджуваного періоду використовували такий метод: академічну групу ділили на 2–3 підгрупи, які очолювали найкращі студенти (капітан групи). Кожна підгрупа отримувала індивідуальне завдання на 1–2 тижні. Викладач проводив консультації лише для слухачів, які стояли на чолі підгруп. Останні ж, у свою чергу, проводили консультації для інших членів власної підгрупи. Потім капітан підгрупи збирав роботи, перевіряв їх і лише після цього передавав викладачеві. Результати оголошувалися й обговорювалися в присутності всіх слухачів. Під час обговорення студенти будь-якої підгрупи ставили запитання один одному; за кожне запитання й відповідь викладач і журі, до складу якого входили капітани підгруп, виставляли відповідні оцінки. У кінці проведеної роботи оцінку отримував кожен студент окремо й кожна підгрупа в цілому [5, с. 89]. Таким чином, використання зазначеного методу у процесі організації навчання студентів сприяло формуванню умінь майбутніх учителів визначати мету власної діяльності, корегувати її та самостійно визначати шляхи її досягнення, що було одним із найважливіших показників розумової самостійності учителя.

Головне, що було в цих методах, – це включення студентів у самостійну діяльність, що сприяло формуванню пізнавальної активності особистості студента та стимулювало виникнення стійкого інтересу до навчання.

У ході наукового пошуку виявлено, що під час проведення практичних занять у вищих навчальних закладах другої половини ХХ ст. спостері-

галось активне використання різноманітних методів навчання, індивідуальних завдань студентам, які сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формували навички самостійної роботи, виховували впевненість у власній творчості, самостійності. Наприклад, до практичного заняття з ботаніки студентам необхідно було зібрати і принести сухе і змочене насіння гороху, вівса та інших рослин; зрізати в міському садку гілки липи, бузку, клену тощо; підібрати в кабінеті під керівництвом лаборанта матеріал для наступного заняття; зібрати водорості, виростити мукор, аспергил на хлібі й овочах, фітофтору на помідорах тощо. Деякі завдання пропонувалися одразу двом студентам за умови повної відповідальності за їх виконання. В окремих випадках, коли виконання завдання супроводжувалось особистим спостереженням, студенти робили невеликі повідомлення перед групою на початку занять. Серед інших методів, які використовувалися у практиці вищої школи другої половини ХХ ст. з метою формування розумової самостійності студентів, був метод лабораторних робіт. Зазначимо, що вже на початку досліджуваного періоду викладачі педагогічних вищих навчальних закладів намагалися наблизити лабораторні роботи до самостійних досліджень. Наприклад, під час виконання лабораторних робіт з фізики студенти вивчали закон Бойля–Маріюта, самостійно визначали прискорення сили тяжіння маятником, вивчали оптичні прилади. А студенти біологічних факультетів пророщували зерня в різних умовах, спостерігали за розвитком коріння, пересаджували кімнатні рослини тощо [6]. Дуже часто викладачі звертали увагу всієї групи на вдало чи невдало виконаний експеримент, разом з'ясовували причини успіху чи невдачі, і кожен студент самостійно робив відповідні висновки в зошиті для спостереження.

У ході наукового пошуку виявлено, що у 60–70 рр. ХХ ст. спостерігалася тенденція до зміни методики проведення лабораторних робіт. Вважалося, що лабораторні роботи, які до цього проводилися за традиційною схемою, коли докладно викладались теорія дослідження, метод виміру, давався алгоритм проведення дослідження, на робочих місцях виставлялося усе необхідне обладнання, сприяють формуванню самостійності студентів, яка спрямована лише на виконання окремих дій. Мисленнева діяльність студентів у процесі виконання таких робіт була на низькому рівні самостійності. А на початку 70-х рр. ХХ ст. лабораторні роботи організовувалися так, щоб мислення студентів у процесі навчальної діяльності поступово переходило з нижчого рівня до найвищого. Наприклад, у практиці Сімферопольського державного університету досліджуваного періоду під час проведення лабораторних робіт з фізики використовували метод, який умовно називали “методом неповних даних”. Його сутність полягала в тому, що під час виконання робіт студенти користувалися інструкціями, які відрізнялися від звичайних тим, що вони не містили повних даних, необхідних для виконання завдань. На робочому місці виставлялося також не все необхідне обладнання, а лише його частина. Інше стояло на полицях з вільним доступом [6, с. 17].

Під час виконання таких лабораторних робіт перед студентами поставало завдання без явної постановки проблеми, у ході вирішення якого необхідно було застосовувати набуті знання і включати їх у процес практичної діяльності. Така методика проведення лабораторних робіт створювала передумови для виникнення й розвитку активності та самостійності особистості майбутнього вчителя.

Використання зазначених видів практичних занять у навчальному процесі вищої педагогічної школи досліджуваного періоду давало змогу не лише підвищити якість практичних умінь і навичок студентів, а й сприяло формуванню в них умінь самостійно організовувати подібні екскурсії вже під час майбутньої професійної діяльності.

Вивчення досвіду вищої школи другої половини ХХ ст. дає підстави стверджувати, що формуванню розумової самостійності студентів сприяло також використання в навчальному процесі семінарських занять у формі гри. Наприклад, на кафедрі педагогіки Казанського педагогічного інституту семінарські заняття проводили у формі ділової гри, під час якої студенти виступали в ролі класного керівника, поводили фрагмент “уроку мужності” зі студентами своєї групи, а також ділових ігор у формі засідання учнівського комітету, класного часу тощо. Серед інших яскравих прикладів використання дидактичних ігор, спрямованих на виявлення та розвиток розумової самостійності студентів наведемо такий: під час практичних занять із педагогіки викладачі Харківського державного університету використовували такі ігри, як “Перше знайомство з учнями”, “Несподівані ситуації на уроках”, “Зустріч з батьками” тощо. У ході організації гри на картках заздалегідь розписували ролі учнів з короткою інформацією про їх успішність у навчанні та поведінку. Учителем був також один зі студентів. Майбутні педагоги самостійно обмірковували всі подробиці своєї ролі й починали грати [4, с. 41].

Підкреслимо, що при моделюванні різних ситуацій з процесу навчання та виховання учнів майбутні вчителі переживали емоції та почуття, які були аналогом до реальних умов школи, закріплювали на практиці знання, уміння й навички, підвищували рівень розумової самостійності як однієї з основних професійних якостей.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що практика ВНЗ України досліджуваного періоду презентує корисний досвід формування розумової самостійності майбутніх учителів. Широкі можливості формування розумової самостійності студентів надавало використання в навчальному процесі вищої школи різноманітних форм і методів навчання (проблемних лекцій, лабораторних занять, семінарів, самостійних робіт, методу “неповних даних” тощо). Зазначені форми й методи навчання не лише активізували пізнавальну діяльність студентів, не тільки робили її більш ефективною, а й давали змогу викладачам діагностувати рівень сформованості розумової самостійності окремого студента й намітити шляхи і способи його підвищення.

Література

1. Мурдханов М.А. О практических занятиях по педагогике в педагогических институтах / М.А. Мурдханов // Советская педагогика. – 1950. – № 4. – С. 75–80.
2. Помагайба В.И. Практические занятия по педагогике / В.И. Помагайба // Советская педагогика. – 1950. – № 2. – С. 95–102.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учеб. пособ. / Л.В. Кондрашова ; Государственный комитет СССР по народному образованию, Московский государственный педагогический университет им. В.И. Ленина. – М. : Прометей, 1990 – 160 с.
4. Ткачов С.І. Застосування активних форм навчання у підготовці майбутнього педагога / С.І. Ткачов // Психолого-педагогічна підготовка учителя у педагогічних вузах : матеріали наук.-практ. конф. [“Психолого-педагогічна освіта в Україні”] (Харків, травень, 1994 р.) / Харк. держ. пед. ун-т. – Харків : ХДПУ, 1994. – 204 с.
5. Марко В.Ф. Методика проведения практических занятий по математике / В.Ф. Марко, С.А. Дубецкий, Л.И. Кучминская // Проблемы высшей школы. – 1975. – № 20. – С. 88–91.
6. Метляев Т.Н. Управление самостоятельной работой студентов на лабораторных и практических занятиях / Т.Н. Метляев, В.А. Шиндель // Проблемы высшей школы. – 1976. – № 27. – С. 14–18.
7. Зорин В.В. Роль и построение проблемных лекций в вузе / В.В. Зорин, В.Г. Сидякин // Вестник Киевского политехнического института. – 1990. – № 14. – С. 7–13.

ПАРФЬОНОВ М.П.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ УЧНІВ

Соціально-економічні зміни в українському суспільстві загострили проблему формування творчої особистості, здатної свідомо та самостійно визначати власний спосіб життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків, що відповідним чином вплинуло на сучасний педагогічний процес у ВНЗ, школі, інших навчальних закладах.

Напрями державної політики національної освіти й виховання з урахуванням особливостей сучасної соціокультурної ситуації, сформульовані у програмних документах про розвиток освіти. Закладена в них методологія надає пріоритет розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до національних цінностей та в контексті ідеї інтеграції України в європейський простір.

Водночас соціальний фон виховання дітей та учнівської молоді залишається недостатньо сприятливим, що зумовлено як негативними тенденціями розвитку цивілізації в цілому, так і станом сучасного українського соціуму.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів.

Результати аналізу професійної готовності вчителів до виховання в сучасній молоді самостійності як риси характеру підтверджують, що цьому аспекті у вищих навчальних закладах не приділяється належної уваги, оскільки відсутня системність у формуванні самостійності самих студентів, майбутніх учителів.

Особливої актуальності набуває проблема професійного спрямування системи самостійної роботи студентів ВНЗ, посилення професійного саморозвитку та поліпшення педагогічного керівництва самостійною роботою учнів.

На необхідність такого підходу до модернізації самостійної роботи студентів ВНЗ з метою поліпшення їхньої професійної підготовки вказували педагоги-дослідники: В. Козаков, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Пехота, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова, І. Шапошнікова та ін.

Втім, науковці, які досліджували проблему розвитку самостійності учнів (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, Л. Дробот, І. Дубровіна, О. Ігнатова, Л. Канішевська, Н. Коваль, Л. Кузьменко, В. Луценко, Г. Прихожан, Н. Рентюк, О. Савченко, М. Солдатенко, Л. Степаненко), вказують на відсутність у більшості вчителів інтересу до педагогічного керівництва самостійною роботою, пояснюючи це тим, що у процесі професійної підготовки велика кількість годин, яка виділяється на самостійну роботу у ВНЗ, професійно не спрямована. Наші тривалі спостереження та дослідження цієї проблеми підтверджують, що навіть сучасні програми професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ не орієнтують викладачів вищої школи на цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до виконання цієї важливої функції.

У період оновлення усіх сфер життєдіяльності людини в Україні, здійснення реформування економічних та суспільно-культурних галузей, зокрема, освітніх, перед вітчизняною вищою школою постало завдання підготовки педагогів нового типу, фахівців, здатних до виконання ключової ролі в подальшому розвитку українського суспільства, “створення інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки і техніки, збереження й примноження національної культурної спадщини” [3, с. 40].

Відомо, що педагогічна освіта розвивається під впливом об’єктивних і суб’єктивних факторів, які визначають пріоритети, цілі та цінності, шляхи впливу на особистість.

На сучасному етапі процес європейської інтеграції найпомітніше впливає на всі сфери життя української держави, в тому числі на вищу педагогічну освіту як фактор її модернізації. Реалізація ідеї інтеграції в європейський простір потребує, відповідно до концептуальних засад Болонського процесу, підготовки у ВНЗ компетентних, мобільних, конкурентоспроможних фахівців на ринку праці.

Тому пріоритетами національної системи професійної підготовки освітян визнаються максимальний розвиток і самореалізація кожної особи-

стості, здатність навчатися впродовж життя. Стратегічною лінією вищої освіти України є формування у випускників ВНЗ особливого ставлення до професійного саморозвитку з тим, щоб відчувати себе гармонійною частиною навколишнього природного світу, бути готовими зберегти ціннісні надбання минулих поколінь, примножити й передати спадкоємцям [7, с. 436].

Потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах зумовлює необхідність удосконалення їх професійної підготовки й самопідготовки на основному етапі – в умовах навчання у вищих педагогічних закладах. Учитель – це людина, яка здатна осмислювати своє місце в житті та готувати до цього своїх вихованців. У такому контексті зрозуміла роль постійної модернізації самостійної роботи майбутнього вчителя в ім'я динамічного розвитку самостійних навчально-пізнавальних і життєвих здібностей дітей.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Такий підхід до актуальності самостійної роботи в підготовці освітян пояснюється тим, що самостійна робота є важливим компонентом формування самостійності спеціаліста як риси його характеру, як значущої складової професійної компетентності вчителя.

Тенденція зростання питомої ваги самостійної роботи студентів у вищій школі пояснюється ще й тим, що без стійкого прагнення до вдосконалення знань у процесі самостійної роботи молодий фахівець не зможе бути в руслі сучасних досягнень науки, професійного вдосконалення.

Загальні базові принципи вищої освіти покликані забезпечити ефективне вирішення проблеми оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя, прискорення його переорієнтації на саморозвиток інтелектуальних потенційних сил і можливостей заради успішної професійної діяльності в цьому напрямі з учнями.

Визнання загальних принципів Болонського процесу базовими не виключає збереження національної своєрідності освітніх систем, національних культурних традицій. Нові завдання торкаються змісту підготовки вчителів у вищих навчальних закладах, методики викладання навчальних дисциплін, систем оцінювання знань студентів, новизни у функціях викладачів ВНЗ. Один із бажаних результатів – професійна самостійність, творчість і активність майбутніх педагогів.

Стрімко змінюється інформація, морально знецінюються здобуті знання. На часі особливо актуальним є вміння особистості самостійно отримувати нову інформацію в умовах неминучих змін у будь-якій професії, спеціальності, спеціалізації.

На фоні цих великомасштабних зрушень особливо актуальним є пошук шляхів до нової якості самостійної роботи як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі, що набуває абсолютно нового значення й ваги.

По-перше, самостійна робота в рамках цього процесу розглядається як найважливіший елемент нових освітніх технологій і тому є одним із засобів забезпечення нового міжнародного стандарту освіти.

По-друге, деякі базові принципи Болонського процесу можуть бути ефективно реалізованими лише на основі нової якості освіти, нових підходів до організації самостійної роботи у ВНЗ.

По-третє, самостійна робота майбутніх учителів, як один з об'єктів перетворень, складний для засвоєння у ВНЗ, вимагає особливої уваги, методичного забезпечення та оптимізації навчального процесу.

По-четверте, сучасний етап розвитку вищої педагогічної школи в Україні характеризується подальшим пошуком не тільки шляхів оптимізації навчально-виховного процесу у ВНЗ, а й цілеспрямованого методичного забезпечення духовного збагачення майбутніх учителів.

У зв'язку із цим одним із пріоритетних напрямів діяльності вищих педагогічних навчальних закладів є формування в майбутніх учителів високого рівня професійної свідомості та готовності здійснювати педагогічне керівництво самостійною роботою учнів на професійному рівні.

Стає очевидним, що цілеспрямоване й ефективне вирішення вказаних завдань стає можливим, лише за наявності теоретично обґрунтованої моделі та психолого-педагогічних умов успішної підготовки майбутніх учителів до виконання цієї важливої педагогічної функції. З цією метою фахівці в галузі педагогіки постійно аналізують існуючі наукові погляди на сутність проблеми, інтерпретацію підходів до підготовки майбутніх учителів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів; виділення найважливіших утруднень діючих учителів, які закінчили вищий навчальний заклад, та майбутніх, які готуються до організації самостійної роботи учнів.

У контексті визначених пріоритетів сучасні науковці єдині в тому, що одним із перспективних наукових пошуків і напрямів виступає підготовка вчителів до формування в учнів самостійності як основної людської якості, що в подальшому стане запорукою особистісного саморозвитку й духовного самовдосконалення, ефективної її самореалізації.

У зв'язку із цим підготовка майбутніх учителів до педагогічного керівництва самостійною діяльністю учнів виходить на якісно новий етап свого розвитку, сутність якого полягає в теоретичному обґрунтуванні важливих концептуальних положень цієї підготовки.

Домінуючим вектором здійснення такої професійної підготовки є ціннісна спрямованість самостійної роботи майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки, формування якої має певний зміст, етапи засвоєння необхідних для цього знань, умінь і навичок, форм та методів навчання у ВНЗ, примноження фахового потенціалу.

Розвиток самостійності як людської якості привертає увагу дослідників усіх сфер і напрямів, найчастіше розглядається в площині активних і самостійних творчих пошуків особистості.

Посилення інтересу широкої громадськості до проблем виявлення самостійності особистості як інтегральної її якості є цілком закономірним в умовах демократичної трансформації суспільства, переорієнтації найважливіших суспільних інститутів на самостійне вирішення питань, що пов'язані з розвитком потенційних творчих можливостей людини.

Інтерпретацію сутності поняття “самостійність” викладено в науковій літературі [1; 2; 5; 6; 7 та ін.], що свідчить про намагання дослідників розкрити суспільно-історичну природу й зумовленість самостійності, її зв'язок з процесом накопичення цього суспільно-історичного досвіду на різних етапах і в різних умовах розвитку особистості.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема розвитку самостійності досліджувалась з різних позицій: гносеологічної, психологічної, загальнодидактичної, соціально-педагогічної, а також у межах вузькометодичних підходів, як самостійний феномен, у різних зв'язках і відношеннях, на різних рівнях виникнення й функціонування.

Як нам видається, активне звернення до осмислення поняття “самостійність” в основному пов'язане з вирішенням питань ціннісного змісту освіти, саморозвитку особистості, з внутрішньою сферою самовизначення людини, з її апріорною здатністю будувати свій власний світ і відображати його через свій інтелектуальний та морально-психологічний потенціал відповідно до свого ідеалу життя та людської гідності.

Науковці різних методологічних спрямувань (М. Бердяєв, О. Больнов, Л. Виготський, Е. Кант, А. Камю, М. Хайдегер, К. Ясперс та ін.) підкреслювали необхідність створення у будь-якому педагогічному процесі “поля самостійного вибору”, яке сприяє максимальному забезпеченню самовираження особистості, створенню умов для активного самовираження неповторної особистості в усіх сферах життєдіяльності: навчанні, самовихованні, духовному самоствердженні.

Привертають увагу педагогічні дослідження, в яких автори намагаються дослідити природу самостійності, розкрити шляхи та особливості її формування [8 та ін.]. Залежно від того, в якій сфері суспільного життя використовується це поняття, вчені виділяють основні напрями дослідження цього унікального явища.

Отже, в сучасних умовах проблема формування самостійності не тільки не втратила своєї актуальності, а набула ще більшої значущості, і розглядається як важливий фактор саморегуляції особистості.

Аналіз літератури, присвяченої специфіці професійної підготовки вчителя, свідчить про те, що проблему значущості й актуальності формування самостійності в освітньому процесі виділяють практично всі дослідники.

Справді, в онтогенезі, навіть на ранньому етапі розвитку, коли ще по-справжньому не сформовані пізнавальні функції, суб'єкт пізнає навколишню реальну дійсність не тільки через навчання, наслідування, відтворення, а й через самостійний пошук, проби, “відкриття” (на рівні першої сигнальної системи).

Фундаментальна здатність людини до самостійності виявляється у тому, що, по суті, здебільшого не помічаючи цього, вона обирає, утверджує власним рішенням навіть те, що раз і назавжди дається невідворотним ходом життєвих подій і без жодної суб'єктивної підтримки з боку інших людей.

Людина сама обирає свій життєвий світ, у якому кожна її самостійна дія неминуче стає символом певної суб'єктивної позиції, демонстрацією тієї чи іншої системи моральних цінностей.

Тому в будь-якому акті навчального пізнання, як і в усій генетичній ланці відтворювального навчання, також є (більшою чи меншою мірою) елементи самостійності.

Учені в галузі філософії, культурології, психології та педагогіки (Л. Бабіч, В. Біблер, М. Бердяєв, І. Бех, Ю. Бондарчук, Л. Виготський, М. Данилов, В.Євдокимов, Е.Ільєнков, В. Кемеров, В. Лозова, Л. Люблинська, П. Підкасистий, О. Савченко, С. Сисоева та ін.) підкреслюють вирішальне значення й важливість фундаментальної науково-методичної підготовки вчителя будь-якого фаху до формування самостійності учнів, до педагогічного керівництва цим процесом.

Проблема підготовки компетентного вчителя у справі педагогічного керівництва самостійною роботою учнів для нашого суспільства зараз стала настільки актуальною, що змушує активізувати зусилля вчених різних напрямів і галузей знань довкола питань розвитку й саморозвитку самостійності особистості в поєднанні з іншими її індивідуально-психологічними якостями.

Висновки. Виходячи з накопиченого на сьогодні матеріалу досліджень та їхнього теоретичного узагальнення, можемо говорити про те, що наразі з'являються принципово нові педагогічні теорії, в основі яких – розробка оптимальної педагогічної технології, спрямованої на формування особистості з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, яка здатна самостійно здобувати нові знання, оволодівати новими способами діяльності, застосовувати їх у нових ситуаціях для розв'язання пізнавальних та гострохарактерних життєво важливих завдань.

Втім, не можна забувати про те, що самостійність є ще й тією цінністю особистості, яка становить зміст не тільки пізнавальної, а й моральної свідомості, яка безпосередньо продовжується в діяльності людини, у світі її дій, почуттів і вчинків. Саме з практичних і самостійних дій ми здебільшого дізнаємося про справжню вартість поглядів, намірів та справ людини. Тому самостійність завжди передбачає свободу людини, її здатність до вибору, вміння ідеально примірюватися до неї, “вписувати” себе в її тло.

Література

1. Асеев В.Т. Личность и значимость побуждений / В.Т. Асеев. – М., 1993.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-педагогічні засади : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 2003. – 280 с.
3. Державна програма “Вчитель” // Освіта України. – 1996. – № 63. – 27 серпня.

4. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності : монографія / О.А. Дубасенюк, Т.А. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. – 192 с.
5. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 372 с.
6. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало] : в 2 ч. – К., 2001. – Ч. 1. – 392 с.
7. Козаков В.А. Теория и методика самостоятельной работы студентов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В.А. Козаков. – К., 1991. – 44 с.
8. Огнев’юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев’юк. – К., 2003. – 448 с.
9. Пуховська Л.П. Тенденції розвитку системи підготовки вчителів у Європі / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 144–153.
10. Шимко І.М. Організація самостійної роботи студентів / І.М. Шимко // Засоби навчальної науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / [за ред. В.І.Євдокимова]. – С. 7–22.

ПЕРЕТЯГА Л.Є.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Досягнення мирного співіснування представників різних культур у межах єдиного соціуму є актуальною проблемою для будь-якої країни світу, у тому числі для України, котра, як і більшість сучасних держав, є поліетнічною. Цей факт підтверджують дані Всеукраїнського перепису населення 2001 р., які свідчать, що на її теренах мешкають представники 134 етнічних груп [1]. З погляду етнонаціональних відносин українська дійсність є досить стабільною. Корінна нація (українці), яка становить більшість населення, знаходить спільну мову, взаєморозуміння і можливості співпраці з усіма етнічними групами, для яких Україна стала рідною. Слід зазначити, що міжетнічних конфліктів українська історія не знала, але цей факт не означає, що питання мирного співіснування представників різних народів не потребує уваги. Навпаки, відсутність міжетнічного напруження надає можливість вивчити досвід інших країн та знайти ефективні методи мирного співіснування представників різних народів і культур. Оскільки, на думку вчених, наявність у країні поліетнічності як такої будь-коли може виявитись причиною виникнення проблем у міжетнічному спілкуванні. Водночас історичний досвід свідчить, що багатьом державам вдалося поєднати вищі цінності: рівність, відсутність дискримінації, національну безпеку, територіальну цілісність і політичну незалежність – з повагою й охороною етнокультурної самобутності, тим самим уникнувши міжетнічних конфліктів. Тим більше, що мирне співіснування в країні різних національних, етнічних, мовних або релігійних груп є позитивним фактором, джерелом соціального й культурного збагачення. Досягнути цієї мети можна,

передусім, шляхом задоволення потреб національних меншин, що мешкають на території країни. Для цього законодавство відіграє значущу, але недостатню роль, бо не чинить протидії проявам нетерпимості на рівні індивідуальної свідомості. Коріння етнічної нетерпимості в неосвіченості, що породжує страхи перед невідомим, іншими культурами, націями, релігіями. Так склалось, що традиційно людина вступає у світ як носій ідеалів, цінностей, вірувань свого власного народу й дуже часто є непідготовленою до розуміння інших культур. Саме по собі вміння мирно жити та продуктивно співпрацювати з представниками різних народів і культур не передається у спадок біологічним шляхом, а набувається особистістю роками в процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії.

Мета статті – розкрити зміст етапів формування полікультурної компетентності та обґрунтувати доцільність початку цієї роботи саме з учнями початкових класів.

Ми розуміємо полікультурну компетентність як складне багатокомпонентне особистісне утворення, що є результатом полікультурної освіти й ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії, що, в свою чергу, сприяє ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі. Таке бачення надає можливість схарактеризувати полікультурну компетентність як складне, особистісне утворення, що включає такі структурні компоненти: когнітивний, афективний, операційний, поведінковий.

Полікультурна компетентність має складну структуру, а тому й непростий механізм формування, що робить цей процес складним і тривалим у часі. Вона може формуватись як під час індивідуально-парної взаємодії (вихованця та дорослого або вихованців між собою), так і під час колективних відносин, які можуть бути спеціально організованими, стихійними або частково організованими. Враховуючи той факт, що іноді навчальні заклади, громадські організації, культурні установи, родина, засоби масової комунікації тощо можуть по-різному (іноді навіть діаметрально протилежно) висвітлювати одні й ті самі фактори і явища, які стосуються міжетнічних відносин, виникає закономірна необхідність узгодження впливу на молодь соціального середовища. Одним із дієвих засобів вирішення цієї проблеми є система освіти, тому передкладами освіти постає складне завдання, що полягає в узгодженні впливу етнічного середовища на молоде покоління шляхом засвоєння ним достовірних наукових знань, спрямованих на формування позитивного ставлення як до своєї етнічної групи, так і до представників інших народів та їхніх культур.

Вчені виокремлюють три етапи, які проходить дитина, що умовно можна співвіднести зі ступенями навчання. Перший етап дитина проходить у дошкільному й молодшому шкільному віці (5–10 років), другий – у підлітковому віці (11–15 років), третій – у юнацькому віці (15–18 років).

Перший етап (5–10 років) – досягнення дитиною елементарної грамотності в галузі власної етнічної культури, а також інших етнічних культур, які проживають поруч (у регіоні, країні). На цьому етапі, відповідно до запропонованої Ж. Піаже концепції розвитку в дитини усвідомлення приналежності до національної групи, дитина повинна:

- чітко ідентифікувати себе зі своєю етнічною групою, висуваючи такі підстави ідентифікації, як національність батьків, місце проживання, рідна мова;

- мати уявлення про історію, уклад життя, традиції, звичаї, фольклор свого народу;

- мати початкові відомості про культуру етнічних спільнот своєї країни, зокрема, культури дітей – представників інших етнічних спільнот, що відвідують клас, школу;

- бачити й визнавати відмінності між людьми та їхніми культурами, уміти сприймати спільне життя різних народів як норму;

- оволодіти мінімумом знань та умінь у галузі міжетнічної взаємодії.

Другий етап (11–15 років) – досягнення дитиною функціональної грамотності в галузі своєї та етнічних культур своєї країни, а також елементарної грамотності в галузі етнокультур сусідніх країн. На цьому етапі етнічна ідентичність у дитини повинна бути сформована в повному обсязі, що виявляється в тому, що вона:

- обізнана з особливостями різних етнічних груп, визначає унікальність їхньої історії, специфіку традиційної побутової культури;

- знає головні ознаки народів: назву, мову, етнічну територію (Батьківщину), антропологічний тип (зовнішність), традиційно-побутову культуру; має етнічну самосвідомість (пізнання того, що вона є частиною якого-небудь народу);

- уміє досить чітко визначати існуючі між народами відмінності й подібності;

- виділяє особливості вербального та невербального спілкування в різних культурах;

- знає наслідки інтолерантних відносин і намагається не виявляти ознак нетерпимої поведінки стосовно представників інших національностей;

- аналізує причини конфліктів і непорозумінь, що виникли між представниками етнічних спільностей, та прагне знайти шляхи до їх взаєморозуміння;

- виявляє у своїй діяльності етнічні особливості, властиві його народу (наприклад, вільно володіє рідною мовою, виконує національні танці, володіє народним художнім ремеслом тощо).

Третій етап (15–18 років) – досягнення дитиною освіченості в галузі етнокультур своєї країни та виявлення елементарної грамотності в галузі етнокультур народів світу. На цьому етапі дитина:

- не тільки знає традиції та обряди свого народу, а й виконує їх у повсякденному житті;

- поважає й виявляє толерантне ставлення до самотутніх традицій і обрядів інших етносів;
 - має відомості про видатних діячів різних народів;
 - є обізнаною з мистецтвом народів світу;
 - відтворює в діяльності культурно-специфічні уміння, характерні для інших етнічних груп (наприклад, говорить іноземною мовою, готує національні страви, володіє національним мистецтвом, дотримується етикету, гостинності, застілля, формул вітання та прощання тощо);
 - має інформацію про “культурний шок”, що можуть відчувати мігранти;
 - реалізує етнокультурні знання, вміння й поведінкові моделі, що сприяють ефективній міжетнічній взаємодії;
 - знає приклади взаємопроникнення культур, позитивні сторони мультикультуралізму;
 - бере участь у міжетнічних зв'язках;
 - робить свій внесок у розвиток взаєморозуміння між представниками різних народів і культур [2].
- Але, пройшовши зазначені етапи, неможливо з впевнено сказати, що в дитини полікультурна компетентність буде сформована в повному обсязі. Це пов'язано з тим, що культура – багатогранне, динамічне явище, що постійно розвивається й модифікується, тому пізнати її повністю неможливо; по-друге, етнокультурне оточення може постійно змінюватись, що потребує постійного пізнання все нових і нових етнічних культур.

Отже, формування полікультурної компетентності не завершується із закінченням школи, а відбувається впродовж життя людини. І хоча структурні компоненти полікультурної компетентності для кожного з етапів є незмінними, на наш погляд, у різні вікові періоди домінантними виступають різні з них.

На першому етапі (5–10 років) провідними є когнітивний та афективний компоненти, що виявляються в інтенсивному накопиченні полікультурних знань і формуванні толерантного ставлення до інокультурного.

На другому етапі (11–15 років) провідним стає операційний компонент, який виявляється в оволодінні вміннями встановлювати міжетнічні та міжкультурні зв'язки.

На третьому етапі (15–18 років) провідним є поведінковий компонент, що виявляється в набутті досвіду міжкультурної комунікації.

Незважаючи на те, що в різні вікові періоди домінантними виступають різні компоненти зазначеної компетентності, під час організації навчально-вихованого процесу необхідно приділяти увагу всім чотирьом компонентам, оскільки жодний не є головним. Усі вони взаємопов'язані між собою та взаємодоповнюють один одного, утворюючи складне багатоконпонентне особистісне утворення. Велика сензитивність дитинства щодо формування позитивних настанов у міжкультурному спілкуванні дає змогу говорити про доцільність проведення відповідної роботи з усіма учнями загальноосвітнього навчального закладу. Особливого, вирішального зна-

чення набуває перший – початковий – етап формування зазначеної компетентності, який умовно збігається з періодом навчання дітей в початковій школі та відіграє важливу роль у формуванні полікультурної компетентності, оскільки в цей час відбувається становлення особистості дитини, розвиток її здібностей, набувається досвід спілкування та співробітництва, оволодіння культурою поведінки, формуються основи культури спілкування, закладаються первинні цінності, орієнтації, відбувається етнокультурний розвиток дитини.

Висновки. Етнокультурна ситуація в державі та полікультурність сучасного світу вимагає спеціальної підготовки молоді. Велика сензитивність дитинства до формування позитивних настанов у міжкультурному спілкуванні дає підстави говорити про доцільність проведення роботи з полікультурної освіти саме з учнями молодшого шкільного віку.

Перспективним напрямом подальшої роботи, на нашу думку, є творче переосмислення й адаптація зарубіжного досвіду з полікультурної освіти до національних умов, а також визначення критеріїв сформованості в учнів полікультурної компетентності стосовно кожного ступеня навчання, розробка процедури оцінювання рівня полікультурної компетентності.

Література

1. Перетяга Л.Є. Етнічне різнобарв'я України : навч. посіб. / Л.Є. Перетяга. – Харків : Нове слово, 2007. – 296 с.
2. Гурова В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде : учеб. пособ. / В.Н. Гурова. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.

ПОРОХ Д.О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Актуальність проблеми зумовлена активним просуванням українських освітніх послуг на міжнародний ринок та підготовкою конкурентоспроможних іноземних фахівців, що вимагає спеціальної організації процесу адаптації студентів до нового соціуму, його культури, навчально-інформаційного професійно зорієнтованого середовища ВНЗ. Зважаючи на зазначене, адаптація стає все більш актуальною педагогічною проблемою, зумовленою соціокультурною та психолого-педагогічною своєрідністю іноземних студентів.

Період адаптації студентів до умов ВНЗ привертає пильну увагу фахівців (Г. Александров, Л. Бенедиктова, Р. Бибрих, В. Брудний, А. Буглаєв, Т. Волгіна, В. Гаврилова, С. Глушакова, А. Кухарчук, В. Лагерєв, Г. Левківська, О. Орехова, П. Просецький, В. Сорочинська, В. Штифурак). Адаптивним проблемам іноземних студентів значну увагу приділяли зарубіжні соціологи, соціальні психологи та педагоги (С. Бокнер, М. Вебер,

А. Корміліцин, О. Михайлова, К. Оберг, О. Скворцова, П. Сорокін, О. Сурігін, Г. Триандіс, Т. Чернявська та ін.).

Основним механізмом адаптації студентів є система психолого-педагогічного супроводу, а середовище у цьому процесі розглядається як пусковий механізм, завдяки якому студент орієнтується на певне середовище, приймає його як комплекс вимог та потенціалів для власного розвитку.

Проблеми супроводу особистості студента висвітлено в працях М. Битянової, К. Грачова, В.А. Комарова, Л. Лазарева та ін. Проте питання супроводу адаптації іноземних студентів, на жаль, залишаються поза увагою науковців.

Мета статті – обґрунтувати сутність, функції психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти.

Для досягнення зазначеної мети необхідно обґрунтувати сутність, функції психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти; визначити провідні функції психолого-педагогічного супроводу; розкрити роль, особливості діяльності педагога-тьютора у процесі психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів.

Процес адаптації іноземних студентів до навчання в українському вищому закладі освіти розуміємо як процес активного пристосування студентів до навчально-виховного середовища, що включає нове ставлення до професії; засвоєння нових навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; пристосування до нового навчального колективу, його звичаїв і традицій; оволодіння новими видами наукової діяльності, науково-дослідної роботи студентів; пристосування до нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, нових форм використання вільного часу; засвоєння та визнання особистістю цінностей, норм і вимог нового соціального середовища.

Відповідно, адаптованість іноземних студентів – стан гармонійної взаємодії іноземних студентів з новим навчально-виховним та соціальним середовищем, в якому вони задовольняють більшість власних фізичних і духовних потреб, адекватно виконують вимоги, що пред'являються їм у процесі навчання й позитивно налаштовані на нове соціальне середовище.

Щодо психолого-педагогічного супроводу, то вбачаємо його основним механізмом адаптації студентів.

Починаючи з розгляду сутності феномену “супровід”, зазначимо, що його визначають як “комплексний метод, в онові якого єдність чотирьох функцій: діагностика сутності проблеми; інформація про сутність проблеми та шляхи її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та вироблення плану розв’язання проблеми; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблеми” [5].

Використання терміна “супровід”, на думку А. Тряпичіної, зумовлене необхідністю акцентування самостійності суб’єкта у прийнятті рішення, що є актуальним для дослідження [8]. Переконані, що введення терміна

“супровід” є виправданим. Мова йде не про будь-яку форму допомоги, а про підтримку, в основі якої – збереження максимуму свободи та відповідальності суб’єкта розвитку за вибір варіанта розв’язання проблеми. Важливим є те, що суб’єктом вирішення проблеми розвитку студента є стає не лише суб’єкт, а й педагог.

Проте ми не можемо визначити позицію супроводу як позицію “на боці студента”. Під супроводом розуміють метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб’єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; систему професійної діяльності педагогічної спільноти, спрямована на створення соціально-психологічних умов успішного навчання та психологічного розвитку в умовах взаємодії [3, с. 27].

За визначенням О. Газмана (першого, хто звернувся до технологій підтримки), її сутність полягає в спільному з вихованцем “визначенні інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя” [4, с. 7]. У цьому визначенні закладено не лише широку палітру педагогічної дійсності – від постановки мети до технології їх реалізації, але, що для нас особливо важливо, відображено процес діяльності, спрямований на створення психолого-педагогічних умов успішного розвитку, саморозвитку студентів. Він пов’язаний з індивідуальним супроводом адаптації студентів, що здійснюється тьютором, психологом, деканатом, викладачами, що в сукупності становлять службу супроводу. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що супровід в освіті спрямований на перетворення несприятливих умов розвитку (внутрішніх та зовнішніх). За соціально орієнтованого підходу супровід розглядають як взаємодію, спрямовану на надання допомоги суб’єкту розвитку у вирішенні проблем [2, с. 35]. Отже, супровід у ВНЗ розуміємо як спеціально організований та контрольований процес адаптації, де студенти отримують кваліфіковану допомогу та психолого-педагогічну підтримку.

Студентські роки – період, що характеризується прагненням до самоповаги. Тому важливо, який образ буде перед очима студентів, який викладач зможе викликати в них інтерес до себе, пробудити прагнення бути схожим на нього. Педагогічний сенс супроводу у підсиленні позитивних факторів розвитку й нейтралізації негативних, що дає змогу співвідносити супровід із зовнішніми перетвореннями, сприятливими для підтримки, підкріплення внутрішнього потенціалу суб’єкта розвитку. Його гуманістична цінність – у розвитку мотиваційно-сислової спрямованості студентів, тобто спрямованості на їх проблеми. Психологічною базою педагогічного супроводу (за А. Асмоловим) є активно взаємопов’язані процеси “продовження себе в іншому”: розвиток властивостей особистості як “значущого іншого” та створення внутрішніх умов саморозвитку [1].

У студентському віці виникає потреба в самовизначенні як “потребі злити в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ, самого себе й тим самим знайти та визначити сенс власного існування” [7]. У зв’язку із цим особливої актуальності набуває робота зі студентами з виявлення та

обговорення особистісних сенсів життя, професії, діяльності, навчання. Оскільки важливим механізмом самосвідомості виступає особистісна рефлексія як форма усвідомлення людиною як внутрішнього світу, так і розуміння внутрішнього світу інших людей, то важливим аспектом навчально-виховного процесу мають стати умови розвитку в студентів навичок рефлексивної діяльності. З іншого боку, очевидно, що за останні десятиліття стрімко зросла роль маніпулятивного спілкування, кількість дезадаптованих, депресивних, неадаптованих молодих людей, що зумовлює необхідність розвивати здатність до розуміння себе й інших.

Отже, спрямовуючи процес супроводу успішної адаптації, ми задаємо хід активного пристосування, пов'язаного з корекцією середовища та саморегуляцією власної поведінки. Успішна адаптація забезпечує включеність суб'єкта в діяльність, взаємодію, спілкування. І тут, на наш погляд, стрижневим є вирішення таких завдань: формування в студентів прагнення до саморозвитку, пошуку засобів вирішення проблем (навчити запитувати, ставити проблему, формулювати альтернативні гіпотези, шукати способи їх перевірки, збирати необхідну інформацію, тобто навчити людину мислити, самостійно розширюючи межі власних знань, умінь, досвіду [9]; розвиток творчого потенціалу студента на базі співробітництва; прагнення обох суб'єктів до саморозвитку та самовираження в навчальному процесі; удосконалення техніки спілкування.

На наше переконання психолого-педагогічний супровід (складна сукупність соціальних, психологічних, педагогічних процесів, організована в певну систему) сприятиме успішній адаптації іноземних студентів до мікросоціуму ВНЗ: засвоєнню норм навчально-виховного процесу ВНЗ, перетворенню власної діяльності на творчу. Основною тезою педагогічного супроводу є: навчання вибору, створення орієнтаційного поля саморозвитку в освітньому просторі ВНЗ, зміцнення внутрішнього "Я", цілісності особистості студента. В основі супроводу – віра у внутрішні сили студента, опора на потреби в самореалізації в навчально-виховному процесі.

Провідними функціями психолого-педагогічного супроводу є:

- відновлювальна. Передбачає відновлення тих позитивних якостей, які переважали у студентів до появи змін, що викликані початком навчання в українському вищому закладі освіти;
- компенсувальна. Виявляється у формуванні в студентів прагнення нівелювати той чи інший недолік за рахунок активізації діяльності в тій галузі. Яка йому найбільше подобається, де він швидше досягає успіхів, прагне до самореалізації;
- стимулювальна. Виражається в підтримці тих позитивних особистісних новоутворень, які є в студентів;
- корекційна. Передбачає виправлення тих негативних характерологічних, особистісних змін, що відбулися після початку навчання в українському ВНЗ;
- соціалізувальна. Спрямована на надання студенту можливостей для соціального розвитку, соціального пізнання.

Психолого-педагогічний супровід передбачає:

- організацію групових обговорень проблем зі студентами, завдяки яким вони можуть виявити джерела власних утруднень, допомогти один одному у вирішенні загальних важливих питань (формування позиції “я не сам на сам із проблемою”);
- обговорення зі студентами результатів індивідуальної роботи та труднощів, що виникають із викладачами;
- постійне подання інформації про можливості ВНЗ та індивідуального вибору, допомога в осмисленні процесу вибору (“важливо, що обирають та як”);
- діагностику соціально-побутових умов, можливостей та інтересів студентів, їх життєвих планів і прагнень, мотивів поведінки, рівня реальних умінь та знань, причин вибору.

Психолого-педагогічний супровід адаптації студентів передбачає: спільну діяльність усієї педагогічної спільноти ВНЗ; надання максимуму свободи та відповідальності студенту у виборі варіанта вирішення проблем; забезпечення прав для прийняття студентом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору.

Отже, психолого-педагогічний супровід розглядається як цілеспрямована діяльність тьютора (куратора) та всього педагогічного колективу, спрямована на створення умов самовизначення, саморозвитку й самовдосконалення студентів на основі загальнолюдських цінностей. Учасники цієї діяльності повинні мати загальне розуміння супроводу як особливого виду допомоги людині в пошуку шляхів вирішення суперечностей особистісного розвитку; усвідомлення необхідності комплексного підходу, який забезпечується командою фахівців різного профілю: соціальних педагогів, психологів, медичних працівників, викладачів, тьюторів, а також активної участі самих студентів.

Обов'язок професорсько-викладацького складу та колективу ВНЗ у тому, щоб допомогти студенту в процесі його становлення не лише як майбутнього фахівця, а і як особистості, сприяти створенню в мікросоціумі атмосфери свободи, самоповаги й творчості.

В умовах супроводу адаптації важливою є продумана система, що передбачає чітко відібрані функції кожного структурного елемента управління навчально-виховним процесом ВНЗ: ректорат – розглядає та затверджує конкретні виховні заходи, здійснює контроль за їх виконанням, готує документи директивного й нормативного характеру. Ректор, проректори, декани беруть участь у громадських заходах та індивідуальних зустрічах зі студентами; рада факультету – визначає стратегію навчального та виховного процесу, спрямованих на задоволення потреб особистості в інтелектуальному й культурному розвитку, набутті вищої освіти, кваліфікації в обраній галузі діяльності; деканати – здійснюють основну за обсягом та змістом організаційно-виховну роботу, зокрема індивідуальну; мають свої структури, взаємодіють та співпрацюють з вузівськими структурами та активом; кафедри – забезпечують умови для вияву та розвитку творчих здіб-

ностей студентів через їх включення до навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, громадської діяльності [2]; інститут кураторів (тьюторів) – за кожною академічною групою закріплюється куратор з-поміж викладачів, схильних до виховної діяльності; їх робота має бути спрямована на створення умов для самореалізації творчого потенціалу кожного студента.

Переконані, що здійснювати психолого-педагогічний супровід може лише творчий педагог, який бачить у кожному студенті унікальну особистість. Водночас педагог-тьютор, що надає допомогу, відчуває як негативний, так і позитивний вплив з боку студента. І його завдання в тому, щоб зберегти здатність до опору у випадках негативного впливу, виявляти емпатію у випадках позитивного впливу. Між ним та студентом немає посередника, тому вкрай вагомими є особистісні параметри цього студента. Основним фактором, що визначає професійну компетентність педагога-тьютора, є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці це виявляється як уявлення про абсолютну цінність кожної людини, особистісна й професійна відповідальність, доброта, соціальна справедливість, почуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, готовність зрозуміти інших та прийти їм на допомогу.

У своїй професійній діяльності тьютор відіграє різні соціальні ролі, змінюючи їх залежно від ситуації. Р. Овчарова виділяє ряд соціальних ролей педагога-тьютора [6]:

- посередник (сполучна ланка між особистістю та соціальними службами);
- захисник інтересів (захист законних прав особистості);
- учасник сумісної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвитку здатності самому вирішувати власні проблеми);
- духовний наставник (соціальний патронаж, турбота про формування моральних, загальнолюдських цінностей у соціумі);
- соціальний терапевт (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у вирішенні конфліктних ситуацій);
- експерт (відстоювання прав вихованців, визначення методів допустимого компетентного педагогічного втручання у вирішення його проблеми) [6].

Тьютор у ВНЗ – це педагог-професіонал, помічник, захисник, координатор, посередник, фасилітатор, організатор, що супроводжує студента. Його завдання – допомогти студенту у процесі адаптації зробити усвідомлений вибір тих чи інших середовищних форм життя, надати супровід його взаємодії із середовищем, щоб протистояти труднощам зростання, віднаходженню власної соціальної, моральної ніші в оточуючому його мікросередовищі.

Для вирішення завдань тьютор має право:

- отримати допомогу в роботі з боку фахівців (психологів, медичних працівників, соціального педагога) у вивченні проблем та підтримку у процесі їх вирішення;
- бути присутнім на заняттях у групах, де навчаються студенти;

– координувати роботу педагогів, організуючи педагогічні консилиуми, будучи ніби “капітаном” команди педагогів для студента.

