

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 8 (61)

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. 8 (61). – 560 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  
25 травня 2010 р. Протокол № 9.

© 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>Ажипто О.Ю.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ВНЗ.....	10
<i>Алексєєва Г.М.</i> ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	16
<i>Апанасенко М.Г., Калєдин П.П.</i> ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ.....	20
<i>Бессараб А.О.</i> РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ.....	28
<i>Богданова Г.С.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	34
<i>Борисова М.В.</i> РОЗВИТОК НОВИХ ІНСТИТУЦІЙНИХ ФОРМ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ.....	38
<i>Васильєва М.П.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СВІТЛІ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	45
<i>Васильєва О.А.</i> РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ.....	51
<i>Вітчинкіна К.О.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ОДНОГО З ВИДІВ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ .....	57
<i>Волкова Т.І.</i> УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ .....	62
<i>Гаманюк В.А.</i> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА МІЖНАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ.....	67
<i>Гаркуша І.В.</i> РИТОРИЧНА АРГУМЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕКОНУВАЛЬНОГО ВПЛИВУ МАЙБУТНІХ РЕКЛАМІСТІВ .....	74
<i>Головачук Н.І.</i> ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ ДО ТВОРЧОСТІ .....	81
<i>Горбунова Н.В.</i> ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	85
<i>Гороховська Т.В.</i> ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ТА КЕРІВНИЦТВО САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ У ЮРИДИЧНОМУ ВНЗ.....	91
<i>Григорова Л.С.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УКРАЇНІ В 70–80 РР. ХХ СТ. ....	95
<i>Гулай О.І.</i> ТЕСТОВА ТЕХНОЛОГІЯ МОНИТОРИНГУ РІВНЯ ЗНАНЬ З ХІМІЇ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ .....	99
<i>Гура О.І.</i> ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....	105

<i>Данилевич А.К.</i> УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ.....	109
<i>Дзядевич Ю.В.</i> ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	114
<i>Долинський Є.В.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ КРИТЕРІЇВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ.....	119
<i>Дороніна Т.О.</i> ЕГАЛІТАРНА СВІДОМІСТЬ ТА ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ) .....	125
<i>Дорош Г.О.</i> УКРАЇНСЬКИЙ МОВЛЕННСВИЙ ЕТИКЕТ: СИНТАКСИЧНО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	131
<i>Дяченко М.Д.</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ.....	135
<i>Єрмак Л.С.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ .....	140
<i>Забіяка І.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	144
<i>Зоріна М.О.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ АКТУАЛЬНОСТІ Й ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	149
<i>Зубченко Л.В.</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ .....	153
<i>Іноземцева С.В.</i> ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ .....	157
<i>Казакова Н.В., Пісоцька Л.С.</i> УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКИ З ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	161
<i>Карандаш М.М.</i> МОНІТОРИНГ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ .....	168
<i>Каричковська С.П.</i> ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ .....	173
<i>Карпенко Г.В.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ.....	178
<i>Кириченко І.П.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ ДО РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ.....	182
<i>Клочко Н.Л.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ У США.....	186
<i>Кнодель Л.В., Федоренко О.О.</i> ТУРИСТИЧНА ОСВІТА В УГОРЩИНІ .....	190

<i>Кобзєва І.О.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТАН ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ .....	195
<i>Коваленко О.А.</i>	ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ОСОБИСТІСНА ВЛАСТИВІСТЬ .....	199
<i>Ковтун О.В.</i>	ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ .....	208
<i>Коляда Н.М.</i>	ДИТИНСТВО ЯК ОБ'ЄКТИВНА ПЕРЕДУМОВА ЗАРОДЖЕННЯ ДИТЯЧОГО РУХУ: ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ .....	218
<i>Комисаренко О.В.</i>	МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В АГРАРНОМ СЕКТОРЕ ЭКОНОМИКИ.....	224
<i>Корнещук В.В.</i>	ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СОЦІОНОМІСТІВ .....	229
<i>Короленко К.В.</i>	ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОРГАНІЗАТОРІВ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ТА ТУРИСТИЧНОЇ РОБОТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	235
<i>Король Л.Л.</i>	КРАЄЗНАВЧИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	239
<i>Котова Л.М., Погорєлова В.Г.</i>	СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО СЦЕНІЧНИХ ВИСТУПІВ.....	244
<i>Кравченко В.М.</i>	ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ .....	250
<i>Крамаренко А.М.</i>	ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ .....	255
<i>Кривонос Ю.С.</i>	МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ТА СТУДЕНТСЬКИЙ КОЛЕКТИВ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	263
<i>Кулько В.А.</i>	ЩОДО СУТНОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	267
<i>Куракіна О.М.</i>	ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ.....	271
<i>Кучеренко Н.В.</i>	ФОРМИ Й МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ ВНЗ.....	276
<i>Кушнірик Н.Я.</i>	ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ.....	282
<i>Лаврик Т.В.</i>	ІНВАРІАНТНА ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ПОНЯТТЯ ТА ЗМІСТ.....	286

<i>Левашиова В.М.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СТАРШІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст. ....	292
<i>Мандрюк Л.М.</i>	СІМ'Я ЯК СОЦІАЛІЗАЦІЙНИЙ ІНСТИТУТ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	297
<i>Мартинюк П.С.</i>	ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ .....	302
<i>Марчук І.П.</i>	АНАЛІЗ ДОСВІДУ УПРАВЛІННЯ СИТЕМОЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ .....	307
<i>Махов С.А.</i>	ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ГІРНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	311
<i>Мосейко Ю.В.</i>	ЛЕКЦІЯ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ.....	315
<i>Мусаєв К.Ф.</i>	ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ СХОДЖЕННЯ ВІД АБСТРАКТНОГО ДО КОНКРЕТНОГО .....	321
<i>Мусхаріна Ю.Ю.</i>	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	325
<i>Облес І.І.</i>	МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	329
<i>Орел В.В.</i>	ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ І МЕНЕДЖЕРІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ .....	335
<i>Паласюк Г.Б.</i>	ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ .....	340
<i>Пермінова А.В.</i>	ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ З ПОЧАТКУ 1960-х ДО КІНЦЯ 1970-х РОКІВ.....	345
<i>Підбуцька Н.В., Савченко Н.О.</i>	САМООЦІНКА ЯК КОМПОНЕНТ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВНЗ .....	349
<i>Потапюк Л.М.</i>	ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРШОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОНГРЕСУ .....	353
<i>Прикотенко Т.А.</i>	ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст. ....	359
<i>Приходченко О.В.</i>	ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА З МАЙБУТНІМИ МАТЕРЯМИ З ТЕМИ “ВАГІТНІСТЬ, ПОЛОГИ ТА УНИКНЕННЯ УСКЛАДНЕНЬ” .....	365
<i>Райко В.В., Почечалін І.М.</i>	МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	369

<i>Резнік С.М.</i> УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ .....	374
<i>Резунова О.С.</i> ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ В АГРАРНОМУ ВНЗ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ .....	378
<i>Романовська Л.І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА В ДИТЯЧОМУ ГРОМАДСЬКОМУ ОБ'ЄДНАННІ .....	382
<i>Рябченко Л.О.</i> УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ .....	388
<i>Самошкіна Н.В.</i> ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ, ЗАДАЧІ ТА ЗАВДАННЯ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИКЛАДАННІ ПЕДАГОГІКИ .....	394
<i>Сандовенко І.В.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ У ВИКЛАДАННІ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ КАНАДИ.....	398
<i>Сватъєв А.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	402
<i>Сергеева З.П.</i> РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ ЯК УМОВА ОВОЛОДІННЯ ЗВУКОВИМ АНАЛІЗОМ СЛОВА ТА НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	407
<i>Сергієнко Н.С.</i> ТИПОВІ ПРОБЛЕМИ ОВОЛОДІННЯ ЮРИДИЧНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ .....	410
<i>Сердюк С.М., Бондаренко О.А.</i> РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ОСВІТІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ГЛОБАЛЬНОЇ СОЦІОЕКОСИСТЕМИ .....	415
<i>Сидоренко-Николашина Е.Л.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ВИСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ КАРТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА .....	419
<i>Скірко Р.Л.</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....	426
<i>Скучинська Л.С.</i> СТИМУЛЮВАЛЬНИЙ ВПЛИВ МОТИВІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	431
<i>Служинська Л.Б.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	435
<i>Старкова Н.О.</i> РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЗДІБНОСТЕЙ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ДОВІДКОВОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ .....	439
<i>Стрельцова Н.Ю.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ .....	444
<i>Сулейманова В.Р.</i> ДІАГНОСТИКА СТАНУ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВНЗ.....	448



<i>Таскіна Н.</i>	
СОЦІОКУЛЬТУРНА РЕЛЬНІСТЬ У СПАДЩИНІ ПИТИРИМА СОРОКІНА .....	453
<i>Тернавська Л.М.</i>	
ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ .....	456
<i>Томашевська І.П.</i>	
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	459
<i>Троцій Н.П.</i>	
ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	464
<i>Турська О.В.</i>	
ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ “ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА” В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	469
<i>Хаустова О.В.</i>	
АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ.....	474
<i>Чернишова Н.О.</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ У ФОРМУВАННІ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ УКРАЇНИ Й ПОЛЬЩІ.....	480
<i>Черепєхіна О.А.</i>	
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО ГУРТКА У ВНЗ .....	485
<i>Чорновіл І.С.</i>	
САМОСТІЙНА РОБОТА ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ .....	491
<i>Чумакова А.А.</i>	
ДО ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ЗНАЧЕННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ.....	498
<i>Шевченко В.І.</i>	
САМОСТІЙНА ТВОРЧА РОБОТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	501
<i>Шкваріна Т.М.</i>	
СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	507
<i>Шломенко О.Б.</i>	
ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В ЕКОНОМІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	515
<i>Шутько Т.П.</i>	
МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	519
<i>Ягремцева А.О.</i>	
ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ НІМЕЧЧИНИ.....	526
АНОТАЦІЇ.....	531
ANNOTATIONS .....	546

## ОРГАНІЗАЦІЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ВНЗ

Проблема вдосконалення процесу набуття знань у ВНЗ стає особливо актуальною у зв'язку з тим, що індивідуалізація навчання студентів пов'язана, перш за все, з інтенсифікацією самостійної пізнавальної діяльності, яка базується в основному на сучасних методах і технологіях навчання. Усе це дає можливість студентам не тільки за більш короткий термін набутти необхідних професійних знань, умінь і навичок, а й успішно поєднувати навчання у ВНЗ з іншими видами діяльності.

**Мета статті** – проаналізувати процес адаптації студентів першокурсників до самостійного навчання у ВНЗ.

Практика вузівського навчання показує, що інтерференція шкільних стереотипів навчальної праці особливо відчутно позначається тоді, коли з першокурсниками не проводиться спеціальна робота, спрямована на осмислення ними особливостей вузівського навчання, і їх увага не акцентується на необхідності оволодіння новими методами навчальної праці. Унаслідок цього студенти не усвідомлюють специфіки навчання в нових умовах і продовжують користуватися шкільними методами.

Результати проведеного нами дослідження засвідчили, що 87,3% студентів підтвердили існування відмінностей між навчанням у школі та ВНЗ, водночас 47,5% з них у навчальній роботі користуються вміннями та навиками, набутими в школі. Це в основному студенти, успішні на “добре” і “відмінно”, які і в шкільні роки досить серйозно ставилися до підготовки домашніх завдань. Оскільки шкільні методи організації самостійної роботи давали гарні результати, то, природно, що цей стиль роботи залишився в них незмінним, проте успішність у ВНЗ помітно знизилася.

Частина студентів (23,7%) наголошує, що в організації їх самостійної роботи у ВНЗ відбулися деякі зміни, але при цьому визнає, що в школі вони працювали систематично й значно більше. Вони пояснюють це тим, що в шкільній системі навчання з її методами домашніх завдань, постійним контролем і оцінкою знань самостійна робота є обов'язковою. Лише 15,6% опитаних першокурсників наголошують на певних поліпшеннях в організації їх самостійної роботи. Решта студентів (13,2%) узагалі не змогла дати зрозумілих відповідей. Зокрема, ця група студентів відрізняється найнижчими показниками успішності.

Кожному першокурснику доводиться зрештою виробляти індивідуальну систему самостійної роботи, у якій відображаються його реальний бюджет часу й рівень початкової підготовленості, наявність стійких навичок розумової праці та здібностей, працьовитість, методичне й матеріальне забезпечення цієї роботи тощо.

Як показують спостереження, для багатьох студентів вироблення подібної системи виявляється особливо важким у зв'язку з тим, що, на відміну від середньої школи, навчання у ВНЗ спирається на самостійну роботу тих, хто навчається. Крім того, більшість учнів до вступу до ВНЗ не має стійких навичок роботи з навчальною літературою, яка, як правило, буває написана бідною науковою мовою і тому вимагає певних навичок при її читанні, до чого студенти, які починають навчатися, бувають найчастіше не готові.

Таким чином, наявна суперечність між об'єктивною необхідністю широко використовувати в самостійній роботі літературу й готовністю студентів до цього. Ця суперечність може бути вирішена тільки кожним студентом особисто за рахунок постійної практики, що сприяє виробленню необхідних навичок.

Необхідно також відзначити, що сьогодні практично повсюдно підкреслюється актуальність завдання навчити студентів вчитися. Сама думка про те, що система організованого навчання повинна озброїти студентів не тільки знаннями того чи іншого навчального предмета, а й способами ефективного засвоєння цих знань, не є принципово новою для педагогіки вищої школи. Вона давно обговорюється й формулюється в контексті проблем активізації пізнавальної діяльності студентів, організації їх самостійної роботи, адаптації студентів початківців до умов навчання у ВНЗ, особливо останніми роками, коли були особливо ясно осмислені ті вимоги, які сучасна вища освіта висуває до якості навчальних умінь студентів, а також необхідність підготовки фахівців, здатних продовжувати свою освіту за стінами навчального закладу безпосередньо в ході професійної діяльності. Нормування у студентів умінь вчитися виступило найважливішим самостійним завданням вузівського навчання.

Його вирішення здійснюється за допомогою розробки спеціальних курсів, що мають своєю метою підвищення якості навчальних умінь студентів. На сьогодні до навчальних планів педагогічних ВНЗ включено обов'язковий предмет – “Вступ до спеціальності”, що вивчається на першому курсі. Проте просте ознайомлення з його змістом засвідчує, що він не охоплює широкого кола питань, пов'язаних з формуванням навчальної діяльності. Обсяг спеціально відведеного розділу (2–4 години) у кращому разі дає змогу лише частково розкрити яку-небудь грань навчальної діяльності студентів (частіше дієво-операційну), залишаючи поза увагою багато важливих моментів, які включає це широке поняття. Це підтверджують дослідження В.Л. Крайника [5], який виявив, що курс “Вступ до спеціальності” як першочерговий засіб формування навчальної діяльності відзначило лише 9,5% студентів. Неоднозначність обговорюваного курсу неодноразово підкреслювалася в багатьох педагогічних дослідженнях [2; 8; 9].

Таким чином, викладання курсу “Вступ до спеціальності” не дає змоги ефективно вирішувати завдання цілеспрямованого формування навчальної діяльності студентів. Водночас важливо відзначити, що цей курс надзвичайно необхідний у ВНЗ. Він запитаний, його роль і місце визначені в освітній практиці вищої школи. Низька ж ефективність курсу у формуванні навчальної діяльності студентів пояснюється тим, що він за своїм призначенням не покликаний вирішувати цю проблему. Курс “Вступ до спеціальності” має свої предмет, мету та завдання, дещо відмінні від наших завдань, тому його викладання об'єктивно може розглядатись лише як допоміжний спосіб формування навчальної діяльності студентів першого курсу.

Вирішення цієї проблеми ряд дослідників вбачає у використанні в навчальному процесі ВНЗ спецкурсів і спецсеінарів навчального типу. Так, Н.В. Соловйова для навчання студентів, вироблення в них навичок навчальної праці пропонує використовувати спеціальний ввідний тиждень [6]. Т.А. Нечаєва висуває ідею навчального семінару, присвяченого адаптації студентів до ВНЗ і формування в них умінь вчитися самостійно [10]. У багатьох ВНЗ введено обов'язкові або

факультативні курси з культури та гігієни розумової праці, навчальної роботи студентів, видаються методичні посібники і практичні рекомендації [4; 7].

Аналіз практики упровадження курсів з формування навчальної діяльності показує, що найбільший ефект досягається при їх проведенні в перший місяць навчання у вищій школі. У цей період першокурсники переживають найскладніший момент адаптації й особливо відчувають недостатню підготовленість до продовження освіти у ВНЗ. Отже, саме на цьому відрізку навчання доцільно зосередити основні зусилля у вирішенні поставлених завдань, про що свідчать і дані анкетування, яке виявило принципову згоду із цим 95,7% опитаних. При більш тривалому проведенні курсу (протягом першого семестру або навіть навчального року) спостерігається “запізнення” навчального матеріалу, який не встигає за навчальними потребами студентів. У результаті у першокурсників починають спонтанно нормуватися далеко не найпродуктивніші стереотипи навчання [5].

Наступною проблемою, що була наявною в практиці вищої школи, є побудова самого процесу навчання. Тут, перш за все, постає запитання: як слід здійснювати формування навичок навчальної праці: шляхом побудови спеціального курсу чи в рамках дисциплін, які викладають у ВНЗ? Деякі дослідники вважають, що формування навичок навчальної праці можна здійснювати лише під час навчання конкретних навчальних предметів. При цьому правильно наголошується, що навчальні вміння формуються на конкретному наочному змісті й набувають своєї “надпредметності” тільки в значенні можливостей перенесення в різні конкретні умови [3, с. 16]. Інші виступають за введення спеціального курсу, оперуючи тим, що студенти мають спочатку засвоїти структуру навчальної праці, яка розширюватиметься і збагатить при вивченні спеціальних дисциплін [1, с. 63].

Що ж ми маємо насправді? На запитання анкети: “Яким чином Ви одержуєте знання про раціональне навчання у ВНЗ?” – 83,4% студентів-першокурсників відповіли, що їм тільки випадково були дані вказівки щодо успішного навчання. Ці вказівки обмежуються рекомендацією необхідної літератури (76,8%), раціональної роботи в бібліотеці, орієнтацією на ефективне конспектування лекцій тощо. Студенти найчастіше одержують такі поради: як готуватися до іспиту, як працювати з книгою, як скласти конспект, як писати курсову роботу тощо. Рідше – як виділити головне з прочитаного, як раціонально читати, як складати тези тощо.

Водночас студенти хотіли б одержати поради або вправи з таких питань: як раціонально запам’ятовувати матеріал, як раціонально читати, як готуватися до іспиту та заліку, як писати реферат і курсову роботу тощо. Більше ніж половина студентів – 56,7% – хотіла б одержати ці поради протягом занять, 40,3% – на початку навчання, 26,5% – на початку вивчення окремих предметів. Багато студентів відчувають потребу і в тому, і в іншому.

Дані опитування і їх аналіз дають нам підстави зробити такі висновки:

1. Студенти усвідомлюють особливості навчання у ВНЗ і пов’язують його специфіку і збільшеною самостійністю. Переважна фіксація більшістю студентів цієї властивості навчання свідчить про потребу у вільній, жорстко не програмуваній у всіх її проявах навчальній активності.

2. Проте разом з потребою та прагненням до саморегульованого навчання студенти відчувають потребу в допомозі викладачів, особливо щодо найактивніших методів навчальної діяльності: реферування, резюмування, письмового вислову, засвоєння прийомів мислення.

3. Певний успіх у навчанні у студентів пов'язаний, перш за все, з великим внеском викладачів у цю сферу навчання, допомогою в конкретних навчальних уміннях, підвищенням рівня самоорганізації навчання в результаті спільного вирішення навчальних завдань у студентських групах.

Виходячи з вказаних вище положень, на факультеті фізичної культури ХНПУ імені Г.С. Сковороди для розширень знань студентів першого курсу за технологією вузівського навчання, крім курсу “Вступ до спеціальності”, прочитаний спецкурс “Організація і технологія навчальної праці студентів”, розрахований не тільки на здобуття студентами узагальнених знань про навчальну діяльність, а й специфіки навчальної праці на факультеті. Спецкурс дав певні позитивні зрушення як у здійсненні навчальної праці, так і в задоволеності студентів навчальною діяльністю.

Водночас виникли проблеми, суть яких полягає в такому:

1. Засвоєння наукових основ технології навчальної праці студентами відбувається паралельно зі стихійним її формуванням, оскільки читання спецкурсу й вивчення інших дисциплін тех відбувається паралельно, що призводить до того, що, крім освоєння здобутих знань за технологією навчальної праці, у студентів нагромаджується негативний досвід навчання (механічне перенесення наявних шкільних умінь і навичок навчальної праці на вузівське навчання).

2. Незважаючи на зацікавленість деканату й окремих викладачів у цій роботі, наголошувалася епізодичність і фрагментність, оскільки вона чітко не регламентувалася, і головне – студенти ставилися до спецкурсу не як до інтегруючого предмета, спрямованого на оптимізацію процесу їх навчання, а як до вимог, що стосуються саме цієї дисципліни. Лише 29,7% з них змогли більш-менш успішно перенести одержані знання на свою навчальну діяльність.

3. Крім того, одержано дані про те, що першокурсники, як правило, стикаються із суперечностями між бажанням скоріше залучитися до професії та необхідністю вивчення фундаментальних дисциплін. Вони навіть до кінця навчального року слабо знайомі з логікою навчального плану, системою дисциплін, що вивчаються, і їх подальшою спадкоємністю. До цього додається недостатньо чітке уявлення про майбутню професійну діяльність, про вимоги, які висуваються професією до особистості, що призводить до зменшення кількості студентів, задоволених організацією навчання у ВНЗ і професійним вибором.

Вирішення названих проблем вимагає продовження експериментальної роботи з удосконалення процесу спадкоємності вищої й середньої школи, навчання студентів технології навчальної праці. Головне значення вже виконаної роботи полягає в тому, що вона дала нам підстави зробити висновок, що безсистемне введення будь-яких спецкурсів, спецсеминарів не дасть бажаних результатів. По суті процес адаптації студентів до умов ВНЗ і оволодіння основами навчальної діяльності відбувається методом спроб і помилок, що спонукало до пошуку більш конструктивних форм цієї роботи.

За основу взято традиційну семестрову роботу ВНЗ, було прийнято рішення про введення додаткового “ввідного” семестру між школою і ВНЗ, який би сприяв успішному вирішенню вказаних і багатьох інших проблем, зумовлених переходом вчорашніх школярів до вузівського навчально-виховного процесу.

Мета “ввідного” семестру – удосконалення навчально-виховного процесу в роботі зі студентами першого курсу. Завдання семестру:

1. Підвищити ефективність процесу адаптації студентів-першокурсників до умов ВНЗ, почати роботу з формування колективу групи.
2. Підготувати студентів до вузівського навчального процесу.
3. Розширити й поглибити знання студентів про вибрану професію.
4. Підготувати студентів до участі в основних видах діяльності у вільний час.

Вирішення першого завдання пов’язано з отриманням студентами інформації про початкові вимоги ВНЗ: статут, права й обов’язки студентів, навчальні дисципліни тощо. Головні зусилля студентів спрямовані на закріплення їх у новому статусі на самоствердження в нових умовах. Реалізація цього завдання пов’язана з максимальною активністю наставника (куратора) групи, який є основним виразником вимог, інформації про ВНЗ. У нього має бути установка на встановлення демократичних відносин зі студентами, духовних контактів. Куратор повинен залучити студентів до життя групи, сформувати потребу в спілкуванні. Необхідно в період “ввідного” семестру сформувати актив групи, навчити його технології суспільної роботи.

Реалізація наступного напрямку “ввідного” семестру не викликала для нас труднощів. Був використаний традиційний курс “Вступ до спеціальності”.

Як відомо, мета вищої школи – забезпечити не тільки високий рівень професійної підготовки майбутнього вчителя, а й формування його як всебічно розвинутої особистості. Ця вимога до ВНЗ зумовлена рядом причин:

- по-перше, об’єктивні тенденції суспільного розвитку передбачають виховання вчителя як всебічно розвинутої особистості;
- по-друге, студентські роки, як правило, припадають на той вік, коли найбільш інтенсивно відбувається процес формування особистості вчителя;
- по-третє, перед випускниками ВНЗ – майбутніми представниками інтелігенції навіть у сфері їх професійної діяльності стоять завдання, для вирішення яких недостатньо самої лише професійної підготовки, а необхідні також певні знання, уміння, навички в суспільно-організаторській, науково-дослідній та інших видах діяльності.

Тому навчально-виховна робота, яка здійснюється у ВНЗ, далеко виходить за рамки суто професійної підготовки та включає ряд важливих компонентів, що сприяють всебічному розвитку особистості майбутнього вчителя: інформаційно-комунікативних, естетичних, спортивно-оздоровчих тощо. Деякі з них повністю або частково регулює ВНЗ, інші більшою мірою залежать від самого студента і ряду зовнішньовузівських факторів.

Тому успішне вирішення наступного завдання видається нам дуже важливим результатом “ввідного” семестру.

На факультеті фізичної культури відповідно до його специфіки більшість студентів уже залучена до спортивної діяльності. Набагато складніше залучити їх до інших видів діяльності. Так, проведені нами дослідження засвідчили, що активно науковою роботою на факультеті займається 17,4% студентів; суспільною – 26,9%; естетичною – 16,8%. Тобто активність студентів в основному низька, що, на думку студентів, зумовлено рядом причин:

- нестачею вільного часу – 62,3%;
- невмінням організувати свій вільний час – 44,5%;

- втотою після навчальних занять – 39,2%;
- поганою організацією навчально-виховної роботи на факультеті – 28,4% тощо.

Ретельний аналіз одержаних даних, бесіди зі студентами дали нам змогу зробити висновок про те, що такий фактор, як невміння організувати свій вільний час хоча й займає в переліку причин низької активності студентів у вказаних видах діяльності друге місце, однак є чи не найважливішим, тому що не кожний студент усвідомлює власну неорганізованість. Серед пропозицій студентів багато таких, які стосуються навчання їх організації життєдіяльності.

Перш ніж розпочати реалізацію цих пропозицій, необхідно чітко уявити, як формуються дії організації часу в життєдіяльності студентів: стихійно, в умовах вузівського навчання чи їх треба спеціально навчати?

Проведене нами дослідження зі студентами старших курсів показало, що поступального розвитку вмінь організації життєдіяльності та стихійного освоєння всього складу необхідних дій і операцій не відбувається. Більшість опитаних студентів або зовсім не планує свій час (15,4%), або планує його час від часу (57,1%). Близько третини старшокурсників так і не навчилися раціонально розподіляти час між навчанням, відпочинком, заняттями спортом тощо. Хибує в них і виконавчий контроль, лише 39,8% студентів завжди виконують заплановане. Водночас більшість опитаних студентів (75,0) переконана, що раціональне планування часу життя допомагає успішно вчитися у ВНЗ.

Бюджет часу студента складається з різних видів навчальної й позанавчальної діяльності. Навчальний день студента досить ущільнений і разом з позааудиторними заняттями становить 8–12 годин на добу. Якщо час аудиторних занять досить стабільний (6–8 годин), то час на самопідготовку до них значно варіює. Так, 33,1% опитаних студентів витрачають на самопідготовку менше ніж одну годину; 44,3% – від 1 до 3 годин; 21,8% – від 3 годин.

Позанавчальний час студентів з певною часткою умовності можна поділити на три частини: час, безпосередньо не пов'язаний з виконанням навчальних обов'язків (витрати часу на дорогу до місця навчання і назад, збори тощо); час, витрачений на задоволення побутових потреб (приготування їжі, прибирання квартири тощо) і відновлення працездатності (відпочинок, сон тощо). На все це в середньому йде від 8 до 10 годин. Вільний час студента, а до нього ми відносимо, перш за все, трудову, суспільну, науково-дослідну, спортивно-оздоровчу діяльність, у середньому дорівнює 3–4 години. Кожний студент використовує його на свій вибір і розсуд.

Ці види діяльності становлять важливі моменти процесу формування особистості майбутнього вчителя, тому всебічний розвиток усіх цих видів діяльності сприяє кращій підготовці фахівця.

Водночас, плануючи вільний час, студент постійно стоїть перед вибором: які види позанавчальної діяльності його більше приваблюють, скількома з них він може займатися без шкоди для навчання. Так, за нашими даними, близько половини студентів займається одним видом діяльності, близько третини – двома, 10% – трьома, незначна частина студентів – чотирма. У ході дослідження виявлено, що у студентів у міру збільшення кількості видів позанавчальної діяльності до 3–4 підвищується і якість планування життєдіяльності й успішність не гірша, а в деяких випадках краща, ніж у студентів, що займалися 1–2 видами діяльності, хоча в останніх часу на підготовку до занять значно більше.

**Висновки.** Таким чином, організація часу життєдіяльності у студентів у процесі навчання здійснюється епізодично й не формується до рівня самоорганізації.

Проведене нами дослідження дало змогу виділити три групи студентів за рівнем розвитку вмінь організації життєдіяльності: низький, середній, високий. Низький рівень (34,0% опитаних) характеризується ситуативністю, нецілеспрямованістю всієї поведінки. Таким студентам властива повна залежність від ситуації, тимчасова перспектива їх вимірюється в межах одного дня – це ті, хто живе сьогоднішнім днем, а іноді – найближчим часом.

Середній рівень (45,6%) розвитку організації життєдіяльності пов'язаний з плануванням лише значущих навчальних цілей, але без охоплення інших видів діяльності. Цих студентів характеризує усвідомлення й ухвалення завдань організації та планування життєдіяльності, але лише в рамках найближчої часової перспективи (день, тиждень).

Високий рівень розвитку організації життєдіяльності (20,4%) пов'язаний з виконанням основних операцій організації і планування навчальної роботи та всієї життєдіяльності в необмеженій часовій перспективі.

Ще раз відзначимо, що дані одержані при опитуванні студентів, які вже мають достатній досвід навчання в ВНЗ, що ж до першокурсників, то тут становище гірше.

#### **Література**

1. Вузовское обучение. Проблемы активации / Б.В. Бокуть, С.И. Сокорева и др. – Минск : Университетское, 1989. – 108 с.
2. Гарифуллина М.М. Дидактические условия формирования учебной деятельности студентов : дисс ... канд. пед. наук / М.М. Гарифуллина. – Казань, 1986. – 200 с.
3. Добронравов Н.И. К проблеме адаптации первокурсников к условиям учебного труда в вузе / Н.И. Добронравов // Вопросы психологии личности и деятельности студентов. – Иркутск : Из-во ИГУ, 1976. – С. 16.
4. Карпова Е.В. Введение в специальность и культура умственного труда / Е.В. Карпова. – Ярославль : Из-во ЯГПУ, 1994. – 116 с.
5. Крайник В.Л. Формирование учебной деятельности студентов первого курса (на материале факультета физической культуры педагогического вуза) : дисс ... канд. пед. наук / В.Л. Крайник. – Барнаул, 1997. – 228 с.
6. Нечаева Т.А. Организационно-педагогические факторы активизации самостоятельной работы студентов : дисс ... канд. пед. наук / Т.А. Нечаева. – СПб., 1992. – 229 с.
7. Организация умственного труда : курс лекций / [сост. Ю.Б. Пиковский]. – М. : Изд-во МИСИС, 1990. – 100 с.
8. Ситдикова Д.Ш. Дидактические условия преемственности в формах и методах обучения в средней и высшей школах : дисс ... канд. пед. наук / Д.Ш. Ситликова. – Казань, 1985. – 150 с.
9. Сманцер А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : дисс ... доктора пед. наук / А.П. Сманцер. – Минск, 1992. – 426 с.
10. Соловьева Н.В. Формирование умений самостоятельной работы слушателей подготовительных курсов как средство их адаптации к обучению в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Соловьева. – Л., 1986. – 269 с.

АЛЕКСЄЄВА Г.М.

## **ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Соціальні й економічні реформи в Україні спричинили глибокі кризові процеси: зростання безробіття, професійну убогість, духовне зубожіння тощо. У такій ситуації гостро постало питання про соціальну та духовну підтримку окремих категорій населення, які опинились у кризовому стані, особливо моло-



дого покоління. Це потребує професіоналізації соціально-педагогічної роботи. Про актуальність цієї проблеми свідчить той факт, що в Державному реєстрі 1991 р. з'явилась спеціальність 7.000233 – Соціальна робота. Вона поступово запроваджується у вищих навчальних закладах України.

У науковому плані проблеми соціальної роботи стали предметом пильної уваги в публікаціях провідних українських спеціалістів, починаючи з початку 90-х рр. ХХ ст., таких як Л. Міщик, Т. Голованова, В. Васильєва, Є. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, М. Лукашевич, В. Полтавець та інші.

Аналіз цих та інших праць свідчить про те, що професія соціального педагога характеризується як багатоаспектна професійна діяльність, спрямована на зміну відносин між людьми та їх оточенням, на активізацію здібностей людей виконувати життєві функції, реалізувати прагнення і цінності, усунути дискомфорт і стреси, тому розробка та застосування комп'ютерних технологій, які сприяють адаптації й розвитку, самореалізації студентської молоді набуває актуальності. Як показує практика, незважаючи на широкий розвиток комп'ютерних технологій, система підготовки фахівців до використання ними в майбутній професійній діяльності розроблена недостатньо повно.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні структури готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у визначенні поняття і структури готовності студентів до використання інформаційно-комп'ютерних технологій (далі – ІКТ) існують різні підходи. Крім того, не здобула належної уваги проблема готовності до застосування ІКТ саме майбутніх соціальних педагогів.

С. Яшанов [6] розглядає готовність майбутнього вчителя до ефективного використання новітніх інформаційних технологій як синтез таких структурних компонентів: мотиваційного; операційно-пізнавального; емоційно-вольового; оцінювального.

Р.С. Гурін [1] визначає готовність майбутнього вчителя до застосування нових інформаційних технологій у професійній діяльності як інтегровану якість особистості майбутнього вчителя, що виявляється, по-перше, в підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, розширенні і поглибленні знань за допомогою використання нових інформаційних технологій та їх засобів; по-друге, в наданні можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій та прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи в ході інформатизації процесу навчання.

Отже, готовність – це внутрішній стан (здатність), що є ознакою професійної кваліфікації, а також результатом цілеспрямованої підготовки. Готовність випускника вищого педагогічного навчального закладу, а саме майбутнього соціального педагога до використання ІКТ залежить від стану інформатизації суспільства, який, у свою чергу, впливає на рівень інформатизації закладу, а отже, й на рівень інформатизації життєдіяльності студентів і викладачів [6].

Проаналізувавши дослідження Р. Гуріна, О. Суховірського, О. Царенко, С. Яшанова, а також підходи Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Міжерикова, М. Резніченко, В. Сластьоніна до визначення компонентів готовності, ми створили структуру готовності майбутніх викладачів до використання ІКТ у навчальному процесі вищої школи, яка складається з таких блоків: психологічного,

загальнопедагогічного, інформаційно-комунікаційного (далі – ІК) та спеціалізованого. Розглянемо кожний з них.

До складу психологічного блоку, що являє собою морально-психологічну готовність студентів до роботи в навчальних закладах, входять такі компоненти, як:

- мотиваційний (професійні установки, інтереси, бажання займатись педагогічною роботою);
- морально орієнтований (професійний обов'язок, відповідальність, любов до дітей, педагогічний такт, товариськість, віра в можливості і здібності студентів тощо);
- пізнавально-операційний (професійна спрямованість пам'яті, уваги, мислення, уяви, творчі здібності та засоби, які забезпечують інтелектуальний розвиток студентів);
- емоційно-вольовий (емоційне сприйняття, професійний оптимізм, ініціативність, наполегливість у вирішенні навчально-виховних завдань, самовладання, здатність керувати своїм настроєм і настроєм інших);
- психофізіологічний (професійна діловитість, працездатність, наполегливість, доведення до кінця розпочатої справи; активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, рухливий темп роботи);
- оцінний (самооцінювання власної професійної підготовки) [2].

Наступний блок структури готовності – загальнопедагогічний, який складається з педагогічних умінь і навичок, що характеризують теоретичну та практичну готовність майбутнього викладача до професійної діяльності.

Теоретична готовність педагога передбачає наявність таких умінь, як:

- аналітичні (вміння педагогічно мислити);
- прогностичні (орієнтація на чітко визначений у свідомості суб'єкта кінцевий результат – мету. Вони спираються на знання суті та логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового й індивідуального розвитку студентів);
- проєктивні (виявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання);
- рефлексивні (знаходять вираження в контрольно-оцінній діяльності педагога, спрямованій на себе) [2–5].

Зміст практичної готовності виражається в зовнішніх уміннях, тобто у діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські, комунікативні вміння.

Організаторська діяльність забезпечує включення студентів у різні види діяльності та організацію діяльності колективу, перетворює їх з об'єктів на суб'єктів виховання. До організаторських умінь зараховують мобілізаційні, інформаційні, розвивальні й орієнтаційні вміння.

Комунікативні вміння – це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне навичок спілкування (вербального), а також умінь і навичок педагогічної техніки.

Третім блоком структури готовності майбутніх викладачів до застосування ІКТ є інформаційно-комунікаційний блок, що включає:

- потребу впровадження ІКТ у власну педагогічну практику;
- інформованість про новітні ІКТ;
- інформаційну культуру педагога;
- комп'ютерну грамотність;
- знання санітарно-гігієнічних правил використання ІКТ;
- вміння розробляти електронне забезпечення;

– знання методики використання ІКТ у навчальному процесі.

Останнім є спеціалізований блок, що передбачає:

– володіння змістом соціально-педагогічних дисциплін;

– знання методики викладання соціально-педагогічних дисциплін.

Вищеописана структура готовності майбутніх викладачів соціально-педагогічних дисциплін до використання ПСТ у навчальному процесі вищої школи була створена на основі таких фундаментальних навчальних блоків, як: психологія, педагогіка, інформатика (інформаційно-комунікаційні технології).

Якщо ж розглядати зазначену структуру готовності майбутніх викладачів соціально-педагогічного профілю з точки зору інформатизації освіти та необхідності володіння ними кожним навчальним блоком, то її можна подати в такому вигляді:

**1. Мотиваційний компонент** (бажання займатись педагогічною роботою за умови інформатизації освіти; розуміння необхідності вдосконалення власної професійної діяльності та впровадження у навчальний процес ІКТ, зацікавленість новими досягненнями в галузі ІКТ; інтерес до професії викладача соціально-педагогічних дисциплін; орієнтація на досягнення високих результатів; бажання та здатність виявити креативність у вирішенні професійних завдань; спрямованість на власний інтелектуальний розвиток, а також розвиток студентів).

**2. Змістовний (когнітивний) компонент** (інформованість про новітні ІКТ; володіння змістом технічних дисциплін; інформаційна культура; комп'ютерна грамотність; знання методики викладання соціально-педагогічних дисциплін із використанням ІКТ; професійно-педагогічні знання, вміння та якості: педагогічний такт, педагогічна вимогливість, товариськість, самовладання, знання впливу ІКТ на психологію студента тощо).

**3. Проектувально-технологічний компонент** (аналітичні вміння – аналіз інформаційно-комунікаційних продуктів та знаходження оптимальних способів їх застосування в педагогічній практиці, зокрема при викладанні соціально-педагогічних дисциплін; прогностичні вміння – передбачення можливих результатів впровадження ІКТ та засобів у викладанні соціально-педагогічних дисциплін, попереднє оцінювання витрат засобів, праці та часу учасників освітнього процесу; модельювальні вміння – розробка власного електронного освітнього проекту та планування технології його використання при вивченні соціально-педагогічних дисциплін з урахуванням як власних потреб, так і потреб студентів, можливостей (матеріальних зокрема), інтересів, засобів, досвіду і власних якостей особистості).

**4. Організаційний компонент** (мобілізаційні вміння – вміння привертати увагу студентів, розвивати в них стійкий інтерес до навчання, формувати потребу в здобутті знань із соціально-педагогічних дисциплін та ІКТ для ефективного їх використання в майбутній професійній діяльності; інформаційно-дидактичні вміння, що пов'язані з безпосереднім викладанням соціально-педагогічних дисциплін із використанням ІКТ, вміння та навички пошуку та роботи з інформацією; розвивальні вміння – стимулювання пізнавальної самостійності й творчого мислення у студентів технічного профілю, розвиток їх пізнавальних здібностей за допомогою створення проблемних ситуацій та завдань, що потребують застосування раніше засвоєних знань із соціально-педагогічних дисциплін та ІКТ; орієнтаційні вміння – стійкий інтерес майбутніх викладачів соціально-педагогічних дисциплін до навчальної та

професійної діяльності, формування наукового світогляду, а також орієнтація на постійне вдосконалення комунікаційних вмінь – користування комунікаційними технологіями (вербальні та перцептивні вміння, педагогічні техніки тощо).

**5. Контрольно-оцінний компонент** (рефлексія – самооцінювання власної професійної підготовки та діяльності; діагностувальні вміння – перевірка знань, умінь і навичок студентів за допомогою інформаційно-комунікаційних і традиційних технологій; корекційні вміння – використання технологій, що спрямовані на коригування та підвищення освітнього рівня студентів).

**Висновки.** Основну роль в інформаційній підготовці суспільства відіграють вищі навчальні заклади. Вища школа здійснює комп'ютерну підготовку, методичне управління та підготовку кадрів для системи освіти в цілому. Створюючи свої інформаційні ресурси, включаючи їх у всевітню мережу, вища школа впливає на всі сторони навчального процесу. Тому в сучасних умовах на перший план виходить завдання щодо формування готовності майбутніх учителів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. У широкому значенні поняття "готовність до діяльності" трактується як готовність до життєвої практики в цілому, до входження в нову сферу, до самореалізації в творчій діяльності, до перенесення знань і способів діяльності з однієї сфери в іншу, до діяльності в нових умовах, що постійно змінюються, до адекватного самооцінювання. У вузькому сенсі готовність до педагогічної діяльності можна розглядати як сукупність властивостей і якостей особистості вчителя, що адекватно відображає структуру його педагогічної діяльності як вирішальну умову швидкої адаптації випускника вузу до специфічних умов педагогічної праці, як можливість для подальшого професійного вдосконалення.

#### Література

1. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.С. Гурін ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 252 с.
2. Захарова Т.Б. Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы / Т.Б. Захарова. – М., 1997. – 212 с.
3. Коломієць В.С. Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.С. Коломієць ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 22 с.
4. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учеб. пособ. / Л.В. Кондрашова. – М. : Прометей, МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. – 160 с.
5. Концепція програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 3–10.
6. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / С.М. Яшанов ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 220 с.

АПАНАСЕНКО М.Г., КАЛЕДИН П.П.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ

Актуальность проблемы педагогического руководства формированием познавательного интереса учащихся определяется государственными документами о развитии современной общеобразовательной средней школы Украины [1] и социальным заказом на научные разработки эффективных развивающих систем обучения и технологий их реализации.

*Цель статьи* – рассмотреть формирование познавательного интереса учащихся как сложное интегративное личностное образование и подкрепить гипотезу обобщенным опытом современной школьной практики.

Наши теоретические изыскания свидетельствуют, что исследованием природы познавательного интереса учащихся с давних времен занимаются такие науки, как теория познания (гносеология), теория обучения (дидактика), социология, психология, философия и др. В работах ученых-классиков отмечается, что одной из самых значительных областей общего феномена интереса является познавательный интерес, имеющий особое значение в школьном возрасте, активизирующий все психические процессы человека: интеллектуальные, эмоциональные, волевые (А.С. Айзикович, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г.И. Гак, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, А.В. Фурман и др.).

В психолого-педагогической литературе имеется много определений познавательного интереса, однако в основе данного исследования лежит определение, данное Г.И. Щукиной: “Познавательный интерес в своем общем определении можно назвать избирательной направленностью человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности” [10, с. 21].

Г.И. Щукина отмечает, что познавательный интерес представляет собой уникальное, ценное интегративное свойство личности, “сплав” многих психических процессов личности (например: радость от процесса учения; стремление углубляться в познание интересующей учащегося проблемы, а также решить эту проблему; переживание неудач и волевые устремления к её преодолению и др.), это не просто совокупность отдельных процессов, а особое качество личности, обеспечивающее ее духовное богатство, выбор личностью значимых ценностей [10, с. 16–18].

Как показал анализ психологической литературы, все попытки учених (начиная с 1915 г.) “расщепить” феномен познавательного интереса на составляющие – отдельные психические процессы – не увенчался успехом.

Наши изыскания свидетельствуют, что и в современных психолого-педагогических исследованиях поисков новых механизмов формирования познавательного интереса школьников, ученые делают попытки выделить составные части этого феномена, что, как показывает школьная практика, не дает желаемого результата. Такое разделение представляет собой не отдельные стороны познавательного интереса, а в лучшем случае мотивы тех или иных учебных действий школьников.

Психологи утверждают, что познавательный интерес формируется и развивается в деятельности [2; 7] и, как доказывают теоретические исследования и школьная практика, влияние на его формирование оказывают не отдельные компоненты деятельности, а вся её объективно-субъективная сущность – характер, процесс, результат.

На этой основе ряд ученых психологов и дидактов (Б.Г. Скоморовский, А.В. Фурман, Г.И. Щукина и др.) сделали попытку условно разделить последовательные стадии развития познавательного интереса учащихся. Так, Г.И. Щукина выделяет четыре стадии: любопытство; любознательность; познавательный интерес (активный); теоретический интерес. Кратко рассмотрим каждую из стадий.

Любопытство – элементарная, эмотивная стадия избирательного отношения учащегося к учению, вызванная занимательностью ситуации или предмета. Она не обнаруживает подлинного отношения к познанию, но может служить начальным толчком к выявлению познавательного интереса.

Любознательность – это уже ценное свойство личности, характеризующееся стремлением школьника проникнуть за пределы увиденного, что вызывает у него эмоции удивления, радости познания, желания преодолеть трудности в процессе познания и др.

Любознательность как уже активное видение мира становится устойчивой чертой характера учащегося при целенаправленном формировании познавательного интереса школьников.

Познавательный интерес характеризуется: познавательной активностью; внутренней познавательной мотивацией; проникновением личности в существенные связи, закономерности научного познания; активной познавательной деятельностью в поиске необходимой информации для решения интересующей учащегося проблемы.

Теоретический интерес характеризуется: стремлением личности школьника к познанию сложных теоретических вопросов, выделением проблем интересующей науки; решением проблем, задач опережающего характера; активным переустройством мира личностью.

На наш взгляд, обозначенные Г.И. Шукиной стадии формирования познавательного интереса не имеют четких границ, однако они помогают молодому учителю определить состояние избирательного отношения школьников младшего возраста к предмету, что станет научным подходом в работе педагога по целенаправленному формированию познавательного интереса школьников.

Более актуальным, отвечающим требованиям современной школы мы считаем монографическое исследование украинских ученых А.В. Фурмана и Б.Г. Скомаровского [9], посвященное проблеме оптимального педагогического руководства поисковой познавательной активностью школьников, являющейся одним из условий формирования познавательного интереса учащихся.

В монографии на основе исчерпывающего психологического и дидактического учета всех закономерностей личности школьника и учебного процесса авторы рассмотрели зависимость иерархически организованных уровней познавательной активности от мыслительных способностей учащихся, а также от особенностей развивающего взаимодействия между учителем и учащимся в учебном процессе.

Таких уровней А.В. Фурман и Б.Г. Скомаровский выделяют два: 1) адаптивная форма познавательной активности учащихся; 2) продуктивная форма познавательной активности.

Если при адаптивной форме цикл активности связан с эмоциональными реакциями, которые осуществляют ее регуляцию по принципу обратной связи, т. е. механизм подкрепления (по П.В. Симонову), то при продуктивной форме познавательной активности цикл продуктивной активности завершается актами решения и снятия проблемы, что ведет за собой становление различных психических новообразований.

Эти новообразования, по утверждению психологов, продуктивного содержания. Они характеризуют творческую личность, огромные перспективы ее

самосовершенствования и духовного развития (Г.О. Балл, В.В. Давыдов, С.Л. Выготский, О.М. Леонтьев, А.М. Матюшкин, А.В. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Костюк, А.В. Фурман и др).

Рассматривая дидактические условия формирования каждого из обозначенных нами уровней познавательной активности, А.М. Матюшкин отмечает, что они совершенно различные. Так, адаптивная познавательная активность характерна для традиционной классно-урочной формы организации обучения и мало чем отличается от дидактического управления формированием умений и навыков учащихся [5; 6].

Развитие же познавательной продуктивной активности не подлежит закону оптимальной мотивации и формируется как динамически насыщенные, прогрессивные процессы развития, в основе которых лежит непосредственное развивающее взаимодействие учителя и учащегося, в котором потоки развития идут от всех компонентов дидактической системы: целей, задач, содержания, технологий, принципов, методов, форм, средств [9, с. 4–5].

Таким образом, обобщенный взгляд на проведенные нами теоретические исследования позволяет сделать вывод, что познавательный интерес представляет собой интегративное личностное образование, сопряженное с потребностями. В нем органически представлены все важные для развития личности процессы – интеллектуальные, эмоциональные, волевые, а также объективные и субъективные связи с миром, выраженные в отношениях.

Особая роль при формировании познавательного интереса принадлежит деятельности. Разработаны условные стадии развития познавательного интереса учащихся, уровни активизации познавательных процессов, дидактические условия развития познавательного интереса школьников.

Вместе с тем дидактические основы целенаправленного педагогического управления развитием познавательного интереса учащихся разработаны без комплексного учета мощного современного средства обучения – компьютера и связанных с ним информационных технологий, гуманистической парадигмы современного школьного образования, дидактических принципов гуманитаризации естественных дисциплин и межпредметной интеграции [4; 6; 7].

Общеизвестно, что в дидактике процесс теоретического исследования должен быть тесно сопряжен со школьной практикой.

Рассмотрим обобщенный нами передовой педагогический опыт гимназии “Контакт” г. Запорожье, где весь педагогический коллектив и ее руководство (директор Т.В. Заварзина, заместитель директора по учебно-методической работе О.Г. Евко) вовлечены в активную, целенаправленную, комплексную деятельность по формированию познавательных интересов школьников.

Гимназия “Контакт” – школа-комплекс, куда входят: детский сад, начальное звено, средняя и старшая школа.

Для научной реализации гуманистической образовательной парадигмы в гимназии работают два психолога: Н.М. Комисар – детский сад и начальная школа; О.С. Горлова – средняя и старшая школа. Психологи сопровождают учебный процесс, отслеживают продвижение учащихся в развитии познавательного интереса.

Практика свидетельствует, что работа учителя, направленная на формирование и развитие познавательного интереса школьников, это достаточно длительный

и сложный процесс. Она требует от педагога высокой профессиональной подготовки, глубокого научного понимания этой проблемы в общем педагогическом процессе, четкой системы организации работы, ежедневного внимания, постоянного творческого поиска. В этом учителям гимназии помогает научно организованная и управляемая система методической работы: школьных методических объединений; школьных предметных кафедр; постоянно действующих проблемных семинаров; педагогических советов; консультаций школьных психологов.

Наши исследования школьной практики в школах города и области показали, что для использования информационных технологий как основы межпредметной интеграции обучения и мощного средства формирования познавательного интереса учащихся необходимо выполнить два условия:

- создать отвечающую современным требованиям компьютерную базу и ее программное обеспечение учебного процесса;
- обучить всех педагогов и учащихся умениям и навыкам свободного пользования компьютерной техникой.

Оба условия в гимназии “Контакт” были выполнены. Так, в гимназии оборудован интерактивный комплекс, который включает: компьютер преподавателя, мультимедиапроектор, стереофоническую звуковую систему, комплект программного обеспечения по всем предметам, цифровые образовательные ресурсы, дополнительные аксессуары. Все компьютеры объединены в локальную сеть учебного кабинета, которая входит в состав школьной локальной сети и имеет выход в Интернет. Все это является базой, позволяющей интересно использовать информационные технологии при изучении школьных предметов. Важнейшим элементом успешного использования информационных технологий являются базовые знания, умения и навыки, полученные учениками на уроках и факультативных занятиях по информатике (учитель информатики Л.П. Чернова), что создает межпредметную интеграционную основу для управления формированием познавательных интересов всех учащихся гимназии на доступном и приемлемом для каждого школьника уровне, в соответствии с гуманистической парадигмой в образовании. Знание уровня информационно-технической подготовки учеников дает учителю-предметнику возможность эффективней использовать информационные технологии на своих уроках в качестве средства: обучения, совершенствующего его качество и эффективность; автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики сформированности познавательного интереса личности школьника; формирования познавательного интереса учащихся, творческого развития обучаемого.

Приведем пример компьютерного программного обеспечения, которыми оснащены кабинеты биологии и географии, и кратко охарактеризуем их возможности в учебном процессе.

Так, педагогические программные средства “Биология, 6–11”, “География, 7–11” позволяют учителю разнообразить занятия, работать ученикам на компьютере с использованием сети, организовать самостоятельную работу учеников с базовым мультимедийным курсом, а электронные учебные пособия: “География Украины – атлас для 8–9 классов”, “Карты Украины и ее регионов” – оснащены комментариями, статистическими материалами и иллюстрациями; “Биология, 10 класс” – из серии игровых образовательных программ



“Home Alive”, учебник построен в соответствии с программой Министерства образования и науки Украины, в котором изучение жизни осуществляется по уровням организации живого: молекулярным, клеточным, организменным. Это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний.

“Общая биология, 10 класс” – программно-методический комплекс учебного назначения, а “Биология человека, 8–9 класс” – виртуальная лаборатория, позволяющая продемонстрировать ход лабораторной работы за весь курс. Для работы учащихся со справочной литературой в кабинетах имеются: мультимедийные энциклопедии: “Большая детская электронная энциклопедия – Животные”; “Биологический энциклопедический словарь”, Они не являются чисто учебными пособиями, а используются в качестве справочных пособий и средств расширения кругозора учащихся.

Педагогический коллектив гимназии “Контакт” ставит следующие основные педагогические цель и задачи использования средств современных информационных технологий:

1. Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса:
  - повышение эффективности и качества процесса обучения;
  - повышение активности познавательной деятельности учащихся;
  - углубление межпредметных связей; межпредметная интеграция;
  - увеличение объема и оптимизация поиска нужной информации.
2. Развитие личности обучаемого, формирование познавательного интереса:
  - развитие различных видов мышления, коммуникативных способностей;
  - формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность;
  - эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики, технологии мультимедиа;
  - формирование информационной культуры, умений, осуществлять обработку информации; моделировать задачу или ситуацию.

Теория и опыт учителей гимназии “Контакт” свидетельствуют, что проникновение современных информационных технологий в сферу школьного образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы, организационные формы обучения и формы учебной работы, что ведет к повышению уровня школьного образования на всех ступенях.

Так, на этапах урока, когда основное обучающее воздействие и управление учебной деятельностью передается компьютеру, учитель получает возможность наблюдать, фиксировать проявление таких качеств у учащихся как: осознание цели поиска, уровня интереса к пополнению знаний из готовых источников, самостоятельный поиск информации и др. Это позволяет учителю проектировать собственную деятельность по управлению формированием познавательного интереса учащихся на основе данных школьного психолога о сформированности личностного уровня познавательной активности учащегося.

Вышеизложенные теоретические положения школьной практики подтверждаются фрагментами урочного и внеурочного взаимодействия учителя (Кале-

дин П.П., учитель биологии и географии, соавтор статьи) и учащихся гимназии “Контакт”.

В 6-х классах на уроках географии при изучении темы “Гидросфера” в качестве иллюстративного материала, изображающего процесс зарождения и развития цунами, используются карты с изображенными на них процессами развития цунами в динамике. Примером может служить изображение развития цунами в Индийском океане 2004 г. у берегов Индонезии.

Ученики смогли проследить весь процесс в динамическом развитии, дать оценку масштабу процесса развития цунами в акватории всего Индийского океана, сделать вывод, что цунами охватывает не только акваторию места своего зарождения, но и весь Индийский океан. Изучая электронные версии периодических изданий за временной период катастрофы, они увидели фотографический материал о трагических последствиях воздействия цунами на прибрежные территории Индии, Шри-Ланки, стран Восточной Африки. Ученикам было предложено разработать систему мер предупреждения населения прибрежных территорий о возникновении и приближении цунами. Результаты сравнили с действующей системой мер предупреждения цунами в Японии. Пришли к выводу, что предложенные нами предупреждения во многом перекликаются с действующей в Японии системой. Таким образом, весь процесс изучения цунами вызвал интерес у учащихся, не занял много времени, дал возможность учителю проконсультировать учеников индивидуально. Опрос на следующем занятии показал, что усвоение информации о цунами было полным, возросла заинтересованность и желание учеников в интерактивном изучении учебного материала.

В ходе поиска и подбора информации в Интернете учитель не вникал в техническую и программную часть работы, так как работа с поисковыми системами, программами хранения и обработки информации в электронном виде была отработана на уроках информатики и не отвлекала учителя от главной цели проведения урока.

В 7–8-х классах на уроках информатики в качестве информационного материала при изучении офисных программ берется материал из учебных курсов биологии, географии и истории. Учителя информатики, биологии, географии и истории согласуют между собой темы и сроки изучения. Результатом такого сотрудничества является создание учениками на уроках информатики фотографических коллекций, презентаций, электронных книг, веб-страниц по темам, изучаемым в данный момент по другим предметам. Оценивание информационного продукта осуществляется по двум категориям:

1. Программная правильность и грамотность исполнения продукта – оценивает учитель информатики.
2. Информационное наполнение продукта – оценивают учителя- предметники.

Выполненную работу ученик направляет на компьютер учителя информатики и на компьютер учителя-предметника, используя локальную школьную сеть.

Ученик получает две оценки за одну работу – по информатике и, к примеру, по биологии. Таким образом повышается мотивация ученика к освоению информационных технологий, программ по информатике и стимулируется поз-

навательный интерес к изучению других предметов. Ученик видит значимость своего труда и старается повысить его качество.

Рассмотрим внеурочную работу. Ученики 9-го класса изъявили желание участвовать в работе Малой академии наук (МАН), используя поисковые системы Google и Yandex, нашли и изучили большие объемы актуальной информации о мировых глобальных проблемах на русском, английском и немецком языках. Пришли к заключению, что важнейшей проблемой является проблема изменения глобального климата. Проанализировав динамику изменения климата по диаграммам и картограммам, полученным из Интернета, сделали вывод о влиянии глобальных изменений климата на Запорожскую область. Учащиеся пришли к выводу, что применяемые способы изменения климата на локальном уровне недостаточны и предложили способы изменения локального климата путем изменения направлений локальных воздушных течений при помощи высотных зданий, способных изменять свою форму и перенаправлять локальные воздушные потоки. Ознакомившись с последними достижениями в архитектуре и строительстве в мире, выбрали наиболее выгодные архитектурные решения для воплощения своих идей.

Подобрать и обработать такое большое количество новейшей информации традиционным способом представляется невозможным, а когда во время карантина были прерваны занятия, использование коммуникационных программ (Skype, Mozilla, Pidm IM и другие) позволило в реальном времени проводить видеоконференции, на которых прорабатывались презентации научных работ, проводился тренинг ответов на вопросы оппонентов. Ученики, находясь дома, могли слышать и видеть выступление друг друга с комментариями учителя. После презентации своих работ на заседании МАН ученики заявили о своем желании и готовности продолжить работу над своими научными проектами. В качестве аргументов в поддержку продолжения своих исследовательских работ в анкетах учащиеся указали, что большой интерес у них вызывает:

- работа с актуальной и интересной информацией из Интернета;
- возможность изучать мнения ученых о волнующей тебя проблеме и делать самостоятельные выводы, искать пути решения;
- работа с графическими редакторами (построение карт, диаграмм, создание анимированных изображений и т.д.) и создание готового информационного продукта.

Таким образом, успешное выступление учеников на заседании МАН стало возможным только благодаря синтезу знаний по информатике, географии, биологии и истории, знанию английского и немецкого языков.

**Выводы.** Проведенные теоретические исследования и обобщенный передовой педагогический опыт по целенаправленному управлению развитием познавательных интересов учащихся гимназии “Контакт” подтвердили нашу гипотезу о том, что формирование познавательных интересов школьников зависит не от отдельных компонентов деятельности, а от комплекса ее объективно-субъективной сущности – характера, процесса, результатов.

#### **Литература**

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Шкільний світ. – 2001.
2. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы / Б.Г. Ананьев // Уч. зап. ЛГУ. Сер. Психология. – Л., 1959.

3. Апанасенко М.Г. Впровадження інноваційних дидактичних технологій у практику роботи школи : методичні рекомендації / М.Г. Апанасенко, І.О. Гашенко, А.М. Стольнікова. – Запоріжжя, 2005.
4. Гашенко І.О. Міжпредметна інтеграція як основа реалізації гуманістичної парадигми в освіті / І.О. Гашенко, М.Г. Апанасенко // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2007. – № 1. – С. 46–56.
5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопр. психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
6. Морзе Н.В. Интернет в дидактиці : навч.-метод. матеріали / Н.В. Морзе. – К., 2008. – 68 с.
7. Морзе Н.В. Комп'ютер у дидактиці : навч.-метод. матеріали / Н.В. Морзе. – К., 2008. – 61 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973.
9. Фурман А.В. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів / А.В. Фурман, Б.Г. Скомаровский. – К. : Зодіак ЕКО, 1996. – 112 с.
10. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.

БЕССАРАБ А.О.

## **РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ**

Сьогодні важко собі уявити вищу школу без навчальної книги (навчального посібника, підручника). Вона є незамінним помічником як для студента, так і для викладача, особливо у зв'язку зі збільшенням годин на самостійну роботу.

Як відомо, зміст освіти визначає специфіку моделі навчальної книги. Кожне покоління навчальної книги орієнтоване на цілі, визначені відповідною парадигмою освіти. За останні два роки Міністерство освіти і науки змінило підходи до забезпечення навчальною літературою вищої школи. Зокрема, сформовано галузеву цільову програму “Підручник вищої школи”, розроблено єдину інформаційну систему “Університетська книга”, формується єдиний реєстр навчальної літератури, якій надані відповідні грифи МОН. Щоб зробити прозорим процес надання грифів МОН, у газеті “Освіта України” почали публікувати список усіх надрукованих підручників.

Вперше організовано закриті рецензування рукописів для всіх без винятку підручників. Міністерство освіти і науки регулярно публікує інформацію про те, чи отримали рукописи нових навчальних книг для вищої школи грифи “Затверджено” або “Рекомендовано”. На офіційному сайті МОН України (<http://www.mon.gov.ua>) подається інформація щодо надання грифів МОН (за місяцями) та список рукописів підручників для ВНЗ, що поступили на грифування в Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН (за тижнями). З початку 2010 р. МОН прискіпливо стежить за процедурою надання грифів навчальній літературі для ВНЗ [14].

Відтепер у контракті, який ректор укладає з МОН, як обов'язок передбачено видання підручників за рахунок спецкоштів університету. Крім того, як зауважив свого часу міністр І.О. Вакарчук, якщо посібник добрий, його може взяти будь-яке видавництво як комерційний проект. Важливо не хто пише – “корифеї” чи “новачки” – важлива якість і потрібність підручника [7].

Підготовка підручника – це не просто написання тексту в цілковитій відповідності з програмою, педантичний виклад відомостей з певної галузі науки, техніки, мистецтва, що вивчаються, а ретельна й цілеспрямована його підготовка для успішного засвоєння студентами.

Поняття “підручник нового покоління” не має точних хронологічних меж, воно лише відображає етап розвитку навчального книговидавання й появу нових зразків редакційно-видавничої продукції. Кожний автор, створюючи новий оригінальний підручник (навчальний посібник), має прагнути, щоб він містив потрібні й достовірні відомості, був дохідливо й цікаво написаним, зручним у користуванні, мав усі елементи, необхідні для навчальної літератури, тобто автор, готуючи книжку, має думати насамперед про студента. Спроби написання книжок, які допомагали б авторам навчальної літератури, робили В.Г. Бейлінсон [2], В.П. Беспалько [3; 4], П.Г. Буга [5], Д.Д. Зуєв [9] та ін. Більшість цих видань присвячено створенню підручників для середніх шкіл, до того ж російською мовою. Останнім часом активізувалася робота вчених над теорією створення електронних навчальних посібників і підручників [8]. На жаль, сьогодні автори та редактори видавництва не зовсім добре розуміють, що являють собою підручник та навчальний посібник як специфічна навчальна книга, їх цілі та завдання, функції, що визначають структуру й зміст основного тексту.

**Мета статті** – визначити місце навчальної книги в педагогічній системі вищої школи та розкрити її функції.

Якість процесу навчання залежить від сукупності певних чинників, умов і взаємодій, у яких він відбувається, що називають педагогічною системою [13]. Оскільки підручник (навчальний посібник) – це модель педагогічної системи, то він буде тим кращим, чим краще буде змодельована педагогічна система.

Підручник (навчальний посібник) як комплексна інформаційна модель відображає чотири елементи педагогічної системи: мету навчання; викладення змісту навчання; вибір та розробку дидактичних процесів; орієнтацію на визначені організаційні форми навчання, які сприяють упровадженню їх у практику. При цьому підручник (навчальний посібник) має враховувати можливості свого користувача (студента) і водночас бути одним з технічних засобів навчання.

Близькими до такого розуміння ролі навчальної літератури, зокрема підручника, є визначення І.Я. Лернера: “підручник має слугувати організації всього процесу навчання” [10] та Д.Д. Зуєва: “підручник поєднує в собі предметний зміст (основи наук) і види пізнавальної діяльності студентів” [9].

З погляду В.П. Беспалько, мета навчання в підручнику має бути не тільки декларована, а й забезпечена змістом для її реалізації. Іншими словами, має бути чітко визначена мета та дидактично відпрацьований зміст. Надаючи цій тезі особливого значення, В.П. Беспалько умовно поділяє всі існуючі підручники на чотири групи: дидактичні, декларативні, догматичні та монографічні.

Дидактичні – мають діагностично поставлену мету та дидактично відпрацьований текст. Це підручники, що відповідають вимогам педагогічної науки.

Декларативні – декларують мету, але вона не забезпечена змістом, який дає можливість її (мету) реалізувати.

Догматичні – не мають мети, але їх зміст дидактично відпрацьований на виконання процесу навчання.

Монографічні – не мають ані діагностично поставленої мети, ані дидактично опрацьованого змісту, тобто це зовсім і не підручники, вони не поліпшують навчальний процес. Щоправда, це не означає, що завдяки такій книзі неможливо

набути знань узагалі. Проте ні характер цих знань, ні якість їх засвоєння студентом не передбачені, і результати навчання завжди нестабільні [4].

Кожен педагог має прагнути створити дидактичний підручник (навчальний посібник).

В.Г. Бейлінсон зосереджує увагу на чотирьох ознаках, яким має відповідати навчальна книжка, зокрема підручник:

- ідеологічна чистота, точність, послідовність, переконливість;
- викладення тексту на належному науковому рівні;
- цільова спрямованість. Від того, наскільки послідовно, цілісно й точно книжка виконує дидактичні функції, а також свою роль ядра системи засобів навчання, залежить, стане вона справжнім підручником чи ні;
- підручник має становити систему: основних понять; добору, послідовності розміщення і способів презентації питань навчальної дисципліни [2].

Головна мета навчання – забезпечення засвоєння соціального досвіду. У підручнику зафіксовано обсяг досвіду, який належить засвоїти в процесі навчання. Зміст освіти та процес навчання тісно взаємопов'язані, одне без одного не має сенсу, тобто неможливе. Підручник є особливим дидактичним об'єктом, який водночас є носієм змісту освіти, форм фіксування її різних елементів і проектом навчального процесу. В ньому реалізуються змістовна і процесуальна сторони навчання в їх органічній єдності. Отже, підручник відіграє роль проекту як сучасного змісту освіти, так і сучасного навчального процесу.

Навчальна книга має пробуджувати інтерес студентів. Вона не повинна спонукати до зубріння, обмежувати можливості розуміння та застосування знань, порушувати їх системність.

Вимоги до підручника як до засобу навчання визначають необхідність реалізації дидактичних функцій навчального процесу, що є своєрідними умовами виявлення його властивостей.

Кожний вид навчальних видань має свою специфіку, що відображається насамперед у різному співвідношенні дидактичних функцій. Зовнішній вияв властивостей будь-якого компонента певної системи відношень визначають як функцію.

Будь-яка книжка, особливо навчальна, має виконувати дуже багато різноманітних функцій. Навіть сам їх перелік може втомити читача. Якщо створити навчальне видання, що виконуватиме всі можливі функції, то за розглядом другорядного матеріалу в ній неможливо буде побачити основний, така книга буде надто великою за обсягом і малодоступною за змістом. Ось чому в навчальних книжках, що водночас виконують розвивальну та виховну роль, кількість функцій обмежують залежно від призначення видання.

Розглянемо найважливіші функції, яким має бути підпорядкована навчальна книга.

*Управління процесом засвоєння змісту освіти* – розкриває дидактико-методологічний зміст програми навчання. Це одна з основних функцій навчальної книжки. Вона визначає добір, акцентування, ранжирування всього навчального матеріалу (текстів, завдань, прикладів тощо). Підручник – це розгорнута за часом і простором змістовна програма навчальної діяльності, побудована як послідовне наближення до реалізації цілей навчального предмета за допомогою

дидактичних засобів управління пізнавальною діяльністю студентів та організації процесу засвоєння. Завдяки цій функції підручник стає для викладача засобом планування, підготовки та реалізації навчального процесу. Якщо книжка має бути навчальною й виконувати навчально-виховну функцію, вона повинна проектуватись як педагогічна система.

*Комунікативна* – показує зв'язки й різні відношення, що допомагає читачу зрозуміти місце та роль будь-якого об'єкта чи явища у процесі постійного розвитку, видозмінення, взаємодії елементів дійсності. Звідси – динамізм змісту, зв'язок його з минулим і сучасним станом описуваних питань.

*Інформаційна* – відбиває сутність навчальної книжки як носія змісту освіти, що викладений за допомогою друкованого слова, ілюстрацій тощо. Навчальна література прилучає студента до головних цінностей цивілізації, найвищих досягнень людства. Ось чому книжка, в якій не розкривається зміст освіти, не дає достатньої інформації про нього, навіть якщо вона розрахована на навчання за допомогою практичних дій, ніколи не стане навчальною. Формування інформаційної функції підручника (навчального посібника) в процесі його створення передбачає насамперед високий науковий рівень навчального матеріалу.

Інформаційна функція реалізується за рахунок передачі студенту певного обсягу знань. Вона спрямована на формування певного тезауруса понять і характеристик об'єктів, предметів, явищ навколишнього світу, уявлень про місце суб'єкта в цьому світі, методи та способи оволодіння інформацією.

*Пізнавальна* – характеризується тим, що кожна дисципліна, кожен навчальний предмет передбачає освоєння певної системи знань. Знання мають бути ранжовані, причому особливу увагу слід звертати на найбільш важливі, значущі для цієї дисципліни знання.

Важливе значення має якість знання. Воно може бути відкритим (залишати відчуття незавершеності розгляду питання) і закритим (характеризуватися повнотою, завершеністю).

Виділяють фундаментальні та актуальні знання. У навчальному виданні, присвяченому основам науки, відображаються переважно фундаментальні знання. У виданні, яке розкриває практичні питання, методи, навички оволодіння діяльністю, необхідна насамперед “школа” з повним набором характеристик технології діяльності. Актуальні знання пов'язані з діяльністю конкретної галузі в сучасних умовах.

*Розвивальна* – орієнтована на наступність досвіду суспільних відносин, суспільної свідомості, культури й виробництва, знань про перетворення та охорону навколишнього середовища.

Розвиток особистості забезпечує зростання здібностей, розширення можливостей удосконалення психофізичних і розумових операцій, мовної діяльності.

*Організаційна* – реалізується забезпеченням послідовності вивчення та викладання дисципліни, відображенням їх взаємозв'язку і взаємодії; тим, що кожне видання орієнтоване на чітко визначену категорію читачів та враховує можливості сприйняття змісту й особливості впливу книги.

Організаційна функція лежить в основі диференціації навчальних видань на види, забезпечуючи підтримку різних форм та методів навчального процесу на різних етапах і ступенях навчання.

*Систематизаційна* – забезпечує цілісність навчання, системи знань і уявлень, реалізується в ранжуванні відповідно до прийнятого розуміння значущості знань та уявлень; формуванні ієрархічної структури інформації, критеріїв оцінювання, переваг особистості; об'єднанні частин у ціле; відображенні існуючої картини світу й місця в ній людини; моделюванні процесів і явищ, надаючи їм якостей цілого, особливого або одиничного в конкретній дисципліні й по відношенню до навколишнього світу. Цю функцію викликає до життя кінцевий результат навчання – необхідність повного й цілісного засвоєння навчального матеріалу. Будь-яке навчальне видання має своїм змістом і зовнішньою структурою втілювати певну систему і слугувати їй у навчальному процесі. Навіть у збірниках задач або вправ не можна цього не враховувати. Наприклад, класифікація і типологія задач, їх певне співвідношення й послідовність розміщення – все це невід'ємні особливості задачника.

*Трансформувальна* – теоретичні знання, наукові методи, характеристики професійної діяльності ніколи прямо не переносять у навчальну книжку, їх спеціально трансформують з метою найкращого засвоєння, тобто відбирають, дозують, групують, оформлюють за логікою засвоєння, розуміння – запам'ятовування – застосування.

*Стимулювальна* – відображає значення навчальної книги в закріпленні мотивації та стимулюванні навчання, підвищує зацікавленість студентів навчальним матеріалом, можливостями його використання на практиці. Матеріал навчальної книжки має створювати передумови для самостійної роботи студентів з додатковою літературою: довідниками, монографіями тощо.

*Координаційна* – дає змогу встановити взаємозв'язки з іншими джерелами та засобами інформаційно-предметного забезпечення, що становлять систему навчально-методичного забезпечення будь-якої дисципліни. Ця система містить дидактичні засоби навчання (за провідної ролі підручника), створені з метою найповнішої реалізації навчально-виховних завдань та формування особистості фахівця. Координаційна функція збагачує й розвиває базові елементи змісту освіти, надає їм універсального характеру, встановлює глибокі внутрішні зв'язки між дисциплінами.

*Раціоналізаційна* – орієнтує на заощадження часу студента і викладача як на аудиторних заняттях, так і в позааурочний час. Вона передбачає регулювання витрат часу на розв'язання завдань, використання допоміжних засобів та апарату орієнтації навчальних дій.

*Самоосвітня* – добір, спосіб подання та структурування матеріалу навчальної книжки, її апарат мають забезпечувати ознайомлення з усіма можливими джерелами і засобами для самостійного оволодіння знаннями та вміннями. Так, задачі і вправи потрібно добирати таким чином, щоб вони не тільки спонукали до пошуку нових знань і способів діяльності, а й навчили б їх засвоювати. Кожний вид навчальної літератури має свій комплекс заходів для самоосвіти студентів.

*Виховна* – передбачає формування у студентів наукового світогляду, творчого мислення, екологічної культури, дбайливого ставлення до наукових знань та формування емоційно-мотиваційної сфери навчання. Ця функція відіграє провідну й синтезувальну роль. Усі інші сприяють розвитку творчих можливостей особистості студента, вихованню його наукового світогляду, високих гро-



мадянських якостей. Виховна функція має на меті гуманітарну спрямованість природничо-наукового знання за допомогою текстів, завдань, ілюстрацій тощо. Ефективність виховання в процесі навчання залежить від особистості викладача та реалізації в навчальній літературі перелічених вище принципів.

Виховна функція у процесі навчання реалізує зміст освіти, методи навчання, організаційні форми, забезпечує єдність аудиторної та самостійної роботи. Водночас слід наголосити, що головну роль у вихованні відіграє особистість викладача: презентація ним навчального матеріалу, власне сприйняття науки, його загальна культура, ставлення до студентів та ціннісна орієнтація.

Функції навчального видання зумовлюються твором літератури, апаратом видання, а також відбором, особливими обробкою й поданням навчального матеріалу. Здійснюючи підготовку навчальних видань, необхідно враховувати комплексні характеристики, що лежать в основі розробки моделі кожного видання, яке входить у систему.

*Закріплення матеріалу та самоконтролю* – ця функція сприяє раціональній організації навчальної діяльності, самостійному оволодінню знаннями та вміннями, її визначають закономірності засвоєння навчального матеріалу. Вона забезпечує стійке засвоєння знань та вмінь, якого досягають за допомогою повторень, вправ, систематизації, організації контролю та самоконтролю.

**Висновки.** Виконуючи роль стратегічної й тактичної моделі навчання, навчальна книжка (зокрема, підручник, навчальний посібник) повинна охоплювати зміст освіти, який має бути засвоєний студентами. Одночасно вона має висвітлювати організацію процесу засвоєння змісту освіти. Отже, *головну функцію підручника можна визначити як управління процесом засвоєння змісту освіти, керування процесом пізнавальної діяльності студентів.* Форми подання навчального матеріалу в книжці і є тим кодом, що визначає засоби управління пізнавальною діяльністю студентів. У цих засобах цілеспрямовано закладена певна дидактична ідея. Адже зміст освіти в узагальненій моделі навчального предмета ми презентуємо у вигляді наукових предметних знань, способів діяльності, формування емоційно-ціннісних орієнтацій, тобто понять, законів, фактів у вигляді вмінь та навичок не тільки предметних, а й загальнонаукових, інтелектуальних, практичних, організаційних, а також у вигляді певних ціннісних орієнтацій. Чіткого розмежування між головними та допоміжними функціями навчальних книг не існує, вони всі взаємодіють.

#### Література

1. Антонова С.Г. Современная учебная книга : учебное пособие / С.Г. Антонова, Л.Г. Тюрина. – М., 2001. – 287 с.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования : учеб. кн.: проектирование и конструирование / В.Г. Бейлинсон. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мнемозина, 2005. – 397 с.
3. Беспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 89–94. – (Сравнит. педагогика).
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
5. Буга П.Г. Вузовский учебник: Создание, выпуск, распространение / П.Г. Буга. – М. : Книга, 1987. 239 с.
6. Вимоги МОН до посібників та підручників МОН України : наказ № 588 від 27.06.2008 р.
7. Виступ Міністра освіти і науки на зустрічі Президента України з ректорами 5 жовтня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2009\\_1/05\\_10/5](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2009_1/05_10/5).
8. Гречихин А.А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учебно-методическое пособие в помощь авт. и ред. / А.А. Гречихин, Ю.Г. Древис. – М. : Логос : Моск. гос. ун-т печати, 2000. – 255 с.

9. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника : [подгот. учеб. лит. в изд-ве “Просвещение”] / Д.Д. Зуев // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3–10.

10. Лернер И.Я. Современная дидактика: теория – практика / И.Я. Лернер, А.В. Полякова, И.П. Товпинец и др. ; под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева ; Рос. акад. образования. Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. – М., 1994. – 288 с.

11. Редактирование отдельных видов литературы / под ред. Н.М. Сикорского. – М. : Книга, 1987. – 386 с.

12. Редакторская подготовка изданий : учебник для вузов / [Антонова С.Г., Васильев В.И. и др.]. – М., 2002. – 486 с.

13. Серета Л.П. На допомогу авторам навчальної літератури : навч. посібник / Л.П. Серета, В.С. Павленко ; за ред. В.С. Павленка. – К. : Вища школа, 2001. – 79 с.

14. Тепер Гриф МОН отримати непросто – підручник повинен бути якісним і сучасним / Прес-служба МОН // Стіна [Електронний ресурс]. – 2009. – 9 квітня. – Режим доступу: <http://www.ukrosvita.at.ua/news/2009-04-09-32>.

15. Черниш Н.І. Створення сучасного українського підручника: комунікативний і виховний аспекти / Н.І. Черниш // Генеза-експерт. – 1996. – № 2. – С. 24–27.

БОГДАНОВА Г.С.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

В умовах реформування післядипломної педагогічної освіти однією з центральних проблем є підготовка педагогічних працівників з відповідним рівнем професійної компетентності. Післядипломна педагогічна освіта є логічним продовженням вузівської освіти і спрямована на постійний розвиток і самовдосконалення особистості педагога протягом усього життя. Соціально-економічні, політичні зміни, зростання обсягів інформації спонукають знаходити нові підходи до організації навчання та професійної підготовки й перепідготовки вчителів не тільки в курсовий, а й у міжкурсовий період у системі післядипломної педагогічної освіти. Вирішення цих завдань, перш за все, стосується практичної спрямованості заходів, методів і форм навчання, які сприятимуть розвитку професійної компетентності вчителя.

У сучасній українській педагогічній науці підготовкою педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на теоретичному рівні займаються Л. Даниленко, В. Олійник, М. Романенко, В. Семиченко, Т. Сорочан. Дослідженню проблем формування та розвитку професійної компетентності присвячені праці І. Зимньої, Д. Іванова, Л. Карпової, Н. Кузьміної, Н. Лісової, А. Маркової, В. Саюк, В. Стрельникова, А. Хуторського, питання професійної компетентності вчителя фізичної культури та його підготовці перебувають у центрі уваги В. Абрамової, Є. Гогоунова, О. Онопрієнко, Л. Певціної, Т. Ротерс, А. Черноштана.

**Мета статті** полягає в розкритті форм і методів професійної підготовки вчителів фізичної культури до розвитку професійної компетентності в міжкурсовий період.

Професійна діяльність учителя фізичної культури відрізняється від діяльності інших учителів-предметників. Уроки фізичної культури проходять у специфічних умовах емоційного та фізичного навантаження і спрямовані на формування в учнів рухових умінь і навичок, мотивації щодо збереження свого здоров'я, гармонійного фізичного і психічного розвитку. Учителю фізичної культури необхідно бути компетентним фахівцем, який професійно виконує свою справу, щоб досягти певних результатів у своїй роботі. Специфіка професії вчи-

теля фізичної культури в сучасних умовах потребує від нього професійних знань, умінь, творчого та критичного мислення, ефективної діяльності, що виражається в розвитку професійної компетентності.

В інформаційному збірнику Міністерства освіти і науки України зазначено: “Фізична культура – предмет, що створює умови для формування в учнів ціннісних орієнтацій щодо культури здоров’я і здорового способу життя, виховання потреби та звички займатися фізичною культурою та спортом, прагнення досягти оптимального рівня особистого здоров’я, фізичного розвитку, рухових якостей, морально-вольових рис характеру та психологічної підготовки до ведення активного життя та професійної діяльності” [1, с. 73].

Задовольнити вимоги суспільства й реалізувати поставлені мету та завдання фізичної культури у шкільній освіті зможе тільки професійно компетентний учитель. Такий учитель має бути обізнаним з різних питань, пов’язаних із навколишнім світом, добре знати свій предмет, використовувати у своїй роботі інноваційні технології навчання, бути фізично, психічно та культурно розвинутим, володіти теорією і методикою фізичного виховання, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та засобами, постійно розвиватись і підвищувати свій професійний рівень, самовдосконалюватись.

Вирішити це питання та надати кожній особистості можливість здійснювати постійний професійний розвиток, удосконалюватись протягом усього життя та розкривати свій творчий потенціал намагається післядипломна педагогічна освіта. Саме тому головним її завдання є підготовка компетентного вчителя, який володіє сукупністю професійних компетенцій, здатний проектувати свою діяльність і керувати педагогічним процесом.

Як зазначає Т. Сорочан, система післядипломної педагогічної освіти реалізує принцип безперервності освіти і створює передумови для наступності в професійному розвитку педагогів завдяки підвищенню кваліфікації на курсах і в системі науково-методичної роботи в міжкурсовий період [3]. Ми повністю погоджуємось з цією думкою і вважаємо її провідною в розвитку професійної компетентності вчителів.

Післядипломна педагогічна освіта включає курсовий та міжкурсовий періоди. Курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – основна форма навчання, найбільш організована й систематична за своєю формою. Професійне збагачення вчителів фізичної культури відбувається під час навчання на курсах підвищення кваліфікації з гуманітарної, функціональної, науково-теоретичної, методичної підготовки. На лекційних, семінарських і практичних заняттях учителі фізичної культури здобувають нові знання та вміння, які допоможуть їм у професійній діяльності. Але сьогодні особливу увагу приділяють навчанню педагогів у міжкурсовий період, який за часом значно триваліший, ніж курси підвищення кваліфікації.

Міжкурсовий період ґрунтується на принципі самоосвіти педагогів, а також на взаємодії зі шкільними методичними об’єднаннями, методичними кабінетами міст і районів області та передбачає такі форми роботи, як: семінари, тренінги, конференції, індивідуальні консультації, роботи творчих груп, різноманітні конкурси, виставки, проекти професійного розвитку тощо. У цілісній взаємодії такої системи відбувається професійне самовдосконалення та професійний розвиток педагогів. Розглянемо форми професійної підготовки вчителів фізичної культури, які на практиці дають високий якісний результат.

“Проект професійного розвитку” – це чітко спланована послідовність конкретних дій, обмежених у часі, які спрямовані на досягнення конкретних результатів. Його потенціал полягає в можливості надати цілісні знання, підвищити мотивацію до одержання додаткової інформації, опанувати методи наукового пізнання, пошуково-дослідної роботи, рефлексії, практичної спрямованості й інтерпретації результатів.

Під час участі у проектах професійного розвитку вчителі фізичної культури підвищують свій професійний рівень, здобувають необхідні знання з інноваційних методик, фізкультурно-оздоровчих технологій навчання та виховання школярів. Результатом є вміння реалізовувати здобуті на практичних заняттях знання та навички під час проведення уроків фізичної культури, у позакласній і позашкільній роботі.

Інший вид професійної підготовки вчителів фізичної культури – самостійна робота. У післядипломній педагогічній освіті він є одним із засобів розвитку професійної компетентності, яка визначається самостійним засвоєнням знань, умінь і навичок у міжкурсовий період, а саме вільний від навчальних занять час. Такий вид навчальної діяльності в сучасних умовах безперервної освіти є одним із центральних стрижнів процесу професійного зростання в післядипломній педагогічній освіті, що виражається в активізації мислення, розкритті розумових і творчих здібностей, формуванні особистісних якостей учителів фізичної культури.

Самостійна робота вчителів фізичної культури спрямована на саморозвиток і самовдосконалення. Важливою умовою ефективно організації цього виду роботи є забезпечення вчителів необхідними методичними матеріалами, а саме: науково-методичною літературою, навчальними й методичними посібниками, літературними джерелами із сучасних оздоровчих технологій навчання й виховання, методичними рекомендаціями щодо впровадження варіативних модулів навчальної програми з фізичної культури в 5–9-х класах, конкретними сайтами та посиланнями в мережі Інтернет. Така організація самостійної роботи вчителів фізичної культури передбачає не тільки засвоєння конкретного обсягу теоретичних знань і практичних умінь, а й оптимізацію успішної професійної діяльності.

Наступний вид роботи полягає у використанні активних методів, які пропонуються вчителям фізичної культури під час їх професійної підготовки і ґрунтуються на педагогічному, психологічному, соціальному аспектах розвитку професійної компетентності. В. Кузьменко та Н. Софій розглядають методи активного навчання як “способи навчальної взаємодії, що активізують самостійність думок тих, хто вчиться, залучають їх до процесу вироблення інформації, формують систему ставлень, створюють атмосферу порозуміння та співпереживання...” [4, с. 8].

Наприклад, активний метод навчання “Карта думок” активізує попередні знання вчителів фізичної культури і його завдання полягає в тому, що вчителям пропонувалося записати посередені аркуша декілька ключових слів з певної теми, запропонованої педагогом-тренером, а потім писати навколо кожного такого слова відповідні слова, що пов’язані з ним. Такими ключовими словами можуть бути: “фізична культура”, “фізичний розвиток”, “фізичне виховання”, “спорт”, “змагання”, “навчальний процес”, “урок”, “навчальна програма”, “методи навчання”, “засоби навчання” тощо. Потім було необхідно поєднати їх за певною ознакою, виділити головне, проаналізувати й пояснити свій вибір.

При використанні методу “зворотний мозковий штурм” учителям пропонується розповідь, яка відображає певну проблему й має вже готове вирішення, але воно не повідомлялось учасникам. Учителі записували різноманітні варіанти вирішення запропонованої проблеми. А потім робили виступ у вигляді маленької розповіді й пропонували свій варіант, найоптимальніший, на їх думку, у цьому випадку.

Інтерактивні методи навчання передбачають постійну взаємодію всіх учасників навчального процесу. “Інтерактивний” – означає “здатний до взаємодії, діалогу” [2]. На основі взаємодії вчителів між собою з’являються нові педагогічні ідеї. При такій формі роботи всі учасники перебувають у рівних умовах і ніхто ні над ким не домінує, у тому числі й педагог-тренер, який тільки виконує роль фасилітатора (того, хто супроводжує, допомагає). Однією із інтерактивних форм навчання є тренінг.

Тренінг – це цікавий процес пізнання себе та інших, ефективна форма опанування знаннями, уміннями та навичками, спілкування та обміну досвідом [5]. Професійний розвиток педагога й розвиток його професійної компетентності полягає, насамперед, у становленні й розвитку власної особистості, а успішність роботи зумовлюється професійними та особистісними якостями, які необхідні при спілкуванні та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Саме під час тренінгу створюється невимушена атмосфера емоційного комфорту, яка сприяє інтелектуальній активності, взаєморозумінню, професійному розвитку й розкриттю свого внутрішнього потенціалу.

Умови професії вчителя взагалі й вчителя фізичної культури зокрема вимагають від нього високого рівня компетентності, готовності до взаємодії з різними учасниками освітнього процесу – дітьми, адміністрацією, батьками. Саме на тренінгових заняттях відбувається необхідна підготовка до такої роботи, а також професійно-особистісне зростання вчителя фізичної культури, розвиток професійно значущих якостей, таких як: здатність до рефлексії, емпатії, гнучкості, співпраці, товариськості та емоційної привабливості. Тренінг надає допомогу вчителям, які прагнуть підвищити свій професійний рівень і які готові саморозвиватись.

Таким чином, у тренінгу створюються можливості для особистого і професійного зростання та розвитку професійної компетентності його учасників (учителів фізичної культури). Тренінг збагачує загальну психологічну культуру вчителів фізичної культури, підвищує їх компетентність у вирішенні різноманітних педагогічних проблем. Дотримання умов тренінгу, продуманість його етапів і грамотна організація стимулюють творчий пошук прихованих у вчителі фізичної культури резервів і розвиток їх професійної компетентності.

На експериментальному рівні в Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти створена авторська тренінгова програма з розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури, яка успішно реалізується у підготовці педагогів і дає змогу вирішувати цілий спектр завдань, серед яких:

- формування особистих і професійних якостей;
- стимулювання й підвищення творчого потенціалу;
- розвиток здатності усвідомлювати ситуацію й використовувати можливість вибору при вирішенні педагогічних проблем;
- стимулювання продуктивної особистісно орієнтованої моделі педагогічної діяльності.

Розвиток професійної компетентності вчителів фізичної культури – важкий і тривалий процес. Під час активних та інтерактивних занять учителі розвивають навички самовладання в різноманітних проблемних ситуаціях, борються зі своїми негативними емоціями. Також у вчителів розвивається здатність швидко орієнтуватися, розраховувати свої можливості та вміти протистояти власним стереотипам та установкам.

Таким чином, сенс тренінгової роботи в міжкурсовий період полягає у пробудженні сил, здібностей, професійних і особистісних якостей, які допоможуть педагогу в непередбачуваних ситуаціях, при спілкуванні з дітьми, виконанні професійних обов'язків, а також сприятимуть усвідомленню педагогічних проблем та розвитку потреби у самовдосконаленні й професійному зростанні.

**Висновки.** Отже, професійна підготовка вчителів фізичної культури до розвитку професійної компетентності в післядипломній педагогічній освіті відбувається як у курсовий, так і в міжкурсовий період. Форми й методи, які ми охарактеризували у статті, є сприятливою основою для досягнення високого рівня розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури, їх професійного зростання та самовдосконалення. Особливу увагу слід приділити застосуванню інтерактивних форм навчання, завдяки яким андрогоги і вчителі фізичної культури можуть побачити динаміку розвитку тих чи інших показників професійної компетентності, спрогнозувати шляхи її подальшого розвитку, оцінити ефективність своєї професійної взаємодії та особистого впливу.

Розглянуті нами форми й методи роботи з розвитку професійної компетентності та професійної підготовки вчителів фізичної культури не обмежуються переліченим, тому перспективи подальших розвідок будуть спрямовані на пошук нових ефективних методик, а також на проведення експериментальної роботи.

#### **Література**

1. Методичні рекомендації щодо вивчення фізкультури у 2009/10 навчальному році // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2009. – № 19–21. – С. 73–81.
2. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
3. Сорочан Т.М. Модель професійного розвитку педагогічних працівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня / Т.М. Сорочан // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 11–16.
4. Софій Н.З. Про сто і один метод активного навчання / Н.З. Софій, В.У. Кузьменко. – К. : Крок за кроком, 2003. – 116 с.
5. Технології навчання дорослих / [упоряд. О. Главник, Г. Бевз]. – К. : Главник, 2006. – 128 с.

БОРИСОВА М.В.

## **РОЗВИТОК НОВИХ ІНСТИТУЦІЙНИХ ФОРМ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ**

Сучасне суспільство змінюється дуже швидко. Цей процес найбільш адекватно може бути представлений та описаний нелінійною моделлю, і для цього недоцільно використовувати оцінні судження “гарний / поганий”. Світ змінюється на глибинному рівні. У наше повсякденне життя, в освітню практику прийшла нова реальність – цифрова інформація. Інформаційні ресурси сьогодні не тільки визначають економічну міцність країни, а й стають національним багатством. Активне впровадження інформаційних технологій у життя сучасного суспільства справляє великий вплив на розвиток системи вищої освіти.

У 2000 р. Асоціація університетів та коледжів Канади підготувала доповідь, у якій наголошувала на необхідності проведення модернізації освіти, підвищення її конкурентоспроможності за допомогою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі електронного навчання, у навчальні плани та структуру вузів з метою створення заснованого на знаннях суспільства [1].

*Мета статті* – проаналізувати тенденції розвитку електронного навчання у сфері вищої освіти Канади, переваги та недоліки комп'ютеризації навчання, розглянути основні організаційні структури вищих освітніх закладів Канади з огляду на впровадження у навчальний процес електронного навчання.

Проблема впровадження електронного навчання в закладах вищої освіти Канади знайшла широке і ґрунтовне відображення у працях канадських дослідників Філіпа Абрамі, Роберта Крокера та Алекса Ашера, Алана Девіса, поодинокі звернення до цієї теми знаходимо також у розвідках вітчизняних учених-педагогів: Л.Я. Філіппової, Б.І. Шуневича, Д.С. Зуєвої, І.А. Крутій та О.М. Карпенко.

У плануванні розвитку та реформуванні вищої школи Канади інформаційні технології та електронне навчання стають одними з найважливіших пріоритетів, оскільки Канада – це країна, що має задовольняти освітні потреби населення різноманітних регіонів, у тому числі потреби віддалених та нечисленних територій. Електронне навчання (e-learning), або при ширшому його тлумаченні та розумінні – дистанційне навчання, виходячи з теорії та практики зарубіжного досвіду, визначається як використання нових мультимедійних технологій та мережі Інтернет з метою покращення якості освіти шляхом забезпечення доступу до ресурсів та послуг, а також для віддаленого обміну даними та співпраці [2]. Електронне навчання – це не тільки певний контент (зміст навчання), воно не обмежується використанням певної технології і може виступати компонентом бімодального або гібридного навчання [3].

Упровадження сучасних інформаційних комп'ютерних та телекомунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітній процес оцінюється канадськими дослідниками по-різному. Прибічники використання електронних технологій стверджують, що комп'ютери та мережа Інтернет потенційно можуть трансформувати освітнє середовище та покращити якість навчання, наголошуючи на тому, що електронне навчання:

- розширює доступ до глобальної інформації, навчання будь-де та у будь-який час;
- підвищує мотивацію студентів до навчання;
- покращує комунікацію та співпрацю серед усіх учасників навчального процесу;
- зменшує витрати на формальне навчання;
- задовольняє соціальні вимоги (наприклад, потребу в підготовці професіоналів, які компетентні у сфері сучасних інформаційних технологій та працюватимуть в умовах глобальної економіки);
- посилює навчальні можливості для студентів-аборигенів, студентів з обмеженими можливостями та тих, що проживають у віддалених провінціях і територіях Канади [4–6].

На противагу позитивному ставленню до впровадження електронного навчання у вузи країни багато дослідників висловлюють негативне ставлення до використання технологій [7; 8, с. 34], наголошуючи на тому, що:

- академічні досягнення студентів не покращуються виключно в результаті наявності доступу до комп'ютера в аудиторії;
- на підставі статистичних даних можна стверджувати: успішність при електронному навчанні асоціюється з такими самими факторами (стать, соціально-економічне становище студента), що і при традиційній формі навчання;
- дослідження, у яких аналізуються помилки та невдачі використання ІКТ у вузах, практично відсутні;
- подальша еволюція електронного навчання неможлива без наявності академічної літератури з питань теоретичних засад використання ІКТ, ґрунтовні розробки необхідні, щоб “заснувати теорію, а не оцінку; принципи, а не практику; педагогіку, а не звичайне використання” [9, с. 5].

Електронне навчання в сучасній практиці надання освіти студентам в університетах Канади базується на трьох типах діалогу: діалог між викладачем та студентом; діалог між студентами; діалог між студентом та засобами (ресурсами), що його навчають; саме вони (діалоги) є основою стратегії й практики навчання [10]. Усі наявні навчальні ресурси можуть бути доступними шляхом комбінації будь-яких з вищеперелічених типів діалогу. Наприклад, діалог між професорсько-викладацьким складом і студентами може здійснюватися за допомогою:

- двостороннього інтерактивного аудіо- та відеозв'язку з доступом до численних сайтів у мережі Інтернет;
- аудиторних лекцій: у реальному часі (синхронних) або із затримкою (асинхронних). Студенти можуть мати доступ до таких лекцій за допомогою високошвидкісних мультимедійних мереж з будинку, з роботи або з будь-якого іншого місця;
- онлайнових електронних дискусій: один на один або один з багатьма. Ці дискусії можуть включати оголошення таких сесій:
- інтенсивних синхронних (on-site) семінарів, які можуть наближатися до семінарів, що пропонуються для професіоналів, які продовжують своє навчання;
- довірчих бесід (chats).

Діалоги між і серед студентів можуть бути організовані шляхом:

- двосторонніх інтерактивних “настільних” аудіо- та відеоконференцій-зустрічей;
- синхронних або асинхронних зустрічей у студентських групах;
- онлайнових електронних дискусій: один на один або один з багатьма;
- інтенсивних синхронних дискусій у студентському гуртожитку за участю студентів з інших гуртожитків і будинків;
- розробки проектів, спрямованих на вирішення реальних проблем із залученням студентів у локальному або мережному режимі.

І нарешті, діалог між студентами й навчальними засобами (або ресурсами) може бути організований таким способом:

- з використанням електронних ресурсів, таких як мережні ресурси World Wide Web, включаючи можливості доступу до них у реальному часі;
- з використанням електронних лекцій або дискусій, електронних фільмів, книг або музики, з оглядом записів значних подій і інтерв'ю;



- з використанням різних баз даних, що включають первинні й вторинні дослідні матеріали;
- з використанням проблемно орієнтованих тестів, що включають реальні проблеми, пов'язані з поточними подіями;
- із супутніми подіями, які адресують до основних видань і передбачають консультації викладачів;
- за участю в спільних дослідних проектах;
- за участю в інших прикладних дослідженнях.

Сучасні системи вищої освіти Канади, що характеризуються широким використанням у своїй практиці можливостей електронного навчання, належать до таких організаційних структур [11], як:

1) центр/кафедра/факультет/інститут електронного навчання в межах традиційного університету: Університетський коледж Півночі (University College of the North), Меморіальний університет Ньюфаундленда (Memorial University of Newfoundland), Університет Королівських доріг (Royal Roads University), Університет Ватерлоо (University of Waterloo);

2) відкриті навчальні заклади або організації, віртуальні університети, навчання в яких базується виключно на комп'ютерних мережах, наприклад, мережі Інтернет: Університет Атабаски / Канадський відкритий університет (Athabasca University / Canada Open University); Університет Томпсон Ріверс – Відкрите навчання (Thompson Rivers University – Open Learning), Агенція з відкритого навчання (Open Learning Agency), Відкритий університет Британської Колумбії (British Columbia Open University);

3) консорціум, або партнерство традиційних університетів чи коледжів, у яких кожний з учасників створює ряд курсів для електронного навчання, а організоване ним агентство-посередник відповідає за маркетинг цих курсів і загальне функціонування системи відкритої освіти на базі консорціуму: Канадський віртуальний університет (Canadian Virtual University), Contact North;

4) телеуніверситет, навчання в якому базується переважно на використанні телевізійних навчальних курсів: Університет теленавчання (TÉLUQ, l'université à distance de l'UQAM).

Традиційні університети в усьому світі мають велике значення для розвитку нової системи університетської освіти. Будучи освітніми центрами, у яких зосереджені провідні спеціалісти, традиційні університети мають значний потенціал для того, щоб стати центрами з розробки сучасних електронних університетських курсів. В основі цього – розвиток у традиційних університетах спеціальних підрозділів електронної освіти. Такі підрозділи можуть, по-перше, розробляти й доставляти електронні курси в рамках свого університету, особливо коли університетські будинки (корпуси) розташовані на значній відстані або є філії в різних містах; по-друге, розробляти дистанційні курси для ринку освітніх послуг.

Університети, що працюють за цією моделлю, навчають студентів як очно (у стінах університету повний робочий день), так і дистанційно. Студенти обох форм навчання проходять однакову програму й складають такі самі іспити відповідно до однакових стандартів.

Студенти стаціонару також мають доступ до матеріалів, розроблених для електронного навчання. Викладачам тут дає стимул робота в студентській аудиторії, їм доступний ширший спектр дисциплін порівняно з вузами, де здійснюється лише дистанційне навчання, через зазвичай вузьку спеціалізацію останніх. У навчальних закладах установ із двома формами навчання дистанційна освіта, як правило, включена до структури традиційного університету, хоча нерідко має власну адміністрацію, студентський відділ, а також окремий штат викладачів.

Масштаби діяльності підрозділів дистанційної освіти в рамках навчальних закладів установ із двома формами навчання значно менші порівняно зі спеціалізованими вузами. Більша частина накладних витрат нерідко покривається за рахунок ресурсів, асигнованих на здійснення програм очного навчання. Прикладами університетів розглянутого типу є Університет Ватерлоо (University of Waterloo), Університетський коледж Півночі (University College of the North).

Розглянемо зазначені організаційні структури детальніше.

*Відкриті університети.* Ці навчальні заклади нового типу розвиваються, багато в чому спираючись на модель заочної освіти, модернізуючи її на базі використання в навчальному процесі сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Університети заочної освіти, у яких навчання донедавна здійснювалося на базі друкованих матеріалів, часто мають розвинуту інфраструктуру, багатий педагогічний і організаційний досвід навчання на відстані, які використовуються для розвитку нової системи університетського електронного навчання. Поряд із друкованими матеріалами в навчальному процесі все частіше застосовуються аудіо- і відеодиски, радіо- і телекомунікації.

Резюмуючи досвід цих навчальних закладів, можна відзначити, що для розвитку віртуальних і відкритих університетів характерні два фактори:

1) використання досвіду й інфраструктури заочної освіти, мережі регіональних центрів для становлення нових освітніх моделей на базі сучасних інформаційних технологій;

2) вироблення нових економічних та організаційних механізмів освітнього процесу в ході зміни його технологічної основи.

Агентство відкритого навчання забезпечує керівництво розробкою й реалізацією відкритої освіти в Британській Колумбії. Будучи освітнім закладом, створеним для забезпечення можливості навчання протягом всього життя, Агентство відкритого навчання використовує телебачення, електронні технології друку й навчальні програми. Курси й програми вибираються, виходячи з потреб у вищій освіті й кар'єрі. Основною цільовою групою студентів такого вузу є люди, що вже мають досвід роботи і продовжують працювати під час навчання [12].

Повний пакет, що включає опис курсу, окремі модулі курсу, підручники й файл призначення, надсилається студентові при реєстрації. Для деяких курсів можуть бути надані додаткові матеріали типу аудіокасет, слайдів, лабораторних комплектів, відеозаписів, програмного забезпечення або телевізійних програм. Служба підтримки забезпечує постійний контакт із тими, кому необхідна деяка адаптація курсу. Забезпечується цілодобове бібліотечне обслуговування всіх студентів, що живуть у Британській Колумбії і Юконі.

*Віртуальний університет.* У цій освітній моделі повністю реалізуються ті потенційні можливості перебудови системи освіти, які забезпечують технології навчальних телеконференцій. Ці технології дають змогу групам студентів і окремим учням зустрічатися з викладачами й між собою, перебуваючи на будь-якій відстані один від одного. Такі сучасні засоби комунікації доповнюються комп'ютерними навчальними програмами типу мультимедіа, які заміщають друковані тексти, аудіо- і відеоплівки. У результаті цього студент може одержувати навчальну інформацію з різних джерел. Поява такої моделі освіти веде до того, що навчання здійснюється не тільки на відстані, а й незалежно від будь-якої установи.

Така модель ще не реалізована повністю. Її впровадження супроводжується істотними труднощами, зокрема із проблемою отримання суспільного визнання й права видавати дипломи й сертифікати, присвоювати відповідні ступені (проблема акредитації віртуального університету). Подолання цих труднощів і повний розвиток моделі віртуального університету зумовить глибокі зміни в організаційній структурі сучасної освіти. Віртуальний університет не має навчальних корпусів і студентських гуртожитків, кампусів, кабінетів адміністративних працівників і лекційних залів. Він складається з груп, що співпрацюють, адміністраторів, розробників курсів, викладачів, технологів і студентів, які розділені великими відстанями, часто національними кордонами, але які разом працюють й інтерактивно навчаються, використовуючи сучасні телематичні технології. Очевидно, що ця модель забезпечить великий прогрес на шляху інтернаціоналізації освіти й доступності навчання.

*Консорціум університетів.* Ця нова інституціональна модель університетської освіти стала активно розвиватися останніми роками. Консорціум університетів (від лат. consortium – співучасть, співтовариство) – комерційне підприємство, що надає комунікаційні й адміністративні послуги з проведення навчальних курсів, розроблених традиційними університетами, що входять до консорціуму, для дистанційного навчання на базі різноманітних освітніх технологій. Таким чином, консорціум університетів поєднує й координує діяльність декількох університетів на основі сучасних інформаційних технологій. Можна сказати, що консорціум університетів здійснює брокерський зв'язок між студентами й традиційними університетами для електронного навчання. Консорціум університетів може надавати як курси вищої школи, так і аспірантські курси, програми продовженої освіти й підготовчі курси для абітурієнтів. Найбільш важливим є те, що консорціум університетів дає можливість дистанційно одержати ступені й сертифікати тих університетів, які входять у консорціум. Така інституціональна модель надзвичайно актуальна для Канади, оскільки дає змогу об'єднати освітні ресурси багатьох традиційних університетів.

Канадський віртуальний університет – це консорціум 11 провідних вищих навчальних закладів, що спеціалізуються на наданні електронних освітніх послуг. До складу університету входять: Університет Атабаски (Athabasca University), Університет Кейп Бретон (Cape Breton University), Лаврентійський університет (Laurentian University), Меморіальний університет Ньюфаундленда (Memorial University of Newfoundland), Університет Ніпісінга (Nipissing University), Університет королівських доріг (Royal Roads University), Університет святого Франціса Ксав'єра (St. Francis Xavier), Телеуніверситет Квебеку

(TÉLUQ, l'université à distance de l'UQÀM), Університет Томпсон Ріверс (Thompson Rivers University), Університет Манітоби (University of Manitoba), Університет Нью-Брансвіка (University of New Brunswick).

*Телеуніверситет.* Ця нова інституціональна форма університетської освіти також заснована на об'єднанні ресурсів традиційних університетів, але це об'єднання набагато потужніше, ніж у випадку консорціуму університетів. Телеуніверситет пропонує спільну роботу ряду незалежних університетів за інтегрованими навчальними планами. Телеуніверситет сам розробляє й доставляє курси, присуджує ступені, видає дипломи й сертифікати, використовуючи професорсько-викладацький склад, класні аудиторії й інші ресурси традиційних університетів.

Ця модель сучасної університетської освіти найбільш яскраво втілилася в діяльності Університету теленавчання Квебеку (TÉLUQ, l'université à distance de l'UQÀM). Телеуніверситет організований Міністерством освіти провінції Квебек у 1972 р. після досліджень ролі дистанційної освіти на університетському рівні. Фактично це єдиний університет у Північній Америці, що здійснює підготовку фахівців французькою мовою.

Університет розробив різні програми навчання дорослих, проводить перепідготовку кадрів у співробітництві з малим бізнесом. Телеуніверситет пропонує програми підготовки з менеджменту, зв'язку, соціальних і гуманітарних наук, усього за 13 сертифікованими програмами, 12 короткими програмами професійної перепідготовки. Зміни в технології зв'язку дали змогу вдосконалити моделі дистанційної освіти в телеуніверситеті з метою забезпечення швидкого й більш адекватного доступу студентів до інформаційних технологій. Приблизно 20 тис. студентів приймаються на телеуніверситетські курси й програми щороку, 80% з них – дорослі, які працюють.

**Висновки.** Установи вищої освіти зазнають стрімких змін; вплив електронного навчання на процеси викладання й навчання нерівномірний і дуже диференційований. Технологічні нововведення сьогодні сприймаються як частина більш значного процесу – загальної реструктуризації вищої освіти Канади.

Розвиток віртуального університету в рамках традиційних форм навчання, крім усього іншого, буде залежати від співробітництва між країнами, секторами й службами як частини нової університетської стратегії. Крім наявності інфраструктури, здатної підтримувати співробітництво й взаємодію, необхідно враховувати й такі додаткові фактори, як рівень суспільного й особистого партнерства, негнучкість національних систем освіти, стандартизацію й неоднорідний за якістю зміст навчання.

Технології все більше стають невід'ємною складовою соціальної структури. У Канаді більшість людей, особливо студенти, проводять значну частину свого життя в кіберпросторі, у новій реальності, що накладається на суспільство й істотно на нього впливає. Важливою складовою трансформації університету стане аналіз цього явища і його впливу, а також участь у ньому.

Зважаючи на внутрішню логіку технології, на початку XXI ст. настає час позбуватися попередніх аксіом, ідей, систем і структур в університеті, так само як і в суспільстві, для того, щоб дати дорогу новим. При цьому необхідно залишатися уважними й критичними в міру виникнення нових гнучких моделей і стежити, щоб вони оптимально обслуговували нинішні й майбутні потреби студентів у суспільстві, що стрімко змінюється.

## Література

1. AUCC Statement on Technology Enhanced Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.aucc.ca/\\_pdf/english/statements/2000/tel\\_06\\_20\\_e.pdf](http://www.aucc.ca/_pdf/english/statements/2000/tel_06_20_e.pdf).
2. Glossary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary>.
3. Rossiter J. An e-learning vision: Towards a Pan-Canadian strategy and action plan. Ottawa, 2002. – ON: CANARIE Inc. [Електронний ресурс] / J. Rossiter. – Режим доступу: <http://www.canarie.ca/funding/elearning/elearningvision.pdf>.
4. Advisory Committee for Online Learning. The E-Learning E-Volution in Colleges and Universities: A Pan-Canadian Challenge. – Ottawa: Industry Canada, 2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.cmec.ca/postsec/evolution.en.pdf](http://www.cmec.ca/postsec/evolution.en.pdf).
5. Abrami Philip C., Robert M. Bernard, C. Anne Wade. A Review of E-Learning in Canada: A Rough Sketch of the Evidence, Gaps and Promising Directions. Ottawa: Canadian Council on Learning, 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/FE77E704-D207-4511-8F74-E3FFE9A75E7E/0/SFRElearningConcordiaApr06.pdf>.
6. Charpentier M., Lafrance C. International E-learning Strategies: Key Findings Relevant to the Canadian Context. Ottawa: Canadian Council on Learning, 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/7DCFC8CB-D926-4C22-A549-F28080E65378/0/JohnBissInternationalELearningEN.pdf>.
7. Ungerleider C., Burns T. Information and communication technologies in elementary and secondary education: a state of the art review. (Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium. – Montreal, 2002. – 30 April–2 May [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.cesc-csce.ca/pceradocs/2002/papers/CUngerleider\\_OEN.pdf](http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2002/papers/CUngerleider_OEN.pdf).
8. Driscoll Margaret. Hype versus reality in the boardroom: why e-learning hasn't lived up to its initial projections for penetrating the corporate environment / S. Carliner and P. Shank // The E-Learning Handbook: A Comprehensive Guide to Online Learning. – San Francisco : Pfeiffer/John Wiley & Sons, 2008. – 210 p.
9. Nichols Mark. A theory for eLearning / Mark Nichols // Educational Technology & Society 6. – №. 2 (2003). – P. 1–10.
10. Филиппова Л.Я. Опыт университетов США и Канады в области организации онлайн-обучения, основанного на WEB-технологиях / Л.Я. Филиппова [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [users.kpi.kharkov.ua/lre/rt909/Web-based%20teach.doc](http://users.kpi.kharkov.ua/lre/rt909/Web-based%20teach.doc).
11. Шуневич Б.І. Тенденції розвитку дистанційного навчання у зарубіжній вищій школі / Б.І. Шуневич // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України ; Ун-т менеджменту освіти АПН України. – 2008. – № 3 (7). – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08sbishf.htm>.
12. Зуева Д.С. Специфика мегауниверситетов как современной образовательной инфраструктуры [Электронный ресурс] / Д.С. Зуева, О.М. Карпенко, И.А. Крутий // Социологические исследования. – 2007. – № 10. – С. 82–85. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/328433.html>.

ВАСИЛЬЄВА М.П.

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СВІТЛІ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Загальне падіння духовності і моральності, втрата позитивних ціннісних орієнтацій, незабезпечення автономності сфери освіти від інших соціальних інститутів, високий рівень індивідуалізації праці педагогів, зумовлений творчою специфікою педагогічних функцій, зниження престижу педагогічної професії, відсутність моральної регламентації педагогічної діяльності – усе це не може не позначитися на моральному образі конкретних педагогічних працівників як членів соціуму.

У педагогіці нагромаджено досить великий теоретичний і практичний матеріал з професійної підготовки майбутнього педагога, формування його готовності до належного виконання функцій професійної діяльності. У численних дослідженнях сформульовано поняття “підготовка” і “готовність до професійної діяльності”, визначено зміст і структуру цих понять, виявлено основні параметри й умови, що впливають на ефективність підготовки, динаміку, тривалість і стійкість готовності (О. Абдуліна, Ю. Азаров, Н. Болдирєва, В. Гриньова, Т. Ільїна,

В. Лозова, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та інші науковці). Останніми роками в працях українських дослідників розглядаються різні аспекти професійної підготовки майбутнього педагога (П. Гусак, Л. Мацук, Л. Хомич, А. Черноштан, О. Шалар та інші дослідники).

Разом з тим на сьогодні не визначені деонтологічні аспекти професійної підготовки майбутніх представників педагогічної професії, що надали б широкі можливості для забезпечення нормативності професійної підготовки майбутніх учителів.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні шляхів забезпечення деонтологічного компонента професійної підготовки майбутніх представників педагогічної професії в світлі оновлення концептуальних підходів до змісту професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що, незважаючи на різноманіття значеннєвих відтінків, які автори вкладають у поняття підготовки до педагогічної діяльності взагалі або до будь-якого з її аспектів, усі вони об'єднані розумінням терміна “професійна підготовка” як процесу формування, вдосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання певної діяльності, що здійснюється під час навчання, самоосвіти або безпосередньо в процесі виконання функцій професійної діяльності.

Багато дослідників процесу професійної підготовки поділяють ту точку зору, що найбільш ефективно професійна підготовка майбутнього фахівця певної галузі відбувається в рамках педагогічного процесу, котрий реалізує цілі освіти й виховання в умовах педагогічних систем, у яких організована взаємодія тих, хто навчає (здійснюють процес навчання, викладання, цілеспрямованого формування особистості майбутнього фахівця), з тими, хто навчається (перебувають у процесі учіння, сприймання, усвідомлення, переробки певної інформації), тобто в закладах освіти. Отже, спеціально організований, цілеспрямований педагогічний процес підготовки до виконання професійних функцій зумовлює й готовність фахівця певної галузі до майбутньої професійної діяльності.

Поняття “освіта”, що в сучасності використовується досить широко, не є неоднозначним. Повністю можна погодитися із твердженням В. Ледньова про те, що “термін “освіта” ... використовують подвійно: для позначення й процесу, і результату становлення особистості” [2, с. 23]. Проте до цього визначення можна додати ще визначення й характеристику цього терміна як системи, що зумовлює реалізацію “суспільно організованого і нормованого процесу постійної передачі попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду, що являє собою в онтогенетичному плані процес становлення особистості відповідно до генетичної й соціальної програм” [2, с. 24].

Разом з тим учені-педагоги вказують на те, що традиційно вища школа була орієнтована на підготовку фахівців, здатних удосконалювати техніку, котра функціонує в рамках технології, що змінюється повільно [4]. Важливе завдання вищої освіти полягало в тому, щоб повідомити майбутнім фахівцям певну суму знань, закріплених практичною підготовкою, котра згодом трансформувалася б у певну систему професійних знань, умінь, навичок, що знаходило відображення у визначенні структури професійної підготовки. Внаслідок цього фахівець позбавлявся основ професіоналізму – творчості, професійного мислення, поєднаних із загальною культурою особистості.

Аналіз системи професійної підготовки педагогів засвідчив, що в педагогічних навчальних закладах також порушувалася природна логіка: не відбувалося формування цілісного суб'єкта педагогічної діяльності, особистісної диспозиції, що виявлялося згодом у неспроможності діяти в нових умовах професійної діяльності. Чітка детермінація діяльності студентів у процесі їх професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу призводила до їхньої пасивності. Зміст різних видів діяльності, способи їхньої організації не давали змоги реалізувати творчі здібності, духовні потреби, інтелектуальний потенціал, що, на думку науковців [1], негативно впливало на професійне становлення і соціальну адаптацію студентів. Для більшості майбутніх спеціалістів за п'ять років навчання у вищому закладі освіти знання не ставали засобом розвитку їхньої особистості, не забезпечували розвиток педагогічного мислення, що є особливо важливим для виконання педагогічних функцій, пов'язаних з виявленням творчості, з реалізацією функцій в умовах ризику тощо.

У визначеннях мети підготовки майбутнього педагога робився і робиться акцент на озброєння його знаннями, уміннями, навичками, розвиток професійно значущих особистісних якостей, проте не відзначається необхідність розвитку професійної свідомості, самосвідомості, суб'єктної позиції того, кого навчають, здатності приймати рішення в складних ситуаціях практичної діяльності на основі усвідомлення професійного обов'язку нести відповідальність за свої вчинки і поведінку.

Науковці вказують на те, що підготовка фахівців сьогодні значно ускладнюється за своїми завданнями, оскільки мова йде не тільки про те, щоб озброїти майбутніх фахівців знаннями, уміннями, навичками для кваліфікованого виконання ними своїх функцій [7]. Для сучасної концепції професійної підготовки педагога характерним є погляд на навчально-виховний процес як на створення сприятливих умов для цілісного формування особистості фахівця. При цьому слід урахувати важливість суб'єктивних факторів, а саме потреби тих, кого навчають, їхні інтереси, інтелектуальні можливості, прагнення і рівень морального розвитку.

Саме тому на сьогодні актуальності набуло застосування компетентнісного підходу до процесі професійної підготовки з урахуванням необхідності організації такої підготовки на основі орієнтації на кожного студента.

На наш погляд, компетентнісно орієнтована професійна освіта – не данина моді вигадувати нові слова й поняття, а об'єктивне явище в освіті, зумовлене соціально-економічними, політико-освітніми й педагогічними передумовами. Насамперед, це реакція професійної освіти на соціально-економічні умови, що змінилися, на процеси, які виникли разом з ринковою економікою. Ні в кого не викликає сумнівів, що ринок висуває до сучасного фахівця нові вимоги, котрі недостатньо враховані або зовсім не враховані в програмах підготовки фахівців. Ці нові вимоги, як виявляється, не пов'язані з тією або іншою дисципліною, а мають надпредметний характер. Їхнє формування вимагає не стільки нового змісту (предметного), скільки інших педагогічних технологій [3].

Компетентнісний підхід має й суто педагогічні передумови як у практиці, так і в теорії [6; 8]. Якщо говорити про практику професійної освіти, то педагоги вже давно звернули увагу на розбіжність між якістю підготовки випускника, що забезпечується навчальним закладом, і вимогами, які висуваються до фахівця виробництвом, працедавцями.

Зауважимо, що педагоги відчували й бачили, що отриманий студентами систематизований набір знань, умінь, навичок не відповідав змісту професійної діяльності за багатьма аспектами. Високі бали на іспитах не гарантували, що підготовлено конкурентоспроможного фахівця. Формуючи систему предметних знань і умінь, навчальні заклади приділяють недостатню увагу розвитку багатьох особистісних і соціальних компетенцій, що визначають конкурентоспроможність випускника.

У педагогічній теорії також були передумови для появи компетентнісного підходу. Концепції змісту освіти (І. Лернер, В. Краєвський, В. Ледньов) акцентують увагу на засвоєнні соціального досвіду, що включає поряд зі знаннями, вміннями й навичками й досвід емоційно-ціннісного ставлення до творчої діяльності.

Стратегія концепції сучасної вищої освіти полягає в тому, що теоретичні знання, уміння й навички, що здобуваються студентами в умовах вищого навчального закладу, є лише фундаментом професійної освіти, котрий під час практичної діяльності після закінчення навчального закладу протягом усього професійного життя людини постійно нагромаджується за рахунок підвищення професійного рівня і самоосвіти. Це на сьогодні в умовах інформаційного суспільства є аксіоматичним і не потребує доказів.

У зв'язку з цим провідною метою вищої освіти сучасного спеціаліста є формування професійного потенціалу, що забезпечуватиме йому вирішення на належному рівні як повсякденних проблем у професійній діяльності, так і професійне самовдосконалення, вміння вирішувати нові професійні завдання, що, безумовно, виникатимуть протягом здійснення професійної кар'єри.

Удосконаленню системи вищої освіти сприятиме кардинальне оновлення її змісту, який ще значно відстає від глобальних тенденцій розвитку суспільства, потреб розвитку вільної особистості в умовах демократизації суспільства. Спроби модернізувати змістовний бік на всіх рівнях шляхом введення в навчальні плани певних навчальних дисциплін або збільшення обсягів, вже затверджених навчальними планами і апробованих в практиці вищої освіти, спричинили перенавантаження студентів, що, у свою чергу, позбавило їх можливості поглиблювати свої знання самостійно, набувати навичок самоосвіти. Але ж у зв'язку з приєднанням до Болонської системи освіти України саме самостійна робота студентів постає на першому плані, посідаючи чільне місце в професійній підготовці майбутнього фахівця.

Отже, провідним завданням залишається постійна адаптація змісту вищої освіти до потреб суспільства, у зв'язку з чим постає проблема про зміну самої парадигми освіти. Традиційна парадигма, що складалася протягом історичного розвитку суспільства як заснована на суб'єкт-об'єктній моделі розуміння процесу освіти, виявляється неспроможною задовольнити потреби в засвоєнні обсягу інформації, який стрімко зростає.

На сучасному етапі є нагальна потреба у створенні системи трансформації змісту вищої освіти на основі науково обґрунтованої програми, котра передбачала б створення механізму безперервного оновлення змісту. Сьогодні важливим є не стільки обсяг інформації, скільки вміння самостійно її знаходити, розуміти, вибирати, структурувати, використовувати для вирішення реальних проблем. Провідним завданням вищої освіти виступає вироблення у спеціаліста стійкого усвідомлення потреби в постійному самовдосконаленні всіма можливими і доступними методами та засобами.



Ядром такої освіти, на нашу думку, може і повинна стати деонтологічна підготовка студентів, у процесі якої відбувається усвідомлення значення знань, цінностей, норм, принципів поведінки. З практичної точки зору деонтологічна підготовка майбутнього педагога у вищому закладі освіти виступає як попередня та безпосередня навчально-технологічна робота, що має за мету сформованість компетентності педагога з питань педагогічної деонтології.

Ефективність деонтологічної підготовки багато в чому залежить від використання потенціалу змісту всіх навчальних дисциплін вищого навчального закладу з усвідомленим розумінням усіма викладачами деонтологічних можливостей кожної дисципліни, а також застосування адекватних методів виховання і самовиховання студентів.

Нагальною проблемою сучасної вищої педагогічної школи є формування вчителів, поведінка яких відповідає певним принципам, нормам, вимогам, що висуваються до нього як до особистості, а також до його поведінки у сфері професійної професії. Сучасні педагоги мають володіти деонтологічною компетентністю, що визначається як інтегроване особистісне утворення, яке відображає теоретичну і практичну готовність вчителя до здійснення нормативної поведінки в галузі професійної діяльності у відносинах з учасниками педагогічного процесу.

Забезпечення деонтологічної компетентності майбутнього педагога в процесі його навчання у вищому педагогічному навчальному закладі передбачає декілька основних напрямів. Одним із них є ознайомлення з деонтологічними знаннями, практичними ситуаціями взаємодії педагога з іншими учасниками педагогічного процесу, котрі вимагають дотримання норм, вимог при прийнятті рішень у процесі вивчення різних дисциплін. Проведений аналіз навчального плану та навчальних програм курсів, державних стандартів вищої професійної освіти, кваліфікаційних характеристик відповідних профілів фахівців свідчить, що, наприклад, при вивченні таких педагогічних курсів, як “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогіка”, приділяють увагу питанням щодо вимог, які висуваються до педагога, його особистісних якостей, необхідності формування педагогічної культури. При вивченні дисциплін психологічного циклу розглядають питання особливостей відносин і взаємодії між педагогом та учнями, питання поведінки педагога в ситуаціях конфлікту, особливості спілкування педагога з учнями. При вивченні правових дисциплін ознайомлюють з правовими актами, котрі регламентують поведінку педагога як громадянина Українського держави.

Набуття досвіду деонтологічної діяльності педагога, тобто діяльності з урахуванням вимог, які висуваються до нього, з усвідомленням обов’язку та відповідальності, що покладено на нього як на представника педагогічної професії, від якого залежить доля інших людей, майбутнє держави, відбувається також під час цілеспрямованої спеціально організованої роботи з боку ректорату, деканатів, викладачів, однокурсників, оскільки від студента–майбутнього педагога вимагається дотримання норм поведінки в навчальному закладі, дисципліни, при цьому формуються аспекти його нормативної поведінки.

Одним із засобів цілеспрямованого формування деонтологічної компетентності може виступати й спеціально розроблений спецкурс “Основи педагогічної деонтології”.

Оскільки до структури деонтологічних знань, крім спеціальних, входять знання педагогічної, психологічної, правової, етичної спрямованості, спецкурс

“Основи педагогічної деонтології” визначається як інтегрований, тому під час його впровадження необхідно уникати дублювання інформації, котру студенти отримали, опановуючи інші дисципліни. Основним завданням спецкурсу є формування знань з питань нормативної поведінки (теоретичний аспект деонтологічної підготовки студентів), а також умінь застосовувати опановані деонтологічні знання в конкретних педагогічних ситуаціях, формування ціннісного ставлення до таких категорій деонтології, як обов’язок і відповідальність педагога, що повинні стати для кожного студента особистісно значущими, а дотримання вимог документів деонтологічного характеру – особистісно необхідним (її практичний аспект).

З огляду на мету деонтологічної підготовки педагога визначено основні завдання спецкурсу:

- формування мотивації на вдосконалення власної нормативної поведінки;
- оволодіння студентами поняттями “професійна деонтологія”, “педагогічна деонтологія”, “професійний обов’язок педагога”, “відповідальність педагога”, “нормативна поведінка” тощо;
- засвоєння деонтологічних принципів, норм поведінки педагога, вимог стосовно поведінки і особистісних якостей педагога;
- ознайомлення студентів з нормативними документами, що регламентують поведінку педагога в системі його відносин з іншими учасниками педагогічного процесу;
- оволодіння уміннями: описувати, аналізувати й пояснювати ситуації в професійній діяльності педагога в процесі відносин у системі “педагог – учень”, “педагог – батьки”, “педагог – колеги”, “педагог – керівництво”; визначати особливості поведінки педагога в різноманітних ситуаціях практичної професійної діяльності; здійснювати свою поведінку на основі деонтологічних принципів, норм і вимог до поведінки й особистісних якостей;
- оволодіння майбутніми вчителями алгоритмами вирішення ситуацій ризику, морального вибору та конфліктних ситуацій у професійній діяльності;
- формування вмінь здійснювати рефлексію при оцінюванні власної поведінки;
- стимулювання студентів до активного самовдосконалення власної поведінки в процесі професійної діяльності, професійної активності, пошуку способів вирішення різних ситуацій.

Педагогічні технології, що становлять зміст методики формування деонтологічної компетентності студентів і застосовуються під час реалізації моделі змісту деонтологічної підготовки, мають особистісно орієнтований характер, повинні включати студентів в інноваційну діяльність:

- діалогові технології, сутність яких полягає в тому, що вони за формою організації і методами навчання сприяють діалоговому мисленню;
- інтеграційні технології як дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію знань і вмінь з різних предметів, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, що особливо важливо при вивченні деонтології, оскільки й сам спецкурс є інтегративним;
- системно-моделювальні технології, котрі передбачають творчий характер діяльності, стимулюючи розвиток умінь самостійного моделювання і конструювання;
- управлінські технології, що орієнтовані на оптимізацію діяльності тих, кого навчають, і тих, хто навчає, розвиток їхнього творчого потенціалу в процесі деонтологічної підготовки;

– ігрові технології як дидактичні системи застосування різних ігор, що формують уміння вирішувати професійні завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів: ситуативні, рольові, ділові, організаційно-діяльнісні ігри, імітаційні вправи, вирішення практичних ситуацій і завдань, комп'ютерні ігри тощо;

– тренінгові технології, які ми визначаємо як діяльність студентів з відпрацьовування визначених алгоритмів вирішення типових завдань практики. Сюди належать і психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, вирішення різних ситуацій.

Наведені технології забезпечують інноваційний характер навчально-виховного процесу взагалі та деонтологічної підготовки майбутнього вчителя зокрема, завдяки використанню різноманітних методів і форм навчання, котрі спрямовані, перш за все, на розвиток активності, самостійності, творчості студентів – майбутніх педагогів.

**Висновки.** Отже, оновлення змісту вищої освіти передбачає застосування компетентісно орієнтованого підходу до його структурування й організації. Один зі шляхів такого оновлення пов'язаний з упровадженням деонтологічного компонента професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів у процесі їхньої професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

#### **Література**

1. Абдуллина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165–170.
2. Белозерцев Е.И. Педагогическое образование: реалии и перспективы / Е.И. Белозерцев // Педагогика. – 1992. – № 1–2. – С. 61–65.
3. Беспалько В.П. Педагогика и профессиональные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1995. – 187 с.
4. Богданова І.М. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій / І.М. Богданова // Педагогіка й психологія. – 1997. – № 4. – С. 174–184.
5. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
6. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих закладів освіти / В.І. Лозова // Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків : ОВС, 2002. – 164 с.
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
8. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб. : Изд-во РАО ИОВ, 1995. – 39 с.

ВАСИЛЬЄВА О.А.

## **РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ**

Освіта є найважливішим соціальним інститутом, що жваво реагує на всі суспільні зміни. Сьогодні можна впевнено говорити про посилення тенденції інформатизації, комп'ютеризації та інших форм модернізації освіти. В існуючій ситуації конкурентоспроможним стає суб'єкт, який володіє найновішими способами сприйняття й передачі інформації, освічений і практично підготовлений, передусім у професійному аспекті.

Інтенсивні перетворення в економіці та суспільному розвитку країни, поява нових складних технологій потребують постійного підвищення кваліфікації кадрів. Перехід до інформаційного суспільства в умовах інтеграції наук і діалогу культур змінює базові освітні орієнтири – від “освіти на все життя” до “освіти через все життя”, самоосвіти. У зв'язку з цим вища школа орієнтується на пі-

дготовку фахівця, здатного працювати не на рівні дій і операцій (коли мета задана й рефлексії не належить), а на рівні діяльності (коли мета зумовлена сенсом і в людини виникає можливість вибору). У такій ситуації важливим є розвиток професійно важливих якостей особистості викладача – теоретичного мислення, комунікативних, креативних і рефлексивних здібностей.

Змінюється ставлення педагога до професійної діяльності. Актуальним стає саморозвиток, самоосвіта, саморегуляція, самовиховання. Все це – цінності особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка створює умови для реалізації потреб особистості в самовизначенні, самовираженні, самореалізації та самоактуалізації. Мова йде не просто про підвищення рівня освіченості й самостійності майбутніх фахівців, а про формування в них рефлексивних здібностей, а це вимагає створення особливого освітнього середовища.

Разом з тим проблема педагогічної рефлексії педагогів, викладачів вищої школи в сучасних освітніх умовах залишається недостатньо вивченою як у теоретичному, так і в прикладному плані.

В дослідженнях представлені, як правило, психологічні особливості педагогічної рефлексії вчителів середніх навчальних закладів, студентів спеціальних і вищих навчальних закладів або описуються соціально-психологічні методи розвитку рефлексії в організації освітнього процесу з державними службовцями, менеджерами організацій, керівниками виробництва на основі акмеологічного підходу (А.А. Деркач, С.Ю. Степанов, І.Н. Семенов та ін.). Значно менше досліджень, присвячених досвіду використання таких методів у праці викладачів ВНЗ.

Незважаючи на наявність теоретичного й емпіричного матеріалу щодо проблеми рефлексії, досі актуальною залишається потреба в нових фактах, що характеризують педагогічну рефлексію в межах освітнього середовища вищої школи. У теорії і практиці професійної освіти назріла необхідність у підготовці майбутніх учителів, викладачів вищої школи з високим рівнем педагогічної рефлексії, що знайшло своє відображення в психолого-педагогічних дослідженнях А.А. Бізяєвої, Б.З. Вульфова, Е.Ф. Зеєра, Ю.Н. Кулюткіна, В.О. Сластьоніна, В.І. Слободчикова, В.А. Якуніна та ін.

**Мета статті** – розглянути філософські та психолого-педагогічні підходи щодо визначення поняття “рефлексія”.

Проблема рефлексії вчителя є далеко не новою науковою проблемою. Аналіз наукової літератури виявив, що вона досліджувалась на філософському, психологічному, педагогічному рівнях і має статус міждисциплінарної.

Слово “рефлексія” походить від латинського “reflexio”, що буквально означає “повернення назад”, “відображення”. На побутовому рівні воно використовувалось у значенні “гнути, згинати, нахилити в зворотному напрямку”. У загальному розумінні рефлексія – це процес самопізнання суб’єктом свого внутрішнього світу, психічних актів і станів.

Поняття “рефлексія” в науку ввів Р. Декарт, який розглядав свідомість як мислення. Йому належать слова: “Усвідомлювати – означає мислити й рефлексувати над власним мисленням”.

Дж. Локк вперше використав поняття “рефлексія” в сучасному значенні, трактуючи її як свідомість свідомості. Він відокремлював відчуття й рефлексію. Рефлексія як джерело особливого знання спрямована на внутрішні дії свідомості, тоді як відчуття мають своїм предметом зовнішні речі.

У працях Дж. Локка і Г. Лейбніца поняття “рефлексія” набуло психологічного відтінку і більшою мірою, ніж раніше, стало відображати самопізнання. Предмет і процес рефлексії опинились у межах одного психічного явища – свідомості.

І. Кант зробив декілька висновків: рефлексія являє собою психічний акт; рефлексію можна розглядати як концентрацію свідомості на самому собі, а також як засіб і форму пізнання.

Г. Гегель розмежував рефлексію на суб’єктивну, пов’язану зі свідомістю, і об’єктивну або ту, що пов’язана з практичною діяльністю. Він описував рефлексію як здатність людської свідомості стати предметом усвідомлення. На початку ХХ ст. А. Бузман вперше ввів поняття “рефлексивна психологія” і визначив її як самостійну дисципліну.

Рефлексія стає об’єктом дослідження діяльності після виокремлення І. Кантом активно-діяльнісного характеру рефлексивних процесів. Цей підхід набуває розвитку в загальній теорії діяльності. Автори цієї теорії (В.В. Лефевр, М.К. Мамардашвілі, Г.П. Щедровицький) розглядають рефлексію як процес у мисленні й діяльності та створюють її власну модель.

Центральним поняттям у запропонованій теорії діяльності виступає схема “рефлексія виходу”. Індивід виходить з попередньої позиції діяча і переходить у нову позицію – зовнішню, як щодо вже виконаної діяльності, так і щодо майбутньої діяльності. Нова позиція називається “рефлексивною”, а знання, що опрацьовуються в ній, будуть “рефлексивними”. Рефлексія, на думку Г.П. Щедровицького, “начебто призупиняється, перериває цей безупинний процес життя й відводить людину мисленнево за його межі. Свідомість виступає як розрив, як вихід із занурювання в безпосередній процес життя для опрацювання відповідного ставлення до нього, заняття позиції над ним”. Такий підхід дає змогу виявити роль і значення рефлексії в освітньому середовищі [9].

Складовими процесу становлення освітнього середовища ВНЗ, на думку сучасних вчених, є рефлексивна діяльність. Кожен створює власний освітній простір як простір входження в культуру відповідно до своїх індивідуальних особливостей. Середовище впливає на розвиток індивіда через діяльність.

Відносини суб’єкта із середовищем набувають конкретного змісту в таких поняттях, як: споглядання, зосередження, співвіднесення, порівняння, збереження, узгодження, зіставлення, сумніви, співчуття, співпереживання, співучасть, сприяння, створення, співпраця, вдосконалення, співіснування, змагання, самокерування, збереження, повідомлення тощо. М.М. Бахтін вважає, що відбувається затвердження й вияв цінності, значущості для людини буття-середовища, що є способом розвитку формування та соціалізації особистості, оскільки воно дає можливість “звернутися до себе”, “йти до себе”, “бути собою”.

Психологія рефлексії протягом тривалого часу цікавила багатьох учених. У радянській психології рефлексію досліджували Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін. Численні дослідження в психології рефлексії буди спрямовані на розробку питань формування й діагностування теоретичного та творчого мислення (В.В. Давидов, А.З. Зак, Д.Б. Ельконін); розвиток мислительних процесів (В.В. Давидов, А.З. Зак, Ж. Піаже) і здатності свідомо регулювати й контролювати своє мислення (І.Н. Семенов, Дж. Дьюї); стимулювання процесів самосвідомості (А.Г. Асмолов, Р. Бернс).

Рефлексія виступає як істотний компонент свідомості, мислення, спілкування, творчості, особистості: А.М. Матюшкін вивчав структуру й умови форму-

вання рефлексивних механізмів саморегуляції мислення; Н.І. Гуткіна – психологічну сутність рефлексивних очікувань особистості; С.Ю. Степанов, Г.І. Катрич – вікові особливості рефлексії; Ю.Н. Кулюткін – рефлексивну регуляцію мислительних дій; С.Ю. Степанов – рефлексивний розвиток пізнавально-творчої активності; Я.Л. Коломинський описав аспекти соціально-психологічної рефлексії.

У психологічній реальності буття людини її мислення не ізольовано від її особистісних особливостей. Навпаки, продуктивність мислення залежить від реалізації особистісної позиції суб'єкта мислення, від глибини його “особистісних смислів”, включення в розв'язання проблеми (О.М. Леонтьєв).

В особистісній сфері людини рефлексія охоплює процеси усвідомлення, самосвідомості:

- рефлексія є гарантом позитивних міжособистісних контактів, визначаючи такі партнерські особистісні якості, як проникливість, чуйність, терплячість, безоцінкове прийняття і розуміння іншої людини тощо (Б.Ф. Ломов);

- рефлексія забезпечує взаєморозуміння й узгодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності, кооперації (В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицький);

- рефлексія як здатність людини до самоаналізу, самоусвідомлення й переусвідомлення стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію людини, є фактором особистісного самовдосконалення (А.Г. Асмолов, Р. Бернс, В.П. Зінченко);

- рефлексія сприяє цілісності й динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати та гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати волевий потенціал, гнучко ним керувати (В.В. Столін, К. Роджерс).

У сучасній психології рефлексії відсутній єдиний підхід до розуміння феномену рефлексії. Так, у розвивальному напрямі західної психології акцент робиться на особистісному та професійному розвитку майбутніх педагогів. Пріоритет мають такі позиції:

- викладач виступає не в ролі “контролера”, а як консультант і “джерело” пізнання;

- кожний студент отримує реальну можливість вибору “пізнавальних альтернатив”, а викладач заохочує студентів до самореалізації в тій чи іншій формі залежно від рівня їх розвитку;

- можливість максимального розвитку творчого потенціалу і стимулювання здібностей особистості [5].

У межах педагогіки рефлексію досліджували К.В. Вербова, І.Ф. Ісаєв, Б. Ковальов, С.В. Кондратьєва, В.А. Кривошеєв, Ю. Кулюткін, В.О. Сластьонін, Г.Н. Сухобська та ін. А.А. Бізяєва під педагогічною рефлексією розуміє складний психологічний феномен, що виявляється в здатності педагога займати аналітичну позицію щодо до своєї діяльності. Автор відокремлює двопланову концептуальну модель педагогічної рефлексії, що має два рівні:

- операціональний (конструктивно-виконавчі, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відображаються в рефлексії свідомості);

- особистісний (професійно-особистісна суб'єктна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна включеність у рефлексивну ситуацію) [1].

Б.З. Вульфів розмежовує професійну рефлексію й педагогічну професійну рефлексію. Професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого “Я” з тим, чого вимагає обрана професія, в тому числі з існуючими уявленнями про неї. Педагогічна професійна рефлексія розуміється ним як профе-

сійна рефлексія, але в змісті, пов'язаному з особливостями педагогічної роботи та власним педагогічним досвідом.

На думку І.А. Стеценко, до структури рефлексивної діяльності педагога входять компоненти:

- мотиваційно-цільовий: потреба в рефлексивній діяльності, позитивне ставлення й інтерес до вдосконалення педагогічної рефлексії, усвідомлення цілей використання педагогічної рефлексії;

- когнітивно-операціональний: знання, що конкретизують теоретичні основи педагогічної рефлексії, професійні уміння вчителя щодо здійснення рефлексивної діяльності;

- афективний: емоції, що супроводжують практичні дії педагога при здійсненні рефлексивної діяльності, почуття впевненості в успіху;

- морально-вольовий: особистісні якості, що сприяють ефективній рефлексивній діяльності [5].

Аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що педагогічна рефлексія виконує ряд функцій:

- “забезпечує усвідомлене ставлення суб'єкта до вдосконалення діяльності”, детермінує продуктивні й інноваційні якості творчого мислення (С.Л. Рубінштейн);

- здійснює системну цілісну регуляцію педагогічної діяльності, що виявляється в індивідуальному стилі діяльності (Б.П. Ковалев);

- впливає на професійну адаптацію майбутнього вчителя в процесі оволодіння педагогічною діяльністю (Е.Ф. Зеєр);

- впливає на рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, що виявляється в здатності суб'єкта до постійного особистісного та професійного самовдосконалення й творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції (А.А. Бізяєва);

- підвищує продуктивність педагогічної діяльності (А.А. Реан);

- сприяє подоланню та запобіганню таким негативним явищам, як ранні “педагогічні кризи”, “педагогічне виснаження” (Л.М. Мітіна);

- запобігає професійній деформації педагога, дає змогу долати розгляд педагогічних явищ з однієї стереотипної точки зору (Р.І. Смирнова).

Важливими умовами розвитку педагогічної рефлексії як психолого-педагогічної категорії є такі: спеціально організована рефлексивна діяльність, наявність рефлексивного середовища, активізація відносин між учасниками рефлексивної діяльності, актуалізація рефлексивності педагога [2–4; 7; 8].

Спеціально організована рефлексивна діяльність педагога має цілеспрямований, перетворювальний, усвідомлений характер. Викладач вміє перебудувати свою діяльність, спираючись не на емоції, а на чіткий зміст понять і категорій.

Наявність рефлексивного середовища – це система умов розвитку особистості, самокорекції й самодослідження професійних і соціально-психологічних ресурсів. Подібне середовище стимулює співтворчість, створює умови для зміни уявлень про себе як про особистість і професіонала.

Активізація відносин між учасниками рефлексивної діяльності, як умова розвитку педагогічної рефлексії, передбачає, що і викладач, і студент стають суб'єктами діяльності, коли вона є синхронною, коли кожний збагачує діяльність іншого, зберігаючи своєрідність своїх дій. Механізми розвитку педагогічної реф-

лексії полягають саме в переході від суб'єктно-об'єктних відносин до суб'єктно-суб'єктних. Результатом цього стають взаєморозуміння, співпраця, співтворчість.

Актуалізована рефлексивність педагога дає йому змогу подолати педагогічний егоцентризм, знайти новий особистісний сенс для подолання застарілих професійних стереотипів, подальшого професійного зростання.

Особливістю педагогічної рефлексії є її спрямованість на духовний самоаналіз. Педагогічна рефлексія не може бути заповнена або компенсована кимось зовні. Відсутність або недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить учителя повністю залежним від зовнішніх факторів – стимулів, обставин, впливів, перетворює його у функціонера і виконавця чужої волі, а його діяльність перетворюється в процедуру, “псевдодіяльність”. Рефлексія за природою самостійна. Вона не підкоряється насильницькому впливу. Рефлексія сприяє тому, що свобода набуває характеру необхідності, потреби зрозуміти себе. Тому навчання майбутніх учителів рефлексії є важливіший засіб формування культури діяльності й культури мислення педагога, шлях реалізації гуманістичної парадигми освіти.

У працях А.В. Бізяєвої і Г.Г. Єрмакової висловлена, на наш погляд, цінна думка: рефлексія сприяє досягненню відповідності середовища й існування особистості. Можливості, умови, способи діяльності, відносини, які розвивають педагог і студент, утворюються в результаті засвоєння культури через особистий досвід. Особистість, проходячи “освітній цикл”, розвивається. Оскільки рефлексія розуміється як “загальний принцип існування, що реалізує фундаментальну здатність людини бути в практичному ставленні до умов свого життя, а не зливатися з ними”, то і педагог, і студент виступають у ролі суб'єктів, які можуть змінювати і освітнє середовище, і себе, вносити в нього щось нове, що утворилося в результаті рефлексії.

Л.М. Ільязова, Л.Б. Соколова розуміють рефлексивне освітнє середовище як сукупність зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов, в яких здійснюється активне формування культури педагогічної діяльності, тобто виникає можливість вибору особистістю цілей, змісту, методів самоосвіти й саморозвитку, відбувається зміна уявлень про себе як про особистість і професіонала.