Для забезпечення психолого-педагогічного супроводу кожного студента має бути продумана система спостережень, спільне обговорення результатів діагностики, постійне неформальне спілкування тьюторів, психологів, педагогів зі студентами.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід є цілеспрямованою діяльністю тьютора (куратора) та всього педагогічного колективу, спрямованою на створення умов самовизначення, саморозвитку й самовдосконалення студентів на основі загальнолюдських цінностей. Визначено провідні функції соціально-психологічного супроводу: відновлювальну, компенсувальну, стимулювальну, корекційну, соціалізувальну. Він передбачає: спільну діяльність усієї педагогічної спільноти ВНЗ; надання максимуму свободи та відповідальності студенту у виборі варіанта вирішення проблем; забезпечення прав для прийняття студентом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору.

Література

1. Асмолов А.Г. Содействие ребёнку – развитие личности / А.Г. Асмолов // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, ИПИ РАО, 1996. – Вып. 6. – С. 39–44.
2. Бережнова Л.Н. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский // Вестник Московского ун-та. Серия “Педагогич. образование”. – 2003. – № 2.
3. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей : учеб. пособ. / М.Р. Битянова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
4. Газман О. Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. Газманов // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – № 6. – 196 с.
5. Казакова Р.Г. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века / Р.Г. Казакова, А.П. Тряпицина. – СПб. : Петербург – 21 век; Пресс-Аташе, 1997. – 160 с.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 1999. – 240 с.
7. Пташко Т.Г. Социализация личности подростка в условиях детского общественного объединения : дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Пташко. – Челябинск, 2000. – 199 с.
8. Тряпицина А.П. Методологические предпосылки построения педагогической теории образования / А.П. Тряпицина // Педагогика новому веку: идеи на будущее... Герценовские чтения 1999 : межрегион. сборник науч. трудов : у 2 ч. / [под. ред. А.П. Тряпициной, Л.Н. Бережновой, А.Г. Козловой, А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой]. – СПб., 2000.
9. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М. : Интерпакс, 1995. – 288 с.

ГРА ЯК МЕТОД АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАЛЬНОМУ ТВОРЧОМУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Гра як метод навчання використовується з давніх часів. Це питання цікавило багатьох дослідників, зокрема Г. Аврахову, І. Боберського, В. Верховинця, С. Гайдучка, В. Гнатюка, Т. Самотулку, О. Суховерську, О. Федоренка та ін. [1–5].

Мета статті – розкрити гру як метод у формувальному творчому освітньо-виховному середовищі.

Так, швейцарський психолог Е. Клаперд сформулював ідею про розвиток саморозгортання задатків дитини через механізм гри й наслідування. У вітчизняній педагогіці та психології теорію гри розробляли М. Бахтін П. Болонський, Л. Виготський, Б. Ельконін, А. Леонтьєв, А. Макаренко та ін. [6–10]. Учені і практики сходяться на думці про те, що гра є провідним видом діяльності дитини, що саме в ній можна знайти резерви, які дають змогу ненасильницьки здійснити адекватний розвиток мислення дитини. Д. Кавтарадзе визначає гру як спосіб групового діагностичного дослідження діяльності, як школи життя та практики розвитку дітей. В. Сухомлинський наголошував: “Дитина має справжнє емоційне і інтелектуальне життя тільки тоді, коли вона живе в світі ігор, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона не краща за здавлену квітку” [11, с. 49].

На думку Й. Гейзинги, творчість, як і будь-яка діяльність, виникає й розгортається у грі і як гра. Л. Галіцина наголошує, що необхідною умовою гри, як і будь-якої творчості, є спонтанне й розкуте вивільнення “енергії” [9, с. 5]. Сенсорний розвиток дитини в дидактичній грі відбувається в нерозривному зв’язку з розвитком у неї логічного мислення як пізнавального процесу словесно-логічного, наочно-дієвого, сенсорно-моторного вияву. Існують різні погляди на гру як активну діяльність. Наведемо деякі з них:

- Д.Н. Узнадзе розглядає гру як форму психогенної поведінки, тобто внутрішньо властивого іманентного компоненту особистості;
- Л.С. Виготський висловлюється про гру як “простір” внутрішньої соціалізації дитини, засіб засвоєння соціальних установок;
- А.Н. Леонтьєв розглядає гру як свободу особистості в уяві, “ілюзорну реалізацію нереалізованих інтересів”;
- Дж. Піаже вбачає розвиток гри в послідовних фазах, основною з яких є функціональна або сенсорно-моторна, пов’язана з практикою. “Гра – це не позбавлена змісту, несерйозна забава, а суттєва творча діяльність, в якій дитина проходить внутрішні зміни – фізичні, психологічні та суспільні. І таким чином у грі й іграми зростає дитина” [2, с. 26];

– П. Гіллеспі підкреслює, що суттєвою рисою ігор є наявність чогось важливого, вартісного, за що й змагаються. Тому, на його думку, для дитини розважальний аспект в ігровій діяльності превалує;

– Г. Гетцер зазначав, що гра є не лише своєрідною діяльністю, але й значущим процесом внутрішнього перевтілення;

– Гайзінх зауважував, що гра – інтегральна частина нашого життя, наша життєва потреба;

– Б.Ф. Гаєв розглядає ігрову дію як процес виховання, в якому відводиться велика роль батькам [12].

За характером використовуваного матеріалу дитактичні ігри умовно поділяють на ігри з предметами, настільно-друковані та словесні. За розвивальною спрямованістю – на ігри-вправи, ігри-змагання, образно-рольові, сюжетно-рольові ігри, пізнавальні, режисерські, ігри-фантазування, сюжетно-відображальні. Всі названі види ігор належать до активної форми навчання, оскільки надають можливість кожному виявити себе в діяльності з іншими. За К. Ушинським, гра для дитини – це дійсність, в якій вона живе, і сліди цього життя глибоко западають у її пам'ять. А психолог Д. Ельконін, вважає, що гра є арифметикою сигнальних відносин. Дієві відносини дитини з навколишнім середовищем можуть бути пасивними й активними. Пасивна діяльність не сприяє успішному розвитку. В активній діяльності дитина не тільки маніпулює, перетворює дії інших, а й володіє власними діями, самостійно виконує доступні за віком завдання. Кожному вікові, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний тип провідної діяльності. Їх зміни характеризують зміну вікових періодів, а наступність підтверджує єдність психічного розвитку людини. Це своєрідна школа соціалізації дитини. Єдність ігрових та реальних відносин допомагає створити моральну спрямованість поведінки дитини. Принципи, на яких заснована дитактична гра, мають багато спільного з основними принципами навчання в школі. В.І. Логінова відносить до цих принципів такі:

- розвивального навчання;
- доступного навчання;
- елементності та послідовності;
- свідомості й активності дітей у засвоюванні та застосуванні знань;
- індивідуального підходу до дітей;
- міцності знання.

Г.К. Селевко зазначає, що ігрова діяльність виконує певні функції, а саме: розважальну, комунікативну, самореалізаційну, ігротерапевтичну, діагностичну, корекційну, інтернаціональної комунікації, соціалізації [10, с. 23].

Більшості ігор (за С.А. Шмаковим) властиві чотири головних риси:

– вільна розвивальна діяльність, застосовувана виключно за бажанням дитини заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результатів;

- творчий характер (вживається навіть термін “поле творчості”);
- емоційна піднесеність діяльності, суперництво, загальність;

– наявність прямих або опосередкованих контактів учасників;
– відображення змісту гри, логічної та часової послідовності розвитку [13, с. 49–50].

“Специфіку ігрової технології великою мірою визначає ігрове середовище” [8, с. 24]. При застосуванні в навчальному процесі ігор створюється позитивно-емоційний фон, умови для образного мислення через виконання імітаційних вправ у поєднанні зі словесно-пісенним супроводом, активізується формування рухових навичок на основі мовленнєвих зв’язків.

Використовуються три основних аспекти слова “гра” (за класифікацію Е. Еріксона):

1. Гра як психологічний організм прояву нашого “Я”.
2. Гра як активна діяльність дитини згідно з правилами.
3. Гра як навчально-виховний процес.

За визначенням Т. Самотулки, “гра – це спонтанна, природжена, повна радості, своєрідна діяльність дитини, яка відбувається не заради якої-небудь спільної мети, а з власної внутрішньої спонуки, для власного задоволення, для елементарної дії” [2, с. 46].

Про те, що гра як діяльність має давню історію, свідчить існування ігрових історичних комплексів, таких, як: “Захисники рідного вогнища” (для семирічних дітей – 1946 р.) ігри княжої доби, “Отрок” (1951 р.) – ігри козацько-гетьманської доби, “Джура” (1954 р.) народні ігри та забави; “Орлиний Круг” (1947 р.) народні ігри; “Орлик” – для дітей 8–9 років (1956 р.) – новітнього часу. Після закінчення гри діти отримують нагрудний знак “Найспритнішому”, “Найкмітливішому”. Головне, щоб жодна дитина не залишилася без уваги.

Слід також вказати на існування просвітньо-молодіжних товариств “Пласт”, “Сокол”, “Луч”, “Січ”, які функціонували на Прикарпатті на початку ХХ ст. Не менша роль їх у сучасному вихованні учнів унаслідок перебудови в “навчально-виховному процесі на основі нових навчальних програм, які містять спеціально відібрані народні ігри і забави” [14, с. 16]. Взнявши на себе виконання тієї чи іншої ролі в грі, дитина керується її правилами, підкоряє виконанню цих правил свою імпульсивну поведінку. Адже дитяча гра – це вид діяльності, що полягає у відтворенні ігрових елементів для дорослих та відносин між ними, спрямованих на орієнтацію та пізнання предметної й соціальної діяльності; один із засобів фізичного, психічного та морального виховання. Мотивація ігор у самому процесі виконання даної діяльності, як правило, має груповий характер. Група дітей, які грають, виступає щодо кожного окремого учасника як організуюче начало, яке санкціонує та підтримує виконання взятої дитиною ролі.

Дидактична гра як одна з форм навчального впливу дорослого на дитину має дві цілі: навчальну (мета дорослого) та ігрову (мета дитини). Важливо, щоб ці дві цілі доповнювали одна одну та забезпечували засвоєння програмного матеріалу, розвиваючи здатність концептувати мислення, знаходити позитивний вихід з будь-якої ситуації, відкривати у звичайному предметі несподівані можливості.

Аналіз та ранжування результатів програмованого дослідження факторів розвитку мислення дітей з використанням дидактичних ігор здійснено за методикою складання оповідання за картинкою (Р.Р. Калініна) (табл. 1, 2).

Таблиця 1

**Визначення рівня розвитку словесно-логічного мислення дітей
(початок експерименту)**

№ з/п	Прізвище, ім'я дитини	Бали	Рівень розвитку
1		1	Низький
2		2	Середній
3		3	Високий
4		2	Середній
5		2	Середній
6		1	Низький
7		1	Низький
8		2	Середній
9		1	Низький
10		3	Високий

Таблиця 2

**Визначення рівня розвитку словесно-логічного мислення дітей
(кінець експерименту)**

№ з/п	Прізвище, ім'я дитини	Бали	Рівень розвитку
1		2	Середній
2		2	Середній
3		3	Високий
4		2	Середній
5		2	Середній
6		2	Середній
7		2	Середній
8		2	Середній
9		2	Середній
10		3	Високий

Під факторами оцінювання розуміємо набір характеристик оцінюваного, який дає змогу одержати адекватне уявлення про нього, а під показниками – ступінь вираженості цих характеристик. Крім того, необхідно виділити таке ключове поняття, як критерій оцінювання – межа, за якою стан фактора оцінювання буде задовольняти певні вимоги. Згідно із цими правилами виявлено: показник високого рівня розвитку не змінився – його продемонстрували два учні. Значно покращився середній рівень розвитку – з чотирьох до восьми.

Низький рівень на кінець експерименту не був продемонстрований жодним учнем, тоді як на його початку він був у чотирьох учнів.

Організуючи індивідуальну дидактичну гру, ми прагнули створити найсприятливіші умови індивідуального спілкування дітей, з'ясували причини відставання окремих з них, багаторазово проводили практичні дії, підвищуючи рівень розвитку кожного учня.

Виділимо основні компоненти гри:

1. Уміння дитини самостійно організувати гру.
2. Здатність увійти в роль.
3. Емоційний відтінок у діяльності.
4. Узгодженість своїх дій з діями інших учасників.
5. Здатність виявити самостійність, імпровізувати.

Уміння дітей оцінювали за трибальною системою:

- 1) високий – від 13 до 15 балів;
- 2) середній – від 8 до 12 балів;
- 3) низький – від 5 до 7 балів.

Результати спостережень подано в табл. 3 та на рис.

Таблиця 3

Участь дитини в ігровій діяльності

№ з/п	Прізвище, ім'я дитини	Критерії спостережень					Загальна кількість балів
		Уміння дитини самостійно організувати гру	Здатність увійти в роль	Емоційний відтінок у діяльності	Узгодженість своїх дій з діями інших учасників	Здатність виявити самостійність, імпровізувати	
1		3	3	3	3	3	15
2		2	2	3	3	2	12
3		3	2	1	2	2	10
4		3	2	3	3	3	14
5		2	2	2	3	2	11
6		3	1	1	2	2	9
7		2	2	2	3	3	12
8		2	2	2	2	2	10
9		3	3	3	3	2	14
10		2	3	3	3	2	13

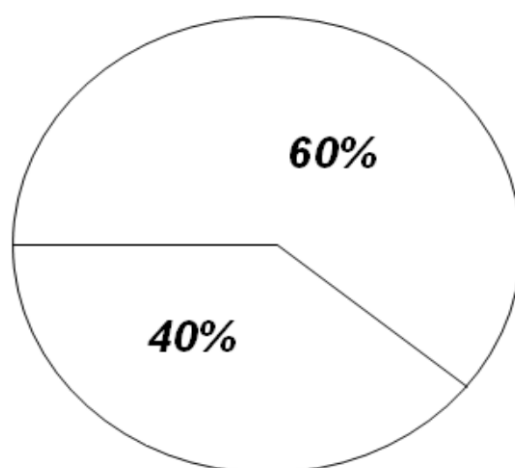


Рис. Ступінь сформованості якостей особистості

Наведені дані показують, що 40% дітей мають високий рівень сформованості особистісних якостей прояву в ігровій діяльності, 60% – середній. З низьким рівнем не виявлено жодного учня, що свідчить про захопленість усіх дітей грою як активною формою самореалізації:

Корисним є проведення тестів для батьків “Я – дитина”.

Мета: підвищення сензитивності до дитини та її проблем.

Методика проведення: ведучий пропонує батькам згадати, яку гру в дитинстві вони любили найбільше. Запропонуйте іншим батькам пограти в неї, причому ви виконуєте роль дитини з реалізацією її справедливих вимог, визнанням її лідерства, рівноправного діалогу з приводу використовуваних у грі правил, прагненням користуватися дитячим мовним арсеналом у процесі комунікації.

Висновки. Таким чином, ігрова діяльність є активним проявом особистості. У ній гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, здійснюється здоровий вплив на весь організм, відносини із соціальним оточенням спрямовуються в конструктивне русло, полегшується контакт із власною сутністю, з внутрішнім “Я”, збільшуються можливості включення до процесу творчої імпровізації з максимально можливою самореалізацією, саморозвитком і самотворчістю, зростають прояви цілеспрямованої творчої активності, осмислення й визначення можливостей і життєвих цілей. Саме в грі відбуваються значні зміни в психіці дитини, які є підготовчим етапом нової, вищої стадії розвитку й саморозвитку. Цінність гри як виховного засобу середовища полягає в тому, що, впливаючи на колектив дітей, об’єднаних спільною грою, педагог впливає й на кожен окрему дитину. Організуючи життя в грі, вихователь формує не тільки ігрові відносини, а й реальні, закріплюючи корисні звички норм поведінки дітей у різних умовах та поза грою.

Література

1. Боберський І. Рухові ігри і забави / І. Боберський. – Нью-Йорк : Січовий базар, 1917. – 134 с.
2. Самотулка Т. Історія України в іграх / Т. Самотулка. – Київ ; Нью-Йорк, 1995. – 348 с.
3. Аврахова Г. Гра в залізного ключа (Народні дитячі ігри, пісні та казки в записях Лесі Українки) / Г. Аврахова. – К. : Веселка, 1972. – 341 с.
4. Суховерська О. Рухові забави й ігри / О. Суховерська. – Львів, 1924. – 417 с.
5. Федоренко О. Ігри та розваги / О. Федоренко. – К. : Радянська школа, 1957. – 387 с.
6. Выготский А.С. Избранные психологические произведения / А.С. Выготский. – М. : Наука, 1987. – 528 с.
7. Леонтьев А.Н. Мышление. Философская энциклопедия / А.Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1964. – 45 с.
8. Эльконин В. Психология игры / В. Эльконин. – М. : Владос, 2001. – 248 с.
9. Галіцина Л. Крила для мрії. Літературний практикум : 9-11 клас / Л. Галіцина. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с.
10. Селевко Г.К. Игровые технологии / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 23–42.

11. Сухомлинський В. Гаряча квітка. Повне збір. творів / В. Сухомлинський. – К. : Веселка, 1978. – Т. 3. – 649 с.
12. Баєв Б.Ф. Чи знаєте Ви свою дитину? / Б.Ф. Баєв. – К. : Радянська школа, 1979. – 112 с.
13. Шмаков С.А. От игры к самовоспитанию : сб. игр-коррекций / С.А. Шмаков, Н.Я. Безбородова. – М. : Новая школа, 1995. – 154 с.
14. Воробей Г. Народні ігри та забави у формуванні фізичного гарту молодших школярів етнографічних груп Прикарпатського краю : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Воробей. – К., 1997. – 19 с.
15. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю : монографія / К.І. Приходченко. – Донецьк : Донеччина, 2007. – 640 с.
16. Приходченко К.І. Моделювання творчого освітньо-виховного середовища в закладах гуманітарного профілю / К.І. Приходченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [ред. кол. : Т.І.Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запорожжя, 2007. – Вип. 41. – С. 291–298.
17. Приходченко К.І. Роль народних ігор та забав у формуванні духовних і фізичних якостей особистості / К.І. Приходченко. – Донецьк : ДІСО, 2006. – С. 21–28.
18. Приходченко К.І. Створення творчого освітньо-виховного середовища : посібник / К.І. Приходченко. – Донецьк : ДонДУ, 2003. – 50 с.
19. Приходченко К.І. Модель творчого освітньо-виховного середовища : метод. рекомендації / К.І. Приходченко. – Донецьк : ДонДУ, 2003. – 18 с.

ПРИХОДЧЕНКО О.В.

ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “ОСНОВИ ЗДОРОВ’Я” (10–12 КЛАСИ) ЗА АВТОРСЬКОЮ ПРОГРАМОЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Питання формування здорового способу життя населення України є наріжним у сьогоднішній день. Спеціальну увагу цій проблемі приділяють навчальні заклади різних рівнів. Посилення акцентів на навчання різних аспектів формування здорового способу життя та навичок збереження здоров’я зумовлено ухваленням Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді, розробленої Міністерством освіти і науки.

Проблему профілактичної та просвітницької роботи, пов’язану із збереженням, зміцненням здоров’я, запобіганням та усуненням хвороб вивчали О. Артюх, О. Балакірева, В. Біттенський, П. Ганушкін, В. Глушков, С. Громбах, Л. Грін, С. Дворяк, С. Діде, М. Крейтер, А. Личко, К. Парtridge, В. Грін, Б. Симонс-Мортон, Б. Херсонський, О. Яременко та інші [1–8].

ВООЗ визначає здоров’я як стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не лише як відсутність хвороб або фізичних вад. Здоровий спосіб життя – “це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров’я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку та побуту” [9, с. 11].

Феноменологія здоров'я людини універсальної включає такі складники, як:

1. Концепції здоров'я у світових традиціях.
2. Генетика здоров'я.
3. Космічні закони та здоров'я людини.
4. Макробіотика – шлях до цілісності та здоров'я.
5. Від ідеальної їжі – до ідеального здоров'я.
6. Духовна гармонія – універсальний принцип здорового життя.

Навчання життєвих навичок забезпечує “навчання здоров'я”, що означає розвиток умінь знаходити ресурси та можливості для вирішення проблем, які можуть становити небезпеку для здоров'я; ґрунтується на теорії опору (гнучкості), яка називає джерела захисту особи від ризику та подолання шкідливих навичок. Це внутрішні резерви – самоповага й впевненість у собі, схильність брати на себе відповідальність за свої вчинки та наявність мети в житті. До зовнішніх резервів захисту належить родина, яка дотримується певних цінностей.

Мета статті – розкрити основні засади викладання курсу “Основи здоров'я” за авторською програмою в загальних навчальних закладах. Педагоги та психологи широко використовують теорію ступеневої зміни поведінки, яка включає певний алгоритмічний цикл розвитку навичок:

- визнання та просування певних умінь та навичок;
- підтримка засвоєння навичок і їх практичне застосування;
- підтримка навичок (узагальнення/генералізація).

Існує три основних моделі ефективного навчання здорового способу життя на основі формування й розвитку життєвих навичок у школі: багатопредметна, однопредметна та змішана.

Вивчення курсу “Основи здоров'я” ставить за мету ознайомити учнів з такими темами:

- валеологізація змісту освіти загальноосвітніх навчальних закладів;
- система позакласної роботи, позакласного навчання;
- оптимізація режиму навчально-виховного процесу;
- створення сприятливого життєвого простору всіх учасників навчального процесу;
- підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів.

Також у курсі має місце знайомство з оздоровчими програмами, зокрема: Міжгалузевою комплексною програмою “Здоров'я нації”, Міжнародним проектом Європейського бюро ВООЗ “Європейська мережа шкіл зміцнення здоров'я”, Національною програмою патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, українсько-канадським проектом “Молодь за здоров'я”, програмою ПРООН/ЮНЕЙДС сприяння просвітницькій роботі “Рівний – рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя, Програмою ЮНІСЕФ “Профілактика ВІЛ/СНІД та здоров'я та розвиток молоді” (2003–2005 рр.), в яких показано стали мотива-

цію здорового способу життя, виробляються вміння керуватися пріоритетом здоров'я як цінністю.

Сформованість власної програми здорового способу життя відображає його реальний рівень, який характеризує молоде покоління як здорових особистостей, здатних використовувати на практиці свою валеологічну грамотність. Систематична просвітницька робота при вивченні курсу “Основи здоров'я” допомагає цілеспрямовано діяти в напрямі збереження здоров'я, прислухатися до порад учителів, медичних фахівців, краще ставлення до однокласників. Адже їх переконали в необхідності мати друзів, за допомогою яких людина виживає в складних соціально-економічних умовах, що позначається на здоров'ї та якості життя. Щоб виховати здорового індивіда, найуспішнішим буде біопсихосоціальний підхід до здоров'я як окремої особистості, так і нації в цілому. За словами Горація Флакка Квінта: “Якщо не бігаєш, поки здоровий, доведеться побігати, коли захворієш”. Отже, в усьому слід дотримуватися золоті середини.

Ще в 1994 р. розроблено першу Концепцію валеологічної освіти загальноосвітніх навчальних закладів. У 2001 р. науково-методична комісія з культури здоров'я Міністерства освіти і науки України розробила концепцію валеологічної освіти педагогічних кадрів. У 1997 р. розроблена концепція основ безпеки життєдіяльності людини (ОБЖД). Впровадження ОБЖД як обов'язкового предмета в загальноосвітніх школах було затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 18.08.1999 р. Крім того, 12.03.2001 р. затверджена Концепція освіти з напрямку “Безпека життя і діяльності людини”. З 2001–2002 навчального року в початковій школі введено окремий предмет “Основи здоров'я”, який включає в себе знання про здоровий спосіб життя та основи безпеки життєдіяльності. Розрахований курс на 17 годин на рік, або 0,5 години на тиждень, що, звичайно, недостатньо для глибокого засвоєння предмета. Тому ми пропонуємо розширити цей курс за рахунок варіативної частини. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної освіти, передбачено обов'язкове викладання курсу “Основи здоров'я” в школі II ступеня (5–7 класи – 1 година на тиждень, у 8–9 класах – 0,5 години на тиждень). Так, у 2005/06 навчальному році курс введений у 5 класах з поступовим розвитком мережі класів, що вивчають цей предмет як обов'язковий. У 10–11 (12) класах на сьогодні ще зовсім не передбачено введення предмета “Основи здоров'я” до інваріантної частини навчального плану. На нашу думку, вкрай необхідним є введення цього предмета в школі III ступеня, хоча б за рахунок варіативної частини навчального плану. Адже вік учнів старшої школи – це надзвичайно складний період переходу від підліткового до дорослого віку. Саме в цей період відбуваються найскладніші перетворення в організмі. Тому саме в цей час назріває потреба переходу від етапу поінформованості школярів про стан їхнього здоров'я до етапу формування в них стійкої мотивації здоров'я та формування в них навичок здорового способу життя. Тому нами розроблена авторська програма “Основи здоров'я” для 10–12 класів, яка

є логічним продовженням програми Міністерства освіти і науки України для 1–9 класів. Вона складається з чотирьох модулів:

- модуль № 1 містить теоретичний блок – засвоєння матеріалу, запропонованого в курсі;
- модуль № 2 – практичний – закріплення набутих знань у практичних діях;
- модуль № 3 – самоосвітній – поглиблення набутих знань самостійно;
- модуль № 4 – просвітницький за принципом “Навчився сам – навчи інших” – базується на теорії соціального навчання (або соціально-когнітивній теорії, автор – А. Бандура).

Авторська програма курсу дає змогу забезпечити викладання на основі набутих раніше (в 1–9 класах) навичок, необхідних для здоров'я, враховувати психофізіологічні особливості дітей, змінити пріоритети в системі первинної профілактики із запобіганням шкідливим звичкам, забезпеченням ефективної соціалізації підлітків, корекцією та профілактикою соціальної дезадаптації. Програма передбачає: знайомство з нормативними документами щодо здорового способу життя; формування в учнів необхідних складових індивідуальної захищеності людини, психологічної готовності адекватно діяти в разі наближення чи виникнення небезпеки; набуття життєвих навичок свідомого прийняття рішень, надання домедичної допомоги; участь у дискусії “Формування здорового способу життя української молоді: стан, проблеми та перспективи”, прослуховування лекцій і відвідування системи практичних занять з формування здорового способу життя молоді, співпраця з викладачем у широкому інформуванні та координації партнерських дій тих, хто не мав можливості відвідувати заняття, – однокласники, які навчаються за станом здоров'я в домашніх умовах, відсутні за хворобою тощо; сприяння активним діям у громадських організаціях; підвищення компетенції вчителів навчаючих як можливості встановлення зв'язку між знаннями й конкретною життєвою ситуацією щодо здорового способу життя; здатність застосування мобілізації набутих знань при наданні допомоги потерпілим, при вирішенні практичних завдань; формування компетентнісного підходу до виконання санітарно-гігієнічних вимог, розвиток його складників у всіх учасників навчально-виховного процесу: когнітивного (передбачення перешкод та наслідків); афектного (пов'язаного з почуттями, емоційною налаштованістю, установкою на продуктивне використання позитивних і негативних емоцій, налаштованість на успіх чи засмучення через невдачу); вольового (готовність докладати додаткових зусиль, мобілізація енергії та волі, прояв наполегливості протягом тривалого часу, чергування праці та відпочинку); досвіду (володіння комплексом необхідних умінь виконання відповідних дій). Також програмою передбачено проведення практичних занять, на яких діти навчатимуться не тільки надавати першу медичну допомогу, а й вчитися контролювати своє самопочуття та емоції, формувати навички уникати конфліктів та вирішувати їх, брати участь у тренінгах рівноваги та миролюбності духу. Тому

кожна навчальна тема містить комплекс дидактичного матеріалу “Перевір себе”, завдання із самоконтролю, практикум з аналізу життєвих ситуацій. Не менш важливе значення в програмі відведено формуванню прикладних навичок здорового способу життя, а саме: догляд за житлом, навички планування роботи з комп’ютером, користування Інтернетом, вміння плавати, планування повсякденної діяльності тощо – та профілактичній роботі, зокрема знайомству з програмами: ПРООН/ЮНЕЙДС “Сприяння просвітницькій роботі за методикою “Рівний – рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя”, “Здоров’я через “Створення мережі шкіл зміцнення здоров’я, системи неперервного валеологічного виховання”, “Нові підходи у профілактиці залежності від психотропних речовин”, “Сприяння просвітницькій роботі “рівний – рівному”, “Молодь на роздоріжжі”, “Діалог”, “Школа рівних можливостей”, з наказами Міністерства освіти і науки: “Про впровадження комплексної програми формування навичок здорового способу життя серед дітей та підлітків (за проектом “Діалог”)” від 05.08.2002 р. № 445; “Про організацію та проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту сучасної моделі навчального закладу – Школи сприяння здоров’ю” від 17.07.2002 р. № 412/267 (спільно з МОЗ України); “Про розширення мережі експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів за темою “Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів” від 19.11.2002 р. № 662; “Про підвищення ролі профілактичної роботи серед дітей та молоді щодо запобігання незаконному вживанню наркотичних засобів і психологічних речовин” від 27.02.2002 р. № 148.

Практичні заняття ставлять ще й таку мету: оволодіння існуючими міжнародними, всеукраїнськими та регіональними програмами (“Молодь за здоров’я”, “Профілактика ВІЛ-інфекції в регіональній системі шкільної освіти”, “Здоров’я через освіту”, “Школа проти СНІДу”, “Інформаційна кампанія з профілактики ВІЛ/СНІДу”) та створення власних.

Велика увага приділяється наочності – використанню таблиць, плакатів “Вибирай сам: бути здоровим чи палити?”, відеоматеріалів, проведенню координації організації виставок малюнків як таких, що допомагають реалізувати завдання з формування здорового способу життя, прищеплення культури здоров’я, навчання та виховання, які зберігають і зміцнюють його в учнів, випуск тематичних газет з делегуванням конкретних функцій різним суб’єктам спільної просвітницької діяльності та з обов’язковим вміщенням рубрик “Потренуйся”, “Небезпечно”.

З курсу “Основи здоров’я” підлітки дізнаються про існування Центру формування здорового способу життя при Державному інституті проблем сім’ї і молоді, Інформаційного центру з проблем алкоголю та наркотиків, Міжнародного гуманітарного центру “Розрада”, куди в разі потреби вони можуть звернутися, громадської організації Дитячого фонду “Здоров’я через освіту”, громадської організації “Психокультура”, про проведення щорічних акцій “Здорова дитина майбутнє України”, про активну діяльність агітаційного театру “За здоровий спосіб життя”, “Психологічного театру”

інформаційно-просвітницького центру “АнтиСНІД”, клубів старшокласників “Альтернатива”, “Спілкуємося та діємо”, “Вирішувати нам – відповідати нам”, “Твоє життя – твій вибір”, “Прояви турботу та обачність”.

Рекомендується ведення “Щоденника зміцнення здоров’я” (розробленого О.Д. Дубогай з метою проведення моніторингу за станом здоров’я) з метою концентрації ресурсів на дієвості здоров’язбережних технологій (див. рис.).

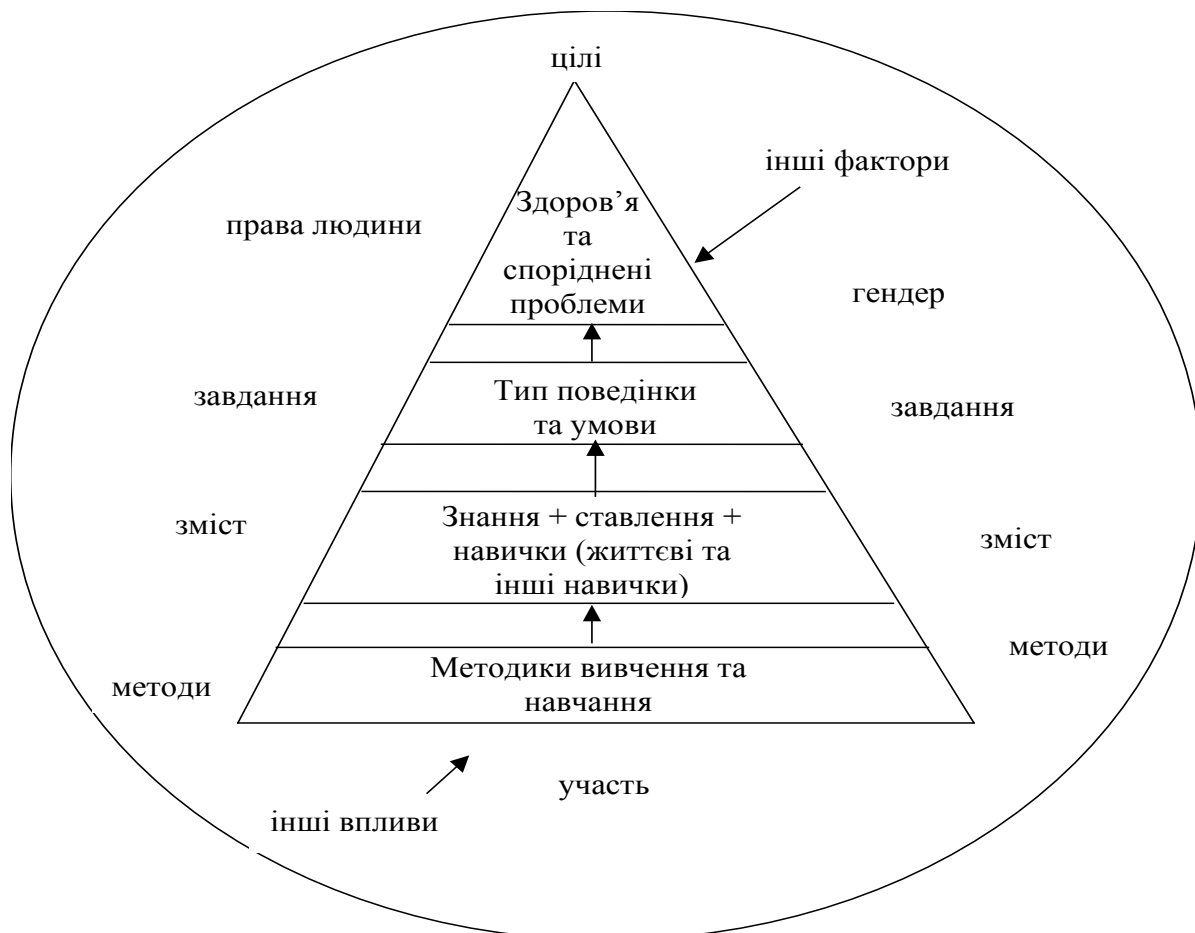


Рис. Піраміда планування навчання здорового способу життя на засадах розвитку життєвих навичок (автори: К. Адлінгер, Ш. Вінце Вітман)

Для успішної реалізації програми проводиться ґрунтовна робота з батьками, викладачами інших дисциплін, класними керівниками з розгляду теорій та принципів навчання здоровому способу життя, а саме:

- 1) теорії розвитку дитини та підлітка;
- 2) теорії множинних інтелектуальних здібностей;
- 3) теорії проблемної поведінки;
- 4) теорії соціального впливу та теорії соціального щеплення;
- 5) теорії когнітивного розв’язання проблем;
- 6) теорії пружності (сприйняття форм поведінки, що підтримують здоров’я);
- 7) теорії обґрунтованої дії та моделі віри у здоров’я;

8) теорії стадій змін, або транстеоретичної моделі (описано шість стадій, що визначають позицію особи щодо зміни її поведінки: попередні міркування (відсутність бажання змінювати поведінку), роздуми (намір змінити поведінку), підготовка (намір змінити поведінку протягом наступного місяця), дія (за період до шести місяців зміни поведінки), підтримка (утримання зміни поведінки після шести місяців протягом кількох років), а також завершення (сприймання бажаної поведінки на постійній основі) [10, с. 39] із застосуванням методик “олівцем на папері”, інтерв’ю, портфолію, методики без втручання тощо.

Висновки. Таким чином, організовуючи заняття за авторською програмою “Основи здоров’я” (для 10–12 класів), стимулюватимемо вироблення таких життєвих навичок, як: спілкуватися, вести ефективну комунікацію; підтримувати співпрацю; опановувати емоції й долати стрес; виробляти рішення та вирішувати проблеми; поширювати інформацію від дитини до батьків; озброювати знаннями та навичками сприяння здоров’ю; навчати спрямовувати ставлення та форми поведінки в позитивно вмотивоване русло; змінювати такі фактори стилю життя, як: паління, вживання алкоголю, неспокій, занижена самооцінка, подолання соціально зумовленого страху та гніву, профілактика стоматологічних хвороб тощо.

Література

1. Наркомания у подростков / В.С. Биттенский, Б.П. Херсонский, С.В. Дворяк, В.А. Глушков. – К. : Здоров’я, 1989. – 216 с.
2. Ганушкин П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганушкин. – Н. Новгород : Изд-во НГМА, 2000. – 124 с.
3. Планирование образования в области здоровья на основе навыков. Диагностический подход / Л. Грин, М. Крейтер, С. Диде, К. Партридж. – Palo Alto, C. A. : Mayfield Publishing, 1980. – 254 с.
4. Грин В. Введение в образование в области здоровья на основе навыков / В. Грин, Б. Симонс-Мортон. – Prospect Deightg, II. : Waveland Press, 1984. – 134 с.
5. Громбах С.М. Психогигиена учебных занятий в школе / С. М. Громбах // Психогигиена детей и подростков / [под ред. Г.Н. Сердюковой, Г. Гельница (совм. СССР и ГДР)]. – М. : Медицина, 1985. – С. 92–114.
6. Балакірева О. Рівень розповсюдження та структура вживання алкоголю та інших наркотичних речовин серед підлітків в Україні: соціологічний вимір / О. Балакірева, О. Яременко. – К. : Студцентр / НІКА: Центр, 1998. – 144 с.
7. Динаміка поширення тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед учнівської молоді України : 1995, 1999, 2003 роки / О.М. Балакірева (кер. авт. кол.), О.О. Яременко, О.Р. Артюх та ін. – К. : Держ. ін-т проблем сім’ї та молоді, 2003. – 174 с.
8. Личко А.Е. Подростковая психиатрия / А.Е. Личко. – Л. : Медицина, 1985. – 415 с.
9. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти : оцінка ситуації / О.М. Балакірева (кер. авт. кол.), Л.С. Ващенко, О.П. Сакович та ін. – К. : Держ. ін-т проблем сім’ї та молоді, 2004. – 108 с.
10. Навички заради здоров’я. Інформаційна серія “Здоров’я в школі”. – Ужгород, 2004. – 124 с.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АБІТУРІЄНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИМИ ЗАСОБАМИ

Сучасні умови життя й особливо навчальна діяльність висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів учнівської молоді. Навчання абітурієнтів у період довузівської підготовки та ВНЗ характеризується високим нервово-психічним напруженням, хронічною втомою, підвищеною тривогою, емоційним та інформаційним стресом, що викликає перенапруження й астенизацію адаптивних механізмів, виснаження функціональних резервів організму, зниження працездатності.

Усе це спричиняє появу різних патологічних синдромів, серед яких найбільш поширені психосоматичні, а також неврози, хвороби органів дихання, серцево-судинної системи, органів травлення тощо. Дослідження свідчать [3; 6; 7], що всі основні захворювання виникають і розвиваються саме в період навчання у ВНЗ.

Сучасні теоретичні, експериментальні та прикладні підходи в психофізіології, психології й психотерапії характеризують психосоматичне здоров'я й успішну адаптацію особистості як розвиток, ступінь зрілості й активність механізмів саморегуляції.

Оскільки освітня діяльність абітурієнтів у процесі довузівської підготовки проводиться переважно у вечірній час та є додатковим психофізичним навантаженням, прояв зазначених чинників максимальний, що суттєво знижує ефективність підготовки та вимагає розробки заходів щодо зменшення їх впливу.

Зазвичай абітурієнт перебуває в передстресовому стані, зумовленому очікуванням випуску із ЗНЗ, ЗНО якості освіти, професійним самовизначенням, зміною динамічного стереотипу, а відповідною реакцією організму є стрес.

Експериментально-психологічними дослідженнями встановлено, що успішність подолання стресу, тобто адаптація людини до нових умов, залежить від таких властивостей, як сила та рухливість нервової системи, низький рівень тривожності й сугестивності, інтернальність, полenezалежність, високий інтелект [5; 6].

Власне адаптивність є багатомірним, багатокомпонентним, багаторівневим утворенням, системоутворювальним чинником якого виступає “корисний пристосувальний ефект”, що досягається за допомогою адаптивної саморегуляції, зокрема:

- прогресивної м'язової релаксації (Е. Джекобсон, 1922 р.);
- аутогенне тренування (І.Г. Шульц, 1932 р.);

- психотехнології саногенного й позитивного мислення (Ю.М. Орлов);
- техніка позитивного мислення (М. Мольц);
- навіювання: прямого педагогічного навіювання, опосередкованого педагогічного навіювання, самонавіювання, релаксопедії) [7];
- психологічного тренінгу, який може стати основою суб'єктно орієнтованої педагогічної технології (І. Атватер, Е. Берн, Ю.Н. Ємельянов, Є. Мелібруда, Л.А. Петровська, К. Роджерс, К. Рудестам, М.Н. Цзен) [5].

Зазначимо, що антистресова релаксація рекомендована Всесвітньою організацією охорони здоров'я.

Адаптивна саморегуляція буде ефективнішою при впровадженні стимуляції мозку аромотерапією, кольором та музикою; музикальна стимуляція мозку активізує зв'язки між нейтронами та запобігає деградації. Вплив на рецептори зору, слуху підвищує адаптивну здатність людини та сприяє зняттю стресу.

Стимулювальний і оздоровчий вплив музики на організм людини досліджували:

- 1968 р., проф. С. Шноль, Інститут біофізики АН СРСР (зіставив число обертів ферментів із частотними характеристиками музичного звуку);
- 1993 р., проф. психології К. Дічвайльд (застосував музикотерапію при стресах, для зниження дратівливості та збудження творчої енергії);
- доктори Лер і Макклоулін (у США права музикотерапії досягають піку інтелектуальної форми завдяки балансуванню правої і лівої півкуль головного мозку);
- Донн Кемпбелл (лікує людей музикою Моцарта);
- А. Гольдштейн (вважає, що “музичне задоволення” одержуємо завдяки звільненню ендорфіну – “гормону радості”);
- 1998 р., Б. Депортер, М.М. Хенакі (вивчали розслаблення й концентрацію в процесі розумової праці з музичним супроводом);
- доктор Лозанов (довів, що розслаблення, викликане певною музикою, підтримує здатність і готовність розуму до концентрування);
- 2001 р., О. Руженцев (створив засади музичної фармакопеї з переліком хвороб та музичних творів, які дають цілющий ефект);
- 1997 р., В. Венгер, Р. Поу, Каліфорнійський університет (довели, що регулярне слухання музики Моцарта викликає стійке підвищення інтелекту);
- учені Монреальського неврологічного інституту (виявили, що музика сприяє розвитку здібності до мов та товариськості).

Вищезазначені дослідження підтверджують, що окремі музичні твори позитивно впливають на настрій і продуктивність праці.

Винахідник методу мозкової атаки А. Осборн вважав, що для творчого мислення потрібне постійне балансування між творчістю й аналізом, між лівою та правою півкулями мозку, зокрема шляхом музичного впливу.

Слухання музики розвиває інтелект. Зокрема, для стимулювання працездатності й навчання використовують ефективну музичну суміш, що допомагає створити та урегулювати настрій.

Отже, навчатися потрібно під музику, яка не розсіює увагу, а справляє стимулювальний вплив на підсвідомість, навіть якщо ми її не чуємо, адже 97% психічної діяльності відбувається на рівні підсвідомості й тільки 3% – у діапазоні свідомості (1987 р., офіційний дозвіл АН СРСР на використання підсвідомого вивчення іноземних мов).

Стимулювальний вплив музики можна посилити запахами з урахуванням “кольорового клімату”, зокрема на основі теоретичних та експериментальних досліджень (2000 р., О.А. Дьоміна, О.М. Романюка) сформульовано основні дидактичні властивості зорового сприймання кольорів.

Специфіка організації довузівської підготовки (навчання у вечірній час, різноманітність групи, насиченість програм із дисциплін) вимагає досліджень впливу різних психолого-педагогічних факторів на ефективність освітньої діяльності.

Мета статті – розкрити вплив різних чинників на ефективність освітньої діяльності абітурієнтів у процесі довузівської підготовки та розробити психолого-педагогічні засоби впливу для подолання їх негативних наслідків.

В організації освітньої діяльності довузівської підготовки важливим чинником є: рівень знань та навичок абітурієнтів, який багато років поспіль знижується. Підставою для цього є ЗНО якості освіти, за результатами якого отримуємо зріз знань випускників.

Причини цієї проблеми, перш за все, в перекосах профілізації класів ЗНЗ та недостатній фізико-математичній підготовці в цілому (відповідно до навчальних програм, менше ніж 25% випускників, навіть при нормальній академічній успішності, можуть мати достатній рівень математичної підготовки).

Контингент довузівської підготовки формується переважно зі школярів поточного року, зокрема: випускники ВНЗ I–II рівнів акредитації, особи, які мають суттєвий розрив між навчанням у школі та вступом до ВНЗ, 80–85% випускники ЗНЗ різного профілю, тобто абітурієнти різного рівня підготовки.

Необхідно зауважити, що навчальний процес довузівської підготовки відбувається у вечірній час – після основного навчального процесу у ЗНЗ, ВНЗ I–II рівнів акредитації чи робочого дня (для працюючих осіб), тобто є додатковим суттєвим фізичним і психологічним навантаженням.

Вагомим чинником є зміна мотивації абітурієнтів у процесі професійного самовизначення. У міру розвитку втрати відбувається трансформація мотивів діяльності. Якщо на ранніх стадіях зберігається адекватна “ділова” мотивація, то потім переважають мотиви припинення діяльності чи відходу від неї, що призводить до формування негативних емоційних реакцій [1; 2].

Отже, така організація освітньої діяльності довузівської підготовки та якісний склад контингенту вимагає неабиякої педагогічної майстерності, особливого поєднання загальноосвітнього циклу дисциплін із профільними, безперервної, систематичної профорієнтаційної роботи та, у зв'язку із суттєвим збільшенням навчального навантаження, заходів для зняття напруження, втоми, зміни режимів праці й відпочинку.