Головною метою освітнього середовища ВНЗ є “входження” студента в культуру, усвідомлення культурних норм і зразків, створення на основі їх опрацювання нових.

Виходячи з вищезазначеного, ціннісним орієнтиром освіти стає формування здатності особистості до самоорганізації в навчальній, професійній діяльності, здатності до самозміни й саморозвитку. Необхідним є створення умов, передусім для психолого-педагогічного забезпечення самореалізації особистості в професійній діяльності, для культивування професійної майстерності, прагнення до творчого саморозвитку, збагачення себе завдяки обміну досвідом у процесі спілкування зі спеціалістами, поглиблення професійної рефлексії. Зміна пріоритетів стає важливим орієнтиром розвитку системи вищої освіти та висуває професійно-педагогічну підготовленість майбутніх учителів до першочергових завдань. Оптимальними умовами, які б надавали можливість працювати в нестандартних професійних ситуаціях, здійснювати проектування діяльності, використовувати прийоми аналізу діяльності, слугують: включення майбутніх учителів у розвивальні та активізувальні ситуації, формування комунікативної компетентності, заняття рефлексивною психологією, проживання нового особи-



стісного досвіду. Забезпечення цих розвивальних особистісних умов досягається різними психолого-педагогічними технологіями, які розробляються різними науковими школами.

*Висновки.* Вважаємо, що провідним завданням викладача ВНЗ є не вплив на особистість майбутнього вчителя, його свідомість завдяки висуванню педагогічних вимог, а шляхи й засоби входження в освітній простір студента. Об'єктивно це орієнтує викладача на необхідність створення умов для саморозвитку й самовиховання студента. У результаті розгортається діяльність обох учасників освітнього процесу (студента і викладача) з засвоєння основ культури. Правильно побудоване освітнє середовище саме починає діяти, стає активним. Процес його становлення, що відповідає завданням особистісно орієнтованої гуманістичної освіти, відбувається завдяки аналізу та співвіднесенню потреб студентів і середовища, виникненню суперечностей між потребами й можливостями, включенню механізмів рефлексії як засобу подолання кризи, побудові студентом освітнього середовища – від усвідомлення себе в середовищі до перетворення середовища через використання рефлексивних форм діяльності студентів.

Можливості, умови, способи діяльності, відносини освітнього середовища, які реалізує студент через особистий рефлексивний досвід, стають параметрами нового рефлексивного середовища, яке набуває особистісних рис суб'єкта. Таким чином, освітнє середовище, побудоване на рефлексивній позиції – це, передусім, простір для свободи, творчості, що є ознакою гуманістичної освіти.

#### **Література**

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ, 2004. – 216 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М. : Воронеж, 2003. – 480 с.
3. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М. Митина. – М. : Сентябрь, 1999. – 190 с.
4. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 426 с.
5. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер принт, 2003. – 508 с.
7. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В.И. Слободчиков // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 60–68.
8. Семенов И.Н. Психология целостности человека / И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 2007. – № 3.
9. Щедровицкий Г.П. Очерки по философии образования / Г.П. Щедровицкий. – М. : Педагогический центр “Эксперимент”, 1993. – С. 52.

ВИТЧИНКІНА К.О.

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ОДНОГО З ВИДІВ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Термін “активність” широко використовується в різних сферах науки як самостійно, так і як додатковий у різних сполученнях. Причому в деяких випадках це стало настільки значним, що сформувалися самостійні поняття, наприклад, такі як: “активна людина”, “активна життєва позиція”, “активне навчання”, “активіст”, “активний елемент системи”.

Питання розвитку творчої активності особистості сьогодні досить актуально постає в процесі навчання та виховання, оскільки серед основних завдань вищої освіти України, визначених Національною доктриною розвитку освіти, наявні такі завдання, як формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення пріоритетності розвитку людини.

Саме тому *мета статті* – розглянути та проаналізувати на основі аналізу науково-педагогічної літератури поняття активності особистості і творчої активності як одного з видів активності.

Про необхідність і важливість аналізу наукового поняття “активність” пишуть філософи, психологи, педагоги: А.І. Арістова, М.О. Бернштейн, В. Беленький, Л.П. Буєва, М.С. Кветной, В.З. Коган, І.Я. Лисий, В.І. Лозова, В.А. Петровський, С.Л. Рубінштейн, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна.

У сучасних наукових працях існує чотири підходи до визначення активності як наукової категорії, відповідно до яких активність розглядається як:

- 1) загальна категорія (В.М. Бехтерев, Л.П. Буєва);
- 2) діяльність (В.І. Дьомін, М.С. Каган, П.Є. Кряжев, А.Г. Спіркін);
- 3) якісна характеристика діяльності (В. Беленький, В.З. Коган, І.Я. Лисий, Л.П. Станкевич, І.Ф. Харламов);
- 4) риса особистості (К.А. Альбуханова-Славська, В.І. Лозова, Т.М. Мальковська).

З погляду першого підходу до розуміння активності як загальної категорії це поняття досліджується в різних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному та ін. Так, у біологічному аспекті вона розкривається у зв'язку з пристосуванням організму до оточуючого середовища, як реакція на подразники зовнішнього середовища. М.О. Бернштейн вважає, що біологічна активність включає в себе всю динаміку цілеспрямованої боротьби організму шляхом доцільності механізмів. Біологічна активність притаманна і людині як спадкова властивість, що забезпечує пристосування до середовища.

Вивчаючи особистість як людину в “сукупності її соціальних якостей, що формуються в різних видах громадської діяльності і відносин”, Л.П. Буєва вважає, що активність особистості – явище конкретно-історичне, тому рівень соціальної активності особистостей залежить від того співвідношення, котре існує між соціальними функціями особистості та її суб'єктивними позиціями і установками [1].

Другий підхід до розуміння активності ми можемо побачити в працях таких науковців, як В.І. Дьомін, М.С. Каган, П.Є. Кряжев, А.Г. Спіркін, які визначають активність як діяльність, ототожнюючи ці поняття.

П.Є. Кряжев зазначив: “Активність – це така діяльність соціального суб'єкта, у якій мотив і мета мають тенденцію до гармонійної єдності” [2, с. 66]. М.С. Каган зауважує, що людська діяльність – це спосіб існування людини як діючої істоти, активність суб'єкта, яка спрямована на об'єкти або на інших суб'єктів [3, с. 22–23; 85]. В.І. Дьомін визначає активність як вищий стан діяльності [4, с. 47]. У дослідженнях А.Г. Спіркіна активність особистості розглядається в тісному зв'язку з діяльністю, у якій відбувається процес самореалізації людини, ствердження себе як члена суспільства [5].

У дослідженнях таких науковців, як В. Беленький, В.З. Коган, І.Я. Лисий, Л.П. Станкевич, І.Ф. Харламов, ми можемо побачити третій підхід до розуміння

активності, тобто визначення цього поняття як якісної характеристики діяльності, як міри діяльності, рівня виявлення.

Так, з цього приводу Л.П. Станкевич зазначив, що “активність є певною характеристикою діяльності, яка може бути більш чи менш активною, тобто активність виступає як показник діяльності” [6, с. 194]. В.З. Коган, дотримуючись аналогічної думки, що й Л.П. Станкевич, та, не ототожнюючи поняття активності й діяльності, на рівні аналізу особистості як суб’єкта конкретної соціальної діяльності розглядає активність як самостійну окрему категорію, яка відображає кількісно-якісний бік діяльності особистості [7, с. 128]. Схожої думки дотримується В. Беленький, стверджуючи, що зміст активності ширший і його не можна зводити до вимірювання діяльності. На його думку, активність – це не тільки самодіяльність, а й соціально-психологічний стан суб’єкта і його позиція [8, с. 40].

Як вважає І.Я. Лисий, зміст категорії “активність”, що розкривається в контексті теоретичної моделі суб’єкт-об’єктних або суб’єкт-суб’єктних відносин, може бути верифікований у його застосуванні до певного типу діяльності, наприклад, пізнавальної, навчальної або творчої. При цьому доцільно враховувати загальні передумови активності суб’єкта, до яких належать міра і якість акумуляції ним минулого досвіду, що знаходить вираз у методичному оснащенні діяльності, засвоєння та розвиток цих форм діяльності, які відображаються в категорійному ладі його мислення; сюди входить і конституційована свобода суб’єкта, опосередкована його потребами [9, с. 5–6].

І.Ф. Харламов визначає активність як діяльнісний стан суб’єкта, тобто діючої особи [10].

В.І. Лозова вважає, що сам підхід до визначення активності як якісної характеристики діяльності є правильним, але недостатньо вичерпним. На її думку, активність визначає якість діяльності дуже специфічно – через ставлення суб’єкта до процесу діяльності та його результату. Ставлення ж включає готовність, прагнення суб’єкта до діяльності, бажання здійснити її швидко, енергійно, виявити ініціативу, самостійність [11, с. 14].

Виходячи з того, що поняття “активність” неможливо повно розкрити через поняття “діяльність”, такі науковці, як К.А. Альбуханова-Славська, Т.С. Лапіна, В.І. Лозова, С.Л. Рубінштейн, вважають, що поняття активності не можна ототожнювати з діяльністю.

С.Л. Рубінштейн, вказує на те, що, незважаючи на діалектичний взаємозв’язок понять активності та діяльності, їх треба розрізняти. Він підкреслює, що часто йде мова про психічну діяльність, коли ототожнюють фактично діяльність і активність, хоча ці поняття слід розрізняти [12].

Т.С. Лапіна вважає, що неправомірно ототожнювати поняття активності та діяльності, тому що це може спричинити “змазування, затушування специфіки соціальної активності” [13, с. 19]. В.І. Лозова стверджує, що активність і діяльність – різні поняття, хоча вони перебувають у діалектичному взаємозв’язку. “Одне поняття не існує без іншого, але не перекриває його. Особистість як відтворення громадської сутності людини формується і розвивається в процесі діяльності, яка є специфічною формою освоєння і перетворення людиною світу” [11, с. 13]. Залежно від ставлення людини до діяльності сама діяльність може

мати різний характер. Звідси дослідниця робить висновок, що активність суб'єкта, який діє, визначає характер діяльності, її якість, але не замінює її [11, с. 13]. К.А. Альбуханова-Славська зазначила, що поняття “активність” ширше порівняно з поняттям “діяльність”, оскільки активність виявляється і в пізнанні, і в спілкуванні, і в життєвому шляху в цілому [14, с. 116].

Такі науковці, як К.А. Альбуханова-Славська, В.І. Лозова, Т.М. Мальковська, визначають активність як рису особистості.

Так, В.І. Лозова характеризує активність як рису особистості, котра виявляється в готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, за допомогою якої суб'єкт виражає своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів [11, с. 15].

Т.М. Мальковська також вважає, що активність слід розглядати як властивість особистості, що може змінюватись [15, с. 9].

К.А. Альбуханова-Славська зараховує поняття активності до характеристики особистості, визначаючи активність як “функціонально-динамічну якість особистості, котра інтегрує і регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість), що, у свою чергу, забезпечує особистості можливість урахування вимог суспільства і виявлення самостійності, самовизначення як суб'єкта життя” [14, с. 114].

Д.Б. Богоявленська, В.І. Лозова, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна визначають рівні активності.

Д.Б. Богоявленська, І.О. Петухова виділяють рівні активності залежно від характеру пізнавальної діяльності суб'єкта:

1) репродуктивний, нижня межа якого характеризується пасивністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи. Той, хто навчається, залишається, в основному, в рамках уже знайденого способу дій;

2) евристичний, що характеризується прагненням удосконалювати певну діяльність, шукати нові способи дій;

3) креативний – вищий рівень інтелектуальної активності, що характеризується ініціативою в постановці завдань, у прагненні виявити причинні зв'язки і залежності, перейти до теоретичних узагальнень [16, с. 146].

І.А. Редковець виокремлює чотири рівні активності:

1) репродуктивна активність, яка характеризується готовністю успішно оволодіти готовими знаннями, енергійною відтворювальною діяльністю;

2) аплікативна активність, для якої властива готовність до енергійної вибірково-відтворювальної діяльності;

3) інтерпретивна активність, яка характеризується готовністю до енергійного тлумачення, пояснення, розкриття змісту будь-чого;

4) продуктивна активність, для якої притаманна готовність до творчого створення нового [17].

Г.І. Щукіна фіксує три рівні активності:

1) репродуктивно-наслідувальна активність, яка передбачає цілеспрямоване споглядання зразка, досвіду іншого, з нею пов'язані процеси аналізу послідовності дій, обробки більш складних прийомів, операцій, процес цілісного з'ясування шляхів вирішення результатів; цей вид активності не можна вважати механічним дотриманням зразків;

2) пошуково-виконавча активність має в цьому плані більш значні ресурси. За таких умов учень виступає виконавцем, оскільки завдання перед ним ставить викладач. Але пошуки самостійних шляхів вирішення, спроба не одного, а ряду варіантів відривають від зразків, надають простір для роздумів про характер змісту й умови діяльності, про власні можливості. Саме тому перехід на рівень пошукової активності завжди являє собою і вищий рівень діяльності;

3) творча – найвищий рівень активності, яка надає широкі можливості для розвитку всіх потенційних сил. Творча активність пов'язана з вирішенням проблем, що може бути здійснено різними шляхами. Перехід на рівень творчої активності – свідчення значного стрибка в загальному розвитку особистості [18, с. 28–30].

Виходячи з цього, Г.І. Щукіна зауважує: “Творча активність являє собою найвищий рівень активності, оскільки і саме завдання може бути поставлено студентом, а шляхи його вирішення обираються нові, нешаблонні, оригінальні” [18, с. 27].

Т.І. Шамова пов'язує рівні пізнавальної активності з рівнями інтересу і наполегливості учня, які він виявляє, проникаючи в сутність явищ, їх взаємозв'язки й оволодіваючи способами діяльності:

1) відтворювальна активність;

2) інтерпретаційна;

3) творча [19, с. 30–31].

В.І. Лозова виділяє такі рівні пізнавальної активності:

1) репродуктивна активність, яка виявляється в діяльності виконавчо-відтворювального характеру;

2) реконструктивна активність, яка передбачає не тільки копіювання, виконання певних завдань, а й вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів дій в інших ситуаціях, певну їх інтерпретацію;

3) творча активність, показниками якої є ініціатива, самостійність особистості у визначенні цілей, завдань пізнавальної діяльності, способів її здійснення, інтерес, новизна, оригінальність, оптимальність [11, с. 31].

**Висновки.** Отже, поняття “активність” не можна ототожнювати з поняттям “діяльність”, оскільки активність може мати прояв не тільки в діяльності, а й у пізнанні, спілкуванні, тобто активність визначає характер і якість діяльності. Активність – це риса особистості, котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, за допомогою якої суб'єкт вважає своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми можемо зробити висновок, що творча активність являє собою найвищий рівень пізнавальної активності.

#### Література

1. Буева Л.П. Человек: деятельность, общение / Л.П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
2. Кряжев П.Е. Социологические проблемы личности / П.Е. Кряжев. – М., 1971. – С. 17–22, 66.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М., 1974. – 122 с.
4. Демин М.В. Проблемы теории личности: социально-филос. аспект / М.В. Демин. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1977. – 240 с.
5. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М. : Педагогика, 1972. – 193 с.
6. Станкевич Л.П. О типах, формах и уровнях социальной активности личности / Л.П. Станкевич // Вопросы истории материализма и критика некоторых концепций буржуазной социологии. – М., 1969.
7. Коган В.З. Понятие “активности личности” как категория социальной психологии / В.З. Коган // Некоторые проблемы личности : сб. аспирантских работ. – М., 1971. – С. 131–145.
8. Беленький В.Х. Активность народных масс / В.Х. Беленький. – Красноярск : Кн. издательство, 1973. – 286 с.

9. Лисий І.Я. Активність і пасивність / І.Я. Лисий // Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів та студентів на республіканській науково практичній конференції. – Х. : ХГПІ, 1992. – 216 с.
10. Харламов І.Ф. Активизация учения школьников / И.Ф. Харламов. – Минск : Народная освіта, 1970. – 158 с.
11. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків : ОВС, 2000. – 164 с.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн ; [отв. ред. Е.В. Щорохова]. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Лапина Т.С. Этика социальной активности личности / Т.С. Лапина. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.
14. Альбуханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Альбуханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 110–134.
15. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников : учеб. пособ. / Т.Н. Мальковская. – Л., 1973. – 172 с.
16. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144–146.
17. Редковец И.А. Обусловленность уровня познавательной активности школьников характером их учебной деятельности / И.А. Редковец // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград : ВПИ, 1971. – С. 24–34.
18. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
19. Шамова Т.И. Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ (по предметам естественно-математического цикла) : обзорная информация / Т.И. Шамова. – М. : Знание, 1976. – Вып. 8.

ВОЛКОВА Т.І.

## **УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ**

Зміни економічної та політичної ситуації в Україні, докорінне оновлення системи освіти ставлять завдання виховання в розряд пріоритетних. Разом з тим відбувається інтенсифікація негативного впливу позашкільного середовища, засобів масової інформації на покоління, яке підростає, тощо. Сучасна соціокультурна ситуація показує, що традиційна теорія виховання не може повною мірою надати допомогу молодим людям, їх батькам, вихователям у пошуку сенсу життя та вирішення загострених проблем особистісного, культурного, морального й професійного самовизначення. Необхідні корекція ціннісних орієнтацій покоління, яке підростає, приведення їх у відповідність з тенденціями інтеграції та диференціації освітніх систем, загальними гуманістичними ідеалами й національними, культурними традиціями; розробка концептуальних основ сучасного виховання з урахуванням нових педагогічних реалій.

Таким чином, існують об'єктивні фактори, що підтверджують актуальність нашого дослідження, яке зумовлено:

- по-перше, значущістю проблем виховання покоління, яке підростає в умовах сучасного суспільства та необхідністю висунення нових вимог до виховання особистості;
- по-друге, недостатньою ефективністю попередньої виховної системи, роз'єднування дій сім'ї та школи, використання командно-адміністративних методів управління в цій сфері;
- по-третє, недостатньою розробленістю механізмів управління розвитком виховної системи в інноваційних загальноосвітніх закладах.

Умови, які склалися в сучасній педагогічній системі, визначили необхідність вивчення, осмислення та вибору позитивного й продуктивного досвіду вирішення виховних проблем.

Питанням змісту та організації виховання в педагогічній науці приділяли увагу (Н.І. Болдирєв, Е.В. Бондаревська, В.А. Караковський, С.В. Кульневич, А.С. Макаренко, Л.І. Маленкова, К.Д. Ушинський, І.Ф. Харламов, Н.Е. Щуркова та інші). Для розуміння сутності гуманістичної спрямованості виховання особливу цінність мають праці Ш.А. Амонашвілі, І.Д. Беґа, Е.В. Бондаревської, О.С. Газмана, В.А. Караковського, Н.Д. Нікандрова, В.В. Серікова та інших.

У кінці ХХ ст. реформаторські починання “згори”, інноваційна активність на місцях призвели до того, що нещодавно єдина система освіти диверсифікувалася: з’явилися нові види шкіл, відродилися діючі в дореволюційній Україні навчальні заклади (гімназії, ліцеї, кадетські корпуси, приватні школи тощо), тобто разом з традиційною масовою загальноосвітньою школою виникла як альтернативна їй інноваційна школа, яка покликана вирішувати нові завдання. На початку 1990-х рр. для неї були характерні інновації переважно структурного характеру, що зумовлювало, насамперед, зміни мережі навчальних закладів; у кінці 1990-х рр. зміни торкнулися вже змісту освіти. У результаті цього з’явилися інноваційні освітні заклади, які відрізняються за статусом, формами та способами освіти, формами контролю знань учнів, у тому числі за рівнем успішності перебігу в них інноваційних виховних процесів.

На сьогодні інтенсивно розробляються проблеми пошуку концептуальних підходів до моделювання інноваційних освітніх систем, теоретико-методологічних процедур проектування шкіл нового типу (В.І. Загвязинський, Т.М. Ковальова, А.М.Саранов, В.В. Серіков, А.П. Тряпціна, Е.А. Ямбург та інші).

Однак на сучасному етапі розвитку суспільства проблема виховання залишається досить нагальною як у школах традиційного типу, так і в інноваційних загальноосвітніх закладах. Внаслідок цього велике значення має розробка теоретичних основ, а також створення досвіду управління розвитком виховної системи в інноваційному загальноосвітньому закладі, яка вирішувала б поставлені перед школою виховні завдання.

Різні аспекти проблеми теоретичних основ управління інноваційними загальноосвітніми закладами розглядають (Е.Д. Дніпров, А.Г. Каспаржак, В.С. Лазарєв, А.А. Орлов, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, А.Н. Тубельський, Т.І. Шамова, О.Г. Хомеріки, Е.А. Ямбург та інші). Отже, створено науковий фонд та досвід практичної діяльності управління. Однак досі управління розвитком виховної системи в інноваційному загальноосвітньому закладі не стало предметом спеціального дослідження. У зв’язку із цим виникає **суперечність** між об’єктивною необхідністю цілеспрямованого управління розвитком виховної системи в інноваційних загальноосвітніх закладах та недостатньою розробленістю цього питання в теорії та практиці інноваційних закладів.

**Мета статті** – розкрити специфіку управління розвитком виховної системи інноваційного навчального закладу та умов його ефективності; висвітлити результати експертного дослідження на основі розробленої та апробованої інноваційної моделі управління розвитком виховної системи в інноваційному загальноосвітньому навчальному закладі.

Специфіка управління розвитком виховної системи в інноваційному загальноосвітньому закладі полягає в особливостях об'єкта, яким керують. Вони виявляються в більшій динамічності, яка зумовлена інноваційними процесами, актуалізацією інтелектуальної складової сумісної діяльності суб'єктів взаємодії, здатністю до самоорганізації та саморозвитку, постійною взаємодією всіх компонентів системи.

Складовою наукової основи управління розвитком виховної системи в інноваційних загальноосвітніх навчальних закладах буде визначення умов його ефективності, таких як:

- визначення організаційно-педагогічних умов, які забезпечують підвищення ефективності управління розвитком виховної системи;
- конструювання моделі управління розвитком виховної системи в інноваційних загальноосвітніх навчальних закладах, яка включає цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний та результативний компоненти;
- розробка програми втілення моделі управління розвитком виховної системи в інноваційних загальноосвітніх навчальних закладах, яка дає змогу здійснити єдність управлінських дій усіх суб'єктів освітнього процесу, інтегрувати змістові, методичні, організаційні, мотиваційні, психологічні аспекти, які відображають об'єктивні зв'язки між складовими компонентами виховної системи.

Подані положення втілені в практику роботи Запорізької гімназії № 50 Запорізької міської ради Запорізької області, де розроблена та апробована інноваційна модель управління розвитком виховної системи (див. рис.), критерії та показники ефективності управління нею: особистісний розвиток учнів (показники: ставлення до світу, ставлення до інших людей, ставлення до себе); ефективність реалізації функцій управління розвитком виховної системи в інноваційному загальноосвітньому закладі; наукова та організаційно-управлінська забезпеченість та зумовленість інновацій у виховній системі закладу (показники: зумовленість вибору інновацій у загальноосвітніх закладах; наявність науково-методичної бази забезпечення інноваційних процесів; участь у міжнародних і всеукраїнських конкурсах з реалізації інноваційних проектів; використання інноваційних форм і методів у виховній роботі).

Експеримент триває з 2006/07 н. р. Його учасниками є 678 учнів та 67 педагогів. На підставі критеріїв оцінювання результативності виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу та цієї методики у процесі самоаналізу та аналізу виховної роботи педагогічного колективу гімназії № 50 за період експерименту ми отримали такі результати:

1. Побудовано виховну систему із чітко визначеною метою.
2. Визначено види та форми інноваційної виховної діяльності, які спрямовані на досягнення мети.
3. Сформовано виховне середовище життєдіяльності гімназії.
4. Досягнуто особистісного розвитку учнів: покращилися успіхи в навчанні, міжособистісних стосунках, з'явилося прагнення до самовдосконалення тощо.
5. Збільшено творчий потенціал учнів.
6. Підвищено професійний рівень учителів як вихователів. Так, на високому творчому рівні працює 17,91%. Основним мотивом їх діяльності є потреба в професійній досконалості та творчій самореалізації.
7. Подальшого розвитку набули функції управління виховною системою в інноваційному навчальному закладі та оволодіння ними на науковому рівні керівниками й учителями гімназії.





Таким чином, управлінню розвитком виховної системи в інноваційному загальноосвітньому закладі сприяють передумови соціального та педагогічного характеру.

Аналіз та вивчення специфіки процесу управління розвитком виховної системи в інноваційному загальноосвітньому закладі дають нам змогу стверджувати, що вдосконалення управління на всіх етапах становлення й розвитку системи важливими є аспекти творчої діяльності педагогів та учнів. Саме комплексна взаємодія забезпечує результативність управління розвитком виховної системи, що, зрештою, сприяє реалізації соціального зумовлення суспільства.

Модель ефективного управління дає змогу швидко та ефективно виконувати необхідні перетворення організаційних структур, переорієнтацію їх на нові цілі й завдання; приймати виверені та раціональні рішення; побачити та усунути всі допущені раніше організаційні помилки, які до введення моделі були приховані; створити удосконалену, внутрішньо ефективну організацію. У рамках моделі управління здійснюється на основі наукових методів.

**Висновки.** Управління розвитком виховної системи школи буде більш ефективним, якщо:

- основними підходами до побудови виховної системи школи стануть: системно-діяльнісний, синергетичний, особистісно орієнтований, діалогічний, культурологічний – і буде визначена їх специфіка;

- буде розроблена технологія управління виховною системою школи, яка дає змогу здійснити її розвиток: становлення, функціонування та оновлення системи;

- основними організаційно-педагогічними умовами формування та розвитку виховної системи стануть: прийняті всіма суб'єктами сукупностей цілей створення виховної системи; організація діяльності суб'єктів системи, яка спрямована на реалізацію поставленої мети; організація співпраці суб'єктів системи; створення відносин між суб'єктами системи; формування виховного середовища на основі відбору змісту та співпраці учасників виховного процесу; створення системи управління виховною системою школи;

- буде визначено зміст управлінської діяльності всіх учасників виховного процесу;

- основними критеріями ефективності виховної системи школи та системи управління будуть: гуманістичність педагогічної діяльності та ставлення до школи; наявність професійного, стабільного та об'єднаного педагогічного колективу; рівень вихованості, духовності й культури педагогів та учнів школи.

Таким чином, сутність виховної системи визначається цілісністю процесів, які в ній відбуваються, розвитком самої школи та всіх її суб'єктів. Структура виховної системи школи – сукупність її компонентів: цілей системи; діяльності, яка забезпечує їх реалізацію; суб'єктів діяльності; відносин, які народжують у діяльності суб'єктів; середовища системи та управління нею, а також системоутворювальний компонент – відносини між суб'єктами системи, які забезпечують цілісність і розвиток виховної системи. Результативність виховної системи школи визначається технологією її побудови, яка включає в себе: вироблення цілей та завдань побудови системи; відбір основних видів діяльності; визначення видів і форм виховної діяльності; формування середовища життєдіяльності школи; ви-

значення етапів побудови виховної системи; виявлення завдань та умов, за яких відбувається її становлення, функціонування й оновлення. Успішність управління створенням та розвитком виховної системи школи забезпечується єдиною метою, конкретним змістом діяльності кожного учасника та їх взаємодією з досягнення запрограмованих цілей. Ефективність управління розвитком виховної системи школи забезпечується створенням та реалізацією організаційно-педагогічних умов; створенням системи управління виховною системою школи.

#### Література

1. Александрова Е. Классный воспитатель и администрация школы: парадоксы сотрудничества / Е. Александрова // Директор школы. – 2003. – № 7.
2. Бех І. Духовна енергія вчинку / І. Бех // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 1..
3. Курлянд З.Н. Сутність процесу виховання / З.Н. Курлянд // Лекції з педагогіки : навч. посіб. – О. : Південноукраїнський держ. пед. ін-т ім. К.Д. Ушинського, 1999. – 192 с.
4. Лактіонова Г. Виховання в епоху глобалізації: нові можливості, нові ризики / Г. Лактіонова // Шлях освіти. – 2005. – № 4.
5. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посіб. для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ППО / Г.І. Сорока. – Х., 2002. – 128 с.
6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / [под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др.]. – М. : Пед. общество России, 1999. – 264 с.
7. Гаврилин А.В. Управление школой как воспитательной системой / А.В. Гаврилин. – Владимир, 1993.
8. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М., 2000.
9. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе / Л.И. Маленкова. – М. : Ноосфера, 1999.
10. Щуркова А.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / А.Е. Щуркова. – М., 1997.
11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 24–30.
12. Воспитательная система школы. – М., 1991. – 145 с.

ГАМАНЮК В.А.

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА МІЖНАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Останнім часом у світі, особливо серед представників молодого покоління, значно посилюється інтерес до іноземних мов. Освітні системи адекватно відреагували на це і створюють відповідні умови для задоволення попиту на вивчення іноземних мов на всіх рівнях освіти: від початкової школи до системи підвищення кваліфікації. Володіння мовами є сьогодні обов'язковою кваліфікаційною характеристикою фахівців у всіх галузях. Подібні процеси відбуваються у всіх країнах. Україна, маючи досить широкі зв'язки з установами всього світу, не є винятком, тому вивчення позитивного досвіду країн, що розпочали процес інтенсифікації вивчення іноземних мов значно раніше, де умови багатомовності вже факт дійсності, буде корисним для нашої держави в пошуках ефективних шляхів підготовки висококваліфікованих спеціалістів зі знанням іноземних мов, здатних спілкуватися з носіями інших мов на належному рівні. Питаннями шкільної мовної освіти займалися переважно науковці ФРН, серед яких слід назвати К. Шредера, М. Рідла, Х.-Ю. Маттуш та інших. Вітчизняні дослідники розглядали переважно особливості системи загальної освіти (О. Соколова, Н. Абашкіна, Л. Пуховська, М. Соколова), а система мовної підготовки у межах шкільної освіти спеціально не вивчалася, тож проблема мовної довузівської підготовки у Німеччині є сьогодні актуальною і потребує детального вивчення.

*Мета статті* – визначити причини та умови інтенсифікації навчання іноземних мов у Німеччині, виявити особливості організації навчання іноземних мов у межах шкільної мовної освіти та мовної пропозиції у школах в умовах інтеграційних процесів та інтернаціоналізації суспільства.

Серед багатьох причин інтенсифікації навчання іноземних мов у Німеччині слід виділити зовнішні та внутрішні. До внутрішніх причин належать в першу чергу мовно-політичні міркування. У Німеччині співіснують декілька різних мов та культур. Це пов'язано з міграційними процесами ХХ ст., які стали наслідком зміни політичних режимів, війн світового та локального масштабу, з пропозиціями щодо роботи в часи економічного піднесення країни, політичними переслідуваннями та розвитком туризму. Так чи інакше, але процес комунікації в умовах багатомовного суспільства передбачає знання мов. З іншого боку, світ живе в добу стрімкого розвитку інформаційних систем та комунікативних технологій, які уможливають спілкування між людьми різних континентів, країн та культур, не зважаючи на кордони та відстані. Людство досягло небаченого рівня мобільності. Розвиток індустрії споживчих товарів та розширення ринків збуту, політичне й культурне зближення представників різних спільнот, їх інтернаціоналізація й інші факти свідчать про потужні глобалізаційні процеси, а це, у свою чергу, потребує певного рівня розвитку іншомовної компетенції з метою успішного спілкування.

Суттєвим є також і подальше об'єднання країн Європи та пов'язані з цим перспективи для Німеччини в межах Європейського Союзу та поза ними. Об'єднання як шлях до створення нової культурної та політичної ідентичності можливе лише за умови збереження Європою свого багатомовного та полікультурного характеру. Вже зараз Рада Європи наполягає на тому, щоб кожен громадянин володів як мінімум трьома іноземними мовами. Розвиток країн, який ґрунтується в першу чергу на національній основі й тоталітарній мовній та культурній політиці, вже давно в минулому. Майбутнє безсумнівно буде багатомовним, а професійний, економічний та особистісний успіх будуватимуться на багатомовності громадян. До такого майбутнього в умовах полікультурного та багатомовного майбутнього підрастаюче покоління має готуватися вже у ранньому віці, починаючи з дитячого садка, продовжувати у курсі шкільної освіти і завершувати професійною підготовкою в рамках системи безперервної освіти.

Конференція міністрів культур Німеччини вже на початку 1990-х рр. оприлюднила свої основні вимоги до шкільної освіти країни з погляду європейської та міжнародної політики в цій сфері. Згідно з рекомендаціями 1990 р. школи мали надавати знання про:

- географічне розмаїття європейської зони з її природними, соціальними та економічними структурами;
- політичні та суспільно-політичні структури;
- основні напрями розвитку, ознаки та особливості спільної для всіх країн європейської культури;
- багатомовність у Європі та зумовлене цим культурне багатство;
- рівність інтересів і спільну діяльність у межах Європи щодо вирішення економічних, екологічних, соціальних та політичних проблем;
- завдання та методи роботи європейських установ та організацій [1].

Упровадження основних положень було покладено на дисципліни суспільно-політичного та економічного напрямку, а також на мовні дисципліни: рідну та іноземні мови і літературу. Відповідний зміст було внесено до навчальних планів та програм, крім того, пропонувалося використовувати з цією метою різноманітні міждисциплінарні проекти, конкурси, шкільні партнерства та обміни, міжнародні обміни вчителів тощо. У підручниках та навчальних посібниках тема “Європа та європейці” посіла важливе місце, а педагогічні інститути та освітні установи з питань політичної освіти земель та країни в цілому мали розробити та підготувати відповідні навчальні матеріали та інформативні збірники.

З метою подальшого розвитку Міністерство культур запропонувало також вжити таких заходів:

- покращити мотивацію учнів та вчителів до опрацювання європейської тематики шляхом залучення до участі у двосторонніх та багатосторонніх обмінах, зустрічах, проектах та іншомовній практиці;
- сприяти білінгвальному навчанню;
- враховувати європейський вимір у процесі підготовки педагогічних кадрів, що стосується вивчення іноземних мов;
- вважати достатній рівень знання іноземних мов ключовою фаховою характеристикою [1].

Німецькі школярі та викладачі досить інтенсивно використовують можливості, що пропонуються різними програмами, серед яких слід назвати SOCRATES, для набуття спеціальних, методичних, мовних та міжкультурних компетенцій у межах європейського простору.

Провідну роль у питаннях ознайомлення учнів з культурою сусідніх держав, розвитку міжкультурної та мовно-комунікативної компетенції, і, нарешті, виховання готовності до порозуміння та толерантного ставлення до інаковості відіграють заняття з іноземної мови. Хоча іноземним мовам у Німеччині завжди приділялося багато уваги, останнім часом їх вивчення набуло інтенсивного характеру, а провідною ідеєю стала версифікація мовної пропозиції в середніх закладах освіти всіх рівнів. Для загального розвитку вивчення іноземних мов важливими є положення двох документів: “Ідеї щодо концепції вивчення іноземних мов” Міністерства культур від 1994 р. та доповіді конференції Міністрів культур від 2004 р. “Іноземні мови у початковій школі”, яка пропонує оглядовий опис сучасного стану викладання іноземних мов та концепцій щодо їх вивчення. Майже у всіх землях Німеччини іноземна мова є предметом для обов’язкового вивчення вже у 3–4-му класах. У професійних школах інтенсивно вивчається фахова іноземна мова. Значно збільшилася кількість учнів, котрі вивчають малопоширені мови: італійську та іспанську, а у прикордонних регіонах введені, наприклад, датська, нідерландська, польська, чеська мови. Є спроби введення білінгвального навчання на різних рівнях шкільної освіти.

Через недостатні знання іноземної мови ускладнюється налагодження співпраці, що характеризується розумінням і толерантністю.

Саме “маленькі країни” є “великими” з огляду на вивчення ними іноземних мов [2]. Вони, як правило, багатомовні і здатні без проблем порозумітися зі своїми сусідами. Багатомовність вважається дуже важливою з політичної точки зору для процесу європейської інтеграції, тому що мови – це більше, ніж просто

інструмент для порозуміння. Вони є показником національної ідентичності та багатства європейської культури. Іншомовна компетенція є основою для кожного міжкультурного спілкування, розширює знання про іншого та інтегрує їх до власної картини світу. Отже, міжкультурна компетенція стає ключовою для того, щоб вистояти у світі глобалізації.

Сьогодні в Німеччині розробляються концепції навчання іноземним мовам уже у початковій школі. Саме вона має орієнтуватися на інтереси дітей, на полікультурні та багатонаціональні умови їх існування. Іноземні мови наявні в повсякденному житті школярів, вони стикаються з ними у школі, де навчаються діти мігрантів, у сусідів, під час відпустки, у торговельних центрах, у музеях, а найчастіше у засобах масової інформації, в першу чергу в мережі Інтернет. Навіть не вивчаючи у школі іноземну мову, школярі початкової школи демонструють певні знання лексики, особливо тієї, що тематично пов'язана зі сферами “Їжа”, “Одяг та засоби догляду за тілом”, “Спорт”, “Музика”, “Реклама”, “Телебачення та радіо”, “Кіно”. Таким чином, інтернаціоналізація повсякденного життя дітей відбувається невідомо, але досить ефективно. Тому доцільно починати вивчення іноземних мов у молодшому віці. По-перше, діти молодшого віку швидше засвоюють мову, а по-друге, це створюватиме добрий фундамент для вивчення іноземних мов на подальших етапах шкільної освіти. У квітні 2009 р. Баварський союз вчителів нагадав Міністерству культур Німеччини про необхідність термінової розробки концепції шкільної мовної освіти, що стосується вивчення іноземних мов. “Мають бути напрацьовані конкретні ідеї про введення іноземних мов та щодо організації навчального процесу починаючи з дитячого садка до отримання документа про повну середню освіту”, – наголосив президент союзу К. Венцель [2]. Вивчення іноземної мови має розумітися як безперервний процес, у якому зміст і цілі навчання кожного окремого етапу навчання ґрунтуються на принципах наступності та послідовності й впливають один з одного. Союз запропонував свій проект, у якому було визначено рамкові умови навчання іноземної мови у школі у 2007 р., але цей проект не було підтримано. Серед критичних зауважень були в першу чергу нарікання на відсутність чітких вимог щодо того, яким чином відбувається перехід від початкової мовної освіти до навчання мови у 5–6-х класах, та конкретних пропозицій стосовно кваліфікаційного рівня викладачів [4].

К. Венцель назвав граничні рамки між різними етапами шкільної освіти та вимогами до вивчення іноземних мов у різних типах шкіл проблематичними. Викладачі працюють на власний розсуд, більшість з них не бачить узгодженості змісту мовної підготовки на різних етапах шкільної освіти, немає єдності й у питаннях багаторівневої підготовки в системі педагогічної освіти. Щодо методики навчання у вчителів теж немає єдності. Так, навчання в початковій школі з точки зору одних має бути орієнтованим на практичне використання мови чи на результативність навчання. Аналогічні питання виникають і у сфері дошкільної підготовки. Отже, першорядними для вирішення питання були такі: узгодити зміст мовної освіти у рамках викладання іноземних мов між різними ступенями шкільної підготовки, визначити методи та форми роботи на кожному з них і розробити вимоги до кваліфікаційних характеристик учителів, що працюватимуть на кожному етапі мовної підготовки – від дитячого садка до післядипломної освіти та зміст їх методико-дидактичної підготовки [2].

У професійних школах навчальним планом передбачено вивчення хоча б однієї іноземної мови. Найчастіше – це англійська мова. Французьку вивчають у тих закладах, які орієнтовані на фахову підготовку спеціалістів туристичної та торговельної галузей.

Усе частіше постає необхідність навчання іноземних мов у рамках німецької професійної освіти. На першому плані – англійська мова, насамперед через її використання у галузі інформаційних та комунікаційних технологій; на другому – французька. Але досить поширеними є також і мови сусідніх держав у зв'язку з існуванням значної кількості їхніх представництв, підприємств та необхідністю спілкування у прикордонних зонах.

З 1999 р. у професійних школах Німеччини випускники отримують також і сертифікат, що підтверджує володіння іноземною мовою на фаховому рівні. Це пов'язано з прийнятим у 1998 р. КМК “Рамковим положенням про сертифікацію знання іноземної мови у професійній освіті”. Сертифікат орієнтується на запропоновані Радою Європи “Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти” і надає роботодавцю уявлення про рівень володіння мовою.

Розуміння та порозуміння у глобалізованому світі може відбуватися лише за умов безпосереднього міжкультурного спілкування, зустрічей, обміну конкретною інформацією, досвідом повсякденного життя носіїв мови та безпосереднього контакту з іншомовною культурою. Такі умови створює програма SOCRATES та програми так званої “шкільної виробничої практики”.

Розширення мовних, культурних та суспільно-політичних перспектив школярів має велике значення не лише для процесу єднання Європи як економічного простору, а й для розвитку та поглиблення європейської свідомості та почуття єдності. Спілкування між людьми передбачає наявність спільної мови, а це означає, що принаймні хоча б один з комунікантів володіє мовою співрозмовника. Знання багатьох іноземних мов є запорукою успішного особистого та професійного життя, мобільності та інтеграції у Європі.

Девізом Європейського року мов був “Мови відкривають двері”. Європа відрізняється не тільки значними економічними здобутками, а й розмаїттям мов та культур. Для Європи важливо, щоб задля розуміння та порозуміння були зруйновані мовні кордони. Завданням сьогодення є мотивація людей до вивчення як мінімум двох іноземних мов. Вивчення мов покращує індивідуальні перспективи у житті, робить людину мобільною, дає можливість брати участь у суспільному та культурному житті Європи, відкриває доступ до ринків праці.

Фундамент мовної освіти закладається у школі. Саме в молодшому віці вивчення іноземних мов є найлегшим, але воно не повинно припинятися і після закінчення навчання у школі, воно має стати складовою безперервної освіти.

Характерною рисою німецької мовної шкільної освіти є широка мовна пропозиція та значна кількість годин, що відводиться на вивчення іноземних мов. Це становить близько 16% загальної кількості навчальних годин, тоді як середній показник Європи – 11%. Останнім часом мовна пропозиція у школах стала більш диференційованою та різноманітнішою. Крім традиційних для Німеччини класичних (грецької та латинської) мов, а також сучасних (англійської, французької, іспанської тощо), деякі школи пропонують і екзотичні мови – японську, китайську, турецьку.

У Німеччині у школах всіх рівнів та на всіх ступенях шкільної освіти домінуючою залишається англійська мова. Гімназисти вивчають її протягом 7–9 років, а учні основних, реальних шкіл – 6. Рівень знань, на думку дослідників, незалежно від типу школи та терміну навчання низький, а з точки зору практичного володіння навіть малопомітний. Англійська мова має проблеми предмета масового вивчення. Є безліч недостатньо мотивованих школярів та дуже мало зацікавлених вчителів. Німецькі вчителі стосовно навчання кваліфікованого усного мовлення лінгвістично та методично не підготовлені. Ця проблема відома майже всім країнам Європи. Введення вивчення курсу англійської мови вже на початковому етапі навчання призвело лише до того, що 90% школярів відтепер у школі вивчають англійську мову протягом 8–11 замість 6–9 років з тим самим результатом. Інші мови вивчаються переважно у межах білінгвального навчання. Серед основних причин такої мовної пропозиції можна назвати три:

1. Бажання батьків, не дуже обізнаних з питань мовної політики.
2. Інертність системи.
3. Відсутність бажання у міністерства фінансів витратити кошти на перебудову системи, яка працює.

Частково фрагментарні знання англійської мови компенсуються у дорослому житті за рахунок мовних курсів та поїздок на відпочинок.

Покращення рівня навчання та викладання іноземної мови має якісний та кількісний аспект. Кількісний аспект пов'язаний зі:

- скороченням кількості часу, відведеного на вивчення англійської мови сьогодні (до шести років) та створення додаткових можливостей для мотивованих школярів;
- передачею вивільненого часу на вивчення альтернативних мов (мов сусідніх держав, інших європейських мов, мов національних меншин тощо);
- переглядом статусу англійської мови як обов'язкової першої іноземної.

Якісний аспект також є дуже важливим. Наголошується на тому, що викладання англійської мови не підходить для умов Європи. Англійська вивчається як мова міжнародного спілкування без урахування мовної та культурної проблематики континенту. Викладання англійської мови, щоб бути ефективним у Європі, має відповідати таким умовам:

- навчати мови з урахуванням її ролі як мови міжнародного спілкування саме у Європі. Це має знайти відображення в навчальних матеріалах;
- надавати інформацію про інші мови світу за рахунок зіставного аналізу;
- викладати англійську мову так, щоб на її базі уможливити вивчення інших мов (інтернаціоналізми, універсалії у граматиці, фонетиці, слова та морфеми, що зустрічаються в різних мовах);
- ознайомлювати з різними техніками навчання та різними видами комунікативної діяльності [3].

Загальними для викладання іноземної мови у межах Європи мають бути такі положення:

1. Мовленнєва компетенція та повсякденні культура мають бути у центрі уваги.
2. Заняття повинні мати ознаки комунікативного тренінгу. На заняттях необхідно обговорювати актуальні теми, а саме: мова, культура та ідентичність;



втрата мови, зникнення мови; багатомовність; влада на основі мовного чинника, мовний імперіалізм; роль міжнародних мов; зміни мови; рівні та стилі мови.

3. Наразі актуальним є викладання мови з урахуванням міжкультурного компонента, що розуміють як розгляд чужої мови та культури зблизька, а не дистанційовано [3].

Європа майбутнього – це Європа регіонів. Традиційні національні кордони перетворилися на адміністративні кордони, але беручи до уваги єдність Європи, все ж слід наголосити на тому, що вона відрізняється розмаїттям мов, культур та традицій. Тому постає необхідність навчати мови в рамках єдиної реформованої системи шкільної та педагогічної освіти, але за умов урахування міжкультурних чинників. Крім того, вчителі мови мають бути об'єднані в межах Європи на мультилінгвальної основі у союзи, прикладом яких може слугувати Міжнародний союз вчителів німецької мови.

Викладене вище дає змогу зробити такі **висновки**: у Німеччині, яка сьогодні є показовим прикладом мультикультурного суспільства, проблема мовної освіти вирішується на державному рівні, а її розв'язання є передумовою вдалого спілкування та порозуміння в суспільстві, що має всі ознаки мультикультурного. Задля вирішення цієї проблеми та відповідно до вимог Ради Європи вивчення іноземних мов рекомендовано на початковому етапі освіти, у навчальні плани включено як мінімум три іноземні мови, домінуючою визнана англійська мова, але останнім часом простежується тенденція до розширення мовної пропозиції. Навіть вивчення англійської мови як мови міжнаціонального спілкування не є самоціллю, а розглядається як основа для подальшого вивчення інших мов.

Особлива увага приділяється комунікативному аспекту вивчення мов з урахуванням міжкультурних знань, розширенню мовної пропозиції за рахунок тих мов, які представлені сьогодні у мовному ландшафті Німеччини, та мов сусідніх держав, а також мов тих країн, що відіграють важливу роль у світовій економіці й у політичному житті континенту та світу.

Суттєвий внесок до інтенсифікації вивчення іноземних мов роблять міжнародні проекти в гуманітарній сфері, програми обміну та робота різних союзів та спілок.

Уніфікація навчання мов і створення структурованих програм та навчальних планів є запорукою вдалої інтегрованої мовної освіти у загальноєвропейських межах. Тому цим питанням, а також розробці відповідного навчального матеріалу, створенню підручників та посібників приділяють велику увагу.

Багатомовність у Європі та в Німеччині, прагнення до виховання толерантного ставлення до інших культур та мов, до мобільності у межах ЄС стали причиною значної популярності білінгвального навчання, результатом чого є отримання документа про середню освіту двох держав. Таким чином, системи освіти країн Європи пристосовуються до нових умов полікультурності та багатомовності, метою чого є створення нової спільноти, здатної знаходити спільну мову з представниками різних культур без ускладнень та конфліктів.

#### Література

1. Die europäische und internationale Dimension im Schulwesen: Eurydice-Deutschland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
2. Fremdsprachenunterricht in Europa – der Beitrag der Schulen und der Schulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. – Rede des Ministers Prof. Dr. Kauffold (Mecklenburg-Vorpommern) an Konferenz “Kleine und große Sprachen im (zusammen) wachsenden Europa”. – 2001. – Von 8–10.

## РИТОРИЧНА АРГУМЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕКОНУВАЛЬНОГО ВПЛИВУ МАЙБУТНІХ РЕКЛАМІСТІВ

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тим, що на сучасному етапі соціального, культурного та науково-технічного розвитку суспільства відбувається якісне розширення рекламної комунікації, підвищення вимог до рекламістів, їх мовлення (рекламного тексту), яке є потужним засобом переконувального впливу на потенційних споживачів об'єкта рекламування.

Різні аспекти проблематики переконувального впливу досліджуються у рамках психології спілкування (О. Леонтьєв, Б. Ломов, Т. Дрізе), навчання мовної діяльності (І. Зимня), психолінгвістики (А. Брудний, О. Леонтьєв), соціальної психології (Ю. Шерковін, А. Хараш, А. Назаретян), педагогічної психології (М. Менчинська, Г. Залеський). Пов'язані з цією проблематикою дослідження проблем конформізму (А. Петровський, В. Чудновський, А. Сопіков), вивчення смислового бар'єра у вихованні (Л. Славіна, Л. Божович), внутрішніх бар'єрів формування самосвідомості (В. Столін, Ю. Пеліпейченко). Значний внесок в обґрунтування та розвиток основних положень психологічного впливу зробив В. Куліков. О. Самборська зосередила увагу на визначенні соціально-психологічних механізмів переконувального впливу. Теоретичні засади логічної аргументації під час процесу переконання розроблені В. Гладунським, Є. Войшвилло, Ю. Івлєвим та іншим.

Спроби вивчення переконання як комунікативного процесу, хоч і мають певну історію, але все ж не акцентують уваги на формуванні в майбутніх рекламістів умінь переконувати, аргументувати власні думки, доводити істину шляхом умовиводів, оперувати прийомами аргументації у професійній діяльності, повсякденному житті.

**Метою статті** є обґрунтування риторичної аргументації як засобу переконувального впливу майбутніх рекламістів та засобів їх підготовки до здійснення переконувальної комунікації, аргументації власних думок.

Відповідно до мети були поставлені завдання: з'ясувати сутність, структуру переконувального впливу та його значення для комунікації рекламістів; проаналізувати різні підходи до визначення сутності аргументації як важливого засобу обґрунтування теоретичних положень; розкрити класифікацію способів аргументації (універсальні та неуніверсальні); обґрунтувати засоби підготовки майбутніх рекламістів до здійснення переконувальної комунікації, аргументації власних думок.

Питання про роль і значення переконувального впливу в процесі комунікації розглядають багато науковців, проте найцікавіші результати отримали дослідники експериментальної риторики (демонструє можливості підвищення ефективності переконувального впливу, враховуючи індивідуальні особливості людей, їх соціальні установки, правила конструювання повідомлень) Йельського університету, наголосивши на існуванні “переконувальної комунікації” [11] – сукупності заходів, спрямованих на підвищення ефективності мовного впливу.

Б. Фірсов, Ю. Асєєв [11] зазначають, що в кожного з нас є спектр установок щодо різних об'єктів, суб'єктів та відносин. Ці установки сприяють або заважають переконувальному впливу (комунікативний процес, що передбачає активну взаємодію комунікантів, асиметричних у плані мети та соціального статусу та рівних відносно комунікативної незалежності – свободи участі, впливу один на одного на різних етапах спілкування та діяльності, що відповідає суб'єкт-суб'єктній парадигмі), який, у свою чергу, сприяє зміцненню усталених установок або формуванню нових. Повідомлення нестиме заряд переконувального впливу, якщо воно або зніме суперечність між елементами свідомості у тих, на кого цей вплив спрямовано, або посилить думку, яка була раніше. Суперечність викликає психологічний дискомфорт, пробуджуючи в людях готовність його позбутися.

Питання про риторичну аргументацію є одним з найбільш нерозроблених і досить складних у сучасній теорії аргументації. Проте, оскільки для ділових професійних жанрів аргументація, як правило, є змістовною основою тексту, спробуємо виявити основні способи мовного переконання, адже на основі цього зможемо визначити, які знання про риторичну аргументацію необхідні студентам-рекламістам, які комунікативно-мовленнєві уміння слід у них розвивати.

О. Самборська визначила структуру переконувального впливу як ланцюг ієрархічно пов'язаних елементів (див. рис.):

- сприйняття як співвіднесення модальних характеристик елементів повідомлення з тими, що зберігаються в уявленнях людини, з формуванням первинного образу;
- оцінювання як співвіднесення елементів і зв'язків інформації з власним інформаційним фондом з формуванням нових знань, що виступають відносно людини у формі зовнішніх для неї цінностей;
- прийняття як співвіднесення цінностей інформації (зовнішніх цінностей) з власною системою цінностей з формуванням суб'єктивних цінностей, що зумовлюють нову орієнтацію людини, тобто нову установку [14].

Центральним, системоутворювальним фактором структури переконувального впливу є феномен акцепції (прийняття).

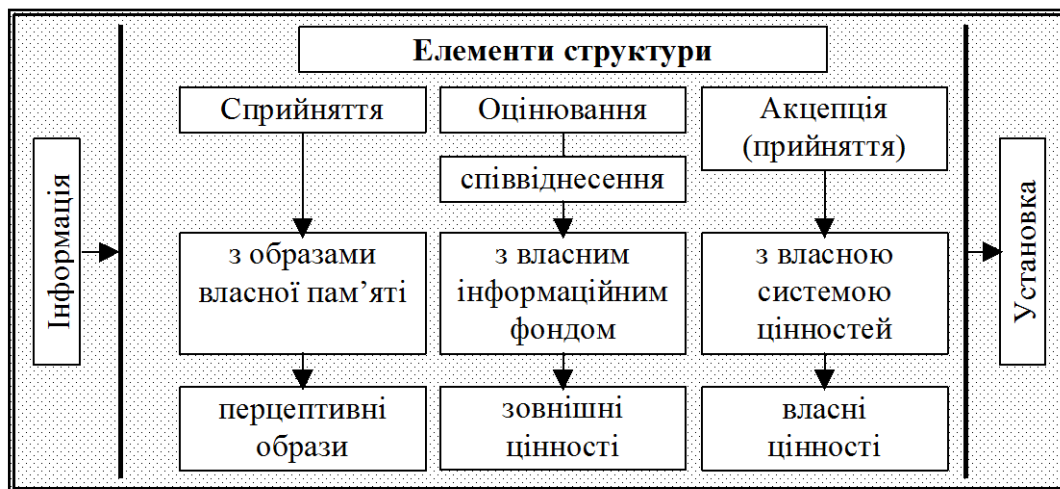


Рис. Структурно-динамічна модель переконувального впливу

Погоджуючись з Г. Лассуелом, професійно-комунікативну діяльність рекламіста характеризуємо такою структурою комунікативного впливу:

ХТО – КОМУ – ЩО – ЯК – ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ, при цьому ХТО – суб'єкт комунікативного впливу (рекламіст); КОМУ – об'єкт комунікативного впливу (людина або група людей); ЩО – зміст комунікативного процесу (рекламний матеріал); ЯК – конкретна комунікативна техніка (засіб спілкування); ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ – рівень збігу змісту, що передається рекламістом, зі змістом, сприйнятим споживачами рекламного продукту.

Інструментом переконання у будь-якій комунікації виступає *логіка доказування*. Доказ складається з тези, аргументів і демонстрації як засобу доказування. Теза являє собою думку, яку треба доводити, аргументи – те, за допомогою чого доводять, в ході демонстрації на основі теоретичних викладок аналізу різноманітних фактів робиться умовивід, що доводить тезу.

Щодо логіки доказування, то важливим є урахування порад К. Станіславського [15], який відзначав провідну роль наголосів, пауз, мовних тактів для логіки мови. Звичка говорити тактами робить мову логічною, зрозумілою, допомагає процесу переживання. Мовний такт – це група слів, які тісно пов'язані між собою за змістом. Слова, що належать до одного мовного такту, вимовляються як єдине ціле, з логічним наголосом на головному слові. Мовні такти розділяються логічними паузами. К. Станіславський називав паузу дисциплінуючою силою, елементом розуму в мові. Відсутність або недоречність використання пауз негативно впливає на процес сприйняття мовлення. Видатний режисер виділяв логічну і психологічну паузи. Мета першої – об'єднувати слова в мовні такти або розділяти груп слів, другої – передавати думки, внутрішнє емоційне наповнення слова. Важливим є і доречне розміщення наголосів (складових, які є в кожному слові; граматичних, коли виділяються головні члени речення, тобто підмет і присудок; логічних, тобто виділення слів, найбільш важливих за змістом), уміння знімати зайві наголоси і виділяти лише один у мовному такті. При цьому не слід посилювати голос на головному слові, а достатньо лише зробити перед ним невелику паузу [15].

Зупинимося на аргументації як важливому засобі обґрунтування теоретичних положень, суджень. Аргументація (від грец. *argumentum*) – наведення аргументів для доказування.

Щодо сутності зазначеного феномену, то Ю. Івлєв характеризує аргументацію як “один із засобів обґрунтування суджень, гіпотез, концепцій. Твердження можуть бути обґрунтовані шляхом безпосереднього звернення до дійсності, відомих положень (аргументів) та засобів логіки” [7, с. 190]. На думку О. Кузіної, аргументація є логічним процесом або формою мисленнєвої діяльності, спрямованою на обґрунтування істинності або хибності певного висловлення або теорії [8, с. 263]. А. Гетьманова визначає аргументацію як “спосіб розмірковування, до складу якого входить доведення (заперечення), у процесі якого створюється впевненість в істинності тези та хибності антитези” [2, с. 180]. На думку Г. Сагач, аргументація є нежорстким способом впливу на співрозмовника [13]. За твердженням Л. Мацько [9], аргументація є обґрунтуванням будь-якого

положення або судження; способом активізації мислення й емоційно-вольової діяльності комунікантів.

Отже, аргументація – це і сама процедура наведення аргументів, і сама сукупність аргументів. Теорія аргументації досліджує різноманітні способи переконання за допомогою мовних дій, вивчає приховані механізми мовної дії. Аргументація (мовленнєва дія (система тверджень), що використовується для підтвердження або заперечення певної думки; наведення доводів з метою відстоювання власної думки або переконань опонента [5, с. 18]), як доводить О. Івін, не зводиться до логічної теорії доказів, а виступає як “певна людська діяльність, що відбувається в конкретному соціальному контексті і має за кінцеву мету не знання само по собі, а переконання в реальності певних положень” [5, с. 21], якими можуть бути: описи реальності, оцінки норм, поради, застереження, обіцянки тощо. Аргументація – це наведення аргументів з метою зміни позиції або переконань іншої сторони [аудиторії] [5, с. 7].

Риторична аргументація є особливо важливою для ділової риторики, головним завданням якої є не просто виклад інформації, а (і перш за все!) вплив на співбесідника, аудиторію, спроба досягти виконання комунікативного наміру. У риторичній аргументації – це мистецтво підбору вагомих підтверджень сказаному, мистецтво дискусії, основний спосіб знайти взаєморозуміння з аудиторією, основний інструмент дії на співбесідника. За поняттям аргументації в риторичній, як пише П. Міцич, “ховається таке: наші ідеї (аргументи)... логічно пов’язуються, їм надається форма, вони “оснащуються” необхідною “пробивною силою”. Потім у підходящий момент наші аргументи презентуються співбесіднику” [10]. Говорячи про риторичний підхід у теорії аргументації, слід акцентувати увагу й на *способах дії переконання*.

Способи переконання (прямий і від протилежного) пов’язані зі способами (прийомами) логічної аргументації. Виділяють 12 таких прийомів:

1) фундаментальний є прямим зверненням до реципієнта, якого ми знайомимо з чинниками і відомостями, що є основою нашої аргументації (контраргументації). Необхідний для ділової риторики, оскільки важливу роль відіграють факти, статистичні дані, проте не менш важливим є правильний, логічний виклад думок;

2) суперечність – заснований на виявленні суперечностей в аргументації опонента. В діловій риторичній передбачає обов’язкову попередню перевірку даних; за своєю суттю є оборонним прийомом;

3) “витягання” висновків – заснований на точній аргументації, яка поступово, за допомогою часткових висновків приводить до бажаного результату;

4) особливою формою “витягання” висновків можна назвати порівняння (ефективний, якщо порівняння вдало підібране);

5) “так, але...” дає змогу розглянути різні аспекти рішення: “Ми згодні з переліченими Вами перевагами, проте давайте поговоримо і про недоліки”;

6) “шматки”, полягає в розподілі виступу опонента на окремі частини, щоб було зрозуміло, де “точно”, а де “це викликає питання”, “здається хибним”;

7) “бумеранг”, який дає можливість використовувати “зброю” партнера проти нього самого. Цей метод не має сили доказів, може бути застосований, якщо у співбесідника є відчуття гумору;

8) ігнорування – факти, запропоновані опонентом, можна просто ігнорувати;  
9) потенціювання – полягає у зміщенні акцентів, коли опонент висуває на перший план те, що його влаштовує;

10) “виведення” – поступова суб’єктивна зміна сутності справи;

11) опитування – питання ставляться заздалегідь. Використовуючи цей метод, можна розпочинати загальну аргументацію, в ході якої партнер змушений чітко викласти власну позицію;

12) видима підтримка, вимагає ретельної підготовки і майстерності риторика. Полягає в тому, що опонент підтримує аргументи промовця, можливо, навіть їх доповнює, а потім відбувається контрудар. “Ви забули навести ще і такі факти..., проте це змінює суть справи”.

Риторичні аргументи – дійсно особливий тип аргументації. “Призначення цього типу аргументів полягає в тому, щоб пояснити аудиторії задум оратора, зробити тезу промовця надбанням слухачів. Тому їх відбір та інтерпретація повністю залежать від характеру аудиторії, ситуації й завдання мовлення. Риторичні аргументи мають доповнювати і розвивати логічні аргументи, роблячи їх зрозумілішими...” [1, с. 20].

О. Івін [6] виділив (в основі – характер аудиторії, на яку впливає аргументація) універсальні та неуніверсальні (контекстуальні) способи аргументації.

До універсальної аргументації вчений зараховує емпіричні (такі, що спираються на досвід та емпіричні дані, наприклад емпіричне підтвердження, приклади, ілюстрації тощо) та теоретичні (надзвичайно різноманітні й внутрішньо різнорідні, включають дедуктивне обґрунтування, системну аргументацію, методологічну аргументацію тощо) різновиди аргументації. До речі, варто врахувати, що твердження, обґрунтовані за допомогою системної або методологічної аргументації, мають задовольняти таким риторичним принципам: сумісності (положення, що обґрунтовується, має відповідати законам, принципам, теоріям тієї наукової галузі, на яку спирається комунікатор); простоти (при поясненні процесів і явищ кількість незалежних припущень (якомога простіших) має бути обмеженою); консерватизму (вимагає пояснення думок за допомогою усталених і звичних для аудиторії аргументів); логічності (вимагає дотримання системи логічних законів і операцій, які гарантують правильність, доказовість мислення) [6].

Правильність способу аргументації зумовлена дотриманням вимог.

1. Істинність аргументу, критерієм якого є віра в нього адресанта висловлення. Проте, на відміну від тези, віру в істинність аргументу має поділяти і співрозмовник. В іншому випадку аргумент не може бути використаний для доведення тези, оскільки сам перетворюється на тезу. У цьому разі мовленнєва поведінка того, хто говорить, визначається умовами комунікативної ситуації.

2. Достатність аргументу для доказування тези (“аргументація має бути достатньою для людей, на яких вона спрямована” [4, с. 157]). Кожен співрозмовник по-різному сприймає одержувану інформацію, тому рівень достатності є індивідуальним і зумовлений ментальністю слухачів.

3. Необхідність використання положень, істинність яких доведена незалежно від тези. Це означає, що аргумент не повинен виводитися з тези, істинність якої доводиться.

4. Необхідність індивідуального підходу до вибору аргументації. Перш, ніж переходити до доказу, необхідно вивчити ментальність і особливості поведінки слухачів, і лише після цього, ґрунтуючись на власних спостереженнях, добирати аргументи, пріоритетні для конкретної аудиторії. Зрозумілість доводів робить їх переконливими.

Щодо врахування особливостей аудиторії, то для досягнення ефективності аргументації, аудиторія має прийняти висновки того, хто говорить, як власні. Досягнення подібного результату залежить від того, наскільки мовцю вдалося активізувати емоційно-вольову і пізнавально-розумову діяльність слухачів, що сприяє підвищенню їхньої зацікавленості, усвідомленому сприйняттю пропонованої інформації.

Л. Мацько, О. Мацько розрізняють логічні способи активізації діяльності слухачів: спіральний (полягає в багаторазовому повторенні думки з поступовим ускладненням її інформативності), східчастий (являє собою поступове ускладнення викладу думки – від простого до складного, від конкретного до абстрактного тощо), пунктирний (спосіб викладу матеріалу, який потребує сформованості у слухачів таких інтелектуальних умінь, як здатність проводити аналіз і синтез одержуваної інформації), контрастний (передбачає розкриття теми “шляхом порівняння і зіставлення різних точок зору і думок про один й той самий предмет мови” [9]), асоціативний (вимагає під час викладу інформації спиратися на систему уявлень і образів, що склалися у певної аудиторії) способи розкриття теми [9, с. 100].

У процесі дослідної роботи заняття зі студентами організовувалися і проводилися в руслі педагогіки співробітництва і співтворчості, яка передбачає двох суб'єктів навчальної діяльності – викладача й студентів, що взаємодіють на паритетних засадах і взаємозацікавлені в результатах цієї діяльності. Ми прагнули дібрати, залежно від мети і змісту навчання, такі методи, засоби і форми навчання, які б забезпечували свідоме, активне, самостійне і міцне засвоєння знань з риторики, риторичної аргументації, сприяли розвитку мовлення і мислення майбутніх учителів.

Щодо засобів підготовки майбутніх рекламістів до здійснення риторичної комунікації, аргументації власних думок, то доцільними є такі форми організації навчально-виховного процесу: лекція-бесіда (діалог), лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція – аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація, співлекція та ін.

Ефективними для підготовки майбутніх рекламістів до здійснення риторичної комунікації, аргументації власних думок є такі різновиди семінарських занять: семінари-колоквиуми, семінари-дискусії, семінари з обміну досвідом, семінари-екскурсії, рольові та ділові ігри, семінари – обговорення окремого випадку у співвідношенні з аналізом певних ситуацій із реального життя, семінар у малих групах, що використовується для вдосконалення вміння приймати аргументовані професійні рішення, виконувати практичні завдання для підвищення соціально-психологічної компетенції студентів (уміння працювати в колективі, виконувати спільні завдання, зіставляти свій особистий підхід із колективно організованим пошуком рішення; вміння перетворювати колективний досвід групи в надбання кожного студента, здійснювати ділову взаємодопомогу, обмін досвідом тощо); семінар – “мозкова атака”, який полягає в спонуканні студентів

до пошуку шляхів розв'язання конкретної проблеми шляхом висунування ідей, доброзичливого сприйняття їх усіма членами групи, відбору (генералізація ідей, найбільш влучних для формулювання висновків та прийняття остаточного рішення) та ін.

Важливу роль виконують реферативні семінари, які дають студентам змогу навчитися логічно, аргументовано подавати власні міркування, узагальнення щодо розв'язання проблемних питань, вибудовувати логічну структуру мови (чітка побудова фрази, розташування логічних пауз, розподіл на мовні такти – групування слів навколо логічних центрів тощо); виділяти логічними наголосами (посиленням голосу) головні слова в реченні, які несуть змістовне навантаження, при цьому, усі інші підпорядковуються головному, доповнюють і конкретизують його значення; позбавитися найпоширеніших недоліків логічної структури мовлення: (перевантаженість мови логічними наголосами, відсутність інтонаційного зв'язку між окремими частинами фрази, недоречне розташування логічних пауз, яке зумовлене не логікою думки, а невмінням розподіляти дихання), а студентам-рецензентам – оволодіти методами рецензування та об'єктивного оцінювання рефератів. Водночас викладач може оцінювати міру обізнаності студентів із рекомендованою літературою, а також рівень їх змістовної підготовки.

Найважливішими тенденціями вдосконалення семінарських занять є такі: *ініціалізація інтелектуальної діяльності* студента в індивідуальному та груповому режимах; *застосування ідеї тендера* (передбачає обговорення варіантів рішення за допомогою методології “суду”, “комісії”, “закритих експертиз” тощо); телесемінари; використання розмаїття вправ.

**Висновки.** Узагальнення вищезазначеного свідчить про доцільність формування в майбутніх рекламістів уміння переконувати, використовуючи різні способи риторичної аргументації.

#### Література

1. Анисимова Т.В. Типология жанров деловой речи (риторический аспект) : дис. ... докт. филол. наук / Т.В. Анисимова. – Волгоград, 2000. – 438 с.
2. Гетманова А.Д. Учебник по логике / А.Д. Гетманова. – М. : ЧеРо, 2000. – № 302 (1). – С. 140.
3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : МГУ, 1994. – 144 с.
4. Зарецкая Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – 2-е изд. – М. : Дело, 1999. – 480 с.
5. Ивин А.А. Основы теории аргументации / А.А. Ивин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 351 с.
6. Ивин А.А. Риторика: искусство убеждать / А.А. Ивин. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 304 с.
7. Ивлев Ю.В. Логика : учеб. для пед. вузов / Ю.В. Ивлев. – М. : Логос, 2001. – 272 с.
8. Кузина О.Б. Логика. 100 вопросов. 100 ответов / О.Б. Кузина. – М. : Владос, 2004. – 288 с.
9. Мацько Л.І. Риторика : навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
10. Мицич П. Как проводить деловые беседы : сокр. пер. с серб.-хорв. / П. Мицич ; общ. ред. и предисл. В.М. Шепеля. – М., 1983.
11. Проблемы речевого воздействия на аудиторию в зарубежной социально-психологической литературе / под общ. ред. Б.П. Фирсова, Ю.А. Асеева. – Л., 1973.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
13. Сагач Г.М. Риторика : навч. посіб. для студ. серед. і вищ. навч. закладів / Г.М. Сагач. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Ін Юре, 2000. – 568 с.
14. Самборська О.В. Соціально-психологічні механізми переконуючого впливу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О.В. Самборська ; Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1997. – 190 с.
15. Станиславский К.С. Работа над собой в творческом процессе переживания / К.С. Станиславский // Собр. соч. : в 8 т. – М. : Искусство, 1954. – Т. 2. – 422 с.



## ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ ДО ТВОРЧОСТІ

Розвиток особистості, її здібностей, світогляду, індивідуальних якостей відбувається під впливом різних чинників. Психологічний чинник досить часто розглядають як умову, рушійну силу, причину того чи іншого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис [1, с. 1601]. У психолого-педагогічній літературі основними чинниками розвитку особистості називають навколишнє середовище та генетичну зумовленість. Середовище – це весь комплекс зовнішніх чинників, що впливають на процес розвитку. Цей комплекс можна умовно поділити на макро- та мікросередовище. До чинників макросередовища можна зарахувати такі глобальні засоби дії, як особливості національної культури, специфіка соціально-політичного ладу суспільства, географічне положення тощо. Чинники мікросередовища – це все те, з чим індивід безпосередньо контактує: його сім'я, школа, найближче оточення [2]. Вони визнаються найбільш дієвими засобами, що впливають на розвиток особистості.

Щодо креативності, тобто здатності до творчості, більшість дослідників вказують на вирішальну роль у розвитку креативності спеціального мікросередовища, в якому формується особистість, і насамперед сімейних відносин [4]. Зокрема, Д. Саймонтон та інші дослідники висловили гіпотезу, що середовище, сприятливе для розвитку креативності, підкріплює креативну поведінку особистості в період її формування, дає зразки творчої поведінки для наслідування. На його думку, максимально сприятливим для розвитку креативності є соціально та політично нестабільне середовище [5]. Визначення умов формування креативності є пріоритетним напрямом і в сучасних вітчизняних дослідженнях.

Проблема різноманітності впливу чинників на розвиток особистості висвітлювалась у працях педагогів і психологів. Вітчизняні дослідники (А. Макаренко, І. Сеченов, В. Сухомлинський) підкреслювали, що домінуючий вплив на розвиток особистості справляють умови навчання і виховання. Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Лурія зазначали, що в процесі розвитку особистості велику роль відіграє як спадковість, так і середовище [3].

**Мета статті** – узагальнити та обґрунтувати зовнішні чинники формування здатності фахівця до творчості, такі як: творче середовище, психологічний комфорт особистості, ознайомлення з культурою та мистецтвом.

В. Дружинін вважає, що для розвитку креативності важливе значення має: низька регламентація активності, точніше – відсутність зразка регламентованої поведінки; позитивний зразок творчої поведінки; створення умов для наслідування творчої поведінки та блокування проявів агресивної і деструктивної поведінки; соціальне підкріплення творчої поведінки.

З урахуванням того, що розвиток креативності має системний характер, Н. Хазратова та В. Дружинін стверджують, що, “змінюючи креативні властивості індивідуума, можна впливати на широку сферу його емоційно-особистісних властивостей, тому обмежити формувальний ефект лише сферою креативності, мабуть, неможливо. Як показує аналіз внутрішніх і зовнішніх аспектів зовнішньої дії, основою для зміни креативності та мотиваційно-особистісної сфери ін-

дивідуумів є одні й ті самі механізми” [4, с. 224–225]. Для розвитку креативності необхідний певний (оптимальний) рівень соціалізації, що передбачає оволодіння елементарними навичками комунікації, але при цьому – мінімальне уявлення про поведінкові стереотипи. Розвиток креативності як індивідуальної характеристики в онтогенезі виявляється спочатку на мотиваційно-особистісному, потім – на продуктивному (поведінковому) рівні. Н. Хазратова на основі власних досліджень зазначає, що велике значення має творче середовище.