Оскільки освітня діяльність абітурієнтів – інтелектуальна праця, нами детально проаналізовано динаміку працездатності та втоми, вивчену багатьма дослідниками [1; 4]. Зокрема, Крепелін визначає сім причин коливання праці: вправління, втома, звичка, збудження, спонукання, втрату навички й відпочинок. Переважає то один, то інший компонент, а відповідно до цього можна встановити три різні кількісні трудові типи: досягає максимуму праці на початку, потім настає рівномірне зменшення (швидке пристосування й швидка втомлюваність); максимальна продуктивність настає лише через певний час (повільне пристосування й незначна втомлюваність); лише під кінець праці (зовсім повільне пристосування та втомлюваність).

Цікава праця викликає почуття задоволення, а нецікава, навпаки, пов'язана з почуттям невдоволення. Спостерігаються два типи осіб стосовно ставлення до праці:

- енергійний, що вперто переслідує виконання свого завдання;
- безвільний, який відразу здається.

Навчання (і продуктивне, і репродуктивне), що триває довше від визначеного часу, викликає ознаки втоми – запобіжний сигнал, щоб змусити людину до своєчасної перерви в роботі, які виявляються по-різному:

- з'являються зовсім повільно, наче підкрадаючись;
- з'являються швидко, наче одним ударом (сильна втома робить неможливою будь-яку роботу).

При розумовій праці втома з'являється значно пізніше та взагалі повільніше, тобто людина може успішніше чинити опір втомі. Якщо, незважаючи на ознаки втоми, продовжувати працю, то це може привести до серйозного порушення душевного здоров'я.

Втому можна подолати таким чином:

- зробивши перерву в одній роботі та розпочавши іншу (це різноманіття й інтерес, викликаний новою роботою, діє наче освіжаюче);
- перерви (якщо людина достатньо не відпочила, а береться за роботу надто рано, то певний час вона виявлятиме підвищену продуктивність, а потім настане період, коли накопичена втома може призвести до кризи).

Робота залежить від стану харчування та від сили окремих органів; організм, який не отримує достатнього харчування, завжди менш продуктивний у кількісному та якісному відношенні, ніж організм, який отримує гарне харчування. Праця – це переробка енергії, тому для продуктивної праці необхідною умовою є достатня кількість харчування. Це фізіологічні

моменти, але вони впливають на духовне життя людини, недостатнє харчування викликає невдоволення, подразливість, небажання працювати.

Втома складається з трьох різних чинників (Е. Аббе): кількість виконаної роботи (якщо більше виробляється, то зростає кількість праці та втома); швидкість процесу праці (що швидше він проходить, то сильніший повинна посилюватися увага й вольове напруження і більша втома); сам факт праці (ця частина втоми в перші години робочого дня незначна, але посилюється з кожною годиною).

Найсприятливіша тривалість робочого дня полягає в тому, щоб викликана процесом праці втома повністю компенсувалася перервою: якщо перейти цю норму, то результати виявляться в зменшенні продуктивності.

Отже, у вечірній час ознаки втоми виявляються найбільше, а тому завдання підвищення ефективності освітньої діяльності трансформується в завдання максималізації тривалості фази компенсації втоми шляхом упровадження психолого-педагогічних засобів, зазначених раніше.

Дослідження ефективності впровадження психолого-педагогічних чинників проводилося у двох групах, з яких одна – контрольна (КГ), а друга – експериментальна (ЕГ № 4). Загальний контингент груп – 45 осіб: КГ – 21 особи, ЕГ № 4 – 24 особи.

Перед початком експерименту визначали рівень загальноосвітньої підготовки абітурієнтів, рівень психофізіологічних якостей та інтелектуальних здібностей.

Показники (табл. 1) свідчать про практично однакову загальноосвітню підготовку досліджуваних КГ та ЕГ № 4.

Таблиця 1

Успішність абітурієнтів у процесі довузівської підготовки

Група	К-ть осіб	Предмет	Рівень знань							
			Високий		Достатній		Середній		Низький	
			к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%
КГ	21	укр. мова (ПЗ)	2	10	5	24	9	43	5	24
		укр. мова (КЗ)	2	10	15	71	4	19	–	–
		математика (ПЗ)	–	–	5	24	16	76	–	–
		математика (КЗ)	–	–	14	67	7	33	–	–
ЕГ № 4	24 особи	укр. мова (ПЗ)	–	–	8	33	5	21	11	46
		укр. мова (КЗ)	4	17	11	46	9	37	–	–
		математика (ПЗ)	–	–	8	33	16	67	–	–
		математика (КЗ)	2	8	16	67	6	25	–	–

Лише близько 35% абітурієнтів достатнього та високого рівня проходять довузівську підготовку з метою узагальнення й систематизації набутих у ЗНЗ знань, 60–65% осіб низького та середнього рівня потребує навчання майже із самого початку, що свідчить про несформованість в абітурієнтів основних навчальних умінь і навичок. Очевидно, що кінцеві показники рівня знань суттєво підвищилися, зовсім не виявлено осіб із низьким рівнем, а вагома частина осіб середнього рівня підвищили знання до достатнього (табл. 2).

Таблиця 2

Самооцінка ситуативної діяльності відповідно до типу темпераменту

Самооцінка	Групи			
	КГ		ЕГ № 4	
	к-сть осіб	%	к-сть осіб	%
Відповідна	9	43	7	29
Завищена	11	52	14	58
Занижена	1	5	3	13
Усього	21	100	24	100

Вивчали психофізіологічні характеристики респондентів, зокрема самооцінку.

Очевидно, що майже у 60–70% учнів необ’єктивна самооцінка – завищена чи занижена. Якщо самооцінка занижена, то людина штучно гальмує себе, необхідно знайти “трамплін”, за допомогою якого людина вийде на нормальний рівень самооцінки. Якщо завищена, людина береться за вирішення проблем, які їй не під силу, тому часто вона скочується вниз, що призводить до емоційних стресів, неврозів, суїцидів тощо. Отже, більша частина абітурієнтів не в змозі самостійно правильно обрати професію відповідно до своїх можливостей, оскільки оцінюють себе необ’єктивно.

Слід зазначити, що за всіх інших однакових умов одні люди швидше оволодівають якоюсь діяльністю та досягають у ній найбільших успіхів, ніж інші, тому що вони мають такі індивідуально-психологічні особливості, які найбільшою мірою відповідають вимогам діяльності [5]. Зокрема, слабкість та інертність нервової системи, низький рівень інтелекту, висока тривожність, нейротизм ускладнюють адаптацію.

Вимірювання самопочуття, активності й настрою (“САН”) проводили на початку та після закінчення сеансів саморегуляції. В ЕГ № 4, особливо за ступенем депресії, – 30% осіб віднесені до пограничного стану (межі між хворобою та здоров’ям). Підвищена тривога – основний механізм неадаптивної поведінки [3]. Самоконтроль і самооцінка цього стану є істотним компонентом адаптивної саморегуляції, оскільки підвищений рівень тривоги є провідним “облігатним механізмом” дезадаптивних розладів.

В ЕГ № 4 спочатку встановлено причини тривожності; усунуто фактори, що негативно впливають на психіку абітурієнта (табл. 3).

Таблиця 3

Результати впливу психогігієнічних сеансів

№ особи	КГ		ЕГ № 4 на початку занять		ЕГ № 4 після сеансів ПСР	
	тривожність	депресія	тривожність	депресія	тривожність	депресія
1	4,71	4,07	-4,13	2,29	-0,59	2,69
2	-6,9	2,71	-0,05	-4,47	1,07	-4,9
3	4,26	5,88	6,73	5,47	6,15	8,15
4	1,35	1,11	-0,15	5,53	4,79	4,75
5	-6	4,75	5,42	4,75	3,52	5,42
6	1,2	-0,44	0,27	0,35	5,05	5,24
7	4,36	4,33	6,15	2,44	5,02	2,52
8	2,68	4,02	2,55	-5,27	2,85	2,89
9	4,18	5,88	3,57	-1,65	4,28	1,96
10	6,41	3,18	4,71	4,07	4,78	4,18
11	1,11	0,26	1,65	1,17	1,45	5,35
12	2,2	4,41	4,15	-1,69	4,66	3,37
13	5,12	4,06	0,99	-1,72	3,22	1,46
14	4,58	5,35	4,55	2,88	5,97	4,59
15	-1,25	-1,67	2,24	-0,17	3,9	0,57
16	0,44	1,86	4,85	1,62	6,19	5,33
17	1,75	0,36	-0,28	2,08	1,77	7,44
18	1,99	0,5	2,88	6,18	6,72	2,99
19	3,45	4,03	0,35	-3,79	1,35	1,11
20	29,19	52,68	1,47	4,59	4,63	7,32
21	4,71	4,07	-1,37	-1,33	2,29	3,89
22			1,35	1,11	4,89	2,92
23			3,45	-1,22	5,51	2,7
24			5,74	1,7	4,72	3,27

З психогігієнічною метою для подолання пограничних станів та стимуляції навчальної діяльності абітурієнтів у процесі довузівської підготовки впроваджено такі заходи: переконувальна бесіда; навіювання в бадьорому стані; робота щодо вживання в образ; створення ситуацій для переживання успіху; організація системи занять психічною саморегуляцією; навчання під тиху музику бароко; слухання популярної музики під час перерви; періодичне використання ароматерапії; використання різноколірного освітлення до різних частин заняття (вступна – рожеве, основна – червоне, заключна – зелене чи голубе); кольорові килимки (різнобарвні клаптики 9x9 см) для активізації мислення; кольорова крейда, фломастери чи кулькові ручки; кольорові плакати, малюнки; дотримання кольорової гами приміщень для навчання (стіни пастельного жовтого кольору, жовті чи сині штори); споглядання квітів для відпочинку очей під час напруженої розумової праці.

Порівняння кількісних даних першого й заключного зрізів дає змогу вести мову про ефективність заходів впливу, оскільки досліджувані параметри від сеансу до сеансу набували позитивних характеристик (табл. 4).

Таблиця 4

Середні показники тривожності та депресії до й після сеансів ПСР

Групи	Тривожність				Депресія			
	середній показник групи	норма	неви-значе-ність	погра-ничний стан	середній показник групи	норма	неви-значе-ність	погра-ничний стан
КГ	1,4	13	5	3	2,5	14	5	2
ЕГ № 4								
На початку занять	2,38	16	6	2	1,04	12	5	7
Після сеансів ПСР	3,92	22	2	0	3,55	21	2	1

Психологічний ефект зводиться до створення ілюзії перебування на природі з використанням фотослайдів картин природи, стереофонічних записів співу птахів, музики, кінофільмів про природу, ароматичних олій, що відтворюють природний запах соснового лісу, розарію (для зняття втоми обираються одні аромати, а для підвищення розумової працездатності – інші). Динамічна гра кольорів і запахів заспокоює розум, знімає втому, збадьорює.

Кожен абітурієнт має персональний стиль навчання (модальності навчання: зорова, слухова, кінетична) із впливом освітлення, музики й інтер'єру приміщення. Важливе завдання – створення комфорту й можливості розслаблення, оскільки в стані розслабленого фокусування можлива найкраща концентрація, а відповідно й оптимальне навчання.

Таким чином, психогенні сеанси сприяють підвищенню загального самопочуття й настрою, що впливає на здоров'я й, відповідно, на результати навчальної діяльності абітурієнтів.

Найбільш вираженими ознаками втоми є порушення уваги – звужується обсяг уваги, страждають функції переключення й розподілу уваги, тобто відбуваються порушення в процесах свідомого контролю за виконанням діяльності.

Увага – це не самостійний процес, він організовує й спрямовує всю психічну діяльність і, відповідно, входить до її складу [1]. Враховуючи цю особливість уваги, для її дослідження обрано коректурну пробу Бурдона, яку можна використовувати для масового експерименту, – методику, за допомогою якої можна оцінити увагу якісно та кількісно.

Оскільки початковий рівень знань у всіх групах був практично однаковий, і отримані результати могли бути віднесені до однієї генеральної сукупності спостережень, ефективність впливу психолого-педагогічних

чинників оцінювали не тільки за результатами досягнутої освітньої діяльності, а й за показниками втоми абітурієнтів, визначеними за допомогою методики Бурдона шляхом встановлення коефіцієнтів концентрації уваги (k) та швидкості виконання самої проби (s).

Коректурну пробу Бурдона проводили з восьми разовим дублюванням на початку занять та в кінці. Порівнювали результати статистичного опрацювання вибірок, перевіряючи їх за допомогою F -критерію Фішера, χ^2 -критерію Пірсона та ω -критерію, більш потужного для обмеженої кількості спостережень. При обробці результатів застосований метод стандартизації первинних даних, який дає можливість порівнювати показники, вимірювані в різних одиницях, а також не допускає викривлення тенденції в динаміці показників.

У результаті досліджень встановлено таке. Усі вибірки k і s в цілому підкоряються закону нормального розподілу (закону Гауса), що дає змогу вважати результати математичного сподівання контрольних величин статистично значущими.

В ЕГ № 4 тест Бурдона виконували протягом усього навчання, однак нами подано результати статистичного опрацювання лише за трьома характерними точками: на початку занять, через два місяці та в кінці підготовки. За результатами аналізу розподілу k за вибіркою на початку заняття встановлено, що середнє очікуване значення k на початку занять становить 72,4 при стандартній помилці (STD) = 22,9, у кінці цього ж заняття $k = 83,3$ при $STD = 21,1$. Далі спостерігається зниження k : через два місяці від початку занять він становив $k = 61,6$ при $STD = 21,5$, а в кінці навчання знову зріс і сягнув величини $k = 76,0$ при $STD = 22,1$. Для прикладу на рис. 1 подано діаграми розподілу k як випадкової величини, визначеної для ЕГ № 4 на початку навчання.

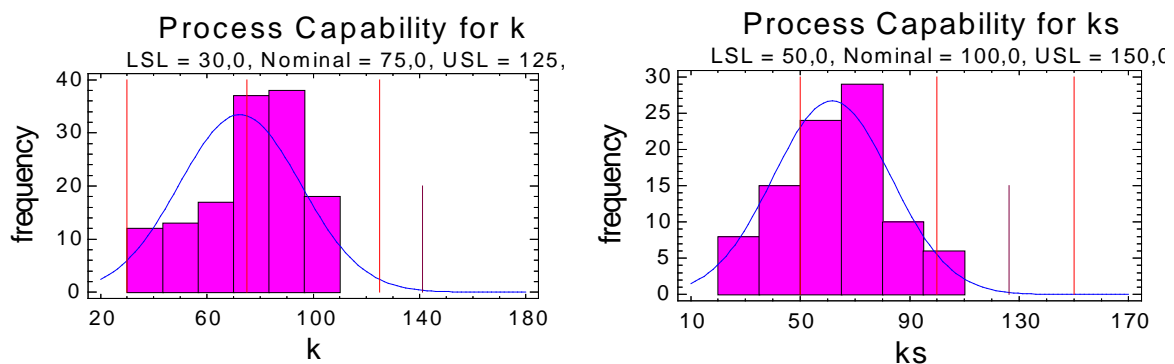


Рис. 1. Діаграми розподілу k як випадкової величини ЕГ № 4

Можна зробити висновок, що аналізована група вирізняється досить значним розсіюванням спроможностей абітурієнтів: існує певна кількість осіб, яким досить важко концентруватися і яким навчання дається досить важко.

Зазначене підтверджує проведення кластерного аналізу за методом Варда (рис. 2), виконаного за усередненими спостереженнями за k . Аналіз виконувався для повної кількості кластерів (для 24 осіб).

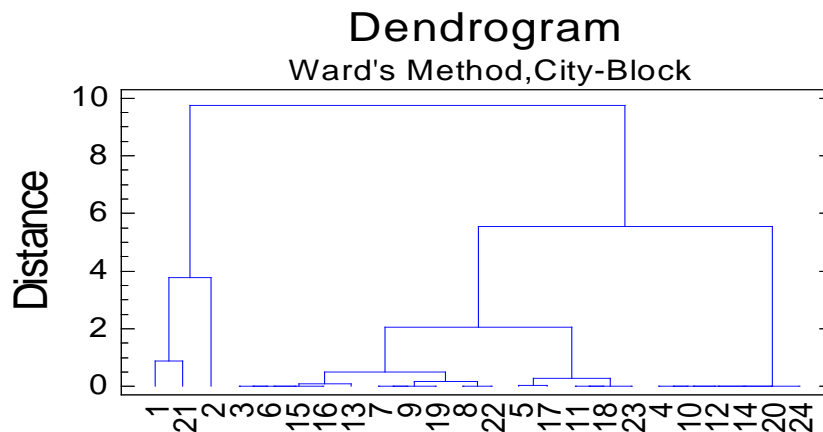


Рис. 2. Дендрограма розподілу кластерів, отримана методом Варда для спостережень за k

Аналіз показує наявність кількох груп, для яких усереднені показники k відмінні. Тобто вважати вибірку однією генеральною сукупністю не можна (параметр дистанції дуже вирізняється). Цю гіпотезу підтверджує й показник швидкості виконання операції. Аналіз було виконано аналогічно. Установлено, що швидкість виконання операцій поліпшувалася від заняття до заняття. Насправді, при початкових значеннях $s = 129,2$ при похибці 32,7 через два місяці ці показники становили вже $s = 150,5$ при $STD = 30,7$, а на кінець занять $s = 181,688$ при $STD = 37,6$. Усі вибірки однорідні, статистично значущі та підкоряються закону нормального розподілу (рис. 3).

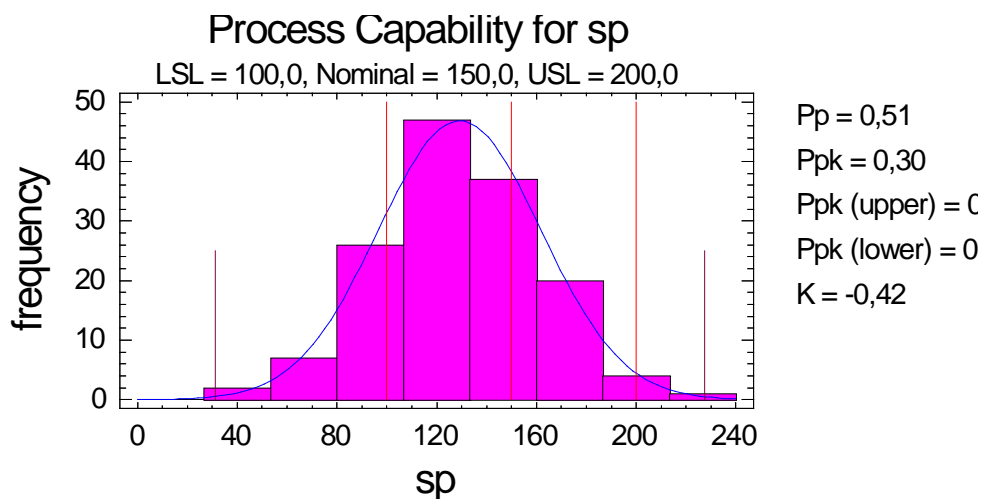


Рис. 3. Діаграма розподілу швидкості виконання проби Бурдона

Однак, незважаючи на такі результати, помилковість виконання операцій унаслідок втоми залишилася досить високою. За отриманими ре-

зультатами можна вважати, що досліджувана група складається із суттєво диференційованих за рівнем підготовки й за спроможністю концентруватися абітурієнтів, які хоч і збільшили швидкість виконання завдання, однак суттєвого підвищення уважності не досягли.

При практично незмінних помилках визначення усереднених показників, більшість абітурієнтів усе ж покращили свій рівень підготовки. Звернімося до дендрограм, побудованих для проміжного (через два місяці) і кінцевого етапів досліджень (рис. 4).

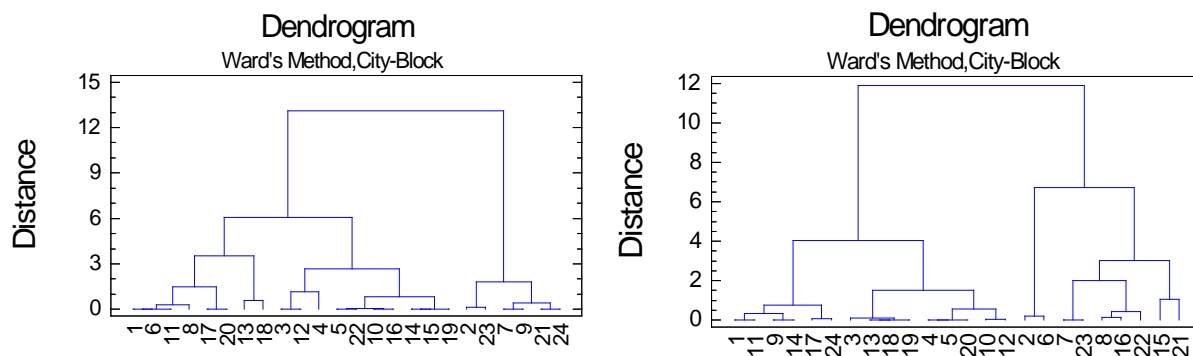


Рис. 4. Дендрограми розподілу кластерів контрольованого показника k

Так, ми бачимо, що виникло певне перегрупування кластерів, унаслідок чого певна кількість абітурієнтів поліпшила k . Водночас найбільш слабкі абітурієнти (наприклад 21) так і залишилися найбільш слабкими. Отже, порівняно з першими дендрограмами відбулося перегрупування всередині досліджуваної групи, з одночасним виходом із найбільш слабкої групи кількох осіб, зокрема, 21, 15.

Позитивним є той момент, що відбулося суттєве підвищення швидкості виконання операцій проби Бурдона.

На жаль, підвищити свій рівень абітурієнт 1 так і не зміг, однак у групі таких небагато.

Висновки. Аналіз статистичних даних свідчить про високу ефективність запроваджених заходів для зняття втоми та організації процесу навчання.

Усі індивідууми по-різному сприймають психолого-педагогічні засоби впливу, а відповідно, по-різному підвищують рівень знань. Абітурієнти з високим рівнем тривожності та депресії хоч і стабілізували свій психічний стан, але суттєвого покращення рівня знань не досягли.

У досліджуваній групі сформувалися 2–3 кластери підгруп, що зумовлює доцільність проведення вхідного тестування та формування навчальних груп з урахуванням рівнів тривожності та втоми.

Таким чином, нами запропоновано методику організації педагогічної діяльності при підготовці абітурієнтів, яка базується на нівелюванні наслідків втоми на основі початкової ідентифікації особистостей, що становлять навчальну групу абітурієнтів.

Література

1. Cameron C.A. A theory of fatigue. – In: Man under stress (ed. Welford A.T.). – L., 1974.
2. Интегральная оценка работоспособности при умственном и физическом труде : межотраслевые методические рекомендации / Е.А. Деревянко и др. – М., 1976. – 76 с.
3. Емельянов Ю.М. Активное социально-психологическое обучение / Ю.М. Емельянов. – Л., 1985. – 167 с.
4. Крепелин Э. К вопросу о переутомлении / Э. Крепелин. – Одеса, 1898.
5. Основы педагогики и психологии высшей школы / [под ред. А.В. Петровского]. – Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.
6. Розов В.І. Адаптивні антистресові технології : навч. посіб. / В.І. Розов. – К. : Кондор, 2005. – 278 с.
7. Чепіга М.П. Стимуляція здоров'я та інтелекту / М.П. Чепіга, С.М. Чепіга. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 347 с.

СУЩЕНКО А.В.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Определить точные границы и масштаб выбранной проблемы в данной статье нам представляется затруднительным, поскольку перечень противоречий в понимании сущности феномена “духовность”, равно как и оценка успешности попыток ее приобретения педагогами высшей школы, приведет к неизбежной неокончателности эксплицированных выводов. Исходным посылом для такой мысли являются доминирующие ныне методологические, идеологические или теологические конструкции, мирно сосуществующие в наших головах и крайне жестко сталкивающиеся на практике, приводя к неразберихе и путанице в миропонимании вообще и в понимании духовности в частности.

Детонатором для серьезного анализа данного феномена послужила делегированная для одного из наших соискателей научная задача – найти теоретические основания и методологическую базу для использования православного наследия в подготовке будущих педагогов высшей школы Классического приватного университета (г. Запорожье).

Ответ и одновременно первоисточник был получен практически моментально. Им стало первое предложение из текста украинской Конституции: “Верховная Рада Украины от имени Украинского народа (выделено нами. – *Автор*), ... сознавая ответственность перед Богом (выделено нами. – *Автор*), собственной совестью (выделено нами. – *Автор*), предшествующими, нынешним и грядущими поколениями... – принимает настоящую Конституцию...” [1]. Так, 28 июня 1996 г. в жизнь многих атеистов без общенациональных дискуссий и общегосударственных референдумов, без бросания яиц и дымовых шашек, строго говоря, “без спросу” вошла мысль о том, что Бог есть. Есть и наша ответственность перед Ним, что однозначно должно бы сменить, без преувеличения, всю принятую в обра-

зовании парадигму мировоззрения и миропонимания, направив усилия всех членов общества на исполнение божественного замысла. Так ли это на самом деле? Рассмотрим это в плоскости той сферы, которая первой должна бы среагировать на “вызов” и “перевернуть с ног на голову” собственные базовые положения, принципы, суть, смыслы, цели, правила, культуру. Речь пойдет о высшей школе – месте где, учитывая факты истории, чаще всего рождаются перемены.

Цель статьи – презентация авторских гипотез о возможностях решения проблемы обобщенного понимания светской и религиозной версий духовного развития педагогов высшей школы в теоретической и эмпирической плоскостях.

Попади слово “Бог” в текст любого, даже самого незначительного, документа еще 20 лет назад – и карьера “неосторожного писателя” полетела бы в пропасть. Сегодня все поменялось. Мы наблюдаем, как главные люди страны подают вербальные и невербальные знаки обществу про свое отношение к Богу и, соответственно, духовную принадлежность: публично молятся, крестятся, посещают храмы, изображают перед видеокамерами национальных каналов “духовную активность”. Примеру последних последуют остальные граждане Украины, в арифметической прогрессии пополняя ряды запутавшихся в миропонимании и мировоззрении, к числу которых автор статьи относит и себя самого. Иметь духовную жизнь стало модно или даже “гламурно” – с экранов телевизоров, ярких обложек книг и журналов видим бесконечное множество предложений и рецептов духовного развития: чтение священных книг, посещение святых мест, участие в обрядах, медитации, аскезы, общение с посвященными и просвященными, специальные физические упражнения, получение эзотерического, теологического образования и т.д. Чаще всего в таких предложениях просматривается следующий посыл – духовно развиваться довольно непросто, а значит, это лучше делать рядом с теми, кто это предлагает в виде услуги, путей и этапов есть множество, и все они человеку на пользу. Правда, не совсем понятно, что же это такое, духовное развитие, что оно дает человеку вообще, и нам – педагогам высшей школы – в частности.

Попытка разобраться в вышеперечисленных вопросах привела к изучению сегодняшних нормативных документов, касающихся современного украинского профессионального обучения педагогов высшей школы. В ней засвидетельствовано отсутствие внимания как Богу в целом, так и к духовному развитию педагогов в частности. В стандартах (ОКХ и ОПП), разработанных рабочей группой МОН Украины и утвержденных приказом от 31.03.2005 р. № 193, присутствуют все положенные для таких документов императивы – область использования педагогов высшей школы, типичные функции и задачи деятельности, необходимый образовательно-квалификационный уровень и требования к отбору соискателей, пожелания к содержанию подготовки и т.д. Внимательно изучив данный документ, любой человек может получить представление о том, каким видится группе разработчиков педагог высшей школы и какой должна быть, с их

точки зрения, качественная профессиональная подготовка данной категории специалистов. Понимая, что профессионально-образовательные программы и профессионально-образовательные характеристики будущих специалистов определяют ныне содержание и направленность последующих необходимых продуктов жизнеобеспечения педагогического процесса: учебно-методического обеспечения дисциплин, авторских монографий, электронных и обычных учебников, научно-методических и учебных пособий, научных статей, в конце концов, логику ежедневного труда преподавателей высшей школы, систему мотивов и стимулов, механизмов управления и коррекции, – мы вынуждены констатировать досадное отсутствие внимания как к “ответственности перед Богом”, задекларированной в Конституции, так и к проблеме духовного развития вообще.

Что же это – ошибка или понимание группы авторов (среди которых, на удивление, не обнаружено ни одного педагога с научной степенью) невозможности на данном этапе развития науки и высшего образования операционализировать такое качество, как духовность или духовную развитость? Скорее всего, второе. Очевиден ли сегодня смысл и предназначение духовного развития педагогов, ожидаемые от этого эффекты и педагогические результаты?

Ответ на этот вопрос может быть получен только после понимания того, что есть духовность, как и для чего ее нужно развивать у педагогов.

Официальную версию Национальной академии педагогических наук можно представить в виде определения места духовности одной из лидеров данной научной организацией – О.В. Сухомлинской. По ее мнению, духовность – это главное качество личности, состоящее из выбранных человеком ценностных приоритетов [2].

Еще одну “педагогическую” версию можно увидеть в определении духовности О.П. Рудницкой. Автор трактует ее как специфическую потребность познания мира, самого себя, смысла и предназначения своей жизни, который выявляется в зависимости от полноты и богатства внутреннего мира [3].

Группе авторов книги “Происхождение духовности” (П.В. Симонов, П.М. Ершов и др.) кажется, что духовность “редко бывает целью, она чаще присутствует в способах ее достижения... Духовность выступает как то, что называют чувством долга или совестью...” [4].

Важными в контексте нашего исследования представляются мысли представителей гуманистической психологии. Например, в подходе известного австрийского узника немецкого концентрационного лагеря, автора теории логотерапии В. Франкла [5], духом считается сфера человеческой мыследеятельности, в которой сам человек выясняет смысл своего существования. Автору удалось доказать на собственном примере, что у кого есть для чего жить – тот вынесет любое “как жить”. Ему вторит американский коллега А. Маслоу [6], описывая духовные состояния как переживания вершины: “В эти редкие минуты человек выключается из своего рутинного существования, перестает действовать механически, прерывает цепочку

банальных ассоциаций и мир как снаружи, так и в внутри человека предстает необычно свежим, острым и непосредственным. Можно сказать, что в этих проблесках человек осознает все сотворенное как чудо, которое открывает тайную сущность мира” [6].

В рамках еще одной попытки определения духовности С.Б. Крымским она рассматривается как принцип саморазвития и самореализации, обращение к высшим ценностным инстанциям конструирования личности [7]. Автор пишет: “Духовность – это способность переводить универсум внешнего бытия во внутренний мир личности на этической основе, способность создавать такой внутренний мир, благодаря которому реализуется самоидентичность человека, его свобода от жестокой зависимости от ситуаций, которые постоянно меняются [7].

Конструктивным путем изучения проблемы развития духовности личности, на наш взгляд, можно считать взаимное дополнение результатов чисто научного и религиозного опыта, где под духом подразумевается высшее свойство разумной души, с помощью которой человек общается с миром высших ценностей.

Надежду на такое воссоединение дает список глубоко верующих ученых мирового значения: астроном Н. Коперник, физики Б. Паскаль, А. Ампер, А. Вольт и И. Ньютон, “многостаночник” М. Ломоносов, физиолог Л. Гальвани, основоположник генетики Г. Мендель, математик С. Ковалевская, микробиолог и иммунолог Л. Пастер, изобретатель радио А. Попов, химик Д. Менделеев, автор теории ноосферы В. Вернадский и многие другие выдающиеся личности, духовная жизнь которых была не столь очевидна и публична как научная.

Исходным тезисом для дальнейшей теоретической конструкции сущности духовности в педагогике стало понимание качественно нового педагогического процесса в высшей школе профессора Т.И. Сущенко как процесса взаимного духовного, интеллектуального и эмоционального обогащения педагогов и студентов в условиях психологического комфорта и диалоговой культуры [8].

Наши эмпирические итоги многолетней работы по созданию такого педагогического процесса в Классическом приватном университете показали неплохие эмпирические перспективы такого подхода и первые полноценные гипотезы: чем больше преподаватель является самим собой в отношениях со студентами, чем больше его позиция по отношению к студентам строится на субъект-субъектной основе, чем меньше он скрывается за формальными фасадами профессионального и личностного статуса, чем искреннее и точнее принимается внутренний мир каждого студента, тем более вероятно, что взаимное духовное обогащение состоится, а сами студенты изменятся. Правда, есть и проблемы.

Во-первых, неизвестно, стоит ли быть “публично духовным”, тотально в этом смысле искренним, решившись транслировать свои чувства без всяких “фильтров”?

Во-вторых, не кроется ли в принятии всегда уникальной духовности другого человека некоторая утопизация человеческой природы? Возможно, безусловное принятие другого человека таким, каков он есть, – действительно одно из главных условий роста духовности в каждом из нас, но готовы ли четверть миллиона украинских педагогов высшей школы сделать это по отношению к каждому студенту хотя бы в перспективе?

В-третьих, не заложена ли опасность в “неотфильтрованном” взаимном духовном обогащении, ведь, принимая и присоединяясь таким образом к внутреннему миру уже сложившейся патогенной личности, мы имеем шансы сами измениться в патогенном направлении. Напомним, что, присоединившись к духовным ценностям Адольфа Гитлера, великая немецкая нация породила фашизм, а духовный мир Иосифа Джугашвили породил почти генетический страх свободы в душах трехсот миллионов жителей планеты.

Так становится очевидным, что наиболее сложной методологической проблемой является определение критерия разумной меры в духовном самораскрытии преподавателя высшей школы в педагогическом процессе.

Человеческая деструктивность как реальная сторона духовного потенциала без наличия чувства меры, которая позволит “отфильтровать” деструктивное, неизбежно вырвется изнутри вместе с высокой духовностью, ведь надежного фильтра пока не найдено. Приведем в пользу последнего тезиса мнение Ф.Я. Вертца, одного из сторонников гуманистической течения психологической науки: “Когда мы, люди XX века, ... делали односторонние попытки избавиться от своих пороков – имеющегося в нашей натуре безжалостного, звериного, инфантильного, уголовного, неразумного, болезненного и т.д., – не переставали мы вследствие этого понимать друг друга и самих себя? Ведь жизнь всех нас ... содержит эти недостатки” [9]. Автор считает, что, пытаясь устранить деструктивное в нас самих, мы парадоксальным образом теряем саму нашу духовность. Возможно целесообразно в данном случае пользоваться правилом Протагора “Человек является мерилем всех вещей...” и полагаться на интуицию и совесть каждого педагога?

Понятно, что всем людям вообще, а педагогам высшей школы в частности, нужна некая внутренняя субстанция для постоянного выбора действий. Эта субстанция имеет в разных интерпретациях разные названия, но у славянских народов наибольшую идентификацию получил термин – “совесть”. Считается, что именно совесть во всех сложных ситуациях, которые содержит педагогическое взаимодействие, является тем инструментом, с помощью которого человек может получить единственно правильный выбор одного из вариантов решения профессиональных задач. Совесть, условно говоря, является законодательной властью, а свобода – исполнительной. В зависимости от характеристик этих “инструментов” педагога, по нашему мнению, состоится или не состоится духовное обогащение и взаимообогащение всех участников педагогического процесса.

Конечно, общество было бы удовлетворено более надежными механизмами обеспечения духовного развития всех его членов, гарантируя иммунитет на духовную деградацию, но для решения этой проблемы следует много сделать по формированию новой системы ценностей как в самом обществе, так и в отдельно взятой субкультуре педагогов высшей школы.

Вряд ли найдутся возражения против того, что на территории страны, где в последнее время насчитали около 880 высших учебных заведений разных уровней аккредитации, первыми должны пройти работу по формированию своей духовной составляющей именно преподаватели высшей школы, ибо они стоят последними в цепочке нестихийного развития личности будущей элиты общества. Мысли, слова и чувства преподавателя становятся последним, что впитывает в себя будущий активный производитель материальных и нематериальных услуг перед началом воплощения своей природы в объективную действительность.

Педагоги высшей школы после попадания в профессию, как правило, работают в вузах всю жизнь. Их ценность с годами не девальвируется, ибо даже после превращения в невидимые пылинки вечной земной материи они продолжают заполнять внутренний мир своих студентов, сидят у них на плече, словно “ангел-хранитель”, детерминируют способы и смыслы жизнедеятельности. Причина такой зависимости кроется в содержании профессии педагога. Она одна из тех немногих, в которых человеку предъявлено обязательство “взаимопропитываться”, взаимообогащаться чувствами, мыслями и действиями другого человека. Вопрос только какими?

Согласившись с данной идеей в целом, мы должны понимать и то, что духовная составляющая нашей личности (то, чем мы собираемся взаимообогащаться) – это что-то сформированное в нас огромной “фабрикой событий”, среди которых обучение в вузе вполне можно считать самой яркой и запоминающейся его частью, с бесчисленными случайностями и непредсказуемостью, с восторгом и разочарованиями от встречи с носителями опыта, духовного в том числе. Все это взаимодействие, вместе с унаследованными от папы и мамы генетическими программами, становится материалом для создания в процессе индивидуальных переживаний и творчества идеи человека о СЕБЕ. Понимая, что человек – единственное живое существо, сознающее свою смертность, мы вынуждены искать смысл своего существования перед выходом в БЕСКОНЕЧНОСТЬ: “Людей терзает необъятность вечности и потому мы задаемся вопросом, поймут ли нас потомки” (слова из исторического фильма “Троя”). Неужели после жизни, после всего, что мы сделали, почувствовали и придумали, для нас никого и ничего не будет? Неужели внутренний мир человека есть только совокупность свойств, процессов и состояний, а не бессмертная частица божественного огня, вложенного в нас Творцом? Видимо, знать точный ответ нам не дано в силу задуманного сценария. В нем каждый из нас должен все выбрать САМ. Естественно, что выбор в пользу роста и развития ВО ИМЯ того, чтобы сделать мир лучше, – вот та идеальная платформа, стартуя с которой, следует разрабатывать методику восхождения к индивидуальной

духовности каждого преподавателя высшей школы. Таинство такого восхождения есть катарсисное переживание для каждого из нас, ибо духовное совершенство есть, с одной стороны, попутная цель и смысл любой педагогической практики.

В этом смысле процесс и результат духовного совершенствования педагога сегодня не есть частью оценки его труда в силу невероятной сложности критериев, показателей и индикаторов его проявления. Со стороны процесс духовного самосовершенствования может выглядеть как безвольное лежание на диване и осмотр потолка, а окружающих вряд ли удовлетворит объяснение, что, мол, “основная работа преподавателя – думать”. Проклятие нашей профессии именно в том, что процесс “думания”, равно как и духовной практики, принципиально неизмерим.

Выводы. Феномен духовного развития педагога на сегодняшний день не является общепонятным и очевидным научным конструктом. В его толковании существует ряд противоречивых версий, ни к одной из которых автор не осмелился присоединиться полностью. Наиболее близкой в результате поверхностного изучения стало следующее определение: духовное развитие педагога есть процесс и результат наиболее полного воплощения идеального в своей природе с помощью совести как органа понимания замысла Творца или понимания того, каким все должно БЫТЬ. Не сложно заметить главную слабость такого определения – отсутствие общепринятой конструкции идеального или, условно говоря, отсутствие общепризнанного понимания, каким все должно быть. Борьба между материалистическими и религиозными конструкциями в этом смысле продолжается. Тем не менее, выбрав последний из перечисленных акцентов духовной устремленности, мы получаем надежду на то, чтобы сделать наш мир лучше, если хотите, ближе к замыслу Творца.

Считаем такую постановку проблемы актуальной, значимой, важной, дающей энергию тем, кто действительно заботится, чтобы будущее поколение педагогов высшей школы было не только интеллектуально, но и духовно богатым.

Литература

1. Конституція України від 28.06.1996 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1996.
2. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських цінностей / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П. Рудницька. – К. : Освіта, 2002. – 270 с.
4. Симонов П.В. Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М. : Наука, 1989. – 352 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ., нем. / В. Франкл ; [общ. ред. Л.Я. Газмана, Д.А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.
6. Маслоу А.Г. Психология бытия : пер. с англ. / А.Г. Маслоу. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 304 с.

7. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты индивидуальности / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.

8. Сущенко Т.І. Особливості особистісно орієнтованого педагогічного процесу / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [ред. кол. Т.І. Сущенко та ін.]. – Київ ; Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С. 3–6.

9. Wertz F.J. (1986). The rat in psychological science // The Humanistic Psychologist. – Vol. 14. – P. 143–168.

СУЩЕНКО Л.О.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, які відбуваються сьогодні в Україні, вимагають радикальної трансформації вищої освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір.

У багатьох країнах світу відбувається інтенсивне удосконалення змісту, форм, методів забезпечення фундаментальності освіти, спрямованої на задоволення інтересів особистості. Вища школа покликана давати молоді цілісне уявлення про сучасну наукову картину світу, закладати теоретичний фундамент майбутньої професійної діяльності, сприяти творчому розвитку особистості та правильному вибору індивідуальної програми життя на базі пізнання особливостей, потреб і можливостей людини.

У зв'язку із цим набуває першорядного значення розвиток у вищих закладах освіти фундаментальних наукових досліджень, залучення до них студентів, виховання в них наукової та методологічної культури, підвищення вимог до результатів дослідницької праці, забезпечення високої ефективності і конкурентоспроможності наукової продукції тощо.

Саме науково-дослідна робота студентів є важливим засобом підвищення якості формування особистості спеціаліста, здатного творчо застосовувати в практичній діяльності останні досягнення науково-технічного й культурного прогресу.

Мета статті – охарактеризувати та проаналізувати існуючі підходи до визначення поняття “індивідуалізація”.

Підвищенню якості підготовки спеціалістів сприяє участь студентів у науково-дослідній роботі, тому що саме вона є одним із головних резервів аспірантури та здобувачів вченого ступеня, головним джерелом поповнення освітніх закладів науковими кадрами й фактором всебічного розвитку творчих та інтелектуальних якостей студентства.

Насамперед, доведено, що наука є рушійною силою прогресу, визначальним фактором розвитку освіти, підвищення добробуту членів суспільства, їхнього духовного та інтелектуального зростання.

Свого часу президент Академії педагогічних наук В.М. Столетов у бесіді з редакцією газети “Комсомольська правда” говорив: “Якщо ви закінчили інститут, то ви висококваліфікований спеціаліст. Проте, якщо ви

заспокоїлися на цьому і далі не працюєте систематично, повсякденно, то через три роки ви вже не висококваліфікований спеціаліст; через п'ять років ви вже відсталий спеціаліст, а через 10 років безнадійно відсталий спеціаліст. Основне завдання вищого навчального закладу – навчити людину вчитися все життя”.

Підготовка високоосвіченої та конкурентоспроможної особистості, здатної до творчості, є одним із першочергових державних завдань.

Сучасна вища освіта має забезпечувати всебічний розвиток студента як особистості, сприяти виявленню та розвитку здібностей, враховувати індивідуальні відмінності, розвивати самостійність, творчість, наполегливість і відповідальність. Але врахувати всі вищезазначені аспекти можна лише за умови індивідуального підходу до кожного окремого студента. Особистість студента, як майбутнього спеціаліста, – головний ціннісний орієнтир у діяльності ВНЗ.

Розвитку людини притаманне загальне й особливе. Загальне властиве всім людям певного віку, особливе вирізняє окрему людину. Особливе в людині називають індивідуальним, а особливість з яскраво вираженим особливим – індивідуальністю.

Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших рис людини, які постійно вирізняють одну людину від інших. Кожна людина – єдина й неповторна в своїй індивідуальності.

Тому здійснення науково-дослідної роботи вимагає неодмінного врахування індивідуально-психологічних особливостей людини, які формуються та виявляються в цьому виді діяльності.

Видатні вітчизняні та зарубіжні філософи й педагоги минулого (М.О. Бердяєв, В.Г. Белінський, М. Монтесорі, Ж. Піаже, Й.Г. Песталоцці, С.Ф. Русова, Ж.П. Сарт, Г.С. Сковорода, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, В. Франкл, Ф. Фребель, С. Френе) наголошували на необхідності цінування кожної людини, глибокому знанні її індивідуальних відмінностей, розвитку у педагогів необхідних для цього педагогічних якостей, повазі до виключних особливостей та створенні найбільш комфортних умов для навчання та виховання кожної особистості.

Індивідуальна форма навчання – одна з форм організації навчального процесу, яка спрямована на організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей та особливостей кожного з учнів чи студентів, для їх становлення як особистості.

Визначальними для осмислення аспекту особистісного становлення можна вважати концепції І.Д. Беха, М.Й. Боришевської, І.В. Дубровіної, О.Л. Кононко, В.К. Котирло, М.В. Крулехт, В.Т. Кудрявцевої, О.А. Шаграєвої та інших.

Мета індивідуального навчання у вищій школі – це не лише досягнення високих результатів у засвоєнні знань студентами, а розвиток індивідуальних якостей, становлення майбутнього фахівця як особистості. На сьогодні проблема індивідуалізації є недостатньо розробленою й обґрунто-

ваною як в основній, так і вищій школі. Ряд важливих аспектів залишається невисвітленим. Не розроблено інтегрованої теорії щодо індивідуалізації в управлінні науково-дослідною роботою, не чітко розмежовується сутність і відмінність понять “індивідуалізація освіти”, “індивідуальний підхід”, “індивідуалізація особистості”.

Щоб підготувати сучасного спеціаліста, який буде здатний до самовдосконалення, самоосвіти, самореалізації, відповідно до вимог держави й суспільства, не можна не враховувати індивідуальних особливостей студента, створення умов для розвитку та вдосконалення його психолого-фізіологічних задатків. Все це свідчить про необхідність індивідуалізації науково-дослідної роботи у вищій школі, яка забезпечить реалізацію всіх цих вимог.

Говорячи про індивідуалізацію навчання у вищій школі, ми постійно звертаємося до понять індивідуальності та особистості, які не є тотожними. З філософської точки зору, поняття “особистість” пов’язане з більш глибокою суттю людського роду й водночас з найбільш суттєвими індивідуальними особливостями конкретної людини. Індивід лише тоді стає особистістю, коли включається в систему існуючих суспільних відносин, набуваючи нової якості, стаючи елементом суспільства [2].

У психології термін “особистість” тлумачиться по-різному, залежно від того які поняття в себе включає. Цінним, на наш погляд, є тлумачення поняття особистості Г. Олпорт як “життєво формувальної, індивідуально своєрідної сукупності психофізіологічних систем – рис особистості, якими визначається своєрідність мислення й поведінки” [11].

На думку прихильників діяльнісного підходу в психології, особистість – найбільш повне вираження суб’єктивного полюса діяльності, яка породжується діяльністю й системою відносин з іншими людьми [11]. Основними властивостями особистості є: здібності, темперамент, характер, емоції та почуття, мотивація, воля.

Кожна людина будує свою особистість самостійно в процесі активної діяльності та спілкування з іншими людьми. Особистість – це неповторна єдність фізіологічних і психологічних якостей. Щодо розгляду поняття “індивідуальності”, то існує два підходи трактування його сутності.

Прихильники першого підходу пропонують розглядати індивідуальність як сукупність неповторно своєрідних рис та особливостей людини, що відрізняє її від інших людей або сукупність властивостей і особливостей кожної істоти, що відрізняють її від інших істот того самого виду [10].

Прихильники другого підходу розглядають “індивідуальність” як особистість з притаманними тільки їй унікальними та своєрідними характеристиками, як певний напрям розвитку особистості, що супроводжується появою нових властивостей з певних причин [1].

Російський учений П.П. Блонський розглядав індивідуальність як певну комбінацію окремих успадкованих ознак. Він розділяв ці ознаки на домінуючі та підлеглі. За його теорією, якщо вроджені задатки не розвиваються під впливом того чи іншого подразника, то вони атрофуються.

На початку ХХ ст. на основі науково-експериментальних фактів було виявлено, що розвиток індивідуальності здійснюється поступово й послідовно, він не є прямолінійним, може допускати відхилення та зупинки; існує нерозривний зв'язок між духовними й фізичними особливостями, а також між окремими сферами (психічного-емоційною, волевою, розумовою); різні аспекти психічного стану розвиваються неоднаково за темпами та енергією з різних причин.

Досліджуючи цю проблему, академік А.В. Петровський визначає “індивідуальність” як одну із сторін особистості, під якою розуміє неповторну сукупність психологічних особливостей людини. Ця сукупність включає в себе “характер, темперамент, особливості психічних процесів, почуття та мотиви діяльності, сформовані здібності” [6].

Виходячи з того, що основним видом діяльності студентів є навчання, у процесі якого формуються не тільки знання, уміння та навички, а й одночасно здібності, настанови, волеволі та емоційні якості, в яких бере участь і розвивається особистість як ціле, як єдність усіх сторін і якостей. Тому, говорячи про розвиток особистості в процесі науково-дослідної роботи, ми, насамперед, маємо на увазі саморозвиток студента.

За цих умов індивідуалізація навчання у вищій школі створює всі можливості, які сприяють розвитку студента як індивідуальності та становленню його як особистості.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених різним аспектам вищезазначених дефініцій довів, що досі немає єдиного тлумачення понять “індивідуальний підхід”, “індивідуальна робота”, “індивідуалізація”, недостатньо розкрита їх сутність, існує невпорядкованість та певні розбіжності у визначеннях. Проблему розвитку цих понять в історичному контексті, на наш погляд, можна охарактеризувати за декількома напрямками. Перший напрям характеризується тлумаченнями принципу індивідуального підходу як: “основоположення” (Я.А. Коменський), “правило” (Ф.А. Дістерверг), “підхід” (Б.П. Єсіпов, Н.К. Гончаров, В.М. Галузинський), “спосіб” (В.З. Юркевич, Л.В. Кондрашова), “тама персональних і колективних педагогічних засобів впливу” (М.Л. Портнов), “одна з форм спілкування вихователя з вихованцем” (К.М. Гуревич), “важлива складова методики навчально-виховної роботи” (Г.С. Костюк), “принцип педагогіки” (Г.І. Щукіна, І.Т. Огородніков, Ю.К. Гербеєв, В.І. Лозова, В.М. Галузинський, С.У. Гончаренко, Ю.К. Бабанський та ін.) [3; 4; 5; 7].

Деякі дослідники відносять індивідуальний підхід до понять часткового характеру – правил, принципів (Н.Д. Левітов), зводять його до врахування індивідуальних розходжень учнів (Л.П. Мусялик, Г. Нойнер), звужують, співвідносячи його з вимогами до методів і форм організації навчального процесу (Л.Г. Ковальов).

На думку російського дидакта Є.С. Рабунського, потрібно здійснювати індивідуальний підхід у тісному зв'язку з іншими дидактичними принципами, тому що відносно ізольований розгляд цього принципу можливий

лише в межах розумної абстракції, що полегшує розуміння та практичну реалізацію його в єдиному цілісному навчально-виховному процесі [9].

З одного боку, він слугує конкретизації інших принципів, які розкривають соціально-типові вимоги до навчання й виховання, з іншого – визначає вимоги до змісту освіти, методів та організаційних форм з метою формування творчої індивідуальності кожного учня. Його реалізація передбачає часткові, тимчасові зміни найближчих завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійну видозміну методів та організаційних форм [9].

Отже, незважаючи на розбіжності в поглядах, більшість учених-дослідників виділяє індивідуальний підхід як найважливіший принцип навчально-виховного процесу, який здійснюється в тісному зв'язку з іншими принципами та різноманітними шляхами.

Терміни “індивідуальна робота” й “індивідуалізація” науковці також тлумачать неоднозначно. Індивідуальну роботу розуміють як “одну з форм організації навчального заняття” (А.П. Кондратюк, Б.П. Єсіпов); “здійснення індивідуального підходу в навчанні” (М.А. Данилов, М.Н. Скаткін, Є.С. Рабунський); “виконання школярем навчального завдання” (В.І. Лозова, П.Г. Москаленко, Г.В. Троцко); “форму організації пізнавальної діяльності” (Л.В. Кондрашова, В.К. Буряк, Л.А. Гапоненко); “найважливішу форму виховання” (В.С. Юркевич); “самостійну роботу” (Г. Нойнер, Ю.К. Бабанський).

Поняття “індивідуалізація” почали використовувати у вітчизняній педагогічній літературі у 1960-х рр., наступними роками увага до нього зросла.

Індивідуалізацію розглядали з точки зору навчально-виховного процесу – як вибір форм, методів, прийомів навчання; змісту освіти – як створення навчальних планів, програм, навчальної літератури; побудови системи освіти – як формування різних типів навчальних закладів, груп, класів.

Другий напрям проблеми розвитку понять “індивідуальний підхід”, “індивідуальна робота”, “індивідуалізація” полягає в тому, що для всіх досліджень характерним є виділення різних ознак як головних у цих поняттях із тенденцією зростання їх у процесі розгляду цього поняття з минулих років до сьогодення часу.

Російський дослідник Є.С. Рабунський виділив та аргументував 12 “суттєвих ознак індивідуального підходу”: гуманність, сприяння формуванню колективізму, активність, спрямованість на кожного учня, динамічність, спадкоємність та перспективність, двосторонній характер, здійснення різноманітними шляхами, здійснення за певними етапами, неприпустимість оцінки якості кількістю заходів, наявність рушійних сил, єдність вимог [9].

Більшість дослідників пов'язує поняття “індивідуалізація” з навчальним процесом. Виходячи із цього, можна, на наш погляд, структурувати ознаки індивідуалізації (щодо змісту освіти, організації навчання) і загальні (що можна віднести до кожної із цих груп).

До ознак, що характеризують індивідуалізацію змісту освіти, можна віднести такі: “допомагає визначити норму знань і розвитку учнів”, “різноманітна повнота і глибина вивчення”, “різноманітна кількість і складність завдань”, “спільні індивідуальні освітні програми”.

Серед ознак, що характеризують індивідуалізацію організації навчання: “оптимальна зайнятість учнів на уроці”, “посильна розумова напруга”, “залежність від підготовленості й темпу роботи учнів”, “пізнавальна діяльність є складною і привабливою для всіх”, “індивідуально-типологічні групи”, “специфічний підхід до кожної групи”, “розвиток індивідуально-типологічних особливостей”, “завдання різного ступеня складності”, “навчання необхідних прийомів пізнавальної діяльності”, “індивідуальний темп і стиль”, “в усіх формах і методах”, “оптимально організований навчально-виховний процес”, “особлива організація навчального процесу”, “у колективі класу (групи)”.

До загальних ознак належать такі: “ставить та вирішує конкретні завдання навчання”, “відповідає меті діяльності та реальним пізнавальним можливостям”, “застосовується на всіх етапах”, “здійснення вимог індивідуального підходу”. Іноді індивідуалізацію навчання трактують як урахування індивідуальних особливостей учителя, як формування індивідуального стилю викладання [6].

Наведені дані засвідчують тенденцію зростання уваги до цих понять останніми десятиліттями, зокрема до виділення на основі характеристики більш чіткого визначення.

Індивідуалізацію розглядають також як особливу організацію процесу навчання, яка охоплює всі його ланки. Необхідність індивідуалізації як особливої організації навчання зумовлена тим, що рівень підготовки й розвиток здібностей до навчання не в усіх однаковий.

Є.С. Рабунський вважає, що результат індивідуалізованого навчання безпосередньо залежить від конкретизації найближчих завдань, від умілої організації навчального матеріалу, гнучкості обраної методики, рівня освіченості та педагогічної майстерності вчителя. Головним критерієм ефективності він називає темп просування до дієвішого пізнавального інтересу, до вищих рівнів успішності та пізнавальної самостійності.

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичної спадщини провідних українських та російських педагогів дає підстави стверджувати, що індивідуалізація як особлива організація навчання має свої переваги та особливості:

- це тривала та систематична робота, яка передбачає часткові, тимчасові зміни найближчих завдань і окремих сторін змісту науково-дослідної роботи;
- систематичне та планомірне вивчення студента, його сильних та слабких сторін, особливостей;
- обов’язкове пристосування цілей та змісту науково-дослідної роботи до рівня підготовки студентів, тобто спрямованість на кожну окрему особистість.

Література

1. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1968. – 334 с.
2. Батищева И.Р. Мотивация и интеллектуальная самостоятельность студентов в процессе обучения иностранному языку во втузе / И.Р. Батищева, Д.Н. Александров // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе : межвуз. сб. научн. тр. – Пермь : Перм. гос. ун-т им. А.М. Горького, 1983. – С. 124.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Есипов Б.П. Основы дидактики / Б.П. Есипов. – М., 1967. – С. 354.
5. Кондрашова Л.В. Индивидуальная работа студентов по педагогическим дисциплинам / Л.В. Кондрашова, В.К. Буряк, Л.А. Гапоненко. – Кривой Рог, 1995. – С. 27.
6. Общая психология / [под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1977. – 431 с.
7. Педагогика / [под ред. И.П. Огородникова]. – М., 1968. – 219 с.
8. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография / Е.Н. Пехота ; под общ. ред. И.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 281 с.
9. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е.С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 184 с.
10. Семенов И.М. Индивидуальность / И.М. Семенов // Большая советская энциклопедия. – М. : Изд. сов. энциклопедия, 1972. – Т. 10. – 188 с.
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – К., 1994.

СУЩЕНКО Т.І.

ПЕДАГОГІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ОСВІТЯН З ПОЗИЦІЙ ПЛАНЕТАРНОГО МИСЛЕННЯ

Світовий досвід удосконалення життєдіяльності людей показав: успішним управління будь-якою сферою життя може бути тільки тоді, коли в ньому закладено все багатство людської культури, всі можливості мислення, наукового знання та досвіду. Сама категорія “управління” набуває суспільного значення, підтверджуючи висновок В. Вернадського про те, що людина повинна мислити та діяти в новому аспекті, не тільки в аспекті окремої особи, сім’ї чи роду, держави чи їх союзів, а й у планетарному [1].

Зрозуміло, що управління частіше пов’язують з владою (в широкому соціологічному значенні). Але в управлінні здійснюється безліч видів людської діяльності. Тому в характеристиці управління як категорії чомусь забувають про педагогічний аспект, від якого залежить глибина впливу управління на всі форми життєдіяльності. Це особливо актуально, коли мова йде про управління освітніми процесами, зокрема, про зміни в управлінні професійною освітою. Є нагода підкреслити, що управління як явище культури дуже часто характеризується з етичної, естетичної (художньої) і педагогічної точок зору. На думку видатного російського вченого, теоретика державного управління Г.В. Атаманчука, “в управлінні, без сумніву, реалізуються моральні якості людей, і саме воно може аналізуватися й оці-

нюватися в моральних і етичних категоріях... Входить у життя, хоча й повільно, етика управління” [2, с. 53].

Проте, незважаючи на широке поле публікацій, зокрема В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренка, А.Н. Джуринського, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.О. Кудіна, Н.О. Миропольської, О.Г. Романовського, Л.Л. Товажнянського та інших, питання педагогізації управлінської діяльності не набули достатнього висвітлення.

Мета статті – висвітлити авторські концептуальні підходи до розв’язання досліджуваної проблеми за принципом: менше влади – більше педагогіки в управлінні освітою.

Компаративний аналіз сучасних підходів до професійної підготовки фахівців різного профілю, спільних політик у впровадженні досвіду та стратегії європейської інтеграції показав, що майже недослідженою залишається проблема відсутності підготовлених концепцій педагогіки цього процесу, створення нових, кращих моделей управління професійною підготовкою, аналітичних матеріалів з питань вивчення та впровадження досвіду інтеграції спільних зусиль, змісту мети й завдань, осмислення європейської ідеї, всієї системи перетворень у контексті професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів, спільного розуміння найважливішої категорії “професіоналізм” у довгостроковій перспективі. Адже без цього освітнє середовище вищих навчальних закладів залишається надто консервативним.

Саме тому нагальним завданням усієї системи вищої освіти є ефективна реалізація завдань оптимізації професійної підготовки кадрів у системі вищої освіти на концептуальних засадах відповідно до критеріїв вступу до Європейського Союзу, можлива завдяки розробці комплексу координаційних завдань, що базуються на фокусуванні ефективності вищої освіти, спрямованої на високий рівень продуктивності професійної підготовки. Усі ці фактори тісно переплетені й взаємозумовлені в цьому процесі, оскільки протягом свого розвитку на певних етапах вони можуть випереджати один одного без безумовного пріоритету одного з них. Отже, управління професійною освітою, ректорати, вчені ради, науково-методичні підрозділи, деканати, завідувачі кафедр у вищій школі є організаційно-коригувальною й регуляторною складовою, де виробляються та втілюються в життя технології досягнення визначених ВНЗ цілей.

Призначення педагогізації управління професійною освітою полягає в спонукальному поєднанні керованого розвитку й самоорганізації складних систем вузівської життєдіяльності, пов’язаної з послідовною орієнтацією на людину та активізацію її творчого потенціалу в напрямі професійного самостановлення й самовдосконалення професійних, особистих соціальних, моральних, психологічних та інших якостей, що сприятиме цілісності індивіда й суспільства. Управлінці будь-якого вищого навчального закладу покликані навчитися відповідати тенденціям такого розвитку, який стимулює вихід системи професійної освіти на ці шляхи, забезпечуючи для

цього постійне і стабільне зростання ВНЗ, наявність необхідних духовних і матеріальних ресурсів.

Варто наголосити, що ефективність реалізації найважливіших завдань педагогізації управління розвитком професійної підготовки висококомпетентних спеціалістів безпосередньо залежить від динаміки загального стану наукової розробки цих проблем, наявності фундаментальних праць з питань освітніх інтеграційних процесів національного рівня, здатних приймати й реалізувати відповідно до сучасних тенденцій управлінські рішення.

Першорядного значення вищесказане набуває, коли йдеться про управління професійною підготовкою вчителя – майбутньої духовно-інтелектуальної педагогічної еліти, яка, маючи величезний творчий потенціал, повинна реально впливати на перебіг подальших перетворень в Україні та в усьому світі. Чи враховують таку нову місію ректорати, деканати, управлінські ланки, що керують підготовкою майбутнього вчителя, і ті, що здійснюють його професійне і громадське становлення, готують учителя до виконання ним свого історично-суспільного призначення?

Наші тривалі дослідження цієї проблеми показали: професійна підготовка випускників вищих навчальних закладів, зокрема, майбутніх освітян в умовах сучасних тенденцій суспільного розвитку, знаходиться на великій відстані від сформованості дійсно сучасного професіоналізму. Суспільство змінюється стрімкими темпами, а уявлення про професіоналізм залишається категорією сталою.

Дійсно, чи може бути таке уявлення сталим? Ми дійшли висновку: професіоналізм у будь-якій сфері – це професіоналізм певної епохи й часу. Зараз світ розвивається за своїми законами. Які ж тенденції та фактори впливають на управління розвитком професіоналізму випускників вищих навчальних закладів на сучасному етапі?

Дослідження цих тенденцій показали: за лінією горизонту ховається найголовніший компонент професіоналізму – висока культура праці. На сьогодні надзвичайно низький рівень впливу освітніх процесів на розвиток педагогічної культури. Незважаючи на те, що блискавично змінюється зовнішній вигляд наших освітніх закладів, вони наповнюються сучасною технікою, комп'ютерами тощо, рівень культури професійного спілкування, навіть культури викладання, залишається, на жаль, низьким. Звідси – низький рівень впливу освіти на культуру як компонент професіоналізму освітян, відсутність професійної взаємодії. У зв'язку із цим необхідне невідкладне формування у педагогів усіх ланок принципово нової системи людських відносин, націлених на загальнолюдські пріоритети, докорінне переосмислення парадигми глобального виживання людства, науково обґрунтоване забезпечення переходу від існуючої егоцентричної до антропоцентричної та соціоцентричної моделі життєдіяльності й взаємодії – від окремої людини до людства в цілому.

У таких ситуаціях, як засвідчує практика та історична ретроспектива, педагогічна освіта, духовна культура, за певних умов, можуть стати гарантими загальнолюдської стабільності й цілісності.

Сучасна наука пропонує педагогам комплексний погляд на світ і людину в ньому, на її місце й роль у масштабах соціуму та Всесвіту. Філософські ідеї про необмежений розвиток особистісного потенціалу, про ноосферу, етногенез, які увійшли в суспільний контекст, значно розширюють і поглиблюють розуміння людської природи, відкривають нові підходи до діяльності всіх освітніх закладів, до педагогічної діяльності вчителя, змістом якої все частіше розглядається творення Людини.

Ці явища до краю ускладнюють завдання посиленого впливу на розвиток духовної сфери молоді в умовах сучасної освіти. Не допомагає в цьому й найсучасніша науково-людинознавча інформація, яка накопичена за останні півстоліття багатьма науками. Ці знання невпинно розширюються й майже щодня поповнюються новими. Вони незмірно потрібні сучасним управлінцям, педагогам, батькам, нарешті, учням і студентам для самопізнання себе, уникнення нещастя і збочень, які постали в новому тисячолітті перед найцивілізованішими суспільствами у сфері підготовки нових поколінь до буття на ушкодженій планеті. На землі реально існує багато зон, на яких уже сьогодні жити людині неможливо.

У зв'язку із цим розуміння інтеграції різних наук набирає сили, цьому сприяє потреба у вирішенні групи глобальних та інших проблем, без чого не можна сподіватися на виживання людства й забезпечення його стійкого розвитку.

Серед тих засобів, на які може розраховувати частина людства у вирішенні вказаних проблем, найбільш перспективними є педагогічна наука й освіта, яка концептуально побудована на прогресивних ідеях інтеграції навколо глобальних проблем життєдіяльності людства та кожної конкретної особистості зокрема, з урахуванням прогресивних ідей, започаткованих філософом В.О. Кудіним щодо потреби в зміні людством багатьох його нинішніх ідеалів і прагнень, уявлень про життєві цінності, про вибір людиною власного сповідального шляху до щасливої долі.

Справді, на думку В.О. Кудіна, вже сьогоднішня освіта має зосередити увагу на формуванні тих загальнолюдських цінностей життя, в яких не буде місця агресії, сутяжництву, насильству, безжалісній експлуатації чужої праці, збагачення за рахунок інших, використання зброї як засобу панування над іншими країнами й народами.

Відірваність професійної освіти від цих глобальних проблем гальмує розвиток суспільства, освіти, самої особистості (учня, вчителя, будь-якого громадянина планети). Цим, перш за все, пояснюється той усіма визнаний факт, що знання механічно не переростають у гуманні й порядні відносини між людьми, а з них – у стиль поведінки. Більше існує протилежних випадків, коли, наприклад, грамотні й навіть обізнані в юридичних кодексах люди свідомо порушують права інших, вирубують ліси під власні дачі, скоюють цинічні фінансові махінації і не бачать у цьому ніякого гріха пе-

ред народом, перед суспільством, перед своїми батьками та дітьми. Свого часу К.Д. Ушинський попереджав, що знання не роблять людину вихованою.

Втім, учені всього світу попереджають про те, що вже не можна продовжувати робити на Землі тільки те, що забажає людина, де б вона не мешкала, має приймати на себе – в особистому й історичному плані – відповідальність за все те, що відбувається на планеті. Дослідники науково обґрунтовують необхідність формування засобами освіти планетарного мислення, йдеться про зародження взаємозалежного й інтегрованого світу, про духовність як усвідомлення своєї належності до нього.

Зусилля освітян, таким чином, мають бути спрямовані на розв'язання глобальних проблем виживання цивілізації, яке вимагає педагогічної співпраці, співтворчості й координованого розвитку нового громадянина планети.

Початок нового століття збігається із суттєвим переглядом і оновленням цілей, змісту національної професійної освіти, удосконаленням механізмів управління нею, пошуком шляхів формування нового покоління управлінців вищої школи з новим набором ролевих функцій і якостей, основними з яких є й будуть такі:

- високий рівень духовності, культури й професіоналізму;
- масштабність і планетарність професійного мислення;
- соціальне партнерство й відповідальність;
- адаптація до трансформаційних змін, що відбуваються у світі тощо.

У результаті суспільні умови змінюють свідомість управлінців.

Нову модель людського співіснування на Землі вчені пов'язують також із загостренням екологічної кризи. Перша жінка-космонавт Валентина Терешкова зі сльозами на очах розповідала дітям “Артеку”: “Облітаючи Землю, вперше відчула, що люди мають турбуватися про свою планету, берегти її. Я була приголомшена, дивлячись на Землю з Космосу. Я миттєво зрозуміла, яка маленька й тендітна наша планета, яка кудись рухається в темряві Всесвіту. Зразу стало зрозуміло, що всі ми включені в одну життєву систему, яка підтримує існування кожного з нас. Кордони, намальовані на картах, умовні. Відокремленість шкодить нам, бо різниця між нами незначна, порівняно з тим, що нас поєднує”.

Освіта й виховання мають виступати основними факторами впливу на підготовку молоді до майбутнього життя в умовах цілісності, взаємозалежності, відповідальності й турботи, замість вузькоорієнтованої моделі життєдіяльності на Землі.

З яких би позицій ми не підходили до парадигми освіти, потрібно оперативніше робити безпосередні практичні кроки до участі в дослідженні та розв'язанні розглянутих глобальних проблем. Здійснення таких кроків потребує серйозного наукового обґрунтування відповіді педагогів-дослідників на такі важливі запитання:

1. Якими мають бути сьогодні цілі професійної діяльності вчителя, що визначають її зміст та організацію?

2. Яким чином відбирати зміст планетарно орієнтованої системи навчання?

3. За якими критеріями мають оцінюватись якості роботи вчителя в школах, гімназіях, ліцеях, викладачів вищих навчальних закладів?

Відповіді на ці запитання визначають стратегію розвитку післядипломної педагогічної науки, освіти будь-якої країни, її пріоритети та напрями.

Але чи досліджені закономірності функціонування й розвитку освітніх процесів з урахуванням того, що відбувається в науці, на Землі, у Всесвіті? Чи стурбовані цими проблемами організатори модернізації сучасної освіти, чи мають наміри враховувати тенденції суспільного розвитку? Чи зацікавлена, врешті-решт, влада у вихованні всім світом заявленої гуманної, порядної, безкомпромісної та кришталево чесної особистості? Чим можна переконати в цьому практичного освітянина, якщо критерієм якості освіти і його праці вважається рівень навченості випускників у цілому та володіння ними спеціальними знаннями й навичками зокрема?

У дослідженнях багатьох учених подано моделі інтеграційних процесів у формуванні особистості сучасного випускника ВНЗ задовго до виникнення питання про підписання Болонської конвенції, зокрема, утверджується й розвивається А.Н. Джуринським концепція виховання мешканців Землі як спільного Дому людства [3].

Посилаючись на світовий досвід подолання кризи в освіті, Л.С. Воробйова, зокрема, підкреслює, що найважливішим завданням освітньої інтеграції є робота, спрямована на духовне зближення народів, подолання взаємних образ та недовіри між ними [4].

К.В. Корсак, аналізуючи стан сучасної світової вищої школи, вважає, що зміни соціальних і політичних пріоритетів багатьох країн світу зумовили перегляд основної мети освіти, перехід від виховання громадянина якоїсь однієї держави до формування “громадянина світу”, людини відповідальної й освіченої, мораль якої має досягнути рівня відповідності тим завданням, які вже зараз потрібно вирішувати.

Побутує й активно стверджується наукова думка, що вагоме ставлення до творчої спадщини інших народів дасть змогу побачити не тільки різницю, а й знайти спільне в ставленні до дійсності, допоможе більш глибоко пізнати своє рідне, дасть відповідь на важливе запитання: як жити разом у мирі та злагоді, утверджувати досвід системної оптимізації розв’язання не тільки економічних та екологічних проблем, але й гарантувати Гармонію і Культуру відносин між людьми.

Зрозуміло, що якісний бік інтеграції освітньої галузі повністю залежить від науково-методичного забезпечення стратегії культури миру, яка полягає в такому:

- формуванні базової культури особистості, її вміння виявити своє ставлення до світу, до людей, до себе в самотніх національних формах;
- розумінні вчителем відповідальності як учителя людства, який стоїть біля джерел суспільства майбутнього, як учителя, що формує особистість дитини, людини для всього людства;

- перебудові системи освіти в систему виховання й розвитку особистості;
- перетворенні все ще існуючої практики авторитаризму у відносинах суб'єктів навчально-виховних закладів, закладів культури, урядових установ, громадських організацій на основі розробки й використання науково обґрунтованих програм під назвою “До культури світу”;
- формуванні в дорослих і дітей нової свідомості з орієнтацією на світову культуру миру, адекватної почуттям, потребам і діям, відповідальності за безпеку, благополуччя, комфорт і радість життя.

Висновки. Таким чином, проаналізовані нами окремі проблеми інтеграції в освітній сфері дають підстави для висновку про те, що до найважливіших, сучасних і гострохарактерних цілей вищої педагогічної освіти можна віднести такі, як:

- зміна ціннісних орієнтацій педагогів, залучення їх до осмислення стану сучасної планетарної екології через ознайомлення з біологічними регіональними системами різного масштабу, з їх взаємозалежностями та наслідками взаємодії з підсистемами інших регіонів;
- гармонізація міжособистісних відносин на основі реалізації загальнолюдських цінностей, досягнень у цій сфері різних культур і цивілізацій, на повазі до етнокультурних особливостей інших народів;
- ознайомлення з випадками міжетнічних конфліктів, етнічним багатством людського роду, миротворчими формами захисту прав людини;
- навчання жити й працювати разом, у команді, у групі, брати на себе відповідальність за долю інших людей;
- здійснення психологічного оздоровлення педагогів і дітей гуманістичними методами виховання через успішну творчу працю, духовну взаємодію, стимулювання й оволодіння методами самооздоровлення тощо.

Отже, в основі оновлення стратегії професійної підготовки вчителів, вузівського педагогічного процесу має бути перехід від плекання вчителя як громадянина України до формування громадянина планети. Механізм такого переходу має стати для закладів вищої педагогічної освіти предметом наукового осмислення та науково-методичного забезпечення.

Література

1. Вернадський В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
2. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления : курс лекций / Г.В. Атаманчук. – 4-е изд., стер. – М. : Омега-Л, 2009. – 579 с.
3. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. / А.Н. Джурицкий. – М., 1998.
4. Воробйова Л.С. Світовий досвід у подоланні кризи вищої освіти / Л.С. Воробйова // Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : тези доповідей Всеукраїнської науково-методичної конференції. – К. : КНУ, 2000.
5. Корсак К.В. Світова вища освіта: порівняння і визначення закордонних кваліфікацій / К.В. Корсак. – К. : МАУП – МКА, 1997.

РОЗВИТОК І ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Нове століття характеризується новими умовами, у яких відбувається формування інформаційного суспільства, модернізація освіти та управління нею. Інформаційний ресурс, управління, комунікація, інформаційні вибухи, організація, інформаційна діяльність, інформаційне суспільство є характерними ознаками нової цивілізації – інформаційної.

Перехід країн до інформаційного суспільства призвів до визнання інформаційної діяльності як пріоритетної й зумовив зміни в професійно-кваліфікаційних вимогах до керівників загальноосвітніх навчальних закладів та в характері управлінської праці в цілому.

Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом передбачає: використання автоматизованих інформаційно-довідкових систем; автоматизованих інформаційно-пошукових систем; управлінських інформаційних систем; інтернет-технологій, телевізійно-супутникових мережевих технологій, кейс-технологій у поєднанні з телекомунікаційною підтримкою процесу управління; інформаційних ресурсів глобальної комп'ютерної мережі Інтернет; формування банків і баз даних; створення власних банків нормативно-директивної інформації.

Аналіз наявних програмних продуктів на вітчизняному ринку, що підтримують процес управління закладом освіти, свідчить про їх незначну кількість, незадовільну якість і неповний набір функцій, який би враховував усі процеси в закладі. Водночас інформаційне забезпечення системи управління освіти в цілому та управління закладом зокрема належать до процесів, які постійно динамічно розвиваються в умовах постійних змін і невизначеності, а також залишаються найменш дослідженими компонентами відповідних систем.

Мета статті – розкрити основні напрями ефективного використання інформаційних технологій для створення єдиного інформаційного середовища навчального закладу та побудови баз даних; визначити, яким вимогам та завданням має відповідати інформаційне середовище, на яких етапах і рівнях адміністративного управлінського процесу освітнього закладу доцільно та ефективно використовувати інформаційні технології.

Під інформаційною технологією розуміють процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, обробки й передачі даних (первинної інформації) для отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу або явища (інформаційного продукту) [8].

Останніми роками термін “інформаційні технології” часто виступає синонімом терміна “комп'ютерні технології”, оскільки всі інформаційні технології сьогодні так чи інакше пов'язані із застосуванням комп'ютера. Проте термін “інформаційні технології” набагато ширший і включає в себе

“комп’ютерні технології” як складову. При цьому інформаційні технології, засновані на використанні сучасних комп’ютерних та мережних засобів, утворюють термін “сучасні інформаційно-комунікаційні технології”. І.В. Роберт під засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій розуміє програмні, програмно-апаратні та технічні засоби, а також прилади, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, сучасні засоби та системи трансляції інформації, інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збору, продукування, накопичення, зберігання, обробки, передачі інформації та можливість доступу до інформаційних ресурсів комп’ютерних мереж (у тому числі глобальних) [1].

Поняття “інформаційні технології” невід’ємно пов’язане з поняттям “інформаційне забезпечення”. В.М. Полонський інформаційне забезпечення системи освіти розуміє як інформування та постачання освітніх установ та органів управління відомостями й технічними системами, що забезпечують прямий і зворотний зв’язок системи освіти з іншими громадськими системами [2].

В.В. Васильєв розглядає всякий процес управління як інформаційний процес, що включає в себе виконання функцій зі збору, передачі, обробки, аналізу інформації та прийняття відповідних рішень [3].

Організаційно-управлінська інформація, що циркулює в установах освіти, значною мірою впливає на діяльність не тільки керівників, тому поряд з науково-педагогічною та методичною цей різновид слід включити в обсяг педагогічної інформації. В.В. Васильєв розглядає термін “педагогічна інформація” у двох значеннях: у вузькому – як науково-педагогічну, тобто відомості про досягнення педагогічної науки і науково-осмисленому педагогічному досвіді; в широкому – як відомості про педагогічних процесах, що відбуваються у відповідних навчальних закладах [3].

Виходячи з вищевикладеного, під інформаційним забезпеченням системи освіти розуміють постачання освітніх установ та органів управління інформаційною, методичною продукцією, засобами й технологією, що базуються на мікропроцесорній техніці.

Процес упровадження нових інформаційних технологій в управління освітньою установою базується на основних управлінських функціях:



Управлінські функції пов’язані між собою за допомогою інформації. Процес обміну інформацією – це зв’язок, тобто комунікативна функція управління [5].

Виходячи із завдань інформатизації освіти в цілому та інформатизації управління зокрема, понять “інформаційна культура”, “інформаційне забезпечення”, рівнів застосування ІТ в управлінні освітніми системами й розуміння ефективності як співвідношення результатів і витрат діяльності, школи можна припустити, що інформаційні технології позитивно вплива-

ють на показники, що характеризують працю у сфері управління: економія витрат праці та часу; підвищення інформованості про стан керованої системи; оперативність прийняття управлінських рішень; адекватність і продуктивність управлінських рішень; оптимізація й автоматизація інформаційних процесів; підвищення інтелектуального потенціалу. Основною метою інформатизації є підвищення якості освіти через підвищення інформаційної культури всіх учасників освітнього процесу та активне використання ІКТ. Досягнення цієї мети можливе при вирішенні таких завдань:

1. Створення єдиного інформаційного простору школи.
2. Автоматизація організаційно-розпорядчої діяльності школи.
3. Використання інформаційних технологій для неперервної професійної освіти педагогів та оптимізації навчального процесу.
4. Забезпечення умов для формування інформаційної культури учнів.
5. Створення умов для взаємодії сім'ї і школи через єдиний інформаційний простір школи [7].

На сьогодні створено та впроваджено досить велику кількість програмних і технічних розробок, що реалізують окремі інформаційні технології. Але при цьому використовують різні методичні підходи, несумісні технічні й програмні засоби, що ускладнює тиражування, стає перешкодою на шляху спілкування з інформаційними ресурсами та комп'ютерною технікою, призводить до розпорошення сил і засобів. Водночас різний підхід до інформатизації на шкільному та вузівському рівнях викликає великі труднощі в учнів при переході з одного рівня навчання на інший, призводить до необхідності витрачання навчального часу на освоєння елементарних основ сучасних комп'ютерних технологій.

Відсутність єдиної політики щодо оснащення технічними та програмними засобами на догоду миттєвій вигоді ініціює використання застарілих інформаційних технологій, викликає труднощі при переході з одного рівня навчання на інший, є перешкодою для включення у світову освітню систему. Тому необхідна інтеграція зусиль учасників освітнього процесу в рамках формування єдиного інформаційного простору загальноукраїнського та регіонального на єдиних концептуальних, методологічних і технологічних засадах. Науково-технічний рівень сучасних базових інформаційних технологій освіти загалом відповідає вимогам до прикладних інформаційних технологій, а проблема полягає в недостатньому рівні опрацювання методологічних питань.

Однією з тенденцій розвитку освітніх інформаційних технологій, яка виявилась сьогодні, слід вважати комплексний підхід до їх використання в школі ІТ. Відповідно до цього підходу нові технології повинні охопити не тільки безпосередньо навчальний процес, а й усі сторони шкільної діяльності.

Можна виділити кілька рівнів застосування комп'ютерів в управлінні школою:

Перший рівень (мінімальний) – використання стандартного офісного ПЗ для організації внутрішнього й зовнішнього документообігу; для реалізації потрібен один комп'ютер для адміністрації; шаблони документів мо-

жуть бути підготовлені за допомогою звичайних редакторів; стандартні електронні таблиці можуть застосовуватися для обробки числових даних. Адміністрація школи повинна мати звичайні навички роботи з офісними пакетами; рівень передбачає створення та ведення системи шкільних баз даних: “Контингент: “Учні школи” та “Мікрорайон””, “Кадри: “Педкадри” та “Допоміжний персонал””, “Навчальний план”, “Розклад”, “Тарифікація”, “Обладнання” та інших; використання даних з баз можливо як безпосередньо – за допомогою запитів, так і за допомогою програм-обробників, призначених для вирішення конкретних управлінських завдань на основі інформації, що міститься в названих базах: тарифікація викладачів, оптимізація розкладу навчальних занять, складання звітів, моніторинг психофізичного розвитку учнів тощо.

Другий рівень – рівень локальної загальношкільної мережі. Рівень локальної загальношкільної мережі передбачає повне переведення всього внутрішкільного документообігу на безпаперову основу. Для цього повинна бути створена локальна шкільна комп’ютерна мережа з терміналом у кожному навчальному класі, що дасть змогу перейти до ведення електронних класних журналів і, у свою чергу, забезпечить оперативну обробку точної інформації та подання користувачам необхідних зведених даних, автоматичну актуалізацію баз даних, генерацію звітних документів.

Третій рівень – рівень глобальних мережевих рішень. Цей рівень використання глобальної мережі в частині управління забезпечить електронний документообіг у ланці школа – РВО. З погляду внутрішкільних користувачів, спрощується доступ до зовнішніх нормативних та інших документів, а також інформації навчального та методичного характеру, проте використання подібної інформаційної системи потребує уніфікації шкільних баз даних і вихідних форм подання інформації.

Під час впровадження інформаційних технологій та використання програмного забезпечення в управління закладами освіти необхідно визначити оптимальні умови автоматизації робочих місць учасників управлінського процесу, що допоможе систематизувати та підвищити рівень роботи керівників закладів, їх заступників, секретарів, учителів, психологів, соціальних педагогів, бібліотекарів.

З погляду ефективності впровадження ІТ та комп’ютерних систем робота керівників закладу поділяється на такі два етапи: на першому – створення системи інформаційного забезпечення – здійснюється моделювання та організація побудови інформаційного середовища, а на другому – подальша модернізація з використанням КІ та ІТ, створення банку даних базової, оперативної та підсумкової інформації, на базі якої організовано форми звітності та проведення моніторингу педагогічного процесу.

На сьогодні є програмні засоби, які впроваджуються в загальноосвітні навчальні заклади для автоматизації управлінських процесів школи і виконують окремі функції внутрішкільного управління, але вони не задовольняють вимоги до управлінських рішень та звітності навчального закладу. Найчастіше це КІ, що допомагають у складанні розкладів занять та тема-

тичних планів навчального закладу та охоплюють ширший перелік питань управління загальноосвітніми закладами. Для наочності та узагальнення опису КП і системних комплексів їхніх характеристик та виконуваних функцій, побудуємо таблицю [4].

Таблиця

Характеристика основних АС (КП) управління ЗНЗ

Назва АС (КП) управління ЗНЗ	Планування навч.виховн. роботи	Розклад уроків	Аналіз діяльності ЗНЗ	Моніторинги				Тестування	Наявність комплексу ППЗ	Статистична звітність	
				н/процес	учнів	класу	кадрів			внутр.	зовнішн.
Діагностично-проектуючий комп'ютерний комплекс «Універсал»	+	+	+	+	+	+	+	-	Банк НКП 1 - 12кл усі предм. ЗНЗ	-	-
Комплекс комп'ютерних програм «Ефективна школа ХХІ»	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+
КСК «Net школа України»	+	+	+	+	+	+	+	+	Програми тестування	+	+
Автоматизований системний комплекс «Школа»	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+
КП «1С-Хронограф Школа»	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
КП «Ректор - 3» та «АВТОР-Школа»	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Аналіз даних таблиці свідчить, що програмний комплекс «Net Школа України» найбільш універсальний в управлінні навчальним закладом і адаптований до українських загальноосвітніх навчальних закладів та найбільше відповідає їхнім запитам. Він дає змогу адміністрації школи упорядкувати ведення шкільної документації, систематизувати управлінську діяльність і вирішити проблему забезпечення вищих органів управління звітністю та повною й оперативною інформацією про діяльність школи, забезпечувати моніторинги навчального процесу.

Не кожна школа може придбати спеціалізовані програмні пакети різної спрямованості, це зумовлено і фінансовими труднощами, і необхідними для його використання певних знань у галузі інформатики для його супроводу та обслуговування. Але якщо в школі є комп'ютерний клас (або кілька окремих ПК), його стандартного програмного забезпечення Windows і MS Office достатньо для того, щоб здійснювати статистичну обробку результатів навчання, виводити результати в наочному графічному вигляді, створювати бази даних, використовуючи тестовий процесор MS Word та електронні таблиці Excel. Використання можливостей електронних таблиць дає змогу автоматизувати процес обробки результатів освітнього процесу, дає більш повну інформацію про результати освітнього процесу в цілому, а це створює основу інформаційного забезпечення управління якістю освіти [5].

Перелік можливих варіантів використання стандартної програми MS Office Excel для вирішення традиційних завдань управлінської діяльності адміністрації школи досить широкий: складання плану роботи школи; аналіз уроку; аналіз результатів УВП за навчальний період, навчальний

рік; складання таблиць обліку робочого часу педагогів, керівників гуртків, ГПД, роботи вчителів з хворими учнями індивідуально вдома тощо.

Для більш ефективного управління школою в ній повинно бути організоване єдине інформаційне середовище, яке можна створити за рахунок використання програмного забезпечення пакета Microsoft Office. За допомогою пакета Microsoft Office створюються автоматизовані робочі місця (АРМ) всіх учасників НВП, які об'єднуються в єдиний інформаційний простір школи, як це показано на рисунку.

Формування АРМ кожного з учасників НВП в школі здійснюється за допомогою програмного пакета MS Office залежно від специфіки його обов'язків. Накопичений досвід підказує, що АРМ повинен відповідати таким вимогам: своєчасне задоволення інформаційної й обчислювальної потреби фахівця; мінімальний час відповіді на запити користувача; адаптація до рівня підготовки користувача і його професійних запитів; простота освоєння прийомів роботи на АРМ і легкість спілкування, надійність і простота обслуговування; можливість швидкого навчання користувача; можливість роботи в складі обчислювальної мережі.

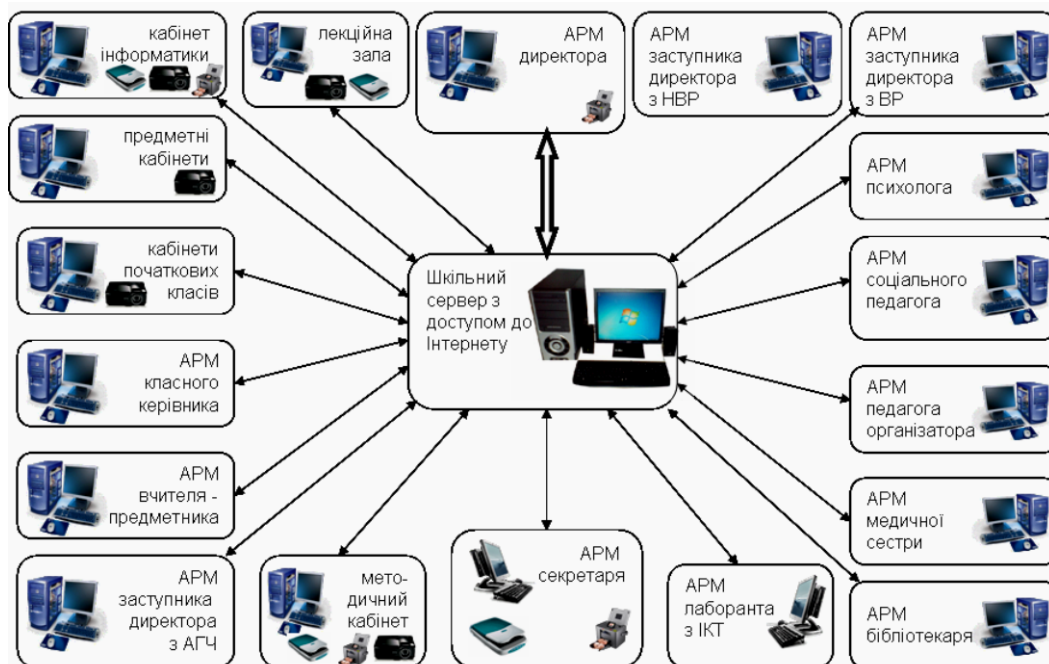


Рис. Єдине інформаційне середовище школи

Впровадження програми Excel в роботу адміністрації школи підвищує ефективність управління освітньою установою завдяки автоматизованому збору статистичної інформації та звітних матеріалів, оперативному структурованому поданню інформації, використанню електронного документообігу.

Є об'єктивна необхідність створення в школі такого матеріалу з використання програми Microsoft Excel: банк даних з педагогічних кадрів; банк даних щодо відстеження результатів навчання; банк даних щодо всеобучу; банк даних про випускників школи; банк даних про учнів-учасників

олімпіад; банк даних про вчителів; соціальний паспорт школи. Використання цих банків даних дає змогу мінімізувати терміни створення звітності, проведення моніторингу навченості школярів, відстеження підвищення професійної майстерності вчителів [6].

Єдине інформаційне середовище загальноосвітнього навчального закладу повинно будуватися таким чином, щоб усі суб'єкти освітнього процесу могли оперативно одержати будь-які необхідні їм дані й мати різні рівні доступу. У навчальних закладах необхідно створити спеціалізовані автоматизовані робочі місця з простим і зрозумілим інтерфейсом на базі офісних програм. Головною вимогою до структури та наповнення автоматизованого робочого місця учасника навчально-виховного процесу є його універсальність і можливість інтеграції з існуючими програмними продуктами, які використовують управлінські структури вищого рівня.

Висновки. Таким чином, упровадження інформаційних технологій в управління освітньою установою буде сприяти: зміні освітньої ситуації в бік осмисленості, більшої визначеності та цілеспрямованості; скороченню часових ресурсів усіх учасників навчально-виховного процесу; активізації пізнавальної діяльності учнів і здійсненню не декларативного, а реального особистісно орієнтованого навчання.

Література

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994.
2. Полонский В.М. Научно-методическая информация : словарь-справочник / В.М. Полонский. – М. : Новая школа, 1995. – 256 с.
3. Васильев В.В. Информационное обеспечение управления общеобразовательной школой / В.В. Васильев. – Воронеж, 1990. – 140 с.
4. Савченко З.В. Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності ЗНЗ / З.В. Савченко. – К., 2000.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во Ин-та проф. образования Минобразования России, 1995. – 336 с.
6. Інформаційні технології в управлінні освітою / Ільяс Касимов // Педагогічна техніка. – 2005. – № 2.
7. Стариченко Б.Е. Комплексный подход к использованию информационных технологий в школе УрГПУ // Интернет-журнал “Эйдос”. – 1999. – 21 сентября.
8. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты / К. Колин // Alma mater. – М., 2002. – № 2. – С. 16–22.

ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ Н.С.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сьогодні Україна – важлива торговельно-економічна зона Європи, і, безперечно, цей фактор слід вважати головним, коли мова йде про необхідність підготовки фахівців для митних органів. Саме від взаємодії митника з людьми у процесі професійної комунікації значною мірою залежать

їх думки й судження про нашу державу. Пріоритетним виступає завдання навчання іноземної мови як засобу професійної комунікації. Зовнішнє коло цього значення пов'язано з результатом оволодіння іноземною мовою, а внутрішнє зумовлює всебічний розвиток особистості. Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування потребує вміння знаходити ефективні шляхи й засоби вирішення завдань, які виникають у процесі спілкування та вміння орієнтуватися в певних ситуаціях тощо. У викладачів виникає потреба в пошуку таких методів та засобів навчання, які б сприяли вирішенню цих завдань і підвищенню рівня мовної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості дидактичної гри, позитивне ставлення до них студентів зумовлюють необхідність включити ігри в поєднанні з іншими методами в навчальний процес у вищому закладі освіти.

Дослідження проблеми застосування дидактичної гри у вищому навчальному закладі стосуються переважно ділових (А.А. Вербицький, Я.С. Гінзбург, М.Д. Касьяненко, Н.М. Коряк, М.М. Крюков, І. Макаренко та інші) або рольових ігор (Л.Ф. Грицюк, С.Н. Карпова, В.О. Нотман, Т.І. Олійник, Л.Г. Петрушина та інші). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри досліджували Н.К. Ахметов, А.О. Деркач, А.Й. Капська, І.М. Носаченко, П.І. Підкасистий, В.Г. Семенов, Є.М. Смірнов, Л. Терлецька, А.А. Тюков, Ж.С. Хайдаров, С.Ф. Щербак, П. Щербань та інші.

Проведені теоретичні та експериментальні дослідження проблеми використання гри в цілому та дидактичної гри у навчальному процесі свідчать про її велике значення для розвитку особистості та значну роль у її навчанні. При цьому необхідно визнати, що використання дидактичної гри при навчанні студентів – майбутніх митників залишається проблемою, що потребує подальшого більш глибокого дослідження.

Мета статті – розкрити можливості дидактичних ігор як засобу підготовки майбутніх митників до професійної комунікації.

Насамперед, з'ясуємо сутність понять “гра”, “дидактична гра”.

Гра – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, станів [1, с. 73].

Дидактична гра належить одночасно до двох сфер людської діяльності – гри й навчання. В.Г.Семенов відносить дидактичну гру в системі ігрової діяльності до “інструментальних “ігор (поряд з дослідницькими та організаційно-діяльними). “Вона включає в себе продуктивний компонент – навчання і слугує засобом для розв'язання його завдань; належить до класу ігор за правилами. Проте для деяких дидактичних ігор обов'язковим є дотримання лише частини правил, бо вони (ігри) передбачають більш або менш виражені елементи рольової поведінки” [4, с. 92].

Дидактична гра надає можливість наблизити освітні знання до практичних умінь, випробувати себе в ролі митника, бути відповідальним за

прийняття рішення, переживати певне емоційне напруження. Вона сприяє організації словесної діяльності студентів з метою виділення основних ознак майстерності слова; виробленню навичок перевтілення відповідно до ролі, яка виконується; донесенню до слухачів такого підтексту, який відповідав би певному змісту мовлення та конкретній ситуації; виявленню й розвитку внутрішнього бачення, з'ясуванню його впливу на характер словесної дії мовця; формуванню в студентів уміння правильно визначати та передавати слухачам власне ставлення до того, про що йдеться. Її особливістю є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та вирішенню професійно орієнтованих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас вона надає можливість студентам самоорганізуватись з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, які пов'язані з виконанням взятих на себе обов'язків. Студент пізнає свої можливості, вчиться їх оцінювати, відчуває різні емоції. Таким чином, гра виступає і як засіб спілкування та самовиховання. Сутність гри як виду спілкування полягає в тому, що нові знання засвоюють у ході постійного діалогу, обміну різними думками та пропозиціями, їх обговорення і закріплення, взаємної критики й ведення дискусії.

В.Л. Платонов встановив, що дидактична гра надає можливість засвоювати інформацію на 70% більше, ніж під час лекції (для порівняння: 20% матеріалу студент може відтворити після лекції, 90% – після ділової гри) [3, с. 3]. Тобто в умовах гри мета запам'ятати чи відтворити досягається легше, ніж у трудовій або навчальній обов'язковій діяльності. Відтак, гра дає можливість скоротити час на вивчення деяких дисциплін на 30–50%, що в умовах пошуку резервів часу є особливо актуальним.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виділити основні функції дидактичної гри: соціокультурна (виступає ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей цього середовища); комунікативна (надає можливість моделювати ситуації та обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; вводить людину в світ складних професійних відносин); самореалізації (передбачає досягнення особистісного успіху, конкуренції, перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації); діагностична (передбачає, що студент в умовах гри може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, у вмінні спілкуватись, у володінні професійними знаннями та вміннями); корекційна (передбачає через програвання умовних ситуацій у подальшому коригувати реальну діяльність); розважлива (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування з однокурсниками та викладачем).

У структурі дидактичної гри представлені як відносно самостійні елементи обидва види діяльності – гра й навчання. В.Г.Семенов називає третім основним елементом структури дидактичної гри ігрову модель, на основі якої тільки й може здійснюватися реальна ігрова взаємодія студентів між собою та з педагогом у процесі гри. Оскільки автор вважає ігрову

модель ланкою, що поєднує автора дидактичної гри та її учасників, правомірно розглядати її з двох позицій. З одного боку, це форма втілення авторського задуму. Ігрова модель відображає наукові висновки про закономірності ігрової діяльності й навчання; педагогічні умови ефективного застосування цієї моделі під час засвоєння певної частини змісту освіти; характер взаємодії її учасників. Тому ігрова модель є результатом проєктивної діяльності педагога, що В.Г.Семенов відображає у схемі: автор → аналіз цілей і завдань навчання → співвідношення змісту й закономірностей навчання та гри → проєктування → ігрова модель. З іншого боку, у реальному ході дидактичної гри її модель стає вже вихідним елементом структури діяльності учасників, проєктом здійснення цієї діяльності. Вона є ядром, стрижнем, який організує дидактичну гру, що автор відображає на схемі: суб'єкт дидактичної гри → ігрова модель → навчальна ігрова діяльність → співвідношення цілей і завдань ігрової діяльності й навчання → виділення та досягнення цілей навчання [4, с. 95].

А.Й. Капська відзначає: "Використання у професійній підготовці дидактичних ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій професійній ситуації" [2, с. 71]. М.Ф. Стронін розглядає гру на заняттях з іноземної мови як ситуативно-варіативну вправу, де створюється можливість для багаторазового повторення мовленнєвого зразка в умовах, максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування з властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвого впливу. Фактично автор наголошує на значущості комунікативної функції гри [5].

Вагомими виявилися висновки С. Крашена та Т. Террела [6; 7], які наголошують на необхідності дозволяти тим, хто вивчає англійську мову, рухатися в усному відтворенні нової мови в зручному для них темпі. Студенти повинні почути та зрозуміти повідомлення, створити запас слів для слухання до відтворення розмовної мови. Це не означає, що студенти не повинні брати участі в діяльності на занятті, проте її слід організувати так, щоб студентам було комфортно. На поставлені запитання слід відповідати, спочатку використовуючи жести, кивки та інші засоби невербального спілкування. Цей етап оволодіння мовою називають безмовним, чи передвідтворювальним, періодом.

Роллю групового оточення в оволодінні мовою не можна нехтувати. Науковці відзначають, що група, у якій студенти працюють разом, вирішуючи проблеми та відтворюючи проєкти, допомагає розвитку їх мови в декількох напрямках. Групове оточення надає їм причини для спілкування та допомагає в мовному відтворенні, усвідомленні того, що їх усне спілкування не завжди зрозуміле для інших. Це усвідомлення допомагає рухатися від сприймальної семантичної стадії (слухати, щоб зрозуміти) до виразової синтаксичної стадії (утворення слів та речень з метою спілкування). Якщо студенти тільки слухають та спостерігають без можливості чи необхідності спілкуватися, вони залишаються на передвідтворювальній стадії

протягом тривалого періоду часу. Структура комунікативної діяльності, яка робить необхідними спілкування та усну взаємодію, запобігає цьому.

Аналізуючи сучасні підходи до оволодіння мовою, А.Л. Херрелл [8] визначає передумови, які в різній кількості притаманні тій чи іншій стратегії навчання:

1. Викладачі мають інструктувати таким чином, щоб студенти отримали “зрозуміле введення” (мову, яку вони можуть розуміти).

2. Викладачі мають створити можливості для збільшення усної взаємодії в груповій діяльності.

3. Викладачі мають інструктувати, використовуючи якомога більше мовний контекст.

4. Викладачам слід використовувати навчальні стратегії та групову техніку, які зменшують тривожність студентів якомога більше.

5. Викладачам слід застосовувати таку діяльність, яка надає можливості активної участі студентів.

Ці передумови стратегій навчання, на наш погляд, можуть бути умовами підбору методів навчання у вивченні іноземної мови (див. рис.).

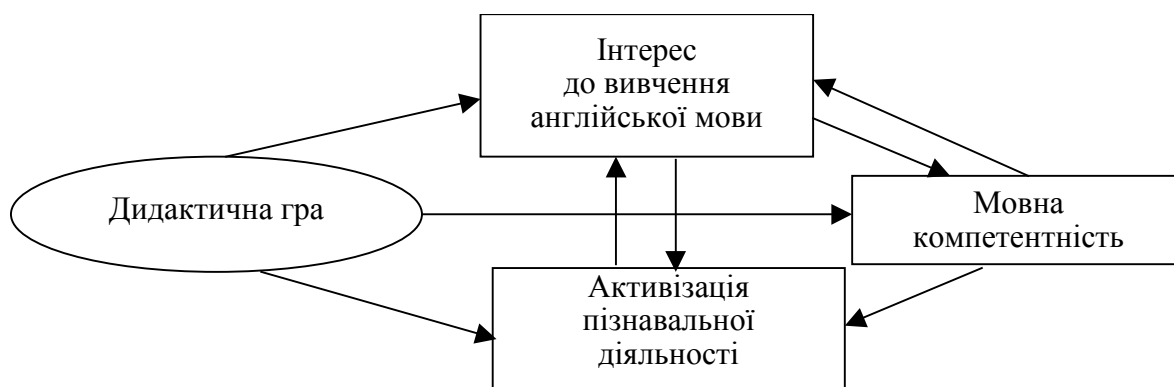


Рис. Схема формування мовної компетентності

При застосуванні дидактичних ігор, ми зацікавлюємо студента, тобто впливаємо на його інтерес. Водночас, беручи участь у дидактичних іграх, студенти набувають певних знань, умінь та навичок, тобто стають більш компетентними. З іншого боку, використання дидактичних ігор є одним із шляхів активізації навчального процесу, тобто дидактичні ігри є активаторами пізнавальної діяльності. Отже, за умови використання дидактичної гри ми можемо очікувати підвищення рівня мовної компетентності.

З метою формування комунікативних знань, умінь та навичок проводять дидактичні ігри на засвоєння нового матеріалу, закріплення засвоєного матеріалу, формування вмінь практичного застосування знань, здійснення контролю та корекції. З метою здійснення останнього проводять тестування з лексики, граматики, операцій породження мовленнєвого висловлювання, що сприяє виявленню рівня мовної компетентності.

Вибір у навчальному процесі дидактичних ігор узгоджується з тематичним розподілом навчального матеріалу. Практика довела, що, оскільки кожна тема триває декілька занять та охоплює фонетичний, лексичний та

граматичний аспекти мови, доцільно застосовувати три або чотири гри на одну тему, а саме: фонетичну, лексичну та граматичну ігри.

Зазначимо, що місце використання дидактичної гри в навчальному процесі при вивченні кожної теми залежить від:

- дидактичної мети навчального заняття;
- мети дидактичної гри (ігри, спрямовані на повторення раніше вивченого матеріалу та на засвоєння нового матеріалу застосовуються на початковому етапі;
- ігри, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу та на формування умінь практичного застосування знань, використовуються на подальших етапах вивчення кожної теми);
- виду діяльності учасників (репродуктивні ігри використовуються на початковому етапі, частково-пошукові та творчі – на подальших етапах вивчення теми);
- способу керівництва (керовані ігри доцільніше використовувати на початковому етапі, частково-керовані та самостійні – на подальших етапах вивчення теми).

Характер теми, яка вивчається, визначає використання того чи іншого виду гри залежно від:

- способу організації (ситуативна, рольова чи ділова); кількості учасників (індивідуальна, парна чи групова);
- мовленнєвої діяльності (монологічна, діалогічна чи групове обговорення);
- часу підготовки учасників (ігри попередньої підготовки; ігри, які обмірковуються під час заняття; ігри-імпровізації чи ігри-експромти);
- засобу проведення (комунікативні, предметні, аудіотехнічні чи комп'ютерні).

Доцільними є ігри “Скільки дієслів?”, “Ланцюжок”, “Зустріч митників” та інші.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що використання дидактичних ігор під час вивчення англійської мови майбутніми митниками сприяє набуттю ними досвіду здійснення професійної комунікації. Проте не можемо не відзначити, що використання таких активних форм навчання, як ігрові, – процес складний та довготривалий, що потребує від педагога перегляду власних педагогічних концепцій, змісту навчальних завдань, що ставляться перед студентами. Педагог має відійти від стереотипних методик проведення занять, перебороти почуття протистояння новому, має сам бути творчою особистістю, майстром комунікації.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А.Ф. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.
3. Платов В.Л. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник / В.Л. Платов. – М. : Политиздат, 1991. – 245 с.

4. Семенов В.Г. Дидактична гра / В.Г. Семенов. – К. : Педагогіка, 1992. – 104 с.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : пособ. для учителя / М.Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
6. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – University of Southern California, 1987. – 250 p.
7. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford : Pergamon Press, 1981. – 170 p.
8. Herrel Adrienne L. Fifty strategies for teaching English learners. – Pearson Education. – Upper Saddle River : New Jersey, 2000. – 239 p.

ТКАЧЕНКО Л.П.

ОСОБЛИВОСТІ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАВРОПІГІЙНОЇ ШКОЛИ (XVIII ст.)

Українська риторична школа накопичила чималий досвід організації навчального процесу, написання необхідних посібників, підготовки вчителів-риторів. Сьогодні, коли риторика вводиться до навчальних програм школи і вишів, коли значно посилюється інтерес до риторичної підготовки фахівців різних галузей, існує об'єктивна потреба в глибокому аналізі вітчизняної педагогічної спадщини в цілому і досвіду навчання риторики в українських закладах освіти в різні роки зокрема.

Ставропігійний інститут – один з найдавніших навчальних закладів на теренах Західної України. Його діяльність досліджували О. Барвінський, С. Бендасюк, М. Возняк, В. Гнатюк, Я. Головацький, М. Демкович-Добрянський, Б. Дідицький, Д. Зубрицький, І. Левицький, І. Орлевич, А. Петрушевич, Ф. Свистюн, І. Шараневич, В. Щурат та інші. У їхніх працях розкрито різні аспекти просвітницької, релігійної, суспільної діяльності Ставропігії. Однак змістовий компонент навчання та особливості викладання дисциплін основного циклу залишаються маловивченими.

Мета статті – розкрити особливості риторичної підготовки учнів Ставропігійної школи у XVIII ст.

Останні десятиліття існування Речі Посполитої позначились загальним занепадом освітнього рівня українського народу, що об'єктивно сприяло асиміляції останнього панівними польськими верствами. За характеристикою дослідника українсько-польських відносин М. Демковича-Добрянського, впродовж XVIII ст. український народ було фактично зведено до становища “етнографічної маси”, українська шляхта або ополячувалась, або деградувала до рівня селян, а “єдина українська організація – уніатська церква, позбавлена маєтків і можливості освіти, не становила ніякої політичної сили”. Іван Франко відзначав, що в цей час “при руській мові, при руській народності лишалися тільки прості хлопи і вбогі та маловчені сільські священики. Вищі духівники єпископи та каноніки говорили й писали по-польськи або по-латині” [8, с. 66].

З переходом Галичини під владу Австрії виникли передумови для певного покращення рівня освіти української суспільності. Урядова шкіль-

на комісія, яку було створено в цій провінції в 1776 р., дійшла висновку, що місцеве руське населення, яке розмовляє власною мовою, не зобов'язане навчатися польською. У перші роки австрійського правління було порушено питання про руську мову як мову навчання в народних (початкових) школах Галичини. Спроби розв'язання цього питання неодноразово здійснювались у контексті реформ Марії-Терези, Йосифа II, Леопольда II, що проводились у галузі освіти в Австрії. Ці реформи мали на меті, передусім, уніфікування освітньої системи й вирівнювання загальноосвітнього рівня населення держави, щоб “заснувати матеріальний добробут народів і злучити родопле-мінні народи в одну органічну державну цілість” [3, с. 56].

Дослідник українського шкільництва за часів Австрії І. Левицький підкреслював, що реформи австрійських правителів і, особливо, Йосифа II мали практичний характер, бо передбачали, що “школи народні мали ширити відомості між найширшими кругами людності, аби нарід мав із них користь при розвиванню промислу, ремесла і рільництва. Тим сподівався він (Йосиф II. – *I.O.*) осягнути побільшення продукції, краще використання джерел доходу, побільшення числа людності та піднесення мілітарної сили” [7, с. 46]. Йосиф II продовжував шкільну реформу Марії-Терезії, котра ще в 1774 р. затвердила закон про реформу народної школи, наслідком якої було створення трьох типів народних шкіл: парафіяльних (однокласних) з навчанням рідною мовою, тривіальних (трьохкласних) і головних (чотирикласних) з вивченням німецької та латинської мов. Більш послідовний у здійсненні реформ Йосиф II прагнув остаточно підпорядкувати школи державі, створити дієвий шкільний нагляд і забезпечити школам, передусім найнижчим, міцні підстави існування [7].

Поштовхом до реформи шкільництва в Галичині стало опублікування документа “Система виховання”, в якому наголошено, що нова система шкільництва повинна враховувати мовні, етнічні, соціальні особливості населення провінцій імперії. Своім розпорядженням від 17 серпня 1786 р. Галицьке губернаторство визнало руську мову “національною” (*Nationalsprache*), краєвою й дозволило викладання нею, щоправда, тільки у вищій школі. У 1787 р. з метою підготовки руських священиків до сану, уряд відкрив паралельні до основних занять латинською мовою у Львівському університеті студії руською мовою (*Studium Ruthenum*) на філософському та теологічному факультетах. До роботи в них було залучено найвідоміших руських учених того часу.

Шкільний статут від 22 березня 1787 р. теоретично визнавав руську мову придатною до викладання у школах, а розпорядженням від 4 серпня 1791 р. губернаторство розпорядилося відкривати в містечках, де не було тривіальних німецьких або польських шкіл, руські навчальні заклади. Оцінюючи реформи Йосифа II та інших австрійських монархів у сфері освіти, Іван Франко писав, що вони “були першими по довгих століттях правителями, які не лише допустили руську мову до викладів, але й самі дбали про її поширення. Відтак, вони не прагнули до безоглядного онімечення наро-

дів, а передусім – про поширення освіти серед темних мас, до чого найшвидше могла допровадити тільки наука рідною мовою”.

У 80-х – на початку 90-х рр. XVIII ст. австрійський уряд не лише погоджувався на відкриття нових руських шкіл, а й прагнув надати міцних підстав вже існуючим навчальним закладам. Останніх на час приєднання Галичини до Габсбурзької монархії було небагато. Вони діяли переважно у великих містах; натомість у сільських парафіях їх практично не було. Руською мовою викладали в школі Ордену Василіян у Бучачі, монастирській школі в Лаврові та Василіянській гімназії в Дрогобичі. Більшість із них була заснована у другій половині XVIII ст. Тривалішою традицією серед них виділялася лише одна руська школа, що діяла при Успенському Ставропігійському братстві у Львові. Це була найдавніша з існуючих на той час школа в Галичині, заснована в 1586 р. Її заслуги перед українським народом були загальноновизнаними: за оцінками істориків, з кінця XVI ст. Ставропігійська школа була “першим і найславнішим вогнищем, з котрого сіяли сонячні промені освіти не тільки на всю Україну, але й на сусідні слов’янські землі і своїм світлом довели до пробудження народної свідомості в широких верствах нашого народу”, спричинилась до його відродження, була “довший час світочем для всієї західної Руси”. Школа Львівського братства була першим в Україні утримуваним на громадські кошти всестановим навчальним закладом, в якому початкове навчання поєднувалося зі школою нового типу. За рівнем освіти (школа семи “вільних мистецтв” – наук “тривіуму” (граматика, риторика, діалектика) та “квадриуму” (арифметика, геометрія, музика, астрономія), а також мов (у жалуваних грамотах патріархів і королів вона окреслювалась як “школа елліно-слов’янського й латино-польського письма”). Ставропігійська школа посідала одне з чільних місць у тодішній Речі Посполитій. У ній застосовувалися найпередовіші на той час форми організації навчального процесу, з неї вийшла ціла плеяда діячів українського відродження XVII ст.

Однак із середини XVII ст. школа Ставропігії почала занепадати. Головною причиною цього була внутрішня політична нестабільність Речі Посполитої. У XVIII ст. школа остаточно втратила рівень вищої й еволюціонує до статусу нижчої – початкової, на яку вона фактично перетворилася на момент приєднання Галичини до Австрії. Позаяк школа мала громадський, незалежний від держави характер, бо діяла під патронатом і завдяки благодійності братчиків, її існування не відповідало чинному австрійському законодавству. В Австрії всі школи контролювались і були підзвітні державним органам, діяли за уніфікованими програмами, єдиними були вимоги щодо вчителів та учнів. У зв’язку із загальним політичним курсом Йосифа II на ліквідацію чернечих орденів та церковних братств, наприкінці 1780-х рр. під загрозою закриття опинилася й школа Успенського братства. Водночас та обставина, що австрійські органи влади, які широко практикували у шкільництві систему патронату для зміцнення матеріальної бази тривіальних шкіл (обов’язок доміній, сіл, парафій утримувати й піклуватися школами), давала братчикам додатковий шанс продовжити існуван-

ня своєї установи у трансформованому вигляді, адже Братство виконувало опікунські функції над школою. Цю обставину усвідомлювали самі діячі Ставропігії, які в спеціальному зверненні до Йосифа II підкреслювали важливість свого опікунства над руською школою й тому просили залишити це право за їхньою організацією [3, с. 89].

Таким чином, унаслідок реформи 1788–1789 рр. Ставропігійський інститут був звільнений від обов'язку утримувати вищу школу, зберігаючи за собою тільки право утримання ритуальної (церковної) школи. З того часу школа Ставропігії набувала чітко вираженого характеру бурси, а існуючий при ній з кінця XVI ст. гуртожиток-інтернат для бідних дітей став синонімом Інститутської школи, бо його вихованці, що з 1789 р. мали обов'язок навчатися в державних школах, обов'язково відвідували заняття з рідної мови й релігії у Ставропігійській школі. Отож, колишня Ставропігійська школа семи “вільних мистецтв” зберегла звання училища, а насправді в період австрійського панування була тільки бурсою, де “вихованцям, що відвідували державні школи, викладались домашні предмети”. У XIX ст. у документах Ставропігійського інституту застосовувалося визначення “школа” або “бурса”.

Процес злиття школи та бурси Ставропігії розпочався, очевидно, значно раніше й був спричинений загальним занепадом рівня освіти у Ставропігійській школі. Вже з 1751 р. про префекта школи писали як про префекта бурс. Йосиф II окреслював обов'язок покровительства Ставропігії над школою як передусім патронат над “малоїмущими дітьми”, що утримуються на кошт Інституту в бурсі. Наступні розпорядження австрійських органів влади зобов'язували членів Інституту опікуватися дітьми, батьки яких не могли оплачувати науку. Самі діячі Інституту трактували утримуваними ними “русську школу” як “школу убогих студентів при Львівській Ставропігійській церкві”. З кінця XVIII ст., “школа” і “бурса” стали синонімами, а діяльність Ставропігії як патрона бурси набрала характеру суспільної доброчинності. За часів Австрії саме підтримка убогої молоді стала головним завданням освітньої діяльності Ставропігії.

З 1788 р. доброчинність Інституту в справі виховання й навчання молоді була підпорядкована освітній політиці Австрійської монархії. Цю особливість діяльності бурси відзначав у 1830 р. віце-сеньйор Ставропігії Іван Сітницький, який писав, що “обов'язок Інституту полягає в тому, щоб з (власних) доходів освічувати молодь для добра краю й релігії”. Метою морального виховання в Ставропігійській школі проголошувалось “формування в учнів характерів, опертих на глибокій вірі й любові до ближнього”, яке “надасть суспільству вмілих діячів й прихильників поступу до великих і незнищуваних ідеалів”. Виховання в дусі релігійної моралі, на думку членів Інституту, було важливим елементом у формуванні суспільної пошти “добрих і вірних (тронові) русинів”.

Діяльність Ставропігії на ниві освіти в інтересах Австрійської держави остаточно регламентувала єдина для імперії Габсбургів “Політична устава шкільна” (1805). Цей документ значно знизив рівень вимог до учнів

у вивченні світських дисциплін, а в навчальному процесі на зміну методам, що розвивали в учнів самостійне мислення, прийшло сліпе запам'ятовування офіційних догм, формування всебічно розвинутої особистості замінило виховання вірнопідданців. У відповідну залежність від цих вимог потрапив дидактичний процес у школі Ставропігійського інституту.

Обсяг викладання у Ставропігійській бурсі (за станом на 1852 р.) охоплював три послідовних ступені (відділи):

1) підготовчий або букварний, розрахований на один рік навчання, включав у себе такі предмети: “богочестіє”, читання букваря, церковно-слов'янська граматики, рахунок, “краснопис” (“чистопис” і каліграфія), нотний спів, а також ряд релігійних дисциплін;

2) перший відділ поглиблював знання, які були отримані учнями на підготовчому етапі; у ньому викладались: “богочестіє”, читання псалмів і роздуми, церковно-слов'янська граматики, переклад псалмів, слов'янсько-польський словар, чистопис, рахунок, нотний спів і церковні книги (“Рука Дамаскіна”, “Ірмологіон”, “Тропарі” і “Кондаки” та ін.);

3) другий відділ був удосконаленням попередніх – тут викладались ті самі предмети, що й на попередньому етапі, а також болгарське письмо і переклад Святого Письма.

Навчання граматики відбувалося тричі на тиждень. Окрім вивчення цих предметів, учні були зобов'язані протягом чотирьох років навчання в бурсі двічі на тиждень відвідувати уроки церковного ритуалу і співу й один раз на тиждень – музики. У вільний від науки час вони могли вивчати стенографію, іноземні мови, вдосконалювати читання або гру на музичних інструментах.

Однак Ставропігійна школа вважалася передовою для свого часу, оскільки в ній викладали риторику. Читати курси риторики були покликані найкращі ритори-вчителі. Курс риторики спирався на класичні традиції античного красномовства. Обов'язковими для читання, заучування та цитування були твори Арістотеля, Квінтіліана та Цицерона. На кращих зразках показувалися приклади створення композиції промови, елементів захоплення слухачів, привертання уваги аудиторії. Значна увага приділялася творам релігійного характеру. Оскільки бурсаки мали бездоганно знати Святе Письмо, курс риторики готував їх до процесу вільного володіння релігійними поняттями, трактуванням окремих місць, тлумаченням спірних питань. Риторика як навчальна дисципліна виховувала не тільки майстерне володіння словом, а й уміння дискутувати, аргументовано доводити і, найголовніше, давала значну мовленнєву практику, причому кількома мовами одночасно. Кращі випускники риторичного курсу ставали викладачами Ставропігії або впливовими священнослужителями.

Навчання у Ставропігійській бурсі тривало п'ять (разом з підготовчим) років, після чого вихованці бурси, в разі успішного завершення її курсу, ще два роки відвідували державний навчальний заклад.

За своєю дидактичною структурою Ставропігійська школа об'єднувала три курси: підготовчий, перший і другий. В “Уставі шкільному”

(1805) відзначалося, що для кращого ефекту одночасного навчання належало розділяти учнів тривіальних шкіл на два класи. Навчання в першому з них тривало два роки, у другому – чотири роки.

У першому відділі тривіальних шкіл вивчався малий катехізис, читання по складах із застосуванням правил, писання окремих рисок і літер, складів і слів, усного обрахунку. У другому відділі особливо ретельно вивчалось Святе Письмо та інші джерела християнства. З тривіальною державною школою Ставропігійську бурсу зближувало й те, що вона містилася при церковній парафії, займала одне приміщення, а виклади проводились одним учителем. Привілейований характер Ставропігійської школи у викладанні руською мовою було закріплено рішенням спеціальної державної комісії у справі можливого викладання руською мовою у школах Галичини, цісарським рескриптом від 16 квітня та ухвалою Галицького губернаторства від 22 травня 1818 р. Зокрема, в цих документах підкреслювалось, що “в школах народних, в яких навчаються діти лише греко-католицького обряду, все навчання має відбуватися руською мовою”.

Процес навчання в Ставропігійській бурсі відбувався колективно: учні за вчителем хором читали, рахували, зазубрювали коментарі. Індивідуальні й вікові особливості учнів у школі не враховувались. Така система не потребувала особливих зусиль від учителя, і на нижчих ступенях навчання його нерідко заміняли кращі учні зі старшого відділу. Вони могли самі тимчасово проводити навчання за відсутності вчителя.

Глибоких знань таке навчання зазвичай не давало, але мінімальний рівень освіти забезпечувало. Успішність засвоєння певного обсягу матеріалу контролювалася на щорічних іспитах, які відбувалися переважно влітку або восени. Іспити вихованців Ставропігійського інституту організовувались досить помпезно. На них запрошувались братчики й гості: шкільні інспектори, чиновники, заслужені діячі освітніх інституцій. Таким способом Ставропігійський інститут рекламував свою освітню діяльність, підкреслював важливість своєї ролі в суспільному житті українців. З 1848 р., щоб привернути увагу суспільності, Ставропігійський інститут друкував у “Зорі Галицькій” оголошення про результати іспиту. Так, у числі 15 за 22 серпня 1848 р. повідомлялося, що учні відбули публічний іспит у чотирьох відділах, “пописуючись з виучення читання, граматики, “руки Дамаскіна”, числення, писання, співу, всього співу церковного, також музики і свідомості уставу церковного. Попис той дуже добре випав. Один із питомців, Площанський, виголосив промову, в церковному язиці уложену. Яків Козак “декламував стих в нашой власной руской мове утворений”. Про результати іспиту повідомлялося й місцевим органам влади. Після успішного закінчення останнього відділу бурси учням видавалися свідоцтва.

Провізоріат Ставропігійського інституту здійснював найпильніший нагляд над складом бурси, слідкуючи не лише за навчальним і виховним процесом, а й за підбором кандидатів до навчання в бурсі. При цьому він мусив враховувати критерії, що були визначені австрійською владою. Бурсаки походили головним чином із сімей бідних священиків чи селян й не-

рідко були сиротами. На це вказують постійно згадувані в документах Ставропігії терміни “убогі студенти”, “діти Інституту”.

Висновки. Таким чином, риторична підготовка учнів Ставропігійної школи здійснювалася як у процесі навчання, так і шляхом самоосвіти. Річні іспити передбачали виголошення промов, виразну декламацію, трактування положень Святого Письма. І хоч Ставропігійна школа орієнтувалася на підготовку священнослужителів, риторика давала змогу інтегрувати одержані знання, сприяла підвищенню освітнього рівня.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в аналізі змісту програм різних українських закладів освіти періоду XVI–XIX ст.

Література

1. Ваврик В.Р. Школа и бурса Львовского Ставропигиона / В.Р. Ваврик // ВСИ. – 1933. – С. 25–54.
2. Зубрицький Д. Летопись Львовского Ставропигийского братства / Д. Зубрицький. – Львов, 1926. – 173 с.
3. Из истории Ставропигийского института // ВСИ. – 1923.
4. Ісаєвич Я.Д. Братства та їх роль в розвитку укр. культури XVI–XVIII ст. / Я.Д. Ісаєвич. – К. : Наукова думка, 1966. – 251 с.
5. Крип'якевич І. Ставропігійська літографія в рр. 1847–1854 / І. Крип'якевич // Збірник Львівської Ставропігії / [за ред. К. Студинського]. – Л., 1921. – Т. 1. – С. 144.
6. Крыловский А. Львовское Ставропигиальное Братство / А. Крыловский. – К., 1904. – Т. 22. – С. 315.
7. Левицький І. Галицько-руська бібліографія за 1772–1800 / І. Левицький // Відбиток з НТШ. – Л., 1903. – Т. 52.
8. Орлевич І. Видавнича діяльність Ставропігійського інституту у 1788–1848 рр. / І. Орлевич. – Л., 1996.

ФУНТИКОВА О.А.

БУДУЩЕМУ ПЕДАГОГУ О ФИЛОСОФСКИХ ОСНОВАХ ДИДАКТИКИ ФРИДРИХА ФРЕБЕЛЯ

Цель статьи – раскрыть основные философские позиции Ф.В. Шеллинга и их влияние на дидактику Ф. Фребеля.

Обращаясь к историческим основам дошкольной педагогики, можно констатировать тот факт, что дидактика имела свой долгий путь развития. Я. Коменский создает детские иллюстрированные энциклопедии о человеке “Мир чувственных вещей в картинках” (1658 г.), “Открытая дверь языков и всех наук” (1631 г.). Ж.-Ж. Руссо излагает взгляды о соответствии природы ребенка и естественных законов его развития. И. Песталоцци разрабатывает задачи, содержание и методы дошкольного воспитания ребенка в семье. Р. Оуэн создает “институт для формирования характера”, где впервые был внедрен опыт общественного воспитания детей дошкольного возраста (Англия, 1816).

Фридрих Фребель (1782–1852) сыграл огромную роль в становлении дошкольной педагогики как самостоятельной науки, критиковал совре-

менную сенсуалистическую педагогику того времени, критически относился к педагогическому эмпиризму, который не может раскрыть подлинных законов, определяющих выбор содержания и методов обучения детей. Он значительную часть своей жизни посвятил разработке вопросов содержания, форм и методов воспитательно-образовательной работы с дошкольниками. Обращал внимание на то, что ребенок должен быть предметом всестороннего воспитания, а дошкольное учреждение должно помогать семье воспитывать детей, организовывая деятельность для ребенка по развитию тела, органов чувств, знакомя с людьми и природой. Средством воспитания выступает игра, которая выполняет воспитательную роль в подготовке ребенка к школе. Он первый начал разрабатывать специальные пособия и дидактические материалы для работы с дошкольниками; создал систему даров из цветных мячей, шаров, кубов, цилиндров и на их основе знакомит детей с общими свойствами вещей, подготавливая тем самым к формированию знаний об окружающей действительности.

К большим достижениям дошкольной педагогики, несомненно, относятся труды выдающегося немецкого педагога первой половины XIX в. в частности работа “Детский сад” Ф. Фребеля [1]. Он справедливо полагал, что основы обучения можно создать при правильном сочетании организации самого процесса познания, логики, развития мышления и дидактики.

Ф. Фребель придерживается точки зрения, что нет ничего практичнее, чем хорошая теория. Одним из главных вопросов построения любого учебного предмета, в частности геометрии, остается определение связи знаний и понятий с возрастными возможностями мышления ребенка. Чтобы понять уровень достижений ребенка, необходимо знать и опираться на закономерности развития детского мышления. Возникает вопрос: относительны или абсолютны эти закономерности; что влияет на изменение самих этих закономерностей? Примерно такие вопросы могли волновать немецкого педагога, и ответы он искал в философии своего времени.

Пропедевтический курс начальной геометрии Ф. Фребеля опирался и строился на философских позициях Фридриха Вильгельма Шеллинга (1775–1854).

Два выдающихся деятеля – дидакт Ф. Фребель и философ Ф. Шеллинг жили в одном историческом времени (на рубеже XVIII–XIX вв.) и были немцами по происхождению. Взгляды Ф. Шеллинга на Природу, Человека, Дух и их соотношение между собой были знакомы Ф. Фребелю. Натурфилософские взгляды Ф. Шеллинга были изложены в ряде работ, которые он написал в возрасте от 22 до 25 лет: “Идеи философии природы” (1797), “О мировой душе” (1798), “Первый набросок философии природы” (1799), “Общая дедукция динамического процесса” (1800). Период жизни и творчества Ф. Шеллинга приходится на время крупных открытий в естествознании, поэтому он в своих натурфилософских исследованиях опирался на эти достижения. Философия Природы Ф. Шеллинга иногда вступала в противоречие с результатами исследования специальных наук о самой

природе. Но главная идея была правильно сформулирована и вела к понятию о всеобщей связи вещей и явлений в природе.

Для того, чтобы понять, как философские позиции влияют на дидактические, необходимо остановиться более подробно на основных тезисах работ Ф. Шеллинга.

По Ф. Шеллингу, в природе есть реальное первоначало, внешнее по отношению к сознанию. В этом смысле философия природы Ф. Шеллинга абсолютно реалистична. Речь идет о духовном, а значит, об идеальном начале. В Боге философ видел личность. Различие между Богом и человеком в том, что в Боге его личность и свобода бесконечны, а в человеке – ограничены. Если Дух и Природа проистекают из одного и того же принципа, то в Природе должны встретиться динамическая сила и ее останавливающий предел. Ф. Шеллинг рассматривал природу как некое единство противоположностей, проявляющееся в разных формах в виде мирового закона: это полярность полюсов магнита; положительный и отрицательный заряды электричества; противоположные отношения кислот и щелочей. Организация природы на органическом уровне также отражает эту полярность: чувственность, раздражимость, репродукция. Самым важным достижением философии природы Ф. Шеллинга было введение диалектики в рассмотрение событий, явлений окружающего мира. Ф. Шеллинг объявил необходимым условием исследования природы отыскание реальных динамических противоположностей, а значит, останавливающий предел динамической силы. Учение о диалектических противоположностях в природе Ф. Шеллинг дополнил учением о диалектике форм мышления в познании. Разум непосредственно усматривает в вещах единство противоположностей. Но, по Ф. Шеллингу, это не есть рядовой ум. Возникает вопрос: как из субъективного, то есть из первичной и единственной основы реальности, возникает объективное? Речь идет не о субъективном процессе чувствования или мышления, а об особом орудии познания – о непосредственном созерцании разумом самого предмета (“интеллектуальная интуиция”).

Итак, природа образована из самотождественной силы (бессознательного разума), которая разворачивается, проявляясь на разных, все более высоких ступенях развития. В человеке появляется разум и сознание. Сознание в своем развитии проходит ряд ступеней: оно начинается с ощущения, затем через рефлексию поднимается к акту воли, и здесь начинается практическое Я. Другими словами, духовное бессознательное начало в природе, пройдя через ряд ступеней, порождает сознание в человеке. Целостность природы как живого организма создается мировой душой.

Становятся ясными некоторые знаменитые положения Ф. Шеллинга: один и тот же принцип объединяет органическую и неорганическую природу; природное выступает в виде звеньев “жизненной цепи”, замыкающейся на себе, где каждый момент необходим для целого.

Человек, взятый в бесконечном своем измерении, несмотря на свою физическую маломощность, оказывается последней целью природы, ибо именно в нем просыпается дух, отдохавший на предыдущих ступенях ее

развития. Природа достигает своей высшей цели, когда она полностью становится предметом самой себя, в виде последней рефлексии и не иначе как в человеке [3].

Ф. Фребель, как последователь философских взглядов Ф. Шеллинга, разделяет деятельность детского организма на две основные составляющие: внешнюю по отношению к организму и внутреннюю. Средством, переводящим внешнее во внутреннее, являются физические чувства: слух, зрение, осязание.

Организм ребенка как проявление развивающейся природы, следовательно, наделен изначально моментом развития, а значит, и сознание имеет момент развития, то есть движения. В каком направлении может происходить развитие сознания и мышления ребенка?

Как влияет философия Ф. Шеллинга? Его работы показывают подвижную игру сил в магнетизме, в электричестве, химизме на основе проявления всемирного закона противоположностей. Ф. Фребель исходит из философской идеи противоположностей, которая реализуется через раскрытие и выделение противоположных свойств форм предметов – шара и куба. Берутся шар и куб как дидактические предметы, имеющие противоположные стороны и в тоже время единство – относятся к геометрическим формам.

Шар – первоначальная форма для изучения. Главное свойство шара – “круглость”. Шар вобрал в себя признаки целого (очень много предметов шарообразной формы) и отдельного (яблоко). Способы выделения данного свойства, которые демонстрирует взрослый перед ребенком: вращение деревянного шара взрослым, сопровождение данного действия словом – “шар круглый”.

Куб, как вторичная форма, которая имеет “одинаковость” по своей сущности с шаром (три равных друг другу оси, которые пересекаются под прямым углом направления) и “неодинаковость”, то есть противоположен по форме шару. Способ выделения свойств куба: взрослый ставит куб на плоскость грани, качает куб на ребрах, подвешивает за углы. Чтобы кубик прочно стоял, ему необходима плоская поверхность. Осязание – это специфически человеческое чувство работающей и познающей руки в основе которого движение, целенаправленное действие ощупывания. Движущая рука – это рука, которая познает предметы и их свойства. Выделение свойств куба сопровождается словом: “Плоскость видел ты одну, пять других рукой я жму”. Слово-объяснение сопровождается в стихотворной форме.

По Ф. Фребелю, большой куб также может трансформироваться в подобные фигуры и снова раскрыть частности как отдельные характеристики в контексте общего, что характеризует куб. Ф. Фребель предлагает организацию действий с кубом, а значит проявляется шеллинговский подход к изучению изменений, которые присущи Природе. Воспитатель разрезает большой деревянный куб на мелкие кубы и на треугольные призмы. Разрезает куб параллельно граням (мелкие кубы) и по диагонали (треугольные призмы). Далее: организация работы детей с мелкими кубиками. На

сетчатой бумаге дети собирают модели тел, которые обладают квадратной формой. Воспитатель предлагает рассмотреть кубики сверху, дети собирают прямоугольники (два мелких кубика приставляют вместе) и квадраты (четыре мелких кубика вместе).

Организация работы детей с треугольными призмами. На сетчатой бумаге дети приставляют две треугольные призмы друг к другу и получают квадрат, три треугольные призмы – трапеция, четыре треугольные призмы – прямоугольник. Действия сопровождаются словом: “Половину к половине вертикально приставляя, полный ты квадрат получишь”. Таким образом, Ф. Фребель придерживается позиции, изложенной в трудах Ф. Шеллинга: сознание ребенка в обучении проходит тоже ступеньки своего развития. Сознание развивается через ощущения, рефлексию и практику.

Итак, усложнение геометрических форм, по Ф. Фребелю, идет в направлении изучения форм целого (шар, куб), а затем изучения элементов.

Ф. Фребель сделал попытку на основании четырех компонентов: чувств, деятельности, языка и математики – описать ход процесса познания, где воедино связывается сознание и природа, а также как частный случай проявления всеобщей связи, Сознания и Природы. Ф. Фребель определил цели, средства и содержание обучения. Одна из целей обучения заключается в том, чтобы внешнее воздействие сделать внутренним содержанием. Ознакомление детей с сущностью и внутренней жизнью предметов, которую исповедовал Ф. Фребель, нашло отражение в основах сенсорного воспитания как составной части умственного развития детей.

Обобщая представления Ф. Фребеля о процессе обучения, можно заметить, что это механизм, который обеспечивает развитие мышления индивида за счет усвоения внешних сторон и свойств окружающих предметов. Средства, позволяющими осуществить такое усвоение – это с одной стороны знания, организованные в учебные предметы; с другой – деятельность взрослого (учителя). Следовательно, для того чтобы правильно было соотнесено обучение и умственное развитие ребенка, необходимо обеспечить правильное и своевременное усвоение внешнего. Предмет познаваем, так как имеет логическую сущность. Для этого необходимо дать ребенку знания в определенной логической последовательности и организовать педагогическую деятельность взрослого.

Выводы. Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что усилиями Ф. Фребеля был создан дидактический курс (начальная геометрия). Философия Ф. Шеллинга стала методологическим ориентиром для построения данного курса. Дидактические подходы, педагогический опыт Ф. Фребеля были исторической предпосылкой для создания будущей теории учебной деятельности (В. Давыдов), теории поэтапного формирования умственных действий (П. Гальперин) для развития сенсорных основ умственного развития маленьких детей.

Итак, глубина знаний будущих специалистов педагогического профиля может быть сформирована при условии комплексного подхода к изу-

ченню окремих питань дидактики через вихід до філософських основ.

Література

1. История зарубежной дошкольной педагогики : хрестоматия : учеб. пособ. для студентов пед. институтов по спец. “Дошкольная педагогика и психология” / [сост. Н.Б. Мчелидзе и др.]. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – С. 207–240.
2. Краткий очерк истории философии / [под ред. М.Т. Иовчука, Т.И. Ойзермана, И.Я. Щипанова]. – М. : Мысль, 1971. – С. 268–271.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fihte-shelling.ru/fil_nat.htm.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru>.

ЧЕРЕПЕХІНА О.А.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ПСИХОЛОГІЯ СПОРТУ” ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

Психологія спорту – складова фахової підготовки майбутніх психологів, а також обов’язковий предмет у навчальних планах підготовки спеціалістів з психології. Значення психології спорту полягає в єдності з психологічними дисциплінами та дисциплінами циклу суспільних і гуманітарних наук. Психологія спорту сприяє формуванню у студентів всебічного світогляду, вихованню психологічної професійної спрямованості.

Мета статті – розкрити дидактичні умови викладання дисципліни “Психологія спорту” для формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

Навчальний матеріал дисципліни “Психологія спорту” збагачує студентів знаннями психологічних основ спорту, спортивної діяльності та спортивного середовища; надає знання із соціально-психологічних проблем спорту тощо, а також озброює вміннями використовувати ці знання при вирішенні психологічних завдань у практиці спорту.

Навчальний курс складається з дев’яти розділів та вісімнадцяти тем. Курс лекцій розрахований на дев’ять занять і, відповідно, містить стільки ж тем. Після вивчення кожної теми студентові рекомендується поставити перед собою такі запитання та спробувати дати на них відповіді, що буде позитивно позначатися на формуванні професіоналізму в студентів:

1. Що я можу, як спеціаліст, зробити, щоб з максимальною ефективністю (зараз або в майбутньому) використати отриману на лекціях інформацію?
2. Які аспекти (особистісні та ситуаційні) можуть вплинути на використання та модифікацію мною набутих знань?
3. Якою є головна мета використання мною засвоєних знань?
4. Чи все, що викладається в лекційному курсі, є зрозумілим для мене? Що мені треба зробити, щоб ліквідувати прогалини в знаннях?