Багато вчених розробляли свої методи дослідження креативності (Р. Крічфілд, Е. Торренс, Е. де Боно та інші) [4] і вивчали умови та чинники розвитку креативної особистості (А. Маслоу, Н. Роджерс, Я. Морено та інші) [6, с. 133]. Зокрема, Н. Роджерс найважливішими вважав психологічну безпеку, заохочення, емпатичне розуміння і свободу від оцінок, клімат психологічної свободи, відвертості, гри та спонтанності [7]. У 1992 р. С. Макшанов і Н. Хряцова запропонували програму тренінгу креативності при підготовці фахівців різного профілю. Автори ставили перед собою завдання розвитку креативності в мисленні, поведінці та спілкуванні. Учені вважали, що для розвитку креативності важливе значення має її усвідомлення, а також подолання бар’єрів розвитку навичок і вмій управління креативним процесом.

Проведений аналіз різних підходів до вивчення проблеми креативності, психологічних умов і чинників її розвитку дав підставу умовно виділити групу зовнішніх психологічних чинників розвитку креативності особистості. Зовнішні психологічні чинники – це творче середовище, психологічний комфорт особистості, ознайомлення з культурою та мистецтвом. Кожен з цих чинників містить складову, яка визначає його основну спрямованість. Коротко охарактеризуємо зовнішні чинники.

Що стосується творчого середовища, то необхідно враховувати, що креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли для цього є необхідні умови. Креативність можна розглядати як властивість, що формується за принципом “якщо... – то...”. Для того, щоб креативність сформувалася як глибинна (особистісна), а не тільки поведінкова (ситуативна) властивість, вважає В. Дружинін, на її формування повинне впливати середовище. Різноманітні методи розвитку креативності, що передбачають локальну дію (наприклад, збірники нестандартних творчих завдань), як правило, стимулюють засвоєння суб’єктом нової технології розв’язання. Вони включають недосконалість, через це учасники випробувань адаптуються до вимог експериментатора і демонструють необхідний спосіб дії (і тоді їх поведінка є скоріше відтворювальною, ніж творчою). У цьому випадку креативність є чисто ситуативною характеристикою – реакцією на зовнішні щодо суб’єкта вимоги і привнесені ззовні проблеми. Така креативна поведінка має недостатню мотиваційну базу. З огляду на це В. Дружинін і Н. Хазратова вважають, що “необхідно здійснювати системне непряме формування дії, а такій вимозі відповідає дія через певний комплекс умов мікросередовища. Середовище, в якому креативність можна було б актуалізувати, вирізняється високим рівнем невизначеності та потенційною багатоваріантністю (багатством можливостей). Невизначеність стимулює пошук нових орієнтирів, а не прийняття готових; багатоваріантність дає можливість їх знайти” [4, с. 220].

Ще однією умовою формування креативності є нерегламентованість активності. У перекладі з французької слово “регламентація” означає встановлення правил, що визначають порядок діяльності. Для творчості неприпустиме встановлення будь-яких рамок або правил. Пізнаючи навколишній світ, досліджуючи нові предмети, виявляючи пізнавальну цікавість, активність, людина повинна бути вільною. Свобода є важливою характеристикою творчого процесу. Встановлення правил виконання творчого завдання та ліміт часу перешкоджають творчій активності особистості. Таку позицію поділяють більшість авторів [4; 8]. Так, наприклад, П. Вернон і Д. Харгрівс зазначають, що для прояву творчості потрібна невимушена, вільна обстановка, де людина матиме вільний доступ до додаткової інформації щодо предмета завдання [4].

На формування здатності до творчості впливає і референтна група. Її можна виділити за ознакою ставлення особистості до норм групи. Це реальна або уявна група, погляди, норми якої є зразком для наслідування. Кожна людина має свою референтну групу, в якій вона формує свої ідеали, переконання, на думку якої вона зважає, чиею оцінкою дорожить. Більшість дослідників у галузі креативності (В. Дружинін, Д. Богоявленська, В. Клименко, А. Матюшкін, Г. Ожиганова, В. Роменець, Н. Хазратова, Є. Яковлева та інші) вважають, що в прояві креативних властивостей індивідів у типовій, природній для життєдіяльності навчальній ситуації особливу роль відіграє авторитетний дорослий, який демонструє зразки креативної поведінки і тим самим створює творчу атмосферу та спонукає до розкриття творчих можливостей.

Особистість учителя є потужним чинником формування особистості індивіда. Соціальні функції педагога – залучити учнів до культурної спадщини, суспільного досвіду старших поколінь; розвинути в них самостійність і здатність жити, творити і вкладати частинку себе в суспільство, формувати досвід суспільного життя для інших поколінь. Досить перспективним у зв'язку з цим є метод відображеної суб'єктності, що його запропонував В. Петровський [9]. На думку вченого, педагог, реалізуючи себе, наповнює змістом світ цінностей дитини в найбільш сенситивний період розвитку і формування її особистості. В цьому випадку персоналізація є механізмом розвитку креативності особистості.

Організація креативної взаємодії в групі, організація творчої діяльності, сумісне пізнання і генерація ідей є складовою процесу формування креативності. Ефективність креативної взаємодії виявляється через: усвідомлення спільної творчої діяльності всіма учасниками групи; вибір форм творчої діяльності; дотримання принципів гуманізації, диференціації, індивідуалізації, колективізму, спадкоємності, особистісного розвитку; забезпечення достатньої самокерованості творчою діяльністю; визнання особистості або члена групи суб'єктом творчої діяльності. Найважливіше мистецтво будь-якого організатора творчої діяльності, зокрема педагога, полягає в тому, щоб спрямовувати і регулювати цю діяльність, робити акцент на гуманітарно-естетичній освіті особистості, що передбачає розвиток розуму, мовлення, інтуїції, уяви, високих етичних почуттів, чутливості до краси, гармонії, культури спілкування.

Ще одним зовнішнім чинником формування креативності є ознайомлення з культурою та мистецтвом, які відображають духовну сферу суспільства, роблять людину духовно багатою. Феномен прекрасного, який розкриває мистецт-

во, є важливою стороною людського досвіду. Головною метою мистецтва є зображення внутрішнього життя людини, її емоцій, пристрастей. Спілкування з культурою і мистецтвом дає людині змогу реалізувати її потребу у творенні, адже “людина за природою своєю є творцем, і цей природжений дар прокидається в неї, якщо її існування забезпечене...” [7, с. 165].

Значущим чинником для розвитку креативності є забезпечення психологічного комфорту людини. Поняття “психологічний комфорт” в психологічній літературі чітко не окреслено. Можна лише зазначити, що слово “комфортний” позначає зручність, найбільш сприятливі для нормальної життєдіяльності організму умови середовища [1, с. 562]. Психологічний комфорт можна розглядати як єдність, рівновагу, тобто гармонію інтелектуально-вольових і морально-етичних складових особистості. Гармонія виявляється в адекватному відображенні й оцінюванні навколишнього світу та самого себе, в здатності планувати свій життєвий шлях і реалізовувати його відповідно до своїх можливостей, у підтримці свого творчого потенціалу і поведінки в рамках соціальних норм. Людина, яка відчуває себе захищеною, не знає страху, є вільною, впевненою у своїх силах, а це є умовою її успішної адаптації, гармонії з собою і навколишнім світом, а тому і творчого освоєння дійсності.

Важливою складовою психологічного комфорту, який необхідний для ефективного розвитку креативності, є створення ситуації успіху. Ситуація успіху – це особливий стан задоволення результатами фізичного або психічного напруження після виконання справи. Це якісна оцінка зробленого, що її дає сам виконавець, а не інші люди. Відчуття успіху виникає у людини, коли вона зуміє подолати свій страх та розгубленість. Ситуація успіху є своєрідним стрибком на рівень вище в особистісному розвитку людини. Успіху людина може досягти тільки тоді, коли сама визначає цей успіх. Щоб створити ситуацію успіху, педагогу необхідно зняти страх і психологічні бар’єри перед діяльністю, орієнтуючись на потенційні можливості учня, використовуючи прийоми персональної винятковості; застосовувати детальне оцінювання діяльності (таке оцінювання справедливе, гуманне, в ньому є потенціал стимулювального впливу); створювати атмосферу радості, здивування.

Психологічно комфортні умови сприяють самовираженню особистості. Самовираження як процес прояву потенційних можливостей і здібностей індивіда в конкретній діяльності – це прояв його креативної поведінки. Особистість виражає себе засобами операції дивергенції, яка є основою креативності [6]. Сприйняття ж іншої людини, уміння бачити й чути іншу людину є частиною психологічного комфорту, оскільки вони забезпечують гармонію у відносинах між людьми. Добре, чуйне ставлення до інших людей пов’язане із здатністю людини дивуватися, співчувати, радіти, співпереживати. А це якраз і є характеристики творчої особистості.

**Висновки.** Аналіз концепцій формування та розвитку креативності, психологічних умов і чинників дав підставу умовно виділити групу зовнішніх психологічних чинників, що впливають на її розвиток. Основними з них є творче середовище, ознайомлення з культурою та мистецтвом, психологічний комфорт. Суттєво впливають на творче ставлення особистості до діяльності нерегламентація активності, референтна група, творча особистість учителя, спеціально ор-

ганізована креативна взаємодія та творча діяльність у групі, спільне пізнання і генерація ідей.

Перспективним напрямом подальших досліджень може бути розробка спеціальної технології, яка б дала змогу формувати здібності до творчості студентської молоді.

#### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
2. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособ. для студ. высш. педаг. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
3. Современный словарь по педагогике / сост.: Е.С. Рапацевич. – М. : Современное слово, 2001. – 928 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер Пресс, 1999. – 368 с.
5. Аличева Е.Г. Творческая одаренность и условия ее развития / Е.Г. Аличева // Психологический анализ учебной деятельности. – М. : ИП РАН, 1991. – С. 7–17.
6. Психология развивающейся личности / под. ред. А.В. Петровского ; Научн.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
7. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
8. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н/Д, 1983. – 173 с.
9. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 17–30.

ГОРБУНОВА Н.В.

## ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Найголовнішою ознакою держави та нації є її рідна мова. Міра розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації, її культури. Рідна мова – це перше слово, почуте з материнських вуст, перша колискова пісня, яку чує немовля над колискою, “затишок батьківської хати, веселий гомін дитячого товариства”. К.Д. Ушинський назвав рідну мову “цвітом духовного життя нації”, порівняв її з квіткою, яка “ніколи не в’яне і вічно розвивається”. У мові, за словами К.Д. Ушинського, “одухотворяється весь народ і вся його батьківщина”. Рідна мова, на думку В.О. Сухомлинського, – це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Він образно називає рідну мову “невмирущим джерелом”, з якого дитина черпає перші уявлення про навколишнє, про свою батьківщину, своє село і місто, а слово рідної мови порівнює з неповторним ароматом квітки. Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім’ї, серед близьких і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває в дошкільних навчальних закладах, школі і протягом усього життя.

Мова – це головний інстинкт, який відрізняє людину від інших живих істот, соціальний зв’язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу і сприймання нового безмежного знання. Уявлення дитини тільки тоді стають чіткими і ясними, коли вони одержують словесне вираження. Дитина народжується з готовим механізмом для мовлення, але не володіє ним майже до кінця першого року, бо мовлення – це не тільки звуковий вияв, а процес розумовий, який поступово розвивається в дитини, залежно від її інтелектуального розвитку.

Отже, оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства, адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для оволодіння рідною мовою.

Проблема формування лексичної компетентності дошкільників останнім часом досить часто порушується в лінгводидактичних дослідженнях (О. Амацьєва, А. Богуш, Ю. Руденко). Проблема лексичного розвитку дітей досліджувалась ученими в різних аспектах: етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н. Данилова, І. Горелов, М. Кольцова, І. Павлов, К. Сєдов); фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздев, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юр'єва); збагачення словника дітей раннього віку (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко); особливості становлення й розвитку словника дітей (М. Коніна, В. Коник); залежність розвитку мовлення від спільної з дорослим діяльності (М. Єлагіна, Н. Лєпська, М. Лісіна); закономірності, принципи та методи навчання дітей раннього віку (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкіна).

**Мета статті** – уточнити сутність поняття “лексична компетенція”, висвітлити результати сучасних наукових досліджень з проблеми формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку.

Мовна компетенція охоплює мовні знання (лексичні, граматичні), мовленнєві вміння (фонетичні та орфографічні) і відповідні соціокультурні знання. Мовленнєва компетенція включає чотири види комунікацій: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Компетенція в говорінні – це компетенція в діалогічному та монологічному мовленні. Лексична компетенція складається з лексичних знань і мовленнєвих лексичних навичок, граматична – з граматичних знань і мовленнєвих граматичних навичок; фонологічна – фонетичних знань та мовленнєво-слухових навичок тощо.

**Лексична компетенція** – це здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг. Розвиток лексичної компетентності є центральним аспектом вивчення мови. Лексична компетенція розглядається як знання вокабуляру та правил словобудування та утворення речень. Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок. Лексичні мовленнєві навички – це навички інтуїтивно правильного утворення, вживання і розуміння іноземної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвомоторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови. Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних мовленнєвих навичок. Рецептивні лексичні навички – це навички розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні.

Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні визначається обов'язковий мінімум мовленнєвого розвитку дітей узагалі та в межах лексичної компетентності зокрема (табл. 1).

**Зміст лексичної компетенції дошкільників  
за Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні**

Зміст навчання	Обов'язкові результати навчання
Лексична компетенція Пасивний та активний словник у межах віку; слова-омоніми, слова-синоніми, антоніми; споріднені, багатозначні слова; основне та переносне значення слова; однокореневі слова; образні вирази, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти	Словник досягає 4–4,5 тис. слів, у словнику наявні всі частини мови. Дитина вживає слова різної складності, з абстрактним та переносним значенням, синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова, фразеологічні звороти. Знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки. Володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прощання, знайомство, вибачення, подяка, прохання, зустріч, комплімент), формами звертання до дорослих і дітей. За кількісною та якісною характеристикою словник дитини досягає такого рівня, що вона може легко спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему, що в межах розуміння дитини

Як видно з табл. 1, словник дітей дошкільного віку містить 4–4,5 тис. слів усіх частин мови. Дитина вживає слова різної складності, з абстрактним та переносним значенням, синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова, фразеологічні звороти; знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки; володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації.

Зазначимо, що триєдина мета розвитку словника дошкільників полягає у збагаченні, уточненні та активізації словникового запасу. Система лексичної роботи включає зміст, мету, напрями, завдання (див. рис.). Метою лексичної роботи в дошкільному дитинстві є розвиток уміння дітей доречно добирати слова рідної мови, розуміти їх значення та вживати їх у власному мовленні.



Рис. Напрями лексичної роботи

Як видно з рис., ключовими напрямками розвитку словника дітей є збагачення та кількісне поповнення словника; уточнення значення слова або його засвоєння, тобто діти раннього віку засвоюють пряме та переносне значення слів, багатозначні слова; синоніми та антоніми; систематизація (упорядкування) словника: родові, видові, тематичні; активізація лексичного багажу; виховання дослідного інтересу до слова (дослідна позиція); виховання прагнення говорити літературною мовою (уважне, дбайливе ставлення до слова; де, як, за допомогою яких методів). Серед напрямів лексичної роботи в дошкільному віці можна виокремити такі: кількісне збагачення словника, уточнення значення слів і словосполучень, активізація словникового запасу, виховання поважного ставлення до рідного слова.

Завданнями напряму кількісного збагачення словника є збагачувати словник узагальнюючими словами; словами іншомовного походження, найбільш уживаними в українській мові. У межах напряму уточнення значення слів і словосполучень розв'язувалися такі завдання: розвивати точність і доречність уживання слів відповідно до ситуації спілкування; вчити розуміти, доречно й точно вживати слова, близькі за значенням та функціональною ознакою. Наступний напрям – активізація словникового запасу – передбачав розв'язання таких завдань: активізувати вживання дітьми образних виразів, приказок, фразеологічних зворотів. У межах напряму – виховання поважного ставлення до рідного слова – розв'язували таке завдання: збагачувати словник новими художніми та поетичними виразами, порівняннями, образними словосполученнями, звуконаслідувальними словами.

Завдання розвитку лексики дошкільників за групами найбільш повно подано в програмі А. Богуш “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” (табл. 2).

Таблиця 2

### Завдання розвитку лексики дошкільників за групами

Вік дитини	Зміст програми
Три роки	Збагачувати словник дітей новими словами відповідно до тем: “Дитячий садок”, “Ігри”, “Іграшки”, “Сім'я”, “Побутові предмети”, “Одяг”, “Взуття”, “Меблі”, “Тварини”, “Птахи”, “Рослини”, “Овочі та фрукти”, “Продукти харчування”, “Транспорт”, “Пори року”, “Явища природи”, “Свята”. Вводити в активний словник дитини нові узагальнюючі поняття. Продовжувати збагачувати словник дітей іменниками, словами, які позначають близьке оточення дитини, далеке, словами, що позначають абстрактні поняття, словами з характеристичним значенням. Вчити правильно користуватися словами, що позначають частини тіла людей і тварин. Збагачувати словник дітей прикметниками: присвійними, які означають фізичні якості людини та інших істот, психичні властивості, особливості характеру, та відносно-якісними прикметниками, прикметниками вищого ступеня порівняння, найвищого ступеня з префіксом “най-“. Збагачувати словник дітей дієсловами, вчити розрізняти значення дієслів з префіксами “за-”, “при-”. Поповнювати словник дієприкметниками, дієприслівниками, прислівниками. Продовжувати розширювати словник дітей синонімами (словами, близькими за значеннями), антонімами (словами з протилежним значенням)



Вік дитини	Зміст програми
Чотири роки	Збагачувати словник дітей новими словами (всі частини мови) відповідно до тем: “Дитячий садок”, “Ігри та іграшки”, “Родина. Родинні стосунки”, “Праця та професії дорослих”, “Транспорт”, “Місто (село, селище)”, “Одяг та взуття”, “Наші найменші друзі”, “Святкові дні”, “Рослини”, “Продукти харчування”, “Ввічливі слова”, “Наша Україна”. Активізувати словник дітей іменниками, які позначають назви предметів та явищ близького, віддаленого та далекого оточення. Збагачувати словник іменниками спільного роду; іменниками, які мають лише однину або лише множину, складними словами зі з’єднувальними голосними, словами, що означають явища природи, взаємовідносини між людьми, родинні стосунки, професії дорослих, національну їжу, національний посуд, національні свята та національну їжу, слова, пов’язані з державою, Україною. Продовжувати збагачувати словник іменниками, які означають збірність, абстрактні поняття, час та простір, узагальнюючими словами. Поповнювати словник прикметниками, які мають коротку форму, присвійними прикметниками, позначеннями ступенів прикметників словами “більше, менше, трохи”. Збагачувати словник дітей дієсловами. Уводити в активний словник дієприкметники, дієприслівники, ступені прислівників, прислівники часу, місця; прийменники, частки. Ознайомити дітей з різними значеннями багатозначних слів. Продовжувати збагачувати словник словами-синонімами й антонімами
П’ять років	Активізувати, уточнювати та збагачувати словник дітей словами відповідно до тематики словникової роботи попередньої групи та в межах нових тем: “Відносини між людьми”, “Гостинність”, “Доброзичливі сусіди”, “Дорожній рух”, “Машини-помічники”, “Спортивні розваги”, “Народні вироби”, “Народні національні символи”, “Українські традиції та обряди”, “Державні символи”. Продовжувати збагачувати словник дітей іменниками, які означають взаємовідносини між людьми, правила поведінки людей на вулиці, правила дорожнього руху; складними словами, які означають назву машин, що полегшують працю людей, словами, які означають спортивні ігри, розваги. Ввести в словник дітей іменники – назви державних та народних символів, традицій, виробів, збірні іменники, що означають сукупну множину, складноскорочені слова, словосполучення. Продовжувати збагачувати словник дітей синонімічними іменниками, словами-антонімами, узагальнюючими родовими поняттями другого порядку. Розвивати стилістичне чуття рідної мови: розуміти слова-омоніми, переносне значення слів; слова, у значенні яких багато спільного. Збагачувати словник дітей дієсловами недоконаного виду, які означають необмежену дію, безособовими дієсловами; словами, близькими за значенням. Вчити доречно й точно добирати дієслова відповідно до ситуації спілкування. Уводити в словник дітей прикметники вищого й найвищого ступенів зі словами “найбільш, найменш, занадто, дуже”. Вчити добирати до іменників якісні, відносні та присвійні прикметники. Поповнювати словник дієприкметниками, формами минулого часу, дієприслівниками, числівниками, прийменниками, частками

Низку досліджень присвячено словниковій роботі з дошкільниками, ознайомленню їх зі словом у різних видах діяльності, особливостям розуміння значення слова дітьми різних вікових груп, опануванню узагальнюючого значення

слів, уведення саме таких, що позначають елементарні поняття (А. Ількова, Л. Колунова, А. Лаврентьева, А. Смага, Є. Струніна) [2; 3]. Ці дослідження довели, що виховання в дошкільнят уваги до змістової сторони слова, його семантики, уточнення значень слів, збагачення зв'язків слова з іншими словами розвиває точність слововживання.

У дослідженні А. Лаврентьевої доведено, що становлення системи лексичних значень слів відбувається поступово. Труднощі у виявленні рівня розвитку семантичної сторони мовлення в дітей четвертого року життя пов'язані з рядом причин: швидкою втомлюваністю, невідповідністю оволодіння фонетичним та змістовим планом слів, а також нездатністю до вичленювання суттєвих ознак слова. А. Лаврентьева довела, що в молодших дошкільників можна сформулювати розуміння та використання в мовленнєвій діяльності лексичних одиниць, семантичних відносин на основі спеціальної роботи, спрямованої на усвідомлення вихованцями місця слова в лексичній системі рідної мови. Формування свідомого ставлення дитини до смислової сторони лексичних одиниць, уміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності підводить до оволодіння значенням слова на рівні смислу.

Дослідження Є. Струніної спрямоване на розв'язання широкого кола завдань лексичної роботи, зокрема, на формування в дітей розуміння смислової сторони слова (багатозначності, синонімічних та антонімічних відносин) у старших дошкільників [3]. У працях З. Антонової, І. Волкова, М. Михайлова розглядаються деякі питання методики оволодіння синонімами в процесі навчання дітей дошкільного віку.

Розвитку словника молодших дошкільників присвячено дисертаційне дослідження В. Коник, у якому автор важливе місце в роботі з розвитку словника молодших дошкільників відводить дидактичним іграм, використанню картин. У процесі таких занять діти знайомляться з предметами побуту, іграшками, дізнаються про їх призначення, вчать називати їх відповідними словами. На думку автора, необхідна система, що ґрунтується на чуттєвій основі словника, виробленні вміння узагальнювати предмети та їх властивості, яка б сприяла активному використанню дітьми власного словникового запасу.

Праці А. Бородич суттєво збагатили методику як наукову, навчальну дисципліну. Ряд спеціальних досліджень, присвячених вивченню особливостей засвоєння дітьми лексики рідної мови, проводили Г. Бавикіна, А. Богатирьова, В. Гербова, А. Іваненко, Н. Іванова, В. Логінова, Ю. Ляховська, Н. Савельєва, А. Смага, Є. Струніна, В. Яшина.

Дисертаційне дослідження Н. Кудикіної присвячено проблемі формування словника дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі. Дослідниця наголошує на тому, що словниковим запасом дитина оволодіває в процесі вільного нерегламентованого спілкування з оточуючими. Трудова діяльність і побутові процеси сприяють значному збільшенню лексичного запасу за рахунок активного вживання дітьми нових слів у процесі самостійної діяльності. Визначаючи гру як діяльність, що сприяє формуванню словника й мовлення, Н. Кудикіна зазначає, що в грі розвиваються найвищі прояви другої сигнальної системи – мислення та мовлення.

У праці В. Ядешко, присвяченій становленню синтаксичної сторони мовлення в дітей четвертого й п'ятого років життя, аналізуються особливості ово-

лодіння смисловою стороною слова. Автор зазначає, що недостатнє оволодіння лексикою мови призводить до численних неточностей у мовленні дитини як при позначенні окремих предметів, так і їх ознак.

**Висновки.** Отже, проблема формування лексичної компетентності є актуальною та знаходить відображення в програмах та документах про освіту, а також є предметом багатьох досліджень сучасних науковців.

#### Література

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: Сутність та шляхи реалізації / А.М. Богуш // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 3–5.
2. Колунова Л.А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – теория и история педагогики / Л.А. Колунова. – М., 1993. – 24 с.
3. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – теория и история педагогики / Е.М. Струнина. – М., 1984. – 23 с.

ГОРОХОВСЬКА Т.В.

## ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ТА КЕРІВНИЦТВО САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ У ЮРИДИЧНОМУ ВНЗ

Актуальність статті полягає у тому, що формування культури професійного мовлення – одне з практичних завдань навчальної дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням”, яке має важливе соціальне значення. Характер мовленнєвої діяльності фахівця залежить від умов спілкування: мовлення може виникати раптово, під впливом конкретної життєвої ситуації, чи воно може бути заздалегідь продумане, підготовлене. Тож, кожен випускник вищого навчального закладу повинен володіти таким рівнем мовленнєвої підготовки, який би повною мірою забезпечував різні сфери його спілкування. Формується грамотне володіння мовою, тобто вміння правильно використовувати засоби мови для передачі різноманітного життєвого змісту, як на аудиторних практичних заняттях, так і під час самостійного опрацювання матеріалу.

Орієнтація на самостійну роботу – це не лише спосіб здобуття знань, а й один із головних принципів діяльності сучасної вищої школи. Питання, пов’язане з активізацією самостійної роботи студентів, особливо актуальне сьогодні, оскільки самостійна робота відіграє головну роль у пізнавальній діяльності та закріпленні здобутих знань.

**Мета статті** – розглянути актуальні питання, пов’язані з організацією самостійної роботи студентів у юридичному вищому навчальному закладі: а) планування; б) керівництво самостійною роботою (безпосереднє та опосередковане – через спеціальні навчальні матеріали).

Самостійна робота є важливим засобом навчання, який сприяє формуванню у студентів готовності до самостійного систематичного поповнення своїх знань, виробленню вмінь орієнтуватися в потоці наукової інформації, забезпечує необхідний обсяг та рівень знань, умінь і навичок для розв’язання різних пізнавальних завдань [4, с. 227].

Робочі програми в юридичному навчальному закладі передбачають певну кількість годин, відведених для самостійної роботи студентів на практичних заняттях під керівництвом викладача, а також під час самостійної роботи [6, с. 35]. З точки зору організації, структури та функціонування самостійна робота (як аудитор-

на, так і позааудиторна) є складовою підсистемою, що виконує цілком конкретні функції в навчальному процесі. Правильно та раціонально спланована й організована самостійна робота забезпечує найвищий рівень засвоєння навчального матеріалу, слугує засобом активізації інтелектуальної діяльності, сприяє розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей; формує такі важливі якості особистості й характеру, як цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, а також потребу в самоосвіті, активній професійній та суспільній діяльності [2, с. 446].

Наукова організація самостійної роботи студентів пов'язана перш за все з плануванням. Для правильного планування важливим є обґрунтоване визначення загального обсягу самостійної роботи та розподіл його на етапи вивчення. Так, уже при складанні тематичних планів необхідно вирішити питання про те, який матеріал підлягає засвоєнню в аудиторні години, які теми і в якому обсязі повинні бути відведені для самостійного опрацювання студентами, а також скільки часу необхідно для засвоєння цього матеріалу.

Суттєвим недоліком діючих тематичних планів, а також планів самостійної роботи студентів є те, що вони розробляються без диференціації та індивідуалізації навчання. Індивідуалізація процесу навчання здійснюється в рамках завдань і змісту навчальної дисципліни. Необхідність індивідуалізації процесу навчання зумовлюється тим, що рівень підготовки та розвитку здібностей до навчання у студентів неоднаковий. Мета індивідуалізації процесу навчання полягає в тому, щоб забезпечити максимально продуктивну роботу всіх студентів, і має здійснюватися на всіх етапах навчання й головним чином під час засвоєння нових знань. Однією з форм індивідуалізації процесу навчання є програмування навчання, яке дає можливість активізувати працю кожного студента, посилити самоконтроль [1, с. 142].

При визначенні нормативів для виконання самостійної роботи необхідно враховувати неоднорідність контингенту студентів за рівнем теоретичної та практичної підготовки. У зв'язку з цим доцільно розробити єдиний тематичний план, до якого входив би навчальний матеріал для аудиторних занять і для самостійного засвоєння його студентами за кількома рівнями їх теоретичної підготовки. Такі тематичні плани дають змогу диференціювати навчання та індивідуалізувати роботу зі студентами.

Мета самостійної роботи, на нашу думку, полягає в тому, щоб сформува-ти у студентів навички роботи з літературою, включаючи оволодіння теоретичним і практичним мовним матеріалом і пошук інформації, необхідної для майбутньої професійної діяльності.

Для цього передбачається робота з навчальними посібниками, підручниками, практикумами, словниками, довідниковою літературою [3, с. 476]. Керівництво самостійною роботою студентів при вивченні дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” включає кілька педагогічних, психологічних і методичних аспектів: 1) підготовка дидактичних матеріалів та розробка методики для їх самостійного вивчення; 2) створення умов для мотивації студентів до самостійної роботи; 3) організація структури аудиторних і позааудиторних занять, визначення в них місця і часу для самостійної діяльності студентів, використання додаткових засобів (комп'ютерні технології); 4) визначення раціональних форм контролю. Важливе значення для управління самостійною роботою студентів мають навчальні матеріали, які повинні через навчальні завдання

спрямовувати позааудиторне вивчення матеріалу з дисципліни. Студент має знати, навіщо виконує те чи інше завдання або вправу та де він може застосувати здобуті з їх допомогою знання і навички [7, с. 36].

Навчальні матеріали можна класифікувати таким чином: матеріали, які використовуються без технічних засобів навчання (ТЗН); матеріали, які використовуються за допомогою ТЗН; матеріали, які можуть бути використані з допомогою ТЗН та без них. До першої групи належать навчальні програми, практикуми, збірники контрольних робіт, карточки-завдання, граматичні довідники тощо. Друга група матеріалів включає в себе аудіозаписи та відеоматеріали. Третя група – це тести для машинного чи безмашинного контролю.

Проаналізуємо спочатку деякі матеріали першої групи. Навчальні програми допомагають керувати самостійною роботою студентів завдяки точно сформульованій конкретній меті. Сутністю навчальних програм є поетапне послідовне засвоєння граматичного матеріалу з наступним його закріпленням і самоконтролем. Неоднорідність контингенту студентів за рівнем теоретичної та практичної підготовки спонукала до створення спеціальних карток-завдань. Їх кількість залежить від матеріалу, який пропонується для опрацювання, від рівня його засвоєння та інших показників. Картки мають різне призначення: тренувальні вправи, вправи на закріплення навчального матеріалу, контрольні вправи. Тренувальні, як правило, містять деякі елементи, що є найскладнішими для засвоєння. Вправи на закріплення та контрольні вправи є багатоплановими. Вони включають усі основні теми конкретного заняття чи теми [7, с. 37].

Використання карток-завдань відрізняється від виконання одного завдання усіма студентами. Ці картки індивідуальні, завдання в них можуть повторюватися, а зміст завдань – різний. Час виконання обмежений (5–7 хв). Для студентів з глибокими знаннями ми добираємо складніші завдання з елементами аналізу, для студентів із середнім і низьким рівнем підготовки складність завдань знижується. За умов систематичної роботи з використанням карток-завдань вдається досягти певних позитивних результатів у засвоєнні матеріалу, який вивчається.

Картки-завдання використовуються не лише у процесі проведення аудиторних занять, а також як завдання для самостійної роботи студентів з наступною їх перевіркою. До матеріалів другої групи (ТЗН) належать розроблені фонетичні, лексичні, граматичні, лексико-граматичні та інші завдання, які виконуються за допомогою комп'ютерного обладнання. Їх мета – виробити мовні вміння шляхом багаторазового використання як простих, так і складних мовних явищ за тематикою, що максимально наближена до професійних інтересів студентів. Такий підхід викликає поглиблений інтерес до матеріалу, який вивчається. Запропоновані завдання доповнюють матеріали підручників, формують граматичні навички, навички усного мовлення, допомагають використовувати навчальний матеріал у ситуації спілкування. Ще одним важливим аргументом на користь матеріалів другої групи є те, що вони можуть активно використовуватися для самостійної роботи. Особливо актуальні вони для студентів середнього та низького рівня успішності, а також для студентів, які пропустили заняття. Такі завдання допомагають їм вивчити, повторити та закріпити матеріал.

В умовах юридичного вузу, коли на вивчення мовних дисциплін відводиться мінімальна кількість годин, важливе значення має інтенсифікація навчального

процесу. Головним завданням при цьому стає поліпшення якості засвоєння навчального матеріалу при найменших витратах часу та енергії викладача й студента.

Наразі існує кілька шляхів інтенсифікації навчального процесу: перший полягає в оптимальному використанні навчального часу; другий реалізується за рахунок використання спеціальних методів і прийомів навчання, третій – найпоширеніший – оптимальне використання сучасних ТЗН. Останнім часом інтенсифікація навчання все більше пов'язується з поняттям активізації групової навчальної діяльності через активізацію всіх резервів особистості кожного студента [6, с. 88].

На нашу думку, використання ТЗН є найоптимальнішим шляхом інтенсифікації навчального процесу. Досвід використання аудіо- та відеотехніки, комп'ютерного обладнання показав, що за допомогою ТЗН можна суттєво збільшити обсяг роботи кожного студента, індивідуалізувати її, повною мірою реалізувати методи поглибленого вивчення дисципліни. Проте варто враховувати, що види роботи, які використовуються на аудиторних заняттях, не повинні дублювати вправи, що виконуватимуться студентами самостійно в позааудиторний час.

Третя група навчальних матеріалів для управління самостійною роботою студентів містить матеріали, які можуть бути використані з допомогою ТЗН і без них. Практично всі заняття забезпечуються тестами, у яких використовуються як контрольні, так і тренувальні вправи. Перевага тестів у їх об'єктивності, тобто незалежності перевірки й оцінювання знань від викладача. Такі матеріали ефективні на заняттях для тренування, самоконтролю та взаємоконтролю. Робота з ними допомагає активізувати всю групу та дає можливість викладачеві здійснювати індивідуальну роботу з окремими студентами [5, с. 82–83].

Існують різні методики обробки результатів тестових досліджень. Найпоширенішою є та, у якій індивідуальні результати порівнюються з раніше визначеними критеріями. Важливе значення у цьому випадку має розробка критеріїв, яка ґрунтується на аналізі навчального матеріалу та визначає, що повинні знати й уміти студенти в результаті вивчення навчальної дисципліни [4, с. 242–243].

**Висновки.** При цьому варто відзначити, що планування та керівництво самостійною роботою студентів є важливим і багатоаспектним. Уміла організація самостійної роботи створює сприятливі умови для підготовки студентів до самоосвіти, формування творчої особистості. Однак про результативність самостійної роботи можна говорити лише тоді, коли поряд з успішним опануванням навчального матеріалу простежується свідомий потяг студентів до самовдосконалення.

#### **Література**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 142.
2. Гороховська Т.В. Реалізація загальнодидактичних підходів до організації самостійної роботи курсантів на заняттях з ділової української мови / Т.В. Гороховська // Проблеми пенітенціарної теорії і практики : щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. – К. : Леся, 2002. – С. 445–450.
3. Гороховська Т.В. Шляхи розвитку культури професійного мовлення майбутніх працівників ОВС / Т.В. Гороховська // Проблеми пенітенціарної теорії і практики : щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. – К. : КІВС, 2004. – № 9. – С. 473–480.
4. Зайченко І.В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. педаг. навч. закладів / І.В. Зайченко. – Чернівці, 2003. – С. 227–229.
5. Бонелис М.Д. К вопросу о характере контролирующих тестов, их составлении и использовании / М.Д. Бонелис, В.М. Воскобойникова, И.И. Миронова, Н.И. Невмывайко // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : сб. научных трудов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 82–83.
6. Копобаева Ж.Т. Интенсивное обучение иностранным языкам с помощью ТСО / Ж.Т. Копобаева // Вопросы преподавания иностранных языков в вузах МВД : сб. научных трудов. – Омск, 1990. – С. 88.
7. Соболева А.В. Организация самостоятельной работы слушателей / А.В. Соболева, Т.А. Шевченко // Вопросы преподавания иностранных языков в вузах МВД : сб. научных трудов. – Омск, 1990. – С. 35–37.

## ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УКРАЇНІ В 70–80 РР. ХХ СТ.

У педагогічній сфері в 70–80-ті рр. ХХ ст. в Україні були початі спроби ввести фахівців, орієнтованих на соціально-педагогічну роботу (організатори позакласної й позашкільної виховної роботи в школах, педагоги-організатори житлово-комунальних служб, працівники позашкільних установ, гуртожитків, клубів, кімнат школяра й ін.). Поступово формувалася й затверджувалася ідея цілеспрямованого створення соціально-педагогічного досвіду, розвивалася ідея інтеграції, міжвідомчого підходу в соціальній діяльності, змінювався характер взаємодії школи з іншими інститутами. Однак розвиток продовжував стримуватися відсутністю професійно підготовлених кадрів та наукового підходу до вирішення практичних проблем. Значна увага в цей період приділяється проблемі обдарованості й особливості соціально-педагогічної діяльності у діагностиці та розвитку індивідуальних здібностей дитини.

Узагальнення науково-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що питаннями організації освітньої і соціально-педагогічної діяльності з дітьми займалися І. Зверева, А. Капська, С. Харченко, Ю. Василькова, Р. Вайнола О. Жигайлова, Н. Тализіна, І. Трухіна, Н. Щукіна, О. Мкртчян; еволюцію соціально-педагогічної теорії та практики розглядали Т. Дмитренко, А. Малько, В. Тесленко, Л. Штефан.

Таким чином, значна кількість досліджень показує, що питання організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні у 70–80-х рр. ХХ ст. не було раніше предметом спеціального вивчення.

Отже, *мета статі* полягає в систематизації теоретичних положень та узагальненні досвіду соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в Україні у 70–80-ті рр. ХХ ст.

Передумовою змін ставлення до соціально-педагогічної діяльності стала директива ХХІV з'їзду КПРС, де підкреслюється необхідність подальшого поліпшення навчання і комуністичного виховання учнів і підготовка їх до життя. Однією з важливіших умов успішного вирішення цього завдання є систематичне вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Тому значний внесок у здійснення соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми і вивчення їх індивідуальних особливостей зробила Колегія Міністерства освіти УРСР своїм рішенням “Про визначення індивідуальних особливостей учнів” від 19.04.1971 р. Так, вона ухвалила звернути увагу директорам шкіл, класним керівникам, вихователям та вчителям на необхідність значного поліпшення вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх нахилів, здібностей, інтересів та широкого використання наслідків цього вивчення в навчально-виховному процесі; запровадити, починаючи з 1971/72 н. р., обов'язкове складання на кінець навчального року педагогічних характеристик на учнів усіх класів, у яких, крім об'єктивних даних про учня, відображати рівень загального його розвитку, здібності, нахили, інтереси та професійну спрямованість, ставлення учня до навчання, до суспільно корисної праці, до виконання громадських доручень, подавати інформацію щодо поведінки учня [1].

Так, у 1971 р. в Москві пройшла конференція щодо проблеми здібностей. Основною її метою було обговорення основних проблем психології та встановлення зв'язків між дослідниками, які працюють у цій сфері. На конференції розглядалися такі питання: природа здібностей і загальні принципи їх вивчення; діагностика і методика вивчення здібностей, її принципи та організація; структура здібностей; формування та розвиток здібностей.

У літку 1971 р. в Тбілісі пройшов IV з'їзд психологів СРСР. На з'їзді розглядалися два підходи до проблеми здібностей (біологічний, соціальний). Усі учасники з'їзду були згодні з тим, що здібності – прижиттєві, онтогенетичні утворення і головну вирішальну роль у їх формуванні та розвитку відіграє соціальний досвід людини, умови її життя, навчання й виховання [11].

Слід підкреслити, що в зазначений період з'являються також нові установи, які проводили соціально-педагогічну діяльність з обдарованими дітьми. До таких закладів можна зарахувати спеціальні школи для винятково обдарованих дітей, а також школи й класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів [3; 4;10; 12].

Аналіз вітчизняної літератури і архівних джерел свідчить про те, що факультативні курси, школи юних математиків і фізиків при вузах, олімпіади, МАН, позашкільні установи – усе це перевірені, досить надійні, перспективні форми й методи соціально-педагогічної діяльності для формування й розвитку юних талантів.

Радянській школі 70–80-х рр. належала провідна роль у підготовці здібної, талановитої дитини, яка постійно повинна була поповнювати багатомільйонну армію вчених, винахідників, конструкторів, раціоналізаторів, діячів культури, творців нового, прогресивного.

Так, за визначенням І. Волкова, формування здібностей дитини відбувається в умовах навчання і виховання. Навчальна діяльність сприяє виявленню і розвитку здібностей а також їх нахили. На думку вченого, при сучасних способах навчання в школі виявити обдаровану дитину, її здібності до самостійної творчої роботи дуже складно [2].

Тому 05.05.1974 р. виходить “Положення про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів”. Середня загальноосвітня школа з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів у своїй діяльності керується Основами законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту, Статутом середньої загальноосвітньої школи і Положенням про середню загальноосвітню школу з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів, затвердженим міністром освіти УРСР. Метою таких шкіл є поглиблене оволодіння учнями знаннями і навичками.

Школи, а також школи-інтернати з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів забезпечують учням поглиблене оволодіння знаннями та вміннями з профільюючих навчальних дисциплін, трудову і професійну підготовку, розвиток творчих здібностей залежно від їх інтересів та нахилів.

Класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів відкриваються за ініціативою педагогічної ради школи рішенням районного (міського) відділу народної освіти. У школі можуть одночасно бути класи з поглибленим вивченням кількох навчальних предметів.



Для надання допомоги вчителям у поглибленому вивченні наукових основ спеціальних курсів, а також для проведення занять з учнями може залучатися професорсько-викладацький склад університетів, педагогічних інститутів, а для діагностики більш обдарованих учнів – соціальні працівники [5; 6; 8].

Узагальнення вітчизняної літератури та архівних джерел [3; 4] свідчить про те, що в цей період також відкриваються спеціалізовані школи для обдарованих дітей фізико-математичного, суспільно-гуманітарного, хіміко-біологічного, художньо-музичного профілів. За рішенням XXVII з'їзду КПРС та XXVII з'їзду Компартії України з метою якісного поліпшення підготовки та залучення до наукової діяльності талановитої молоді Президіум АН УРСР, Мінпрос УРСР та Мінвуз УРСР постановив створити, починаючи з 1986/87 н. р. при університетах та науково-дослідних інститутах АН УРСР спеціалізовані школи, діяльність яких регламентується Положенням про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів.

Так, у 1986 р. були відкриті середня школа № 35, м. Донецьк, середня школа № 51, м. Одеса, середня школа № 24, м. Харків, середня школа № 13, м. Дніпропетровськ, середня школа № 145, м. Київ.

Слушно відзначили, що перехід на навчання за новими програми позитивно вплинув на якість підготовки випускників шкіл. Тому значну увагу при роботі з обдарованими і здібними дітьми приділяють МАН. У роботі МАН бачили прообраз позашкільної організації, яка відповідала б зростаючим потребам науково-технічного прогресу, могла б задовольнити запити найсильніших учнів VIII–X класів [7].

Слід зазначити, що найширшого розмаху у 70–80-х рр. XX ст. набули олімпіади юних математиків, фізиків, хіміків, географів-краєзнавців, які останнім часом проводилися в кілька турів і завершувалися республіканськими або й всесоюзними олімпіадами. Цьому сприяли діяльність предметних гуртків і товариств, факультативні заняття, наукові читання, лекторії та вечори, клуби та вікторини.

Накопичений у світовій та вітчизняній правовій і загальноосвітній практиці досвід щодо соціального реагування на талант кодифікований у Конвенції про права дитини, законах і актах.

Так, у жовтні 1988 р. була проведена Перша європейська конференція з проблем обдарованості, у якій взяли участь і вітчизняні вчені. Сорок четверта Комісія Генеральної асамблеї ООН 10.11.1989 р. прийняла Конвенцію про права дитини. З прийняттям Конвенції вводяться нові права: право на виживання та розвиток, на фізичне і психічне становлення, право на збереження індивідуальності [9].

Таким чином, можна сказати, що основним завданням соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми у 70–80-ті рр. XX ст. є розвиток творчих здібностей дитини відповідно до її інтересів і нахилів, сприяння свідомості при виборі професії.

Мета діяльності соціального педагога у 70–80-ті рр. XX ст. збігалася з метою організації навчально-виховного процесу з обдарованими дітьми і полягала у формуванні всебічно розвинутої творчої особистості, мала як індивідуальну спрямованість, так і визначення педагогічно доцільних відносин у колективі, організацію вільного часу учнів на основі спільності інтересів і схильностей.

Слід зазначити, що до координаторів соціально-педагогічного впливу в досліджуваній період можна віднести організаторів позакласної та позашкільної роботи, педагогів-організаторів для роботи з обдарованими дітьми, а також вихователів-суспільників.

Можна виділити такі здібності, якими має володіти соціальний педагог у роботі з обдарованими дітьми в досліджуваній період:

- конструктивні, які є умовою успішного проектування і формування особистості вихованця, передбачення результату праці й поведінки дитини в різних ситуаціях;
- перцептивні, які складаються з розуміння психології дитини, а також її стану на сучасному етапі;
- експресивні, тобто здібності до зовнішнього висловлювання своїх думок, знань, почуттів, переконань, насамперед за допомогою мови, міміки, пантоміміки;
- здібності вольового впливу на учня (навіювання);
- комунікативні здібності, які допомагають встановлювати правильні відносини з дітьми (педагогічний такт, урахування індивідуальних і вікових особливостей дитини);
- організаторські здібності [11].

На підставі вищесказаного можна відзначити вимоги, яким має відповідати соціальний педагог: творчий підхід до роботи; здібність оцінити кожний факт всебічно, розглядаючи його причини за допомогою різних властивостей залежної від умов та об'єкта діяльності.

**Висновки.** Таким чином, можна сказати, що в Україні в 70–80-ті рр. ХХ ст. починають розвиватися різноманітні комплекси а саме: соціально-педагогічні, освітньо-культурні, фізично-оздоровчі тощо. Цей період можна характеризувати інтенсивним розвитком соціально-педагогічної практики з іншими галузями, різними сферами соціальної роботи, а зокрема, з обдарованими дітьми.

#### Література

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. / Ю.В. Василькова. – 2-е изд., искр. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
2. Волков И. Выявление и развитие способностей / И. Волков // Народное образование // 1974. – № 6. – С. 92.
3. Гаврилюк О.О. Технології соціально-педагогічної діяльності майбутнього соціального педагога / О.О. Гаврилюк // Збірник наукових праць. – Хмельницький, 2003. – С. 63–65.
4. Гарбич О. Особистісно орієнтовані технології в педагогічній роботі з обдарованими дітьми / О. Гарбич // Молодь і ринок. – 2006. – № 2. – С. 44–47.
5. Гнатко М.М. Структура обдарованості та засадничі принципи роботи з обдарованими дітьми / М.М. Гнатко // Обдарована дитина. – 1998. – № 4. – С. 2–5.
6. Гранкина Р.М. Проблема социализации личности старшеклассников в отечественной педагогике и школе 60–80-х гг. ХХ века : монография / Р.М. Гранкина ; [под ред. проф. В.В. Макеева]. – Пятигорск : Изд. ПГЛУ, 2001. – 173 с.
7. Дубина Л. Малая академия наук / Л. Дубина // Воспитание школьников. – 1971. – № 1. – С. 83–84.
8. Зазимко О.В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості / О.В. Зазимко // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5–14.
9. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історії педагогіки” / І.Д. Зверева. – К., 1998 – 40 с.
10. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 277 с.
11. Ломов Б. Психологии о педагогических проблемах / Б. Ломов, К. Волков // Народное образование. – 1972. – № 8. – С. 110–123.
12. Шморгун В.Ф. Особливості навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми / В.Ф. Шморгун // Радянська школа. – 1975. – № 11. – С. 14–21.

## ТЕСТОВА ТЕХНОЛОГІЯ МОНІТОРИНГУ РІВНЯ ЗНАНЬ З ХІМІЇ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Органічною складовою сучасної системи освіти є тестові технології, що посідають особливе місце у системі педагогічних вимірювань. Пошук досконалих методів вимірювання рівня навчальних досягнень на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій набуває надзвичайної актуальності. У всьому світі активно проводяться розробки компетентнісних тестів не тільки і не стільки для оцінювання результатів навчання, скільки для вдосконалення самого процесу навчання, підвищення його результативності, визначення адекватної оцінки як особистого рівня знань учнями чи студентами, так і викладання дисципліни вчителями чи викладачами. Сучасна парадигма освіти змінюється від знанневої до компетентнісної, відповідно, змінюються і технології оцінювання рівня знань. Запровадження зовнішнього незалежного оцінювання на національному рівні є важливим етапом модернізації системи загальної освіти. Тестові технології активно використовуються у середній школі, тоді як у вищих навчальних закладах їх запровадження є несистематичним, недостатньо обґрунтованим та малоефективним. Тому це питання потребує подальших теоретичних і практичних досліджень.

Фундаментальні дослідження тестування як методу педагогічної діагностики висвітлені у працях В. Авансова, В. Безпалька, К. Ингемана, П. Клайна, А. Майорова та інших. Моніторингу навчання хімії учнів присвячені дослідження Ю. Романенка, Л. Романишиної. Питання впровадження такої технології при викладанні хімії у технічних вишах практично не розглядалися.

**Мета статті** – обґрунтувати у рамках компетентнісного підходу тестову технологію моніторингу рівня знань студентів з хімії у вищих технічних навчальних закладах освіти.

Застосування компетентнісного підходу до формування змісту освіти зумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей, який визначатиме результативність освітніх систем. Як зазначає О.І. Локшина [1, с. 25], світові дослідження з оцінювання компетентнісних характеристик відбуваються двома основними напрямками, зосереджуючись на розробленні технологій оцінювання як ключових, так і предметних компетентностей. Результати оцінювання влада використовує для моніторингу якості освітніх послуг та для визначення рівня досягнення учнями освітніх цілей та оволодіння освітніми стандартами, працедавці – для відбору кваліфікованої робочої сили, молодь – для порівняння успіхів однолітків.

Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розробила Організація економічного співробітництва та розвитку в рамках проекту “DeSeCo” (Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual Foundations). До них належать такі положення.

1. Ключові компетентності – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. З огляду на це, оцінювання ключових компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і некогнітивні елементи з проекцією на соціальний і політичний контексти та проголошені освітні цілі й досягнуті результати.

2. Іншою проблемою при розробленні оцінних технологій є тісний взаємозв'язок і взаємозалежність між різними ключовими компетентностями. Для отримання валідних даних та достовірної інтерпретації результатів необхідно використовувати множину оцінних методів, у тому числі й (проте не обмежуючись) зовнішнє тестування.

3. Ключові компетентності є постійно змінюваною величиною. Проблемою в цьому контексті є вимірювання не стільки оволодіння або неоволодіння ключовими компетентностями, а визначення рівня такого оволодіння – починаючи від базового до високого. Тому важливо розробити своєрідну шкалу, що визначала б рівні оволодіння у валідних показниках.

Р. Пастушенко пропонує три рівні компетентності – початковий, достатній і високий. Збагачуючись досвідом діяльності, учень не лише нагромаджує потенційно корисні знання, вміння та ставлення, розвиває власний творчий потенціал, а й досягає повнішої компетентності, підвищує її рівень. Співвідношення рівнів навчальної діяльності та компетентності, компетенцій і компетентностей ілюструє табл. 1 [2, с. 162].

Таблиця 1

**Рівні навчальної діяльності та компетентності**

Рівні навчальної діяльності (навченості)	Компетенції	Компетентність	Рівень компетентності	Ключові слова, що виявляють компетентність
	Цілі/очікувані результати навчання	Досвід діяльності в життєвих ситуаціях		
Продуктивний	Творчі вміння, емоційно-ціннісні орієнтації	Розв'язання проблем, виконання нестандартних, творчих завдань	Високий	Створити, виробити, сконструювати, організувати, виявити, обґрунтувати ставлення, висловити власну точку зору
Продуктивно-репродуктивний	Вміння та навички (інтелектуальні та практичні)	Застосування вмінь у типових ситуаціях	Достатній	Охарактеризувати, порівняти, виділити, проаналізувати, виготовити (за шаблоном), віднайти (в джерелах), оцінити (за заданими критеріями)
Репродуктивно-продуктивний	Розуміння (ідей, зв'язків, відношень)	Пояснення, описування, демонстрація	Недостатній (початковий, мінімальний, частковий)	Застосувати знання про... (в реальних або змодельованих життєвих ситуаціях)
Репродуктивний	Відомості (вислови, назви, прості дії)	Використання для пояснення, демонстрації		

Для вирішення проблем необхідно звернутися до досвіду реалізації компетентнісного підходу в країнах Заходу, і в першу чергу, в США [3; 4]. Компетентнісний підхід розглядається як альтернатива більш традиційному кредитному підходу, орієнтованому на нормування змістовних одиниць.

Відповідно, оцінювання компетенцій, на відміну від екзаменаційних випробовувань, орієнтованих на виявлення обсягу і якості засвоєних знань, передбачає пріоритетне використання об'єктивних методів діагностики діяльності (спостереження, експертиза продуктів професійної діяльності, захист навчальних портфелів тощо).

Сама компетентність розглядається як здатність до розв'язання завдань і готовність до своєї професійної ролі у певній сфері діяльності. Відповідно, компетенція подається насамперед працедавцями і суспільством у вигляді деяких специфічних очікувань, пов'язаних з професійною діяльністю випускників. Саме рівень відповідності індивідуальних показників очікуванням працедавця і суспільства є основним показником компетентності.

Основним поняттям компетентнісного підходу є “освітній домен”, при цьому сумарна компетентність є сукупністю таких доменів, а кожен домен формується як специфічна функція (аспект) майбутньої професійної діяльності. Наприклад, при підготовці вчителів використовують такі домени:

- домен розробки навчальних програм і методів навчання;
- домен оцінок і вимірювань;
- домен інформаційної інтеграції, пов'язаний з використанням сучасних інформаційних технологій;
- домен менеджменту й інноваційної діяльності;
- домен дослідної діяльності.

Кожен з доменів конкретизується на двох чи більше рівнях. Зокрема, на одному з рівнів виділяються види діяльності і проблеми, до розв'язання яких повинні бути підготовлені випускники. На наступному чітко зафіксовані окремі дії і властивості, що необхідні для успішної діяльності: визначати..., порівнювати..., розробляти..., інтегрувати..., контролювати... тощо. У кінці опису компетенцій наводяться шкали, на яких відзначені стандартні рівні професійної компетентності (новичок, користувач, досвідчений користувач, професіонал, експерт й ін.).

Опис компетенцій обов'язково включає нормативну модель діагностичних процедур, які дають змогу практично організувати атестаційні процедури. В рамках моделі визначаються статус та умови проведення всіх методів контролю, в тому числі тестування, написання есе і представлення навчальних портфелів, експертиза практичної діяльності, порядок написання і захисту атестаційних робіт.

Як зазначає А.Г. Бермус [5], найбільш значущою особливістю компетентнісного підходу є авторство відповідних моделей: воно належить недержавним асоціаціям (федераціям, комітетам), що здійснюють координацію професіоналів у відповідних сферах професійної діяльності. Відповідно, сама проблема компетентнісного підходу набуває іншого інституційного виразу: мова йде про систему, що дає змогу досить об'єктивно оцінити відповідність кожного претендента майбутній діяльності, а також виробити чіткі критерії якості цієї діяльності, що

дають майбутнім працівникам можливість здійснювати спрямовану підготовку для отримання необхідного сертифіката й здобуття визнання в цій сфері.

Моніторинг (від лат. monitor – той, що нагадує чи наглядає) – постійне спостереження за якимось процесом з метою виявлення відповідності його стану бажаному результату чи початковим спостереженням. Ю.А. Романенко визначає моніторинг в освіті як систему стандартних (однорідних, порівняльних) вимірювань, за фіксованими результатами яких здійснюються оцінювання, спостереження, діагностика, управління та прогнозування стану освіти і змін, які відбуваються під час освітнього процесу [6]. Особливість моніторингу освіти полягає в тому, що він має бути комплексним за предметом оцінювання, оскільки спрямований як на результат освітньої діяльності, так і на сам процес, який веде до такого результату, тобто навчання, виховання, викладання, управління, ресурсне забезпечення тощо.

Ю.А. Романенко визначає такі попередні умови застосування моніторингу в навчальному процесі:

1. Виділити еталони навчального матеріалу з предмета за чинними державними програмами, за нормами державних вимог до рівня підготовки учнів та критеріїв оцінювання навчальних досягнень.
2. Сформулювати діагностичні цілі навчання таким чином, щоб їх досягнення міг перевірити будь-який експерт за допомогою вимірників.
3. Використовувати якісні стандартизовані вимірники результатів навчання.
4. Не дотримуватися жорсткого часового фактора у виконанні корекції знань і вмінь учнів.

Порівняльний аналіз методів вимірювання рівня навчальних компетентностей, які використовуються у сучасній педагогіці (табл. 2), свідчить, що тестування найповніше відповідає критеріям якості при визначенні рівня теоретичних знань та навичок учнів чи студентів. Погоджуємося з твердженнями О.І. Ляшенка та С.А. Ракова [7], що особливе місце тестових технологій зумовлено їхньою об'єктивністю (мінімізацією суб'єктивного фактора) та технологічністю (використання формалізованих процедур перевірки їх виконання).

Таблиця 2

### Методи оцінювання

Методи оцінювання	Критерії якості педагогічних вимірювань			
	Об'єктивність	Надійність	Валідність	Точність вимірювань
Спостереження	–	–	–	–
Усне опитування	–	–	–	–
Письмове опитування	–/+	–	+/-	+
Експериментальна перевірка знань та умінь	–/+	–	+/-	+
Тестування	+	+	+	+

Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Компетентність, на нашу думку, інтегративно поєднує особистий досвід та знання, взаємопов'язані мотивацією та цін-

ностями особистості. Результатом поєднання є пізнавальні та практичні вміння, які дають можливість судити про рівень компетентності особи. Тестові технології дають змогу з високою точністю і швидкістю відслідковувати знаннєву компоненту навчання, без якої компетентнісний підхід втрачає підґрунтя.

Компетентнісний підхід дає можливість по-новому встановити зміст і структуру хімії як фундаментальної дисципліни природничо-наукової підготовки. Цілями освіти в цьому контексті вважаємо формування хімічної компетентності, яка включає в себе:

- **хімічне мислення** як розуміння взаємозв'язку матеріальних об'єктів реальної дійсності за схемою: структурна організація речовини – фізичні та хімічні властивості – знаходження в природі та взаємоперетворення – застосування – вплив на навколишнє природне середовище;

- **хімічну грамотність** – вміння записувати хімічні формули та рівняння, розуміти їхню суть та здійснювати за ними необхідні розрахунки; вміння знаходити необхідну хімічну інформацію та використовувати її; вміння поводитися з хімічними речовинами, здійснювати з ними певні перетворення і прогнозувати результати цих перетворень;

- **хімічну відповідальність** – усвідомлення ролі різноманітних хімічних речовин і матеріалів у життєдіяльності людини та в довкіллі.

Вказані аспекти є ключовими при розробці тестових завдань різного призначення для моніторингу рівня знань студентів. Завдання для моніторингу навчання хімії учнів, за Ю. Романенком [8], мають бути:

- правильними – не допускати вільного тлумачення в тексті завдань;
- однозначними – виключати можливість формулювання багатозначних відповідей;

- відносно короткими – обмежувати кількість слів у тексті завдання;
- технологічними – забезпечувати можливість співвіднести кількісну оцінку виконання тесту із шкалою вимірювання та давати змогу здійснювати математичну обробку результатів;

- придатними – забезпечувати вимірювання рівня навченості широкого контингенту учнів, які оволодівають однаковим обсягом знань на однаковому рівні навчання.

Наведені вимоги, на нашу думку, можуть бути застосовані при розробці різнорівневого тестового контролю у вищій школі, структура якого наведена на рис. 1. Створена нами технологія тестового моніторингу рівня знань студентів, що враховує вимоги кредитно-модульної системи навчання, впроваджена на кафедрі хімії Луцького національного технічного університету.

Вона включає в себе тести чотирьох рівнів: вступного контролю, які дають змогу визначити базовий рівень знань студентів з хімії; поточного контролю, що використовуються на заняттях для поточного оцінювання знань та корекції навчального процесу; підсумкового контролю – входять до модульних контрольних робіт і включають в себе завдання всіх поточних тестів, що проводилися в модулі; завершального контролю – екзаменаційні завдання й тести перевірки залишкового рівня знань (включають усі тестові завдання дисципліни). У тестах перших двох рівнів використовуємо завдання множинного вибору або незавершеної думки, що містять базові теоретичні поняття, основні формули та закономірності конкретної

теми. При модульному контролі поряд з тестами, що містять відповіді на питання, використовуємо завдання відкритого типу, розв'язання яких демонструє вміння мислити, нерідко нестандартний підхід до вирішення типових завдань.

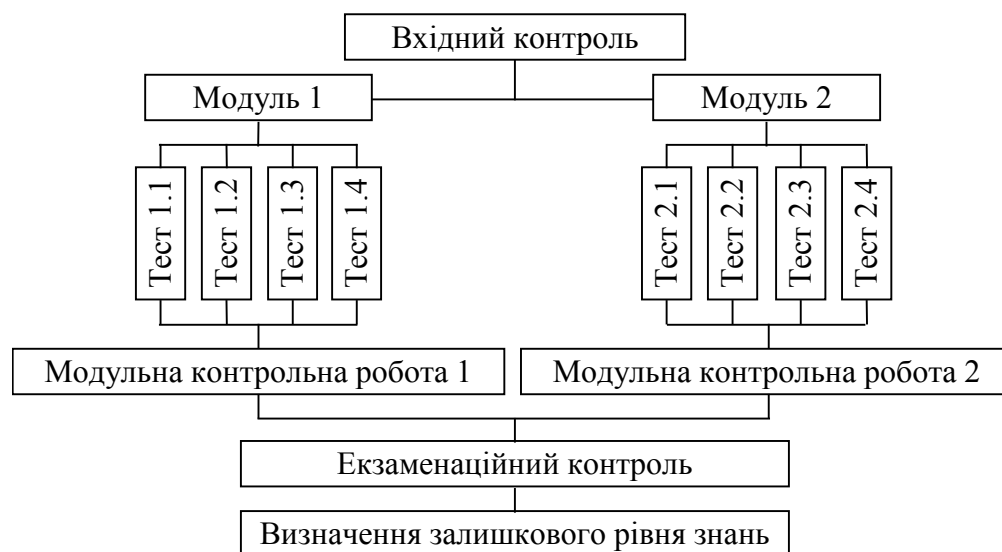


Рис. 1. Структура тестового контролю у вищій школі

Екзаменаційний білет включає три модулі завдань: 1) тестові завдання, що охоплюють базові поняття теоретичного матеріалу курсу; 2) розрахункові задачі професійного спрямування; 3) теоретичне питання, на яке студент дає усну відповідь. Розроблена структура білета дає змогу максимально об'єктивно оцінити навчальні досягнення студента і водночас позбавлена недоліків суто тестових технологій. Авторський підхід до складання іспитів відрізняється від традиційного, коли оцінювання знань мало суб'єктивний характер і нерідко перетворювалося в оцінювання самого студента.

**Висновки.** Компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що, на нашу думку, є його безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами. Компетенція – це мета освітньої діяльності, а компетентність – міра повноти її досягнення конкретним суб'єктом освітньої діяльності. Оцінювання рівня компетентностей – складна педагогічна проблема, одним із шляхів вирішення якої є запропонована тестова технологія моніторингу.

Обґрунтування методів та дослідження механізмів формування компетентностей різних рівнів є перспективними напрямками наших подальших досліджень.

#### Література

1. Локшина О.І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О.І. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 25–32.
2. Пастушенко Р. Український курикулум загальної освіти: етюд в тонах теорії рівнів навченості / Р. Пастушенко // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для ХХ ст. : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–27 червня 2007 р., м. Київ ; Проект “Рівний доступ до якісної освіти”, АПН України, Державна установа “Директорат програм розвитку освіти” МОН України. – К. : Ексоб, 2007. – С. 152–167.
3. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy : final report [Електронний ресурс]. – Chicago : American Library Association, 1989. – Режим доступу: <http://www.ala.org/acri/nili/ilit1st.htm>.



4. National Research Council. Commission on Physical Sciences, Mathematics and Applications. Being Fluent with Information Technology. Publication [Електронний ресурс]. – Washington, D.C. : National Academy Press, 1999. – Режим доступу: <http://www.nap.edu/catalog/6482.htm>.

5. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал “Эйдос” [Електронний ресурс]. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

6. Романенко Ю.А. Проблемы мониторингу в освіті / Ю.М. Романенко // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 56. – С. 3–8.

7. Ляшенко О.І. Тестові технології і моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку / О.І. Ляшенко, С.А. Раков // Вісник ТІМО. – 2008. – № 11–12. – С. 67–70.

8. Романенко Ю.А. Інструментарій моніторингу: принципи та вимоги / Ю.М. Романенко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 53. – С. 3–8.

ГУРА О.І.

## ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Стрімка інформатизація сучасного суспільства активізувала потребу в реформуванні системи професійної підготовки, зокрема в проведенні суттєвих змін у її структурі, змісті, організації, формах, методах та засобах навчання. Відповідно до національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. пріоритетним напрямом визначено “впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави зазначити, що питання теорії та практики впровадження інформаційних технологій у систему підготовки досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями в різних аспектах, таких як: формування інформаційної компетентності й інформаційної культури особистості (Т. Богданова, О. Значенко, І. Смирнова, А. Ясинський та ін.); функції інформаційних технологій у навчальному процесі (В. Андрущенко, Г. Балл, Р. Гуревич, А. Єршов, О. Ляшенко, І. Підласий та ін.); інформатизація освітнього простору (Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Касаткін та ін.); основні напрями використання інформаційних технологій та організації дистанційної освіти (В. Бикова, Г. Казлакова, М. Жалдак, Б. Кваші та ін.). Проте при великому науковому інтересі до проблем інформатизації та комп'ютеризації освітнього простору недостатньо розробленим є питання комп'ютерних засобів професійної підготовки, зокрема мультимедійних інтерактивних засобів навчання. Одним з актуальних завдань сучасної педагогіки є необхідність наукового обґрунтування процесу їх створення й використання.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості мультимедійного інтерактивного посібника як дидактичного засобу навчання.

Під дидактичними засобами в педагогіці розуміють предмети, що виступають як сенсомоторні стимули, які впливають на органи чуттів учнів, полегшуючи безпосереднє й непряме пізнання світу. Вони, як і методи, виконують навчальну, виховну і розвивальну функції, а також виступають засобами мотивації, управління й контролю за навчально-пізнавальною діяльністю (В. Слассьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов та ін.). Поряд з живим словом педагога засоби навчання є одним з найважливіших компонентів навчально-виховного процесу,

оскільки впливають на всі інші його складові – мету освіти, її зміст, форми і методи. Вони формують матеріальну та інформаційну основу освітнього середовища, впливають на діяльність суб'єктів навчання й організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих цілей навчання, які можуть характеризувати якість дидактичного процесу. Засобам навчання завжди притаманна різноманітність форм реалізації та методик їх використання, вони підпорядковуються тій парадигмі, що склалася в суспільстві. Засоби навчання сприяють оптимальному поєднанню теоретичних і практичних компонентів знань, приведенню змісту освіти у відповідність до рівня розвитку науки і техніки та суспільства в цілому.

На сьогодні технічний прогрес зумовив появу принципово нових засобів навчання, які формують навчальне середовище на засадах інформаційних технологій. Особливостями таких середовищ є те, що вони можуть функціонувати і як частина загального навчального середовища, і автономно, тобто в замкненій системі “людина – комп'ютер”, а також наявність у них зовнішнього інтелекту, який реалізовано апаратно та програмно [2]. Відтак, цілком природним на сьогодні є те, що поряд з традиційними методами і засобами навчання (підручник, схеми, таблиці, слово педагога), в професійній підготовці активно використовуються інформаційні технології, які дають можливість здійснювати альтернативні підходи до організації освітнього процесу: забезпечують індивідуалізацію навчання (система персональних завдань); створення умов для професійного самовдосконалення з використанням технічних засобів (упровадження методів аудіо- й відеонавчання); взаємодію суб'єктів, які знаходяться на різних територіях, на основі комп'ютерних засобів та мережі Інтернет (дистанційний підхід до організації навчання) тощо.

Особливе місце в сучасному навчальному процесі займають саме комп'ютери та мережа Інтернет. Як показує освітня практика, організація професійної підготовки на їх засадах забезпечує:

- комп'ютерну грамотність студента, формування навичок застосування технічних і мультимедійних засобів навчання (що, до речі, передбачено навчальними планами);
- інформативність освітнього процесу;
- індивідуалізацію та диференціацію навчання, підвищення навчальної та професійної мотивації;
- умови для розвитку самостійності в прийнятті рішень;
- можливість вибору багатоваріантних дій та повернення до будь-якого місця навчального курсу;
- візуалізацію навчальної інформації: роботу з інформацією, подано не тільки у вигляді текстів, схем, а й безпосередньо сприйманою з вуст викладача (лекції або коментарі з тієї чи іншої теми), перегляд ситуацій, що виникають у практичній педагогічній діяльності на основі відеоматеріалів;
- оперативність та об'єктивність оцінювання рівня підготовки студента; самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності, можливість самодіагностики, самопідготовки й самореалізації, тобто підтримання процесів самоорганізації особистості тощо.

Педагогічною реальністю також стають альтернативні традиційним засобам навчання комп'ютерні програми, мультимедійні та інтерактивні програми, які несуть різноманітну інформацію й враховують індивідуальні властивості особистості. Особливо перспективними є мультимедійні системи, що дають за допомогою комп'ютера оброблювати й одночасно відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією.

Терміном *multimedia* (в перекладі з англійської – “багатосередовищність”) позначають інформаційну технологію на основі програмно-апаратного комплексу, ядром якого є комп'ютер із засобами підключення до нього аудіо- і відеотехніки. Мультимедійна технологія дає змогу забезпечити в процесі вирішення завдань автоматизації інтелектуальної діяльності об'єднання можливостей ЕОМ з традиційними для нашого сприйняття засобами представлення звукової й відеоінформації, з метою синтезу звуку, тексту, графіки та живого відео. До переваг мультимедійних засобів можна зарахувати зростання аудіовізуальної інформації, розширення інтерактивних можливостей, більшу наочність опановуваного матеріалу, можливість сортування інформації, вдосконалення методів доступу до інформації, використання CD-ROM.

На основі особливостей взаємодії мультимедійні засоби поділяють на такі види, як: синхронна взаємодія (відеоконференція, конференція, бесіда), асинхронна взаємодія, онлайн-режим (конференції на основі www, аудіофрагменти, статичні картинки, анімація, відеофрагменти, www, електронні навчальні матеріали), кореспондентський режим (аудіокасети, відеокасети, CD-ROM); на основі використання різноманітних мультимедійних телекомунікаційних технологій – на: текст, віртуальні об'єкти, відео (відеоконференції, відеофрагменти – реальний відеофрагмент, слайд), звук (аудіокасети, аудіоконференції, аудіофрагменти – музичні фрагменти, звукові фрагменти, проговорюваний текст), графіка (статичне зображення, анімація) [2].

У контексті зазначеного набуває актуальності поширення і використання в освітньому процесі вищих навчальних закладів мультимедійних інтерактивних посібників (підручників) для самостійної роботи, оскільки, на думку науковців, саме підручник є узагальненою моделлю навчального процесу (І.Я. Лернер), моделлю людського досвіду, в якій відображається певний педагогічний досвід (В.П. Безпалько).

Ефективність використання мультимедійного інтерактивного посібника як засобу навчання залежить від рівня відповідності його дидактичним умовам організації самостійної роботи студентів, а відтак, серед основних вимог до дидактичних засобів самонавчання можна назвати такі:

- мають опосередковано передавати той матеріал, який викладач планував подати на навчальних заняттях;
- повинні забезпечувати індивідуальність і самоврядність під час самонавчання, можливість вибирати темп і траєкторію вивчення матеріалу, звернутись до будь-якої частини, фрагмента дидактичного матеріалу;
- зміст має бути добре структурованим та представленим, полімодальним, мультимедійним з метою його кодування в різних видах пам'яті для кращого засвоєння й усвідомлення;
- має бути закладений механізм саморозвитку і контролю за рівнем та якістю навчання, постійного моніторингу результатів [5].

Зміст посібника як дидактичного засобу самонавчання має подаватись таким чином, щоб здійснювалось непряме сприяння, допомога суб'єкту самонавчання за допомогою:

- діалогового стилю викладення;
- певної логіки подання матеріалу (від актуальності до самоконтролю і перевірки);
- структурування й дозування матеріалу;
- введення опорних вказівок, звернень, які сприяють процесу;
- посилення на джерела;
- діагностики рівня самонавчання та психологічної самодіагностики особистості.