5. Як на основі інтеграції отриманої інформації я можу створити свою ефективну стратегію практичної діяльності?

Одним із специфічних методів навчання у вищій школі, що передбачає серйозну самостійну роботу з книгою, є семінарські заняття. У ході таких занять та підготовки до них студенти виробляють елементарні навички науково-дослідної роботи, вміння готувати доповіді та виступати з ними перед аудиторією, здатність працювати одночасно з кількома літературними джерелами, аналізувати їх зміст та узагальнювати отриманий матеріал.

Завдання курсу “Психологія спорту” полягає не тільки в тому, щоб дати студентам точні знання, а й у тому, щоб виховати в них самостійне творче мислення.

Підготовка до семінару пов’язана з іншими формами навчання та складається з таких етапів: прослуховування лекцій з теми семінару; ознайомлення з планом семінару; добір літератури; вивчення та конспектування рекомендованої літератури; складання тексту (плану, тез) виступу або доповіді; безпосередня активна участь у проведенні семінару.

При підготовці до семінару студент повинен керуватися такими положеннями:

1. На лекції з теми семінару викладач, як правило, не розкриває повністю питань, винесених на семінарське заняття.

2. До семінару краще готуватися не за день до його проведення, а раніше.

3. Готуючись до відповіді на семінарі, не слід конспектувати всю рекомендовану літературу або перше джерело, яке трапиться. Доцільніше після ознайомлення з усіма джерелами вибрати одне або два, за якими і слід готуватися до відповіді на питання.

4. Готуючись до виступу на семінарі, студент повинен обміркувати не тільки зміст матеріалу, а й форму викладу. Конспект краще складати у формі тез, за якими й будувати відповідь, лише спираючись на них, а не повністю читаючи конспект.

5. Як правило, виступ будується за таким планом: вступ (2–3 хвилини); аргументоване висвітлення питання (10 хвилин); невелике узагальнення-висновок (2–3 хвилини).

6. Після виступу студент повинен бути готовим до відповідей на запитання викладача або інших студентів.

Готуючись до відповіді на семінарі або до написання реферату, студент повинен врахувати, що, оцінюючи результат доповіді, викладач керується такими критеріями: глибина розуміння й викладу проблеми (питання); критичність та самостійність у судженнях і висновках; зв’язок розглядуваної проблеми зі змінами та тенденціями сучасності; чіткість, логічність викладу; вільне володіння матеріалом, правильне вживання термінів; загальна ерудиція (кількість використаних джерел та вміння їх застосовувати).

Для формування професіоналізму майбутніх психологів під час аудиторних занять автор використовує розроблені ним спеціальні завдання, що стимулюють творчий розвиток та професійне мислення студентів. Де-

які завдання буде наведено нижче. Зокрема, таке завдання: прочитавши наведені мікропортрети трьох видатних лижників, сформулюйте у декількох словах психологічну характеристику кожного з них:

1) спортсмен А. “У компанії він – заводій... Коли в когось горе, він відчуває це якимось шостим чуттям, прийде та допоможе без зайвих слів... Він роками, поступово набував спортивної форми, перш ніж стати перегонником № 1”;

2) спортсмен В. “Від боротьби спалахує як порох. У Лахті гонку на 50 км вів так азартно, що відмовився від їжі. За 1 км до фінішу зголоднів. Останні сотні метрів пройшов за 8 хвилин. Падав, здіймався, але дійшов-таки...”;

3) спортсмен С. “Його девіз – накопичення. Повинен перш за все зібратися – потім “вистрелити”. Така врівноважена, правильна людина завжди знає, що повинна робити і як...”.

1. *Укажіть, які з наведених висловлювань належать до загальної психологічної підготовки спортсменів, а які – до спеціальної:*

- 1) оцінка та самооцінка тренуваності;
- 2) оволодіння ідеомоторним тренуванням;
- 3) виховання особистої відповідальності перед командою;
- 4) формування впевненості спортсмена в можливості досягнення високих результатів;
- 5) оволодіння засобами саморегуляції;
- 6) виховання вольових якостей спортсмена;
- 7) актуалізація готовності до максимальних вольових зусиль;
- 8) виховання вміння долати труднощі.

2. *Як ви вважаєте, психолог більше потрібен у командних чи в індивідуальних видах спорту? Наведіть аргументи “за” та “проти” до кожного варіанта.*

3. *Визначте, до якого виду психологічної підготовки можна віднести такі факти:*

1. Чемпіон світу зі стендової стрільби Мішель Каррегал на запитання кореспондента: “... Ви не уникаєте тренувань з незарядженим пістолетом?” – відповів: “Це само собою, але ще щодня годину-другу, сидячи в кріслі, я думкою повторюю всі рухи на стенді. Дуже корисний прийом. Правда, ніхто з домашніх навіть не підозрює, чим саме я зайнятий у ці хвилини”.

2. Тренер штангістів П. Савицький розповів, що один раз Д. Ригерт увійшов у зал, де тренувалися члени збірної команди товариства “Труд”, побачив штангу і сказав: “Я її зараз вирву”. Порахували – на штанзі 160 кг. Д. Ригерт попросив: “Дайте тільки один підхід на 90 кг”. Дали... Д. Ригерт стояв біля цієї штанги чотири хвилини. Здавалося, що він нічого не робить, але на чолі у нього виступили краплі поту і струмками потекли по щоках. Підняв 90 кг. Відразу підійшов до штанги 160 кг і її теж підняв. Його запитали: “Навіщо це тобі?”. Він відповів: “Після “баранки” в Мюнхені учуся збиратися в будь-яких умовах”.

4. *Укажіть, які з наведених пропозицій з регуляції емоційного стану ви вважаєте корисними, а які недоцільними і чому?*

1. Відомий голландський ковзаняр К. Форкерк розповідає: “Напередодні відповідального змагання увечері Едді Ферхейн запропонував трохи прогулятися вдвох. Я відмовився. Краще піду один.

Пізніше я пошкодував про це, але в той момент не міг інакше. Дуже нервував. Якби пішли разом, може, за розмовами розсіялися б мої переживання, але я лишився один, як завжди, – така вже моя система підготовки.

На ранок я вже почував себе чудово: підвівся у відмінному настрої й постійно повторював собі: “Я повинен виграти!”.

2. Він же: “Я вважаю, що успіх спортсмена на 90% залежить від нього самого.

Уміння сконцентруватися, увійти у форму, вірити у власні сили – кому, як не самому спортсмену, думати про це? Але залишаються ще 10% успіху, що залежать від тих, хто поруч, від ваших супутників (друзі, тренер, психолог, лікар)”.

3. Л. Латиніна (олімпійська чемпіонка з гімнастики) згадує: “Під час виступу я ніколи не дивлюся в зал. Я ніколи не можу затримуватися поглядом на чиємусь обличчі, посміхнутися судді. Я нікого не бачу, нікого не можу помітити. Бачу снаряд чи килим і знаю – глядачі тут, у залі. Виступаю я для них – так, звичайно. Виступаю я для себе – звісно. Я перестану змагатися в той день, коли зрозумію, що вже не приношу радості людям і собі. А поки це не так, я готова боротися”.

5. *Серед прикладів, що розкривають переживання спортсменів перед початком чи в ході змагальної боротьби, знайдіть: а) спортивну напругу; б) спортивну злість; с) змагальне чи ігрове захоплення; d) передстартове збудження; e) спортивний азарт чи Perezбудження.*

1. Ю. Власов (кількаразовий чемпіон світу) згадує, що одного разу, напередодні виступу на міжнародних змаганнях з важкої атлетики, він намагався заснути. І хоча в кімнаті було темно і дуже спокійно, сон не йшов. Лежав і думав про змагання. Напевно, минуло кілька годин, перш ніж він задрімав. Це був напружений сон.

2. П. Снелл перед останнім поворотом доклав усіх зусиль на фінішному етапі. Борючись на прямій, він не думав ні про що, крім стрічки, що насувається. Тоді він майже втратив свідомість і, пробігши фінішний стовп, упав на чиїсь руки. Як розповідає сам Пітер: “Я не пам’ятаю цього... Це була найшвидша мить мого життя – і це дозволило нам побити рекорд”.

3. П. Снелл розповідає про змагання з бігу на 80 ярдів, де єдиним його суперником був Дж. Керр, якому він одного разу програв на цій дистанції. “Я мирно дрейфував уздовж передостанньої прямої, коли раптом Джордж пролетів повз. У мозку блискавкою спалахнув спогад про минулий програш. Ну, ні, це не повториться знову. Із запеклою рішучістю я почав переслідувати Джорджа на останньому віражі. Коли ми вийшли на

пряму, я був на ярд позаду. Джордж біг щосили, і я п'ядь за п'яддю наближався до нього у запеклій битві.

Ми пройшли 800-метрову позначку груди в груди... Я зірвав стрічку на грудях першим”.

4. Ю. Власов згадує про виступ на міжнародних змаганнях, де він переміг: “Дотик до заліза штанги... і я з насолодою, навіть з якимось захопленням брав гриф. Міцніше й міцніше. Це був прекрасний світ миттєвих рухів, гудіння мускулів і щастя. У цьому світі не було сумнівів...”.

5. К. Феркерк (ковзаняр): “Він почав біг з часом, кращим ніж у мене, а закінчив дистанцію нарівні з Ардом Схенка. Страх і сумніви посилювалися. Так завжди буває, коли стежиш за часом основного конкурента... Нерви не витримують напруги. Ти знаєш, що біг добре. І одночасно відчуваєш неймовірний страх, що тебе випередять”.

6. Футболіст першого розряду розповідає: “У дуже відповідальному матчі я, відіграючи м'яч воротарю, закотив його у свої ворота. Грав я в дуже збудженому стані, і це якоюсь мірою пояснює мій недолік. Якщо я перебуваю в сильному збудженні, то в будь-якому матчі починаю робити незвичайні для себе помилки, втрачаю швидкість реакції, гірше орієнтуюся”.

7. Футболіст (майстер спорту) говорить, що все хвилювання зникає, як тільки починається гра, одразу нею захоплюєшся, забуваєшся аж до того, що не помічаєш глядачів. Виникає прагнення зробити гру більш гострою, цікавою.

8. На міжнародних змаганнях з гімнастики боротьба за абсолютну першість, власне кажучи, йшла між Т. Маніною та Л. Латиніною. Перемогла Латиніна. Вона розповідає про свою розмову з Маніною після змагань: “А взагалі-то ти не повинна була в мене виграти”. Ось це вже правда. Чесно сказати, я поставилася до цих слів тоді спокійно: я дійсно не була впевнена, що виграла по праву. І сказала у відповідь, що вона відіграється, ще буде де. Вона погодилася: “Обов'язково відіграюся”.

6. Визначте, які передстартові стани (стартова лихоманка, стартова апатія, стан бойової готовності, самозаспокоєність, спокійна впевненість) переживають спортсмени в наведених прикладах.

1. Ю. Власов згадує: “У 1959 році на Варшавському чемпіонаті з важкої атлетики у боротьбі за золоту медаль я зіткнувся з американцем Джимом Бредфордом і ледь не програв. Він буквально придушив мене в першій же вправі – жимі, випередивши на 10 кг... Я був зовсім новачком і вперше виступав на таких змаганнях. І я розгубився. Розгубився настільки, що подумав: “Перемогти неможливо”. Штанга валилася з рук. На душі було кепсько... здавалося, уже не було сили, що змогла б змусити мої м'язи битися за перемогу”.

2. Спортсмен відчував себе максимально зібраним і разом з тим – абсолютно упевненим; бадьорим і сильним, був готовий до боротьби.

3. К. Феркерк розповідає: “Для мене остання дистанція (10 000 м) була вирішальною. Я повинен був виграти її, щоб стати чемпіоном світу. Різниця в одну десятю секунди могла стати фатальною. Напруга страшна...”

Мені здавалося, що пелікани стоять на моєму шляху і тягнуть мене назад. Ніколи раніше я так не боявся доріжки. Я почував себе переможеним уже на старті. І все-таки я вийшов на старт. Я з великими труднощами фінішував. Розбитий. Без слави”.

4. Спортсмен був цілком задоволений перебігом тренування і не турбувався... Він усвідомлював свої можливості, і поки результати його задовольняли, йому не потрібно було нічого іншого. Він вірив, що якщо попередня робота проведена сумлінно, кінцевий результат буде її логічним наслідком... Перед змаганням відчував себе свіжим.

5. Заслужений тренер СРСР Г.Д. Качалін розповідає, що в 1961 р. (він був тренером збірної команди СРСР), за кілька днів до гри, футболісти нашої команди спостерігали за грою своїх майбутніх суперників. Останні провели цю зустріч слабко й нецікаво, хоча команда мала славні традиції і була досить сильною. Після цього наші гравці почали ставитися до майбутнього матчу як до простої формальності. І скільки їх не переконували в тому, що супротивник сильний і може грати добре, – нічого не допомагало. Хлопці були впевнені в легкій перемозі. У матчі з радянською командою суперники грали добре. Перший тайм наші футболісти програли 0:1.

6. Майстер спорту з футболу розповідає, що зазвичай перед відповідальним матчем він відчуває нервові збудження, хвилювання. Перед ним постають всілякі ігрові ситуації, які він думкою розв’язує тим чи іншим шляхом, уявляючи собі способи боротьби, відчуває хвилювання і з нетерпінням чекає початку змагань.

7. Майстер спорту з футболу (воротар) розповідає, що його перед грою переслідує думка про можливість поразки, незважаючи на те, що команда, проти якої має бути гра, набагато слабша за ту, у якій він грає.

7. Укажіть, які засоби психологічної підготовки використано тренерами в наведених прикладах.

1. Лижник одержав завдання: пройти дистанцію 5 км у максимальному темпі, без відпочинку; при цьому на лижі була нанесена зовсім не придатна до погодних умов мазь.

2. У бесіді зі спортсменом-лижником тренер попросив його відповісти на запитання: “Ти береш участь у змаганнях, в естафеті. Знаходишся на дистанції, але раптом у тебе ламається палиця. Що ти будеш робити?”.

8. Визначте, які стадії психічної перенапруги (нервозність, міцна стеничність, астенічність) характерні для спортсменів у зазначених ситуаціях.

1. Легкоатлет (стрибки у висоту):

Спортсмен старанно виконує завдання тренера на тренувальному занятті, але періодично виражає своє невдоволення умовами тренування: йому здається, що планка встановлена нерівно, тренер грубо до нього звертається, він скаржиться на нестійкість погоди, до того ж він “погано” себе відчуває, а тренер при цьому багато від нього вимагає.

2. Фехтувальник:

Спортсмен протягом усього тренування засмучений, у нього поганий настрій, пригнічений вигляд, він займається без усякого бажання і постійно шукає причину зайвий раз присісти (нібито рапіра вимагає ремонту тощо). Тренеру сказав, що той даремно гає час на нього, він усе одно кине заняття спортом: утомився і відчуває, що досягнутий ним рівень – це межа. Наприкінці тренування цей спортсмен улаштував скандал з товаришами через те, що вони назвали його слабаком.

9. *Дайте відповідь, як впливають активні та пасивні, позитивні та негативні емоції на діяльність спортсмена в наведених ситуаціях.*

1. “Найбільш чудовим у цих змаганнях було те, наскільки швидко й легко я отямився. Я вже відчував щось подібне після гарних виступів, і це доводить, що здатність до відновлення справді залежить від стану свідомості. Коли ви знаєте, що домоглися чогось значущого, організм поринає в спокійний стан, у якому всі функції легко повертаються в норму”.

2. Матчу збірної команди СРСР з аргентинськими футболістами передувала поява в аргентинській пресі негативних відгуків про нашу збірну, котра вперше виступала в цій країні. Прогнозували неминучу поразку збірної СРСР з рахунком 0:3 або 0:4. Негативні характеристики на окремих наших гравців були особливо упереджені. Однак усе це не вплинуло на футболістів. Прочитавши газети, вони налаштувалися на справжній бій. Уперше в історії Аргентина програла на своєму полі (1:2).

3. “Протягом першого кола (у бігові на дистанції 880 ярдів) лідером був Гаррі Філпотт, а на передостанній прямій другого кола я вийшов уперед. Я вів біг дуже впевнено, як раптом Джордж зробив спринтерський ривок і миттю залишив мене позаду. Він пройшов повз мене з таким прискоренням, що я певною мірою втратив контроль над собою. Коли я отямився, він був уже на п’ять ярдів попереду, і навіть узявши себе в руки, я зміг переслідувати його дуже мляво”.

4. “Скільки разів я читала і чула про повну спустошеність після перемоги, смертельну втому, навіть сумніви. А чи треба знову вступати в цю жорстку гру? Я ніколи не переживала подібного. І після перемоги продовжує діяти той величезний заряд, що накопичувався перед змаганнями. Карусель так розкручувалася, що зупинити все відразу було неможливо. У нас вистачало сил і на веселощі: цього теж навчив спорт”.

10. *Укажіть, які з наведених прийомів саморегуляції варто використовувати спортсменові у стані “стартової апатії”, а які – у стані “стартової лихоманки”:*

1. Вправи з великою амплітудою, нешвидкі.
2. Заспокійливий самомасаж.
3. Інтенсивна спеціальна розминка.
4. Дихальні вправи з глибоким вдихом і повільним видихом.
5. Різкі, швидкі рухи в нерівному ритмі.
6. Зосередження погляду на синьо-зелених тонах.
7. Прослуховування улюблених мелодій.

8. Ідеомоторна розминка.

11. *Поясніть, які з наведених ознак належать до об'єктивних труднощів, а які – до суб'єктивних і чому.*

1. Труднощі, зумовлені специфічними для даного виду спорту особливостями.

2. Труднощі, однакові за своїм змістом для всіх спортсменів, що займаються даним видом спорту.

3. Особисте ставлення спортсмена до об'єктивних умов виконання дій у даному виді спорту.

4. Кількісні показники, що варіюються залежно від віку та кваліфікації спортсмена.

5. Труднощі, пов'язані з особливостями особистості спортсмена, його темпераментом і характером.

6. Труднощі, різні для представників одного виду спорту.

Також до змісту практичних занять автор пропонує ввести лабораторний практикум, що сприятиме: розширенню та поглибленню психологічних знань студентів; розвиненню в них умінь застосовувати психологічні знання на практиці; формуванню професійної психологічної спрямованості й інтересу до питань самоаналізу, самовдосконалення; знайомству з методами та прийомами психологічних досліджень у галузі спортивної практики; формуванню навичок самостійної роботи з науковою літературою; розвитку різнобічних якостей розумової діяльності.

Висновки. Отже, можливості формування професіоналізму в майбутніх психологів під час вивчення фахово орієнтованих дисциплін видаються нам великими. Проблема залишається відкритою для наукових та практичних пошуків.

Література

1. Попов А.А. Спортивная психология : учеб. пособ. / А.А. Попов – М., 1998. – 180 с.

2. Гагаева Г.М. Психология спорта / Г.М. Гагаева. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 253 с.

3. Худанов Н.А. Психология спорта / Н.А. Худанов. – М. : Физкультура и спорт, 1959. – 163 с.

4. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях : словарь-справочник / [сост. Е.Н. Сурков]. – СПб., 1996. – 320 с.

5. Проблемы психологии спорта. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – Вып. 2. – 256 с.

6. Богданова Д.Я. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособ. для ин-тов физ. культуры / Д.Я. Богданова, Г.Д. Горбунова ; под общ. ред. Т.Т. Джамгарова, А.Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1999. – 143 с.

7. Гуменюк Н.П. Психология физического воспитания и спорта / Н.П. Гуменюк, В.В. Клименко. – К. : Вища школа, 1995. – 311 с.

8. Рудик П.А. Психологическая структура спортивной деятельности / П.А. Рудик. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 281 с.

9. Закиров Ш.Н. Проблемы психологии спорта / Ш.Н. Закиров. – М. : Физкультура и спорт, 1992. – 238 с.

10. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта / А.Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1999. – 148 с.

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА В СИНЕРГЕТИЧНИХ ВИМІРАХ

Синергетичні підходи дедалі частіше виступають засобом аналізу соціальних систем, оскільки вважається, що їх можна застосовувати “і до мови, і до мистецтва, і до культури або мислення взагалі” [9, с. 16]. Тому і педагогічну систему як відкриту, нерівноважну та нелінійну все частіше аналізують, виходячи із синергетичних вимірів. Незважаючи на підвищений інтерес до цих питань з боку педагогічної науки, на сьогодні є невирішеною низка проблем, зокрема застосування синергетичної термінології до опису педагогічних явищ. Відсутність єдиних підходів у цій площині значно гальмує розвиток такого нового наукового напрямку, як педагогічна синергетика.

Синергетика як трансдисциплінарна галузь на сучасному етапі розвитку суспільства набуває парадигмальних ознак. Вперше про процеси самоорганізації заговорили у 40–50-х рр. ХХ ст. (Н. Вінер, У. Ешбі, Дж. Нейман). Базисні основи синергетичного світобачення обґрунтовано представниками німецької наукової школи Г. Хакеном та бельгійської – І. Пригожиним. Логічним продовженням наукового становлення напрямку став поглиблений філософський аналіз методологічного підґрунтя синергетики (В. Аршинов, В. Буданов, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Рузавін, В. Стюпін). Синергетичні підходи з природничої сфери, де відбулося їх зародження, поширились в інші галузі. Зокрема, вони трансформувались у соціальну сферу та стали основою концепції соціосинергетики як загальної теорії соціальної самоорганізації (Л. Бевзенко, В. Бранський, В. Волошкова, А. Назаретян). Сьогодні від неї виокремився напрям, який називають то синергетикою освіти (О. Князева, С. Курдюмов), то педагогічною синергетикою (О. Остапчук, М. Федорова), вкладаючи в них однакове значення. Свідченням уваги до цих питань широкого кола науковців є збільшення публікацій, в яких педагогічні явища аналізуються з позицій синергетичного підходу (В. Андрущенко, О. Брижаний, О. Вознюк, Л. Горбунова, А. Євтодюк, С. Женжера, І. Добронравова, В. Кізіма, О. Козлова, С. Катаєв, К. Корсак, Н. Кочубей, В. Лутай, О. Мегрелішвілі, Н. Осадчук, В. Пазенюк, І. Предборська, В. Цикін, О. Шамровський, В. Шевченко). Деякі вчені (Т. Назарова, В. Шаповаленко) виказали навіть певні побоювання з цього приводу, охарактеризувавши таку увагу як “синергетичний синдром” [6]. Але, незважаючи на це, питання застосування термінологічного апарату синергетики до аналізу педагогічних проблем розглянуто недостатньо.

Мета статті – проаналізувати синергетичну термінологію з огляду на застосування її до умов педагогічної системи.

Синергетика має глибокі історичні корені, початок яких знаходиться ще в творах давньокитайських філософів. Але методологічні основи її як теорії самоорганізації складних систем було започатковано лише в 70-х рр. ХХ ст. Саме за цих часів визначились дві тенденції у розвитку синергетичної теорії: 1) акцент на негентропійному розвитку системи, який ґрунтува-

вся на категорії “порядок” (Г. Хакен); 2) акцент на ентропійних процесах, де систему досліджували навпаки, через ступінь хаосу (І. Пригожин). Аналіз літератури свідчить про відсутність єдиних поглядів на визначення сутнісної ознаки синергетики як наукової галузі. Так, їй надають статусу і парадигми (О. Князева, С. Курдюмов), і приватнонаукової теорії (А. Андронов, В. Арнольд, Р. Тома), і загальнонаукової теорії, що перебуває в стадії становлення (В. Бранський). Слід відзначити певну єдність вчених у визначенні предмета її вивчення, який визначається через “закономірності утворення, збереження та руйнування упорядкованих структур у відкритих, нерівноважних і нелінійних системах” [10, с. 54]. Вважається, що синергетика виступає і як “позитивна евристика, як метод експериментування з реальністю” [5, с. 70], і як “новий діалог людини з природою” [7, с. 16], і як “новий синтез людського знання та мудрості” [2, с. 6]. При цьому безумовним є те, що синергетика – це наукова форма протесту проти класичних, обґрунтованих свого часу Лапласом підходів, які виключали такі категорії, як час та випадковість, і зводили сприйняття світу до лінійних причинно-наслідкових зв’язків.

Дослідження професора Штудгардського університету Г. Хакена у сфері твердотілих лазерів виявили вплив зовнішньої світлової енергії на хаотичний рух атомів, який у певній критичній точці перетворювався на узгоджений. Цю точку було названо пороговою потужністю лазерної генерації. За її межами відбувався фазовий перехід світлового потоку з одного стану в інший. Подібні процеси спостерігались при намагнічуванні матеріалів, при агрегатних змінах речовин, електризації тіл тощо. Спільною рисою цих процесів стала їх самоузгодженість, яка досягалась за рахунок спонтанної взаємодії складових різних матеріалів. Для характеристики подібних явищ М. Климонтович вводить поняття “колективне”, якому надає статусу “ключа до синергетики” [4, с.70]. Скоро межі синергетики стали активно розширюватися. І це закономірно, оскільки свого часу Г. Хакен наголошував, що коло дії синергетики необмежене, адже вона “займається вивченням систем, які складаються з багатьох підсистем досить різної природи, таких як електрони, атоми, молекули, клітини, нейрони, механічні елементи, фотони, органи, тварини й навіть люди” [9, с. 19]. Сьогодні ця трансдисциплінарна галузь усе частіше стає інструментом аналізу складних соціальних систем, що дає змогу констатувати факт знаходження її “на шляху до соціосинергетики або гомосинергетики” [5, с. 70]. При цьому не слід забувати про позицію І. Пригожина та І. Стенгерс, які застерігали обережно переносити синергетичні підходи в соціальну сферу, адже люди – “не динамічні об’єкти” [7, с. 262].

Додержуючись цих поглядів, ми провели дослідження специфіки застосування синергетичних понять в освітянську сферу, де сьогодні відбувається становлення нового напрямку – педагогічної синергетики. Для більшої конкретики зосередимо увагу на педагогічній системі як такій, що відповідає всім синергетичним ознакам (О. Брижаний, І. Осадчий, О. Остапчук, В. Цикін). Під педагогічною системою, згідно зі словником-

довідником з педагогіки, будемо розуміти множину взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднані єдиною освітньою метою розвитку особистості та функціонують у цілісному педагогічному процесі. Перш за все, визначимось з особливостями застосування до неї положення, згідно з яким має місце самодовільний перехід макроскопічних систем з менш імовірного до більш імовірного стану. У педагогічній системі на сучасному етапі розвитку освіти відбуваються процеси, які спонукають перехід її з існуючого стану з домінуванням знаннєвої парадигми до нового, який ґрунтується на застосуванні інноваційної парадигми як основи формування творчої особистості. Чи можуть ці процеси пройти самодовільно, як це відбувається в природничих системах? Відповідь на це питання, на наш погляд, має принципове значення, оскільки саме вона стає підставою для пояснення різних педагогічних явищ.

Наведемо наші міркування із цього приводу. Якщо в природничих системах самоорганізація відбувається переважно довільно, то в соціальних – питання вирішується складніше. Ми поділяємо думку тих учених, які вважають, що в соціальних системах спостерігається варіант взаємодії та динамічного синтезу самоорганізації та організації, які на практиці навіть важко відокремити (В. Вачурін). До того ж їх співвідношення є суто індивідуальним та визначається фазами життєвого циклу соціальної системи, до типу яких належить і педагогічна. Згідно із синергетичними підходами [3; 8; 10] серед фаз життєвого циклу подібних систем виділяють добіфуркаційну, біфуркаційну та післябіфуркаційну. Проведемо їх аналіз згідно з предметом нашого дослідження. Головною ознакою добіфуркаційної фази є переважання організаційних впливів над самоорганізаційними. Ця фаза визначається як етап, що відповідає сталому, стабільному стану системи. Сучасна педагогічна система перебувала в ньому до середини 90-х рр. ХХ ст. Домінуюча на цій фазі знаннєва парадигма стабілізувала педагогічну систему. При цьому мали місце сплески підвищеної уваги до творчого компонента в розвитку особистості, серед яких одним з найбільш яскравих був рух педагогів-новаторів (Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов). Поява таких феноменів на добіфуркаційній фазі потребує окремого синергетичного аналізу.

У подальшому через збільшення внутрішніх суперечностей, спричинених глобалістичними впливами, педагогічна система перейшла в нестійкий стан, в якому з'явився новий атрактор – розвиток творчої особистості. Згідно із синергетичними підходами, такий стан призводить до домінування самоорганізаційних процесів. Справді, у цей період активізується інноваційна діяльність педагогів, які спонтанно шукають шляхи вирішення нового завдання.

Поступове нарощування цих процесів спричинило збільшення невірноваженості системи, що в кінцевому результаті вивело її в точку біфуркації. Саме тут досягає максимуму значення ентропії педагогічної системи та домінує механізм позитивного зворотного зв'язку. Вважається, що такий стан призводить до порушення “емоційного фону, що посилює персональну активність індивідів” [10, с. 153–154]. Ці тенденції яскраво простежуються в підвищеній увазі педагогічної науки та практики до інноватизації педагогіч-

ної діяльності, що часто супроводжується емоційними дебатами щодо її доцільності й необхідності. Але, незважаючи ні на що, ці процеси мають резонансний характер, одним із свідчень чого є активізація публікацій у періодичних виданнях. Відзначимо також зростання організаційного фактора, який реалізується і через посилення законодавчої та нормативної бази (Закон “Про інноваційну діяльність”, Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності тощо), і через переструктуризацію вищих навчальних закладів (поява відповідних факультетів та кафедр), і через зміни в змісті підготовки тих, хто навчається (поява нових навчальних курсів). Тобто спонтанна діяльність педагогів поступово організується, і педагогічна система набуває на сучасному етапі риси інноваційної.

Подальша інтенсифікація інноваційних процесів спонукає перехід педагогічної системи в новий стан – післябіфуркаційний, де вона знову стабілізується за рахунок переважання вже організаційної складової. Зважаючи на те, що ця система є відкритою, можна передбачити появу нових атракторів, що знову призведе до дисонансу організаційних та самоорганізаційних механізмів. Це, у свою чергу, спричинить зростання ентропії системи, домінування самоорганізаційних процесів над організаційними, що зумовить перехід системи на новий виток розвитку. Водночас підвищеної уваги потребують питання врахування випадкових факторів, які кардинально можуть змінити напрям розвитку системи.

У подальшому було розпочато роботу з адаптації основних понять синергетики в освітянську сферу, оскільки рівень наукового осмислення синергетичної термінології потребує особливої уваги як такий, що дає змогу здійснювати трактування різних педагогічних явищ на одній понятійній основі. Недостатню розробленість цієї проблеми певною мірою можна пояснити тим, що “розуміння синергетики як нової методології – поліфонічне, неоднозначне та суперечливе” [10, с. 53]. Як зазначають Т. Назарова та В. Шаповаленко [6, с. 25], на сьогодні проблема адаптації ідей синергетики в освітянську сферу “ілюструє проблему створення спеціальної мови”. При цьому ми керувались підходом, згідно з яким розробка “понятійної бази соціосинергетики полягає у відмовленні спочатку від формулювання строгих дефініцій ... та більш чіткому визначенні безпосередньої яфери прояву феноменів у соціальній самоорганізації” [8, с. 145]. Як базові синергетичні терміни нами обрали такі: атрактор, біфуркація, флуктація, хаос, ентропія, порядок.

Для визначення синергетичних понять використано “Короткий словник термінів”, систематизований В. Цикінім та О. Брижатим [10, с. 266–274], як такий, що є достатньо повним та конкретним. Згідно з ним атрактор – “це відносно стійкий стан динамічної системи, який ... притягує до себе множину траєкторій системи, що визначаються різними начальними умовами” [10, с. 266]. Адаптацію цього поняття до педагогічної системи проведено нами, виходячи з принципу локалізації функціональних повноважень та стискання меж освітнього простору [10, с. 207]. Згідно з ним будь-які процеси розглядаються на макро-, мезо- та мікрорівнях. Так, на макрорівні ми розглядали педагогічну систему в цілому. Тут атрактором виступати педа-

гогічна парадигма. Але на сучасному етапі розвитку освіти ми спостерігаємо особливу ситуацію, коли система є поліпарадигмальною (В. Краєвський), а відповідно, має місце і поліваріантний атрактор. Хоча вже сьогодні можна припустити, що самоорганізаційні процеси все ж таки визначили пріоритетний. Як такий найчастіше розглядається інноваційна парадигма, яка, ґрунтуючись на гуманістичних засадах, має за мету орієнтацію на формування творчої особистості.

На мезорівні нами розглянуто окремі компоненти педагогічної системи, кожен з яких може мати різний атрактор. Зокрема, для мети навчання в його якості може виступати формування конкурентоспроможного спеціаліста, підготовка якого відповідає парадигмальним вимогам.

На міні-рівні виступатиме саморозвиток особистості в умовах навчальної групи. При цьому атрактором будуть певні професійні якості, якими майбутній спеціаліст хотів би оволодіти.

Таким чином, під педагогічним атрактором ми розумітимемо зразковий стан, до якого прагне педагогічна система або її компоненти.

Поняття “біфуркація” трактується як “точка вітвлення шляхів розвитку системи” [10, с. 266]. Це поняття доречно, на наш погляд, розглядати як, і попереднє, для різних рівнів розвитку педагогічної системи. Так, на макрорівні педагогічна система біфуркує між традиційною та новою парадигмами. Вважаємо, що відповідно до конкретної ситуації цю точку коректніше б було назвати точкою поліфуркації, оскільки саме тут серед можливих напрямів розвитку системи виділяють і інноваційну, і особистісно орієнтовану, і гуманістичну, і ряд інших парадигм.

На мезорівні біфуркаційні процеси простежуються, наприклад, при розв’язанні конфліктних ситуацій, що можуть мати місце між викладачем та студентом, між студентами тощо. У подальшому саме від дій педагога значною мірою залежатиме перебіг цих процесів. Вплив з його боку може мати резонансний або дисонансний характер. Відповідно від цього конфліктна ситуація в точці біфуркації може перейти на шлях вирішення або загострення. Уміння педагога щодо впливових дій у таких випадках визначають рівень його педагогічної майстерності

На міні-рівні в кожного з тих, хто навчається, біфуркація має місце при визначенні шляхів професійного становлення. За цей вибір майбутній спеціаліст відповідає персонально.

Отже, під точкою біфуркації ми розумітимемо таку точку, в якій педагогічна система або її окремі компоненти перебувають у стані вибору подальших шляхів розвитку.

Велике значення для еволюції системи мають флуктації, під якими розуміють випадкові “відхилення від середніх значень фізичних величин, які характеризують систему, що складається з великої кількості елементів” [10, с. 273]. Саме вони розкачують систему та виводять її у біфуркаційну точку. Ми погоджуємось з думкою З. Абасова, який, аналізуючи розвиток світових систем освіти, доходить висновку, що як флуктаційні впливи тут слід розглядати інноваційні процеси [1, с. 4]. Вважаємо, що в педагогічній системі

флуктації можуть стати результатом як зовнішніх (зумовлені зовнішніми системами), так і внутрішніх (зумовлені компонентами самої системи) впливів. При цьому розвиток системи спостерігатиметься лише тоді, коли флуктаційні впливи переведуть її в нерівноважний стан. Слід пам'ятати, що цей перехід буде залежати не від величини, а від рівня збігання флуктації з внутрішніми тенденціями розвитку системи. З огляду на це, навіть незначні резонансні флуктації можуть стати більш дієвими, ніж значні, але дисонансні. Такі ситуації можуть мати місце, наприклад, у процесі вирішення конфліктної ситуації в навчальній групі, коли певний педагог, завдячуючи авторитету, може навіть через незначні флуктації досягти позитивного ефекту в її вирішенні. Тоді як ряд заходів, які формуються управлінською структурою навчально закладу з цього приводу, може не лише не вирішити питання, а навіть загострити його та загальмувати процес. Таким чином, у педагогічній системі з відповідно сформованим підґрунтям навіть незначні флуктації можуть перевести її в інший стан. У разі коли система не готова до змін, а значні зовнішні або внутрішні флуктаційні впливи спонукають її до цього, то, скоріш за все, спостерігатиметься ситуація конфронтації, система залишиться в колишньому стані, деградує або навіть зруйнується.

Отже, флуктація – це відхилення педагогічної системи або її компонентів від стійкого стану в результаті зовнішніх або внутрішніх впливів, які за певних умов можуть спричинити її перехід на інший рівень існування.

Ключовими поняттями синергетики є органічно пов'язані між собою поняття хаосу й порядку. Останній розглядається як такий, що має стійкі зв'язки між окремими елементами в часі та просторі. Відповідно, у стані хаосу вони відсутні. У синергетичній теорії хаос – конструктивна категорія (Н. Грегуар, О. Князева, Г. Хакен, С. Курдюмов). Більше того, він розглядається як джерело порядку [7, с. 25]. Стан хаосу часто відповідає ситуації, яка на занятті називається робочою атмосферою. Найчастіше вона має місце при вирішенні завдань творчого характеру. Педагог повинен навчитися уміло керувати цим станом, через флуктації з резонансними або дисонансними впливами. Хаос педагог повинен використовувати як підґрунтя для пошуку інноваційних підходів до його упорядкування. Хаос є свідченням відсутності впливу з боку педагогічної системи, а тому він потребує педагогічної уваги через аналіз та розробку відповідного інструментарію для його усунення.

Отже, під хаосом ми будемо розуміти стан педагогічної системи, в якому відсутні зв'язки між нею та іншими системами, а також між її окремими компонентами.

Порядок у синергетиці розглядається як етап, що передує хаосу. Існує навіть відповідний термін – “детермінований хаос”, тобто “хаос, який народжений порядком” [10, с. 268]. Існує безліч прикладів того, як педагогічний авторитаризм, який породжував ілюзію порядку, ставав у подальшому причиною протесту з боку тих, кого навчали, що створювало ситуацію хаосу. Характерною рисою порядку в педагогічній системі є усталеність зовнішніх та внутрішніх зв'язків.

Таким чином, порядок ми розглядаємо як стан педагогічної системи, що має сталі зв'язки між її компонентами та зовнішніми системами.

Мірою хаосу в педагогічній системі виступає ентропія, яку визначають як показник адаптації системи до навколишнього середовища. При цьому дані процеси можуть мати місце як на рівні зовнішнього соціального середовища, так і на рівні внутрішніх можливостей ефективного функціонування самої системи [10, с. 206]. Тому чим складніше педагогічній системі або її компонентам адаптуватись до зовнішніх або внутрішніх умов, тим більше значення в ній має показник ентропії. Для його зменшення необхідно конкретизувати фактори, які гальмують адаптаційні процеси та визначити шляхи їх усунення. Наприклад, якщо навчальна група є численною, то в ній важко застосовувати методи, які передбачають індивідуалізацію навчання. Для зменшення ентропії в цьому разі необхідно використати комп'ютерні технології або провести зміни в організації діяльності, поділивши її на підгрупи. Відсутність важелів для регулювання ентропії в педагогічній системі може призвести, за певних умов, навіть до її руйнування.

Синергетична педагогіка лише розпочала свій розвиток. Але вже з перших кроків зрозуміло, що, ґрунтуючись на її підходах, можна пояснити більшість педагогічних явищ, визначити перспективні шляхи розвитку педагогічної системи.

Висновки. Синергетика як нова міждисциплінарна галузь науки активно втілюється в педагогічну теорію та практику, формуючись у нову галузь – педагогічну синергетику, яка перебуває в пошуку підходів до застосування синергетичної термінології в освітянську практику. Проведення цієї роботи щодо таких понять, як атрактор, біфуркація, флуктація, хаос, ентропія, порядок, ми розглядаємо як перший крок до вирішення цього завдання. Перспективним напрямом дослідження вважаємо подальший поглиблений аналіз синергетичної термінології з огляду на педагогічний аспект.

Література

1. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика / З. Абасов // Вестник высшей школы. – 2007. – № 4. – С. 3–7.
2. Андрущенко В. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–6.
3. Бевзенко Л.Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций / Л.Д. Бевзенко. – К. : Ин-т социологии НАН Украины, 2002. – 437 с.
4. Климонтович Н.Ю. Без формул о синергетике / Н.Ю. Климонтович. – Минск : Высшая школа, 1986. – 223 с.
5. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
6. Назарова Т.С. “Синергетический синдром” в педагогике / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25–33.
7. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 312 с.
8. Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти : монографія / [за ред. Н.В. Кочубей]. – Суми : Університетська книга, 2005. – 177 с.
9. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

ШУГАЙЛО Я.В.

ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ

У сучасних умовах суттєво збільшуються масштаби, роль, інтенсивність впливу засобів масової інформації (ЗМІ) на процес соціалізації особистості. Становлення та бурхливий розвиток інформаційного етапу розвитку людської цивілізації, удосконалення існуючих та поява нових засобів масової інформації прискорюють процес глобалізації, додають до сукупності засобів впливу соціуму на людину елементи інших культур, інших життєвих цінностей та орієнтирів. На нашу думку, щоб краще усвідомити роль ЗМІ на сучасному етапі розвитку суспільства необхідно проаналізувати історію їх виникнення.

Мета статті – розглянути історичні аспекти виникнення засобів масової інформації.

Тисячу років тому людина володіла лише чотирма засобами поширення інформації – усною мовою, музикою, живописом та писемністю, поки у XV ст. не з'явилася друкована книга. Це вплинуло на подальший бурхливий розвиток ЗМІ, і сьогодні нагальним питанням для науковців залишається, чи будуть з'являтися нові види ЗМІ в подальшому розвитку людства. Адже, відповідно до концепції відомого канадського соціолога та культуролога М. Маклуена [3], ера мас-медіа й електронної інформації радикально змінює як життя людини, так і її саму. Сучасні ЗМІ як складова масової культури скорочують на планеті простір і час, знищують національні кордони, пов'язуючи в єдину мережу найвіддаленіші куточки. І процес глобалізації є не єдиним наслідком впливу ЗМІ на українське суспільство.

Існує декілька визначень поняття “засоби масової інформації”. Так, за законодавчими актами, засоби масової інформації – це установи, створені для відкритого, публічного поширення за допомогою спеціального технічного інструментарію різноманітних відомостей будь-яким особам. Ми будемо розглядати ЗМІ як комплекс організаційних структур та комунікаційних каналів, які виробляють та поширюють інформацію, призначену масовій аудиторії. Відомо, що сам термін “засоби масової інформації” вперше з'явився в офіційних документах після його внесення до преамбули статуту ООН з питань освіти, науки та культури у 1946 р.

Історію розвитку ЗМІ досліджують М. Маклуен [3], Р. Юренев [9], О. Нечай [6], І. Мащенко [4], Б. Потятиник [8], класифікації мас-медіа надають В. Мосоковцева [5], О. Кузнецова [2] та інші.

Науковцями запропоновано кілька класифікацій ЗМІ. Найбільш поширеною є традиційна, за якою виокремлюють чотири види самостійних ЗМІ: друковані, радіо, телебачення, мережні (обо комп'ютерні). За іншою

класифікацією, інформаційний простір будь-якої держави утворюють два типи інформаційних ресурсів: традиційні; бінарнокодовані. До традиційних інформаційних ресурсів належать друковані та аудіовізуальні ЗМІ, книги, фільмограми, оригінали та копії витворів образотворчих мистецтв тощо. Новітніми, або бінарнокодованими, ресурсами вважають такі, якими оперують за допомогою засобів обчислювальної техніки та систем комунікацій, що останнім часом набувають усе більшого поширення.

Щодо видів ЗМІ, то необхідно зазначити, що друковані видання за знаковою природою поділяють на чотири види: текстові, зображувальні, картографічні, нотні. До текстових засобів належать такі види видань: листівки, брошури, книги, газетні, журнальні, календарні видання. До зображувальних – буклети, проспекти, плакати, слайди тощо.

Більш традиційно друковані ЗМІ поділяються на газети та журнали. Газети – це періодичні видання, котрі виходять раз на тиждень або частіше, матеріали яких мають оперативний характер і повідомляють поточну інформацію. Журнали – це періодичні видання, котрі виходять раз на тиждень або рідше, їх матеріали здебільшого не мають оперативного характеру, відзначаються великими розмірами та аналітичним або художньо-публіцистичним характером. Розподіл всіх друкованих ЗМІ на газети й журнали склався історично, протягом століть. Існують такі класифікації друкованих ЗМІ: 1) за методом відображення дійсності (інформаційні, інформаційно-аналітичні, аналітичні, художньо-публіцистичні); 2) за засновником видання (урядові або регіонально-урядові, незалежні, партійні та інших громадських організацій, корпоративні); 3) за метою видання (політичні, суспільно-політичні, наукові та науково-просвітницькі, розважальні, спеціальні: жіночі та чоловічі, ділові, галузеві та професійні, етнічні, релігійні, рекламні та такі, що відображають додаткові потреби чи захоплення читачів); 4) за віком читачів (дитячі, молодіжні, для зрілого віку, для літніх людей, сімейні); 5) за територією розповсюдження (транснаціональні, центральні або всеукраїнські, регіональні, локальні); 6) за періодичністю виходу (ранкові й вечірні, щоденні, тижневики, щомісячні, видання, що виходять за спеціальними нагодами) [5]. О.Д. Кузнецова [2] поділяє друковані видання на масові та соціальні. Масові, у свою чергу, поділяються на суспільно-політичні, науково-популярні, культурологічні, а соціальні – на наукові, фахово-галузеві, соціально-групові.

Для кращого розуміння сутності та специфіки кожного з видів ЗМІ необхідно розглянути історичні відмінності становлення кожного з них. Слово “газета” походить від назви срібної венеціанської монети карбування 1538 р., саме стільки коштував інформаційний бюлетень (рукописні листки), який випускало спеціальне інформаційне бюро. Появу газет пов’язують із виходом у 1609 р. у Страсбурзі та Вольфенбюттелі перших періодичних інформаційних видань “Реляціон” та “Авізо”, а також із випуском у 1631 р. в Парижі щотижневого видання, яке називалося “La gazette” й повідомляло новини Франції та світу. Датою появи журналу називають 5 січня 1665 р., коли в Парижі починають видавати “Журнал учених”. Перші журнали мали

тільки науковий характер, але поступово їх тематика розширювалася. В Україні перші журнальні видання з'явилися у другій половині XVII ст., вони були переважно науковими, а пізніше виникли й журнали, що містили літературно-публіцистичні матеріали. Вважається, що перші три українських журнали – це “Харьковский Демокрит”, “Украинский вестник” та “Украинский домовод”. Сьогодні газети й журнали користуються меншим попитом, ніж електронні мас-медіа, у загальній структурі дозвілля дітей підлітків читання посідає в дівчат сьоме місце, а в хлопців одинадцять. Це явище пояснюють тим, що, по-перше, починаючи із середини 1980-х рр. зменшилася значущість читання як головного і найпривабливішого засобу проведення дозвілля. По-друге, український друкарський ринок майже не пропонує якісної продукції для дітей та підлітків.