Враховуючи вищезазначене, а також власний досвід створення і впровадження мультимедійного інтерактивного посібника для самостійної роботи магістрантів (“Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу”, (Запоріжжя, 2006)), можна визначити такі основні його особливості як дидактичного засобу самонавчання:

1) представлений в електронному вигляді: носієм є звичайний CD(DVD)-диск або мережа Інтернет. Водночас основний зміст можна роздрукувати і подати у формі звичайного традиційного посібника;

2) мультимедійність посібника забезпечена різноманітністю форм подання навчального матеріалу: тексти (дидактичний матеріал відповідно до програми, список джерел тощо), відеоматеріал (відеокоментар до посібника, відеолекція, відеоматеріал для самоаналізу), звуковий та кольоровий супровід; інтерактивність – можливість зворотного зв'язку: студент має змогу перевірити рівень ефективності самостійної роботи, визначити “прогалини” в засвоєнні матеріалу, отримати індивідуально-психологічний аналіз результатів діагностування (на основі дидактичних тестів, методів психодіагностики). Слід також зазначити, що студент має змогу сам вирішувати, в якому вигляді йому краще сприймати матеріал (у текстовому чи у вигляді наочної лекції);

3) оформлення головної сторінки (інтерфейсу) передбачає наявність опорних вказівок, звернень, які сприяють процесу самопідготовки: коментар до роботи з навчальним посібником, текстовий матеріал, відеоматеріал, список джерел, питання для самоперевірки, методи самодіагностики тощо. Студент у процесі роботи має мати змогу вернутись або перейти на будь-який етап роботи;

4) матеріал структурований певними смисловими порціями і подається за певною логікою, яка відповідає робочій програмі з дисципліни, це модульний принцип;

5) текст (зміст) посібника передбачає наявність опорних вказівок, звернень, які сприяють процесу самонавчання; посилення на джерела інформації, а також можливий перехід з одного виду подання інформації (скажімо, тестового) до іншого (відеоматеріалу);

6) з метою забезпечення принципу індивідуалізації процесу створені умови для діагностики рівня самонавчання та діагностики індивідуальних особливостей. Так, після кожного змістовного блоку це – контрольні тестові завдання, спрямовані на самостійне визначення студентом рівня засвоєння матеріалу. З метою визначення рівня ефективності роботи, її динаміки здійснюється перевірка

ка знань і в цілому по всьому матеріалу як до початку самостійної роботи, так і після неї. Таким чином, у структуру посібника закладений механізм саморозвитку: рух від самопізнання до самореалізації та самовираження. Так, загальне тестування й самодіагностика дає підстави для виявлення рівня підготовки, різноманітність дидактичного матеріалу (текстовий та відеоматеріал) створює умови для самопідготовки, контрольне тестування показує рівень оволодіння основними положеннями, а також напрями для подальшої самопідготовки;

7) великі можливості відеоматеріалу (художні, документальні фільми тощо). Мультимедійний посібник краще за інші дидактичні засоби, зокрема в контексті професійної підготовки, може створити умови для демонстрації студентам особливостей їх майбутньої професійної діяльності, аналіз яких дає змогу внести корективи у зміст професійної підготовки. Слід наголосити і на тому, що мультимедійний інтерактивний посібник передбачає корекцію як змісту навчальної діяльності, так і її форм.

**Висновки.** Таким чином, можна стверджувати, що мультимедійні інтерактивні засоби навчання мають певні переваги над традиційними. Їх “багатосередовищність” дає змогу забезпечити різноманітність форм подання й сприйняття навчального матеріалу, методів організації навчання, врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; інтерактивність встановлює зворотний зв’язок між суб’єктами освітнього простору, що дає можливість корегувати взаємодію зовнішніх (на організаційному рівні) та внутрішніх (на рівні особистості) процесів і факторів активізації пізнавальної діяльності.

#### **Література**

1. Вікіпедія – вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Краевский В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.
4. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Клюевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
5. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение: монография / Ю.Г. Репьев. – М.: Логос, 2004. – 248 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
7. Шахіна І. Інформаційні технології в навчальному процесі / І. Шахіна // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць / ред. кол.: С.У. Гончаренко (голова), В.О. Радкевич, І.Є. Каньковський (заст. голови) та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – Вип. 4 – С. 97–102.

ДАНИЛЕВИЧ А.К.

## **УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ**

Важнейшей задачей образовательного учреждения является обеспечение качества образования. Решение этой задачи в первую очередь ложится на её руководителя, а также руководителей подразделений. Рыночные отношения предусматривают кардинальные изменения в управлении не только предприятием, но и учебным заведением. Очень быстро меняются как внешние условия (государственная политика в сфере экономики, законодательство, появляются новые конкуренты и т. д.), так и внутренние условия функционирования организации (структурные и технологические изменения, психологические факторы и др.). Это потребовало подготовки руководителя нового типа – менеджера, который

знает рыночные отношения, обладает высоким уровнем общей и управленческой культуры, стратегическим мышлением, динамизмом и оперативностью действий, что, в свою очередь, требует существенных преобразований в системе подготовки управленческих кадров.

Несмотря на то, что большинство учебных заведений стоят перед необходимостью подготовки руководителей как к сегодняшним, так и к завтрашним изменениям, многие из них не имеют руководителей, которые получили специальную подготовку в области управления. Большинство руководителей осуществляет управление, руководствуясь преимущественно интуицией и здравым смыслом. Разрешить такое противоречие можно путём подготовки кадров в области управления учебными заведениями и их подразделениями в магистратуре при условии управления качеством их профессиональной подготовки.

Качество – понятие философское. За основу мы берем определение качества Т.И. Шамоной, которая рассматривает его как целостную, относительно устойчивую совокупность свойств, определяющую специфику данного предмета, процесса. Качество образования связано с соответствием полученного результата и прогнозируемой цели и зависит от ряда факторов, к которым относятся: цели дополнительного профессионального образования; содержание профессиональной подготовки управленческих кадров образования; образовательные технологии [7].

**Целью статьи** является раскрытие факторов, способствующих эффективному управлению качеством профессиональной подготовки менеджеров образования.

Среди важнейших целей обучения руководителей учебных заведений как менеджеров образования можно выделить следующие:

1. Дать руководителям знания, необходимые для успешного решения неотложных задач.
2. Помочь руководителям лучше понять и систематизировать уже имеющийся опыт.
3. Научить умениям и навыкам, необходимым для эффективного руководства.
4. Дать возможность творчески переосмыслить свою повседневную работу и стимулировать потребность в её совершенствовании.
5. Содействовать развитию у руководителей установок, которые способствуют:
  - повышению индивидуальной эффективности труда;
  - более продуктивному взаимодействию с подчиненными;
  - успешному достижению целей подразделений и всей организации в целом [6].

Как уже было сказано, важным фактором развития качества профессиональной подготовки менеджеров образования является содержание образования, которое отражено в учебных планах и программах. При их составлении необходимо сочетание академичности и технологичности транслируемого знания, которые делают такую программу сбалансированной и востребованной. Теоретическая база образовательной программы должна иметь серьезное научное содержание, что является основой для проведения практических занятий в разных формах. Использование практико ориентированных техник обеспечивает техно-

логическую сторону подготовки. Здесь важно, чтобы преподаватели знали не только свою науку, но и практическую работу, проблемы современного руководителя учебного заведения.

Американский психолог Аджирис считает, что действенность учебных программ для руководителей повышается, если при их разработке исходить из того, что организационное поведение руководителей в первую очередь определяется их установками. Именно установки, которые сформировались ранее, определяют стиль управления и доминирующие подходы руководителей к решению возникающих перед ними проблем. Таким образом, обучение руководителей в магистратуре состоит не только в передаче им необходимых знаний, не в обучении их копировать иллюстрируемые в ходе занятий образцы, а в изменении в нужном направлении их установок, как гибко, осознанно и самостоятельно использовать информацию для конкретных условий своей работы, в принятии более эффективных решений в повседневной управленческой практике, подкрепленной знаниями в области науки управления [6].

При подготовке учебных программ для руководителей важно основываться на тех принципах, которые создают наиболее благоприятные условия влияния на их установки и повышают готовность использовать полученные знания в практике собственной работы. Это прежде всего принципы:

1) активности, которая обеспечивается максимально широким использованием методов и средств активного обучения, позволяющих достичь высокой степени активности и личностной включенности тех, кто обучается, в учебный процесс;

2) ориентации на практическое использование полученных знаний, тесной связи содержания занятий с ежедневной управленческой практикой. Этой цели служат групповые обсуждения и задания, которые обучающиеся прорабатывают в малых группах в процессе обучения;

3) командной работы, что поможет в овладении навыками командной работы как для действующих руководителей, так и для лиц, что состоят в резерве на руководящие должности;

4) проектной работы как формы закрепления полученных знаний и навыков командной работы [6, с. 18].

В подготовке руководителей учебных заведений и их подразделений как менеджеров образования в магистратуре необходимо учитывать, что речь идёт об обучении взрослых, которые уже получили образование и сформировались как личности. Построение образовательного процесса с учетом особенностей обучения взрослых (андрагогики) является важным фактором его развития. Деятельность институтов образования взрослых эффективна в той мере, в какой она удовлетворяет запросы взрослых людей. Эта основная особенность позволила ученым (С. Вершловский, С. Змеёв, И. Колесникова и др.) осуществить анализ некоторых особенностей обучения взрослых как субъектов образования. Применительно к образованию свойство субъектности у взрослого человека, по мнению И. Колесниковой, выражается в следующих показателях:

- способности самостоятельно формировать информационный запрос;
- возможности выбора модели обучения;
- осознанном принятии той или иной позиции в процессе обучения;

- опоре на способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно-потребностной самореализации в сфере образования;
- стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного опыта в содержание обучения [4, с. 50].

Подчиненность образовательной сферы ведущим целям (профессиональным, семейным и т. д.) делает её зависимой от доминирующих интересов и потребностей субъекта, его способностей, осознания необходимости, продиктованной жизненной ситуацией. Отсюда прагматическое отношение взрослого к образованию. Это предъявляет особые требования к отбору содержания образования взрослых, т. е. совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную компетентность специалистов.

Современные исследователи в области андрагогики (С. Вершловский, Л. Луценко и др.) полагают, что содержание образования взрослых должно быть направлено не столько на совершенствование конкретных профессиональных знаний и умений, сколько на развитие ключевых компетенций (умение разрешать проблемы, креативность, коммуникабельность, готовность учиться и др.). Это усложняет разработку учебных программ, которые должны отличаться гибкостью, открытостью, эффективностью. В большей мере этим требованиям удовлетворяет модульный принцип построения учебных программ, так как каждый из модулей обладает собственной функцией, целевой направленностью, его можно адаптировать к уровню подготовки магистрантов. Кроме того, при модульном построении программ есть возможность изучить ожидания обучающихся на “входе” в модуль и уровня их компетентности на “выходе”, осуществлять рефлексивное осмысление учебной деятельности.

Особенности обучения взрослых просматриваются не только в содержательном, но и в технологическом аспектах. Они ориентируют преподавателей на использование широкого спектра методов и форм обучения, адекватных поставленным целям образования, а также особенностям обучения взрослых на основе изучения их потребностей.

Приоритетными должны быть такие формы и средства, которые способствуют тому, чтобы каждый взрослый овладел методами самостоятельного поиска. В основу выбора методов обучения взрослых может быть положена направленность их на мотивацию учебной деятельности. Этому будет способствовать проблемно-рефлексивный подход, в рамках которого диалоговая форма общения позволяет осмыслить, оценить собственный опыт и выработать пути решения собственных проблем. Одним из оснований для классификации таких методов, по мнению С.Г. Вершловского, может служить их способность моделировать жизненные (профессиональные) ситуации. Это методы: неимитационные (проблемные лекции, проблемные семинары, тематические дискуссии, мастерские, “мозговая атака”, круглый стол, стажировка, научно-практические конференции и др.); имитационные (анализ конкретных ситуаций, игры: деловые, производственные, учебные, исследовательские, игровое проектирование, разыгрывание ролей, инсценировка, имитационные упражнения, тренинги) [1, с. 6–7].

Помимо аудиторных занятий, необходимо проведение выездных экспертиз, которые позволяют учиться на конкретных делах. Особую ценность представляют мастер-классы, как педагогов, так и управленцев-практиков.



Современный управленец – это в первую очередь менеджер, который должен сочетать в себе качества эксперта и аналитика. Задача преподавателя заключается в том, чтобы развивать указанные качества магистрантов. Она реализуется не только в ходе написания курсовой, а затем и магистерской работы, но и программой стажировки. Поэтому среди заданий, адресованных магистранту для выполнения в период стажировки, в нашей практике весомую долю составляют задания такого характера:

- изучить годовой план работы учебного заведения и описать, в какой мере он соответствует научно-методическим рекомендациям, а запланированные в нём цели соотносятся с целями планов нижних уровней и “работают” на них;
- изучить итоговые документы учебного заведения или его подразделений (справки, доклады, приказы) осуществить экспертизу их аналитического уровня и грамотности принятия управленческих решений;
- посетить два-три учебных занятия преподавателей, подготовить их научный анализ;
- осуществить самоанализ управленческой (педагогической) деятельности в соответствии с занимаемой должностью [6].

Важным дидактическим компонентом в организации обучения взрослых является анализ и оценка результатов образовательного процесса. Она осуществляется по критериям: уровень усвоения знаний, сформированность на этой основе ведущих умений, удовлетворенность процессом и результатами учебной деятельности, развитием мотивации к дальнейшему повышению управленческой компетентности. Для этого используются такие формы оценивания, как тесты, защита магистерских работ, экзамены, зачёты.

Ученые используют при оценке эффективности обучения следующие критерии:

- *реакция обучаемых*, т. е. их впечатление об учебной программе, пользе обучения, качестве преподаваемого материала;
- *усвоение учебного материала* (его объем);
- *изменение поведения*, т. е. определяется как изменилось поведение обучаемых после того, как они прошли курс обучения и вернулись к своей работе (в какой степени в процессе работы используются знания и навыки, полученные в ходе обучения);
- *рабочие результаты* (критерий, с помощью которого определяется реальная выгода, которую организация получила в результате проведенного обучения) [6, с. 20].

Наконец, возникла необходимость определить такую дефиницию, как “управление качеством подготовки менеджеров образования”. В этом мы разделяем точку зрения Т.И. Шамовой, полагающей, что управление качеством профессиональной подготовки управленческих кадров образования – это целенаправленный, ресурсобеспеченный, спроектированный процесс взаимодействия управляющей и управляемой подсистем по достижению качества результатов, запрограммированных учебными планами и программами [7, с. 49].

Чтобы управлять развитием качества профессиональной подготовки менеджеров образования, необходимо иметь механизм управления её решением. В качестве такого механизма может выступать мониторинг, который рассматрива-

ется учеными как регулярное отслеживание хода образовательного процесса с целью выявления и отслеживания его промежуточных результатов, факторов и условий, повлиявших на них, а также принятие и реализация управленческих решений по регулированию и коррекции для проведения процесса в соответствии с прогнозируемым результатом [7, с. 50].

**Выводы.** Все сказанное позволяет заключить, что основными факторами качества профессиональной подготовки менеджеров образования и управления им являются:

- четкое определение целей подготовки как системообразующего элемента в управлении качеством;
- научный подход к составлению учебных планов и программ, где сочетаются академичность и техничность транслируемого знания;
- учет особенностей обучения взрослых (специфическая андрагогическая модель) как в отборе содержания образования, так и в технологиях его реализации;
- изучение и оценка результатов образовательных процессов;
- использование мониторинга как механизма управления качеством подготовки менеджеров образования, эффективность которого будет зависеть от связи подготовки руководителей в магистратуре с другими институтами образования взрослых и органов образования, т. е. создание целостной системы дополнительного профессионального образования управленческих кадров.

#### **Литература**

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8.
2. Виханский О.С. Практикум по курсу “Менеджмент” / О.С. Виханский, А.И. Наумов ; под ред. А.И. Наумова. – М., 1996.
3. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых / С.И. Змеёв. – М., 2002.
4. Колесникова И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М., 2003.
5. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л.И. Луценко // Педагогика. – 2005. – № 3.
6. Магура М. Навчання керівників / М. Магура // Управління освітою. – 2008. – № 14.
7. Шамова Т.И. Переподготовка руководителей образовательных учреждений / Т.И. Шамова // Педагогика. – 2003. – № 6.

ДЗЯДЕВИЧ Ю.В.

## **ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сучасні тенденції розвитку освіти потребують від педагога постійного професійного розвитку, здібності адаптуватися до соціальних змін, а також усвідомлення особливого значення ролі іміджу у становленні особистісних професійних якостей. Адже в суспільстві попит на педагога з високим професійним іміджем постійно зростає. У зв'язку з цим важливого значення в системі підготовки майбутніх вчителів набуває формування позитивного іміджу, який включає також створення власної Я-концепції.

Проблему формування іміджу досліджували такі вчені: В. Шепель, Г. Почепцов, Е. Соловійов, Г. Сорокіна, І. Криксунова, А. Панасюк, В. Горчакова та інші. Розробкою питань, пов'язаних з іміджем вчителя, займалися Т. Зеленська, Н. Піщулін, А. Оводова, А. Калюжний, І. Киштимова, О. Булатова, А. Калюжний, Л. Мітіна; іміджем педагога вищої школи – О. Пенькова, Ж. Зеленько,

А. Кайбіяйнен, Н. Сорокіна та інші. Однак вчені дотримуються різних поглядів щодо визначення сутності іміджу педагога.

**Мета статті** – розкрити особливості формування іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

Деякі елементи практичної теорії іміджу почали освоювати фахівці у країнах колишнього Радянського Союзу ще у 70-ті рр. ХХ ст. На початку 1990-х рр. формується нова галузь гуманітарних технологій – іміджелогія, або наука про технологію створення бажаного необхідного образу [1, с. 22].

Різні вітчизняні автори робили спроби визначити зміст поняття “імідж”. У 1989 р. словник з естетики містив таке визначення іміджу: “Імідж – це уявлення про речі та людей, яке формується (як правило, цілеспрямовано) засобами масової інформації, включаючи рекламу. На Заході імідж часто асоціюється з поняттями престижу, репутації, в соціально-політичному плані виступає однією з цілей артизації, коли з її допомогою реальність підмінюється розмитими, але приємними та заспокійливими ілюзіями” [15, с. 106]. Особливо важлива перша частина цього визначення, де імідж – це уявлення про навколишній світ, пов’язане з процесом сприймання. В соціальній психології, як відомо, імідж розглядається як ореол, стихійно або спеціально створований і підтримуваний думкою соціальної групи.

До цього ж часу належить визначення іміджу політичним словником за редакцією В. Абаренкова та його колег: “Імідж – у широкому значенні – поширення уявлення про характер того або іншого об’єкта; в більш вузькому (стосовно пропаганди, реклами, масової культури тощо) – означає цілеспрямовано сформований образ-уявлення, який за допомогою асоціацій наділяє об’єкт (явище, особистість, товар тощо) додатковими цінностями (політичними, соціально-психологічними, естетичними тощо) та завдяки цьому сприяє більш цілеспрямованому та емоційному сприйманню” [5, с. 187]. Виходячи з цих визначень, важко однозначно сказати, яке з них найбільш правильне. Однак їх об’єднує одне: уявлення про імідж як про образ, результат процесу сприйняття.

Фахівець-культуролог Н. Барна відзначає, що слово “імідж” міцно ввійшло до нашого побуту, воно все частіше вживається в розмовній мові, з’являється у пресі. У громадській свідомості закріплюється уявлення про імідж, як про певну цінність, від якої залежить успішність діяльності будь-якої організації чи особи. Це поняття активно використовують у засобах масової інформації, у системі маркетингу, реклами і зв’язків із громадськістю” [1, с. 6].

М. Пелагейченко вважає, що сьогодні трактування поняття “імідж” пов’язане з поняттями образу людини, враження або уявлення про неї, з тим, як вона подає себе іншим. Таким чином, сьогодні застосування терміна “імідж” поширилося на різні сфери життєдіяльності суспільства. Далі вона наголошує, що в сучасній літературі поняття “імідж”, має багато різних визначень, які відображають специфіку предмета дослідження. Імідж формується на основі природи або натури людини. Головне в іміджі пов’язано не стільки із самими властивостями, скільки з їх баченням іншими людьми [10].

Так, В. Горчакова в рамках розробки питань з іміджелогії розглядає імідж як інформаційний продукт і як видовище, він може мати як словесне, так і образне вираження залежно від консервативності або креативності і особливостей самовираження особистості. Якщо слово є інформаційно виразним, а образ –

художньо виразним, то імідж є універсальним засобом масової комунікації, способом взаємодії особистості з великими соціальними групами в аспектах “людина – суспільство”, “професіонал і його аудиторія (споживач)”.

З вищевисловленого В. Горчакова виділяє два підходи до моделювання іміджу в публічному просторі, відповідно до яких імідж постає як:

- розвиток себе як особистості, кінцевою закінченою формою якого є індивідуальність;
- гра, вигадка, вихід за межі індивідуальності, акцентування сукупності рис, що структурно виражаються новим образом.

Причому цей вихід може мати стратегічний і креативний характер. У першому випадку імідж моделюється в зоні найближчого розвитку або відображає психологічну перспективу розвитку індивіда, що виявляється в мріях, уявленні бажаного майбутнього. У другому – імідж виражає творчі, у тому числі акторські, інтереси особистості [2].

Акцентуючи на прямому зв’язку іміджу із зовнішніми ознаками особистості та її впливом на людей, В. Шепель, будучи одним із засновників вітчизняної іміджології, відзначає, що “привабливість особистості керівника характеризується його вмінням психологічно приваблювати до себе нових людей, викликати в них позитивні емоції та почуття, враження й уявлення, бути прикладом для наслідування” [14, с. 173].

У процесі побудови іміджу В. Шепель виділяє наступні такі етапи:

1) вивчення особистісних характеристик, якостей, складання Я-концепції за допомогою тестів, технологій. Роботу над іміджем слід починати з формування духовних, моральних якостей, підпорядкування загальнолюдським цінностям та законам суспільного розвитку. Захоплювати може лише та особистість, яка спирається на загальнолюдські якості та достоїнства. На цьому етапі відбувається збір інформації про ідеальний образ, що брали як еталон у процесі іміджування;

2) підбір характеристик, які відповідають роду або виду професійної діяльності. Наприклад, якщо формується імідж керівника, то підбираються й культивуються такі якості, як відповідальність, дисциплінованість, організованість, інформованість тощо;

3) робота над зовнішнім виглядом (умілий підбір макіяжу, зачіски, одягу). Визначальне значення має вибір особистого стилю в одязі. Привабливий зовнішній вигляд, невимушені манери, гармонія в будові тіла, чарівна посмішка мимоволі притягують оточуючих. Усе це вимагає копіткої праці над створенням себе, свого образу, засвоєння правил поведінки;

4) робота над удосконаленням комунікативних якостей (вміння виступати перед аудиторією, захоплене мовлення тощо). До цього етапу належить розвиток акторських даних, якщо необхідно зацікавити слухача, зняти напруження жартом [14].

Отже, технологія побудови іміджу – дуже складний і тривалий процес, який має за головну мету вдосконалення людини, забезпечення сприятливих умов для самореалізації та особистісного професійного розвитку.

Поділяючи думку попереднього автора, Н. Клуниченко підкреслює, що “особистість керівника, його стиль діяльності..., є найважливішим фактором

соціально-психологічного клімату колективу” [3, с. 32], який можна зробити або прекрасним, або непривабливим. Причому в процесі створення того чи іншого клімату, керівник, на думку автора, постає не тільки як виконавець конкретної соціальної ролі, а й носій певних особистісних рис, що визначають його імідж.

Імідж виконує функцію сполучної ланки між людиною та аудиторією. При цьому він повинен відображати вимоги та інтереси аудиторії, проходити крізь “фільтри” недовіри й неуважності, характерні для масової свідомості. На думку Г. Сорокіної, імідж створюється з конкретною метою – справити враження, щоб сформувати у людей потрібну думку про себе, а звідси і ставлення. Причому це не лише картинка нас, а й обіцянка відповідності зовнішнього вигляду внутрішньому змісту, певній моделі поведінки. Інакше кажучи, потрібно “бути, а не здаватися” [12].

Згідно з точкою зору І. Ладанова, поняття “імідж” належить до таких складних феноменів, що наявні в судженнях людей, але чітко ними не усвідомлюються до того часу, поки не стануть загальноприйнятими. Підкреслюючи саме прогресивні моменти у змісті цього поняття, автор відзначає, що “під іміджем розуміють образ людини, зазвичай, авторитетної або яка має високий соціальний статус (позитивну оцінку громадськості). Скажімо, якщо менеджер сприймається людьми як респектабельна людина, то про нього говорять, що в нього є “імідж”. Під час проведення соціологічного опитування така людина отримує високий рейтинг” [7, с. 103].

Важливим аспектом професійної діяльності імідж постає для освітян, які покликані виховувати і навчати молоде покоління. Роль викладача вищого навчального закладу у формуванні особистості молодого спеціаліста, громадянина України надзвичайно відповідальна. Тому він має поєднувати в собі кращі людські якості, бути всебічно освіченим, тактовним, вихованим, коректним. Поведінка його повинна відповідати нормам етикету [11].

О. Цибуленко вважає, що імідж учителя– це гармонійна сукупність зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей педагога, покликаних продемонструвати його бажання, готовність і здібність до суб’єкт-суб’єктного спілкування з учасниками освітнього процесу [13].

Особливого значення імідж набуває в мистецькій діяльності, де важливу роль відіграють самопрезентація і творчість митця, його зовнішній вигляд та внутрішній стан. Тому, характеризуючи внутрішні складові іміджу фахівців мистецьких спеціальностей, Г. Падалка наголошує, перш за все, на педагогічному артистизмі як здатності управляти собою, виявляти весь арсенал експресивної виразності. Артистизм викладача при цьому виконує багато функцій. Серед них: *мотиваційна* (викликає інтерес студентів до особистості викладача і до предмета, який він викладає), *мобілізаційна* (сприяє налаштуванню студентів на позитивну домінанту), *атракційна* (зумовлює активну роботу студентів), *стимулювальна* (приваблює інших людей до своєї особи), *фасилітаторська* (полегшує педагогічну взаємодію, сприяє організації уваги студентів та виявленню в них здібностей до вивчення предмета). До основних зовнішніх складових іміджу дослідниця зараховує: одяг, зачіску, гарні манери, охайність [9, с. 300].

Л. Мітіна вважає, що імідж професіонала – це складне утворення і пропонує такі його складові компоненти:

- зовнішні (зовнішність, манери, мова, голос, міміка, хода тощо);
- внутрішні (інтелект, спосіб мислення, ідеї, інтереси, ерудиція тощо);
- процесуальні (форми спілкування, темперамент, професіоналізм, виразність, темп, традиції);
- образ (який виникає під час появи людини і залишається після її зникнення) [8].

С. Єрмакова, досліджуючи компоненти Я-концепції, які визначають імідж людини, зосереджує увагу на трьох його складових:

1. “Я-образ” – це те, що суб’єкт думає про себе (при цьому самооцінка виступає як самоповага).

2. “Я-реальне” – це те, ким ми є насправді (формується вже не на знаннях, а на оцінці, як правило, неусвідомленій і не завжди позитивній).

3. “Я-імідж” – це “Я-зовнішнє”, тобто те, як людина себе “подає” (такі установки пов’язані з уявленнями індивіда про омріяний образ) [6, с. 45–46].

О. Кононко наголошує, що на формування та розвиток позитивного професійного іміджу фахівця, який сприяє підвищенню уваги до власної особистості, її професійної діяльності, життєвої компетентності, впливає емоційна спрямованість особистості, а саме:

- інтерес – емоція, яка мотивує когнітивно-аксіологічний компонент професійно-особистісної діяльності та творчі прагнення особистості. У стані інтересу підвищується увага, допитливість, захопленість власною діяльністю;

- радість – емоція, спрямована на переживання активного внутрішнього задоволення, впевненості в собі, власної значущості, успіху своєї професійної діяльності, прихильності оточуючих людей. Якщо ця емоція переважає в емоційному житті людини, то, як правило, вона перебуває в постійному емоційно-гармонійному зовнішньому та внутрішньому комфорті, має оптимістичний погляд на життя та займає активну громадську позицію;

- любов – емоція, яка посідає особливе місце в житті будь-якої людини. Ця емоція сприяє утворенню особливих стосунків, які впливають на різні сфери особистісно-професійного життя [4, с. 26].

У працях інших дослідників більше уваги приділяється таким особистісним ознакам: наполегливості, вмінням піклуватися про інших, пристосовуватися до незвичайних ситуацій, спілкуватися і слухати, виступати перед аудиторією, розбиратися в політиці і стратегії, мати відчуття гумору, вміти орієнтуватись на майбутні події, розуміти, як власний приклад впливає на інших [1].

**Висновки.** Імідж сучасного педагога є складним інтегративним утворенням у структурі особистості, де гармонійно поєднуються зовнішні та внутрішні індивідуальні та професійні якості. Саме за допомогою іміджу педагог має змогу продемонструвати свою професійну майстерність, культуру педагогічної діяльності, бажання й готовність до суб’єкт-суб’єктного спілкування з учасниками освітнього процесу, а також справити вплив на емоційну сферу учня, а через неї – на його свідомість, поведінку і діяльність. Тому формування іміджу ефективно за таких умов:

- мотивація студентів до формування власного професійного іміджу на основі проведення суспільно значущих заходів у вищому навчальному закладі;

- теоретична і практична підготовка майбутніх учителів у процесі вивчення технологій створення позитивного іміджу;
- становлення особистості майбутнього вчителя, де головною особливістю стає його професійний імідж.

#### Література

1. Барна Н.В. Іміджологія : навч. посіб. для дистанційного навчання / Н.В. Барна ; за наук. ред. В.М. Бобика. – К. : Університет “Україна”, 2007. – 217 с.
2. Горчакова В.Г. Прикладная имиджология : учеб. пособ. / В.Г. Горчакова. – М. : Академический Проект, 2007. – 400 с.
3. Клуниченко Н.М. Некоторые социальные и социально-психологические факторы труда и руководства / Н.М. Клуниченко. – Барнаул : АГУ, 1988. – 110 с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / О.Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
5. Краткий политический словарь / В.П. Абаренков, Т.Е. Абова, А.Г. Аверкин и др. ; сост. и общ. ред. Л.А. Ониква, Н.В. Шишлина. – 6-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1989. – 623 с.
6. Курлянд З.Н. Становлення позитивної “Я-концепції” майбутнього вчителя : моногр. / З.Н. Курлянд. – О. : ПНЦ АПН України, 2005. – 163 с.
7. Ладанов И.Д. Практический менеджмент (Психотехника управления и самотренировки) / И.Д. Ладанов. – М., 1995. – 491 с. – С. 103.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 276 с.
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
10. Пелагейченко М.Л. Сутність поняття “імідж учителя” у сучасній педагогічній науці / М.Л. Пелагейченко // Зб. наук. праць. Серія : Пед. науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – Вип. 51. – 426 с.
11. Пенькова О. Проблема іміджу: соціокультурний і психолого-педагогічний аспекти: про імідж педагога / О. Пенькова // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 47–48.
12. Сорокина Г.Г. Имидж и социальный успех / Г.Г. Сорокина // Школа и производство. – 2003. – № 5. – С. 4–6.
13. Цыбуленко О.П. Положительный имидж преподавателя – путь к профессиональному успеху / О.П. Цыбуленко // Зб. наук. праць БДПУ. Серія : Педагогічні науки. – Бердянск : БДПУ, 2008. – № 3. – С. 134–138.
14. Шепель В.М. Имиджология. Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М., 1994.
15. Эстетика : словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

ДОЛИНСЬКИЙ Є.В.

## ДОСЛІДЖЕННЯ КРИТЕРІЇВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Початок третього тисячоліття характеризується активними пошуками нових форм, технологій і засобів навчання. При цьому як основи модернізації освіти розглядають інформаційні технології (далі – ІТ). Особливі надії викладачі і вчені покладають на дистанційну освіту, яка швидко розвивається як у світі, так і в Україні. Існуючий досвід упровадження технологій дистанційного навчання (далі – ДН) у системі підготовки спеціалістів показує, що однією з основних є проблема готовності студентів до навчання в нових умовах, дистанційно, оскільки при безумовній перспективності різноманітних форм і моделей ДН, спостерігається недостатня якість цього навчання.

**Метою статті** є визначення структурних, критеріальних і рівневих характеристик готовності студентів до дистанційного навчання.

Для досягнення цієї мети ми сформулювали такі завдання: визначити і проаналізувати основні форми дистанційного навчання; охарактеризувати діяльність студента в дистанційній формі навчання; дослідити критерії, що визначають готовність студентів до навчання за допомогою інформаційних технологій.

З огляду на це, актуальність статті визначається швидким розвитком дистанційної форми навчання і необхідністю створення теоретично-методологічної бази для нього.

Наукова новизна публікації полягає у встановленні основних критеріїв готовності студентів до навчання за дистанційною формою.

В організацію наукових досліджень і впровадження у педагогічну практику ідей дистанційного навчання зробили внесок А. Андреев, В. Тихомиров, В. Солдаткін, В. Самолов, С. Щенников, Є. Полат, І. Роберт, В. Кухаренко, В. Олійник, О. Пічкарь, О. Рибалко та інші.

Проблемам удосконалення навчально-виховного процесу, зокрема інформатизації освіти, присвячені праці таких учених, як Б. Гершунський, А. Довгялло, М. Жалдак, Г. Клейман, Є. Маргуліс, Є. Машбиць, Р. Нортон, С. Пайперт, І. Підласий, Й. Ривкінд, Б. Скіннер, Р. Сміт, Р. Тайлер, Є. Толман, Є. Горндайк, Дж. Хартлі та інші.

Можна навести багато визначень поняття “дистанційне навчання”, що відображають різноманітні підходи до його розуміння. Розглянемо декілька з них.

Дистанційне навчання – нова організація навчального процесу, яка базується на принципі самостійного навчання студента; середовище навчання характеризується тим, що учні часто віддалені від викладача у просторі або в часі, але мають можливість у будь-який момент підтримати діалог за допомогою засобів телекомунікації [3].

Дистанційне навчання – це універсальна гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій і технологічних засобів, котрі створюють для учня умови вільного вибору навчальних дисциплін, які відповідають стандартам діалогового обміну з викладачем, при цьому процес навчання не залежить від місцезнаходження учня у просторі і часі [3].

Найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення дистанційного навчання, дане А.В. Хуторським. Дистанційне навчання – це електронний варіант очного або заочного навчання, що адаптує традиційні форми занять та паперові засоби навчання в телекомунікаційні. Дистанційне навчання покликане вирішувати специфічні завдання щодо розвитку творчої складової освіти [8].

В науковій літературі існують багато синонімічних термінів на позначення цього поняття [1]: дистанційне учіння (*distance teaming*) – здобуття учнем знань за допомогою мережі Інтернет, комп’ютерів, телебачення, радіо й ін.; дистанційне навчання (*distance teaching*) – викладання “на відстані”; дистанційна освіта (*distance education*) – поєднання праці викладача і студента в разі, якщо між ними нема безпосереднього контакту; теленавчання (*teleteaching*) – навчання з використанням супутникового й інших варіантів телебачення; навчання за допомогою мережі (*teaching by network*) – використання переважно мережі Інтернет; телематична освіта (*telematic education*), що є найширшим з указаних понять, включаючи спільні дії всіх учасників навчання з використанням усієї різноманітності інформаційних засобів.

У ДН можна виділити три основні технології, за допомогою яких виконується безпосередньо сам процес навчання:

1. *Кейс-технологія*, згідно з якою навчально-методичні матеріали чітко структуровані і відповідно комплектуються в спеціальний набір (кейс), потім



пересилаються студентів для самостійного вивчення з періодичними консультаціями у спеціальних викладачів-консультантів, тьюторів чи інструкторів у створених для цих цілей віддалених (регіональних) навчальних центрах або пунктах. Основу комплекту засобів навчання становлять друковані навчальні посібники, які можуть доповнюватись аудіо- або відеоматеріалами, комп'ютерними програмами на CD або інших носіях. Для забезпечення навчального процесу викладачі можуть виїжджати у районний центр, або ж для викладання можуть готуватись тьютори з викладачів або спеціалістів, які проживають у регіоні.

Модель кейс-технології нагадує схему заочного навчання. Основна відмінність полягає в тому, що розробляються і використовуються спеціальні навчальні комплекти засобів навчання, надаються більш вільні часові рамки процесу навчання і передбачено обов'язковість відвідування занять. З кожної дисципліни за студентом закріплюється викладач-консультант (тьютор), який проводить зі студентом заняття за індивідуальним, узгодженим з адміністрацією ВНЗ графіком.

2. *TV-технологія*, або умовно її називають "радіотелевізійна технологія". Ця технологія базується на використанні телевізійних і радіолекцій з консультаціями у викладачів. За допомогою цих систем і засобів проводяться настановчі заняття, лекції. Консультації, іспити й інші організаційні форми занять реалізуються зазвичай в очній формі. Типова організація ДН при такій моделі включає такі характерні моменти:

- лекційну форму навчання з радіомовлення або телебачення;
- самопідготовку за навчальними посібниками або додатковою літературою, а також консультації з навчального курсу;
- написання контрольних робіт, а також дипломної роботи;
- моніторинг освітнього процесу, який полягає в оцінюванні письмових робіт, і тестування;
- підсумковий контроль.

3. *Мережева технологія*, її ще називають "інтернет-технологія", або *дистанційне навчання на основі телематики*. Така модель базується на використанні мережі Інтернет. Інформація про навчальний заклад, спеціальності і процес навчання знаходиться на сайті сервера вузу, і бажаючі навчатись оформляють і відправляють у центр ДН необхідні документи, представлені в електронному вигляді. Після проходження формальних процедур з оформлення і сплати за навчальний курс студент отримує пароль для санкціонованого доступу до навчальної інформації й координати тьютора для індивідуальних консультацій і складання проміжних тестів. Спілкування з викладачем здійснюється за допомогою електронної пошти, теле- і відеоконференц-зв'язку. Ефективна реалізація мережевого навчання можлива за умов автоматизації документообігу, куди входять реєстрація, облік тощо.

Аналіз показав, що в Україні найпоширенішою є кейс-технологія. Впроваджується мережева технологія на основі мережі Інтернет. Розробляється теоретична та практична база для впровадження науково-технічних досягнень.

Оскільки в основу ДН покладено самостійну роботу студентів з досягнення освітніх цілей, яка базується, в основному, на застосуванні в навчальному процесі нових інформаційних технологій (далі – НІТ), то формування готовності до дистанційного навчання включає і формування їх готовності до самостійного застосування НІТ у пізнавальній діяльності. У психолого-педагогічних дослі-

дженнях самостійна робота розглядається як метод, як організаційна форма, як спосіб залучення студентів у навчальну роботу, для якої характерною є наявність чітко сформульованого завдання (Н. Басов, П. Підкасистий, І. Підласий, І. Зимня). Самостійна робота в ДН – це спосіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, спосіб її логічної і психологічної адаптації до нових умов. Реалізація ДН у реальних умовах свідчить, що самостійна робота студентів в умовах ДН має свою специфіку, що пов'язано з особливостями взаємодії учасників процесу ДН. На нашу думку, самостійна робота студентів в умовах ДН – це їх готовність самостійно і цілеспрямовано розв'язувати чітко визначені освітні завдання на відстані від навчальних центрів з метою підвищення свого теоретичного і практичного рівня в певній галузі знань, що потребує високого рівня самосвідомості, самодисципліни, особистісної відповідальності.

Результати вивчення та аналіз наукових джерел свідчать, що існують різні підходи до визначення поняття “готовність”. Зокрема, у словнику з психології готовність визначається як “стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію” [5, с. 4]. Структура готовності до дистанційного навчання включає такі самі компоненти, що і готовність до навчання взагалі, однак має специфічні особливості, які зумовлені характером діяльності в цих умовах.

Досліджуючи стан готовності студентів до дистанційного навчання, ми розглядали таку готовність як окремий випадок (або як частину готовності) до професійно-педагогічної діяльності. На основі аналізу педагогічних досліджень (Л. Кравченко, В. Симонов, Н. Ходякова та інші) і згідно з теорією С. Рубінштейна [6] про поєднання в особистості спонукального і виконавчого компонентів, ми визначили поняття “готовність до дистанційного навчання” як складне особистісне утворення. Умовно у його структурі було виділено три взаємопов'язані *компоненти*:

а) *мотиваційний* – який виражає свідоме ставлення студента до технологій ДН і їх ролі у розв'язанні актуальних проблем сучасного навчання, а також бажання майбутнього вчителя використовувати у своїй пізнавальній діяльності ІТ;

б) *когнітивний* – наявність у майбутнього вчителя знань про суть і специфіку ДН, про можливості використання ІТ у педагогічній діяльності, про методи роботи в інформаційному середовищі, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки;

в) *коопераційний* – це сукупність систематизованих умінь і навичок для застосування технологій ДН, нових інформаційних технологій для забезпечення найбільшої ефективності своєї самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Результати аналізу сучасних досліджень дали нам змогу виділити такі *критерії*, які визначають рівень готовності до ДН на базі ІТ:

– наявність стійкої позитивної мотивації, інтересу до дистанційного навчання, особистісно значущого сенсу застосування технологій ДН, бажання здобувати знання з іноземної мови із застосуванням ІТ у навчальному процесі, усвідомлення необхідності у спілкуванні з викладачем та іншими студентами як очно, так і за допомогою засобів НІТ;

– сформованість системи знань, умінь та навичок самостійно навчатись (планувати, організовувати та здійснювати контроль), дисциплінованість і відповідальність за результати навчально-пізнавальної діяльності;

– наявність сформованої інформаційної культури, володіння основами знань роботи з комп'ютером і методами застосування комп'ютера та ІТ у своїй навчально-пізнавальній і дослідній діяльності.

Для того, щоб успішно навчатись дистанційно, потрібна стійка мотивація, розуміння особистісної відповідальності за результати навчання, інтерес і позитивне ставлення до ДН. Мотивація навчання, інтерес до пізнавальної діяльності, предмета посідають важливе місце серед факторів, які визначають продуктивність дидактичного процесу. Вони впливають на інтенсивність уваги, якість запам'ятовування, розуміння навчального матеріалу, результати мисленнєвої діяльності.

Мотиваційна сфера особистості являє собою складну багаторівневу структуру з централізованою свідомісно-вольовою системою управління [4]. Багато педагогів відзначають, що застосування інформаційних технологій у навчальному процесі відіграє самостійну стимулювальну роль: “Сучасна комп'ютерна техніка, самостійна робота з нею, необхідність приймати рішення шляхом вибору, анімація, музика, ігрові елементи, наочна демонстрація студенту його успіху – все це викликає живий інтерес у студентів, сприяє мотивації до навчальної діяльності” [2, с. 72]. Мотивація в дистанційному навчанні може бути декількох видів: пізнавальна, соціальна, економічна, мовна, ділова, комунікативна, особистісна [9].

Наступним критерієм успішного навчання в умовах ДН є навички і вміння самостійно навчатись. До них ми зараховуємо: навички й уміння планувати самоосвіту; навички й уміння орієнтуватись у науковій і навчальній інформації; навички й уміння роботи з книгою; навички й уміння бібліографічної роботи.

Нові умови навчання породжують взаємну залежність студентів від рівня інформованості, тому недостатньо вміти самостійно накопичувати і переробляти інформацію, а необхідно засвоювати такі технології роботи з інформацією, які передбачають прийняття рішень на основі колективних знань [1]. Це означає, що студент повинен мати певний рівень професійної культури під час роботи з інформацією, тобто володіти інформаційною культурою. Інформаційна культура студента передбачає використання інформаційних технологій для розв'язання завдань, які він ставить для досягнення цілей своєї діяльності. Потрібно вміти правильно організовувати пошук необхідної інформації із великої кількості джерел (незалежно від місця їх розташування). Крім цього, необхідно навчитись працювати з інформацією, структурувати її, систематизувати, узагальнювати і подавати. Студент також повинен вміти спілкуватись з іншими людьми за допомогою сучасних засобів інформації.

Термін “інформаційна культура” вперше з'явився у 1970-х рр. і означав культуру раціональної й ефективної організації інтелектуальної діяльності людей. Найбільш повно поняття “інформаційна культура” відображає визначення, запропоноване Е.П. Семенюком: “Інформаційна культура – рівень практичного досягнення розвитку інформаційної взаємодії і всіх інформаційних відносин у суспільстві, міра досконалості в оперуванні будь-якою необхідною інформацією” [7, с. 7]. Узагальнюючи всі запропоновані визначення поняття “інформаційна культура” з точки зору забезпечення дидактичного процесу з використанням інформаційних технологій в умовах ДН, можна запропонувати таке визначення: інформаційна культура – це широке за змістом поняття, яке передба-

чає не лише вміння працювати на комп'ютері (комп'ютерна грамотність), виконувати елементарні завдання за допомогою навчальних програм і систем, а й уміння орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі, уміння шукати, відбирати і критично аналізувати ресурси мережі Інтернет, уміння спілкуватись за допомогою сучасних засобів комунікації.

Інформаційна культура студента – це прояв його інформаційної культури в аспекті педагогічної діяльності та системи професійних якостей. Студент, який хоче навчатись дистанційно, повинен бути готовим до застосування НІТ як засобів навчання й організації своєї професійної діяльності, автоматизації інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та управління освітнім процесом. Крім цього, у нього повинна бути потреба і здатність до самоосвіти і саморозвитку, він повинен вміти самостійно вчитись, усвідомлювати свій індивідуальний стиль навчання, оцінювати досягнутий рівень самостійності й саморозвитку.

Виходячи з критеріїв визначення рівня готовності до навчання дистанційно, ми умовно визначили три *рівні* такої *готовності*.

1. *Низький рівень* характеризується відсутністю мотивації, інтересу до дистанційного навчання і нових інформаційних технологій, навичок самостійної роботи, у тому числі й із застосування ІТ, небажанням застосовувати комп'ютер і засоби ІТ у своїй навчальній і дослідній діяльності з вивчення іноземної мови, відсутність прагнення та бажання самостійного пошуку щодо вдосконалення інформаційної культури і комп'ютерної грамотності, несформованість інформаційної культури. У таких студентів готовність до навчання дистанційно із застосуванням НІТ зумовлена певним психологічним бар'єром, слабкою інформаційною культурою або ж її повною відсутністю.

2. Для *середнього рівня* характерні нестійка позитивна мотивація, епізодичний інтерес до технологій ДН і застосування інформаційних технологій у навчальному процесі. Знання сутності та специфіки дистанційного навчання є поверховими. Такі студенти усвідомлюють необхідність вивчення нових інформаційних технологій, однак мають сумніви щодо ефективності їх застосування у вивченні іноземної мови. Навички самостійної роботи в нових умовах не відпрацьовані. Пошуки шляхів підвищення комп'ютерної грамотності, інформаційної культури, ефективності використання НІТ у своїй навчально-пізнавальній діяльності є короткотривалими й ситуативними. Недостатньо сформована інформаційна культура.

3. Для *високого рівня* характерні наявність стійкої позитивної мотивації, інтересу до технологій ДН, знання сутності та специфіки ДН, бажання вивчати НІТ з метою їх застосування у своїй навчальній, дослідній, а потім і в професійній діяльності; прагнення до самостійного здобуття знань, володіння навичками й уміннями самостійної роботи і сформованою інформаційною культурою, тверде переконання в необхідності вивчення НІТ і їх позитивного впливу на вивчення іноземної мови.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок, що в дистанційній освіті багато що залежить від роботи викладачів і студентів. Для того, щоб досягти результатів, потрібно: мати сталі навички роботи за комп'ютером і з іншими видами інформаційних технологій, вміти правильно організувати і здійснювати самостійне навчання, планувати свій час, а також відбирати основне в матеріалі для вивчення, опрацьовувати великий обсяг інформації. Так, ДН має ряд переваг порівняно з традиційними формами здобуття знань. Це передові освітні технології, комплексне

програмно-методичне забезпечення, індивідуальний характер навчання, демократичні контакти “студент – викладач”, гнучка система консультивань, широкий доступ до неї всіх верств населення, наближення процесу навчання до місця перебування того, хто навчається. Подальше вдосконалення дистанційного навчання на основі впровадження в навчальний процес аудіовізуальної і комп’ютерної техніки, створення системи дистанційної освіти і становить перспективу розвитку цієї галузі.

#### Література

1. Винарик Л.С. Информационная культура: эволюция, проблемы / Л.С. Винарик, А.Н. Щедрин. – Донецк, 1999. – 144 с.
2. Ильина О.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий : дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Ильина. – Смоленск, 2002. – 166 с.
3. Козубовська І.В. Дистанційне навчання в системі освіти / І.В. Козубовська, В.В. Сагарда, О.П. Пічкарь. – Ужгород : УжНУ, 2001. – 290 с.
4. Попов В.А. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи / В.А. Попов, О.Ю. Кондратьева // Социологические исследования. – 1999. – № 6. – С. 96–99.
5. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. / А. Ребер. – М. : Вече: АСТ, 2000. – Т. 1 (А–О).
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
7. Семенюк Э.П. Информатизация общества, культура, личность / Э.П. Семенюк // НТИ. – 1993. – № 1. – С. 1–7.
8. Хуторской А.В. Дидактические основы эвристического обучения : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.В. Хуторской. – М., 1997.
9. Hare N. Student’s Distress with a Web-based Distance Education Course / N. Hare, R. Kling // CSI Working Paper. WP 00-01-31. – 2000. – March 30. – P. 77–85.

ДОРОНІНА Т.О.

## ЕГАЛІТАРНА СВІДОМІСТЬ ТА ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

Стратегія розвитку сучасної вітчизняної освіти проголошує своїми засадничими орієнтирами принципи гуманізму, антропологізму та демократизму. *Гуманізація* освітньої сфери поставила перед педагогами завдання сприяння особистісному зростанню дитини та побудови педагогічного процесу на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії. *Антропологізм* як освітня стратегія, на думку І. Аносова, “дає можливість розглядати суспільство як форму спільного життя людей в особистісному вимірі, а людину – як високоорганізовану біопсихосоціально-духовну істоту” [2, с. 4]. *Демократизм* в освіті – це не лише правове виховання учнів чи формування громадянської свідомості, соціальної активності та критичного мислення вчителів і учнів (О. Адаменко), але й, у першу чергу, забезпечення рівності всіх членів суспільства (всіх соціальних груп) у доступі до повноцінного та якісного навчання. Ця освітня парадигма має підґрунтям ідеї толерантності та недискримінації, врахування потреб усіх членів суспільства у гендерному аспекті, незалежно від їх статевої належності (визначеності).

Принцип рівності (*егалітарності*) – один із ключових у функціонуванні розвинутих країн світу, які у своїх державних документах декларують необхідність подолання всіх проявів гендерної дискримінації: “Рівність між жінками й чоловіками є фундаментальним принципом європейської спільноти” [3, с. 7]. Про кардинальне значення принципу гендерної рівності в державному будівництві України пишуть автори колективної монографії “Гендерні аспекти держав-

ної служби”, стверджуючи, що “цей принцип належить розуміти зовсім не як нівелювання різниці між жінкою та чоловіком, а навпаки, зважаючи на природну роль жінки, вибудовувати такі соціальні умови, щоби усі громадяни, незалежно від статі, мали однакові можливості гранично повно виявити свої таланти, реалізувати новаторські ідеї” [4, с. 13].

У становленні демократичної держави ключовим стає ствердження принципу *егалітарності* – принципу рівності, у гендерному аспекті – рівності жінок та чоловіків. Однак зауважимо, що принцип егалітарності, декларований на загальнодержавному рівні, на жаль, ще не набув ознак загальносоціальної норми. Цей принцип не врахований у процесі розподілу владних посад на найвищих щаблях державного управління (жінки сьогодні в Україні становлять 54% населення, а їх представництво в парламенті – 39 осіб, тобто 8,7%). Тому автори “Альтернативного звіту щодо впровадження в Україні Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок” констатують: “... незважаючи на те, що жінки одержали де-юре рівний із чоловіками статус, де-факто вони продовжують зазнавати дискримінації в політичній сфері” [1, с. 29]. Не можна вважати цей принцип інтегрованим і в суспільну свідомість, яка все ще, на думку експертів з питань гендерної політики, залишається патріархатною, тобто ієрархічною та статусною.

Відповідно, існують суттєві розбіжності між деклараціями егалітарності та реальним станом речей на всіх рівнях існування соціуму (у тому числі і в освіті), тому перше завдання, яке ставиться перед країною задля впровадження егалітарності до освітньої сфери, – забезпечення рівності прав на навчання жінок та чоловіків через організацію їх рівного доступу до навчання, але не тільки.

Високий освітній рівень, що мають сьогодні жінки України, практично не стає гарантією їхнього подальшого успішного працевлаштування, спрацьовує закон “скляної стелі”, дію якого не врівноважує горезвісна фемінізація освіти. Саме в цій галузі (як і в медицині, культурі тощо, де, до речі, також переважають жінки) заробітні плати є найменшими, що традиційно виправдовується поняттям “невиробничої сфери”, хоча насправді справа в тому, що саме суспільство (суспільна свідомість на всіх її рівнях) не готове до визнання принципу егалітарності таким, що забезпечить стабільний розвиток соціуму в нових політично-економічних та соціокультурних умовах.

Державна затребуваність встановлення гендерного паритету в суспільстві поставила перед освітянами ряд питань теоретичного та практичного плану, пов’язаних з гендерною освітою. Узагальнено – це питання організації, змісту й методів гендерної освіти та виховання. І вітчизняна науково-педагогічна думка (Л. Булатова, Л. Варфалві, С. Вихор, І. Герасимова, Т. Говорун, Т. Голованова, І. Іванова, О. Кікінежді, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Луценко, А. Толстокова, О. Цокур та ін.) досить плідно вирішує ці питання. Проте науковці переважно лише підкреслюють необхідність дотримання принципу рівності в навчально-виховному процесі, не аналізуючи, яке саме місце в сучасній освіті посідає *егалітарна свідомість*.

**Мета статті** – встановити можливості формування егалітарної свідомості шляхом застосування гендерного підходу до освітнього процесу.

Поняття “*егалітарність*” найчастіше зустрічається в контексті соціологічних досліджень сім’ї (“егалітарність рольової структури родини”, “егалі-

тарність у розподілі родинних обов'язків”) та в контексті політико-історичному (розвиток та становлення різних форм державності, спрямування та розподіл економічних ресурсів країни). Утім егалітарність завжди пояснюється як *принцип рівності*, у науковому розумінні якого відбулися певні зміни через практичний досвід втілення цього принципу в життя країн світу.

У словникових виданнях *егалітарність* (від франц. *egalite* – рівність) трактується як “рівність”. *Егалітаризм* як політична доктрина політичної, економічної, соціальної та громадянської рівності пояснюється у “Stanford Encyclopedia of Philosophy” [11] та як соціальна філософія й ідеологія, що проголошує цінність ідеї людської рівності та пропагує радикальні соціальні реформи задля подолання всіх форм економічної, соціальної та політичної нерівності, – у “Glossary of Political Economy Terms” [12].

Ідея егалітарності бере свій початок від утопічної ідеї можливості побудови суспільства рівних. Проте історія розвитку людства довела, що практична реалізація ідеї суспільної рівності призводить до загального зрівняння, нівелювання та нищення особистості. Тому в подальшому *ця ідея суспільної рівності* перетворилася на *ідею рівності прав усіх громадян* демократичного суспільства. Але і в такому розумінні ідея рівності також виявилася непродуктивною, оскільки надання прав ще не означає наявності можливості їх здійснення. Отже, наступним етапом, на думку І. Калабіхіної, стало розуміння *егалітарності як рівності прав та можливостей для здійснення цих прав*. З часом і такий погляд на егалітарність був визнаний недосконалим, тому остаточно егалітарність стала розглядатися як “визнання рівності самоцінності, самовідчуттів, самоідентифікації особистості жінок і чоловіків поряд з рівністю прав чоловіків і жінок” [6]. При цьому головним чинником стає скасування статевої ієрархії, що зумовлює визнання цінності особистості (незалежно від її статевої належності) як цінності суспільного існування. Результатом дії принципу егалітарності в суспільному устрої можна вважати анулювання статевої ієрархії (гендерної асиметрії) та заміну її на гендерний паритет.

Сьогодні існують об'єктивні умови для реалізації цього принципу в житті України: відбувається активне залучення жінок до тих видів діяльності, які традиційно вважалися чоловічими, реалізуються державні програми зі встановлення гендерного паритету на всіх рівнях соціально-політичного функціонування – усе це активізує розвиток гендерного напрямку в наукових дослідженнях. У контексті цих праць свого тлумачення набуває поняття “егалітарність”, де воно інтерпретується як *рівність між чоловіками та жінками* в усіх сферах життєдіяльності. Відповідно, науковці визначають можливості інтегрування принципу егалітарності в політику, право, економіку тощо.

Наступне поняття – “свідомість” – вже має свою історію наукового вивчення, теоретичного визначення, понятійної класифікації / систематизації та концептуального узагальнення, проте уточнимо поняття “свідомість” відповідно до нашої теми.

Вивчення свідомості було розпочато у філософії та розвинуто у психології, тому саме в цих науках існує значна кількість праць, присвячених дослідженню інтелектуальної діяльності людини, а саме свідомості. Відповідно, науковцями чимало визначень поняття “свідомість”, вчені пропонують варіанти структури свідомості, описують її різновиди та з'ясовують принципи її вияв-

лення. У цілому в сучасній науці встановлено, що свідомість – це вищий рівень психічного відображення та саморегуляції, властивий тільки людині як суспільно-історичній істоті; формується в процесі спілкування, опосередковується мовою; спрямована на перетворення дійсності; пов'язана із самосвідомістю та орієнтована на внутрішній світ суб'єкта.

У педагогічному плані свідомість – “властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові”. Саме завдяки їй “людина накреслює більш чи менш віддалену мету своєї діяльності, регулює свою поведінку, впливає на поведінку інших людей” [5, с. 299].

Отже, *свідомість* – це світосприйняття та світогляд, які формуються в особистості в процесі соціалізації (тобто і через освіту) та мають дієвий результат. Свідомість у педагогічному плані має когнітивний (знання), операційний (уміння) та аксіологічний (цінності) компоненти.

За обсягом відображення виділяють *суспільну* та *індивідуальну* свідомість, суб'єктом-носієм якої стає чи особистість (індивідуальна свідомість), чи будь-яка статусна група (свідомість суспільна). Суспільна свідомість більш консервативна, оскільки вона збирає, відбирає, накопичує та ретранслює досвід і традиції існування статусної групи. Практично цей досвід слугує умовною (на рівні свідомості) запорукою існування групи. Індивідуальна свідомість більш гнучка: з одного боку, особистість виховується і живе саме в соціальних інституціях, тому свідомо чи ні, але повинна прислухатися до суспільної свідомості та засвоювати певні суспільні уявлення (цінності, норми, стереотипи...), а з іншого – індивідуальність здобуває свій життєвий досвід (обирає свій варіант із запропонованого “набору”), який завжди ширший за суспільну думку.

Оскільки поняття егалітарності має, перш за все, суспільне значення, як характеристика способу взаємодії членів суспільства, то в основу визначення поняття *егалітарної свідомості* має бути покладено поняття свідомості суспільної.

*Суспільна свідомість* – це єдність почуттів, переживань, емоцій, ідей, думок, поглядів, теорій, що відображають суспільне існування. За словами О.К. Уледова [10], суспільна свідомість – складне та багатогранне явище суспільного життя, яке, з одного боку, є процесом відображення дійсності, з іншого – результатом цього відображення, продуктом, який впливає на суспільне існування; і в кожному випадку структура суспільної свідомості буде різною.

Відповідно до сфери суспільного життя формуються й форми суспільної свідомості та наукові галузі (філософія, теологія, політика, право, етика тощо), що їх вивчають. Сьогодні гендерна теорія ще не виокремилася із суспільно-політичних та соціогуманітарних наук, гендерологія як наука, яка мала б вивчати гендерну свідомість (отже, і реалізацію принципу егалітарності), тільки формується в межах інших наук, тому і принцип егалітарності також знаходить своє втілення в межах існуючої наукової парадигми.

Проблеми рівності (у тому числі статевої) вже з давніх часів знайшли багатогранне висвітлення у філософії; у релігійній свідомості це питання обмежується рамками канонізованих вчень та настанов. Що стосується питання про втілення принципу егалітарності у реаліях сучасної України, то можемо констатувати: принцип гендерної рівності знайшов своє втілення лише на рівні політичних декларацій, одночасно розпочалося його впровадження на законодавчо-



правовому рівні (як ухвалення ряду законів та правових актів), поступово відбувається впровадження його у свідомість моральну.

Усі ці напрями поступового впровадження ідеї егалітарності дуже тісно пов'язані та загалом характеризують рівень демократизації України. Цікавий приклад щодо цієї думки наводить у широковідомому дослідженні “Психологія та культура” професор психології, директор Лабораторії досліджень культури та емоцій Каліфорнійського університету (Сан-Франциско) Девід Мацумото (David Matsumoto). Учений аналізує результати вивчення гендерних стереотипів Вільямса та Беста (J.L. Williams, D.L. Best Sex and psyche: Gender and self viewed cross-culturally, 1990) та вказує на безпосередній зв'язок гендерної ідеології з рівнем соціокультурного розвитку суспільства. Дослідження показали, що “більш егалітарні оцінки були отримані в країнах, які характеризуються такими показниками, як відносно високий рівень соціоекономічного розвитку, значний відсоток протестантів серед населення при невеликій кількості мусульман, значна частина жінок, які працюють поза домом та навчаються у вищих навчальних закладах...” [8].

Отже, якщо опустити економічні та релігійні чинники, перші через те, що освітяни не мають на них впливу, а другі – через саме зіставлення протестантського та мусульманського віровчень (при відсутності православ'я й апріорного ставлення до жінки в мусульманстві), то виявляється, що лише освіта лишається найбільш показовим чинником втілення принципу егалітарності.

Освіта є тим інститутом соціалізації, завдяки якому людина здобуває знання, уміння та навички, які допомагають їй адаптуватися в соціальному середовищі. Завдяки освіті в особистості закладаються основи системи ціннісних орієнтацій як системи думок, поглядів, переконань. Тому *егалітарна свідомість* розуміється нами як сформована на основі здобутих знань (умінь, навичок) система особистих переконань щодо неприпустимості будь-яких форм дискримінації (у нашому випадку – дискримінації гендерної) та безперечності принципу егалітарності, які повинні впливати й скеровувати поведінку та ставлення людини до оточення.

У нових суспільних умовах розвитку України поступово відбувається зміна системи цінностей від традиційної (дихотомічної та ієрархічної) до егалітарної (рівної). Але егалітарна свідомість на суспільному рівні все ще не набула значення норми, навпаки, тут панують статеві упередження щодо призначення чоловіків та жінок (гендерні стереотипи), які підкріплюються життєвим досвідом (побутовий здоровий глузд), традиційними настановами та повсякденною практикою міжстатевого спілкування. Патріархатна свідомість наших співвітчизників найяскравіше виявляється на побутово-практичному рівні і саме в дискримінаційному аспекті (практика спілкування у суспільних закладах, принизливі висловлювання, рекламна інформація та ЗМІ тощо).

Сучасна ситуація потребує переорієнтації суспільної свідомості на нові гуманітарні цінності, за яких ієрархічність має поступитися місцем егалітарності. Необхідне нове егалітарне мислення, яке було б зорієнтовано на дотримання принципу гендерної рівності, що можливе лише за умови широкого впровадження гендерного підходу на всі рівні освітньо-виховного процесу.

Існує багато наукових публікацій, у яких ідеться про використання гендерного підходу в навчально-виховному процесі, його сутність, методологію, мету та принципи, однак уважне прочитання цих праць переконує в тому, що виснов-

ки, яких доходять автори, часто не збігаються. Серед названих праць виокреми-мо найбільш ґрунтовні – це дослідження І. Загайнова, О. Каменської, О. Константинової, А. Москальової, С. Рикова, Ж. Старовойтової, Л. Столярчук та Л. Штильової.

Всі дослідники вважають, що використання гендерного підходу сприяти-ме покращенню успішності учнів, їхньої соціалізації та статевої ідентифікації: “гендерний підхід до навчання школярів означає таку організацію навчального процесу, яка надає учням можливості самореалізуватися із притаманними їм ін-дивідуальними особливостями та засвоїти соціальний досвід, який забезпечить їх успішну соціалізацію в суспільстві та соціальну ідентифікацію за статевими ознаками” [7, с. 9–10]. Але і в цьому визначенні все не так ясно і просто, оскільки статева ідентифікація та ідентифікація гендерна – не зовсім одне й те саме. А процес соціалізації складніший за процес засвоєння соціального досвіду, оскільки із досвідом засвоюються і стереотипи (гендерні), і забобони, й упередження. Тому ми дотримуємося тієї думки, що гендерний підхід має за мету виховання андрогінної особистості. Саме про це пише Ж. Старовойтова: “Метою гендерно-го підходу в освіті виступає створення умов для гендерної соціалізації школярів, що сприяють вихованню міжстатевих відносин, вільних від жорстких стереоти-пів маскулінності та фемінінності у традиційному розумінні, що може стати за-порукою виховання нової особистості з високими інтенціями відкритості та адаптивності в усіх сферах життя, необмеженими можливостями індивідуально-го життєвого вибору й самореалізації, особистості з андрогінним набором хара-ктеристик” [9, с. 24], які визначаються як “інструментальні” та “експресивні” (у традиційній культурі інструментальні риси вважаються виявом маскулінності, тоді як риси експресивні – виявом фемінінності).

Цей підхід має бути врахований і в змісті та організації навчально-виховного процесу на всіх рівнях освіти:

- як усунення статевих упереджень (забобонів, кліше – гендерних стереотипів) у змісті навчального матеріалу та його інтерпретації;
- як створення в навчанні (вихованні) атмосфери взаємоповаги та взаємодії та колегіальності, що унеможлиблює дискримінаційне ставлення один до одного всіх суб’єктів навчально-виховного процесу;
- як рівноправне залучення і хлопців, і дівчат до організації та прове-дення виховних заходів будь-якого рівня, що дасть змогу виявити на практиці дію принципів рівноправної відповідальності, взаємоповаги і взаємодопомоги на основі зміни гендерних ролей та демонстрації їх варіативності;
- як відмова від принципу “прихованої статевої профорієнтації” та надан-ня учням повної та вичерпної інформації щодо можливості професійного визна-чення, не обмежуючи їхню свідомість рамками жіночих / чоловічих професій;
- як надання учням дійсно повноцінної та якісної освіти без орієнтації на їх стать.

Вважаємо, що під час такої роботи буде відбуватися засвоєння та відтво-рення учнями егалітарних цінностей, формуватися егалітарні уявлення, переко-нання, цінності, ідеали та світогляд, а отже, егалітарна свідомість як самоусві-домлення дівчат та хлопців рівноправними суб’єктами соціальної взаємодії.

Додамо, що такий підхід не заперечує та не відкидає питань традиційно родинних стосунків. Учні повинні усвідомлювати, що традиції існують, їх треба поважати, на них треба зважати, але усвідомлено. Учень повинен мати право самостійного вибору моделі своєї поведінки, свого варіанта поєднання традиційності з егалітарністю (тим більше, що вони не спростовують один одного), з огляду на те, що егалітарний тип сім'ї найбільш повно відповідає сучасним умовам існування самого інституту сім'ї.

**Висновки.** Сьогодні принцип егалітарності включений до провідних принципів організації політичного життя країни, проте ані в суспільну свідомість, ані у свідомість індивідуальну цей принцип усе ще не увійшов, тому саме він (поряд із принципами демократизму, антропоцентризму та гуманізму) у його гендерному аспекті повинен запроваджуватися через систему освіти. Егалітарність (разом із незалежністю мислення, особистою відповідальністю, терпимістю, повагою до законності, прихильністю ідеалам свободи та демократії), що декларована сьогодні на загальнодержавному рівні, повинна увійти до системи загальносоціальних норм та знайти своє відображення в системі освітніх вимог, і тоді освіта як дієвий інструмент соціалізації буде сприяти встановленню гендерного паритету в суспільстві на всіх рівнях його функціонування (від індивідуального до суспільного).

#### Література

1. Альтернативный отчет о выполнении в Украине Конвенции ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин // ВОО “Женский консорциум Украины”. – К., 2008. – 51 с.
2. Аносов І.П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І.П. Аносов. – К., 2004. – 46 с.
3. Гендер і етнічність. Україна перед європейським вибором. – К., 2006. – 50 с.
4. Гендерні аспекти державної служби : монографія / М. Пірен, Н. Грицяк, Т. Василевська, О. Іваницька. – К. : Основи, 2002. – 335 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Калабихина І.Е. Краткий понятийный словарь по гендерным исследованиям / И.Е. Калабихина [Электронный ресурс] // Социальный пол: экономическое и демографическое поведение : учеб.-метод. материалы по курсу. – М., 1998. – Режим доступа: <http://www.a-z.ru/women/texts/spolr-e.htm>.
7. Константинова О.А. Гендерный поход к обучению школьников : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / О.А. Константинова. – Саратов, 2005. – 177 с.
8. Мацумото Д. Психология и культура: психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Д. Мацумото – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – Режим доступа: <http://shulenina.narod.ru/Polit/Macumoto/Psycult/08.html>.
9. Старовойтова Ж.А. Организация процесса обучения в основной школе на основе гендерного подхода : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Ж.А. Старовойтова. – Омск, 2007. – 204 с.
10. Уледов А.К. Структура общественного сознания: теоретико-социологическое исследование / А.К. Уледов. – М. : Мысль, 1968. – 324 с.
11. Egalitarianism // Stanford Encyclopedia of Philosophy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://plato.stanford.edu/entries/egalitarianism>.
12. Egalitarianism // A Glossary of Political Economy Terms copyright 1994–2005. – Paul M. Johnson [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.auburn.edu/~johnspm/gloss/egalitarianism>.

Дорош Г.О.

## УКРАЇНСЬКИЙ МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ: СИНТАКСИЧНО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

На сучасному етапі розвитку освіти пріоритетними визначаються принципи гуманізації, співпраці вчителя й учня, креативності, гнучкості, динамічності, що реалізується в мовній підготовці.

Завдання вчителя – сприяти підвищенню культури мовлення, яка є показником рівня культури думки, а щоб говорити і писати правильно, треба вміти добирати в конкретній ситуації спілкування найвдаліші, найдоречніші мовні засоби.

**Метою статті** є з'ясування формально-граматичних особливостей та функціонально-семантичних різновидів конструкцій ввічливості як особливого типу етикетних висловлювань.

Висвітленню проблеми етикетних конструкцій у сучасному мовознавстві присвятили свої праці Н. Гуйванюк, С. Богдан, Л. Булаховський, Н. Журавльова, Б. Лаврін, В. Литовченко, Л. Мацько, І. Слинько, О. Шахматов, Л. Щерба.

Слід наголосити, що формування мовленнєвого етикету неможливе без живого спілкування з іншими людьми. При цьому в школі мовленнєве спілкування виступає і як спосіб навчання, розвитку та виховання, і як предмет безпосереднього опанування. Тому важливим є зміст дидактичних матеріалів, які добираються для обговорення.

З огляду на це, особливе навчально-виховне значення мають високохудожні тексти. На уроках мови з метою розвитку навичок культури спілкування як дидактичний матеріал варто використовувати ті культурнозначущі матеріали, у яких описано комунікативні ситуації з повсякденного життя.

Етикетне висловлювання має загальний спонукально-побажальний характер і реалізується дієслівними та іменними структурами. Основним засобом вираження спонукально-побажальних відношень в етикетних висловлюваннях є форма наказового способу самостійного дієслова чи (частіше) дієслова-зв'язки в іменному складеному присудку. Наприклад: Прощайте! Даруйте! Простіть! Будьте здорові! Бувайте здорові! Йдіть здорові! Залишайтеся здорові! та ін. Другим засобом вираження етикетних висловлювань є перформативне дієслово у формі дійсного способу теперішнього часу першої особи однини чи множини. Наприклад: Вітаю! Дякую! (Вітаємо! Дякуємо!).

До дієслівних структур етикетних висловлювань належить висловлення, побудовані за схемою односкладних означено-особових речень з головним членом у формі наказового способу дієслова другої особи однини чи множини (типу: Здрастуй! (Здрастуйте!); Прощай! (Прощайте!); Даруй! (Даруйте!); Вибач! (Вибачте!)).

Оскільки конструкції мовленнєвого етикету – це стереотипні одиниці спілкування в рекомендованих суспільним етикетом ситуаціях, то для з'ясування їх реченнєвих параметрів потрібно враховувати особливості комунікативної реалізації.

Комунікативна ситуація ввічливості та загальна побажальна семантика:

– *привітання*: Вітаю з неділею! – “З неділею!”; Бажаю доброго ранку! – “Доброго ранку!”; Засвідчую вам моє шанування! – “Моє шанування!”;

– *прощання*: Прощаємось до (наступного) побачення! – “До побачення!”; “Бажаю доброї ночі!” “Доброї ночі!”.

Етикетні висловлювання супроводжуються своєрідною, тільки їм властивою побажальною, доброзичливою інтонацією. Таким чином, у системі формул ввічливості, відповідно, визначено десять різновидів етикетних висловлювань: привітання, подяка, вибачення, люб'язності, прощання, запрошення, побажання, благословення, віншування (поздоровлення) і прихильності.