Наприкінці XIX ст. наукою було створено достатньо передумов для появи кіно. Ще в давні часи була помічена здатність людського ока зберігати на сітківці слід побаченого зображення та поєднувати в єдиний зоровий ряд зображення, які швидко змінювалися і створювали при цьому ілюзію руху. Це явище дістало назву персистенція (здатність сітківки зберігати зображення 0,1-0,3 секунди). На початку XIX ст. поширеними були пристрої тауматропи (наприклад, малюнок птаха на одній стороні аркуша та клітки на іншій при швидкому обертанні дає зображення птаха в клітці), потім винайшли стробоскопи (Плато та Фарадей) та мутоскопи (книжки, на сторінках яких зображали послідовні стадії руху будь-якої фігури), у грудні 1839 р. зареєстрований винахід фотографії (Даггер та Ньєпс), у 1876 р. – сконструйований праксиноскоп (апарат для розглядання малюнків, які рухаються). Таким чином, розвиток фотографії, оптики, механіки та хімії призвів до появи 28 грудня 1895 р. сінематографа братів Огюста та Луї Люм'єр. Їх апарати давали змогу демонструвати 16 кадрів за секунду. Регулярне виробництво хронікально-документальних фільмів в Україні розпочалося 1907 р. У 1919-1921 рр. з'явилося 50 агітфільмів, серед яких були пропагандистські й науково-популярні стрічки про передові методи сільського господарювання, санітарні, просвітницькі та інші фільми. У Радянському Союзі кіно стало звуковим у 1930 р. [6; 9]. За роки розвитку кіно склалася розвинута система його видів та жанрів. Виділяють чотири головних види кіно: документальне, науково-популярне, художній (ігровий) фільм, мультиплікаційне кіно. За жанрами кіно поділяють таким чином: драма, мелодрама, трагедія, комедія, детективно-пригодницький фільм, героїко-пригодницький фільм, науково-пригодницький фільм, фільм-катастрофа, фільм жахів, фантастика, епопея, роман, дитяче кіно. Сьогодні, як і раніше, дітям та підліткам найбільше подобаються художні фільми та мультфільми, науково-популярне й документальне кіно значно менше привертає їх увагу. Однак художні та мультиплікаційні фільми виконують переважно розважальну функцію, а науково-популярне й документальне кіно має значний освітній потенціал, що не реалізується.

Не меншою популярністю серед населення користується такий вид мас-медіа, як радіо. Слово “радіо” в перекладі з латинської означає “випро-

мінною проміння”. Загальновідомо, що радіо – це спосіб передачі інформації на відстань за допомогою радіохвиль. Радіомовлення – це засіб масової інформації, що через радіоканали передає необмеженій кількості слухачів мовленнєві, музичні, драматичні та інші передачі з метою інформативно-емотивного впливу. Передісторією появи радіо були фундаментальні дослідження М. Фарадея, Дж. Максвелла та Г. Герца. Виникнення радіо пов’язують з іменами Олександра Попова та Гульєльмо Марконі. Завдяки тому, що було винайдено радіо, відбувся технічний прорив у багатьох галузях науки та техніки, пов’язаних з обміном та обробкою інформації. Перша публічна демонстрація системи “реєстрації грозових розрядів” О. Попова відбулася у Санкт-Петербурзі 7 травня 1895 р., а 12 грудня 1901 р. Г. Марконі вперше почув сигнали з іншого боку Атлантики. Широко застосовувати радіо почали після 1920 р. Регулярне мовлення українського радіо розпочалося 1924 року, і вперше воно з’явилося у Харкові, потім у Києві, Дніпропетровську, Одесі та інших містах. На перших етапах розвитку радіо його називали газетою без паперу, тому що не були поширені індивідуальні приймачі й радіоповідомлення транслювалися через гучномовці, встановлені на вулицях та площах. Після вдосконалення передавальної та приймальної техніки, радіоприймачі з’явилися майже в кожній домівці.

Роль радіомовлення як засобу масової інформації особлива, адже передача інформації здійснюється через звуки людського голосу, музики, шумів, що мають сильний емоційний вплив на слухачів [5]. Радіо здійснює навіювання на людину, тому радіомовлення використовували як засіб масової агітації, пропаганди, для формування громадської думки, впливу на свідомість, почуття та вчинки слухачів. Специфікою радіо є одночасність та всеохоплюваність, тому що його можна слухати в будь-якому місці, воно доступне навіть для безграмотних і дає можливість людині займатися одночасно й іншою діяльністю. Авізуальна за своєю суттю комунікація спонукає дітей та підлітків уявляти те, що відбувається, а це сприяє розвитку абстрактного мислення. Цей виховний аспект надзвичайно важливий, адже величезний потік інформації людина отримує в цьому віці в процесі регулярного навчання через слух.

Радіопередачі поділяють на декілька груп за тематикою (інформаційні, суспільно-політичні, освітні, релігійні, економічні, спортивні, музичні, літературно-драматичні, рекламні, інформаційно-розважальні), за аудиторією, за періодичністю, за методом відображення (мовленнєві, музичні, змішані, ігрові).

Одним з найбільш популярних сьогодні видів ЗМІ, який виступає абсолютним лідером у структурі дозвілля дітей та молоді, є телебачення. Його виникнення пов’язують із першим проектом телевізійної системи Адріано де Пайва (20 лютого 1878 р.). У 1879 р. француз Костянтин Сенлек опублікував опис апарата, названого ним “електроскоп”. Свій внесок у появу телебачення зробили винахідники Дж. Перрі, У. Ейртон, М. Леблан та П. Ніпков. Термін “телебачення” вперше використав К.Д. Перський на міжнародному конгресі в Парижі у 1900 р. [8]. А 11 травня 1907 р. у Санкт-

Петербурзі вчений Б.Л. Розинг винайшов спосіб передавати за допомогою радіоелектронних засобів на певну відстань не тільки звук, а й зображення – виникло телебачення, дослівно “бачення на відстані”. Якщо фотографія та кіно – оптико-хімічні комунікативні засоби, то, на відміну від них, радіо та телебачення – електронні комунікативні засоби. Перші експериментальні телеприймачі з’явилися наприкінці 1930-х рр., а поширюватися вони почали після 1945 р. Майже кожна українська родина сьогодні має вдома телевізор. Соціологічні дослідження доводять, що час перегляду телепрограм підлітками перевищує не тільки час спілкування з батьками, але й (якщо взяти так би мовити середньорічний показник) перебування підлітка у стінах того чи іншого навчального закладу.

Телебачення класифікують за такими параметрами: 1) за способом трансляції (ефірне, супутникове, кабельне); 2) за охопленням аудиторії (загальнонаціональне, міждержавне, регіональне, місцеве); 3) за спеціалізацією програм (загальне та спеціалізоване); 4) за фінансуванням (бюджетне та таке, що самофінансується); 5) за комунікативною моделлю віщання (монологічне, діалогічне, інтеракційне) тощо [7, с. 454].

Щоб продемонструвати специфіку видів ЗМІ, хотілося б навести думку російського письменника Е. Багірова, згідно з якою радіо в оперативних випусках новин повідомляє про те, що відбувається у світі, ввечері влада переходить до телебачення і воно наочно демонструє, як це відбувалося, а наступного ранку газети дають детальний аналіз того, чому це сталося [5, с. 17].

Найбільш молодим видом мас-медіа є мережа Інтернет, історія якої триває з 1958 р., коли у Сполучених Штатах Агенція перспективних дослідних проєктів Міністерства оборони (U.S. Defence Department’s Advanced Research Projects Agency ARPA), почала експерименти з об’єднання комп’ютерів за допомогою телефонних ліній. Мережа ARPAnet стала першоосновою Інтернету, вона була створена для підтримки наукових досліджень у військово-промисловій сфері [1]. У 1968 р. з’явилася перша мережа, подібна до сучасної, що складалася з чотирьох комп’ютерів, а протягом наступних десяти років до цієї мережі приєдналися десятки університетів та інших організацій. У 1982 р. виникла Європейська мережа, до того часу вона існувала лише у США, Канаді та Великій Британії. У 1989 р. фізик Тім Бернерс-Лі у Швейцарії створив у своєму персональному комп’ютері інформаційну базу даних і через телефонний зв’язок відкрив до неї доступ усім бажаючим, що й стало прототипом інформаційної мережі планетарного масштабу. У 1991 р. з’явилася технологія WWW (world wide web) і в тому ж році до мережі Інтернет приєдналася Росія та Україна. За даними соціологічних опитувань, кількість постійних користувачів мережі Інтернет у 2003 р. становила близько 1 млн осіб, тобто близько 2% населення (для порівняння: в Росії на той час показник становив 3%, у країнах ЄС – 36%, США – 76%). Прогнозовані темпи зростання Інтернет-аудиторії в Україні – 40% на рік, це менше, ніж середні темпи зростання мережі у світі (50–55% щороку). За кількістю користувачів мережі Україна посідає 28-ме місце в Європі і 45-те у

світі. До того ж розподіл Інтернет-аудиторії в Україні дуже нерівномірний. За даними мережі Інтернет, на великі міста припадає 2/3 користувачів [1]. Багато сучасних підлітків є прихильниками мережі Інтернет завдяки можливості спілкування, користування колекціями ігор, музики, фільмів, швидкого отримання будь-якої інформації.

Засоби масової інформації перебувають під контролем певних структур (як державних, так і недержавних), безперервно продукують величезну кількість знаків – мільйони слів і тисячі зорових образів, які несуть ідеологічне навантаження, орієнтують величезні аудиторії людей на досить визначене світосприйняття та поведінку. Через ЗМІ здійснюють, передусім, пропагандистський вплив. Але є й інший напрям їх використання – просвітницький вплив, хоча загальний обсяг повідомлень такого спрямування дещо менший.

Висновки. Отже, ЗМІ, як прямо, так і опосередковано, впливають на настрої, думки дітей і підлітків, завдяки мас-медіа вони набувають нових звичок, засвоюють шаблони поведінки тощо. ЗМІ впливають на різні компоненти свідомості людини та її діяльності, особливо на систему цінностей та особистісних смислів людини, яка розвивається. Ця проблема набуває особливого значення в сучасних умовах, коли в суспільстві відбувається активний процес перегляду та трансформації існуючих цінностей, і від діяльності ЗМІ великою мірою залежить формування нового бачення соціальної дійсності. Підлітки в цій ситуації опиняються у вирі цінностей, стандартів, рольових очікувань, які транслюються ЗМІ, школою, батьками, групою однолітків і конфліктують між собою. Саме тому одним із завдань роботи соціального педагога стає формування в дітей та молоді критичного ставлення до засобів масової інформації, що є темою нашого подальшого дослідження.

Література

1. Інтернет : конспект лекцій / [укл. Д.В. Режко]. – Чернівці : Рута, 2000. – 76 с.
2. Кузнецова О.Д. Засоби масової комунікації / О.Д. Кузнецова. – Львів : ПАІС, 2005. – 200 с.
3. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / Мак-Люэн Маршалл. – К. : Ника-Центр, 2003. – 432 с.
4. Мащенко І.Г. Радіо і телебачення: від джерел – до космічних висот / І.Г. Мащенко. – К. ; Миколаїв : ТЕТРА, 2003. – 416 с.
5. Московцева В.В. Типологія друкованих засобів масової інформації / В.В. Московцева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 44 с.
6. Нечай О.Ф. Основы киноискусства / О.Ф. Нечай. – М. : Просвещение, 1989. – 288 с.
7. Основы теории коммуникации / М.А. Василик, М.С. Вершинин, В.А. Павлов та ін.]. – М. : Гардарики, 2003. – 615 с.
8. Потятиник Б. Медіа: ключі до розуміння / Б. Потятиник. – Львів : ПАІС, 2004. – 312 с.
9. Юренев Р.Н. Чудесное окно: краткая история мирового кино / Р.Н. Юренев. – М. : Просвещение, 1983. – 287 с.

АНОТАЦІЇ

Ажиппо О.Ю. Деякі проблеми адаптації студентів перших курсів до умов навчання у ВНЗ

У цій статті розглянуто проблеми адаптації студентів перших курсів до навчання у ВНЗ та наведено можливі причини їх прояву. Наведено фактори та причини, що ускладнюють адаптацію першокурсників, до якісного навчання й здобуття знань у ВНЗ.

Ключові слова: адаптація, студенти-першокурсники, навчання у ВНЗ.

Амеліна С.М. Формування у студентів потреби в інтелектуальній взаємодії

Розглянуто проблему формування в студентів потреби в інтелектуальній взаємодії. Визначено форми й методи розвитку культури діалогу.

Ключові слова: формування потреби, інтелектуальна взаємодія, форми та методи, розвиток культури діалогу.

Бабакіна О.О., Молчанюк О.В. Педагогічні аспекти формування пізнавальної активності молодших школярів під впливом евристичної бесіди

У статті розглянуто педагогічні аспекти формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі застосування евристичної бесіди. Обґрунтовано важливість зазначеної проблеми для практичної діяльності.

Ключові слова: пізнавальна активність, евристична бесіда, методи навчання, особистість.

Бабенко К.П. Самостійна робота студентів при вивченні модулю “Організація навчального процесу в зарубіжних ВНЗ”

У статті розглянуто проблеми самостійної роботи студентів у процесі навчання. Найсуттєвішими питаннями у підготовці магістрів є недостатня кількість необхідної навчальної літератури, їхнє невміння орієнтуватися в наукових поняттях, закономірностях розвитку світової освітньої системи. Вирішення проблеми потребує самостійного аналізу змісту та основних тенденцій розвитку вищої освіти певної країни чи моделі освітньої системи, завдяки чому магістрів навчаються інтегрувати теоретичні знання в практичну діяльність.

Ключові слова: інтеграція знань, модель освітньої системи, освітня система, підготовка магістрів, порівняльна характеристика, самостійна робота.

Барліт О.О. Значення вітчизняної філософсько-освітньої думки у формуванні аксіологічного підходу як основи світоглядного духовно-практичного ставлення людини до природи

У статті висвітлено погляди відомих вітчизняних філософів, науковців, письменників на формування гармонійних відносин людини та природи. Доведено, що реконструкція вітчизняної філософської освітньої думки має стати основою аксіологічного підходу й концептуальними засадами антрополого-екологічних пошуків шляхів гармонізації взаємодії школярів з природою. Наголошено, що педагогічна думка зокрема й педагогіка в цілому не можуть розвиватися, не відчуючи впливу філософсько-освітніх концепцій, що виконують функцію методології педагогічної діяльності.

Ключові слова: аксіологічний підхід, цінність, гармонізація, етнометодологічний підхід, українська традиція.

Бельмаз Я.М. Підвищення рівня викладання як один із напрямів реформування вищої освіти Великої Британії

Статтю присвячено проблемі реформування вищої освіти у Великій Британії. Проаналізовано різні документи, що висвітлюють ці питання, зокрема Біла книга уряду (2003 р.). Увагу приділено проблемам підготовки професорсько-викладацького складу.

Ключові слова: вища освіта, професорсько-викладацький склад, реформування вищої освіти, професійний розвиток викладачів.

Бережна Ж.В. Особливості професійної компетентності майбутнього тренера

У статті проаналізовано поняття “компетентність” та “професійна компетентність”; визначено їх зміст, структуру та рівні сформованості. Розглянуто особливості професійної діяльності тренера та запропоновано структуру його професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність тренера.

Беляєв С.Б. Місце освітніх технологій у підготовці сучасного вчителя

У статті розглянуто питання підвищення ефективності професійної підготовки сучасного вчителя. Обґрунтовано необхідність упровадження у навчальний процес сучасних освітніх технологій.

Ключові слова: педагогічна технологія, педагогічна система, інновації в освіті.

Білик В.М. Проблема соціалізації особистості у творчій спадщині В.О. Сухомлинського

У статті викладено погляди видатного українського педагога ХХ ст. В.О. Сухомлинського на проблему соціалізації особистості.

Ключові слова: особистість, соціалізація, виховання, спілкування.

Бочарова О.А. Характеристика здібностей та концепції обдарованості

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто комплексні теорії обдарованості: багатофакторна модель здібностей Ф. Монкса, модель обдарованості Дж. Рензулі; пентагональна теорія обдарованості Р. Стернберга, психосоціальна модель А. Танненбаума; концепція здібностей Дж. Фелдхузена; психолого-педагогічна концепція Дж. Галлахера.

Ключові слова: обдарованість, здібності, концепція, теорія.

Брацлавська А.Ю. Особливості планування серії занять за однією граматичною темою в групі слухачів курсів інтенсивного вивчення англійської мови

Статтю присвячено дослідженню переваг і недоліків планування серії занять за певною граматичною темою в групі слухачів курсів інтенсивного вивчення англійської мови.

Ключові слова: планування серії занять, основна мета заняття, тренування навичок мовлення, валідність.

Брик Т.О. Характеристика вмінь професійного іншомовного спілкування, необхідних майбутнім офіцерам

У статті розкрито сутність вмінь іншомовного професійного спілкування, оволодіння якими дасть змогу українському офіцерові, випускникові вищого військового навчального закладу, повною мірою використовувати можливості

сучасних іншомовних інформаційних джерел для підвищення свого професійного рівня та бути повноправним учасником діалогу із зарубіжними колегами.

Ключові слова: курсант, іншомовне професійне спілкування, інформація.

Вайновська М.К. Майстерність організації особистісно орієнтованих технологій у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу

Розкрито проблему педагогічної майстерності й особистості вчителя в навчально-виховному процесі. Обґрунтовано педагогічну майстерність як характеристику високого рівня педагогічної діяльності в умовах єдиного європейського простору.

Ключові слова: педагогічна майстерність, особистість вчителя, інноваційні технології, цінність.

Волкова Н.П. Формування у майбутніх соціальних педагогів ціннісного ставлення до комунікативного компонента професійної освіти

Розкрито зміст та обґрунтовано модель механізму формування ціннісного ставлення майбутніх соціальних педагогів до комунікативного компонента професійної освіти.

Ключові слова: соціальний педагог, ціннісне ставлення, комунікативний компонент професійної освіти.

Вороніна Ю.А. Характеристика егоїзму як морально-етичної та педагогічної категорії

У статті охарактеризовано егоїзм як морально-етичну категорію та обґрунтовано його вплив на формування моральних якостей особистості, розглянуто питання зростання егоїстичних тенденцій у школярів старшого шкільного віку та можливі причини цього явища.

Ключові слова: морально-етичне виховання, егоїзм, альтруїзм, особистість, школярі.

Воротняк Л.І. Використання матеріалів засобів масової інформації у процесі навчання іноземної мови як чинник формування полікультурного світогляду магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах

У статті розглянуто роль засобів масової інформації в контексті формування полікультурного світогляду магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. Виявлено можливості використання матеріалів засобів масової інформації у процесі навчання іноземної мови.

Ключові слова: полікультурний світогляд, магістри, засоби масової інформації, критичне мислення, відеометод.

Галатир І.А. Критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами

У статті обґрунтовано критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, готовність до роботи, соціальні сироти, критерій та показники.

Глазкова Н.О. Проектна технологія на уроках англійської мови

У статті обґрунтовано необхідність упровадження методу проектів у навчальний процес як ефективного засобу вивчення англійської мови, оскільки він створює умови для комунікативної діяльності учнів, стимулює їхню самостійну діяльність. Завдяки цьому методу в учнів розвиваються інтелектуальні та творчі

здібності, розширюється їх світогляд, учні вчаться самостійно приймати рішення.

Ключові слова: проект, метод проектів, проектна технологія.

Грохова Г.П. Уміння та якості особистості при формуванні рекреаційної культури майбутніх інженерів-педагогів

У статті висвітлено рекреаційні вміння (проективні, організаційні, конструктивні, комунікативні) та рекреаційні якості особистості (рухові та вольові), які формуються у студентів при заняттях фізкультурно-рекреаційною діяльністю.

Ключові слова: рекреація, фізкультурно-рекреаційна діяльність, рекреаційні вміння, рекреаційні якості.

Даниленко О.Б. Модель методичної системи професійної підготовки військовослужбовців за контрактом

У статті охарактеризовано методичну систему професійної підготовки військовослужбовців за контрактом як складне утворення, елементами якого є цілі підготовки, зміст, організаційні форми, методи та засоби. Автор вказує на важливість при побудові моделі врахування організаційних основ професійної підготовки, особливостей службової діяльності військовослужбовців за контрактом та вимог до професії прикордонника відповідного профілю.

Ключові слова: професійна підготовка, військовослужбовці за контрактом, модель методичної системи.

Делик І.С. Критерії ефективності дистанційного навчання студентів з особливими потребами

У статті обґрунтовано критерії ефективності дистанційного навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: дистанційне навчання, студенти з особливими потребами, критерії ефективності, дистанційна технологія навчання, вищий навчальний заклад.

Денисенко Я.В. Особливості розвитку вищої географічної освіти на Слобожанщині на початку ХХ століття

У статті проаналізовано розвиток вищої географічної освіти. Встановлено, що викладання проводилося на науково-дослідних кафедрах, які мали свої програми досліджень. Незважаючи на автономію кафедр, наука була тісно пов'язана з вищою школою.

Ключові слова: науково-дослідна кафедра, Академія теоретичних знань, Інститут народної освіти.

Дмитренко Т.О., Ярьсько К.В. Теоретичні основи диференціації й інтеграції педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку

Обґрунтовано сутність і теоретичні основи диференціації й інтеграції педагогіки на сучасному етапі її розвитку.

Ключові слова: педагогіка, диференціація, інтеграція, теорія, педагогічна система, педагогічний процес.

Дроздова І.П. Тренінг як навчальна технологія в методиці навчання української мови студентів ВНЗ нефілологічного профілю

У статті розглянуто основні психологічні та соціальні аспекти тренінгових технологій, структуру й основні принципи їх ефективного реалізації в процесі на-

вчання, зокрема формування і розвиток україномовного професійного мовлення студентів нефілологічного профілю ВНЗ України.

Ключові слова: тренінгові технології, процес навчання, тренінгова група, структура тренінгової технології, вибір методів тренінгу, основні принципи ефективного тренінгу, психологічний вплив тренінгу на особистість.

Дяк Т.П. Педагогічне мислення в освітніх технологіях: можливості, дійсність, перспективи

У статті розглянуто проблему педагогічного мислення як результату “рефлексивної освіти”, що є умовою розвитку інноваційної освітньої теорії та практики педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічне мислення, освітній простір, творчість, екзистенція вибору, педагогічна діяльність, рефлексивна освіта, освітні технології.

Заверуха С.І. Творча особистість у системі музичної педагогіки

В статті розкриваються деякі процеси творчого розвитку особистості в системі музичної педагогіки та роль цих процесів у становленні музиканта, вчителя музики.

Ключові слова: творча особистість, здібності, музична педагогіка.

Зайковська С.В. Зарубіжний досвід надання педагогічної підтримки

У статті розглянуто терміни, які використовуються в зарубіжних країнах для позначення педагогічної підтримки. Узагальнено досвід європейських держав і США з надання педагогічної підтримки. Проаналізовано основні зарубіжні моделі системи педагогічної допомоги і підтримки.

Ключові слова: консультування і керівництво, пасторська турбота, особова і соціальна освіта, педагогічна підтримка, тьютор.

Зєня Л.Я. Концептуальна модель системи професійно-методичної підготовки вчителя до профільно орієнтованого навчання іноземної мови у старшій школі

Статтю присвячено моделюванню системи професійно-методичної підготовки вчителя іноземної мови старшої профільної школи. Визначено особливості зазначеної системи й описано її цільовий та структурний компоненти.

Ключові слова: професійно-методична підготовка, профільна школа, цільовий та структурний компонент.

Золотарьова Г.М. Особистісно орієнтоване навчання як умова успішного розвитку та саморозвитку особистості учня

У статті обґрунтовано важливість використання особистісно орієнтованого навчання у вихованні та навчанні дитини. Розкрито сутність особистісно орієнтованого навчання, впровадження якого в освітню систему України вимагатиме зміни парадигми загальної середньої освіти.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, учіння, викладання, освітня система України.

Золочевський В.В. Фізкультурно-масова робота як засіб громадянського та національно-патріотичного виховання студентської молоді

У статті розкрито значущість фізичного виховання молоді для формування громадянськості, патріотичної свідомості, готовності до праці й захисту Батьківщини. Визначено витoki ідеї та охарактеризовано основні форми й методи організації фізкультурно-масової роботи у вищих навчальних закладах як ком-

плексного засобу громадянського та національно-патріотичного виховання студентської молоді в позааудиторній діяльності.

Ключові слова: громадянське й національно-патріотичне виховання, студентська молодь, засоби, організація фізкультурно-масової роботи.

Зубцова Ю.Є. Модель сформованості патріотичних якостей у молодших школярів

Автором складено умовний соціально-психологічний портрет учня-патріота молодших класів. Визначено аспекти сформованості патріотичних якостей молодших школярів. Розглянуто систему критеріїв та показників, за якими можна з'ясувати динаміку розвитку патріотизму особистості.

Ключові слова: загальнолюдські цінності, модель, патріотичні якості, сімейна культура.

Івасішина С.В. Вплив педагогічних ідей Б. Спока на формування сучасної системи освіти батьків дітей дошкільного віку у США

У статті запропоновано створений на базі проведених досліджень аналіз основних ідей видатного американського педагога Б. Спока, а також розглянуто їх вплив на формування сучасної системи освіти батьків дітей дошкільного віку у США.

Ключові слова: педагогічні ідеї Б. Спока, сімейне виховання, освіта батьків у США, дошкільний вік.

Казачінер О.С. Нестандартні форми уроків у початковій школі на підґрунті різних педагогічних технологій навчання

У статті окреслено основні напрями використання педагогічних технологій у процесі навчання молодших школярів; обґрунтовано поняття нестандартного уроку; розроблено власну класифікацію сучасних нестандартних уроків з погляду педагогічних технологій навчання, які використовуються в початковій школі.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, початкова школа.

Кайдалова Л.Г. Результати експериментальної перевірки сформованості компетентностей та якостей майбутніх фахівців

У статті висвітлено результати дослідження з упровадження моделі неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармації у вищих навчальних закладах; наведено результати рівнів компетентностей та якостей майбутніх фахівців.

Ключові слова: компетентність, професійно значущі якості, особистісні якості, рівні компетентностей.

Калашник М.П. Музичний тезаурус Відня класико-романтичної епохи і його втілення в композиторській творчості

Запропоновано оригінальний підхід до композиторської творчості з погляду втілення в ньому музичного тезаурусу певного культурного ареалу. Розглянуто окремих випадок взаємодії такого роду на прикладі творів австрійських і німецьких композиторів, пов'язаний з Віднем.

Ключові слова: музичний тезаурус, композиторська творчість, культурний ареал.

Квас О.В., Клим М.І. Оновлення та модифікація традиційних виховних установок педагогами-реформаторами

Стаття присвячена аналізу особливостей методологічного оновлення німецької педагогіки в період відмови від гербартіанства та розквіту реформаторського руху початку ХХ ст. Комплексна переоцінка освітніх тенденцій дала поштовх до реалізації на практиці виховної формули “vom Kinde aus” і її різновиду “führen oder wachsenlassen”. Особлива увага приділяється необхідності розуміння дитинства як одного із соціокультурних феноменів, що синхронно пов’язаний з простором дорослих.

Ключові слова: синхронна взаємодія, виховна установка, соціогенне спрямування у родинному вихованні, ідея культурно-історичної рекапітуляції, особистісна окультуризація.

Клопов Р.В. Деякі аспекти застосування комп’ютерного програмного забезпечення для контролю за рівнем здоров’я та функціональним станом у вищій фізкультурній освіті

Розглянуто сучасний стан застосування комп’ютерного програмного забезпечення для контролю за рівнем здоров’я й функціонального стану у вищій фізкультурній освіті. Проаналізовано можливості цільового використання комп’ютерного програмного забезпечення в професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. Відзначено необхідність розробки й упровадження спеціалізованого комп’ютерного програмного забезпечення у вищу фізкультурну освіту.

Ключові слова: вища фізкультурна освіта, інформаційні технології, професійна підготовка.

Коваленко О.Ю. Еволюція педагогічної освіти в Сполучених Штатах Америки

У статті головна увага звертається на те, що процес підготовки педагогічних кадрів у Сполучених Штатах Америки з моменту свого виникнення зазнав кардинальних змін: педагогічна освіта перетворилась на складну систему, яка функціонує за своїми внутрішніми законами і продовжує еволюціонувати відповідно до вимог часу.

Ключові слова: педагогічна освіта, еволюція, професійні якості.

Корогод Н.П., Новородовська Т.С. Практичні аспекти створення умов для розвитку інтелектуального потенціалу країни

Стратегічним ресурсом для соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави є науково-технічний та інтелектуальний потенціал. У свою чергу, примноження інтелектуального потенціалу неможливе без мотивації творчої діяльності, результатом якої є інтелектуальна власність. У статті наведено приклади залучення суспільства до проблем ефективного використання інтелектуального потенціалу країни, регіону.

Ключові слова: інтелектуальний потенціал, творча діяльність, інтелектуальна власність, мотивація, інноваційна діяльність, наукова діяльність, розвиток.

Левченко Я.Е. Штормико-педагогічні передумови розвитку ідеї спрямованості особистості (ІХ–ХІХ століття)

У статті розглянуто історико-педагогічні витоки розвитку ідеї спрямованості особистості. Вивчення педагогічної спадщини видатних педагогів минуло-

го з даного питання є запорукою успішного розвитку сучасної системи вищої освіти.

Ключові слова: спрямованість особистості, діяльність, схильність, інтерес, потреба, мотив.

Леонтьєва О.Ю. Основні цілі та особливості організації системи професійної освіти в Данії

У статті визначено цілі професійної освіти в Данії; охарактеризовано базові принципи та особливості організації системи професійної освіти; окреслено шляхи підвищення її відкритості.

Ключові слова: цілі професійної освіти, базові принципи, цільове управління, гнучкість та відкритість системи професійної освіти.

Лізвінський В.Л. Наукові підходи до класифікації методів і форм навчання в підручниках з педагогіки другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

У статті проаналізовано наукові підходи до класифікації методів і форм навчання в змісті вузівської навчальної літератури з педагогіки другої половини ХХ – початку ХХІ ст. З'ясовано, що основою класифікації методів і форм навчання, в сучасних підручниках з педагогіки, є наукові розробки 70–80-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: методи навчання, форми навчання, підручник.

Лучанінова О.П. Технологія формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів технічного ВНЗ

У статті розкрито окремі аспекти організації технології формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів технічного ВНЗ, окреслено та обґрунтовано напрями професійної підготовки студентів як майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічні технології, методика професійного навчання, мотивація, саморозвиток, самореалізація.

Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти

У статті розглянуто проблему організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти. Розкрито поняття організаційно-методичного забезпечення, його компоненти і параметри. Запропоновано основні форми і методи організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогічних працівників у закладах освіти.

Ключові слова: інноваційна діяльність, організаційно-методичне забезпечення інноваційної діяльності, компоненти, параметри, цільові семінари, фактори впливу.

Маркіна Л.Л. Розвиток освітніх інноваційних процесів у вищій школі

Проблеми розвитку вищої освіти в контексті європейської інтеграції перебувають у центрі уваги науковців і практиків. Перехід вищої школи у новий якісний стан може здійснюватися тільки через освоєння нововведень. У статті розглядаються сутність і особливості інноваційних процесів, характеризуються види інновацій, аналізується інноваційна діяльність викладача вищої школи.

Ключові слова: інновації, інноваційний освітній процес, інноваційна педагогічна діяльність, інноваційне навчання.

Матвєєва О.О. Емоційно-інтелектуальний фон навчальних занять як засіб формування творчої уяви майбутніх учителів музики

У статті охарактеризовано емоційно-інтелектуальний фон навчальних занять. Наголошено на тому, що емоційно-інтелектуальний фон занять – це емоційно-інтелектуальне середовище, в якому відбувається засвоєння студентами знань щодо творчої уяви. Доведено, що саме використання емоційно-інтелектуального фону занять сприяє формуванню творчої уяви майбутніх учителів музики.

Ключові слова: емоційно-інтелектуальний фон занять, інтелект, емоції, творча уява, майбутній учитель музики.

Мусаєв К.Ф. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності

Розглянуто теоретичні основи мотивації навчальної діяльності. Визначено рівні, етапи, якості, прояви мотивів навчальної діяльності.

Ключові слова: мотивація навчальної діяльності, рівні мотивації, прояви мотивації, фактори мотивації навчальної діяльності, психічне ставлення учнів до навчання.

Орел-Халік Ю.В. Місце та роль естетичного смаку у процесі фахової підготовки майбутніх правоохоронців

У статті розглянуто сутність естетичного смаку майбутнього правоохоронця. Встановлено, що формування естетичного смаку повинно займати пріоритетне місце в системі підготовки працівників ОВС України.

Ключові слова: естетичний смак, правоохоронець, вищий навчальний заклад МВС України.

Орлова О.О. Із досвіду формування розумової самостійності майбутніх учителів (друга половина ХХ століття)

На основі аналізу й узагальнення історико-педагогічної літератури подано корисний досвід вищих навчальних закладів України другої половини ХХ ст. з формування розумової самостійності майбутніх учителів, виявлено цікаві форми та методи виховання розумової самостійності студентів.

Ключові слова: учитель, студент, викладач, розумова самостійність, форми навчання, методи навчання.

Парфьонов М.П. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів

У статті висвітлено проблему підготовки студентів – майбутніх учителів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів. Закцентовано увагу на питанні професійної спрямованості системи самостійної роботи студентів ВНЗ.

Ключові слова: самостійна робота у ВНЗ, педагогічне керівництво самостійною роботою, професійна спрямованість підготовки студентів.

Перетяга Л.Є. Етапи формування полікультурної компетентності

У статті розкрито зміст етапів формування полікультурної компетентності та обґрунтовано доцільність початку цієї роботи саме з учнями початкових класів.

Ключові слова: полікультурна компетентність, учні початкових класів.

Порох Д.О. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти

У статті обґрунтовано сутність, функції психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти. Визначено провідні функції психолого-педагогічного супроводу. Розкрито роль, особливості діяльності тьютора у процесі психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід адаптації, іноземні студенти, функції психолого-педагогічного супроводу, тьютор.

Приходченко К.І., Охріменко В.В. Гра як метод активного навчання у формувальному творчому освітньо-виховному середовищі

У статті розглянуто гру як метод активного навчання у формувальному творчому освітньо-виховному середовищі. Доведено, що ігрова діяльність є активним проявом особистості. У ній гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, здійснюється здоровий вплив на весь організм, відносини із соціальним оточенням спрямовуються в конструктивне русло, полегшується контакт із власною сутністю, з внутрішнім “Я”, збільшуються можливості включення до процесу творчої імпровізації з максимально можливою самореалізацією, саморозвитком і самотворчістю, зростають прояви цілеспрямованої творчої активності, осмислення й визначення можливостей і життєвих цілей.

Ключові слова: активне навчання, освітньо-виховне середовище, метод навчання.

Приходченко О.В. Викладання курсу “Основи здоров’я” (10–12 класи) за авторською програмою в загальноосвітніх навчальних закладах

У статті висвітлено основні засади викладання курсу “Основи здоров’я” за авторською методикою в загальних навчальних закладах.

Ключові слова: здоров’я, здоровий спосіб життя, навички та вміння.

Сошенко С.М. Підвищення ефективності організації освітньої діяльності абітурієнтів у процесі довузівської підготовки психолого-педагогічними засобами

У статті охарактеризовано різні підходи до підвищення ефективності освітньої діяльності. Проаналізовано фактори, які зумовлюють успішність адаптивної саморегуляції, стабілізацію психічної діяльності особистості та стимулюють навчальну діяльність абітурієнтів. Досліджено наслідки впливу психолого-педагогічних засобів на результативність навчання довузівської підготовки крізь призму концентрації уваги.

Ключові слова: адаптація особистості, антистресова релаксація, втома, концентрація уваги, довузівська підготовка.

Сущенко А.В. Постановка проблеми розуміння сутності духовного розвитку педагогів вищої школи

У статті викладено суб’єктивний погляд на проблему розуміння сутності духовного розвитку педагогів вищої школи в сучасній Україні. На основі спроби воз’єднання світського та релігійного розуміння автором експліковано власне визначення понятійного конструкту “духовний розвиток” і показано найбільш складні суперечності й труднощі в його масовому оволодінні.

Ключові слова: вища школа, духовний розвиток, педагог.

Сущенко Л.О. Індивідуалізація як важливий чинник результативної науково-дослідної роботи студентів

У статті проаналізовано сутність поняття “індивідуалізація”. Розглянуто основні підходи до визначення поняття. Доведено, що ідивідуалізація є важливим чинником розвитку особистості студента.

Ключові слова: індивідуалізація, науково-дослідна робота, розвиток, особистість.

Сущенко Т.І. Педагогізація управління професійною підготовкою освітян з позицій планетарного мислення

У статті висвітлено авторські концептуальні підходи до розв’язання досліджуваної проблеми за принципом: менше влади – більше педагогіки в управлінні освітою. Доведено, що в основі оновлення стратегії професійної підготовки вчителів, вузівського педагогічного процесу має бути перехід від плекання вчителя як громадянина України до формування громадянина планети. Механізм такого переходу має стати для закладів вищої педагогічної освіти предметом наукового осмислення та науково-методичного забезпечення.

Ключові слова: педагогізація, професійна підготовка освітян, планетарне мислення.

Тимошенко Ф.М. Розвиток і впровадження сучасних комп’ютерних технологій у систему управління навчальним закладом

У статті висвітлено актуальні питання впровадження інформаційних технологій та комп’ютерних програм в управління загальноосвітнім навчальним закладом. Подано рекомендації щодо створення єдиного інформаційного середовища для ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Ключові слова: інформаційні технології, комп’ютерні технології, сучасні інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне забезпечення, єдиний інформаційний простір, автоматизоване робоче місце.

Тимченко-Міхайліді Н.С. Дидактичні ігри як засіб підготовки майбутніх митників до професійної комунікації

У статті обґрунтовано сутність, можливості, структуру дидактичної гри, здійснено аналіз вимог до проведення дидактичних ігор з метою підготовки майбутніх митників до професійної комунікації.

Ключові слова: дидактична гра, майбутній митник, професійна комунікація.

Ткаченко Л.П. Особливості риторичної підготовки учнів Ставропігійної школи (XVIII ст.)

У статті розкрито особливості навчання риторики в школі Ставропігійного інституту. Схарактеризовано організацію навчального процесу та змістове наповнення курсів риторики.

Ключові слова: риторика, Ставропігія, катехізис, Святе Письмо, антична спадщина.

Фунтікова О.О. Майбутньому педагогу про філософські основи дидактики Фридриха Фребеля

Аналізується педагогічна позиція Фридриха Фребеля, його досвід з формування математичних знань у дитини в контексті філософії Ф. Шеллінга.

Ключові слова: педагогічна позиція, філософія, дидактика, математика.

Черепехіна О.А. Дидактичні умови викладання дисципліни “Психологія спорту” для формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ

У статті висвітлено проблему формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах ВНЗ. Наведено досвід викладання автором дисципліни “Психологія спорту” з метою формування професіоналізму студентів під час фахової підготовки. Подано завдання, що стимулюють творче мислення та професійний розвиток майбутніх психологів, що є важливою умовою формування в них професіоналізму.

Ключові слова: професіоналізм майбутнього психолога, формування професіоналізму, дидактичні умови, викладання дисципліни “Психологія спорту”.

Штефан Л.В. Педагогічна система в синергетичних вимірах

У статті розглянуто проблему застосування синергетичних підходів для опису процесів, які мають місце в педагогічній системі. Запропоновано визначення основних синергетичних термінів з огляду на використання їх у цих умовах.

Ключові слова: синергетика, педагогічна система, атрактор, флуктація, біфуркація, хаос, порядок.

Шугайло Я.В. Засоби масової інформації: історичні аспекти розвитку

У статті висвітлено історичні аспекти розвитку засобів масової інформації, розглянуто найбільш поширені класифікації видів ЗМІ та проаналізовано особливості впливу мас-медіа на дітей та підлітків.

Ключові слова: засоби масової інформації, мас-медіа, діти, підлітки.

АННОТАЦИИ

Ажиппо А.Ю. Некоторые проблемы адаптации студентов первых курсов к условиям обучения в вузе

В статье рассматриваются проблемы адаптации студентов первых курсов к учебе в вузе, указываются возможные причины их проявления. Приводятся факторы и причины, которые осложняют адаптацию первокурсников к качественной учебе и получению знаний в вузе.

Ключевые слова: адаптация, студенты первокурсники, обучение в вузе.

Амелина С.Н. Формирование у студентов потребности в интеллектуальном взаимодействии

Рассматривается проблема формирования у студентов потребности в интеллектуальном взаимодействии. Определены формы и методы развития культуры диалога.

Ключевые слова: формирование потребности, интеллектуальное взаимодействие, формы и методы, развитие культуры диалога.

Бабакина О.А., Молчанюк О.В. Педагогические аспекты формирования познавательной активности младших школьников под влиянием эвристической беседы

В статье рассмотрены педагогические аспекты формирования познавательной активности младших школьников в процессе применения эвристической беседы. Обоснована важность указанной проблемы для практической деятельности.

Ключевые слова: познавательная активность, эвристическая беседа, методы обучения, личность.

Бабенко К.П. Самостоятельная работа студентов при изучении модуля “Организация учебного процесса в зарубежных вузах”

В статье рассматриваются проблемы самостоятельной работы студентов в процессе обучения. Наиболее важными вопросами в подготовке магистров являются: недостаточное количество необходимой учебной литературы, неумение магистров ориентироваться в научных понятиях, закономерностях развития мировой образовательной системы. Проблема решается путём самостоятельного анализа содержания и основных тенденций в развитии высшего образования определённой страны или модели образовательной системы. Самостоятельный анализ учит магистров интегрировать теоретические знания в практическую деятельность.

Ключевые слова: интеграция знаний, модель образовательной системы, образовательная система, подготовка магистров, самостоятельная работа, сравнительная характеристика.

Барлит О.А. Значение отечественной философско-образовательной мысли в формировании аксиологического подхода как основы мировоззренческого духовно-праксиологического отношения человека к природе

В статье освещаются взгляды известных отечественных философов, ученых, писателей относительно формирования гармоничных отношений человека и природы. Доказывается, что реконструкция отечественной философской мысли должна стать основой аксиологического подхода и концептуальными прин-

ципами антрополого-экологических поисков путей гармонизации взаимодействия учащихся с природой. Подчеркивается, что педагогическая мысль в частности и педагогика в целом не могут развиваться, не испытывая влияния философско-просветительских концепций, которые выполняют функцию методологии педагогической деятельности.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценность, гармонизация, этно-методологический подход, украинская традиция.

Бельмаз Я.Н. Повышение уровня преподавания как одно из направлений реформирования высшего образования Великобритании

Статья посвящена проблеме реформирования высшего образования в Великобритании. Анализируются различные документы, которые освещают данные вопросы, в частности Белая книга правительства (2003 г.). Внимание сосредоточено на проблемах подготовки профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: высшее образование, профессорско-преподавательский состав, реформирование высшего образования, профессиональное развитие преподавателей.

Бережная Ж.В. Особенности профессиональной компетентности будущего тренера

В статье проанализированы понятия “компетентность” и “профессиональная компетентность”; определены содержание, структура и уровни их сформированности. Рассмотрены особенности профессиональной деятельности тренера и предложена структура его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность тренера.

Беляев С.Б. Место образовательных технологий в подготовке современного учителя

В статье рассматриваются вопросы повышения качества профессиональной подготовки современного учителя. Обосновывается необходимость внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий.

Ключевые слова: педагогическая технология, педагогическая система, инновации в образовании.

Билык В.М. Проблема социализации личности в творческом наследии В.А. Сухомлинского

В статье изложены взгляды выдающегося украинского педагога XX в. В.А. Сухомлинского на проблему социализации личности.

Ключевые слова: личность, социализация, воспитание, общение.

Бочарова Е.А. Характеристика способностей и концепции одаренности

На основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрены комплексные теории интеллектуальной одаренности: многофакторная модель способностей Ф. Монкса, модель одаренности Дж. Рензулли, пентагональная теория одаренности Р. Стенберга, психосоциальная модель А. Танненбаума, концепция способностей Дж. Фелдхузена, психолого-педагогическая концепция Дж. Галлахера.

Ключевые слова: одаренность, способности, концепция, теория.

Брацлавская А.Ю. Особенности планирования серии занятий по одной грамматической теме в группе слушателей курсов интенсивного изучения английского языка

Статья посвящается исследованию преимуществ и недостатков планирования серии занятий по определённой грамматической теме в группе слушателей курсов интенсивного изучения английского языка.

Ключевые слова: планирование серии занятий, основная цель занятия, тренировка навыков говорения, валидность.

Брык Т.О. Характеристика умений профессионального иноязычного общения, необходимых будущим офицерам

В статье раскрыта суть умений иноязычного профессионального общения, овладение которыми позволит украинскому офицеру, выпускнику высшего военного учебного заведения, в полной мере использовать возможности современных иноязычных информационных источников для повышения своего профессионального уровня и быть полноправным участником диалога с зарубежными коллегами.

Ключевые слова: курсант, иноязычное профессиональное общение, информация, диалог.

Вайновская М.К. Мастерство организации личностно ориентированных технологий в воспитательном процессе общеобразовательного учебного учреждения

Раскрывается проблема педагогического мастерства и личности учителя в учебно-воспитательном процессе. Обосновывается педагогическое мастерство как характеристика высокого уровня педагогической деятельности в условиях единого европейского пространства.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, личность учителя, инновационные технологии, ценность.