На синтаксичному рівні етикетні висловлення мають найрізноманітнішу будову.

У дієслівних побажально-спонукальних етикетних висловлюваннях вживають предикати:

– *вибачення*: “вибачай” (“вибачте”); “пробач” (“пробачте”); “даруй” (“даруйте”); “не гнівайся” (“не гнівайтесь”); “не ображайся” (“не ображайтеся”); “не прогнівайся” (“не прогнівайтесь”);

– *люб’язності*: “зроби (зробіть) ласку”; “вчини ласку”; “скажи мені на ласку”; “явіть милість”; “зробіть милість”; “скажіть на милість”; “бійся (бійтеся) Бога”; “май (майте) Бога”; “змилуйся (змилуйтеся)”; “скажіть на милість Бога”;

– *запрошення*: “приходьте” (“приходь”); “проходьте”; “заходьте” (“заходь”); “зайдіть” (“зайди”); “завітайте” (“завітай”); “сідайте” (“сідай”); “частуйтеся”; “снідайте”; “вечеряйте” (“повечеряйте”) тощо.

Функціонують етикетні висловлення:

*побажання*: “Живіть з Богом!”; “Живіть мирно!”; “Живіть в добрі та здоров’ї!”; “Живіть у добрі та злагоді!”; “Дай же Боже!”; “Пошли Боже!”; “Даруй Боже (Господи)...”; “Поможи, Боже!”; благословення: “Йдіть з Богом”; “Благослови, Боже!”; “Дай, Боже, в добрий час”.

Окремою синтаксичною одиницею вважаємо діалогічні єдності, що складаються з реплік мовця та реплік-відповідей співрозмовника. Такі діалогічні єдності функціонують передусім у ситуаціях ввічливого спілкування при привітаннях та прощаннях. Репліка-відповідь може дублювати репліку мовця або ж бути синонімічною до неї. Факультативною виявляється діалогічна єдність у ситуації подяки та вибачення, наприклад: – Дякую. – І вам дякую; – Дякую. – Немає за що дякувати; – Вибачте. – Немає за що вибачатись. Дуже часто такі діалогічні єдності виражають взаємоподяку, взаємовибачення чи взаємовіншування: – Віншую Вас з Новим роком! – І ми Вас віншуємо. – Дякуємо. – Навзаєм!

Стилістичний аспект функціонування етикетних висловлень пов’язаний з категоріями експресивності та конотації, а також з тими факторами, які зумовлюють емоційно-афективні вияви комунікації. Наприклад, конструкції привітання типу “Моє шанування” належать до рідковживаних і містять певний стилістичний колорит (від високого до низького стилю), проте є стилістично нейтральними щодо етикетного висловлення “Моє шануваннячко”, позначеного додатковою емоційністю та експресивністю.

Функція етикетного висловлення по-різному виявляється в стилях усного розмовного, художнього та епістолярного стилів.

Аналіз синонімічних рядів конструкцій мовленнєвого етикету, виділених відповідно до їх функціонально-семантичних типів, виявив різноманітну стилістичну диференціацію. Наприклад, серед етикетних висловлень вибачення (типу: Вибачте! Вибачайте! Пробачте! Даруйте! Даруйте на слові! Перепрошую! Прошу вибачення! Не гнівайся! Не іритуйтесь! Не бануйте! та ін.) найбільш поширеними є “Вибачте! і Пробачте!”. Формула “Вибачте на слові!” пов’язана з експресією мовлення. Етикетні висловлення “Прошу пробачити!” та “Прошу вибачити!” позначені відтінком офіційності, а “Не гнівайся!” (Не гнівайтесь! – відтінком розмовності. Етикетні висловлення “Не іритуйтесь!” (не дратуйтеся, не сердьтеся) та “Не бануйте!” (не гнівайтесь), зафіксовані у функції етикетних формул вибачення у творах Ю. Федьковича, мають вузьколокальний вияв. Це стоєть також етикетних вислові “Не беріть за зле” та “Не візьміть за зле!”, про-

те останнім часом вони, за нашими спостереженнями, все більше утверджуються в сучасному усному розмовному літературному вживанні.

Комунікативно-прагматичні характеристики етикетних висловлень відображають вікові традиції українського етикету. Вони пов'язані з ситуацією спілкування, з умовами, часом спілкування, учасниками спілкування тощо.

До комунікативно-прагматичних характеристик етикетних формул ввічливості зараховуємо участь у ситуації прощання різних супроводжувальних невербальних знаків (потиск руки, поклони, поцілунки, обійми тощо). У писемному мовленні вони входять не тільки до загального опису ситуації прощання, але й стають компонентами етикетних висловлень. Наприклад, серед формул прихильності, особливо поширених в епістолярному стилі, фіксуємо такі конструкції: “Земний уклін!”, “Доземний уклін!”, “Низький поклін!”, “Поклін у пояс!”, “Поклін за поклін!”, “Шлю глибокий поклін!”, “Засилаю уклін!”, “Кланяюся низьким поклоном!”, “Кланяюся всім!”, “Кланяюсь до Вас добрим здоров'ям!”, “Тисну руку!”, “Міцно стискаю руку!”, “Обнімаю і цілую!” та ін.

На нашу думку, на сучасному етапі помітні не тільки деякі негативні тенденції щодо спрощення мовленнєвого етикету (особливо в молодіжних колективах), але й позитивні тенденції до розширення системи форм ввічливості, реанімації деяких застарілих формул, характерних ментальності українців та збагачених локальними елементами.

Отже, український мовленнєвий етикет – це система спеціально призначених формул ввічливості, яка склалася у процесі історичного розвитку народу, відображає особливості мовної свідомості, основні риси ментальності, зокрема такі, як доброзичливість, толерантність, щирість, прихильність, люб'язність.

У комплексному дослідженні конструкцій мовленнєвого етикету важливий кожен з аспектів. Вони взаємодоповнюють один одного, визначають перспективу подальших наукових узагальнень лінгвістичного статусу етикетних висловлень.

Конструкції мовленнєвого етикету становлять систему різноманітних синтаксичних побудов, які мають різну структуру, семантику, функціонують як окремі етикетні висловлення, побудовані за зразком іменних та дієслівних речень, мають відповідну модальність та інтонацію або входять до структури більш складних синтаксичних побудов – складносурядних, складнопідрядних, складних безсполучникових речень чи ускладнених (з різними типами зв'язку), а також дискурсивних висловлень та діалогічних єдностей.

**Висновки.** Отже, учитель початкових класів зможе успішно навчити дітей, якщо сам володітиме глибокими знаннями рідної мови, буде взірцем для учнів у культурі усного і писемного мовлення.

Справжній учитель повинен багато знати і вміти. Він повинен сам досконало володіти основними формально-граматичними ознаками етикетного висловлювання.

Актуально звучить і думка А.П. Чехова: “...для інтелігентної людини погано говорити мало б вважатися такою самою непристойністю, як не вміти читати і писати, і у справі освіти й виховання навчання красномовству слід будо б вважати обов'язковим” [4].

#### Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія, 2004.
2. Етикетні вислови в художніх творах та епістолярній спадщині / О. Кобилянської // Науковий вісник Чернівецького університету: Слов'янська філологія. – Чернівці, 1999. – Вип. 58–59.

3. Синтаксична природа формул подяки // Лінгвістичні студії : зб. наук. пр. – Донецьк : ДонНУ, 2001. – Вип. 7. – С. 97–100.

4. Чехов А.П. Сочинения / А.П. Чехов. – 1893. – Т. VII. – С. 499–450.

ДЯЧЕНКО М.Д.

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

Спілкування – найважливіша особливість журналістської праці, адже журналіст – “професія підвищеної мовної відповідальності” [8, с. 9], вона належить до типу “людина – людина”, що підкреслює першочерговість і принципову значущість комунікативних ознак.

Характерною рисою журналістської майстерності є наявність особистісних рис, які забезпечують взаємодію, налагодження контактів, взаєморозуміння між людьми, організацію спільної діяльності. У професійному спілкуванні “журналіст, який найчастіше виступає адресантом, залишається активним у будь-якій ролі: він – комунікативний лідер” [8, с. 11].

Для студентів спеціальності “Журналістика” спілкування, вміння взаємодіяти з іншими людьми є найважливішим критерієм інтерсоціальних здібностей, необхідних для майбутньої професії. Вміння вести бесіду, спрямовувати її в належне русло, змінювати її напрямок і вектор руху створюють необхідні умови для діалогу.

Як зазначає журналістикознавець З. Смелкова, “уміння прочитувати мовленнєву ситуацію, розуміти співрозмовника – нести підвищену мовленнєву відповідальність за спілкування – є не менш важливим для нього, ніж вільне володіння предметом мовлення. Уміння коригувати мовленнєві події, вибираючи оптимальний варіант результативного спілкування, треба розглядати, як важливу рису професії журналіста” [8, с. 11]. Але виробити такі навички можна, лише опанувавши теорію й набувши необхідного практичного досвіду.

Сучасний діалог стає особливо актуальним як логічна форма творчого мислення, як “засіб подальшої інтенсифікації соціального прогресу” [1, с. 5].

Проблему діалогу як важливу складову комунікації в різних сферах людського життя, галузях науки та професійної діяльності, зокрема в журналістиці, досліджували С. Амеліна, М. Бахтін, В. Берков, М. Гетьманець, Л. Губерський, В. Іванов, М. Кім, Т. Колбіна, Л. Лазарєв, О. Лисоченко, Т. Матвеева, Г. Мельник, О. Михайлюта, А. Москаленко, П. Павлюк, В. Пельт, Є. Прохоров, Л. Світич, О. Тертичний, М. Тузова, В. Ученова, Д. Чубата, Я. Яскевич та ін.

**Мета статті** – висвітлити окремі аспекти формування культури діалогу як важливої складової комунікативної компетентності у професійній підготовці майбутніх журналістів.

Щоб стати справжніми фахівцями в галузі соціальних комунікацій, студенти повинні глибоко вникнути в сутність поняття “діалог”, порівняти його тлумачення не тільки в теорії й методиці журналістики, а і як загальнонаукового терміна.

Що ж таке діалог? Існують різні погляди на його визначення: діалог – “двобічне мовленнєве спілкування, яке виражається в обміні репліками-висловлюваннями, пов’язаними між собою змістовно і формально” [5, с. 160], “найприродніший засіб спілкування” [6, с. 85].

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” подано такі тлумачення терміна “діалог”: 1) “розмова між двома або кількома особами”; 2) “переговори, бесіди в порядку взаємного зондажу”<sup>1</sup> [2, с. 226].

Діалог, за визначенням В. Беркова, це “логіко-комунікативний процес взаємодії людей засобом вираження своїх смислових позицій” [1, с. 4], “найдешевша й найоперативніша форма обміну інформацією” [1, с. 5], це – “зустріч різних суб’єктивних світів різних свідомостей, пов’язаних співпереживанням щодо спільного предмета” [1, с. 14].

О. Загоруйко тремін “діалог” тлумачить так: “з грецької мови dialogos – “розмова, бесіда” – пов’язаний з dialego “розмовляю”. Це – 1) “розмова між двома або кількома особами”; 2) “(переносне, політичне): переговори між державами, установами” [3, с. 601].

Діалог – завжди співтворчість, оскільки він є продуктом взаємодії співрозмовників, які вільно обмінюються думками, розвивають і доповнюють власне розуміння предмета розмови. Діалог, універсальний за виражальними можливостями й різноманітний за формами, є необхідною умовою вербального спілкування.

Ситуація спілкування передбачає наявність як мінімум двох комунікантів і переважне використання діалогічних форм мовлення, під час якого учасники по черзі говорять і слухають.

Найбільш наочно контакт журналіста зі співрозмовником виявляється в жанрі інтерв’ю. Інтерв’ю – це не лише запитання й відповіді. “Без драматургії, напруженого діалогу справжнє інтерв’ю неможливе” [6, с. 85], адже воно передбачає діалогічне спілкування журналіста з респондентом у ситуації чергування запитань і відповідей.

Існують й інші види діалогів: інформативний – проста розмова, мета якої – отримати певну інформацію, що використовується під час прес-конференцій і розмов зі спеціалістами; взаємний діалог, яким користуються під час дискусій; порожній, бездіяльний діалог, який інколи зустрічається в молодіжних засобах масової інформації (найчастіше це – інтерв’ю з молодими громадськими діячами).

Згідно з концепцією російського журналістикознавця М. Бахтіна, у житті людей домінують міжособистісні комунікації, які можуть бути безпосередніми й опосередкованими.

Діалог – це обмін репліками між двома суб’єктами комунікації, під час якого кожне наступне висловлювання часто не може бути заздалегідь запланованим, оскільки залежить від попередньої репліки (журналіст повинен використовувати й відповіді об’єкта інтерв’ю, які здатні викликати нові, незаплановані запитання). Завдяки незапланованості розмова стає невимушеною, хоча слід зазначити, що така незапланованість є відносною, оскільки журналіст завжди, бодай поверхово, побічно, але продумує послідовність запитань.

Дуже важливо володіти засобами управління діалогом. При формулюванні запитань можна скористатися порадою Д. Карнегі про дієвість психологічних прийомів, оскільки правильно поставленим запитанням можна передбачити повну й цікаву відповідь. Окрім цього, корисно ставити додаткові запитання, які можуть уточнити й доповнити попередні відповіді, а інколи – підбадьорити чи спровокувати співрозмовника.

---

<sup>1</sup> “Зондаж” – від “зондувати” – (переносне): намагатися наперед довідатися про що-небудь, попередньо з’ясувати якість питання [2, с. 382].



Студенти мають зрозуміти, що завдання діалогу – в процесі дискусії, полеміки знайти правильне й оптимальне вирішення проблеми, зіставити різні погляди, ідеї, думки, підходи. І хоч який би характер мав діалог (між суспільно-політичними силами та владою, між громадянами й владою тощо), завжди вирішальна роль у діалогічному процесі належить засобам масової інформації, а відтак, журналіст-комунікатор має бути абсолютно підготовлений до ведення конструктивного, плідного й цікавого для реципієнтів діалогу. Це може бути дискусія чи полеміка й на шпальтах преси, де учасники спілкуються з журналістською допомогою, самі при цьому не зустрічаючись.

Дуже важливо пам'ятати, що діалог – це не просто мовленнєвий контакт, не тільки обмін думками двох людей, це – надзвичайно серйозний і відповідальний процес, оскільки соціально-психологічна сфера відносин учасників діалогу передбачає визнання рівності їх прав.

Діалог може бути конструктивним лише за умови побудови його на засадах гуманізму й демократії. Запорукою успішної діалогічної ситуації є толерантність, повага до партнерів по діалогу, визнання їх права на власне бачення проблеми.

Сучасні ЗМІ – надійний, специфічний засіб звернення до широкої аудиторії, серед якої – друзі й супротивники, односторонці й опоненти, але з умілою допомогою журналістів вони стають партнерами по діалогу.

У ході бесіди потрібно дбати про мовленнєву гармонію – діалогічне мовлення з побудованим на повазі до співбесідника “обопільним для його учасників позитивним емоційним і етичним перебігом і результатом” [5, с. 160] та про діалогічну єдність – “об'єднання сусідніх реплік діалогу на логічній і / або психологічній основі (запитання і відповідь, пропозиція і реакція на неї, наказ і згода чи відмова його виконати)” [5, с. 160].

У разі діалогічного спілкування, небажаного для одного або для обох учасників розмови емоційного й етичного перебігу та результату, побудованих на проявах егоїзму й агресії, виникає мовленнєва дисгармонія.

Найконструктивнішим і найрезультативнішим є кооперативний діалог, учасники якого мають спільну мету і/або прагнуть до психологічної гармонії спілкування, яка може досягатися засобами мовленнєвої підтримки – “короткої репліки-реакції, за допомогою якої один мовленнєвий партнер сигналізує іншому, що його мовлення сприймається і співрозмовник може зберігати своє мовленнєве лідерство” [5, с. 160].

У діалозі можливе використання мовленнєвої підтримки – “репліки-реакції, спрямованої на позбавлення співрозмовника лідерства в діалозі, що може бути пов'язане, як зі змістом мовлення партнера, так і з безпосереднім ставленням до нього” [5, с. 161].

У процесі діалогу висловлювання його учасників стають соціологічною категорією, бо діалог – це врахування думок і уявлень людей – учасників суспільного процесу.

Майбутнім журналістам слід усвідомити, що одним із проявів професійної культури діалогу як важливої складової соціальної комунікації є знання й дотримання правил безконфліктної поведінки, а саме:

- чітко визначати мету діалогу, зрозуміло формулювати запитання;
- бути точним і конкретним;

- виявляти оптимізм при веденні діалогу;
- виявляти свою зацікавленість і обізнаність з предметом розмови;
- враховувати загальну обстановку й користуватися допомогою та порадами інших людей;
- розраховувати час бесіди й оптимально його використовувати для ведення діалогу;
- приймати співрозмовника таким, яким він є;
- не переривати співрозмовника, вислуховувати його відповіді до кінця, навіть якщо він не дослухав ваше запитання;
- якщо співрозмовник не дав відповіді чи відповів неточно, треба коректно повторити своє запитання й повернути співбесідника до теми розмови;
- підкреслювати значущість співрозмовника, при нагоді хвалити його;
- не згадувати погане;
- не давати непроханих порад;
- пояснювати причини своєї поведінки;
- бути тактовним, стриманим, коректним;
- не сперечатися через дрібниці, погоджуватися, якщо треба – поспівчувати;
- витримувати правильну інтонацію, належний ритм розмови;
- використовувати спеціальні полемічні прийоми, інформаційні стимули;
- пам'ятати про зовнішні знаки (одяг, манери) бесіди, діалогу додаткового характеру.

Звичайно, як у будь-якій діяльності, в мовленнєвому процесі журналіста неможливо обійтися без помилок, але їх можна звести до мінімуму, оволодівши теоретичним і методологічним підґрунтям культури діалогу, засвоївши основні вимоги до побудови діалогічного мовлення в процесі професійного спілкування.

Російський журналістикознавець З. Смелкова серед найважливіших особистісно-професійних рис журналіста називає комунікативну компетентність [8, с. 28]. Комунікація – “обмін інформацією, спілкування” [3, с. 213], “те саме, що спілкування, зв’язок” [2, с. 446].

За визначенням Л. Світич, слово “комунікація” означає повідомлення, бесіду, розмову, запрошення до розмови. “Головне – спільна справа, зв’язок, спільні інтереси й установи, примирення, взаємодія” [7, с. 54]. Науковець називає журналістику “соціо-сигно-артономічною професією”, тобто такою, що передбачає спілкування з людьми, знаковими й художніми системами, якими в журналізмі є слово, звук, колір, статичне і рухливе зображення” [7, с. 55]. Для журналіста особливо важливим, професійно значущим є “вміння говорити – говорити вільно й переконливо” [7, с. 11].

Поняття “журналіст” як суб’єкт журналістської професії може співвідноситися з поняттями “комунікатор” (особа чи група осіб, які створюють і передають повідомлення) та “медіатор” (той, що здійснює функції посередника в різних інформаційних системах) [7, с. 55].

Оскільки одним із визначень культури є “рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарства або розумової діяльності” [2, с. 472], відповідно професійною культурою діалогу в журналістиці можна вважати досконале володіння комунікативними навичками, вмінням будувати конструктивний, якісний, цивілізований діалог.

Як зазначає З. Смелкова, “риторика журналістики – насамперед мистецтво спілкування автора з адресатом і вчення про правила створення мовленнєвих творів у сфері журналістики”. На думку вченого, “слово журналіста повинно стверджувати моральні ідеали (етос) – захищати добро і правду, об’єднувати людей, гармонізувати суспільні відносини. Слово журналіста повинно бути розумним (логос), спрямованим до істини, насиченим за змістом, логічним. Слово журналіста повинно емоційно впливати на адресата (пафос)” [8, с. 3].

Не можна не погодитися, з думкою, що “уявлення про ідеал повинно бути камертоном розмови про професію. Саме риторичні підстави (етико-лінгвістичні) здатні забезпечити ефективність навчання професії” [8, с. 3].

Діалог може мати соціально-професійний характер (стосується соціального статусу людини, пов’язаного з його професійною приналежністю) або соціально-практичний (стосується конкретних практичних питань соціального життя суспільства) [2, с. 1164].

Важко переоцінити роль діалогіки (теорія діалогу) в сучасних умовах існування суспільства, оскільки її призначення – “розкрити закономірності й методологічні засоби цілеспрямованої взаємодії людей, виявити ефективні способи реалізації їх творчого потенціалу. Оволодіння діалогікою – насущне завдання кожного керівника, вченого, педагога, лікаря, юриста, журналіста, культурної людини взагалі” [1, с. 137].

Сьогодні в усіх сферах життя володіння мистецтвом діалогічного спілкування є конче необхідним, оскільки діалог є основою людського взаєморозуміння. Перед журналістикою постає завдання бути організатором і водночас головним засобом та ареною соціального діалогу, забезпечувати його інформативну наповненість.

Сутність соціального діалогу визначається не лише поєднанням спілкування, взаємодії, контакту, обговорення, розмови, обміну думками, переговорів, консультацій у спільних діях до взаєморозуміння, а й сукупністю полеміки та дискусії, критики й самокритики, боротьби протилежних поглядів і думок, різних точок зору. Журналістика, за словами З. Смелкової, “стає відображенням дисгармонії соціальних зв’язків, нестабільності становища людини в цьому світі” [8, с. 5].

Діалог – універсальний засіб взаємодії людей. “Його роль особливо зростає в період демократизації суспільства. Наше майбутнє багато в чому залежить від уміння організувати продуктивний діалог у найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже не існує альтернативи для діалогу як способу взаємодії між людьми” [1, с. 3].

**Висновки.** Отже, формування культури діалогу має стати невід’ємною складовою фахової підготовки майбутніх журналістів, адже кожен крок на шляху професійної освіти, як зазначає В. Кудін, це – “сходінка для подальшого самовдосконалення, що відповідає вимогам життя. Але першим кроком є засвоєння основи традиційних знань: чим міцнішим і глибшим воно буде, тим міцнішим стане фундамент, на якому буде засвоюватися все нове, активно втілюючись у практику професійної діяльності” [4, с. 3].

Соціалізація студентів журналістських спеціальностей засобами культури мовлення (у тому числі в побудові діалогу) може здійснюватися у процесі реалізації соціальної спрямованості викладання таких навчальних дисциплін і спец-

курсів, як “Дикція та орфоепія”, “Культура діалогічного мовлення”, “Культура усного та писемного мовлення в ЗМІ” із широким використанням художньої, релігійної, наукової, епістолярної, історико-документальної літератури; застосуванням монологічних та діалогічних форм мовленнєвої діяльності під час вироблення у студентів умінь діалогічного спілкування в межах навчальної програми та позанавчальної діяльності (участі у громадському житті університету, під час виробничої практики тощо).

Формування культурно-мовної компетентності, професійної культури діалогу – важливий сегмент фахової підготовки майбутніх журналістів.

#### **Література**

1. Берков В.Ф. Культура діалога : учеб. пособие / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. – Мн. : Новое знание, 2002. – 152 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
3. Загоруйко О.Я. Великий універсальний словник української мови / О.Я. Загоруйко. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – 768 с.
4. Кудін В.О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження / В.О. Кудін. – Х. : НТУ : ХП, 2002. – 207 с.
5. Матвеева Т.В. Риторический практикум журналиста : учеб. пособие / Т.В. Матвеева. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 312 с.
6. Мельник Г.С. Общение в журналистике: советы мастерства / Г.С. Мельник. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Питер, 2006. – 235 с.
7. Свитич Л.Г. Профессия: журналист : учебное пособие / Л.Г. Свитич. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 255 с.
8. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты : учеб. пособие / [З.С. Смелкова, Л.В. Ассуирова, М.Р. Савова, О.А. Сальникова]. – 6-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 320 с.

ЄРМАК Л.С.

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ**

Загальновизнаною аксіомою на сьогодні є положення про те, що розвиток освіти багато в чому визначає майбутнє суспільства в цілому та кожної людини зокрема. Освіта формує людину, озброює її знаннями, виховує громадянські якості, вчить думати й працювати, жити в суспільстві та одночасно бути індивідуально неповторною особистістю. У зв'язку з цим проблеми реформування освіти є важливими для сучасного українського суспільства. Вони привертають увагу дослідників з різних галузей знання, у тому числі Р. Абдєєва, О. Джурина, І. Зязюна, О. Савченко, В. Семиченко, Б. Фульфонса та інших науковців. Структурні особливості систем вищої освіти Європи розглядали О. Голотюк, Л. Зязюн, К. Корсак, О. Локшина, Т. Ляшенко, І. Малицька, В. Минько, С. Михайлов, Є. Пашутинський, Ю. Ткаченко, А. Шевченко та ін. Проблемам інноваційного розвитку професійно-технічної освіти присвячені праці Н. Бугай, Р. Гуревича, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Паржницького, В. Радкевич, О. Щербак та ін. Усі ці наукові дослідження зробили вагомий внесок у вирішення питань реформування сучасної освіти. Але, на наш погляд, актуальною є потреба в детальному вивченні особливостей підготовки молодших спеціалістів у ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Сьогодні, коли вища освіта України активно реалізує положення Болонської декларації, дискусії стосовно місця й ролі технікумів і коледжів у системі вищої освіти мають перейти в площину конкретних дій з модернізації їх діяль-

ності. Оскільки вища освіта України переживає період інтеграції в європейський освітній простір, виникла необхідність здійснення аналізу зарубіжної підготовки молодших спеціалістів у коледжах. Вивчення й урахування кращого зарубіжного досвіду підготовки фахівців має слугувати основою оновлення навчально-виховного процесу в технікумах і коледжах України.

Отже, *метою статті* є аналіз особливостей підготовки молодших спеціалістів у коледжах різноманітного спрямування в різних країнах світу.

Поняття “коледж” і визначення такого типу навчального закладу в Україні має дещо інше значення, ніж у країнах Європи та в Америці. Якщо на Заході коледж – це навчальний заклад, який прирівнюється до вищої школи (без чіткої спеціальності), то коледжі України – це навчальні заклади II рівня акредитації, які дають не тільки базову шкільну підготовку, а й чітку спеціальність. Сьогодні багато технікумів і вищих училищ тестуються й оцінюються на предмет здобуття звання коледжу. Особливо яскраво виражена така тенденція у великих містах – з кожним роком з’являються нові коледжі в Києві, Харкові та інших містах з кількістю населення понад мільйон осіб. В українській системі освіти коледж є самостійним навчальним закладом, на відміну від зарубіжних коледжів, які можуть бути частиною університету. Випускники вітчизняних коледжів здобувають ступінь бакалавра, тоді як у деяких зарубіжних країнах для цього потрібно ще рік чи два після закінчення коледжу провчитися в університеті. Слід зазначити, що залежно від історичних умов освітньої еволюції кожна країна по-різному здійснює розвиток і реформування вищої освіти [4; 5].

У США заклади “коледж” і “університет” не є ідентичними, але часто вони взаємозамінні. Зазвичай коледжі пропонують чотирирічну програму навчання, яка дає змогу здобути ступінь бакалавра. Коледжі можуть існувати незалежно, пропонуючи виключно програми вищої освіти, або є частиною університету. У США існує більше ніж дві тисячі традиційних чотирирічних коледжів та університетів, кожний з яких має свою специфіку. Коледж самостійно визначає свої цілі, спеціалізацію та правила прийому студентів. Основною формою навчальних занять є лекція, яка читається для потоків, що інколи нараховують до тисячі студентів. Поняття “академічна група” не існує, оскільки кожен навчається за індивідуальною програмою та відвідує лекції за вибором. Зазвичай кожному студенту перед лекцією видають її конспект, що звільняє студента від ведення конспектів у нашому розумінні. Особливістю місцевих коледжів США є те, що вони пропонують курси загальної освіти, технічної освіти і професійного навчання, після закінчення яких студенти здобувають спеціальність. Оскільки їх завданням є надання можливості здобуття освіти всім бажаним, місцеві коледжі приймають більшість студентів, які відповідають основним вимогам, пропонують широкий вибір спеціальностей при порівняно низькій оплаті за навчання. Останнім часом, відповідно до курсу країни на реформування освіти, американська вища школа постійно вдосконалює організацію навчального процесу. Так, більшість студентів зараховується до коледжів з правом вибору режиму відвідування та навчального розкладу, включаючи не тільки навчання за системою неповного дня, а й заняття у вихідні дні та під час канікул. Студенти неповного навчального дня в основному не планують здобути академічний ступінь після закінчення курсу навчання [1; 2].

У Канаді коледжі й технічні університети дуже популярні. Вони пропонують програми професійного навчання тривалістю від одного до трьох років (часто включаючи трудову практику). Деякі загальноосвітні коледжі пропонують програми переходу до університету, що дає студентам змогу вивчати предмети відповідно до навчальної програми двох перших років чотирирічного навчання в університеті. Для того, щоб провчитися ще два роки та закінчити чотирирічне навчання, канадським студентам потрібно вступити до університету. До складу асоціації канадських коледжів входить 175 навчальних закладів, які дають освіту на базі середньої школи. Вони офіційно називаються загальноосвітніми коледжами, коледжами, технічними інститутами, університетськими коледжами і коледжами Сегер. Основною функцією цих навчальних закладів є підготовка спеціалістів для ділового, промислового та державного секторів. Канадські коледжі дають змогу випускникам середніх шкіл, випускникам університетів набути необхідних професійних навичок, а також задовольняють безперервну потребу в освіті дорослого населення. Раніше ці навчальні заклади видавали дипломи, але завдяки зміні й розвитку громадських потреб 18 з них зараз присуджують вчені та прикладні ступені. Для навчання в канадських коледжах зазвичай пропонують як вузькоспеціалізовані професійні курси, так і загальну академічну підготовку. Для коледжу характерним є навчальний план більш практичного спрямування, ніж в університетах, менші групи студентів, можливість навчання за межами студентського містечка, більша кількість лабораторій порівняно з навчальними аудиторіями, інтерактивне навчання та менш суворі умови вступу [3; 6].

Останнім часом Австралія є одним з лідерів міжнародного освітнього ринку. Система освіти Австралії має добру репутацію в усьому світі, що є результатом ретельного контролю над всіма навчальними закладами країни, який здійснюється Федеральним урядом. Австралійська система освіти ґрунтується на британській моделі. Австралійські коледжі здійснюють професійну підготовку за широким спектром напрямів. Коледжі поділяються на державні та приватні. Державні, об'єднані в систему TAFE (Technical and Further Education), вважаються більш престижними. Типовий набір пропозицій коледжу включає програми з бізнесу, менеджменту, маркетингу, бухгалтерського обліку, інформаційних технологій, секретарської справи, дизайну, туристичного та готельного менеджменту. Навчання має виражену практичну спрямованість. За рядом спеціальностей можна пройти практику (найчастіше оплачувану). Середній розмір групи – 15 осіб. Залежно від тривалості навчання одержується сертифікат (I, II, III або IV ступеня) або диплом звичайного або вищого рівня (advanced). Строк навчання для одержання сертифіката становить 12–52 тижні. За цей час слухачі проходять необхідну підготовку, що дає змогу займатися професійною діяльністю на молодших посадах (наприклад, працювати в ресторані або барі готелю). Диплом видається в середньому після 1,5–2 років навчання, а диплом вищого рівня – після 2,5–3 років навчання. Останній дає змогу шукати роботу на менеджерських посадах середньої ланки. Особливість австралійських коледжів полягає в тому, що їхні студенти мають можливість без іспитів переходити з однієї програми на іншу. Наприклад, ви можете вступити на мовні курси коледжу, потім перевестися на професійну програму, що дає змогу отримати сертифікат II ступеня. Потім – одержати сертифікати III та IV ступеня. Тих, хто хоче вчити-

ся далі, чекає програма, після проходження якої одержують диплом, а потім – здобувають ступінь бакалавра. При цьому є можливість перевестися на другий або навіть третій курс університету-партнера. Таким чином, професійні програми в коледжах – це один зі шляхів до університету.

Окремий різновид коледжів – це спеціалізовані школи туристичного й готельного менеджменту. Тут здійснюється цілеспрямована підготовка кадрів для готелів, ресторанів, турфірм. Школи пропонують навчання, чітко спрямоване на набуття професійних навичок у результаті виконання практичних занять. Практику студенти проходять, працюючи в готелях, і нерідко одержують за свою працю грошову винагороду [7].

Серед молоді Нової Зеландії, сусідньої з Австралією країни, великою популярністю користуються професійно-технічні навчальні заклади – так звані “політехи”, у них можна здобути професійну кваліфікацію та ступінь бакалавра. Навчальний процес триває від шести місяців до двох років. Заняття проводяться у невеликих групах. Після проходження кожного ступеня студент одержує відповідний документ: сертифікат, професійний диплом або диплом бакалавра (останній надається після закінчення трирічної програми). Програми побудовані таким чином, що студенти, навчаючись у професійно-технічному навчальному закладі, можуть перейти відразу на другий курс університету, який має партнерські відносини з конкретним “політехом”. Освіта в Новій Зеландії набуває все більшої популярності серед іноземних студентів, які поважають ті системи освіти, що ґрунтуються на британській моделі [7; 8].

Японські коледжі поділяються на молодші, технологічні та коледжі спеціальної підготовки. Молодші коледжі, яких налічується близько 600, пропонують дворічні програми підготовки в галузі гуманітарних, природничих, медичних та технічних наук. Їх випускники мають право продовжити освіту в університеті з другого або третього року навчання. Прийом до молодших коледжів проводиться на базі повної середньої школи. Претенденти складають вступні іспити та “Тест досягнення першого ступеня”. Серед молодших коледжів 90% приватні й дуже популярні серед молоді. Кількість бажаючих вступити до них кожного року втричі перевищує кількість місць. Вступити до технологічних коледжів можна після здобуття неповної або повної середньої освіти. В першому випадку термін навчання становить 5 років, у другому – 2 роки. В коледжах цього типу вивчають електроніку, будівництво, машинобудування та інші дисципліни. В Японії близько 60 технологічних коледжів, у яких навчається приблизно 55 тис. студентів. Коледжі спеціальної підготовки пропонують річні професійні курси бухгалтерів, машиністок, дизайнерів, програмістів, автомеханіків, кухарів та ін. Кількість таких навчальних закладів, більшість з яких приватні, досягає 3,5 тис. Однак їх випускники не мають права продовжувати навчання у вищому навчальному закладі, молодшому або технічному коледжі. Характерною особливістю організації навчального процесу в японських університетах є чіткий поділ на загальнонаукові та спеціальні дисципліни. Перші два роки всі студенти проходять загальноосвітню підготовку, вивчаючи загальнонаукові дисципліни – історію, філософію, літературу, суспільствознавство, іноземні мови, а також слухаючи спецкурси за своєю майбутньою спеціальністю. За перший дворічний період студенти отримують можливість глибше зрозуміти суть обраної спеціальності, а викладачі – впевнитися в правильності вибору студента, визначити його науко-

вий потенціал. Теоретично після закінчення загальнонаукового циклу студент може змінити спеціалізацію і навіть факультет. У реальності, однак, такі випадки дуже рідкі й наявні лише в рамках одного факультету, при цьому ініціатором виступає адміністрація, а не студент. Останні два роки навчання студенти вивчають дисципліну за обраною ними спеціальністю [6].

**Висновки.** Вища освіта в сучасному світовому просторі функціонує в нових умовах, які характеризуються глобалізацією, новими комунікаційними технологіями, значним поширенням англійської мови як мовою міжнародного спілкування, зростанням конкуренції й комерціалізацією.

В деяких країнах помітна тенденція до розширення автономії університетів та коледжів. Водночас це супроводжується прийняттям нових, більш суворих та докладних процедур контролю й оцінювання якості.

Уряди зарубіжних країн зацікавлені в забезпеченні того, щоб заклади освіти допомагали їм задовольняти економічні та соціальні потреби суспільства.

Основні тенденції підготовки фахівців у коледжах деяких зарубіжних країн спрямовані на впровадження інноваційних підходів у формуванні фахових компетенцій молодшого спеціаліста.

Сьогодні технікуми і коледжі України також зобов'язані розширювати спектр освітніх послуг, ставати багатопрофільними, поліфункціональними, що дасть молоді можливість здобувати і повну загальну освіту, і кваліфікацію молодшого спеціаліста, і робітничу професію.

#### **Література**

1. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики : учеб.пособие для высшей школы / А.Н. Джурицкий. – М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 263 с.
2. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Джурицкий. – Н. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
3. Фульфон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI в: успехи и нерешенные проблемы / Б.Л. Фульфон // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 84–93.
4. Капанова В.А. История педагогики : учеб.пособ. / В.А. Капанова. – М. : Новое знание, 2003. – 160 с.
5. Лемківський М.В. Історія педагогіки : підручник / М.В. Лемківський. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 360 с.
6. Стахова Е.А. Анализ отечественного и зарубежного опыта функционирования системы подготовки специалистов в технических колледжах [Электронный ресурс] / Е.А. Стахова. – Режим доступа: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/N150/N150p165-172.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N150/N150p165-172.pdf).
7. Лисак У. Куди піти навчатись [Електронний ресурс] / У. Лисак. – Режим доступу: [www.osvita.org.ua/abroad/.../51.html](http://www.osvita.org.ua/abroad/.../51.html).
8. Смельянова Т.В. Основні вектори розвитку освіти XXI століття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2007\\_02/yemelyanova.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_02/yemelyanova.pdf).

ЗАБІЯКА І.

## **САМОСТІЙНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Сьогодні у вищій освіті намітилася стійка тенденція до скерування студента на самостійну роботу. Причин, що зумовили необхідність змістити акценти з інформаційних форм і методів навчання на розвивальні, що перетворюють студента із пасивного слухача в активного учасника навчального процесу, багато. Серед них, насамперед, такі: потреба суспільства в ініціативних, грамотних, компетентних фахівцях; великий потік інформації, яку необхідно одержувати і вміти правильно використовувати; швидкий розвиток техніки, який вимагає постійного навчання після закінчення ВНЗ, тощо.



Для реалізації цих вимог необхідно змінити підходи до організації самостійної роботи у вищому навчальному закладі для того, щоб підвищити якість навчання, розвинути творчі здібності студентів, їхнє прагнення до постійного самостійного здобуття нових знань. Основна стратегія має полягати у формуванні вмінь самостійного учіння у студентів, починаючи з перших днів їхнього навчання у ВНЗ.

*Мета статті* – розкрити роль самостійної роботи в системі професійної підготовки спеціалістів технічного профілю та визначити основні напрями її організації.

За даними російських дослідників (О. Голубева, В. Кагерманьян, В. Лісовський, А. Савельєв, А. Суханов), на думку студентів, головним для сучасного компетентного фахівця є, у першу чергу, такі якості: працездатність (22%), самостійність (20%), цілеспрямованість (18%), організованість (16%), тобто якості, які є основою високої ділової активності особистості. Тим часом вища школа, як і багато років тому, вимагає від них ретельності (32%), організованості (17%), відповідальності (15%) при невисоких вимогах до самостійності (9%).

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, що вільний від обов'язкових навчальних занять.

Життям доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у студентів навичок самостійної творчої роботи.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття “самостійна робота студентів”. Частина авторів характеризують її як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи поєднання декількох видів. “Коли ми говоримо про зростання ролі та значення самостійної роботи, – пише М.Д. Никандров, – мається на увазі та діяльність студентів, котра проходить без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується і організовується ним” [5]. Р.А. Низамов визначає самостійну роботу як “різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних заняттях та в неаудиторний час” [4]. Деякі спеціалісти розглядають самостійну роботу як засіб навчання.

Так, досліджуючи питання організації самостійної роботи, П.І. Підкасистий дійшов висновку, що вона виступає “в ролі специфічного педагогічного засобу організації і управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, котра повинна включати метод навчального чи наукового пізнання” [6]. “Вагомою ознакою самостійної роботи є наявність внутрішніх спонукань і пов'язане з ними осмислення змісту й цілей роботи. Самостійна робота є конкретним виявом самостійності розуму”, – відзначає Н.В. Кузьміна [1]. А.Г. Молибог вважає самостійну роботу “основою будь-якої освіти, особливо вищої” [3].

Самостійна робота студентів – це специфічний вид навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань і навичок здійснюється безпосередньо через зміст та методи всіх видів навчальних занять.

Усі наведені вище визначення цінні тим, що вони визначають важливість цієї форми навчання, характеризують окремі її сторони, але не виражають повністю її педагогічної сутності.

Самостійна робота – це форма навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями й навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності. Відмінність її від інших форм навчання полягає в тому, що вона передбачає здатність студента самому організувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань.

Роль самостійних занять значна не тільки тому, що в межах аудиторних занять неможливо дати (й засвоїти) масу знань, що постійно збільшується та змінюється. Є й інші причини.

По-перше, будь-яка робота включає елемент самостійної роботи в тому розумінні, що засвоює людина навчальний матеріал завжди сама.

По-друге, самостійна робота зі зрозумілих причин передбачає найбільшу різноманітність форм діяльності студентів, а отже, забезпечує найвищий рівень засвоєння.

По-третє, лише самостійна робота, опрацювання матеріалу дає знання й переконання, хоча початок тут може бути покладено іншими заняттями.

По-четверте, самостійна робота є основою майбутньої самоосвіти спеціаліста, формує відповідну мотивацію та навички самоосвіти. У наукових дослідженнях показано, що коли студент не навчиться самостійній роботі з урахуванням як мотиваційного, так і технологічного компонентів протягом терміну навчання у ВНЗ, то до фази самоосвіти він часто так і не переходить, або вона дається йому з великими зусиллями.

Як складне педагогічне явище це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять. Як бачимо, мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навичок.

Самостійна робота студентів є одним з основних резервів підвищення ефективності навчання і, відповідно, підготовки високопрофесійного, компетентного спеціаліста технічного профілю.

Самостійна робота може здійснюватись як опосередковано, за допомогою використання методичних вказівок, так і безпосередньо під контролем викладача, шляхом проведення консультацій, бесід. Здійснюючи безпосереднє керівництво самостійною роботою студентів, педагог мотивує її шляхом висування і пояснення навчальних вимог, а також розвиває пізнавальний інтерес при безпосередньому спілкуванні зі студентами (стимулювання), планує власну діяльність як керівника самостійної роботи та планує самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях; безпосередньо бере участь у проведенні занять, організовує контроль за самостійною роботою студентів та враховує її результати при оцінюванні знань, умінь, навичок, корегує стимулювання, планування, організацію та контроль самостійної роботи студентів у ході аудиторних занять.

Керуючи самостійною роботою, викладач мотивує, планує, організовує позааудиторну самостійну роботу за допомогою методичного забезпечення; урізноманітнює самоконтроль виконання завдань; корегує стимулювання, планування, організацію і контроль самостійної роботи студентів шляхом добору методичного забезпечення.

Вміння користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей, класифікувати і групувати вивчений матеріал, доводити правильність певного судження та власної думки, користуватися прийомами осмисленого запам'ятовування, самостійно робити висновки, ставити запитання, виконувати творчі завдання – усе це активізує пізнавальну самостійну роботу студентів.

Методи та прийоми активізації аудиторної самостійної роботи студентів різноманітні, майже невичерпні: завдання та вправи; тренінги, спеціально розвивальні нестандартні запитання, рольові ігри та вправи, тести на поглиблене розуміння матеріалу, написання рефератів, курсових робіт, програмоване навчання, комп'ютерне тестування та ігри.

Ці прийоми та методи включають у себе засоби активізації пізнавальної діяльності за допомогою вольового стимулювання пізнавальної активності, прийомів активізації інтелектуальної сфери студентів шляхом використання професійно орієнтованих задач-завдань, проблемних завдань, самостійних робіт творчого характеру, аналізу і синтезу, порівняння, систематизації та узагальнення матеріалу.

В активізації навчальної діяльності навчання професійно орієнтованими задачами-завданнями для самостійної роботи студентів є одним із основних напрямів. Якщо завдання для самостійної роботи дають відповідь на запитання студента “Де це нам знадобиться?”, то тим самим створюються необхідні психологічні умови для її здійснення.

Про значну роль професійно орієнтованих завдань в активізації самостійної роботи студентів свідчать результати досліджень і досвід роботи викладачів технічних вищих навчальних закладів. Опитування студентів показало, що більшість студентів (60%) вважають зв'язок лекцій, практичних занять із майбутньою професією важливою умовою, яка визначає зацікавленість навчанням. Але близько 70% реципієнтів відзначило, що професійно орієнтовані завдання в системі вивчення гуманітарних дисциплін дають дуже рідко.

Проте професіоналізація завдань для самостійної роботи студентів ще не набула масового характеру, оскільки їх розробка пов'язана з наявністю об'єктивних методичних труднощів: визначенням переліку професійних умінь майбутнього спеціаліста і формуванням його профілю роботи.

Вирішення професійно орієнтованих задач-завдань передбачає такі обов'язкові розумові дії: аналіз, синтез, порівняння, індукція, дедукція тощо, але головне полягає в тому, що об'єкти й умови можуть бути описані термінами і професіоналізмами. Отже, скласти професійно орієнтовану задачу-завдання – значить описати мету, умови, вихідні дані або висновок на мові термінів і понять дисципліни.

Професійно орієнтована задача-завдання має передбачати високий рівень самостійності дій студента при її вирішенні. Самостійність має забезпечуватися переліком вихідних даних, умовами задачі.

Для найбільшого прояву самостійності студентів проводиться евристична бесіда з постановкою проблемних питань. Евристична бесіда відрізняється від повідомлювальної в основному постановкою головної проблеми, поділом її на підпроблеми й організацією пошукової діяльності студентів для її вирішення.

Практичні дослідження підтвердили, що вищого рівня активності пізнавальної діяльності студентів можна досягти тоді, коли їх розумова діяльність зосереджується не тільки на засвоєнні й відтворенні готового матеріалу, скільки на самостійному набуванні знань, коли студенти активно беруть участь у постановці й вирішенні нових для них проблем.

Суть проблемного навчання полягає у створенні проблемних ситуацій. Залежно від характеру взаємодії викладача і студента в процесі вирішення проблемних ситуацій розрізняють проблемний виклад (лекція), частково-пошукову діяльність (семінари, спецсемінари, колоквиуми), самостійну дослідну діяльність (виконання курсових і дипломних робіт, підготовка доповідей, рефератів) як форми проблемного навчання.

Самостійні роботи творчого характеру можуть мати різноманітні форми. Це можуть бути роботи пошукового, дослідного характеру. Одним із видів роботи творчого характеру є розробка студентами мультимедійних навчальних посібників (лекцій, практичних та лабораторних занять тощо). Ця робота спонукає студента більш ґрунтовно вивчити навчальний матеріал і дає можливість застосувати знання комп'ютерних технологій на практиці. Таку роботу студенти виконують без спонукань і з великим задоволенням.

В основі всіх розумових дій лежать процеси аналізу й синтезу. Виконуючи їх, студент виділяє ознаки, частини, диференціює, встановлює зв'язки. Аналіз і синтез спричиняють можливості посилення інтересу до навчання і підвищення пізнавальної активності студентів, підвищують міцність отриманих знань і вмій.

Цікавим прийомом при систематизації та узагальненні вивченого матеріалу є завдання пошукового, дослідного характеру.

В умовах активізації творчої пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі не можна зводити до виконання нормативних домашніх завдань. Важливою вимогою до завдань для самостійної роботи студентів є їх різноманітність. Такий підхід до створення дидактичних засобів управління пізнавальною діяльністю студентів, якими є завдання для активізації самостійної роботи студентів, має бути одним з найефективніших шляхів забезпечення максимальної активізації та інтенсифікації самостійної навчальної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, у процесі фахової підготовки спеціалістів технічного профілю необхідно виробити в них усвідомлення того, що самостійне навчання – це передусім спосіб самовдосконалення, робота над собою, розуміння необхідності, що дає змогу студентові добровільно розвивати свої знання, навички, уміння, здібності та творчий потенціал. Постійна самостійна робота дає можливість набувати впевненості у своїх силах, усвідомлювати результати своєї діяльності, виявляти свої можливості й уміння, досягати високого рівня саморозвитку та самовдосконалення. І, безперечно, самостійна робота є необхідною умовою конкурентоспроможності й затребуваності фахівців у сучасному суспільстві.

#### **Література**

1. Кузьміна Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 162 с.
2. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів / П.Г. Лузан. – К. : Редакційно-видавничий відділ, науково-методичний центр аграрної освіти, 1999 – 216 с.

3. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – М. : Высш. школа, 1981.
4. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань : КГУ, 1978.
5. Никандров Н.Д. К вопросу о системе организационных форм обучения в высшей школе / Н.Д. Никандров // Вопросы педагогики высшей школы. – Л., 1998.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1981 – 187 с.

ЗОРІНА М.О.

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ АКТУАЛЬНОСТІ Й ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

У процесі історичного розвитку суспільство усвідомлювало необхідність діяльності, спрямованої не тільки на запобігання хворобам, а й, перш за все, на збереження, зміцнення і примноження культури безпеки життєдіяльності. Проблема формування культури безпеки життєдіяльності суспільства в цілому і кожного з його представників як профілактичний напрям розвивалася протягом усієї історичної перспективи. Досвідом доведено, що найбільш результативне вирішення цієї проблеми досягається шляхом загальної освіти особистості, від якої залежить принцип і характер її життєдіяльності й суспільства в цілому.

У наш час питання культури безпеки життєдіяльності людини посідають особливе місце, оскільки нова постіндустріальна епоха зумовила не тільки науково-технічний прогрес, але й збільшення кількості небезпек, з якими стикається людство на кожному етапі свого існування. Разом з тим на сучасному етапі для суспільства характерним є низький рівень популяризації культури безпеки життєдіяльності, незважаючи на загальноновизнану цінність здоров'я людини, що є основою безпеки.

Не можна не погодитися з твердженням про те, що формування основ безпечної життєдіяльності закономірно пов'язаний з вихованням культури безпеки життєдіяльності. Цим і зумовлене введення курсу “Основи безпеки життєдіяльності” у вищих навчальних закладах, який ґрунтується на досягненнях сучасної науки та техніки, світової практики збереження життя й здоров'я людей, організаційно-педагогічного та методичного досвіду. Вивчення спеціального курсу дисципліни сприяє не тільки формуванню у студентів – майбутніх фахівців умінь і навичок, необхідних їм для здійснення безпечної життєдіяльності, але й позитивно впливає на виховання в них культури безпеки життєдіяльності. Проте формування культури безпеки життєдіяльності кожної особистості не може обмежуватися лише вивченням певної дисципліни.

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні феномену “культура безпеки життєдіяльності” й виявленні особливостей її формування в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Слід відзначити, що відповідно до потреб суспільства в підготовці людини до безпечної життєдіяльності в педагогічній теорії і практиці ведеться пошук шляхів і засобів виховання культури безпеки життєдіяльності.

Науковцями доведено, що освіта і виховання людей у суспільстві мають бути побудованими на засадах культури безпеки як ціннісного феномену, що зумовлює й забезпечує продовження життєдіяльності суспільства в цілому і кожного з його представників. Саме тому, як засвідчує історичний аналіз, виховання в

галузі безпеки життєдіяльності здійснювалося завжди – від моменту народження людини до кінця її життя – батьками та близькими, оточуючими, суспільством, державою, в процесі самовиховання. Але цей процес, як правило, здійснювався стихійно, на основі певних традицій, здебільшого неусвідомлено. Проте нова епоха вимагає формування культури безпеки життєдіяльності кожної особистості на основі застосування наукових підходів та системного включення питань безпеки в освіту, починаючи з ранніх етапів життєдіяльності людини. Саме тому як основу формування культури безпеки життєдіяльності можна визначити процес виховання, навчання та розвитку особистості як цілеспрямовані, спеціально організовані, методично забезпечені процеси. Адже культурна спадщина не відтворюється сама по собі і вимагає свідомого відбору, передачі та засвоєння, що виявляється можливим, оптимальним й ефективним у рамках системи освіти.

Необхідність спеціального цілеспрямованого формування культури безпеки життєдіяльності пов'язана з активною розробкою і впровадженням нових технологій, дедалі більшим техногенним навантаженням на довкілля і людину, появою і поширенням нових видів небезпек: екологічних, інформаційних, релігійних (сектанство), соціальних, військових тощо.

Необхідною умовою досягнення сформованості культури безпеки життєдіяльності людини є, перш за все, на нашу думку, компетентність людей у галузі небезпек і способів захисту від них. Важливими з цієї позиції виявляються освіта і професійна підготовка студентів в умовах вищого навчального закладу, проголошена як мета розвитку кожної особистості безперервна освіта, у процесі якої майбутній фахівець повинен не просто навчатися основ безпеки життєдіяльності, а усвідомити необхідність бути частиною системи безпечної життєдіяльності, виховати в собі культурні основи поведінкової діяльності, тобто сформувати особистісну культуру безпеки життєдіяльності. Повністю погоджуємося з твердженням про те, що багаторазове повторення в різних видах і формах науково аргументованої інформації дає змогу підвищити рівень знань студентів, збільшити їх зацікавленість, створити передумови для сприйняття одержаних даних через особисте “Я” [3, с. 85].

Актуальність проблеми формування основ культури безпеки життєдіяльності зумовлює необхідність визначення й обґрунтування такого складного й багатогранного феномену, як культура безпеки життєдіяльності, що виявляється неможливим без аналізу його складових. Так, культура людини є сама по собі складною структурою, що містить багато елементів, кожний з яких належить до певної сфери діяльності. Аналізуючи поняття “культура безпеки життєдіяльності”, доцільно виходити із загального розуміння культури, осмислення якого може здійснюватися на філософських, культурологічних та педагогічних засадах. Так, аналіз наукової філософської літератури дає змогу стверджувати, що “культура” – це історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у способах організації життя і діяльності людей, а також матеріальних і духовних цінностей, що створюються ними [1]; “це специфічний засіб організації та розвитку людської життєдіяльності, який представлено в результатах моральної та матеріальної праці, у системі соціальних норм та закладів, у духовних цінностях, у сукупності ставлень людини до природи, до інших людей та до самої себе” [2]. Отже, культура безпосередньо пов'язана з життєдіяльністю людей, є способом, засобом, а також результатом її здійснення.

Поняття “безпеки” стосується всіх сфер діяльності людини, а її забезпечення становить специфічну галузь життєдіяльності людини в цілому. Безпека життєдіяльності – галузь знання та науково-практичної діяльності, спрямованої на вивчення загальних закономірностей виникнення небезпек, їх властивостей, наслідків впливу на організм людини, основ захисту її здоров’я та життя, а також середовища проживання від небезпек. Розроблення й реалізація відповідних засобів і заходів щодо створення й підтримання здорових та безпечних умов життя і діяльності як у повсякденних умовах побуту й виробництва, так і в умовах надзвичайних ситуацій [4, с. 21–22].

Отже, на наш погляд, в основу визначення поняття “культура безпеки життєдіяльності” мають бути покладені: світоглядна основа, система цінностей, створена людством і така, що культивується суспільством протягом її історичного існування; традиції, стійкі правила поведінки членів суспільства, спрямовані на підтримання і продовження життєдіяльності; духовні, інтелектуальні та матеріальні результати діяльності людей у сфері безпеки. На підставі врахування визначених компонентів дефініцію “культура безпеки життєдіяльності” можна визначити як рівень розвитку людини і суспільства, що характеризується значущістю завдання забезпечення безпеки життєдіяльності в системі особистісних і соціальних цінностей, безпечної поведінки в повсякденному житті і в умовах небезпечних та надзвичайних ситуацій, рівнем захищеності від загроз і небезпек в усіх сферах життєдіяльності.

Очевидно, що об’єктом формування культури безпеки життєдіяльності слід розглядати особистість. Адже особливості і якості особистості, що виявляються в повсякденному житті і під впливом небезпек, у надзвичайних ситуаціях, що загрожують продовженню життєдіяльності, є визначальними в тому, щоб не допустити розвитку небезпечних і надзвичайних ситуацій, мінімізувати їх негативні наслідки не тільки для конкретної особистості, але й для суспільства в цілому. Безперечним є і той факт, що безпека поведінки колективів людей, соціальних груп, суспільства в цілому буде залежати від якостей і властивостей людей, котрі входять до їх складу.

Слід відзначити, що поняття “культура безпеки життєдіяльності” представників певної професійної групи (фахівців) має свою специфіку і складається з трьох елементів: культури, професійної культури і специфічних знань, умінь і навичок, що становлять безпеку майбутньої професії, і визначають його сутнісні характеристики. Як самостійний феномен, що відображає процес і результат взаємодій цих трьох компонентів, “культура безпеки життєдіяльності” являє собою сукупність позицій, цінностей і зразків поведінки, що відображає відносини фахівця з професійним простором і містить такий вимір безпеки, який пов’язаний і зумовлений безпосередньо професією (діяльністю).

Специфічність феномену “культура безпеки життєдіяльності фахівця” полягає в тому, що, по-перше, вона є не тільки компонентом загальнолюдської культури, але й компонентом будь-якої професійної культури, навіть такої, котра, на перший погляд, здається абсолютно безпечною, проте не можна забувати про існування аксіоми про потенційну небезпеку будь-якої діяльності. Так, професії типу “людина-людина”, які не пов’язані безпосередньо з такими джерелами небезпеки, як технічні засоби, зумовлені, у свою чергу, соціальними безпеками.

По-друге, культура безпеки життєдіяльності фахівця виступає і як самостійне утворення, як особливий вид професійної культури представників професій, пов'язаних з ризиком для життєдіяльності під час виконання професійних функцій (рятувальники, пожежники, військові тощо).

Формування основ культури безпеки життєдіяльності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу передбачає формування та розвиток у студентів умінь і навичок наукового пошуку, оволодіння науковими методами пізнання (аналіз, синтез, порівняння, спостереження, експеримент, моделювання, моніторинг тощо) і способами організації пізнавальної діяльності. Крім знань, умінь і навичок, культура безпеки життєдіяльності включає світоглядні ідеї, моральні та естетичні цінності, інтелектуальний досвід вирішення проблем безпеки, досвід безпечного спілкування в процесі спільного виживання.

Культура безпеки життєдіяльності орієнтована на розвиток і самовизначення особистості, її індивідуальних, духовних, пізнавальних здібностей, самореалізацію в процесі навчання, що передбачає оволодіння студентами системою не тільки наукових знань, але й гуманістичних ідеалів, цінностей, переконань і способів діяльності у надзвичайних ситуаціях природного, техногенного характеру, автономного існування людини в природних умовах, при наданні першої медичної допомоги тощо.

Ефективному формуванню основ культури безпеки життєдіяльності майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу сприяє: узгодженість (цілей, змісту, методів, темпу тощо) діяльності педагога та студентів щодо формування основ культури безпеки життєдіяльності як особистісної цінності в умовах професійної підготовки; систематичне планування діяльності педагога та студентів з підготовки до використання або уникнення небезпечних і шкідливих чинників життєдіяльності в повсякденному і професійному житті; цілеспрямоване формування мотивації студентів до оволодіння культурою особистої безпеки життєдіяльності; формування ціннісного ставлення до безпечної життєдіяльності і потреби самовиховання культури безпеки життєдіяльності студентів; систематичне відпрацювання з вироблення умінь і навичок безпечної життєдіяльності студентів тощо.

**Висновки.** Отже, освіта та виховання у сфері безпеки життєдіяльності мають забезпечити формування нового мислення, цілісного знання, практичного вміння, необхідного для прийняття обґрунтованих рішень на рівні людини, сім'ї, суспільства, держави. Культура безпеки життєдіяльності виступає структурним компонентом базової культури особистості і невід'ємною складовою професійної культури кожного майбутнього фахівця, котра не успадковується, а формується, усвідомлюється та прищеплює в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Культура безпеки життєдіяльності як певний стан розвитку людини, соціальної групи, суспільства, що характеризується ставленням до питань забезпечення безпечного життя та трудової діяльності і, головне, активною практичною діяльністю зі зниження рівня небезпеки, потребує формування протягом життя людини, проте значний період займає процес професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.



### Література

1. Социология. Наука об обществе : учеб. пособ. / [под ред. проф. В.П. Андрущенко, проф. Н.И. Горлача]. – Харьков : Институт востоковедения и международных отношений, 1996. – С. 668.
2. Грядовой Д.И. Философия / Д.И. Грядовой. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 367 с.
3. Сущенко Л.П. Теоретичні основи запровадження в навчальний процес в умовах університету знань про здоров'я людини / Л.П. Сущенко // Організація та зміст становлення професійної підготовки в умовах національної системи освіти : зб. наук. праць // Проблеми сучасного мистецтва і культури / [за ред. Г.Є. Гребенюка]. – Х. : Каравела, 1999. – С. 85–94.
4. Дуднікова І.І. Екологія і безпека життєдіяльності / І.І. Дуднікова // Термінологічний словник-довідник / [передм. Ю.С. Шемшученка]. – К. : Вища школа, 2005. – 247 с.

ЗУБЧЕНКО Л.В.

## **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ**

Принципові зміни в політиці, економіці та соціальному житті нашого суспільства зумовили зростання значущості педагогічної праці, оскільки саме система освіти має забезпечити кожному громадянину нашої країни реальні умови для повноцінного розвитку, підвищення загальнокультурного та професійного рівнів, самовдосконалення й самовиховання.

Серед провідних елементів освіти її стрижнем та визначальною умовою успішного функціонування є підготовка висококваліфікованих спеціалістів [3, с. 3].

Аналіз вимог Болонського процесу в галузі професійно-педагогічної освіти свідчить про необхідність підготовки педагога-творця у всій системі середньої, професійної та вищої освіти. У сучасних умовах творчий педагог – це, перш за все, дослідник, який володіє певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідною сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою в професійному самовихованні й активному використанні передового педагогічного досвіду [4, с. 5].

Не оминув цей процес і фахівців з фізичного виховання, перед якими стоїть нагальна потреба формування педагогічної творчості для подальшої ефективної педагогічної діяльності.

Вирішенню проблем формування творчої особистості студентської молоді у процесі фахової підготовки вчителів фізичного виховання присвячені дослідження О. Ємця, Н. Зубанової, Р. Карпюка, О. Пехоти, А. Цьося, Б. Шияна та інших.

Орієнтації студентів на творчу самореалізацію в майбутній професійній діяльності й визначенню шляхів формування творчої особистості у вищому навчальному закладі присвячені праці О. Абдуллої, М. Віленського, В. Караківського, О. Киричук, Н. Кичук, А. Мудрика, А. Орлова, Л. Подимової, Р. Скульського, Н. Щуркової.

Проблему педагогічної творчості вчителів розглядали В. Андреев, В. Канкалик, І. Зязюн, М. Нікандров, М. Поташник, С. Сисоєва.

Сучасні дослідники проблем підготовки вчителів фізичного виховання (О. Демінський, О. Ємець, О. Петунін, Б. Шиян, Ж. Холодов та ін.) відзначають, що головним чинником у процесі становлення студента як майбутнього вчителя є наявність професійних знань, умінь і навичок, якими вони оволодівають під час навчання у вищому навчальному закладі. О. Пехота додає до цього, що ця

сукупність знань, умінь і навичок трансформуються під впливом самостійної творчої діяльності в педагогічну творчість. Педагогічна творчість учителя фізичного виховання залежить від різних чинників: професійної підготовки, особистісних якостей і обов'язково від проведення творчої педагогічної діяльності.

**Мета статті** – розкрити особливості формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання в процесі використання проблемного навчання.

Закон України “Про вищу освіту” визначає мету вищої освіти: “...забезпечення всебічного творчого розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства” [4, с. 4]. Саме тому сьогодні ставляться підвищені вимоги до фахової підготовки майбутніх спеціалістів з фізичного виховання. Впродовж навчання у вищому навчальному закладі вони мають не тільки в повному обсязі й глибоко оволодіти системою наук про особливості фізичного виховання школярів, методика проведення занять з фізичного виховання, а й навчитися творчо застосовувати ці знання на практиці [6, с. 117].

Педагогічна творчість вчителя фізичного виховання характеризується тими відмінностями, які лежать у площині специфічних завдань фізичного виховання. Ми розглядаємо педагогічну творчість майбутніх учителів фізичного виховання як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, мотиваційних установок щодо творчої педагогічної діяльності, що спрямована на нестандартне вирішення основних завдань фізичного виховання школярів.

При формуванні педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання важливе місце посідають ідеї проблемного навчання, його принципи й умови навчання.

Ідеї проблемного навчання досліджувало багато науковців (І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, Г. Селевко та ін.) різних напрямів. Так, В. Оконь проблемне навчання розглядає як сукупність дій при організації проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації й закріплення набутих знань. М. Махмутов стверджує, що це тип розвивального навчання, зміст якого представлений системою проблемних завдань різного рівня складності, у процесі вирішення яких учні опановують нові знання і способи дії, а через це відбувається формування творчих здібностей: продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій. Г. Селевко розглядає проблемне навчання як організацію навчальних занять, яка передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів щодо їх вирішення, внаслідок чого відбувається творче набуття професійних знань, практичне оволодіння вміннями і навичками [1, с. 20–21].

Схему проблемного навчання подає М. Махмутов: це послідовність процедур, що включають: постановку викладачем навчально-проблемного завдання, створення для учнів проблемної ситуації; усвідомлення, прийняття та вирішення проблеми, у процесі якого вони опановують узагальнені засоби набуття нових знань; впровадження даних засобів для вирішення конкретної систем завдань [5, с. 2].

Як основні психологічні умови для успішного використання проблемного навчання розглядаються такі: проблемні ситуації повинні відповідати цілям фо-

рмування системи знань; бути доступними для учнів і відповідати їх пізнавальним здібностям; повинні викликати власну пізнавальну діяльність і активність; завдання мають бути такими, аби учень не міг виконати їх, спираючись на вже наявні знання, але достатніми для самостійного аналізу проблеми і знаходження невідомого [5, с. 6].

Для того, щоб майбутні вчителі фізичного виховання мали змогу не тільки провести урок з фізичного виховання, а ще й зацікавити учнів у зміцненні свого здоров'я, поліпшенні рухової активності, слід ще в процесі навчання у ВНЗ залучати їх до проведення і вирішення різноманітних творчих завдань для формування педагогічної творчості.

Одним із засобів, які допомагають формувати педагогічну творчість майбутніх учителів фізичного виховання, є використання проблемного навчання, а саме проблемних професійних ситуацій.

Проблемна ситуація – це пізнавальне завдання, яке характеризується суперечністю між знаннями, уміннями, навичками та ставленням до висунутих вимог. Поняття “ситуація” використовується як обстановка, сукупність умов і обставин. Так, відомий психолог О. Леонтьєв широко використовував термін “предметна ситуація”, який відносив до найістотніших ланок цілеутворення. Об’єктивну сторону проблемної ситуації він розглядає як координацію суб’єкта з об’єктивною ситуацією. Саме в такій ситуації виникає той унікальний внутрішній стан суб’єкта, який передуює його усвідомленим психічним процесам і так чи інакше впливає на них. Цей стан – установка – готовність суб’єкта здійснювати певний акт в об’єктивній ситуації, проблемний за змістом. Тут об’єктивна ситуація є центральною ланкою в процесі вирішення особливого завдання. Причому вона відразу стає проблемною за умови відсутності у суб’єкта засобів вирішення [1, с. 21].

Всі зазначені підходи більш-менш звужують поняття “ситуація” у словосполученні “проблемна ситуація”. Слово “ситуація” включає декілька значень. Це й положення, і розташування, і збіг обставин. Зосереджуючи увагу на чітко зайнятій суб’єктом позиції в об’єктивній сукупності елементів середовища (подій, умов, обставин), учені істотно обмежують теоретичні засоби щодо розкриття реальної взаємодії особистості й ситуації (ширше – середовища). У цьому разі активність приписується тільки середовищу, що здійснює стимулювальні й керувальні впливи на діяльність людини. Активність суб’єкта у пізнавальному процесі фактично виключається. Проблемна ситуація – не просто психічний стан ускладнення, зацікавлення чи переживання у навчальному процесі. Це водночас одна об’єктивна ситуація, яка може стати проблемною, як тільки студент зустрінеться з нею [6, с. 153].

І. Лернер аналізує план вирішення проблемних ситуацій, який включає чотири етапи: 1) аналіз умови та вимоги проблемного завдання й виникнення проблемної ситуації; 2) прийняття проблемної ситуації та висунення припущень і гіпотез щодо її вирішення; 3) обґрунтування гіпотез і доведення основної гіпотези, вирішування конкретної проблемної ситуації; 4) перевірка ефективності рішення та остаточне усунування проблемної ситуації [1, с. 22].

Проблемні ситуації в діяльності вчителя фізичного виховання виникають під час виконання різноманітних завдань. Найчастіше вони виникають під час

основної й підготовчої частин уроку фізичного виховання. Передумов для виникнення проблемної ситуації у діяльності вчителя фізичного виховання значно більше, ніж у вчителів інших предметів. Це спричинено як специфікою і умовами самої діяльності, так і швидкою зміною видів діяльності під час уроку [3, с. 5].

Найчастіше проблемні ситуації в діяльності вчителя фізичного виховання виникають раптово, що при недостатній фаховій підготовленості педагога може призвести до зриву навчально-виховного процесу. Тому в процесі проведення занять з дисципліни “Основи педагогічної майстерності” в Донецькому державному інституті здоров’я, фізичного виховання та спорту ми використовуємо проблемні ситуації, які зазвичай виникають у діяльності вчителя фізичного виховання, і пропонуємо студентам вирішувати їх самостійно з обов’язковим наведенням прикладів з свого досвіду. Проблемні ситуації ми використовуємо двох видів: ситуації з можливими прогнозованими варіантами відповідей, де студенти обирають найбільш ефективний, на їх думку, варіант або дописують свій варіант вирішення, і ситуації відкритого типу, при вирішенні якої студенти повинні вказати свій варіант вирішення проблемної ситуації (і не один).

Наведемо декілька прикладів:

**Ситуація 1:** Учитель уперше йде на урок фізкультури до 8 класу. З попередньої бесіди йому відомо, що клас зі спортивного погляду підготовлений, але щодо дисципліни “важкий”. Коли вчитель зайшов до залу, учні вишикувались без поспіху і майже всі про щось розмовляють. Черговий доповідає про готовність до занять. Привітавшись, відпустивши чергового, вчитель подає команди “Рівняйся!”, “Струнко!”, розраховуючи таким чином заспокоїти клас. У цей час із середини строю наперед виштовхують учня. Той мало не падає, і клас реагує дружнім сміхом. Учитель ставить учня перед строєм, на що учень відповідає: “А при чому тут я?!”. *Що ви зробите на місці вчителя:* а) почнете шукати винуватців; б) дозволите учневі стати на його місце і не будете загострювати на цьому увагу; в) висловіте морально-етичні зауваження перед класом і при цьому нагадаєте про техніку безпеки в залі; г) покараєте обох “сусідів” учня у строю фізичним навантаженням (присіданням, стрибками тощо); д) скажете класові, що час, згаяний на цей випадок, врахуєте, скоротивши заплановану гру; е) застосуєте інші способи (конкретно вказати, які саме).

**Ситуація 2:** Урок фізичної культури у 8 класі. Діти старанно виконують завдання, вчитель уважно спостерігає. Під час зміни місця занять учениця М. голосно звертається до подруги. Учитель, почувши це, з окриком називає її прізвище. На таке звертання дівчина різко відповідає вчителю: “Підлікуйте нерви”. *Що ви зробите на місці вчителя?*

Виконуючи завдання зі складання і вирішення таких ситуацій, вони набувають потрібних практичних умінь і навичок для самостійного проведення професійної діяльності [2, с. 20–21].

Аналіз результатів самостійної творчої діяльності майбутніх учителів фізичного виховання під час проведення занять свідчить, що творчий саморозвиток особистості студентів відбувається під час вирішення саме таких проблемних професійних ситуацій, які запропоновані викладачем або які пропонують самі студенти.

Після закінчення ВНЗ, постійно працюючи над зростанням рівня ділової кваліфікації, вивчаючи передовий досвід своїх колег, випускник вносить у шкільну методичку фізичного виховання творчі елементи і новаторський підхід [2, с. 22].

Проведений аналіз показує, що професійна підготовка вчителя фізичного виховання пов'язується, перш за все, з наявністю та рівнем реалізації професійних знань, умінь, навичок і сформованістю професійно значущих особистісних якостей у процесі самостійної роботи при вирішенні проблемних професійних ситуацій.

**Висновки.** Використання в навчальному процесі проблемних професійних ситуацій, їх складання та вирішення дуже ефективно впливає на формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання. Реалізація системи навчання передбачає максимальне розширення творчих елементів діяльності майбутніх фахівців за рахунок використання проблемних професійних ситуацій, реалізації принципів індивідуалізації, педагогіки співробітництва.

#### Література

1. Баксанский О.Е. Проблемное обучение: обоснование и реализация / О.Е. Баксанский // Наука и школа. – 2000. – № 1. – С. 19–25.
2. Ємець О. Вчимося професійного мислення / О. Ємець // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 4. – С. 20–22.
3. Зубанова Н.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.В. Зубанова. – Луцьк, 1998. – 18 с.
4. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.П. Карпюк. – Вінниця, 2005. – 24 с.
5. Мельникова Е.Л. Проблемное обучение / Е.Л. Мельникова // Первое сентября – 2002. – № 2. – 2 вересня.
6. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 460 с.

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.

## ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

В умовах кардинальних змін у соціально-економічному та культурному житті України на початку ХХІ ст. збільшилася кількість дітей, що потребують соціального захисту, посиленої уваги та підтримки з боку держави і суспільства. З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема соціалізації дітей з особливими потребами, підготовки їх до життя в соціальному довіллі. Вивчення, аналіз і використання досвіду соціального виховання минулих років буде корисним і сприятиме успішній адаптації та інтеграції особистості в умовах сучасного суспільства.

Аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що науковці приділяли велику увагу питанню розвитку соціального виховання дітей, зокрема, дітей з особливими потребами. Так, процес зародження та розвитку вітчизняного соціального виховання на різних етапах існування суспільства вивчали А. Бондар, Т. Дмитренко, А. Малько, В. Тесленко, М. Фірсов, Л. Штефан та інші дослідники.

**Мета статті** полягає в аналізі наукових та історико-педагогічних джерел з проблем розвитку соціального виховання дітей, зокрема, дітей з особливими потребами, визначенні суб'єктів, змісту та основних напрямів виховного впливу.

Аналіз науково-педагогічної літератури [4; 9] дає змогу стверджувати, що єдиного трактування терміна “соціальне виховання” педагогами-дослідниками не існує. За свідченням М.М. Йорданського, термін вживали у таких значеннях: по-перше, вся система виховання; по-друге, суспільне явище; по-третє, виховання соціальних інстинктів та навичок; по-четверте, пов'язували термін із соціальною педагогікою як науково-практичною дисципліною.

Взагалі розвиток соціального виховання розпочався з моменту виникнення первісних суспільств. Для цього періоду характерне лише становлення практики виховання як виду діяльності. Виникнення знарядь праці, без яких неможливо було існування людей, потребувало передачі молодшим поколінням досвіду їх виготовлення і застосування. Зародження мови як засобу спілкування, накопичення та передачі соціального досвіду сприяло розвитку психіки, формуванню соціального типу спілкування.

Людина, яка володіла свідомістю й мовою, цілеспрямовано здійснювала виховання молоді – готувала її до майбутнього самотійного життя. У цей період виховання та навчання зливалися в один процес. Діти спостерігали і копіювали дії дорослих. Важливе місце у вихованні належало іграм – діти імітували свою поведінку в різних соціальних ролях (мисливець, змієлов, воїн тощо). Виховання мало суспільний характер: діти належали суспільству, соціальне сирітство та безпритульність виключалися. Турбота та доброзичливість у ставленні до всіх дітей громади стають фундаментом соціалізації. Як свідчать науково-педагогічні джерела [2; 3; 5, с. 32–39; 7], видатним досягненням первісного суспільства соціально-педагогічного характеру були підготовка і проведення іспитів на соціальну зрілість (ініціацій) – посвячення дітей у повноправні члени первісного колективу. Ініціації виконували не стільки педагогічну, скільки соціально-педагогічну функцію. Соціально-педагогічний зміст ініціації – перехід дітей з однієї вікової групи в іншу. Суб'єктом соціалізації виступає громада. Методи підготовки дітей до іспиту: вправи, ігри, приклад, самотійна робота, демонстрація, випробування. Ефективність соціального виховання забезпечувалась єдністю вимог до підростаючого покоління.

Розвиток приватної власності приводить до виникнення соціальних груп, процеси соціалізації і виховання яких відрізняються між собою. Виникає необхідність спеціалізації виховання. Виховання стає засобом боротьби людини за своє виживання. Спостерігаються суперечності між метою і вимогами виховання та інтересами і можливостями дитини.

Таким чином, з народженням людського суспільства виникає потреба і соціального виховання. Походження соціального виховання було історично пов'язане з виникненням системи передачі соціально цінного досвіду, з необхідністю готувати підростаюче покоління до самотійного трудового життя. До засобів виховання того часу можна віднести звичаї, обряди, ритуали, традиції, свята тощо. Процеси соціалізації й виховання в первісних суспільствах практично збігалися. Суб'єктом соціально-педагогічної діяльності була громада. Виховання здійснювалось за двома напрямками – виховання хлопчиків і дівчат.

Слід підкреслити, що в пізніх формах первісного суспільства з'являється новий суб'єкт виховного впливу – сім'я. Сімейна форма організації виховання стає основною в процесі успішної адаптації дітей до умов суспільства.

З виникненням держави з'являється потреба в освічених людях: чиновниках, правознавцях тощо. Сім'я не може повністю задовольнити ці потреби. Так з'являються перші школи, нові спеціальності: вихователі, наставники, вчителі. При школах відкриваються бібліотеки та книгосховища. Отже, суб'єктом виховання й соціально-педагогічної діяльності стає не тільки сім'я, функції якої змінюються та поширюються, а й школа та вчителі. Успіхи дитини в навчанні за-

лежать, насамперед, від учителя. Він стає головним організатором відносин дитини з батьками та оточуючими.

Аналізуючи дослідження науковців [2; 3; 5–7; 12], можна відзначити особливості становлення та розвитку системи соціального виховання у давніх державах. Так, у Давньому Єгипті суб'єктами виховної діяльності залишаються сім'я та школа. Метою соціального виховання стає ідеологічне та моральне виховання молоді, її підготовка до майбутньої праці. Методи та прийоми відповідали меті та завданням виховання. Учень не мав ніяких прав і повинен був виконувати вказівки вчителя. У дітей виховували такі моральні якості, як: слухняність, наполегливість, працьовитість. У сім'ї панував авторитет батька, син успадковував його професію.

У Давній Індії соціальне виховання мало кастовий характер. Метою був фізичний, розумовий та духовний розвиток. Соціально-педагогічне надбання давніх індусів – виокремлення особливого вікового періоду в житті дитини, який передував дорослості – учнівства. Учитель вважався другим (духовним) батьком, а учень – членом його сім'ї. Велику роль у розвитку соціально-педагогічної практики відіграла перша світова релігія – буддизм. Будду можна назвати першим соціальним педагогом. У своїй школі він вчив людей як знайти спокій і гармонію з навколишнім світом, допомагав їм вирішувати проблеми відносин із суспільством. На його думку, основне завдання виховання – удосконалення людини завдяки самопізнанню, самовихованню й самовдосконаленню. Буддійські школи стали першими навчальними закладами в Давній Індії.

На розвиток соціального виховання в Давньому Китаї вплинуло вчення Конфуція. Головна виховна ідея давньокитайського мудреця і педагога – турбота старшого покоління про молодше. Крім того, Конфуцій справедливо вважав, що правильне виховання громадян – умова розквіту держави. Виходячи із спадковості та можливостей людини, він цінував своїх учнів за їх індивідуальні якості і наполягав на тому, що мета навчання й виховання – розвиток природних задатків дитини.

Як свідчать історико-педагогічні джерела [3, с. 16; 5, с. 53, 56; 10, с. 27; 12, с. 51], для давніх держав характерним було різне ставлення до дітей з порушеннями у розвитку, зумовлене особливостями соціально-економічного та політичного життя держави. Так, у Давній Спарті процвітав культ сили і здоров'я, увага приділялась, насамперед, фізичному вихованню. Життя хворих дітей не цінувалось, їх кидали в Тайгетську безодню. Водночас в Афінах ставлення до людей з обмеженими можливостями було набагато гуманнішим. Зокрема, незрячих часто обожнювали, адже вважалося, що вони можуть спілкуватись з потойбічним світом, передбачати майбутнє.

Таким чином, мета соціального виховання у Давній Греції залежала від соціально-культурної спрямованості конкретної держави, але прагнули вони досягти єдиного – всебічного і гармонійного розвитку особистості. Держава виступала головним суб'єктом виховання. Об'єктами соціального виховання вважались “усі вільні люди від народження до смерті”, крім рабів. Неповноцінних дітей вбивали або топили, щоб виокремити “негожих від здорових”. Сенека писав: “Ми топимо дітей, якщо вони народились кволими або каліками”. Думки про знищення неповноцінних дітей дотримувались й інші античні мислителі. Платон пропонував залишати хворих дітей у “таємних місцях”, щоб вони помирали від голоду. Плутарх вважав, що вбивати неповноцінних дітей – це обов'язок держави.

Соціальне виховання здійснювалось за такими напрямками: фізичне, моральне, розумове. Основними шляхами досягнення ефективності соціального виховання були: дисципліна, підкорення, змагання, випробування та суспільний контроль. Методи виховання: групові фізичні вправи, фізичні покарання, бесіди на моральні теми, схвалення або осудження, приклад.

Вивчаючи та аналізуючи науково-педагогічні джерела й праці дослідників [1; 3; 5–8; 10; 11], ми можемо зробити той висновок, що античні мислителі-філософи висловлювали перші соціально-педагогічні ідеї, тим самим зробили певний внесок у розробку теоретичних засад соціального виховання. Так, Сократ вважав, що мета виховання – підготовка до практичної діяльності та моральне самовдосконалення особистості. Демокрит, наполягав на тому, що починати виховувати дитину треба змалку, враховуючи її природу, висловлював думку про залежність виховання від суспільних умов. Філософські ідеї давньогрецького мислителя Платона були методологічним фундаментом для становлення теоретичних основ соціальної педагогіки. Метою соціального виховання Платон вважав створення сприятливих умов для розвитку індивідуальності людини, що повинно було забезпечити розвиток і благополуччя суспільства. Висловлював ідею загального обов'язкового навчання: "...і старі, і молоді повинні обов'язково здобути освіту...". Арістотель висловлював ідею, що виховання повинно залежати не тільки від інтересів держави, а й від інтересів самої людини. Результат соціального виховання, на думку Арістотеля, залежить, перш за все, від особистих якостей дитини.

Багато корисного для розвитку системи соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами ми можемо знайти і в римській системі виховання. Так, Цицерон вважав, що робота із сім'єю допоможе вихователю визначити рівень розвитку дитини. Сенека наполягав на тому, що вихователі повинні допомагати батькам у виборі засобів виховання дітей. Марк Квінтіліан висловлював думку, що всі діти здатні до навчання, але необхідно враховувати їх індивідуальні особливості. Давав поради, як розпізнати здібності у дитини. Віддавав перевагу суспільній системі виховання у дитячому колективі. У своїй педагогічній праці "Про виховання оратора" зазначав, що на розвиток дитини впливають умови сімейного життя, тому починати виховувати дитину необхідно з перших днів її народження.

**Висновки.** Отже, у поглядах давніх філософів є такі світоглядні постулати, що допомагають розуміти сучасні проблеми соціального виховання дітей, зокрема, дітей з особливими потребами. Питання опіки, навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями порушувалось ще на ранніх етапах суспільного розвитку. Але ставлення до таких дітей у різні часи розвитку суспільства було різним – від фізичного знищення хворих чи "зайвих" людей до повної інтеграції їх у суспільство. Милосердя до дітей і турбота про них, особливо про покинутих, співчуття до нещасних поширювались зі зміцненням християнського світогляду. Християнство розповсюджувало ідею рівноправ'я кожної людини перед Богом, незалежно від походження, соціального статусу, нації, віку. Люди з фізичними і розумовими вадами завжди привертали до себе увагу і були під захистом держави і народу.

Роль суб'єктів соціального виховання поступово переходить від громади, сім'ї, школи до держави і до суспільства. Метою соціального виховання було виховання фізично здорового, озброєного необхідними знаннями, уміннями та навичками, активного й соціально корисного члена суспільства.



Творче використання історичного досвіду соціального виховання має визначати напрями подальшої роботи щодо вдосконалення змісту, форм і методів виховного впливу на дітей, зокрема, на дітей з особливими потребами з урахуванням сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти.

#### Література

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики / А.Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М. : Изд. акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 510 с.
4. Иорданский Н.Н. Основы и практика социального воспитания / Н.Н. Иорданский. – 2-е изд. – М. : Работник просвещения, 1924. – 190 с.
5. История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики : учеб. для студ. / [В.И. Беляев, Т.А. Дубровская и др.] – М. : Гардарики, 2003. – 255 с.
6. История социальной педагогики : хрестоматия-учебник / [под ред. М.А. Галагузовой]. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
7. Модзольский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней / Л.Н. Модзольский. – СПб. : Н.Г. Мартынов, 1892. – 433 с.
8. Никитин В.А. Начала социальной педагогики : учеб. пособ. / В.А. Никитин. – 2-е изд. – М. : Московск. псих.-соц. институт : Флинта, 1999. – 72 с.
9. Новгородський Р.Г. З історії становлення соціального виховання на Україні (початок ХХ століття) / Р.Г. Новгородський // Психолого-педагогічні науки. – 2003. – № 3. – С. 108–111.
10. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. – Пг. : Школа и жизнь, 1916. – 103 с.
11. Социальная педагогика : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / [под ред. В.А. Никитина]. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
12. Фирсов М.В. История социальной работы в России : учеб. пособ. для студентов высшей школы / М.В. Фирсов. – М. : Триста, 2004. – 608 с.

КАЗАКОВА Н.В., ПІСОЦЬКА Л.С.

### **УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКИ З ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Педагогічна практика є визначальною ланкою в системі професійної підготовки вчителя початкових класів, яка забезпечує фундамент для формування основних умінь і навичок професійної діяльності. У сформованій системі педагогічної практики в структурі професійної підготовки вчителя початкових класів значна роль відводиться практиці з позакласної виховної роботи, яка включає в себе оволодіння студентами методикою виховної роботи у всій її багатоманітності та складності, а також уміннями психолого-педагогічного спостереження та аналізу.

Науково обґрунтована система організації практики з позакласної виховної роботи в школі у вищому навчальному педагогічному закладі може бути створена за певних умов. Результати проведеного дослідження показали, що викладачі вищих педагогічних закладів мають не зовсім чітке уявлення щодо комплексу умов, які забезпечать успішну організацію практики з позакласної виховної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Теоретична та практична підготовка вчителя до виховної діяльності висвітлена в працях І.Д. Бежа, В.І. Воробей, О.В. Киричука, Б.С. Кобзаря, М.В. Левківського, В.І. Лозової, Г.В. Троцько та ін. Шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи розроблені у дослідженнях А.Й. Капської, Л.О. Хомич, Т.І. Шанської, О.Л. Шквир та ін. Проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи з молодшими школярами у про-

цесі педагогічної практики розкрито у працях Г.Г. Кіт, Л.А. Машкіної, Т.Д. Мишковської, Г.Є. Мітіна та ін.

Безумовно, кожна з наукових праць є самодостатньою, цінною для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У дослідженнях розкрито ті чи інші умови, проте ми вважаємо, що необхідно проаналізувати та охарактеризувати комплекс умов. Науково-педагогічні знання про умови організації практики з позакласної виховної роботи важливі для правильного оцінювання стану цього напрямку роботи, а також для правильного прогнозування і планування розвитку процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Тому виникла необхідність у розробці та теоретичному обґрунтуванні умов організації практики з позакласної виховної роботи майбутніх учителів початкових класів.

*Метою статті* є розкриття сутності умов організації практики з позакласної виховної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Поняття “умова” є загальнонауковим, його розглядають із філософської й педагогічної точок зору. Філософське розуміння полягає в тому, що умова – це те, від чого залежить предмет, комплекс предметів, характер їх взаємодії; його наявність дає можливість існування, функціонування та розвитку цього предмета [5]. У педагогіці “умови” розглядаються як обставини, від яких що-небудь залежить, які визначають ті чи інші наслідки, існування яких перешкоджає одним процесам або явищам і сприяє іншим [1]. Тому умови організації практики з позакласної виховної роботи в школі ми розглядаємо як сукупність обставин, за яких вона відбувається і які сприяють її успішності. При цьому до обставин віднесено: об’єкти навколишньої дійсності; суб’єкти процесу виконання професійної діяльності; специфіку практики з позакласної виховної роботи в школі; засоби, методи й форми організації та реалізації педагогічної практики.

Педагогічна практика з позакласної виховної роботи може стати ефективним засобом підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, коли в самого студента є бажання, прагнення стати гарним педагогом-вихователем, коли він свідомо організовує процес своєї професійної самоосвіти й самовиховання, коли він усвідомлює свою професійну відповідальність за виховання підростаючого покоління, тому як одну з найважливіших умов організації практики з позакласної виховної роботи в школі у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів ми виділяємо формування позитивної мотивації у студентів на виховну роботу з дітьми у школі. *До умов формування у студентів позитивної мотивації на виховну роботу з дітьми у школі віднесено:*

- забезпечення професійної спрямованості навчально-виховного процесу;
- створення ситуації успіху в процесі педагогічної практики;
- застосування активних методів навчання та практичної діяльності: неімітаційні активні методи навчання (педагогічні ситуації), імітаційні (ігрові – ділова гра, сюжетно-рольові ігри; неігрові – аналіз конкретних ситуацій, мозкова атака, вирішення ситуаційних завдань), залучення студентів до дослідної діяльності.

Для розвитку потреби в знаннях з виховної роботи та інтересу до оволодіння ними викладачі можуть використовувати різноманітні шляхи і засоби. Серед них:

- викладання, що захоплює, новизна навчального матеріалу, використання яскравих прикладів і фактів у процесі викладу нового матеріалу, зв’язок

із життям, показ практичного застосування знань у зв'язку з життєвими планами й орієнтаціями студентів;

- використання нових і нетрадиційних форм навчання, проблемне навчання, евристичне навчання, навчання з комп'ютерною підтримкою, застосування мультимедіа-систем, використання інтерактивних комп'ютерних засобів;
- взаємонавчання, оцінювання усних відповідей і письмових робіт однокласників, допомога слабшим студентам;
- участь у дискусіях і обговореннях, відстоювання власної думки, постановка запитань своїм товаришам і викладачам, створення ситуацій самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій тощо.

Дієвим фактором, з цього погляду, є й особистість керівника практики, його ерудиція, майстерність викладання. Викладач, який досконало і глибоко володіє методикою виховної роботи у початковій школі, логічно, чітко, доступно консультує студентів, оперує цікавими деталями, фактами, вражає студентів широким кругозором, захоплює своєю освіченістю. У цьому випадку спрацьовує психологічний механізм наслідування. Студенти переживають внутрішні суперечності між наявним і необхідним рівнем своїх знань, що й стимулює їх до більш активної практичної діяльності.

Мотивація на успіх є позитивною, студент, починаючи справу, перебаचाє досягнення чогось конструктивного, необхідного, в основі його активності лежать надія на успіх і потреба в його досягненні. Мотивація на невдачу – негативна, активність студента спрямована на уникнення зриву, осуду, покарання. Ще не розпочавши справу, студент уже боїться можливої невдачі, зовсім не сподіваючись на досягнення успіху. Вважаємо, що необхідно створювати ситуації успіху для студентів у процесі педагогічної практики. Своєчасно створена для таких студентів ситуація успіху стимулює задоволення, почуття радості, вселяє віру у свої сили. Студент починає розуміти, що становище не безнадійне, що його зусилля, спрямовані на оволодіння знаннями, дали і можуть давати позитивні результати. Для здібних студентів, коли навчання дається легко, ситуація інтелектуального задоволення виникає тоді, коли долається вищий рівень труднощів, тому досвідчені керівники практики пропонують групі практикантів завдання трирівневої складності: творчі, конструктивні, репродуктивні.

Однією з умов організації практики з позакласної виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах нами визначено *удосконалення спеціальної підготовки студентів до проходження практики з позакласної виховної роботи в школі*, яка включає:

- забезпечення студентів сучасними інструктивно-методичними і довідковими матеріалами з методики виховної роботи;
- спрямування студентів на дослідну діяльність під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу;
- удосконалення структури і змісту спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів до практики з позакласної виховної роботи в школі.

Аналіз інструктивно-методичної літератури з позакласної виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах дав змогу визначити такі основні її види: нормативні документи, методичні посібники та рекомендації, науково-методичні розробки.

Основними нормативними документами, які розкривають сутність практики, особливості її організації й керівництва, визначають права й обов'язки студентів педагогічних навчальних закладів, є Положення Міністерства освіти і науки України “Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” [2], програми педагогічної практики [3; 4], інструкції та рекомендації, адресовані, насамперед, керівникам педагогічної практики у вищому навчальному закладі. Відповідно до цих документів розробляються навчально-методичні посібники, які призначені як для студентів, так і для організаторів практики, методистів, керівників дитячих установ. У них розкриваються завдання, зміст, форми й методи організації діяльності студентів у процесі педагогічної практики, її місце в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі узагальнення досвіду провідних педагогічних навчальних закладів країни.

Для того, щоб студенти зрозуміли зміст практики з позакласної виховної роботи в школі, а також які види діяльності вони повинні здійснювати в ході практики, необхідно їх забезпечити інструктивно-методичними рекомендаціями. На наш погляд, методичні рекомендації для студентів з позакласної виховної роботи в школі повинні містити такі структурні підрозділи:

1. Мета, завдання і зміст практики “Позакласна виховна робота в школі”.
2. Організація педагогічної практики.
3. Вимоги до знань, практичних умінь і навичок студентів, контроль та їх оцінювання.
4. Вимоги до оформлення звітної документації з педагогічної практики “Позакласна виховна робота в школі”.
5. Методичні підходи до організації та проведення позакласної виховної роботи в початковій школі (напрями виховної роботи, форми і методи роботи з молодшими школярами; орієнтовна тематика позакласних виховних заходів з учнями початкових класів; особливості підготовки й проведення виховних заходів; схеми аналізу та самоаналізу різних форм виховної роботи).
6. Рекомендована література.

Ми вважаємо, що доцільним є також забезпечення студентів методичними рекомендаціями щодо виконання завдань практики з позакласної виховної роботи в школі, які допоможуть їм успішно оволодіти необхідними практичними вміннями й навичками.

Однією з умов, що підвищують рівень спеціальної підготовки до педагогічної практики з позакласної виховної роботи, є *спрямування студентів на дослідну діяльність під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу*, зокрема питань, що розкривають сутність виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Варто рекомендувати студентам ознайомитися з науково-методичною літературою, у якій висвітлено методичні підходи щодо реалізації завдань з виховної роботи у початковій школі; запропонувати виконувати творчі завдання (виявити якості особистості учня, вчителя початкових класів, особливостей розвитку учнівського колективу тощо).

У ході дослідження виявлено, що в більшості педагогічних навчальних закладів уся підготовка студентів до цього виду практики здійснюється при вивченні спецкурсу “Вступ до спеціальності” на першому році навчання. Студентам читають лекції, що висвітлюють лише окремі сторони організації виховної

роботи в школі, вони вивчають прийоми педагогічного спілкування, а також відбувається ознайомлення зі школою – об'єктом майбутньої педагогічної практики. Проте слід відзначити, що в програмі спецкурсу незначну частку займають практичні та лабораторні заняття.

Ми вважаємо, що в процесі вивчення спецкурсу “Вступ до спеціальності” майбутні вчителі початкових класів мають поринути в атмосферу майбутньої професійної діяльності, відчути ритм, насиченість, специфіку заходів у початковій школі; цілеспрямовано й постійно накопичувати необхідний для практики методичний матеріал, прочитати велику кількість необхідної сучасної літератури; осмислювати, визначати своє ставлення до професії вчителя початкових класів, тому пропонуємо ввести у спецкурс такі теми: “Мета, завдання і зміст виховної роботи у початковій школі”, “Форми і методи виховної роботи з молодшими школярами”, “Позакласні заняття у початковій школі, методика їх підготовки та проведення”, “Врахування вчителями початкових класів вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів при доборі змісту, форм і методів виховної роботи у класі”. Вивчення перелічених тем дасть змогу студентам отримувати знання щодо професійної діяльності вчителя початкових класів у позаурочний час; визначати зміст, методи, засоби й форми організації виховної роботи з молодшими школярами; складати плани підготовки і проведення виховного заходу. Важливим є проведення лабораторних занять, які відбуватимуться в початковій школі, де студенти, спостерігаючи за педагогічною діяльністю вчителя початкових класів у позаурочний час, оволодівають методикою проведення різних форм виховної роботи з молодшими школярами та технікою спілкування з ними.

У ході практичних занять студенти повинні мати можливість оволодіти основами організаторських умінь і деякими прикладними педагогічними вміннями, без яких просто не можна собі уявити спілкування з учнями початкових класів: провести нескладну спортивну гру, розповісти казку, сформулювати мету та завдання виховного заняття тощо.

На наш погляд, для вдосконалення спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення практики з позакласної виховної роботи доцільно надати студентам можливість обирати факультативні курси. У деяких навчальних закладах педагоги змушені використовувати тільки цю форму підготовки студентів до роботи з дітьми в школі. Можна запропонувати на вибір такі факультативні курси: “Культура спілкування”, “Виховання грою”, “Школа передового педагогічного досвіду”, “Методика колективних творчих справ” та ін. Цей вид підготовки дає студентам отримати певні теоретичні знання з проблем виховання молодших школярів.

Отже, ґрунтуючись на принципі зв'язку теорії із практикою в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, спираючись на багаторічний досвід підготовки студентів до проходження педагогічної практики з позакласної виховної роботи, ми вважаємо доцільним: забезпечити єдність практичної й теоретичної підготовки студентів до позакласної виховної роботи в школі; активно використати всі можливості навчальної й позанавчальної діяльності студентів.

Ми вважаємо, що процес набуття навичок практичної діяльності в ході педагогічної практики може стати гуманним і ефективним за умови, що керівники практики вищого навчального закладу разом з учителями початкових кла-

сів, педагогічними працівниками школи створять *оптимальне середовище для самостійної діяльності студентів у період практики з позакласної виховної роботи*, в якому кожен студент зможе максимально реалізувати своє “Я”, виявити свою індивідуальність, розкрити творчий потенціал, задовольнити власні потреби. Насамперед, це попереднє проведення договірної кампанії з адміністрацією шкіл, у яких буде проходити педагогічна практика.

При укладанні договорів з адміністрацією шкіл необхідно враховувати ряд положень, які дають змогу домогтися вищих результатів практичної підготовки студентів. По-перше, очевидна *доцільність вибору баз (шкіл) для проходження практики*, причому більш вигідним є довгострокове співробітництво. Це дає змогу більш повно дізнатися про можливості тієї чи іншої школи для практичної підготовки студентів, налагодити ділові партнерські відносини з керівництвом шкіл; а також дає необхідні гарантії нормальних побутових і матеріально-технічних можливостей і умов, які значно підвищують результативність практичної підготовки під час практики.

Розподіл студентів має здійснюватися до початку практики з позакласної виховної роботи, а саме наприкінці попереднього семестру. Необхідно обирати бази проходження педагогічної практики, у яких виховна робота будується на основі нових ідей, напрямів, форм і методів роботи. Це дає можливість ознайомити майбутніх учителів початкових класів із засобами досягнення високого рівня взаємодії з молодшими школярами, залучити їх до педагогічної творчості. Такі школи мають бути визначені як базові, а також знаходитися поблизу вищого навчального закладу. Розподіл студентів за підгрупами у базовій школі буде ефективним, якщо врахувати бажання студента щодо місця проходження практики, вибору керівника практики. Керівниками практики в школі мають бути вчителі початкових класів з досвідом роботи, які професійно готові стати консультантами для студентів, продемонструвати зразки педагогічної діяльності, нетрадиційні інноваційні підходи щодо виховної роботи. Тому, наприклад, адміністрацією Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (проректор з педагогічної практики, відділ педагогічної практики) здійснюється підготовча робота до проведення практики з позакласної виховної роботи у третьому семестрі, коли збирається повноцінна інформація про навчально-виховні заклади (можливість та умови для роботи студентів-практикантів; підготовка педагогічного колективу до здійснення керівництва педагогічною практикою студентів; складання письмових угод; обговорення умов співпраці з базою практики; оцінювання студентів попередніх курсів щодо ефективності роботи закладу). Це дає можливість організувати практику з позакласної виховної роботи з урахуванням специфіки шкіл, традицій виховної роботи й особливостей контингенту дітей на настановчій конференції з практики з позакласної виховної роботи в школі.

Досвід показує, що значно підвищує рівень організації практики з позакласної виховної роботи в школі *постійна взаємодія вищого педагогічного навчального закладу і школи в організаційно-методичному забезпеченні практики*. Система партнерства академії і базових шкіл включає в себе спільну відповідальність за розробку та реалізацію програм педагогічної практики студентів; структуру і зміст педагогічної практики; форми роботи при позакласній виховній роботі; спільну перевірку кінцевого результату педагогічної практики. У

процесі дослідження нами виділено такі ефективні форми співпраці вищого педагогічного навчального закладу та школи в організації практики з позакласної виховної роботи в школі: узгодженість єдиної кадрової політики вищого педагогічного навчального закладу і школи; спільна діяльність викладачів навчального закладу і вчителів початкової школи в розробці програм, посібників, методичних рекомендацій з педагогічної практики; проведення настановчих і підсумкових конференцій, спільних семінарів; читання лекцій, курсів, спецкурсів; обмін науково-методичною літературою та інформацією; спільне проведення професійних конкурсів, “круглих столів”; створення відеоматеріалів з відкритими показовими заняттями; чітке визначення функціональних обов’язків суб’єктів управління і самоуправління педагогічної практики.

Таким чином, у ході дослідження виявлено комплекс умов організації практики з позакласної виховної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. До них віднесено:

1. Умови, спрямовані на формування позитивної мотивації у майбутніх учителів початкових класів на виховну роботу з дітьми в школі (забезпечення професійної спрямованості навчально-виховного процесу; створення ситуацій успіху в процесі підготовки й проходження практики з позакласної виховної роботи; застосування активних методів навчання та виховання у період навчальної й позанавчальної діяльності).

2. Умови, спрямовані на вдосконалення спеціальної підготовки студентів до проходження практики з позакласної виховної роботи в школі (забезпечення студентів сучасними інструктивно-методичними і довідковими матеріалами з методики виховної роботи у початковій школі; спрямування студентів на дослідну діяльність під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу; удосконалення структури і змісту спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів до практики з позакласної виховної роботи (введення змін у спецкурс “Вступ до спеціальності”).

3. Умови, що забезпечують оптимальне середовище для самостійної діяльності студентів у період педагогічної практики (попереднє проведення договірної кампанії з адміністрацією шкіл; ранній розподіл студентів за школами; взаємодія вищого педагогічного навчального закладу і школи в організаційно-методичному забезпеченні практики).

Виокремлені умови взаємозумовлені й взаємозалежні. Ранній розподіл студентів на практику й об’єднання їх у групи можливий лише при попередньому проведенні договірної кампанії з адміністрацією шкіл. Завчасне укладання договорів не тільки забезпечує оптимальне середовище для самостійної педагогічної діяльності студентів у період практики, але й дає змогу вдосконалити систему керівництва практикою з позакласної виховної роботи. Орієнтація студентів на дослідну діяльність у процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу буде успішною за умови формування позитивної мотивації на виховну роботу з дітьми школи, а також забезпечення студентів сучасними інструктивно-методичними і довідковими матеріалами.

**Висновки.** Наявність перелічених умов забезпечить оптимальний режим функціонування системи організації практики з позакласної виховної роботи в школі у вищому педагогічному навчальному закладі незалежно від адміністративно регі-

онального типу регіону та діяльності окремих конкретних осіб. Врахування цих умов сприятиме вдосконаленню організації практики з позакласної виховної роботи в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Однак проведене дослідження не висвітлює проблеми організації практики з позакласної виховної роботи в школі. Подальшого дослідження потребують такі її аспекти: формування дослідних умінь майбутніх учителів у процесі практики з позакласної виховної роботи в школі; підготовка студентів до практики з позакласної виховної роботи в процесі вивчення спецкурсу “Вступ до спеціальності” тощо.

#### Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Машкіна Л.А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів : [програма та метод. реком. щодо її реалізації] / Л.А. Машкіна. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2006. – 52 с.
3. Педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі : робоча програма для студ. зі спец. 5.010102 “Початкове навчання” / [укл. Н.В. Казакова]. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2008. – 10 с.
4. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.04.1993 р. № 93 (із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти України № 351 (0351281-94 від 20.12.94 р.)) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1993. – № 17–18. – С. 16–30.
5. Філософська енциклопедія / [Ф.В. Константинов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1970. – 740 с.

КАРАНДАШ М.М.

## МОНІТОРИНГ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

У підготовці майбутнього вчителя оптимальним впливом є той, який спрямований, перш за все, на посилення внутрішньої активності особистості, дослідження власного “Я”, рух до Я-ідеального, тобто підсилення мотиваційної складової. Складним, як відомо, в цьому процесі є момент інтеріоризації.

**Мета статті** – розкрити формування толерантного ставлення в спілкуванні з оточуючими, які мають різні погляди на події та власні думки.

Під толерантністю в межах запропонованого дослідження ми розуміємо *професійно важливу якість учителя*, що виявляє свою сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від його власних судження, способи життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору й соціокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товарищескості, співпереживання та психологічного комфорту.

Моніторинг в освіті – спеціально організоване постійне спостереження, контроль за станом функціонування певних освітніх процесів з метою оцінювання ефективності та якості [1, с. 251].

Експериментальною базою дослідження було обрано Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького. Педагогічний експеримент (лат. *experimentum* – проба, дослід). Суть експерименту як методу дослідження полягає в спеціальній організації педагогічної діяльності учителів і учнів, вихователів і вихованців з метою перевірки й обґрунтування наперед розроблених теоретичних припущень або гіпотез. Якщо гіпотеза знаходить своє підтвердження в педагогічній практиці, дослідник робить відповідні теоретичні узагальнення й висновки.



Започатковуючи констатувальний експеримент, ми використовували відомі методики діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі [4, с. 77–85] та інші.

Вибірку становили 185 студентів стаціонару природничо-географічного факультету III–IV курсів навчання. Критеріями виступили фасилітативні настанови особистості вчителя: зорієнтованість на особистісну модель взаємодії з учнями, конгруентність і відсутність будь-яких форм агресії у сфері педагогічного процесу. Зазначимо, що за їх допомогою було визначено й охарактеризовано рівні прояву толерантності як професійно значущої якості особистості майбутнього вчителя: високий рівень, який характеризується як дуже яскравий, усвідомлений, гнучкий прояв показників критеріїв сформованості толерантності в русі позитиву; достатній рівень – як переконливий, переважно усвідомлений і досить гнучкий прояв показників означеного феномену; середній рівень передбачав то слабкий, то переконливий, виключно інтуїтивний і статичний прояв показників кожного з трьох критеріїв сформованості толерантності; низький рівень, який інтерпретувався як дуже слабкий, здебільшого інтуїтивний і статичний прояв показників означених критеріїв сформованості толерантності.

За результатами констатувального експерименту було встановлено, що в переважній більшості випускників вищих педагогічних закладів сформованість толерантності виявляється переважно на середньому (28%) і низькому (59%) рівнях і лише в окремих випадках – на достатньому рівні (13%). За жодним критерієм не було виявлено студентів із високим рівнем сформованості означеної якості. Це означало, що традиційний зміст і форми організації професійної підготовки недостатньо сприяють формуванню толерантності майбутніх учителів як професійно важливої якості та педагогічної творчості. Ефективність застосування розробленої моделі розвитку творчої особистості в процесі навчання студентів перевірялась під час формувального експерименту.

Визначаючи закономірності (зумовленість потребами соціально-економічного й культурного розвитку суспільства, стратегічним завданням реформування освіти в Україні; органічне входження в систему загальнопедагогічної підготовки вчителя; відповідність змісту і форм підготовки сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і педагогічної практики; зумовленість специфіки та закономірностей творчого процесу й особливостей формування творчої особистості; залежність від особистісних якостей учителя та рівня його педагогічної діяльності), С. Сисоева доповнює загальні принципи педагогічної підготовки (системність та цілісність; взаємодія загального, особливого, індивідуального у змісті та формах підготовки; науковість; єдність теорії з практикою) принципом урахування особливостей розвитку і можливостей (на сучасному етапі) національної системи освіти, реалізація якого передбачає впровадження досвіду освітніх систем інших країн на підставі їх аналізу та доцільність використання у системі підготовки вчителів нашої держави, а також визначає інваріантно притаманні цій підготовці такі специфічні функції: когнітивна, діагностична, процесуальна [2, с. 83].

*Моделювання* (рос. моделирование, англ. modelling, simulation, нім. Modellieren n, Modellierung f, Simulation f) – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю).

*Моделювання* – одна з основних категорій теорії пізнання. На ідеї моделювання, по суті, базується будь-який метод наукового дослідження. Основні види моделювання – фізичне і математичне [3]. Модель (рос. модель, англ. model, нім. Modell n) – речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи (та) характеристики об’єкта дослідження. Розрізняють фізичні, математичні та інші моделі [3]. Моделювання в педагогіці успішно застосовується для вирішення таких завдань, як поліпшення планування навчального процесу, оптимізація структури навчального матеріалу, управління пізнавальною діяльністю, управління навчально-виховним процесом тощо. Метод моделювання використовується для вияву й класифікації нових законів, побудови нових теорій та інтерпретації отриманих даних; для вирішення обчислювальних завдань з використанням моделей; для перевірки гіпотези за допомогою тієї чи іншої моделі. Якщо редукувати загальну схему технологічного забезпечення методологічного саморозвитку, то філософію можна подати таким чином (див. рис.). Ефективність застосування розробленої нами моделі розвитку творчої особистості в процесі навчання студентів перевірялась під час формувального експерименту, який проводився у 2007–2009 навчальних роках. У контрольних групах не застосовувалися спецкурси “Педагогічна психологія”, “Основи педагогічної майстерності” та спецкурс “Педагогіка і психологія толерантності в роботі з сім’ями” із системою вправ щодо розвитку толерантності у майбутніх вчителів історії, заняття проводилися за звичайною схемою, без використання моделі розвитку творчої особистості та технологічного забезпечення методологічного саморозвитку майбутніх учителів.

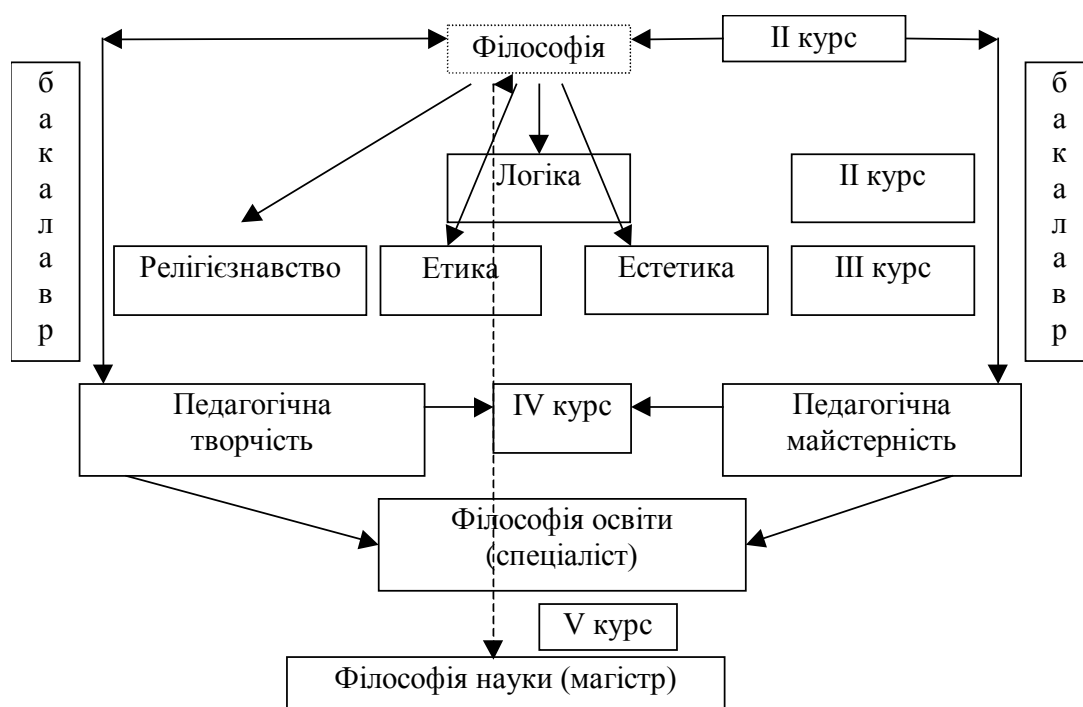


Рис. Схема технологічного забезпечення методологічного саморозвитку студентів

Проте в контрольних та експериментальних групах за розробленою методикою перевірялися показники сформованості рівня толерантності, враховуючи її різні види.

Розроблена програма дослідження допомогла всебічно проаналізувати визначену проблему, розробити й апробувати анкети виявлення рівня сформованості толерантності у студентів III–IV курсів природничо-географічного факультету МДПУ імені Б. Хмельницького й узагальнити результати дослідження.

Програма експерименту включала такі завдання:

1. Апробація моделі розвитку творчої особистості та технологічного забезпечення методологічного саморозвитку майбутніх учителів.
2. Добір методики статистичної обробки отриманих даних.
3. Проведення замірів результатів застосування моделі розвитку творчої особистості.
4. Зіставлення результатів експериментальних та контрольних груп для визначення динаміки розвитку їх рівня сформованості толерантності у поглядах та відносинах.
5. Проведення вихідного діагностування та визначення результативності сформованості толерантності у майбутніх учителів.
6. Розробка методичних рекомендацій щодо впровадження моделі розвитку творчої особистості в процесі навчання майбутніх учителів історії.

Метою формувального експерименту була перевірка висунутої гіпотези про те, що цілеспрямований розвиток особистості в процесі набуття професійних знань, умінь та навичок набуває ефективності за умов:

- усвідомлення студентами історичної культури як невід’ємної складової їхньої професійної компетентності;
- розробки та апробації моделі розвитку творчої особистості в процесі навчання.

Проведення експерименту дало змогу порівняти та узагальнити експериментальні дані, перевірити й оцінити результати дослідження.

У зв’язку з цим формувальний експеримент було проведено за такою схемою:

1. Формування контрольних та експериментальних груп студентів.
2. Визначення рівня сформованості толерантності студентів III–IV курсів природничо-географічного факультету МДПУ ім. Б. Хмельницького на початку експерименту за розробленою методикою.
3. Розподіл усередині групи студентів на підгрупи за рівнями сформованості толерантності та проведення відповідних вправ, спецкурсів і спецсемінарів.
4. Викладання спецкурсів “Педагогічна психологія”, “Основи педагогічної майстерності” та спецкурс “Педагогіка і психологія толерантності в роботі з сім’ями” із системою вправ щодо розвитку толерантності у майбутніх учителів історії в експериментальних групах та їх відсутність – у контрольних групах.
5. Проведення цілеспрямованих занять, спрямованих на розвиток конкретних видів толерантних відносин під час практики та роботи в експериментальних групах, і їх відсутність – у контрольних групах.
6. Порівняння показників рівнів толерантності студентів експериментальних і контрольних груп після завершення навчання.
7. Занесення даних до індивідуальної програми розвитку толерантності студентами експериментальних груп.
8. Розробка методичних рекомендацій з упровадження розробленої моделі в практику підготовки майбутніх учителів історії на основі формування толерантності.

У дослідженні, спрямованому на формування толерантності в майбутніх учителів, ми виходили з того, що в процесі їхньої професійної підготовки вони повинні бути включеними в особливі педагогічні умови, які б сприяли більш інтенсивній її гуманізації. Тому сутність формувального експерименту полягала в тому, щоб засобами реалізації ряду визначених педагогічних умов стимулювати становлення та розвиток кожного з провідних компонентів структури толерантності майбутніх учителів у їх єдності: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного, діяльнісно-поведінкового. На відміну від діалогу, співробітництво як спільне обговорення цілей діяльності, спільне її планування і розподіл сил та засобів на підставі можливостей кожного, характеризується такими ознаками: контактністю, доброзичливістю як відсутністю агресії, самоагресії та тривожності, мобільністю дій, ввічливістю, терпінням, соціальною активністю. Через аналіз цих ознак студенти усвідомлювали, що спосіб співпраці виступає альтернативним способом вирішення конфліктів, тому що замість змагання, протиборства, примушування він сприяє кооперації, поглибленню взаємопорозуміння, реалізації прийнятих рішень, покращенню відносин між учасниками педагогічного процесу. Опіка, що також визначає толерантний стиль взаємодії між педагогом і вихованцями, трактувалася як турбота, що не принижує гідності опікуваного і є природною нормою суб'єкта й об'єкта педагогічного процесу. Сутність вибачення як необхідного елементу толерантних відносин вбачалась студентами в тому, що це цілком вільний вибір особистості, спрямований на подолання негативних афектів і суджень щодо кривдника, який руйнує процес повноцінного спілкування в педагогічному середовищі. Вибаченню притаманні такі особливості: розуміння помилок інших; перегляд власних поглядів на ситуацію взагалі шляхом "приміряння" на себе різних ролей; усвідомлення зменшення негативних почуттів до кривдника.

На підставі вищевикладеного студенти доходили висновку, що ці прояви толерантності вчителя характеризують його як особистість, яка вільна від догм, стереотипів, жахів, надмірної опіки і прагнення до приниження тих, хто її оточує. Суттєво, що зміст і технологія викладання спецкурсу "Педагогіка толерантності: сутність, історія й перспективи розвитку" були розраховані на: ознайомлення студентів з поняттями "толерантність", "толерантна взаємодія", "толерантна особистість", "полікультурне виховання"; з'ясування історичних витоків походження феномену толерантності та його актуальності в умовах сьогодення; розкриття соціальної значущості і логіки педагогіки толерантності як інноваційного кроку полікультурної освіти; обговорення перспектив подальшого розвитку педагогіки толерантності через аналіз виявлень толерантності й нетерпимості у суспільстві.

Аналізуючи емпіричні факти, ми підводили студентів до усвідомлення того, що безособистісне подання педагогом системи знань, установка на вилучення з них власних сумнівів, переживань, роздумів, осяянь – усі ці прояви закритої, не конгруентної позиції педагога призводять до втрати почуттєво-ціннісного підтексту навчання, збіднюють його, створюють перешкоди на шляху толерантної взаємодії з вихованцями. За результатами формувального експерименту в експериментальних групах спостерігалися значні позитивні зміни в аспекті формування толерантності в майбутніх учителів. Порівняння експериментальних і контрольних груп показали, що різниця в показниках груп до експерименту була незначною (за когнітивно-операційним компонентом – 0,1; за

особистісним – 2; за мотиваційно-ціннісним – 0,8), що свідчить про однакові початкові позиції обох груп. Після експерименту різниця виявилася суттєвою: 5,8 – за когнітивно-операційним; 7,1 – за особистісним, 9,5 – за мотиваційно-ціннісним компонентом толерантності. Така динаміка змін у кожному з компонентів толерантності в експериментальних групах свідчить про дієвість і можливість подальшого застосування моделі розвитку творчої особистості у процесі навчання студентів і на основі цього формувати толерантність. Зростання рівня толерантності учасників експериментальних груп за когнітивно-операційним компонентом відбулося на 49%, за особистісним – на 17% та мотиваційно-ціннісним – на 15%. Як підтверджують результати дослідження, в експериментальних групах змінилися форми занять під час навчання, під час педагогічної практики, внесені зміни до навчальних планів і програм за результатами діагностування, посилилася увага до компонентів толерантності за її видами, результати навчальної діяльності виявилися кращими, аніж у контрольних групах.

**Висновки.** Толерантність є світоглядним кредо, моральною настановою, що зумовлює активну соціальну позицію та психологічну готовність до позитивної (конструктивної, діалогічної) взаємодії з людьми іншого національного, релігійного, соціально-класового середовища, інших поглядів, стилів мислення і поведінки, яка формується на різних рівнях розвитку особистості. Для нашого наукового дослідження найбільш важливим є аспект формування толерантності як якості особистості дитини, що виявляється у ставленні до оточуючих.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо в розробці та дослідженні педагогічного моніторингу формування толерантності, проведенні експертизи, впровадженні в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів методу моделювання та розробці моделі фахівця з історії, що має бути закладено в навчальний процес.

#### **Література**

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації / С.В. Королюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / [ред. кол. О.Г. Мороз, Н.В. Гузій (відп. ред.)]. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 2 (12). – С. 82–85.
3. Моделювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
4. Психологические тесты : в 2 т. / [под ред. А.А. Карелина]. – М. : ВЛАДОС, 2005. – Т. 2. – 247 с.

КАРИЧКОВСЬКА С.П.

## **ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

Україна початку ХХІ ст. перебуває на етапі радикальних перетворень у сфері освіти. У період реалізації актуальних завдань Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), програми “Вчитель”, Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ ст., основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти виникає необхідність переглянути установлені погляди на процес підготовки майбутнього вчителя з урахуванням потреб сучасного суспільства та вимог до рівня й обсягу знань, якими має оволодіти випускник вищого педагогічного навчального закладу [1].

Питання розробки теорії конструювання змісту навчання перебували в центрі уваги таких дослідників, як В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін та ін. Визначенню положень формування змісту освіти присвячено праці таких науковців, як С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, С.У. Гончаренко, О.К. Корсакова, В.В. Краєвський та ін. Численні дослідження компонентів змісту навчання іноземної мови знайшли теоретичне обґрунтування в працях таких учених, як О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Г.Д. Климентенко, Б.А. Лапідус, С.Ю. Ніколаєва, В.М. Плахотник, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, О.Я. Савченко, О.В. Хоменко та ін. Проблемами конструювання змісту навчальних програм і підручників займалися такі науковці, як Ю.К. Бабанський, І.Л. Бім, В.П. Беспалько, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, В.Г. Редько, О.Я. Савченко, Н.К. Скляренко, С.Г. Шаповаленко та ін. Водночас питання змісту і методики навчання майбутніх педагогів з іноземної мови достатньою мірою не вирішені.

**Мета статті** – розкрити основні положення щодо змісту навчання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Як відомо, зміст навчання іноземної мови – це багатокомпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу й формується та реалізується в процесі навчання з урахуванням цілей і завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства [2].

Зміст навчання іноземної мови у вищій школі визначається навчальними планами, державними навчальними програмами і підручниками з цього предмета. Зміст окремих занять конкретизується викладачем з урахуванням визначених завдань, необхідності відображення специфіки предмета, рівня підготовленості та інтересів студентів [3]. Отже, зміст навчання іноземної мови має забезпечити досягнення головної мети – навчити спілкуватися іноземною мовою в межах засвоєного програмного матеріалу. Крім того, він спрямований на формування здатності самостійно здобувати знання, аналізувати, порівнювати, класифікувати та систематизувати отриману інформацію [4].

Відповідно до мети навчання іноземної мови виділяють такі загальні принципи конструювання змісту: відповідність соціальному замовленню суспільства; гуманістичне спрямування змісту навчання; зв'язок теорії з практикою; відповідність змісту навчання віковим та інтелектуальним можливостям студентів (доступність); диференціація навчання; комунікативне спрямування змісту навчання; автентичність; життєва орієнтація навчання; формування позитивної мотивації навчання; системність; інтеграція навчального матеріалу; наступність і перспективність; урахування єдності змістового та процесуального аспектів навчання; гнучкість.

Слід відзначити, що основними компонентами змісту навчання іноземної мови виступають:

- *комунікативний компонент*, який включає в себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу);
- *позамовний компонент*, елементами якого є сфери спілкування, а також теми та ситуації, що визначаються цими сферами;
- *процесуальний компонент*, тобто процес навчання, у якому і реалізується його зміст [2].

Нами встановлено, що послідовність засвоєння компонентів змісту навчання іноземних мов реалізується таким чином: мовні знання → мовні навички → мовленнєві вміння.

Домінанта того чи іншого компонента в процесі навчання залежить від етапу, що визначається за провідним видом навчальної діяльності. Першим етапом навчання іноземної мови є набуття лексичних і граматичних знань, формування та розвиток відповідних лексико-граматичних навичок і вмінь. Наступним кроком є перехід до розвитку мовленнєвих умінь відповідно до запрограмованої тематики, коли відбір навчального матеріалу залежить від прагнення найбільш повно і якісно розкрити зміст пропонованої теми. Набутий на попередніх етапах лексико-граматичний запас і забезпечена можливість його активного вживання передбачає поступове зміщення акценту навчання з мовного тренування на реально-мовленнєву комунікацію, у процесі якої засвоюються додаткові мовні одиниці, пов'язані зі змістом предмета, що вивчається [5].

Слід відзначити, що важливе значення відіграє взаємозв'язок змісту навчання із соціальним замовленням суспільства. У зв'язку зі зміною потреб у фахівцях з іноземних мов акцент у змісті навчання зміщався з оволодіння мовними аспектами на основі граматико-перекладних методів на оволодіння мовленням, що зумовило зосередження основної уваги на формуванні іншомовної комунікативної компетенції [6].

У “Проекті державного освітнього стандарту з іноземної мови” зазначається, що “комунікативна компетенція складається з трьох головних видів компетенції: мовленнєвої, мовної та соціокультурної, які, у свою чергу, також включають цілий ряд компетенцій “[7].

Отже, іншомовна комунікативна компетенція ґрунтується на таких компетенціях:

– мовна компетенція, яка включає знання фонетики, лексики, орфографії, граматики та відповідні навички.

Фонологічна компетенція включає фонетичні знання та мовленнєві слуховимовні навички; лексична – лексичні знання і мовленнєві лексичні навички; граматична – граматичні знання і мовленнєві граматичні навички [8];

– мовленнєва компетенція, яка включає такі види компетенцій, як аудіювання, говоріння, читання та письмо.

Компетенція у говорінні включає компетенцію у монологічному й діалогічному мовленнях, тобто вміння сприймати ці види мовлення на слух з подальшим відтворенням, обговоренням й інтерпретацією почутого. Компетенція в аудіюванні полягає в умінні сприймати на слух будь-яку інформацію, що звучить як з вуст мовця, так і з будь-якого технічного джерела. Компетенція в читанні – це здатність читати будь-який друкований текст. Письмова компетенція – це здатність письмового вираження думок у межах тематики і будь-якої актуальної інформації [5];

– соціокультурна компетенція, до складу якої входять країнознавча, лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична компетенції.

*Країнознавча компетенція* – це знання про народ, що є носієм мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї.

*Лінгвокраїнознавча компетенція* – це здатність сприймати мову в її культурноносії функції, з національно-культурними особливостями. Включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій.

*Соціолінгвістична компетенція* – це знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх в реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів [1].

Схематично модель іншомовної комунікативної компетенції можна зобразити наступним чином (див. рис.).

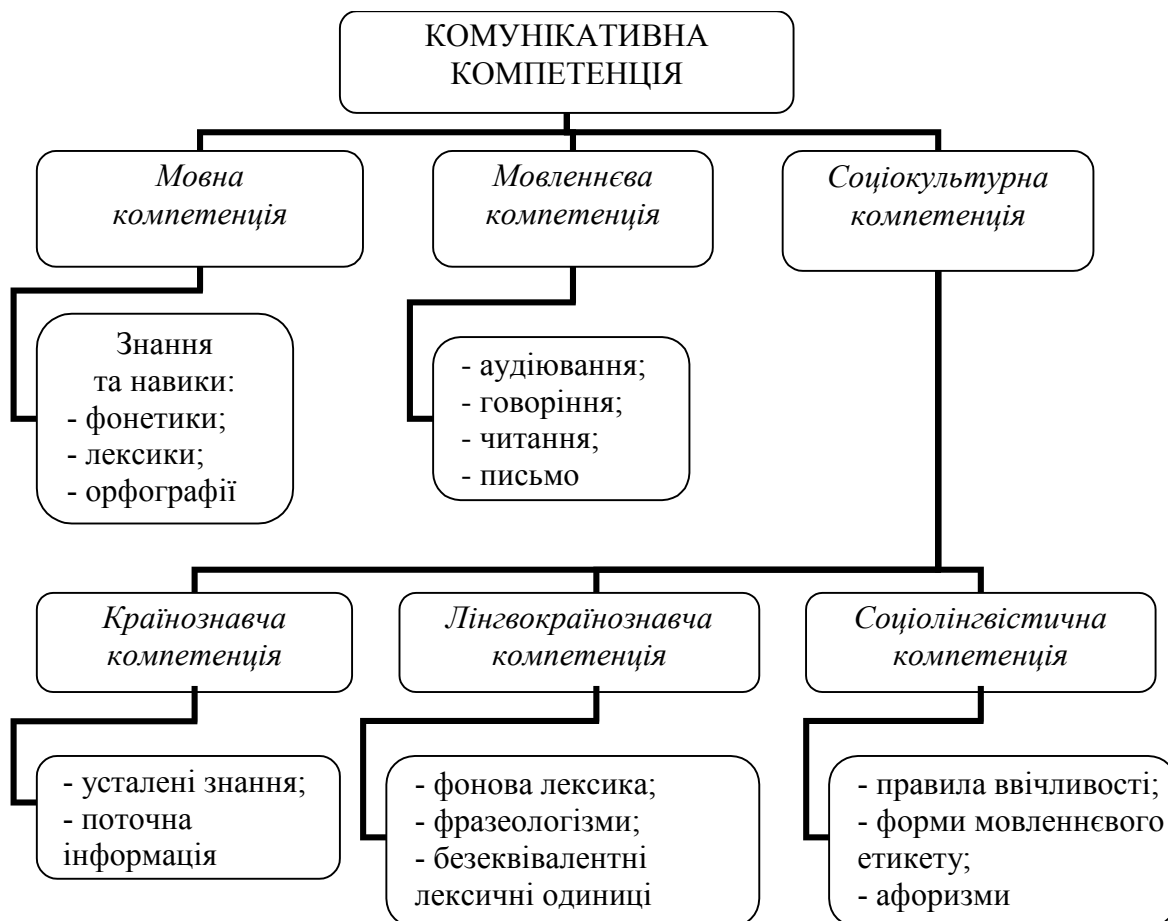


Рис. Модель іншомовної комунікативної компетенції

Отже, комунікативна компетенція – це здатність здійснювати мовленнєву діяльність на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань і навичок та мовленнєвих умінь відповідно до різних завдань і ситуацій спілкування [9].

Виходячи із завдань підготовки фахівців педагогічної професії у сфері іншомовної освіти, важливо розглядати формування у студентів комунікативної компетенції з урахуванням специфіки професійних інтересів у рамках спеціальності. Це повною мірою стосується професійно орієнтованого навчання, оскільки через призму моделювання процесу спілкування в комунікативних ситуаціях можна відтворити багатогранний зміст майбутньої фахової діяльності студентів [10].

Системоутворювальним фактором професійної підготовки вчителя є його методична майстерність, яка базується на педагогічних і психологічних знаннях та вміннях і підкріплена професійно спрямованими дисциплінами.



Професійно спрямоване формування комунікативних умінь передбачає включення в модель навчання серії спеціальних технологій, завдань-інструкцій та комплексу професійно орієнтованих вправ, таких як, наприклад, мікрОВикладання – спеціально організована діяльність студентів, що імітує живий реальний педагогічний процес. Особливо важливими є також елементи прикладної лінгвістики, які поєднують вивчення мови з вивченням процесів, які відбуваються в мові.

Навчальна дидактична гра з позиції ігрової діяльності – це реальне освоєння студентами соціальної й наочної діяльності в процесі рішення ігрової проблеми шляхом відтворення основних видів поведінки в умовних ситуаціях. Такий вид діяльності розкриває особистий потенціал студента, що дає змогу продіагностувати свої власні можливості в індивідуальній та спільній діяльності з іншими учасниками.

Принципи організації навчання іноземної мови на базі професійно спрямованої технології сприяють не тільки швидкому та ефективному оволодінню мовними навичками й уміннями, але й характерними здібностями:

- виявляти особливості форми, значення та вживання мовних одиниць;
- зіставляти явища іноземної мови з їх еквівалентами в рідній мові;
- аналізувати лексичні та граматичні явища мови, що вивчається;
- вибирати відповідні мовні засоби для спілкування;
- практично використовувати всі сучасні технічні засоби навчання у формуванні навичок іншомовного спілкування [11].

Однією з основних засад оновлення змісту навчання іноземної мови сьогодні є також формування соціокультурної компетенції як невід’ємної складової професійно-комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови, що виражається в гармонії країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій і дає змогу індивідуві орієнтуватись у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях народу, мова якого вивчається, та спілкуватись іноземною мовою в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів [1].

**Висновки.** Отже, основою змісту навчання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах є комунікативно орієнтований підхід, який передбачає практичну мету навчання: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування та розвитку комунікативної компетенції та використання іноземної мови як важливого засобу в діалозі культур [2].

#### Література

1. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.М. Колодько. – К., 2005. – 20 с.
2. Гембарук А.С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / А.С. Гембарук. – К., 2005. – 24 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В. Зайченко. – Чернігів, 2003. – 528 с.
4. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 384 с.
5. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Р.Ю. Мартинова. – К., 2007. – 51 с.
6. Москаленко С.А. Лінгвокраїнознавчий аспект у вивченні іноземної мови / С.А. Москаленко // Наука і методика. – 2006. – № 8. – С. 96–101.
7. Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 3–13.

8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

9. Каменський О.І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (германські мови)” / О.І. Каменський. – О., 2009. – 20 с.

10. Семенчук Ю. Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземномовного ділового спілкування / Ю. Семенчук // Іноземні мови. – 2004. – № 2. – С. 143–146.

11. Тадеєва М.І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір [Електронний ресурс] / М.І. Тадеєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

КАРПЕНКО Г.В.

## ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

У “Національній доктрині розвитку освіти”, у Законі України “Про освіту”, у “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)”, “Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” підкреслюється необхідність створення умов для розвитку та самореалізації особистості. Такий підхід доречний при вихованні підлітків, бо виховний процес у середніх класах ускладнюється змінами в особистості учнів, тому необхідно формувати у підлітків особистісну зрілість як вершину духовного освоєння світу.

Особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб'єктно-ціннісних чинників у розвитку творчо обдарованої особистості розкриваються у монографії за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики [1]. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників досліджувала Л.В. Потапчук [6]. Питання формування особистісної зрілості підлітків є недостатньо розглянутими і потребують подальшого дослідження.

**Мета статті** – уточнити поняття “особистісна зрілість школярів” та виявити шляхи її формування у позакласній роботі.

Вивчення підліткового віку є одним із головних напрямів у вивченні розвитку особистості учнів. Але незважаючи на це не існує єдиної періодизації підліткового віку. Межі підліткового віку у сучасній літературі розуміють по-різному. У традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період з 10–11 до 14–15 років. Учені М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова виділяють межі підліткового віку з 10–11 років до 14–15 років і поділяють його на три основні стадії розвитку: 10–11 років (I стадія), 12–13 років (II стадія), 14–15 років (III стадія) [3]. Основою цієї періодизації є потреби і мотиви, прагнення підлітків, їх ставлення до суспільства, до себе і свого майбутнього. Існує інший підхід. Так, А.Е. Личко об'єднав декілька підходів і виділив ряд фаз: передпідліткову (10–11 років), молодшу підліткову (12–13 років), середню підліткову (14–15), старшу підліткову (16–17 років), післяпідліткову (18–19 років) [4].

Більшість учених дійшли висновку, що початок підліткового віку пов'язаний з появою перших статевих ознак і закінчується із входженням людини у світ дорослих. Однак критеріїв цього віку не існує. Вчений-дослідник цього віку М. Кле зазначає, що підлітковість – спосіб існування, який виникає з початку пубертату і закінчується тоді, коли індивід досягає незалежності у своїх вчинках, тобто коли він дозрів емоційно, соціально і володіє мотивацією до виконання ролі дорослого [2].

Підлітковий вік супроводжується змінами у фізичному розвитку, статевим дозріванням, формуванням самосвідомості, самооцінки, швидкою втомлюваністю, частими змінами настрою, конфліктністю, зривами у поведінці, підвищеною потребою у спілкуванні, почуттям дорослості. Під “почуттям дорослості” розуміється його ставлення до самого себе вже як до дорослого, його уявлення чи відчуття себе повною мірою дорослим. Почуття дорослості в цьому віці не є обов’язково усвідомленим, однак воно є специфічною для підліткового віку формою самосвідомості, соціальною за своїм змістом.

Першим основним показником відчуття дорослості є виникнення у підлітків потреби, щоб оточуючі ставились до них як до дорослих. У випадку неврахування цієї потреби вихователем підлітки виявляють образу, різні форми протесту: неслухняність, грубість, впертість, протиставлення себе дорослим чи товаришам, зіткнення і конфлікти. Іншим показником відчуття дорослості є наявність у підлітків прагнення до самостійності і бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих. До таких сфер належать: взаємини з товаришами, дівчатами чи хлопцями, заняття у вільний час, навчальні обов’язки тощо. Третій показник відчуття дорослості – це наявність у дітей власної лінії поведінки, незважаючи на незгоду дорослих чи товаришів. Підлітки можуть наполягати, що певні навчальні предмети їм не потрібні, і жодні “виховні впливи” дорослих на них не діють. Вони можуть не погоджуватися з оцінками і думками товаришів, залишаючи їх, віддаючи перевагу в спілкуванні іншим товаришам.

Формування дорослості пов’язане з розвитком самостійності підлітків. Якщо самостійність свідомо надана дитині дорослими, то між почуттям дорослості, що формується в підлітка, і ставленням до нього дорослих суперечності не виникає, а тому у підлітка немає незадоволеності ставленням дорослих. У зв’язку з цим немає й підстав для появи в нього різних форм протесту. Якщо через певні обставини життя збережене ставлення дорослих до підлітка як до маленького, то виникає суперечність між цим ставленням дорослих і відчуттям дорослості підлітка. Ця суперечність виявляється в зіткненнях і конфліктах підлітка і дорослих.

Зробивши щось не так, підліток часто не визнає своєї помилки, виявляє впертість, намагається будь-що виправдатися, хоча помилка очевидна і для нього самого. Іноді така риса виявляється і в старшому підлітковому та молодшому юнацькому віці. Цю складну психологічну особливість треба обов’язково враховувати у стосунках з підлітками. Слід створювати умови, за яких підліток пережив би недоречність свого вчинку, його непотрібність або й шкідливість, але вимагати прилюдно обіцянки, що подібне “більше не повториться”, мабуть, не завжди доцільно. Хоча підліток уперто не визнає своєї провини, це не означає, що він не відчуває її. Найчастіше він розуміє і глибоко переживає свою провину, але прилюдно визнати не може, оскільки це для нього рівнозначне самознищенню.

Розвиток підлітка – це завжди рівняння на дорослого. Підліток прагне поводитись і виглядати як дорослий, володіти тими самими, що й дорослий, правами і можливостями. Як ми бачимо, саме у підлітковому віці починає формуватися особистість підлітка.

Зрілість і дорослість – це поняття не однакові за змістом. Розуміння зрілості як періоду дорослості – це один з варіантів використання цього терміна. Термін

“зрілість” характеризує процес дозрівання якої-небудь якості. Зрілість – це вершина, яка виникає на перетинанні гетерогенних процесів: вікового психофізіологічного розвитку з домінуючими онтогенетичними закономірностями і навчально-виховного процесу з домінуючими закономірностями соціокультурного розвитку. Зрілість – це інтегральна якість людини, яка росте. Вікові стадії розвитку так чи інакше збігаються зі ступенями навчання та виховання. І кожен такий ступінь закінчується досягненням своєї вершини, відповідного виду зрілості як готовності до розвитку – освіти на такому ступені: дошкільник досягає шкільної зрілості як готовності до навчання в школі; “випускник” початкової школи – навчальної зрілості як готовності до освіти в основній школі; випускник основної школи – особистісної зрілості як готовності до свідомого вибору подальшої освіти; випускник середньої школи – соціальної зрілості як готовності до життєвого самовизначення.

Кожен вид зрілості відображає новий виток у духовному освоєнні світу, у взаємодії індивідних, особистісних та інших факторів дорослості й дозрівання. У шкільній та навчальній зрілості відображені показники особистісно-соціального розвитку дитини, а особистісна зрілість старшого підлітка й соціальна зрілість юнацького віку включає досягнення в навчанні, мотивацію освіти, стан здоров’я, ціннісні орієнтації, сформованість “Я – концепції” і механізмів саморегуляції, розвиток психічних функцій. Зрілість – це також соціально-педагогічний результат, який виникає в процесі взаємодії соціального й педагогічного впливу на розвиток і дорослішання підростаючої людини.

Зрілість як критерій якості освіти і виховання відповідає такій меті, як цілісний розвиток людини, яка росте, під час навчання, її розвиток як індивіда, особистості, суб’єкта життєдіяльності й індивідуальності у їх взаємозв’язку.

З позицій сучасної теорії зрілість – це категорія якості освіти на кожному її етапі. Зрілість як інтегральний критерій відображає поліфункціональність сучасної системи освіти, орієнтує на формування моделі її функціонування, дає змогу конкретизувати мету й завдання освіти на кожному ступені навчання і виховання [5].

Формуючи особистість підлітка, необхідно звернути увагу на етику міжособистісних відносин. Міжособистісні відносини є найбільш значущими для особистості. У формуванні активності й самостійності підлітків важливу роль відіграють стосунки з дорослими. У цей період не слід нехтувати рекомендаціями, а саме: “Ти вже не маленький, повинен сам розуміти”, “Сам зроби”. Активізація сил підлітка буде ефективнішою за умови, якщо дорослі не залишатимуть дитину наодинці, а тактовно керуватимуть її діями. Водночас керівництво не повинно зводити нанівець активність і самостійність підлітка, принижувати його гідність, стримувати позитивні прагнення.

Учитель має спиратися на надзвичайно характерне для підлітка емоційно забарвлене прагнення активно брати участь у житті колективу. Здобуття досвіду колективних відносин прямо позначається на розвитку особистості підлітка. У колективі розвивається відчуття боргу і відповідальності, прагнення до взаємодопомоги, солідарності, звичка підкоряти особисті інтереси, коли це потрібно, інтереси колективу. Думка колективу однолітків, оцінка колективом вчинків і поведінки підлітка для нього дуже важливі. Як правило, суспільна оцінка класного колективу означає для підлітка більше, ніж думка вчителів чи батьків, і він, звичайно, дуже чутливо реагує на дружний вплив колективу товаришів.

Найголовніше – це завоювати довіру і повагу підлітків, уникати негативних сторін дорослості. Для цього треба поважати індивідуальність кожної дитини, підтримувати її прагнення до самостійності, а також завуальовувати “виховні впливи”. У зв’язку з тим, що в підлітковому віці діти думають лише про себе, одним словом – егоїсти, слід розвивати відчуття турботи про інших людей, вміння входити в становище інших. Наприклад, якщо хтось у класі захворів, сходити всім разом і провідати його, поцікавитись здоров’ям хворого; коли один з учнів виграв олімпіаду (конкурс тощо), то не виділяти його (не робити з нього героя, тим самим підкреслюючи неспроможність та нікчемність інших), а показати це як загальне досягнення класу. Надавати підтримку учням з неблагополучних сімей, сиротам. Старатися підключати до життя класу, до активної участі в позакласних заходах дітей, яким важко знайти спільну мову з ровесниками, замкнених у собі або флегматичних. У виробленні виховного підходу слід зважати на те, що в підлітків існує дві системи взаємин: з ровесниками і дорослими, у яких він по-різному виявляє себе. Так, удома підліток буває тихим, слухняним, а в колі ровесників – лідер, ініціатор тощо.

У формуванні особистісної зрілості у підлітків головну роль відіграє праця, хоч значення пізнання і спілкування не зменшується. За допомогою спілкування здійснюється взаємодія людини з іншими людьми, групами і колективами. Поза міжособистісним спілкуванням неможливе формування людини як особистості суб’єкта діяльності, індивідуальності.

Педагогам у роботі з підлітками слід більше використовувати позакласну роботу. Позакласна робота сприяє утворенню довірливих стосунків між підлітками, допомагає усунути проблеми спілкування. Саме в цей час учні розкривають свої таланти, особливо ті, у яких виникають труднощі з навчанням. Покращуються стосунки між педагогами та вихованцями, бо під час такої роботи учитель більше довідується про життя підлітків. Позакласна робота виховує колективістські якості учнів, формує адекватні особисті відносини. Вони пов’язані зі створенням колективу в цілому і всередині його – мікроколективів, що передбачають товариську взаємодопомогу, “відчуття плеча”, співпереживання і визначення свого місця в колективі, вміння співвідносити свої бажання з бажанням більшості. Успішна робота може забезпечуватись лише при умові доброзичливих ставлень її учасників один до одного, при цьому важливо помічати досягнення, шукати і знаходити ще не реалізовані можливості.

**Висновки.** У дослідженні уточнено поняття особистісної зрілості школярів як категорії якості освіти. Виявлено шляхи формування особистісної зрілості школярів у позакласній роботі, до яких зараховано етику міжособистісних відносин (між учнями, між учнями та дорослими), працю, пізнання і спілкування. Перспективним напрямом дослідження є розробка та реалізація програми формування особистісної зрілості підлітків у позакласній роботі.

#### **Література**

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. всех спец. пед. вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. Личко А.Е. Подростковая психиатрия / А.Е. Личко. – М., 1985. – 173 с.

5. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования : книга для педагогов / В.Н. Максимова. – СПб. : Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 98 с.

6. Потапчик Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.В. Потапчук ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.

КИРИЧЕНКО І.П.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ ДО РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ**

Складна соціально-економічна обстановка в країні є причиною зростання не тільки загальної, але й підліткової злочинності. Незважаючи на широковживані заходи із запобігання злочинності неповнолітніх, зберігається тенденція до збільшення кількості правопорушень, що здійснюються підлітками, знижуються вікові межі багатьох видів злочинів. Щорічно до органів внутрішніх справ за різні правопорушення доставляється більше ніж 1 млн неповнолітніх, з них понад 150 тис. притягуються до кримінальної відповідальності. Різко зросла кількість тяжких злочинів – бандитизму, розбоїв, вбивств, що здійснюються неповнолітніми. Як показують статистичні дані, в Україні кожен п'ятий неповнолітній засуджений за вбивство або умисне спричинення важкої шкоди здоров'ю, кожен четвертий – за грабїж, розбій або згвалтування. Зростання кримінальної активності неповнолітніх, зниження вікового цензу правопорушників, високий рівень повторної (рецидивної) злочинності серед молоді зумовлює необхідність здійснення заходів із запобігання, профілактики підліткової злочинності. У контексті цієї проблеми актуальним є питання кадрового забезпечення профілактичної діяльності, зокрема, кадрового забезпечення установ кримінально-виконавчої системи, оскільки виникає необхідність у висококваліфікованих фахівцях, здатних здійснювати виховний вплив на особу неповнолітнього правопорушника, педагогічно грамотно організувати профілактичну роботу з ним.