Волкова Н.П. Формирование у будущих социальных педагогов ценностного отношения к коммуникативному компоненту профессионального образования

Раскрыто содержание и обоснована модель механизма формирования ценностного отношения будущих социальных педагогов к коммуникативному компоненту профессионального образования.

Ключевые слова: социальный педагог, ценностное отношение, коммуникативный компонент профессионального образования.

Воронина Ю.А. Характеристика эгоизма как морально-этической и педагогической категории

В статье дана характеристика эгоизма как морально-этической категории и обосновано его влияние на формирование моральных качеств личности, рассмотрен вопрос роста эгоистических тенденций у учеников старшего школьного возраста и возможные причины этого явления.

Ключевые слова: морально-этическое воспитание, эгоизм, альтруизм, личность, школьники.

Воротняк Л.И. Использование материалов средств массовой информации в процессе обучения иностранному языку как фактор формирования

поликультурного мировоззрения магистров в высших педагогических учебных заведениях

В статье рассматривается роль средств массовой информации в контексте формирования поликультурного мировоззрения магистров в высших педагогических учебных заведениях. Определены возможности использования материалов средств массовой информации в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: поликультурное мировоззрение, магистры, средства массовой информации, критическое мышление, видеометод.

Галатыр И.А. Критерии готовности будущих социальных педагогов к работе с социальными сиротами

В статье обоснованы критерии и показатели готовности будущих социальных педагогов к работе с социальными сиротами.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, готовность к работе, социальные сироты, критерии и показатели.

Глазкова Н.О. Проектная технология на уроках английского языка

В данной статье обоснована необходимость внедрения метода проектов в учебный процесс как эффективного средства изучения английского языка, поскольку он создает условия для коммуникативной деятельности учащихся, стимулирует их самостоятельную работу. Благодаря этому методу у учащихся развиваются интеллектуальные и творческие способности, расширяется их кругозор, они учатся самостоятельно принимать решения.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная технология.

Грохова Г.П. Умения и качества личности при формировании рекреативной культуры будущих инженеров-педагогов

В статье представлены рекреативные умения (проективные, организационные, конструктивные, коммуникативные) и рекреативные качества личности (двигательные и волевые), которые формируются у студентов при занятиях физкультурно-рекреативной деятельностью.

Ключевые слова: рекреация, физкультурно-рекреативная деятельность, рекреативные умения, рекреативные качества.

Даниленко О.Б. Модель методической системы профессиональной подготовки военнослужащих по контракту

В статье охарактеризована методическая система профессиональной подготовки военнослужащих по контракту как сложное образование, элементами которого являются цели подготовки, содержание, организационные формы, методы и средства. Автор указывает на важность при построении модели учета организационных основ профессиональной подготовки, особенностей служебной деятельности военнослужащих по контракту и требований к профессии пограничника соответствующего профиля.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, военнослужащие по контракту, модель методической системы.

Делик И.С. Критерии эффективности дистанционного образования студентов с особыми потребностями

В статье обоснованы критерии эффективности дистанционного обучения студентов с особыми потребностями в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты с особыми потребностями, критерии эффективности, дистанционная технология обучения, высшее учебное заведение.

Денисенко Я.В. Особенности развития высшего географического образования на Слобожанщине в начале XX века

В статье проанализировано развитие высшего географического образования и установлено, что преподавание проводилось на научно-исследовательских кафедрах, которые имели свои программы исследований. Несмотря на автономию кафедр, наука была тесно связана с высшей школой.

Ключевые слова: научно-исследовательская кафедра, Академия теоретических знаний, Институт народного образования.

Дмитренко Т.О., Ярьсько К.В. Теоретические основы дифференциации и интеграции педагогической науки на современном этапе ее развития

Обоснованы суть и теоретические основы дифференциации и интеграции педагогики на современном этапе ее развития.

Ключевые слова: педагогика, дифференциация, интеграция, теория, педагогическая система, педагогический процесс.

Дроздова И.П. Тренинг как образовательная технология в методике обучения украинскому языку студентов вузов нефилологического профиля

В статье рассмотрены основные психологические и социальные аспекты тренинговых технологий, структура и основные принципы их эффективной реализации в процессе обучения, в частности формирования и развития профессиональной речи на украинском языке студентов нефилологического профиля вузов Украины.

Ключевые слова: тренинговые технологии, процесс обучения, тренинговая группа, структура тренинговой технологии, выбор методов тренинга, основные принципы эффективного тренинга, психологическое влияние тренинга на личность.

Дяк Т.П. Педагогическое мышление в образовательных технологиях: возможности, действительность, перспективы

В статье рассматривается проблема педагогического мышления как результата “рефлексивного образования”, которое является условием развития инновационной образовательной теории и практики педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическое мышление, образовательное пространство, творчество, экзистенция выбора, педагогическая деятельность, рефлексивное образование, образовательные технологии.

Заверуха С.И. Творческая личность в системе музыкальной педагогики

В статье раскрываются некоторые процессы развития творческой личности в системе музыкальной педагогики и роль этих процессов в становлении музыканта, учителя музыки.

Ключевые слова: творческая личность, способности, музыкальная педагогика,

Зайковская С.В. Зарубежный опыт оказания педагогической поддержки

В статье рассмотрены термины, которые используются в зарубежных странах для обозначения педагогической поддержки. Обобщен опыт европейских государств и США по предоставлению педагогической поддержки. Проанализированы основные зарубежные модели системы педагогической помощи и поддержки.

Ключевые слова: консультирование и руководство, пасторская забота, личное и социальное образование, педагогическая поддержка, тьютор.

Зеня Л.Я. Концептуальная модель системы профессионально-методической подготовки учителя к профильно ориентированному обучению иностранному языку в старшей школе

Статья посвящена моделированию системы профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка старшей профильной школы. Определены особенности указанной системы и описаны ее целевой и структурный компоненты.

Ключевые слова: профессионально-методическая подготовка, профильная школа, целевой и структурный компоненты.

Золотарева Г.Н. Личностно ориентированное обучение как условие успешного развития и саморазвития личности ученика

В статье обоснована важность использования личностно ориентированного обучения в воспитании и процессе обучения. Раскрыто суть личностно ориентированного обучения, внедрение которого в образовательную систему Украины требует изменения парадигмы общего среднего образования.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, учение, преподавание, образовательная система Украины.

Золочевский В.В. Физкультурно-массовая работа как средство гражданского и национально-патриотического воспитания студенческой молодежи

В статье раскрыта значимость физического воспитания молодежи для формирования гражданственности, патриотического сознания, готовности к труду и защите Отечества. Определены истоки идеи и охарактеризованы основные формы и методы организации физкультурно-массовой работы в высших учебных заведениях как комплексного средства гражданского и национально-патриотического воспитания студенческой молодежи во внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: гражданское и национально-патриотическое воспитание, студенческая молодежь, средства, организация физкультурно-массовой работы.

Зубцова Ю.Е. Модель сформированности патриотических качеств у младших школьников

Автором составлен условный социально-психологический портрет ученика-патриота младших классов. Определены аспекты сформированности патриотических качеств младших школьников. В статье рассмотрена система критериев и показателей, по которым можно определить динамику развития патриотизма личности.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, модель, патриотические качества, семейная культура.

Ивасишина С.В. Влияние педагогических идей Б. Спока на формирование современной системы просвещения родителей детей дошкольного возраста в США

В статье предлагается созданный на базе проведенных исследований анализ основных идей выдающегося американского педагога Б. Спока, а также рассматривается их влияние на формирование современной системы просвещения родителей детей дошкольного возраста в США.

Ключевые слова: педагогические идеи Б. Спока, семейное воспитание, просвещение родителей в США, дошкольный возраст.

Казачинер Е.С. Нестандартные формы уроков в начальной школе на основе разных педагогических технологий обучения

В статье выделены основные направления использования педагогических технологий в процессе обучения младших школьников; обосновано понятие нестандартного урока; разработана собственная классификация современных нестандартных уроков относительно педагогических технологий обучения, которые используются в начальной школе.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, начальная школа.

Кайдалова Л.Г. Результаты экспериментальной проверки сформированности компетентностей и качеств будущих специалистов

В статье освещены результаты исследования модели непрерывной подготовки будущих специалистов фармации в высших учебных заведениях; приведены результаты уровней компетентностей и качеств будущих специалистов.

Ключевые слова: компетентность, профессионально значимые качества, личностные качества, уровни компетентностей.

Калашник М.П. Музыкальный тезаурус Вены классико-романтической эпохи и его воплощение в композиторском творчестве

Предлагается оригинальный подход к композиторскому творчеству с точки зрения воплощения в нем музыкального тезауруса определенного культурного ареала. Рассматривается частный случай взаимодействия такого рода на примере произведений австрийских и немецких композиторов, связанный с Венной.

Ключевые слова: музыкальный тезаурус, композиторское творчество, культурный ареал.

Квас Е.В., Клим М.И. Обновление и модификация традиционных воспитательных установок педагогами-реформаторами

Статья посвящена анализу особенностей методологического обновления немецкой педагогики в период отказа от гербартианства и расцвета реформаторского движения начала XX в. Комплексная переоценка образовательных тенденций дала толчок к реализации на практике воспитательных формул “vom Kinde aus” и ее разнообразия “führen oder wachsenlassen”. Особое внимание уделяется необходимости понимания детства как одного из социокультурных феноменов, которое синхронно связано с пространством взрослых.

Ключевые слова: синхронное взаимодействие, воспитательная установка, социогенное направление в семейном воспитании, идея культурно-исторической рекапитуляции, личностная окультуризация.

Клопов Р.В. Некоторые аспекты применения компьютерного программного обеспечения для контроля уровня здоровья и функционального состояния в высшем физкультурном образовании

В статье рассматривается современное состояние применения компьютерного программного обеспечения для контроля уровня здоровья и функционального состояния в высшем физкультурном образовании. Проанализированы возможности целевого использования компьютерного программного обеспечения в профессиональной подготовке будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту. В статье отмечается необходимость в разработке и внедрении специализированного компьютерного программного обеспечения в высшее физкультурное образование.

Ключевые слова: высшее физкультурное образование, информационные технологии, профессиональная подготовка.

Коваленко О.Ю. Эволюция педагогического образования в Соединенных Штатах Америки

В статье основное внимание обращается на то, что в процессе подготовки педагогических кадров в Соединенных Штатах Америки с момента его возникновения произошли кардинальные изменения: педагогическое образование превратилось в сложную систему, которая функционирует по своим внутренним законам и продолжает эволюционировать в соответствии с требованиями времени.

Ключевые слова: педагогическое образование, эволюция, профессиональные качества.

Корогод Н.П. Новородовская Т.С. Практические аспекты создания условий для развития интеллектуального потенциала страны

Стратегическим ресурсом для социально-экономического и культурного развития общества, укрепления авторитета и конкурентоспособности государства является научно-технический и интеллектуальный потенциал. В свою очередь, приумножить интеллектуальный потенциал невозможно без мотивации творческой деятельности, результатом которой является интеллектуальная собственность. В статье приведены примеры привлечения общества к проблемам эффективного использования интеллектуального потенциала страны, региона.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, творческая деятельность, интеллектуальная собственность, мотивация, инновационная деятельность, научная деятельность, развитие.

Левченко Я.Е. Историко-педагогические предпосылки развития идеи направленности личности (IX–XIX вв.)

В статье рассматриваются историко-педагогические истоки развития идеи направленности личности. Изучение педагогического наследия известных педагогов прошлого по данному вопросу является залогом успешного развития современной системы образования.

Ключевые слова: направленность личности, деятельность, склонность, интерес, потребность, мотив.

Леонтьева О.Ю. Основные цели и особенности организации системы профессионального образования в Дании

В статье определены цели профессионального образования в Дании; охарактеризованы базовые принципы и особенности организации системы профессионального образования; намечены пути повышения её открытости.

Ключевые слова: цели профессионального образования, базовые принципы, целевое управление, гибкость и открытость системы профессионального образования.

Лизвинский В.Л. Научные подходы к классификации методов и форм обучения в учебниках по педагогике второй половины XX – начала XXI в.

В статье проанализировано научные подходы к классификации методов и форм обучения в содержании вузовской учебной литературы по педагогике второй половины XX – начала XXI в. Выявлено, что основой классификации методов и форм обучения, в современных учебниках по педагогике, являются научные разработки 70-80-х гг. XX в.

Ключевые слова: методы обучения, формы обучения, учебник.

Лучанинова О.П. Технология формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов технического вуза

В статье раскрываются отдельные аспекты способов организации технологии формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов технического вуза, очерчены и аргументированы направления профессиональной подготовки студентов как будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогические технологии, методика профессионального обучения, мотивация, саморазвитие, самореализация.

Малыхина В.М. Организационно-методическое обеспечение инновационной деятельности учреждений образования

В статье рассматривается проблема организационно-методического обеспечения инновационной деятельности учреждений образования. Раскрываются понятия организационно-методического обеспечения, его компоненты и параметры. Изложены основные формы и методы организационно-методического обеспечения инновационной деятельности педагогических сотрудников в учреждениях образования.

Ключевые слова: инновационная деятельность, организационно-методическое обеспечение инновационной деятельности, компоненты, параметры, целевые семинары, факторы влияния.

Маркина Л.Л. Развитие образовательных инновационных процессов в высшей школе

Проблемы развития высшего образования в контексте европейской интеграции находятся в центре внимания исследователей и практиков. Переход высшей школы в новое качественное состояние может происходить только на основе освоения нововведений. В статье рассматриваются сущность и особенности инновационных процессов, характеризуются виды инноваций, анализируется инновационная деятельность преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: инновации, инновационный образовательный процесс, инновационная педагогическая деятельность, инновационное обучение.

Матвеева О.А. Эмоционально-интеллектуальный фон учебных занятий как средство формирования творческого воображения будущих учителей музыки

В статье рассматривается эмоционально-интеллектуальный фон учебных занятий. Подчеркивается, что эмоционально-интеллектуальный фон занятий – это эмоционально-интеллектуальная среда, в которой происходит усвоение зна-

ний студентов о творческом воображении, его формирование. Доказывается, что использование именно эмоционально-интеллектуального фона занятий способствует формированию творческого воображения будущих учителей музыки.

Ключевые слова: эмоционально-интеллектуальный фон занятий, интеллект, эмоции, творческое воображение, будущий учитель музыки.

Мусаев К.Ф. Теоретические основы мотивации учебной деятельности

Рассмотрены теоретические основы мотивации учебной деятельности. Определены уровни, этапы, качества, проявления мотивов учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность.

Орел-Халик Ю.В. Место и роль эстетического вкуса в процессе профессиональной подготовки будущих правоохранителей

В статье рассмотрена сущность эстетического вкуса будущего правоохранителя. Установлено, что формирование эстетического вкуса должно занимать приоритетное место в системе подготовки работников ОВД Украины.

Ключевые слова: эстетический вкус, правоохранитель, высшее учебное заведение МВД Украины.

Орлова Е.А. Из опыта формирования умственной самостоятельности будущих учителей (вторая половина XX в.).

На основании анализа и обобщения историко-педагогической литературы в статье представлен опыт высших учебных заведений Украины по вопросу формирования умственной самостоятельности будущих учителей, выявлены интересные формы и методы формирования умственной самостоятельности студентов.

Ключевые слова: учитель, студент, преподаватель, умственная самостоятельность, формы обучения, методы обучения.

Парфенов М.П. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей к педагогическому руководству самостоятельной работой учащихся

Статья посвящена проблеме подготовки студентов – будущих учителей к педагогическому руководству самостоятельной работой учащихся. Автор акцентирует внимание на вопросе профессиональной направленности системы самостоятельной работы студентов вуза.

Ключевые слова: самостоятельная работа в вузе, педагогическое руководство самостоятельной работой, профессиональная направленность подготовки студентов.

Перетяга Л.Е. Этапы формирования поликультурной компетентности

В статье раскрыто содержание этапов формирования поликультурной компетентности и обоснованы целесообразность начала этой работы именно с учениками начальных классов.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, ученики начальных классов.

Порох Д.О. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации иностранных студентов к обучению в высшем учебном заведении образования

В статье обоснована сущность, функции психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к обучению в высшем учебном заведении. Определены функции психолого-педагогического сопровождения. Раскрыта роль, особенности деятельности тьютора в процессе психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, иностранные студенты, функции психолого-педагогического сопровождения, тьютор.

Приходченко К.Н., Охрименко В.В. Игра как метод активного обучения в формирующей творческой образовательно-воспитательной среде

В статье рассмотрено игру как метод активного обучения в формирующей творческой образовательно-воспитательной среде. Доказано, что игровая деятельность является активным проявлением личности. В ней гармонизируется состояние человека, нейтрализуются последствия стресса, развиваются творческие способности, осуществляется здоровое влияние на весь организм, отношения с социальным окружением направляются в конструктивное русло, облегчается контакт с собственной сущностью, с внутренним “Я”, увеличиваются возможности включения в процесс творческой импровизации с максимально возможной самореализацией, саморазвитием и самотворчеством, увеличиваются проявления целенаправленной творческой активности, осмысления и определения возможностей и жизненных целей.

Ключевые слова: активное обучение, образовательно-воспитательная среда, метод обучения.

Приходченко О.В. Преподавание курса “Основы здоровья” (10–12 классы) по авторской программе в общеобразовательных учебных заведениях

В статье изложены основные принципы преподавания курса “Основы здоровья” по авторской методике в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, привычки и умения.

Сошенко С.М. Повышение эффективности организации учебной деятельности абитуриентов в процессе довузовской подготовки психолого-педагогическими средствами

В статье характеризуются разные подходы к повышению эффективности образовательной деятельности. Анализируются факторы, которые обуславливают успешность адаптивного саморегулирования, стабилизацию психической деятельности личности и стимулируют учебную деятельность абитуриентов. Исследованы результаты влияния психолого-педагогических средств на эффективность обучения довузовской подготовки сквозь призму концентрации внимания.

Ключевые слова: адаптация личности, антистрессовая релаксация, усталость, концентрация внимания, довузовская подготовка.

Сущенко А.В. Постановка проблемы понимания сущности духовного развития педагогов высшей школы

В статье представлен субъективный взгляд на проблему сущности духовного развития педагогов высшей школы в современной Украине. На основе попытки воссоединения светского и религиозного понимания автором эксплициро-

вано собственное определение понятийного конструкта “духовное развитие” и показаны наиболее сложные противоречия и трудности в его массовом овладении.

Ключевые слова: высшая школа, духовное развитие, педагог.

Сущенко Л.А. Индивидуализация как важный фактор результативной научно-исследовательской деятельности студентов

В статье проанализирована сущность понятия “индивидуализация”. Рассмотрены основные подходы к определению понятия. Доказано, что индивидуализация является важным фактором развития личности студента.

Ключевые слова: индивидуализация, научно-исследовательская работа, развитие, личность.

Сущенко Т.И. Педагогизация управления профессиональной подготовкой работников образования с позиций планетарного мышления

Статья освещает авторские концептуальные подходы к решению исследуемой проблемы по принципу: меньше власти – больше педагогики в управлении образованием. Доказано, что в основе обновления стратегии профессиональной подготовки учителей, вузовского педагогического процесса должен быть переход от сохранения учителя как гражданина Украины к формированию гражданина планеты. Механизм такого перехода должен стать для учреждений высшего педагогического образования предметом научного осмысления и научно-методического обеспечения.

Ключевые слова: педагогизация, профессиональная подготовка педагогов, планетарное мышление.

Тимошенко Ф.Н. Развитие и внедрение современных компьютерных технологий в систему управления учебным заведением

В статье освещаются актуальные вопросы внедрения информационных технологий и компьютерных программ в управление общеобразовательным учебным заведением. Представлены рекомендации по созданию единой информационной среды для эффективного управления общеобразовательным учебным заведением.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные технологии, современные информационно-коммуникационные технологии, информационное обеспечение, единое информационное пространство, автоматизированное рабочее место.

Тимченко-Михайлиди Н.С. Дидактические игры как средство подготовки будущих таможенников к профессиональной коммуникации

В статье обоснована сущность, возможности, структура дидактической игры, проведен анализ требований к проведению дидактических игр с целью подготовки будущих таможенников к профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: дидактическая игра, будущий таможенник, профессиональная коммуникация.

Ткаченко Л.П. Особенности риторической подготовки учеников Ставропигийной школы (XVIII в.)

В статье идет речь об особенностях обучения риторике в школе Ставропигийного института. Охарактеризовано организацию учебного процесса и смысловое наполнение курсов риторики.

Ключевые слова: риторика, Ставропигия, катехизис, Святое Письмо, античное наследие.

Фунтикова О.А. Будущему педагогу о философских основах дидактики Фридриха Фребеля

Анализируется педагогическая позиция Ф. Фребеля, его опыт по формированию математических знаний у ребенка в контексте философии Ф. Шеллинга.

Ключевые слова: философия Ф. Шеллинга, дидактика Ф. Фребеля, обучение и развитие дошкольников.

Черепехина О.А. Дидактические условия преподавания дисциплины “Психология спорта” для формирования профессионализма будущих психологов в вузе

Статья освещает проблему формирования профессионализма будущих психологов в условиях вуза. Приведен опыт преподавания автором дисциплины “Психология спорта” с целью формирования профессионализма студентов во время профессиональной подготовки. Представлены задания, стимулирующие творческое мышление и профессиональное развитие будущих психологов, что является важным условием формирования у них профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм будущего психолога, формирование профессионализма, дидактические условия, преподавание дисциплины “Психология спорта”.

Штефан Л.В. Педагогическая система в синергетических измерениях

В статье рассмотрена проблема применения синергетических подходов для описания процессов, которые имеют место в педагогической системе. Предложено определение основных синергетических понятий, исходя из особенностей использования их в этих условиях.

Ключевые слова: синергетика, педагогическая система, аттрактор, флуктуация, бифуркация, хаос, порядок.

Шугайло Я.В. Средства массовой информации: исторические аспекты развития

Статья посвящена историческим аспектам развития средств массовой информации, рассматриваются наиболее распространенные классификации видов СМИ, анализируются особенности влияния масс-медиа на детей и подростков.

Ключевые слова: средства массовой информации, масс-медиа, дети, подростки.

ANNOTATIONS

Aghyppo A.Y. Some problems of adaptation of students of the first courses to the terms of teaching in Institute of higher

The problems of adaptation of students of the first courses to the study in an institute of higher are examined in the given article, and possible reasons over of their display are brought. Except for it the factors and reasons which complicate adaptation of freshmen are resulted in the article, to the high-quality study and receipt of knowledges in an institute of higher.

Key words: adaptation, students are freshmen, teaching in an institute of higher.

Amelina S.M. Formation of students' requirements in intellectual interaction

This research work touches upon the problem of formation of needs of intellectual cooperation by students. The paper also shows forms and methods of dialogue culture development.

Key words: formation of needs, intellectual cooperation, forms and methods, dialogue culture development.

Babakina O.O., Molchanyuk O.V. Pedagogical aspects of schoolchildren's cognitive activity under the influence of heuristik discussion

The article examines the pedagogical aspects of cognitive activity formation of junior schoolchildren in the process of application of heuristic discussion. The importance of the mentioned problem is substantiated.

Key words: cognitive activity, heuristic discussion, methods of training, personality.

Babenko K.P. Students' independent work at study module "Organization of Educational Process in Foreign Institutes of Higher"

The article is directed to solve the problem of work without assistance in training of the students. The most important issue in students' training is insufficient quantity of educational literature. Masters' degree also cannot orient in scientific conceptions and regularities in development of the World Educational System. These problems are solved by analysis on students' own with the matter and basic tendencies in development of the Higher Education in definite country or the model of Educational System. Work without assistance teaches students to integrate their theoretical knowledge. It also helps them in their further practical activity.

Key words: comparative characteristic, knowledge integration, System of Education, the model of Educational System, training of the holders of a master's degree, work without assistance.

Barlit O.O. Value of domestic philosophical and educational idea in forming of axiological approach as bases of world view spiritual and praciological person's attitude to the nature

The article provides the opinions of well-known native philosophers, scientists and writers towards the formation of harmonic relations between a person and nature. It is proved that the reconstruction of native philosophical ideas should become the basis of axiological approach and conceptional principles of anthropological ecological searches of ways for harmonization the correlations between pupils and nature/ It is highlighted that the pedagogic ideas in particular and pedagogy in general cannot de-

velop without being influenced by philosophical educational conceptions which act as a methodology of pedagogic activity.

Key words: axiological approach, value, harmonization, ethnomethodological approach, Ukrainian tradition.

Belmaz Y.M. Increase of teaching level as one of directions of reformation of higher education of Great Britain

The article is devoted to the problem of the higher education reforming in Great Britain. The various papers that examine these issues, in particular “White Paper” (2003), are analysed. The author paid attention to the problem of preparing faculty.

Key words: higher education, faculty, reforming of higher education, professional development of higher education teachers.

Berezhna Z.V. Features of professional competence of future trainer

The article analyzes the notions “competence” and “professional competence”; determined are their content, structure and levels of their being formed. The features of the coach professional activity are considered and his professional competence structure is offered.

Key words: competence, the coach professional competence.

Belyayev S.B. The place of educational technologies in preparation of modern teacher

In this clause we considered the questions of upgrading professional preparation of modern teacher. The necessity of inculcation in the educational process modern educational technologies is grounded.

Key words: pedagogical technology, pedagogical system, innovations in education.

Bilyk V.M. The problem of socialization of personality in a creative inheritance of V.O. Sukhomlinskij

In the article the views of prominent Ukrainian teacher of the XX century V.O. Sukhomlinsky on the problem of socialization of personality are expounded.

Key words: personality, socialization, education, intercourse.

Bocharova O.A. The characteristic of abilities the conceptions of giftedness

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature the complex theories of intellectual giftedness are examined by the author of the article F. Monk’s multifactor model of abilities, J. Rensulli’s model of giftedness, R. Stenberg’s pentagonal theory of giftedness, A. Tannenbaum’s psychosocial model, J. Feldhusen’s conception of abilities, J. Gallagher’s psycho-pedagogical conception.

Key words: giftedness, abilities, conception, theory.

Bratslavskya A.Y. Features of planning of lesson series for one grammatical theme in group of listeners of courses of intensive study of English

The article is devoted to studying planning beyond the lesson while teaching the definite grammar structures on the intensive English language course.

Key words: planning beyond the lesson, main aim of the lesson, practicing speaking skills, validity.

Bryk T.O. Description of abilities of professional foreign intercourse, necessary to future officers

In the article essence of abilities of foreign professional intercourse, capture of which will enable the Ukrainian officer, graduating student of higher military educa-

tional establishment, to a full degree to use possibilities of modern foreign informative sources for the increase of the professional level and to be the competent participant of dialog with foreign colleagues is exposed.

Key words: student, foreign professional intercourse, information.

Vajnovska M.K. Trade of organization of the personality oriented technologies is in an education process of general educational establishment

The problem of pedagogical skills and the personality of every teacher in the educational process. The notion pedagogical skill as a characteristic of high level of pedagogical activity in condition of united European space is increased.

Key words: pedagogical skills, the personality of the teacher, innovation technology.

Volkova N.P. Forming of future social teachers' valued attitude to the communicative component of professional education

Maintenance is exposed and the model of mechanism of forming future social teachers' valued relation to the communicative component of professional education is reasonable.

Key words: social teacher, valued relation, communicative component of professional education.

Voronina Y.A. Description of egoism as moral, ethics and pedagogical category

In article the egoism characteristic as is given a morally-ethical category and its influence on formation of moral qualities of the personality is proved, the question of growth of egoistical tendencies at pupils of the senior school age and the possible reasons of this phenomenon is considered.

Key words: morally-ethical education, egoism, altruism, personality, schoolchildren.

Vorotnyak L.I. Use of materials of mass medias in the process of studies of foreign language as factor of forming of polycultural view of master's degrees in higher pedagogical educational establishments

The article deals with the role of mass media in masters' multicultural outlook formation at Pedagogical Higher Educational Establishments. The possibilities of using mass media material in teaching English are suggested.

Key words: multicultural outlook, masters, mass media, critical thinking, video-method.

Halatyr I.A. Criteria of future social teachers' readiness for work with social orphans

The article reasonably criteria and indicators of readiness for future social teachers to work with social orphans.

Key words: future social teachers, readiness to work, social orphans, criteria and indicators.

Hlazkova N.O. Project technology at english lessons

In this article the author proves the necessity of using projects in the process of learning English. Project method is an effective means of learning English because it gives opportunities for communicative activities of pupils, it stimulates pupils for gaining practical skills. Due to this method pupils develop their intellectual and creative abilities, broaden their outlook.

Key words: project, project method, project work technology.

Hrokhova H.P. Ability and internals of personality in the forming of recreative culture of future engineers-teachers

Recreations abilities are presented in this article: proactive, organizational, structural, communicative; and recreations qualities of personality: motive and volitional, which are formed for students at employments by physical education recreations activity.

Key words: recreations, physical education recreations, recreations ability, recreations qualities.

Danilenko O.B. The model of methodical system of professional preparation of servicemen by the contract

The article described methodical system of training military personnel on the contract as a complex entity, whose elements are whole preparation, content, organizational forms, methods and tools. The author points to the importance of the construction of a model based on the organizational foundations of training, especially performance of military personnel on the contract and the requirements of the profession of border guards of the profile.

Key words: training, military personnel on the contract model of methodical system.

Delik I.S. Criteria of efficiency of distance studies of students with the special necessities

In the article study the efficiency criteria of distance learning students with disabilities in higher education.

Key words: distance learning, students with special needs, performance criteria, distance learning technology, higher education institution.

Denysenko Y.V. Features of development of higher geographical education in Slobozhanshyna in the beginning of the XX century

The article analyzes the development of higher geographical and found that teaching was conducted at research department, which had its research program. Despite the autonomy of the departments, science was closely linked to the high school.

Key words: Research Department, Academy of theoretical knowledge, the Institute of Education.

Dmytrenko T.O., Yaresko K.V. Theoretical bases of differentiation and integration of pedagogical science at the modern stage of its development

The essence and theoretical basis of differentiation and integration of pedagogics on the modern stage of development are substantiated.

Key words: pedagogics, differentiation, integration, theory, pedagogical system, pedagogical process.

Drozdova I.P. Training as educational technology in methods of Ukrainian studies of students of higher educational establishment of unphilological type

The article considers the key psychological and social aspects of training technologies, the structure and basic principles of their effective realization in the teaching process, in particular, the formation and development of the Ukrainian-language professional speaking of non-linguistic students at higher educational institutions in Ukraine.

Key words: training technologies, teaching process, training group, structure of training technology, selection of training methods, key principles of effective training, psychological impact of training on personality.

Dyak T.P. Pedagogical thought in educational technologies: possibilities, reality, prospects

In the article the author examines the problem of pedagogical thought as the result of “reflection education”, which is the condition of development of innovative educational theory and practice of pedagogical activity.

Key words: pedagogical thought in educational technologies: possibilities, reality, prospects.

Zaverukha S.I. Creative personality in the system of music pedagogics

The processes of personality’s creative development in the system of music pedagogics the role of these processes in formation of a musician, a teacher of music are revealed in the article.

Key words: creative personality, abilities, music pedagogics.

Zajkovska S.V. Foreign experience of grant of pedagogical support

Terms which are used in foreign countries for determination of pedagogical support are considered in the article. The experience of European countries and the USA in rendering pedagogical support is generalized. The basic foreign models of the system of pedagogical help and support are analyzed.

Key words: counseling and guidance, pastoral care, personal and social education, pedagogical support, tutor.

Zyenia L.Y. Conceptual model of system of professionally and methodical teacher's preparation to the profile oriented studies of foreign language at senior school

The article is devoted to the modelling of system of professional and methodical training of the teacher of foreign language of the senior core-oriented school. Peculiarities of this system are defined by the author and its purpose-oriented and structural components are also described.

Key words: professionally and methodical preparation, profile school, purpose and structural component.

Zolotaryova H.M. Personality oriented studies as condition of successful development and selfdevelopment of student's personality

In this article the importance of the usage of personality oriented teaching in the process of nurturing and teaching is grounded. The essence of the personality oriented teaching, inculcating of which in the educational system of Ukraine requires the change of paradigm of secondary education, is exposed in this article.

Key words: personality oriented teaching, studying, tutoring, educational system of Ukraine.

Zolochevskiy V.V. The mass sport activity as a mean of civil and national-patriotic education of student youth

In the article is exposed the significance of youth’s physical education for forming citizenship, patriotic consciousness, preparation to work and protection of fatherland. The origin of the idea is distinguished and general forms and methods of organization of mass sport activity in high educational institutions are characterized as a complex mean of civil and national-patriotic education of student youth in out-of-audience activity.

Key words: civil and national-patriotic education, student youth, means, organization of mass sport activity.

Zubtsova Y.Y. The model of formed patriotic qualities of young schoolchildren

The author made the imaginary social-psychological portrait of young patriot. The aspects of formed patriotic qualities of young schoolchildren are determined. The systems of the items and levels marks which show the dynamic of patriotic development of a person are exposed in this article.

Key words: human values, model, patriotic qualities, family culture.

Ivasishina S.V. The influence of B. Spock's pedagogical ideas on the formation of the modern system of parental education of preschool age children in the USA

The article offers the analysis of B. Spock's pedagogical ideas and their influence on the formation of the modern system of parental education of preschool age children in the USA.

Key words: B. Spock's pedagogical ideas, family upbringing, parental education in the USA, preschool age.

Kazachiner O.S. Nonstandard lessons forms in primary school based on different pedagogical technologies

In the article the basic directions of pedagogical technologies using during teaching primary school pupils are allocated; the concept of a non-standard lesson is proved; the own classification of modern nonstandard lessons concerning pedagogical technologies used in primary school is made by the author.

Key words: technology, pedagogical technology, primary school.

Kajdalova L.H. Results of experimental verification of formed of future specialists' competence and internals

In article results of research of model of continuous preparation of the future experts of pharmacy in higher educational institutions are shined; results of levels competence and qualities of the future experts are resulted.

Key words: competence, professionally significant qualities, personal qualities, levels competence.

Kalashnik M.P. Musical thesaurus of Vienna of classic-romantic epoch and its embodiment in composer's creation

The original going is offered near composer's creation from point of embodiment in him of musical thesaurus of certain cultural natural habitat. The special case of co-operation is examined such on the example of works of Austrian and German composers, related to Vienna.

Key words: musical thesaurus, composer's creation, cultural natural habitat.

Kvas O.V, Klim M.I. Renewal and modification of traditional educational settings by pedagogues-reformers

The article is devoted to the analysis of methodological renewal of German pedagogy during non-Herbert period and reformist movement prosperity of the twentieth century. Complex reassessment of educational tendencies gave the impetus to the implementation in practice of educational formulae "vom Kinde aus", "führen oder wachsenlassen". Particular attention is paid to the need of understanding of childhood as one of the socio-cultural phenomena which is connected with adults space.

Key words: synchronic collaboration, educational setting, social direction in the family education, the idea of cultural and historic recapitulation, personal culturalization.

Klopov R.V. Some aspects of using computer software for monitoring the health levels and functional state in tertiary physical education

The article focuses on the present day situation with using computer software for monitoring health levels and functional state in tertiary physical education. It also looks into the perspective target use of computer software for vocational training of future specialists in physical education and sports. In article necessity for working out and introduction of the specialized computer software for the higher sports formation is marked.

Key words: tertiary physical education, information technologies, vocational training.

Kovalenko O.Y. An evolution of pedagogical education in the United States of America

In the article the main attention is paid to the question that from the moment of its rise the process of training of pedagogical specialists in the United States of America has undergone the cardinal changes: pedagogical education has turned into a complex system which is functioning according to its inner laws and is continuing to evolve in accordance with the demands of time.

Key words: pedagogical education, evolution, professional skills.

Korohod N.P., Novorodovska T.S. Practical aspects of creating the conditions for the development of intellectual potential of the country

Strategic resource for socio-economical and cultural development of society, authority and competitiveness consolidation of the state is the scientific, technical and intellectual potential. In turn, increasing the intellectual potential is impossible without the motivation of creative activity, which results in intellectual property. The paper gives examples of the attraction of society to the problems of effective use of intellectual potential of the country, of the region.

Key words: intellectual potential, creativity, intellectual property, motivation, innovation, research activities, development.

Levchenko Y.Y. The historical and pedagogical sources of the development of the idea of the personality trend (IX–XIX centuries)

The historical and pedagogical sources of the development of the idea of the personality trend are analysed in the article. The study of pedagogical legacy of well-known teachers of the past connecting with this problem is the security of the successful development of the modern system of higher education.

Key words: personality trend, activity, inclination, interest, necessity, motive.

Leontyeva O.Y. The basic purposes and features of organization of system of professional education in Denmark

The objectives of Danish VET system are singled out; the basic principles and peculiarities of VET system organization are characterized; the ways of making the system more inclusive are described in the article.

Key words: VET system objectives, basic principles of VET, management-by-objectives, flexible and inclusive system.

Lizvinskij V.L. Scientific approaches of classification of methods and forms of studies in pedagogics textbooks of the second half of the XX – beginning of the XXI century

The scientific approaches to the classification of the methods and the forms of the education in the content of the university textbooks of the pedagogy in the second

half of XX – the beginning of XXI century is analyzed in the article. The scientific development of the 70-80-ies of XX century are the basis for the classification of the methods and the forms of the education in the modern textbooks of the pedagogy.

Key words: the methods of the education, the forms of the education, textbook.

Luchachinova O.P. Technology of forming of future engineers-teachers' professional competence at technical higher educational establishment

The article deals with some aspects of professional competence, methods of technical high schools pedagogical engineers-training. Professional training approaches of future pedagogical engineers are described.

Key words: professional competence, professional training, components of professional activity, motivation, teaching technologies, interactive methods of teaching.

Malykhina V.M. Organizational and methodological providing of innovation activity in educational establishments

The article considers the problems of organizational and methodological providing of innovation activity in educational establishments. The notion of organizational and methodological providing, its components and operation factors are revealed. The author offers the main forms and methods of organizational and methodological providing of innovation activity for educational specialists in educational establishments.

Key words: innovational activity, organizational and methodological providing of innovation activity, components, operation factors, special seminars, factors of influence.

Markina L.L. The development of educational innovative processes at higher school

Problems of development of higher education in the context of European integration are in attentive focus of researchers and practical workers. Transition of higher school in the new high-quality state can occur only on the basis of mastering of innovations. Essence and features of innovative processes are examined in the article, the types of innovations are characterized, and innovative activity of lecturers of higher educational establishments is analyzed.

Key words: innovations, innovative educational process, innovative pedagogical activity, innovative training.

Matveyeva O.O. Emotional and intellectual background of lessons as mean of forming of creative imagination of future music teachers

The article considers the emotional-intelligence background. The relationship that the emotional-intelligence background studies is emotional-intelligence background environment where come learn of knowledge of students about creative imagination, its form. It is proved that improvement of the emotional-intelligence background studies skill to form creative imagination of teachers of music.

Key words: emotional-intelligence background studies, intelligence, emotional, creative imagination, prospective teacher of music.

Musayev K.F. Theoretical bases of motivation of educational activity

In the article theoretical bases of motivation of educational activity are considered. Levels, stages, qualities, displays of reasons of educational activity, are certain.

Key words: motivation, educational activity.

Orel-Khalik Y.V. The place and the role of aesthetic taste in the process of professional training of future workers of the Internal Affairs bodies

The article discusses the essence of aesthetic taste. The author proved that the forming of aesthetic taste should be foreground task in the process of professional training of the workers of the Internal Affairs bodies of Ukraine.

Key words: aesthetic taste, lawyer, higher educational establishment of the Internal Affairs bodies of Ukraine.

Orlova O.O. From the experience of formation of future teachers' mental independence (in the second part of the XX century)

The article relying on the analysis and generalization of historical and pedagogical literature reveals a useful experience of Ukrainian higher educational establishments in the second part of the XX century concerning the issues of formation of future teachers' mental independence. It was also displayed interesting forms and methods of formation of students' mental independence.

Key words: teacher, student, lecturer, mental independence, teaching forms and methods.

Parfyonov M.P. Theoretical aspects of professional preparation of future teachers to the pedagogical managing independent work of studying

The article appeals to the problems of would – be teachers' training aimed at pedagogical guidance of pupils' independent work. The author stresses on the problem of professionally oriented system of higher school students' independent work.

Key words: independent work at Higher School, pedagogical guidance of independent work, professionally oriented students' training.

Peretyaha L.Y. Stages of forming polycultural competence

In the article maintenance of the stages of forming of polycultural competence is exposed and expediency of the beginning of this work exactly with the students of primary classes is grounded.

Key words: polycultural competence, students of primary classes.

Porokh D.O. Psychological and pedagogical accompaniment of process of foreign students' adaptation to studies in higher educational establishment

In the article essence, functions of psychological and pedagogical accompaniment of foreign students' adaptation to the studies in higher educational establishment is reasonable. The leading functions of psychological and pedagogical accompaniment are certain. The role, features of tutor's activity in the process of psychological and pedagogical accompaniment of foreign students' adaptation are exposed.

Key words: psychological and pedagogical accompaniment of adaptation, foreign students, functions of psychological and pedagogical accompaniment, tutor.

Prykhodchenko K.I. Okhrimenko V.V. Game as method of active studies in a forming creatively-educator environment

In the article a game as method of active studies in a forming creatively-educator environment is considered. It is well-proven that playing activity is the active display of personality. The state of man is harmonized in it, the consequences of stress are neutralized, creative capabilities are developed, healthy influence is carried out on all organism, relationships with social surroundings are sent in a structural river-bed, a contact with own essence, with internal "I" is facilitated, possibilities of including to the process of creative improvisation with maximally possible self-realization, self-

development and creation increase, the displays of purposeful creative activity, comprehension and determination of possibilities and vital aims grow.

Key words: active studies, educationally-educator environment, study method.

Prukhodchenko O.V. Teaching of Basis of Health course (10–12 forms) according to an authorial program in general educational establishments

In the article basic principles of teaching of Basis of Health course according to an authorial methods in general educational establishments are reflected.

Key words: health, healthy way of life, skill and ability.

Soshenko S.M. Increase efficiency of the organisations of educational activity of entrants in process pre-high school preparations by psychological and pedagogical means.

Different approaches to increase efficiency of the educational activity are characterised. Factors which cause success of adaptive self-regulation, stabilisation of mental activity of the person are analyzed and stimulate educational activity of entrants. Results of influence of psychological and pedagogical means for productivity of training pre-high school preparations through a prism of concentration of attention are investigated.

Key words: person's adaptation, antistressful relaxation, weariness, concentration of attention, pre-high school preparation.

Sushchenko A.V. Raising of problem of understanding of essence spiritual development of teachers of higher school

The article presents a subjective view on the issue of spiritual development of teachers of higher education in modern Ukraine. On the basis of attempts to reunite the secular and religious understanding of the author to explicate his own definition of the conceptual construct "spiritual development" and shows the most complex contradictions and difficulties in his mastery of the mass.

Key words: higher school, spiritual development, teacher.

Sushchenko L.O. Individualization as important factor of effective research activity of students.

Essence of concept "individualization" is analysed in the article. Basic approaches are considered to determination of concept. It is proved that individualizatsiya is the important factor of development of personality of student.

Key words: individualization, research work, development, personality.

Sushchenko T.I. Pedagogization of teachers' professional preparation management from positions of planetary thought

In the article the authorial conceptual approaches to the decision of the investigated problem on principle: less power – more pedagogic in a management education are reflected. It is well-proven that in basis of updating of strategy of teachers' professional preparation, institute of higher pedagogical process must be a transition from cherishing of teacher as a citizen of the Ukraine to forming of citizen of planet. The mechanism of such transition must become the subject and scientifically-methodical providing of scientific comprehension for higher pedagogical educational establishments.

Key words: pedagogization, teachers' professional preparation, planetary thought.

Tymoshenko F.M. Development and introduction of modern computer technologies into the system of management by educational establishment

The article deals with the current issues of introduction of information technology and computer software in the management of secondary educational institutions.

The recommendations on creating of a unified information environment for the effective management of secondary educational institutions are advised.

Key words: information technology, computer technology, modern information and communication technology, information, common information space, workstation.

Tymchenko-Mikhajlidi N.S. Didactics games as mean of preparation of future customs officials for professional communication

In this article the essence, the opportunities and the structure of didactic games are substantiated, the analysis of the requirements as for conducting didactic games in order to train the future customs officers for the professional communication is carried out.

Key words: didactics game, future customs official, professional communication.

Tkachenko L.P. Features of rhetorical preparation of students of Stavropigiyna school (XVIII century)

In the article speech goes about the features of studies of rhetoric at Stavropigiyna school of institute. Organization of educational process and semantic filling of courses of rhetoric is described.

Key words: rhetoric, Stavropigiya, catechism, Sainted Letter, ancient legacy.

Funtikova O.A. To future teacher about Friedrich Froebel's philosophical bases of didactics

F. Froebel's pedagogical position, his pedagogical activity with children (mathematics, geometry). F. Schelling's philosophical articles and their influence on F. Froebel's pedagogical looks.

Key words: F. Schelling's philosophy, F. Froebel's didactics, teaching and development of under-five/pls.

Cherepekhina O.A. Didactics terms of teaching of discipline Sport Psychology for forming future psychologists' professionalism at higher educational establishment

In the article the problem of forming of future psychologists' professionalism in the conditions of higher educational establishment is reflected. Author's experience of teaching the discipline Sport Psychology is revealed with the purpose of forming of students' professionalism during professional preparation. Tasks which stimulate creative thought and professional development of future psychologists that are an important condition of forming of their professionalism are given.

Key words: future psychologist's professionalism, forming of professionalism, didactics terms, teaching of discipline Sport Psychology.

Shtefan L.V. The pedagogical system in the sinergistical measurings

In the article the problem of application of sinergistical approaches is considered for description of processes which take a place in the pedagogical system. Determination of the main sinergistical terms is offered from the review of the use of them in these terms.

Key words: synergetics, pedagogical system, attractor, fluctuation, bufercation, chaos, order.

Shuhajlo Y.V. Mass medias: historical aspects of development

The article deals with historical aspects of mass-media's development, major classifications of mass-media are highlighted and specifics of influence on children and adolescents are analyzed.

Key words: mass-media, children, teenagers.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 6 (59)

Виходить 4 рази на рік

Редактори А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 09.06.2010.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 26,27. Обл.-вид. арк. 31,70. Тираж 500 пр. Зам. № 61-09ж.

Видавництво

Класичного приватного університету

Свідоцтво Державного комітету телебачення і радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

Виготовлено на поліграфічній базі Класичного приватного університету
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б