Проблема запобігання злочинності неповнолітніх відображена в дослідженнях Ю. Антоняна, Є. Багреєвої, Б. Базирової, В. Герасимова, С. Завражина, К. Кусніденова, Д. Майорова, Т. Чапурко та ін.; індивідуальну профілактику правопорушень вивчали І. Макаренко, Л. Канівський та ін. У пенітенціарній педагогіці і криминології цим питанням присвятили праці З. Астеміров, С. Белічева, В. Герасаїмов, С. Лузгін, О. Старков, Г. Строева та ін.

Окремі питання профілактичної роботи з неповнолітніми правопорушниками на сучасному етапі розкриті в працях А. Аксарової, Г. Бочкарьової, О. Ковальова та ін., а також у дисертаційних дослідженнях останніх років: І. Кузнєцової, В. Кузьміна, І. Макаренко, Т. Помиткіної, О. Савіних, В. Саннікова, Є. Фогель, О. Федоренко та інших авторів.

Змісту і технології професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ присвячені праці таких авторів, як В. Котляр, О. Міщенко, Ю. Морозова, Н. Щуркова та ін.

Проблеми теоретичної й практичної підготовки до професійної діяльності розглянуто в працях Б. Ананьєва, А. Андруник, В. Журавльова, Л. Кондрашової, Є. Федорова, А. Чирікова та ін.

Визначення готовності до професійної діяльності, виявлення її специфічних показників знайшли відображення в працях О. Бондаревської, В. Дьоміна, Н. Нечаєва, А. Хуторської та ін.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні особливостей підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України до роботи з неповнолітніми правопорушниками.

Незважаючи на великий накопичений у теорії і практиці педагогіки, психології, юридичній науці досвід роботи з неповнолітніми правопорушниками, проблемі підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України до здійснення профілактичної роботи з підлітками приділяється украй мало уваги [5, с. 117].

Безумовно, зростання масштабів девіантних явищ у дитячо-підлітковому і молодіжному середовищі вимагає різко підсилити відповідну профілактичну роботу, об'єднати зусилля всіх державних і суспільних організацій.

За спрямованістю групи неповнолітніх диференціюють таким чином: спортивні, політичні, епатажні, соціальної самодіяльності, дозвільної невизначеної спрямованості, кримінальні. За рівнем згуртованості групи поділяють на: 1) дифузні (спільність, міжособистісні відносини в якій не опосередковані змістом спільної діяльності, її цілями, значущістю і цінностями); 2) групи-асоціації (належність до спільності є умовою ефективності дій); 3) групи-кооперації (міжособистісні відносини опосередковані значущим для кожного змістом спільної діяльності); 4) корпорації (групи, у яких міжособистісні відносини опосередковані особистісно значущим і антисоціальним за своїми установками змістом групової діяльності) [1].

Соціально-психологічні параметри групи є своєрідними критеріями її розвитку, до яких належать: зміст спрямованості групи; єдність цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій; організаційна єдність групи; групова підготовленість до діяльності; психологічна єдність; інтелектуальна, емоційна комунікативність, міжособистісні контакти емоційного характеру, стресостійкість і згуртованість групи в екстремальних ситуаціях [2, с. 97–104].

Узагальнення різних підходів показує, що групи неповнолітніх правопорушників утворюються під впливом ряду об'єктивних і суб'єктивних причин. Об'єктивними є: недостатнє фінансування і відсутність чіткої державної політики відносно підростаючого покоління; несприятлива соціально-психологічна атмосфера в суспільстві; незадовільне становище неповнолітнього в первинному навчальному колективі; належність підлітка до неблагополучної сім'ї; мешкання підлітка в "кримінальному" районі; наявність різних деформацій у діяльності, відносинах і спілкуванні; перенесення дозвільної і комунікативної активності у сферу вільного безконтрольного спілкування і збільшення у зв'язку з цим неформальної асоціальної діяльності, яка виникає стихійно, і відносин; поступове відчуження від первинних соціально корисних груп; наявність за межами цих груп асоціальних відчужених осіб, схильних до антигромадської поведінки, і груп асоціальної спрямованості. До суб'єктивних причин слід віднести: закриття великої кількості спортивних секцій і гуртків дитячої творчості, а також недоступність для підлітків тих, що функціонують, через високий рівень оплати; вільний доступ до алкоголю і наркотиків; культивування в засобах масової інформації насильства і кримінального способу життя; підвищений інтерес підлітків до статевих відносин і підвищена сексуальність; потреба підлітків в емоцій-

ному визнанні, взаєморозумінні, співчутті та престижі; прагнення звільнитися від опіки дорослих і показати свою самостійність [8, с. 147–151].

Рушійною силою процесу антисоціальної групової діяльності неповнолітніх правопорушників є механізми групової інтеграції, що полягає в об'єднанні зусиль окремих членів групи в єдине ціле, і механізмах групової диференціації, що передбачає структурну ієрархізацію та рольовий розподіл [7, с. 73].

Процес підготовки курсантів до роботи з групами неповнолітніх правопорушників в навчальних закладах МВС України, як правило, зводиться до отримання правових знань і первинних умінь роботи з правовими актами, що є недостатнім, наявні ж методики підготовки до даного вигляду діяльності не повною мірою відображають специфіку діяльності органів внутрішніх справ. Формування готовності є необхідним компонентом підготовки до професійної діяльності і розуміється як цілісне поєднання всіх сторін особи, що дає можливість ефективно здійснювати провідну діяльність і виконувати свої професійні функції.

Працівник органів внутрішніх справ повинен уміти виявляти причини, що спонукають до протиправної поведінки неповнолітніх, мотиви їх вчинків, витоки етичної занедбаності. Основними засобами профілактики етичної занедбаності є: уміння організувати заняття корисними справами і організувати вільний час підлітка, залучити його до цікавої діяльності, збудити бажання вчитися, допомогти знайти своє місце в житті, при цьому необхідно виявляти чуйність, заслужити їх довіру, поважати особу підлітка. У роботі з неповнолітніми необхідні специфічні уміння, вони дають можливість виявляти рівень його вихованості; проектувати розвиток особистості і колективу; прогнозувати результати виховання, можливі труднощі і помилки; виділяти і точно формувати конкретне педагогічне завдання, визначати умови його вирішення; планувати виховну роботу; передбачати систему педагогічних дій у відповідь реакцій неповнолітніх [6, с. 21–27].

Особливу увагу слід приділяти питанням виховної роботи з підлітками за місцем проживання, роботі з неблагополучними сім'ями, а також з неформальними об'єднаннями молоді, що мають негативну спрямованість [3, с. 9–11].

Для реалізації розглянутих особливостей професійної діяльності майбутніх працівників ОВС процес підготовки доцільно здійснювати в три етапи.

Перший етап – початковий, його метою є загальна професійна підготовка. У процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного і правового циклів курсанти отримують базові знання з гуманітарних дисциплін, крім того, отримуються вміння готувати і проводити заходи, а також організуються зустрічі з досвідченими співробітниками органів внутрішніх справ.

Другий етап – основний, під час якого отримується досвід вирішення соціально-педагогічних проблем, коректувально-виховної роботи з групами неповнолітніх: виявлення причин правопорушень; вивчення рівня розвитку особистості підлітка, освоєння базових юридичних дисциплін, набуття навичок роботи з правовими актами.

Третій етап – підсумковий, формування готовності майбутніх працівників ОВС відбувається шляхом удосконалення психолого-педагогічних та юридичних умінь і навичок. Курсанти оволодівають педагогічною технологією органі-



зації і проведення роботи з неповнолітніми правопорушниками, проходять практику в органах внутрішніх справ.

Основними напрямами підготовки курсантів є психолого-педагогічна і юридична підготовка. У процесі психолого-педагогічної підготовки курсанти вивчають: види соціальних груп, типи міжособистісних відносин у групі, її ієрархічну структуру, суть, принципи і методику організації виховного процесу. Це здійснюється під час вивчення таких дисциплін: психологія й педагогіка, психологія в діяльності працівників органів внутрішніх справ, соціологія, конфліктологія, професійна етика, оперативно-розшукова психологія. Під час юридичної підготовки вивчаються особливості кримінальної й адміністративної відповідальності неповнолітніх, особливості виробництва карно-процесуальних дій, призначення і відбування покарання, особливості організації й проведення профілактичної роботи з неповнолітніми. Це відбувається при вивченні таких дисциплін, як кримінальне право, кримінальний процес, кримінально-виконавче право, кримінологія, адміністративне право, адміністративна діяльність ОВС, криміналістика, оперативно-розшукова діяльність ОВС.

Процес формування готовності курсантів вищих навчальних закладів МВС України до роботи з групами неповнолітніх правопорушників може бути ефективним, на нашу думку, за таких умов: 1) відбір змісту педагогічної освіти має відповідати сукупності теоретичних положень, необхідних для компетентного здійснення специфічної роботи з групами неповнолітніх правопорушників; 2) впровадження спецкурсу з формування готовності курсантів до роботи з групами неповнолітніх правопорушників; 3) забезпечення поетапності формування готовності для роботи з різними категоріями неповнолітніх; 4) виконання комплексних кваліфікованих завдань; 5) застосування активних методів підготовки курсантів до роботи з групами неповнолітніх правопорушників; 6) реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 7) координація змісту дисциплін психолого-педагогічної і юридичної підготовки.

У процесі формування готовності до роботи з групами неповнолітніх правопорушників курсанти мають оволодіти такими вміннями: гностичними, комунікативними, конструктивними й організаторськими [4, с. 33–37].

**Висновки.** Отже, підготовка майбутніх працівників міліції до роботи з неповнолітніми правопорушниками, як і будь-який процес, має свою динаміку, етапи (фази, ступені та ін.), які послідовно реалізуються і забезпечують у результаті досягнення мети підготовки.

Під час навчання курсантів у ВНЗ відбувається формування педагогічних, соціальних, правових та інших знань, умінь і навичок, що необхідні для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності, зокрема, роботи з неповнолітніми правопорушниками.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є цілеспрямована підготовка курсантів вищих навчальних закладів МВС України до роботи з неповнолітніми правопорушниками.

#### Література

1. Злочинність неповнолітніх: причини, наслідки та шляхи запобігання : навч. посіб. / [за ред. С.І. Яковенка]. – К. : Вид. Паливода А.В., 2006. – 260 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособ. для студ. вузов / Е.В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

3. Осадко О. Досвід психологічного консультування підлітків з неблагополучними поведінковими проявами / О. Осадко // Психолог. Шк. Світ. – 2003. – № 40 (88). – С. 9–11.
4. Пенішкевич О.І. Соціальна педагогіка: Модульна технологія. Вивчення навчального курсу / О.І. Пенішкевич, Л.І. Тимчук. – Ч. : Рута, 2007. – С. 33–37.
5. Сучасні стратегії міліції щодо профілактики правопорушень неповнолітніх : навч. посіб. / [за ред. Л.І. Мороз]. – К. : Вид. Паливода А.В., 2008. – 220 с.
6. Числов А.И. Профессиональная правоохранительная деятельность: Теоретико-правовое исследование : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. юрид. наук / А.И. Числов. – СПб., 2000. – 36 с.
7. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога / Т.А. Шишковец. – М. : ВАШ, 2005. – С. 73.
8. Шнайдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнайдер. – М. : Академический проект : Трикста, 2005. – 336 с.

КЛОЧКО Н.Л.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ У США

В Україні відбуваються суспільно-політичні, економічні, демографічні та соціальні зміни, що впливають на трансформацію свідомості людей, їхнього ставлення до держави, власного життя, оточуючих, освіти, науки, культури. Виходячи з цих тенденцій, важливо звертати увагу на порівняння принципів і форм організації освіти в дошкільних закладах і початкових школах країн зарубіжжя.

Визначальними для осмислення аспекту організації підготовки дітей до шкільного навчання в країнах зарубіжжя є праці О. Джуринського, О. Локшиної, І. Карбовнічек, З. Малькової, Л. Парамоновой, А. Пишкало, О. Проскури, Є. Протасової, О. Савченко, К. Салімової, С. Степанової.

*Метою статті* є огляд основних тенденцій розвитку початкової освіти в Сполучених Штатах Америки.

Америка давала притулок представникам багатьох релігійних течій і груп, аби вони могли в максимально чистому вигляді зберігати віросповідання і виховувати згідно з ним дітей. До 1830 р. раннє виховання американських дітей розумілося в більшості випадків як виховання в дусі кальвінізму (основна мета освіти – придушення волі дитини) [1]. З 30-х рр. ХІХ ст. у Бостоні з'явилися перші заклади для немовлят, побудовані за англійським зразком, призначені для виховання дітей з бідних сімей. Вони були досить близькі до реального життя.

У 1855 р. в Америці у Вісконсіні з'явився перший дитячий садок, який був організований учнями Фребеля після революції 1848 р. Спочатку такі установи охоплювали в основному німецькомовних дітей. До кінця минулого століття кількість дитячих садків стрімко зростає. Причинами цього слугували боротьба жінок за свої права, зростання кількості міського населення, зокрема неангломовних дітей емігрантів, яких потрібно було американізувати. Разом з виховними функціями і допомогою сім'ям дошкільні установи брали на себе турботу про гарячу їжу, одяг і взуття для дітей. Добродійні дошкільні установи ставили завдання запобігти злочинності [1].

Поступово дитячі садки (kindergartens) – підготовчі до школи класи – виявилися прикріпленими до шкіл, а в 10-ті роки ХХ ст. почали утворюватися “дитячі школи, школи нянь” (nursery schools), або “передшколи” (preschools) [3]. Такі школи створювалися за ініціативою представників середнього класу і

ставили перед собою різні завдання: орієнтація на сім'ю (кооперативи батьків, що дають дітям і дорослим можливість спілкуватися), на благополуччя дитини (здійснення програм правильного харчування, підтримка здоров'я) або на дослідну діяльність (при університетах). Найбільше на практику дошкільних установ вплинули ідеї Дж. Дьюї, З. Фрейда і М. Монтессорі; проте гаслом цих шкіл стало виховання гармонійної дитини. Гра була визнана основою для розвитку мислення дітей. Щоденні події як фізичного, так і соціального планів використовувалися вихователями як матеріал для стимулювання процесів мислення; когнітивний пошук задовольнявся наданням численних різноманітних можливостей для прямих і активних контактів дітей з оточуючими й природними процесами.

Найбільш значною подією в американському дошкільному вихованні став проект "Розумовий, або головний, початок" (1964) [2; 4]. Основне завдання роботи з дітьми дошкільного віку – компенсація негативних умов життя дітей з незабезпечених сімей, позбавлених достатньої підтримки своїх здібностей, матеріально-культурної бази і необхідного оточення для власного розвитку. Перевагами такого типу виховання скористалися і представники середнього класу. До змісту роботи дошкільних установ входив догляд за дитиною, розвиток її фізичного здоров'я; підтримка емоційного і соціального становлення, когнітивних умінь; виховання у дітей та їх батьків відчуття відповідальності перед суспільством; заохочення суспільства у прагненні допомагати бідним; розвиток самоповаги і відчуття власної гідності у дитини та її сім'ї.

Результати проведених у ті роки досліджень показали, що навіть елементарне навчання сприятливо позначалося на виконанні дітьми підсумкових тестів щодо загального розвитку. Мінімальний позитивний вплив на навчання і максимальне відставання були відзначені у соціально (економічно) занедбаних дітей. Негативними чинниками були значна кількість дітей у сім'ї, низький рівень освіти батьків, неповний склад сім'ї. Всі позитивні сторони виявлялися (і одразу, і згодом), коли навчання орієнтувалося на спільну роботу з батьками вихованців, зазвичай матерями. Навчання ставало більш ефективним, і перехід у школу відбувався легше. Це позитивно позначалося й на інших дітях у сім'ї, і на розвитку самих батьків.

Найголовніше завдання системи елементарної освіти – акцентувати увагу на забезпеченні сприятливих умов для життя дитини в сім'ї, підготувати батьків майбутніх першокласників до виконання їх місії. Батьки повинні мати зразок того, як потрібно поводитися з дитиною, займатися з нею, навчати її [4].

Зарахування до звичайного класу або групи дитячого садка дітей з фізичними вадами розвитку стало в Америці швидше правилом, аніж винятком. Зазвичай разом з ними знаходився окремий викладач, а для кожної дитини розроблені спеціальні розвивальні програми, що давали змогу врахувати її індивідуальні потреби. Проте і перед провідним педагогом поставало завдання: надати всім вихованцям можливість брати участь у загальній діяльності, не позбавляючи дітей, що нормально розвиваються, високого рівня досягнень, посилюючи їм.

Експериментальні класи довели значний ефект від такого навчання. Проте в повсякденній практиці вчителям доводилося вирішувати організаційні труд-

нощі: діти зі спеціальними потребами повинні не просто бути присутніми на загальних заняттях, але й осмислено в них включатися, а звичайні діти не повинні бути покинутими. Отже, вихователь групи організовував загальну діяльність відповідно до віку дітей, а вихователь-фахівець скеровував діяльність дитини з недоліками розвитку в ході загального заняття на ті цілі і завдання, яких необхідно досягти.

У більшості дитячих садків і початкових класів шкіл приміщення розділялися на зони або куточки, кожен з яких призначався для певного виду діяльності.

У зоні сюжетно-рольової гри вважалося корисним мати великі картонні коробки, які легко перетворюються в магазини, космічні кораблі, вольєри зоопарку, машини, будинки. Як реквізит можна було використовувати муляжі їжі, віники, будильник, ковдри, ляльки (що зовні різнилися за етнічними ознаками, представляли різні народи і раси), дзеркало, газети, журнали, телефон, органайзер, телефонні довідники, ліжечко, іграшкову праску, кухонний посуд, рушники, серветки, кулінарні книги, кошики і візки з універсамів, іграшкові гроші, календарі, національний одяг. Граючись у такому куточку, діти вступали в соціальну взаємодію, кооперувалися, регулювали свою діяльність, творили, включали у свій задум різні види діяльності, фізично активні й рухливі.

Інші зони: ляльковий театр (придбані й зроблені власними руками ляльки, різноманітні іграшки), мистецтво (різноманітні матеріали для художньої творчості, музичні інструменти, музичні записи, засоби запису й відтворення, спортивно-художні снаряди, маски), кулінарія (краще створювати в кухні, щоб можна було готувати прості страви), ігри з піском і водою (приміщення або стіл, де можна будувати за допомогою звичайних пісочних наборів), науково-математичний центр (де можна класифікувати, зважувати, вимірювати, сортувати, рахувати, впорядковувати, займатися колекціонуванням, проводити зіставлення й дослідження, записувати результати спостережень й відкриттів, а також справжні тварини, комахи), куточок будівництва і конструювання (це місце має бути розташоване поряд з центром драматизації).

Сьогодні у США батьки відправляють дітей у дитячий садок не тільки тому, що інакше не зможуть працювати, але й тому, що в дитячому садку діти розважаються, знаходять друзів і здобувають певні знання. Вони вважають, що педагогічні вимоги в сім'ї і в дитячому садку мають збігатися.

В Америці передбачається, що в дитячому садку і початковій школі потрібно заохочувати свободу (тобто свободу вибору, вільну гру, різноманітність занять), творчість й індивідуальність, прагнення до щастя. Освітні установи допомагають дітям стати незалежними, честолюбними і самовпевненими. Дітей навчають користуватися свободою слова (але не правом мовчати), тобто висловлюватися завжди і скрізь, з будь-якого приводу, відстоювати оригінальність думки. Існує потенційна рівність можливостей, але немає реальної рівності здібностей. Американським дітям надається право обирати, з ким сидіти за столом і де спати, але забороняється не спати або грати у військові ігри, приносити іграшки з дому (це дозволяється робити тільки раз на тиждень, щоб продемонструвати їх на спеціальному занятті). Існує список правил, що стосується харчування дітей в обід.

Американців турбує, що дітей можуть викрасти, тому проводяться відповідні заходи безпеки (постійний нагляд, спостереження за входом у дитячий садок, батьки розписуються, коли приводять і забирають дитину, організовуються курси для батьків, вихователів і дітей). Зазвичай у класах навчаються діти і з вадами фізичного розвитку, і позбавлені соціальної уваги, з проблемами в навчанні й талановиті – усі вони вимагають особливої турботи.

Американці прагнуть, щоб дитячий садок і початкова школа були збалансовані між свободою і порядком, вільною грою і структурованою діяльністю, поблажливістю і дисципліною. Батьків не хвилює, відчуває дитина себе членом групи чи ні. Діти мають бути інтелектуально розвинутими, незалежними, допитливими, володіти уявою, гарними манерами, бути соціалізованими, готовими до співпраці. Педагоги акцентують увагу на розвитку мовлення (зв'язна розповідь, розширення словника, модуляція голосу, вибір культурної норми тощо). Діти мають навчитися висловлювати свої бажання, потреби і відчуття. Багато занять сьогодні присвячується американській політичній системі. З дитинства дітей привчають толерантно ставитися до людей з іншим кольором шкіри, іншим походженням, вихованням. Обов'язково вивчаються головні свята всіх народів, що населяють Америку (англосакські, індіанські, китайські, африканські, єврейські).

Американці критикують свою шкільну систему за те, що випускники шкіл мають у своєму розпорядженні вельми посередні знання, нерідко погано читають і пишуть, їм важко справлятися з тестами (за якими діти Німеччини, Японії і Китаю демонструють прекрасні результати), дисципліна геть відсутня. Намагаючись змінити таке становище, адміністративні органи спільно з науковцями організовують різноманітні освітні проекти. Традиційну шкільну систему все ж захищають, протиставляючи найпростішу американську версію найбільш привілейованій європейській. Різниця між американським і європейсько-азіатським підходами полягає в тому, що європейська школа розрахована на рух у заданому напрямі, дітям рідко надають свободу вибору, дають дуже конкретні знання, програми переобтяжені непотрібною інформацією, багато що потрібно вивчати напам'ять. Американці вважають, що вчителі дещо недооцінюють учнів: їх самостійна робота за глибиною, оригінальністю й актуальністю подачі матеріалу може бути зроблена на рівні, який виявиться не гіршим за шкільний підручник. Учителеві достатньо задати напрям міркування або твору, а учні самостійно зможуть вибрати правильну форму подання своїх думок. Заохочуються дискусії, обговорення, рольові ігри, тощо.

Публічна школа стимулює формулювання запитань, креативність, оригінальність мислення і свободу розвитку особистих інтересів. Привілейовані приватні школи муштрують учнів, причому особистості, яких вони формують, мають бути всебічно і гармонійно розвинутими, тому муштра здійснюється за всіма напрямками. Недаремно в Америці зараз найпопулярніший метод навчання – конструктивістський підхід, який заснований на твердженні: найкраще людина знає те, до чого дійшла самостійно. Найцінніше – зроблене своїми руками. Найдовше пам'ятається переживання безпосереднього досвіду. Людина найбільш адекватно може збудувати своє знання сама, а вчитель покликаний їй у цьому допомогти, підказуючи, з яких компонентів і в якій послідовності діючи слід

скласти власні уявлення про певний предмет. Арсенал наукових знань постійно змінюється, а наукове мислення залишається: завдання, мета і метод дослідження, фіксація результатів, їх обговорення і висновки, тому якомога більше знань треба навчитися здобувати самостійно. Одночасно американські педагоги не згортають компенсаторне навчання, покликане знизити ризик неуспіху в дітей бідних, хворих, неблагополучних, позбавлених уваги дорослих.

**Висновки.** Отже, дошкільне виховання і початкова освіта відображають соціально-економічну ситуацію в певній країні й суспільстві. Різноманітні підходи виховання поступово інтегруються, створюється певний загальний стиль спілкування з дитиною, набуваючи різних форм функціонування в країнах з певними культурами та економікою. Елементарна освіта США передусім акцентує увагу на вихованні високих моральних стандартів, етичних цінностей, свободи, допитливості й взаємоповаги.

#### Література

1. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны / Л.Н. Гончаров. – М., 1972.
2. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М. : Просвещение, 1983.
3. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917–1939) / [под ред. К.И. Салимовой, Б.М. Бим-Бада]. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
4. Парамонова Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.

КНОДЕЛЬ Л.В., ФЕДОРЕНКО О.О.

## ТУРИСТИЧНА ОСВІТА В УГОРЩИНІ

Актуальність статті полягає в тому, що в Угорщині туризм є однією з найважливіших галузей економіки. У 1997 р. Угорщина займала восьме місце у світі за кількістю іноземних відвідувачів (країна прийняла близько 40 млн відвідувачів, з яких близько 20 млн – туристи). Офіційний дохід країни від міжнародного туризму сягнув 1,8 млрд дол. США. Згідно з підрахунками, на сьогодні туризм забезпечує робочі місця для 250 000 – 300 000 людей [1].

Негативними характеристиками угорського туризму є відносно коротка тривалість перебування, низький рівень витрат на міжнародний туризм, сезонність і значна частка перебування в тіньовій економіці. Туризм у популярних туристичних місцях, таких як озеро Балатон чи Будапешт, має форму масового туризму, тоді як в інших, менш відомих зонах країни, існують труднощі в привабленні відвідувачів. Незважаючи на ці негативні характеристики, туризм – це одна з галузей, які найшвидше розвиваються в Угорщині.

**Мета статті** – довести, що природні і створені людиною ресурси країни є основою для подальшого розвитку туризму, особливо в тих зонах, які на сьогодні відстають у розвитку.

Тенденції міжнародного туризму – інтерес до сільського туризму, що зростає, ринок для спеціалізованих відпусток, коротких канікул тощо, який збільшується – є сприятливими для країни, яка не має великих морських курортів, але характеризується розмаїттям ландшафту, гарне географічне розташування, привабливий культурний спадок і гостинне населення. Отже, в умовах кризи традиційних економічних галузей туризм може стати єдиною альтернативою для розвитку багатьох регіонів, що приводить до збільшення попиту на кваліфікованих працівників у цій галузі. Хоча освіта у сфері гостинності в Угорщині,

має свої традиції, туристична освіта є відносно новим феноменом. Туристична університетська освіта бере свій початок від заснування Туристичного дослідного центру Економічного університету Будапешта в 1992 р., після чого був заснований Університетський коледж імені Яноша Кодолані, а також створений факультет туризму в Коледжі комерції і готельного господарства (зараз Коледж комерції, готельного господарства і туризму). За останні п'ять років туризм став академічною галуззю, яка розвивалась найшвидше. Тому на сьогодні близько п'ятнадцяти освітніх закладів пропонують туристичну освіту в рамках системи вищої освіти. Це навчання варіюється від завершених програм з отриманням ступеня до декількох вибіркових курсів. Підготовка студентів також дуже відрізняється. Останнім досягненням у цій галузі є включення сільського туризму в програму коледжів по всій країні [2].

Хоча туристична освіта почала також розвиватись на рівні середньої освіти, на сьогодні освіту на рівні університету і коледжу забезпечує надмірна кількість навчальних закладів, а професійне навчання – недостатня кількість установ, особливо порівняно із системою Західної Європи. Професійне навчання забезпечується Інститутом додаткового (подальшого) навчання в комерції і туризмі (KIT), їх програма включає курси для гідів, для роздрібних туристичних агенцій, спеціалізовані мовні курси тощо. Декілька середніх шкіл також пропонують туристичне навчання на різних рівнях (включаючи спеціальний курс, розроблений American Express для середньої освіти).

У вищій туристичній освіті немає офіційної основи програми, оскільки не було жодної спроби створити її. Хоча в усіх важливих туристичних програмах існують схожі курси (такі як, географія туризму, маркетинг туризму, економіка туризму, тур-операції), кожна програма зосереджується на різних аспектах туризму.

Традиційно вважається, що коледжі надають більш практичну освіту, ніж університети, тому не дивно, що програми коледжів, особливо на початку, включають у себе такі курси, як система продажу і виготовлення квитків або управління зборами, замість туристичної політики або впливу туризму. Університетська освіта завжди була більш теоретичною (іноді, особливо на початку, навіть надто теоретичною), тому планування або політичні предмети завжди вважались невід'ємними в цих програмах. Внаслідок цього університетські програми більше підходять для вивчення загального туризму, тоді як програми коледжів більш спеціалізовані (наприклад, на готельному менеджменті, тур-операціях / продажі турів, анімації тощо) [3].

Основною причиною відсутності консенсусу щодо основи програми є, можливо, той факт, що новостворені установи завжди шукали партнерів за кордоном, і співпраця в багатьох випадках також включала в себе допомогу в розробці програми. Основною метою цих спроб було заповнення прогалів в існуючих програмах (зазвичай стосовно менеджменту, стратегічного планування, турботи про клієнта або маркетингу) і гармонізація угорської освіти із системою Західної Європи. Така співпраця варіюється від адаптування усіх туристичних програм (із зовнішнім затвердженням і оцінкою) до спільної розробки певних курсів або до допомоги в підготовці працівників шляхом візитів з обміну досвідом, навчанням тощо.

Встановлення таких академічних зв'язків може також частково вирішити іншу проблему у вищій туристичній освіті: недостатню кількість фінансових ресурсів. Ця проблема характерна для всієї угорської системи освіти, тому туристична освіта не виняток. Хоча, звичайно, іноземні партнери не мають на меті фінансувати угорську систему, їх внесок у формі навчальних матеріалів (підручники, журнали тощо) дуже важливий.

До речі, розробці основи програми також перешкоджає відносна нестача текстів з туризму угорською мовою. Хоча щоразу видається більше книг, вони, як правило, є перекладами, і в не багатьох випадках головні підручники, які використовуються в програмі, видані іноземною мовою, в основному англійською. (Навіть хоча студенти не мають змоги читати ці книги – через недоступність і нестачу фінансових ресурсів для фотокопіювання – вони слугують основним матеріалом для лекторів). Отже, існує потреба визначити нові сфери, для яких потрібно забезпечити тексти угорською мовою.

Однією перспективною ініціативою є видання журналу туристичних досліджень (*Turizmus Bulletin*) Угорською туристичною службою. Наявність видавничих можливостей може також сприяти дослідженням у туризмі, які традиційно здійснюються університетами, тому розвиток науково-дослідної діяльності міг би також удосконалювати освіту.

На академічному рівні туристична освіта є однією з галузей, які розвиваються дуже швидко, тому в найближчому майбутньому може виникнути небезпека надмірної кількості випускників туристичних спеціальностей. Щоб уникнути цієї проблеми, освіта має декілька альтернатив: встановити тісніші зв'язки з індустрією для того, щоб прогнозувати певною мірою попит на спеціалізовану робочу силу і щоб розвивати спеціальні програми на основі цих прогнозів; щоб модифікувати структуру освіти, збільшуючи роль професійної освіти, або щоб забезпечити студентів високоякісною освітою, яка є відносно загальною, але досить комплексною, у результаті якої робоча сила є гнучкою, з сильними інтелектуальними здібностями і широким світоглядом на всю індустрію туризму.

Зв'язки між академічними закладами і туристичною індустрією зростали за останні декілька років. Хоча й досі існує відносна нестача контактів, але встановлення і розширення цих зв'язків є серед основних пріоритетів для більшості закладів. Типові приклади співпраці з індустрією – це запрошення лекторів з компаній, забезпечення студентів місцем роботи в індустрії на певному етапі їхнього навчання, післядипломні програми і короткі курси для менеджерів з індустрії, співпраця в дослідній роботі із залученням студентів (зазвичай з маркетингу) і консультаціями викладачів. Як один з перших закладів у цій галузі, Університетський коледж імені Яноша Кодолані є гарним прикладом того, як угорська туристична освіта шукає нові шляхи. Університетський коледж імені Яноша Кодолані – перший приватний коледж в Угорщині. Він був заснований у 1992 р. і за останні п'ять років здобув хорошу репутацію в угорській туристичній освіті. Хоча плата за навчання, адже УКЯК – приватний заклад, значно вища, ніж середня плата за навчання в громадській вищій освіті, Коледж є дуже популярним, і кількість охочих навчатись в ньому чотири рази перевищує кількість місць за програмою [1]. УКЯК пропонує чотирирічну навчальну програму



у сфері туризму, а з цього навчального року вперше буде організований підготовчий рік для тих студентів, які не змогли стати студентами.

Підготовчий рік має на меті розвивати навчальні навички і знання з економіки і бізнесу. Програма 4-річного навчання з туризму розроблялась поступово, зі спробою взяти до уваги потреби ринку праці. Це поєднання обов'язкових і вибіркових курсів з обов'язковою спеціалізацією з другого семестру другого року навчання. Метою програми УКЯК є її адаптація до міжнародних туристичних тенденцій, особливо з уведення спеціалізації “Анімація” і “Екотуризм”, але спадок традиційної вищої освіти також очевидний. Протягом вивчення обов'язкових предметів студенти отримують детальні знання з методологічних предметів, економіки й історії, але різних аспектів менеджменту і бізнесу не вистачає (наприклад, менеджмент операцій, стратегічний менеджмент, менеджмент людських ресурсів, вчення про поведінку, комунікації, маркетинг).

Спеціалізовані модулі містять такі курси:

**Розробка продукту в туризмі:**

- Планування програми.
- Менеджмент туру і зборів/зустрічі.
- Культурний туризм і туризм за особливими інтересами.
- Менеджмент роздрібних продажів у туризмі.

**Екотуризм:**

- Принципи і методологія екотуризму.
- Захист природних ресурсів Угорщини.
- Менеджмент Національного парку.

**Готельний менеджмент:**

- Менеджмент готелю і готельного забезпечення.
- Менеджмент малих підприємств.
- Фінансовий менеджмент.

**Анімація:**

- Принципи і методологія анімації.
- Робота гіда.
- Менеджмент дозвілля.

Однією з причин незбалансованості програми є той факт, що випускники отримують диплом з економіки, тому очевидно є потреба надати їм необхідні знання, однак більшість студентів хоче працювати в індустрії туризму, тому цілком ймовірно, що їм буде корисніше більше вивчати менеджмент і бізнес [3].

Як уже згадувалось вище, в угорській туристичній освіті немає прийнятої основи програми, хоча й існує потреба в ній (оскільки вона могла б бути дуже корисною, наприклад, для міжнародної акредитації угорських дипломів або вона змогла б допомогти розвитку більш відповідної робочої сили). У Великій Британії Національна група зв'язку вищої освіти і туризму визначила сім галузей знань, які варто включити в основу програми для будь-якого навчального плану на здобуття диплому з туризму (Holloway, 1996):

1. Значення і природа туризму.
2. Структура туристичної індустрії.
3. Виміри туризму і результати вимірювання.

4. Значення і внесок туризму.
5. Маркетинг туризму.
6. Планування і розвиток туризму.
7. Політика і менеджмент в туризмі.

Програма УКЯК не покриває або недостатньо покриває деякі з цих галузей знань. Студенти здобувають знання щодо значення і природи туризму, зі структури і вимірів туризму, а також з результатів вимірювання, але досить коротко. Вивчення впливу туризму було введено в програму в цьому академічному році, оскільки ми усвідомили потребу в тому, що студенти мають бути ознайомлені з можливими позитивними і негативними впливами розвитку туризму (хоча це й досі недостатньо висвітлена тема в дослідженнях угорського туризму, особливо порівняно з економічним і маркетинговим аналізом) [1].

Туристичний маркетинг викладається досить глибоко, хоча іноді виникає проблема в тому, що студенти не вивчали загальний маркетинг до того, як вони починають вивчати туристичний маркетинг. Планування і розвиток також включені в програму, але не в західноєвропейському сенсі. Студенти у спеціалізованих модулях вивчають розвиток продукту в туризмі або планування програми, але їм надають відносно мало знань щодо стратегічного планування, розвитку курорту або розвитку на макрорівні. Туристичний менеджмент у широкому сенсі є частиною програми, але туристична політика практично відсутня (забезпечивши достатню кількість годин для лекцій з туристичної системи, студенти можуть ознайомитись принаймні з туристичною політикою на національному рівні в Угорщині).

Методи навчання в коледжі включають у себе лекції (що, на жаль, становлять більшу частину програми, особливо з обов'язкових курсів туризму), семінари, роботу в індустрії, практику (особливо з анімації і екотуризму), залучення студентів до проведення досліджень для індустрії.

Оцінювання зазвичай проводиться у формі усних або письмових екзаменів і есе, але практичні курси студентів оцінюються за їх навчанням протягом семестру. Період професійного навчання – це додаткова й обов'язкова частина програми. Місце стажування, яке відбувається на четвертий рік навчання, організовується і створюється факультетом і роботодавцями. Це дає студентам можливість отримати досвід і реалістичне розуміння робочого середовища індустрії. Місця стажування пропонуються в різних секторах індустрії, включаючи готелі, тур-операторів, туристичні агенції, національні парки, туристичні атракції, ресторани тощо. Метою Коледжу є забезпечення місць стажування і за кордоном. Студентів спеціалізації “Анімація” влаштовували на період стажування, наприклад, на Кіпр. Місце стажування в програмі, оскільки воно організоване наприкінці програми, є вигідним для потенційних роботодавців, адже студенти вже мають усі знання, які вони могли здобути протягом навчання. Для студентів більш підходящим можливо було б стажування посередині програми (їх практичний досвід зміг би допомогти зробити вибір на останній рік навчання), і стажування могло б бути краще інтегроване в курсах.

**Висновки.** Таким чином, незважаючи на негативні характеристики, туризм – це одна з галузей, які найшвидше розвиваються в Угорщині. Це свідчить про те, що необхідно більш досконало готувати фахівців для галузі туризму.

## Література

1. Tourism Education and manpower development in Central and Eastern Europe; In: Richards, G. ed.: Tourism in Central and Eastern Europe: Educating for Quality; ATLAS, Tilburg University Press, Tilburg, The Netherlands, 1996. – P. 15–25.
2. The tourism Core curriculum: a role for behavioural studies?; In: Richards, G. ed.: Tourism in Central and Eastern Europe: Educating for Quality; ATLAS, Tilburg University Press, Tilburg, The Netherlands, 1996. – P. 123–136.
3. Misconceptions of tourism education in Hungary; In: Richards, G. ed.: Tourism in Central and Eastern Europe: Educating for Quality; ATLAS, Tilburg University Press, Tilburg, The Netherlands, 1996. – P. 47–55.

КОБЗЄВА І.О.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТАН ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Актуальність цієї проблеми в науці визначається, перш за все, погіршенням стану здоров'я студентської молоді. Це явище асоціюється з рядом об'єктивних і суб'єктивних причин: сучасним економічним і технологічним рівнем життя; умовами організації навчальної і позанавчальної діяльності студентів; відсутністю способів стимуляції молоді з боку держави до збереження здоров'я, зниження інтересу студентів до розвитку духовного і фізичного в структурі особистості.

Збереження здоров'я людини, на думку багатьох авторів, залежить від психології самої людини, рівня її свідомості, рівня вихованості та загальної культури (В. Ананьєв, І. Брейхман, Г. Зайцев, І. Журавльова, Л. Татарнікова, А. Щедрина та ін.). При цьому вважається, що педагогічний вплив не повинен бути прямою апеляцією до свідомості студентів, а має здійснюватись через особистий приклад, переконання, стимуляцію особистості щодо переосмислення власних позицій і думок, до внутрішньої роботи над собою. Важливу роль у цьому процесі відіграє формування в учнів усвідомленої потреби в збереженні власного здоров'я, що має виявлятися у стійкій мотивації, інтересі до здорового способу життя, цілеспрямованій поведінці щодо підтримки здоров'я [7]. Усвідомлена потреба в збереженні здоров'я має бути внутрішнім мотивом, що стимулює до свідомого оволодіння знаннями, їх трансформації із “зовні заданих у внутрішньо прийнятій й реально діючій” [5]. Актуальність питань, що розглядаються в статті, зумовлена наявністю факторів, які впливають на стан здоров'я студентської молоді і які необхідно враховувати при організації навчально-виховного процесу в коледжі.

**Мета статті** полягає в тому, щоб проаналізувати фактори, що впливають на стан здоров'я студентів, визначити шляхи подолання негативних наслідків їх впливу.

До основних факторів, що негативно впливають на здоров'я людини, учені зараховують, насамперед, психоемоційні перевантаження, які призводять до серйозних психологічних, поведінкових і фізіологічних розладів з порушенням працездатності й соціальних відносин [3]. Зумовлена високими темпами життя хронічна стресова ситуація викликає загальну нервозність, дратівливість, психопатичні форми поведінки, невирішені внутрішні конфлікти, депресію. Цей фактор виникає і виявляється в комунікативній діяльності, у міжособистісному спілкуванні студентів та спілкуванні студента і викладача. Психоемоційне пере-

вантаження студента у навчанні може бути пов'язане з насиченістю навчального процесу, значною кількістю наукової інформації, яку необхідно засвоїти; з невідповідністю програм і методик (технологій) навчання функціональним і віковим особливостям учнів; з одноманітністю методів викладання і форм організації навчання тощо. Це перешкоджає повному саморозкриттю та самоактуалізації студента в навчанні, знижує його розумову активність, негативно впливає на пізнавальну мотивацію і на успішність навчання в цілому. Отже, при побудові навчально-виховного процесу у навчальних закладах, при виборі стилю педагогічного спілкування необхідно враховувати зазначений фактор для запобігання виникненню психоемоційних перевантажень.

Активність – важливий фактор життєдіяльності людини. Вона визначає як саму можливість виживання людини, так і перетворювальну діяльність, спрямовану на формування особистості в цілому. Тому активність людини – це найважливіший фактор збереження здоров'я. Вона передбачає діяльність, спрямовану на вдосконалення себе, формування нових якостей, рис, звичок, зміну своїх станів. Перш за все, негативно позначається на здоров'ї студентської молоді невисока рухова активність і недостатні фізичні навантаження, тобто гіподинамія й гіпокінезія, які є побічним результатом науково-технічного прогресу й розглядаються як своєрідний конфлікт між біологічною сутністю людини й умовами життя, які нею створені. Гіподинамія й гіпокінезія у будь-якому віці є головними причинами захворювань серцево-судинної системи, обміну речовин, опорно-рухового апарату, дегенеративних захворювань. Малорухливий спосіб життя особливо негативно позначається на кровоносних судинах, серці й нервовій системі, страждають обмінні процеси, стрімко збільшується надлишкова маса тіла [6].

Окрему групу факторів, що негативно впливають на здоров'я студентів, становлять педагогічні фактори, зокрема, виховні, що включають у себе стресову тактику виховних впливів та авторитарний стиль виховання і спілкування; недотримання елементарних фізіолого-гігієнічних вимог до організації навчального процесу; неефективність існуючої системи фізичного виховання; часткове руйнування служб лікарського контролю; недостатню кваліфікацію педагогів у питаннях розвитку й збереження здоров'я студентів. Тому одним із пріоритетних завдань, що стоять перед закладами II рівня акредитації, є сприяння здоровому способу життя, формуванню в студентів розуміння цінності здоров'я, необхідності його збереження та зміцнення.

Ряд дослідників [1–3; 5] відзначають, що сьогодні в навчальних закладах відсутня система навчання здоров'ю (психологізація медичних і біологічних знань), що є основою формування культури здоров'я особистості. Засобами навчання і виховання необхідно донести до свідомості молоді людини інформацію про здоров'я, про його зв'язок з генетичними, соціальними та іншими факторами життя. Саме завдяки свідомості зовнішні стосовно суб'єкта соціальні норми стають внутрішніми регуляторами його поведінки.

Об'єктивно існуючим фактором, що негативно позначається на стані здоров'я студентів, є безграмотність батьків у питаннях збереження здоров'я; відсутність позитивного прикладу батьків щодо здорового способу життя; зниження виховної функції сім'ї; відсутність взаємодії освітніх установ із сім'єю в питаннях виховання й організації дозвілля.

Ще одним фактором, що реально загрожує фізичному й моральному здоров'ю молоді, є різноманітні залежності – паління, алкоголізм і наркоманія, які дуже поширені у студентському середовищі. Вони мають руйнівні наслідки як для окремої особистості, так і для суспільства.

В Україні високий рівень споживання спиртного пов'язаний зі специфікою структури й форм споживання: перевага “німецьких” спиртних напоїв, зокрема пива (понад 75% у структурі всього алкоголю, що споживається); “ударні дози” німецьких напоїв, що вживає молодь; значний обсяг фальсифікатів і сурогатів; недостатнє харчування, що супроводжує споживання алкоголю, тощо. Під впливом цих обставин, а також через вкрай несприятливі соціально-економічні умови, характерні для сучасної України, наслідки непомірного споживання алкоголю в нашій країні виявляються більш важкими, ніж в інших цивілізованих країнах.

Надзвичайну небезпеку для здоров'я становить наркоманія, що має місце переважно в підлітковому і юнацькому середовищі. Наслідки вживання наркотичних речовин руйнівні не тільки в плані біологічному (порушення функціонування всіх систем і функцій організму), а й у психологічному (передумова деформації особистості, розумової деградації, порушення вольових процесів, деформація цінностей життя та ін.) та соціальному (асоціальний спосіб життя, кримінальна поведінка, втрата соціально корисних зв'язків – друзів, родини та ін.). Цей фактор не повинен залишатись поза увагою педагогів навчальних закладів, які мають здійснювати цілеспрямовану, планомірну, організовану роботу зі студентами щодо профілактики алкоголізму та наркоманії, пропагуючи здоровий спосіб життя, залучаючи молодь до занять фізичною культурою, спортом та цікавого дозвілля (туризм, екскурсії, подорожі та ін.).

Можна виділити ще один фактор, що впливає на ставлення молоді до власного здоров'я, це освітнє середовище, що являє собою частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу й суб'єктів освітніх процесів. Освітнє середовище має кілька рівнів: державний, регіональний та освітнє середовище конкретного навчального закладу. При цьому освітнє середовище не виникає стихійно, воно є результатом продуманих дій, кроків, спрямованих на навчання, виховання і розвиток студента, з урахуванням його вікових, індивідуальних, психологічних, психофізіологічних особливостей (особистісний вектор), з одного боку, і спрямованих на задоволення соціального замовлення держави на фахівця відповідного профілю (соціальний вектор) – з іншого. Тому освітнє середовище коледжу являє собою взаємодію інноваційних і традиційних моделей навчання, стандартів освіти, змісту навчальних програм і планів, освітніх засобів і освітнього матеріалу, діалогічного спілкування між суб'єктами освіти – студентами, педагогами та ін.

Отже, освітнє середовище навчального закладу, зокрема коледжу, має поєднувати і особистісний, і соціальний вектори, забезпечуючи формування та розвиток фізично здорової й повноцінної особистості і якісну підготовку майбутнього фахівця до професійної діяльності. Великі можливості щодо корекції існуючих та формування нових інтересів і здорового способу життя закладені в освітньому середовищі самого навчального закладу.

Створення освітнього середовища в конкретному навчальному закладі дає змогу впливати на ще один важливий фактор, пов'язаний зі здоров'ям людини, –

спосіб життя. Він тісно пов'язаний з культурою дозвілля, тобто характером використання вільного часу. Організоване і цікаве дозвілля зумовлює культуру здоров'я людини, має великі виховні можливості, зокрема, поєднання занять фізичною культурою як на заняттях, так і в позанавчальний час. Заняття фізичною культурою й спортом – одна з тих форм свідомої людської діяльності, у якій виявляються й удосконалюються фізичні, психофізичні, моральні й соціальні якості особистості в їх єдності.

Доведено, що заняття фізичною культурою і спортом мають значний потенціал для збереження і зміцнення здоров'я. Так, активні заняття фізичними вправами уповільнюють процес старіння кісткової тканини на 10–15 років, підвищується рухливість хребта та грудної клітини, нормалізується жировий обмін і зменшується жировідкладення; фізичні навантаження збільшують еластичність легеневої тканини, відбуваються регенеративні процеси в бронхах, легеневій тканині, дихальних м'язах, суглобовому апараті грудної клітини і хребта. Під впливом оптимальних фізичних тренувань серце і судини укріплюються, викликаються до життя їх резервні сили, підвищується працездатність і витривалість серця і кровоносних судин. Фізичні вправи значно впливають на збільшення сили, врівноваженості і рухливості основних нервових процесів – збудження і гальмування, що веде до покращання регуляції функцій організму [4].

Сьогодні виявили механізм впливу фізичних вправ на розумову працездатність. Вони збуджують підкоркові центри, особливо ретикулярну формацію стовпа мозку, покращують діяльність клітин великого мозку.

Враховуючи той факт, що фізичне виховання – невід'ємна складова освітнього процесу в навчальних закладах всіх рівнів акредитації, необхідно якнайефективніше використовувати увесь потенціал занять фізичною культурою і спортом для збереження та зміцнення здоров'я як під час навчальних занять, так і під час дозвілля.

Це зумовлено також тим, що роль фізичної культури як навчальної дисципліни державного освітнього стандарту визначається не тільки загальними завданнями освітнього процесу, які вона покликана вирішувати в системі цілісного розвитку особистості, але й вимогами, що висуваються професією, спеціальністю, яку здобуває студент.

Будь-яка спеціальність висуває певні вимоги не тільки до професійних якостей особистості, але й до рівня здоров'я, фізичної підготовленості, які дають змогу здійснювати професійну й суспільну діяльність на високому рівні активності. Наявність міцного здоров'я, високого рівня розвитку фізичних якостей сприяє формуванню в студентів упевненості у своїх силах, оптимізму й життєрадісності, дає можливість досягти намічених цілей і повною мірою реалізувати здобуті знання, уміння й навички в практичній діяльності.

**Висновки.** Отже, проблема збереження здоров'я студентської молоді є актуальною, водночас залишаються недостатньо висвітленими фактори впливу на свідоме ставлення до свого здоров'я. Для успішного здійснення виховання здорового покоління виникає необхідність у цілеспрямованих, продуманих заходах, розробці спеціальних програм, спрямованих на пропаганду здорового способу життя, занять фізичною культурою і спортом, що не повинно обмежуватись реалізацією лише однієї оздоровчої функції.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є розробка програми збереження та зміцнення здоров'я студентів коледжу з урахуванням вищерозглянутих факторів.

#### Література

1. Брейхман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брейхман. – М. : ФиС, 1990. – 207 с.
2. Валеология человека. Здоровье – Любовь – Красота : в 5 т. – СПб. : Петроградский и К, 1997. – Т. 5. – 360 с.
3. Васильев В.Н. Здоровье и стресс / В.Н. Васильев. – М. : Знание, 1991. – 160 с.
4. Курінна В.В. Вплив фізичної культури і спорту на організм людини / В.В. Курінна, Т.В. Копасва // Теорія та методика фізичного виховання. – 2009. – № 4. – С. 48–50.
5. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология. Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб. : Петроградский и К., 1995. – 352 с.
6. Хрипкова А.Г. Быть здоровым – миф или реальность / А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова // Народное образование. – 1995. – № 6. – С. 51–53.
7. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: Методологические аспекты / А.Г. Щедрина. – Новосибирск : Наука, 1989. – 136 с.

КОВАЛЕНКО О.А.

## ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ОСОБИСТІСНА ВЛАСТИВІСТЬ

Сучасне суспільство одним зі своїх пріоритетних завдань має всебічну підтримку та розвиток обдарованої молоді, тому ґрунтовне наукове вивчення феномену обдарованості є однією з нагальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки.

Актуальність проблеми обдарованості, її соціальна значущість і необхідність глибокого вивчення визначили тему статті.

З позицій функціонального підходу обдарованість досліджували В. Вундт, Д. Мілль, Т. Цигон. Е. Імена. Становлення інтегративного підходу до вивчення проблеми обдарованості пов'язане з іменами Е. Клапареда, В. Штерна й інших учених. Ч. Спірмен, виділивши певну інтегративну особистісну характеристику, фактично поклав початок факторному аналізу у межах інтегративного підходу.

*Метою статті* є всебічне дослідження й обґрунтування обдарованості як інтегральної особистісної властивості.

При дослідженні феномену досить чітко виявляється домінування обдарованості, домінування інтегративного підходу над функціональним і не лише через методологічні настанови, які затвердилися протягом останніх десятиліть. Насамперед це слід розглядати як результат універсалізму видатних людей (геніїв), який спостерігається протягом багатьох століть.

Дослідники минулого, чітко визначаючи специфіку наукової та художньої творчості, а також виділяючи прояви творчості, які забезпечували видатні досягнення у найрізноманітніших практичних сферах, звертали увагу на специфічні особливості видатних людей (принаймні їх переважної більшості). Однією з найпомітніших і найважливіших особливостей є універсалізм геніїв. Глибина їх проникнення в різні сфери діяльності часто була феноменальною, що дало їм змогу не просто реалізуватися в різних видах творчості, а досягати видатних результатів (В. Вернадський, Ч. Дарвін, Леонардо да Вінчі, М. Ломоносов та ін.).

Так народилися та були підкріплені емпіричними даними дві тези: “Природа творчості – єдина” та похідна від неї “Самі творці, незалежно від сфери діяльності, мають певну спільну, інтегративну характеристику (або систему спі-

льних характеристик)”, що фактично і робить можливим універсалізм. Але для визнання правильності уявлень про обдарованість як про інтегральну особистісну властивість цього виявилось недостатньо.

Експериментальні дослідження обдарованості в межах асоціативної психології (В. Вундт, Д. Мілль, Т. Цигон та ін.) базувалися на прямо протилежному підході – функціональному. Становлення інтегративного підходу, який затвердив поняття “загальна обдарованість” (Е. Клапаред, В. Штерн та ін.), досить швидко призвело до невинновданого (як з’ясувалося пізніше) об’єднання понять “загальна обдарованість” та “інтелектуальна обдарованість” (Е. Мейман, Д. Фребес, В. Екземплярський та ін.).

Поява двофакторної теорії Ч. Спірмена була певною мірою реакцією на таке обмеження та спробою відокремитися як від функціонального підходу, так і від подібного звуження понять у межах інтегративного підходу. Мультифакторна теорія (Л. Терстоун, І. Торндайк, І. Хаген та ін.) була наступним етапом розробки методів факторного аналізу інтелекту і при цьому новим етапом уже не інтегративного, а своєрідного варіанта функціонального підходу. На думку представників цієї теорії, існування фактора, спільного для розумових здібностей, є неможливим, оскільки ці здібності враховують багато спеціальних, не залежних один від одного факторів, кількість яких має тенденцію до збільшення.

Як своєрідний конгломерат інтегративного та функціонального підходів можна розглядати ієрархічну теорію Р. Вернона, який зробив спробу пов’язати спірменовський генеральний фактор уже не з одним, а з багатьма спеціальними факторами через проміжні фактори – вербальний і невербальний інтелект, кожний з яких визначає різні аспекти здібностей.

У вітчизняній психології тривалий час зазнавали жорстокої критики як функціональний і ієрархічний підходи (Б. Ананьєв, В. М’ясищев, С. Рубінштейн та ін.), так і традиційні варіанти інтегративного підходу (Б. Теплов, О. Леонтьєв та ін.) У фундаментальному теоретичному дослідженні проблеми обдарованості та здібностей Б. Теплов наголошував, зокрема, на прямій протилежності власного підходу та традиційного (під традиційним у цьому випадку розуміється трактування проблеми зарубіжними дослідниками – Е. Клапаредом, Е. Мейманом, Д. Старчем, В. Штерном та ін.; причини такого різкого ставлення, можливо, криються у відомих політичних настановах [9, с. 27]. І все ж слід визнати, що критика деяких зарубіжних концепцій обдарованості вітчизняними дослідниками була часто конструктивною та досить аргументованою. Критиці піддавалися насамперед твердження про генетичну природу обдарованості, про фіксування її рівня, про генотипово заданий темп розвитку когнітивних функцій. Практично невичерпним і дуже зручним об’єктом для критики були теорія та практика тестології. Ця проблематика розглядалася у межах вивчення психології здібностей: як варіант взаємозв’язку та взаємозалежності загальних і часткових здібностей. Відомий психолог Б. Ананьєв, посилаючись на праці С. Рубінштейна, підкреслював, що немає необхідності “звільняти” проблему здібностей від поняття обдарованості хоча б тому, що проблема обдарованості має власну історію не лише у зарубіжній ідеалістичній психології, а й у вітчизняній матеріалістичній психології [1, с. 20].



Часткові здібності розглядалися як такі психологічні особливості індивіда, завдяки яким він міг виконувати певний вид діяльності, а обдарованості відводилася роль якоїсь загальної, інтегративної особистісної характеристики. Відомий вітчизняний психолог С. Рубінштейн характеризує обдарованість як сукупність усіх даних людини, від яких залежить продуктивність її діяльності, і це не лише інтелект, а й глибоко пов'язані з ним усі інші властивості та здібності особистості, зокрема емоційної сфери, темпераменту – емоційна вразливість, тонус, темп діяльності тощо [8, с. 644].

Цей напрям був розвинутий у працях Б. Теплова. Учений підкреслював, що перехід від окремих здібностей до питання про можливість успішного виконання даною людиною певної діяльності може бути здійснений лише через інше, більш синтетичне поняття – обдарованість, визначену ним як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить більший або менший успіх у виконанні певної діяльності [9, с. 22]. У подальшому з цією точкою зору солідаризувалися практично всі вітчизняні дослідники проблем психології здібностей (Б. Ананьєв, Е. Голубєва, Н. Лейтес, В. М'ясищев, В. Шадріков та ін.).

Основою інтегративного підходу у вітчизняних дослідженнях обдарованості були фундаментальні дослідження П. Павлова щодо вищої нервової діяльності. Виявивши системність, цілісність умовнорефлекторної діяльності мозку, виражену в динамічних стереотипах, видатний учений подолав метафізичне протиставлення цілого та частини, характерне для традиційної асоціативної психології, гештальт-психології та певною мірою психології вивчення здібностей. Динамічні стереотипи виникають шляхом утворення систем тимчасових зв'язків (асоціацій) і визначають готовність до утворення нового тимчасового зв'язку, названого П. Павловим знанням. Складаючись із тимчасових зв'язків (асоціацій), динамічний стереотип визначає утворення, диференціацію та зміцнення кожного нового зв'язку.

Розуміння обдарованості як якісно своєрідного поєднання здібностей було важливим і значущим при вивченні здібностей як таких. Звичайно, їх своєрідність, неповторне поєднання можна розглядати як дар та як важливий аспект проблеми індивідуальних розбіжностей. Але не можна не визнати, що основні традиційні питання теорії обдарованості за такого підходу опиняються за межами наукових досліджень. У зв'язку з цим рішення деяких вітчизняних дослідників відокремитися від традиційних підходів призвело до фактичної підміни дослідження проблеми обдарованості іншою проблемою, яка характеризує лише деякі зовнішні прояви обдарованості.

У зарубіжній психології в межах інтегративного підходу паралельно домінувало уявлення про загальну обдарованість переважно як про інтелектуальну обдарованість. Слід зазначити, що уявлення про інтелект, характерне для другої половини ХХ ст., значно відрізнялося від попередніх уявлень. Численні послідовники А. Біне, критикуючи прибічників асоціативної психології за уявлення про інтелектуальну діяльність переважно як про діяльність репродуктивну, самі не змогли подолати цього при розробці змісту тестових завдань: Л. Термен (1916), Дж. Равен і Л. Пенроуз (1936), Р. Мтхауер (1953), Р. Кеттелл (1958) та ін. Практично всі завдання, які містяться в тестах інтелекту, належать до конвергентного типу. Це невиправдане, з погляду теорії, обмеження суттєво вплинуло на

уявлення про інтелект узагалі. Ще більше закріпилося це твердження з виникненням і першими кроками кібернетики, з першими розробками концепцій “штучного інтелекту”. Примітивність перших ЕОМ, які функціонували на основі простих алгоритмів, не давала змоги ставити перед ними навіть елементарні творчі завдання. Але потреба в розробці проблем “штучного інтелекту” інтенсифікувала вивчення інтелекту на новій основі.

Однак ці обставини призвели до остаточного розмежування понять “інтелект” і “креативність”, а згодом до їх інтеграції на принципово нових засадах (Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, В. Лоуенфельд, О. Матюшкін, П. Торренс та ін.). Традиційно не лише в теоретичних розробках, а навіть на рівні звичайної свідомості, розумом (розумовими або пізніше інтелектуальними здібностями) вважалися не дії на основі наслідування або певного алгоритму, а самостійне набуття нових знань, їх відкриття, перенесення в нові ситуації, вирішення нових проблем.

Експериментальні дослідження показали, що для досягнення видатних результатів у найрізноманітніших сферах діяльності потрібний не інтелект у тому розумінні, яке склалося (те, що вимірюється за допомогою системи IQ), а якийсь більш складне якісне утворення психіки. Так виник новий етап у дослідженні обдарованості як інтегральної особистісної характеристики. Здатність особистості генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нові, нетрадиційні способи вирішення проблемних завдань, визначена як креативність, витиснула “інтелект”, позбавивши його монопольного права свідчити про універсальну особистісну характеристику – обдарованість. Це сталося певною мірою завдяки дослідженням проблем продуктивного мислення у західноєвропейській та американській психології (М. Вертгеймер, Д. Гілфорд, К. Дункер, В. Лоуенфельд, В. Келлер, К. Коффка, Н. Майер, Л. Секей та ін.). У вітчизняній психології цей напрям представлений працями С. Рубінштейна, Е. Калмикової, Б. Кедрова, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова, О. Тихомирова та багатьох інших дослідників.

Американський психолог В. Лоуенфельд одним із перших увів у науковий обіг поняття “творчий інтелект” (creative intelligence) як певний конгломерат інтелектуальних і творчих здібностей, який характеризує різноманітну індивідуальну діяльність інтелекту з вирішення різноманітних проблем з креативним підходом. Отже, замість традиційного терміна intelligence В. Лоуенфельд запропонував нову, універсальну особистісну характеристику “загальна творчість”, не закріплену за певною сферою діяльності; це інтегральна особистісна властивість, певна здатність оригінально (продуктивно) мислити у будь-якій сфері. Ця ідея знайшла підтвердження та подальший розвиток у працях А. Осборна, К. Тейлора й інших дослідників. Факторний аналіз креативності як інтегральної особистісної властивості був проведений групою дослідників під керівництвом Д. Гілфорда. Серед факторів креативності зазначалися: 1) генералізована чутливість до проблем (здатність бачити проблему); 2) швидкість мислення (велика кількість ідей); 3) асоціативна швидкість (кількість синонімів та ін.); 4) продукуюча швидкість (складання фраз, речень тощо); 5) швидкість у продукуванні кількості ідей, які відповідають певним вимогам, за обмежений дослідженням час; 6) спонтанна гнучкість (здатність до перенесення досвіду); 7) “адаптивна гнучкість” (нешаблонність); 8) оригінальність; 9) здатність залишити старі уявлення про знайомий об’єкт і по-новому використовувати його або його частини;

10) розвиток (конструювання складного об'єкта на основі простих вихідних даних); 11) аналіз і синтез [6, с. 200].

Розвиваючи ідеї Д. Гілфорда, К. Тейлор підкреслював, що поряд із зазначеними факторами успішної творчої діяльності важливими є здатність одночасно утримувати у свідомості максимально велику кількість ідей; опір їх згасанню; здатність до широкої генералізації; прагнення до завершеності творчого продукту; вміння вибрати канал (техніку, спосіб) вираження інформації; здатність інтуїтивно приймати правильні рішення на основі неповної інформації.

Ці концептуальні моделі послужили чудовим матеріалом для вирішення прикладних педагогічних проблем: діагностики, прогнозування та розвитку креативності. У подальшому із 36 основних факторів креативності В. Лоуенфельд і К. Бейттель створили систему із 17 психодіагностичних методик. За результатами їх використання дослідники дійшли висновку, що лише вісім можуть бути основними. Паралельно А. Осборн та інші дослідники проводили інтенсивні розробки розвивальних методик. У подальшому ці методики широко використовувалися у педагогічному процесі. Як основні критерії, які характеризують творчо обдаровану особистість, В. Лоуенфельдом були виділені такі: 1) вміння бачити проблему; 2) швидкість і вміння бачити в проблемі якомога більше аспектів і зв'язків; 3) гнучкість і вміння: а) прийняти нову точку зору; б) відмовитися від засвоєної точки зору; 4) оригінальність, відхід від шаблону; 5) здатність до перегрупування ідей і залежностей; 6) здатність до абстрагування й аналізу; 7) здатність до конкретизації або синтезу; 8) відчуття гармонійності в організації ідей [6, с. 204]. Порівняння даних, одержаних дослідниками групи В. Лоуенфельда, які вивчали проблеми художньої творчості, з результатами досліджень групи Д. Гілфорда, що вивчала проблему творчості в науковій сфері, виявило практично повний їх збіг, і лише восьмий фактор не був виділений групою Д. Гілфорда як значущий. Це легко пояснити, якщо звернутися до специфіки цих видів діяльності. Відчуття гармонійності в організації ідей є необхідним для художньої творчості й у спеціальній літературі з мистецтвознавства іменується цілісним. Гармонійність є якістю, не завжди досяжною у художньому творі і не завжди властивою художнику (письменнику, музиканту, архітектору та ін.). У технічній і науковій творчості "гармонійність" є результатом успішної творчої роботи. Не випадково авіаконструктори говорять про те, що "некрасиві літаки не літають", а точно розрахований, з інженерного погляду, міст обов'язково буде красивим як високохудожній архітектурний витвір. Збіг основних факторів є важливим ще й через те, що дослідження у зазначених групах проводилися автономно, а обміну інформації між дослідниками не було. Це ще раз підтверджує думку про єдність природи творчості та свідчить про наявність інтегральної особистісної характеристики, якою визначаються творчі прояви у найрізноманітніших сферах.

Особливий інтерес з погляду інтегративного підходу до розробки проблеми обдарованості являє "теорія інтелекту" Д. Гілфорда. Вона є однією з фундаментальних серед багатьох психолого-педагогічних концепцій (діагностики прогнозування та розвитку обдарованих дітей) у зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Розглядаючи інтелект як інтегральну особистісну властивість, Д. Гілфорд не обмежується вузьким уявленням про нього, на відміну від деяких його попередників. Він знаходить спільні фундаментальні риси для численних

реальних проявів (факторів) інтелекту і на цій основі класифікує їх. За такого підходу Д. Гілфордом було виділено три фундаментальних способи класифікації (вимірювання) основних інтелектуальних факторів. Для першого блоку, названого “операції”, це виділення основних видів інтелектуальних процесів у виконуваних операціях і п’яти великих груп інтелектуальних здібностей (факторів): пізнання, пам’яті, конвергентного та дивергентного мислення, оцінки.

Другий спосіб класифікації інтелектуальних факторів відповідає виду матеріалу або його змісту. Зміст може бути поданий, на думку Д. Гілфорда, у вигляді зображень, символів або бути семантичним. Пізніше для характеристики змісту він запропонував четвертий фактор – поведінковий, щось на зразок “соціального інтелекту”.

Застосування певної операції до змісту дає, як стверджує Д. Гілфорд, не менше ніж шість видів кінцевого продукту мислення: елементи, класи, відношення, системи, перетворення, передбачення. Зазначені способи класифікації подані Д. Гілфордом у вигляді моделі куба, кожний вимір якого являє собою один із способів класифікації факторів: в одному вимірі розташовані різні види операцій, у другому – різні види змісту, у третьому – різні види кінцевого мислення. Кожна клітина цієї моделі, як зазначав Д. Гілфорд, вказує на вид здібності, який може бути описаний термінами операцій, змісту та продукту, і для кожної клітини у місці її перетину з іншими є єдине поєднання видів операції, змісту та продукту [4, с. 437]. Особливо важливим є те, що, незважаючи на глибоку опрацьованість, ця модель залишається відкритою системою. На цьому наголошує і сам автор, що уже до наявних 50 факторів може додати більше ніж 120.

У вітчизняній психології проблема інтеграції інтелектуальних здібностей і креативності існувала, але була виражена не так рельєфно, як в американській і західноєвропейській науці, оскільки традиційно ці явища розглядалися як єдиний комплекс через повну відмову від теорії та практики тестування (IQ) і вивчення інтелектуальних здібностей переважно методом проблемних ситуацій. Ця відмова орієнтувала дослідників на аналіз інтелекту (насамперед, мислення) як комплексної характеристики, яка не лише не виключає креативність, а розглядає її як необхідну складову.

Висловлена ще С. Рубінштейном думка про те, що мислення починається в проблемній ситуації, стала лейтмотивом подальших досліджень проблеми мислення у вітчизняній психології (В. Давидов, З. Калмикова, О. Матюшкін, Н. Менчинська, В. Пушкін, О. Тихомиров та ін.). Так, О. Матюшкін розглядає мислення школярів у проблемній ситуації виключно як творчий процес (1972); найважливіша специфічна риса творчого мислення – прогнозування глибоко досліджується А. Брушлинським (1979); про продуктивне (творче) мислення на основі наочності йдеться у дослідженнях З. Калмикової (1981).

Дещо нетрадиційними у цьому ряду виглядають дослідження Д. Богоявленської, яка запропонувала термін “інтелектуальна активність”. Спираючись на теоретичні настанови авторів системного підходу до дослідження психологічних явищ і процесів (В. Тьютін, Е. Юдін та ін.), Д. Богоявленська визначає інтелектуальну активність як інтегральну властивість певної гіпотетично поданої системи, підсистемами (основними компонентами) якої є інтелектуальні (насамперед мотиваційні) фактори розумової діяльності. “При цьому, – пише

Д. Богоявленська, – інтелектуальна активність не зводиться до окремо тих чи інших” [3, с. 24].

Інтелектуальна активність долає розрізненість у дослідженні креативності і дає змогу розглядати творчість як дериват (похідне) інтелекту, відображеного через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює його прояв. Це твердження є можливим лише за умови фактичної відсутності протиставлення розумових здібностей (інтелект) і креативності, властивого багатьом зарубіжним і деяким вітчизняним дослідникам. Інакше запропонована система з інтелектуальними та мотиваційними факторами як основними компонентами не здатна виступити інтегральною особистісною властивістю, яка характеризує творчість. По суті дослідження Д. Богоявленської є спробою пошуку інтегральної особистісної характеристики, яка за своїм змістом нагадує уявлення про “творчу обдарованість”, однак автор досить упевнено висловлює свої сумніви щодо розробки проблеми в цьому напрямі.

Більш зрозумілою є концепція О. Матюшкіна. Розглядаючи обдарованість як загальну передумову творчого розвитку та становлення творчої особистості, О. Матюшкін виділяє п'ять її структурних компонентів: а) домінуючу роль пізнавальної мотивації; б) дослідницьку, творчу активність, яка знаходить свій вияв у пошуку нового, у постановці та вирішенні проблем; в) можливості досягнення оригінальних рішень; г) можливості прогнозування; д) здатність створювати ідеальні еталони, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [7, с. 32].

Ці особистісні утворення, на думку дослідника, становлять єдину інтегральну структуру обдарованості, яка виявляється на всіх рівнях інтелектуального розвитку.

Дуже цікавою є також концепція обдарованості, розроблена одним із найвідоміших у світі фахівців у сфері навчання обдарованих дітей – Дж. Рензуллі. Його модель побудована на властивостях, як правило, обдарованих дорослих, які реалізували свої творчі можливості. На думку Дж. Рензуллі, обдарованість являє собою поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, вищих за середні, креативності та наполегливості, тобто мотивації, орієнтованої на завдання. Його теоретична модель враховує також знання (ерудицію) та сприятливе навколишнє середовище. Ця концепція є досить популярною й активно використовується для розробки прикладних проблем. Але вона породжує чимало питань, одне з яких стосується вихідної тези про взаємозв'язок дитячої обдарованості та геніальності дорослої людини. Цей зв'язок існує, але незрозумілим є його походження, що вимагає спеціальних психолого-педагогічних, психогенетичних і нейропсихологічних досліджень.

Невиправданим є розмежування понять “творчість” та “інтелект”, що є досить популярним у зарубіжній психології. Останнім часом воно почало утверджуватися у вітчизняній психології та педагогіці (І. Іщенко, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.). Це пов'язано з поширенням у вітчизняній психолого-педагогічній практиці тестування за системою IQ, яка включає в себе переважно завдання конвергентного типу і не може виявляти здібності до дивергентного мислення, більш властиві творчій особистості. Для вітчизняної психології більш традиційним є інший підхід, який бере початок у працях С. Рубінштейна, а та-

кож М. Вертгеймера, К. Дункера, Л. Секея й інших вітчизняних і зарубіжних дослідників, які не розмежовували поняття “творчість” та “інтелект”.

Креативність як природний процес, породжуваний значною потребою людини у знятті напруження, яка виникає в ситуації незавершеності або невизначеності, розглядає відомий американський психолог П. Торренс. Методики діагностики креативності, розроблені ним на основі власної концепції, широко застосовуються у світі при ідентифікації обдарованих дітей. Звичайно, високі показники креативності не є гарантією високих творчих досягнень у подальшій діяльності – вони лише свідчать про високу ймовірність їх появи. Для пояснення результатів, одержаних при тестуванні, і прогнозування розвитку креативності у майбутньому П. Торренс розробив модель, схожу на модель Дж. Рензуллі: три кола умовно перетинаються та відповідають творчим здібностям, творчим умінням і творчій мотивації. Максимальний рівень творчих досягнень можливий лише за умови поєднання цих трьох факторів. Так, високий рівень показників творчих здібностей (результат тестування) є необхідною, але недостатньою умовою досягнення високих результатів у науковій, художній, технічній та інших видах творчості. При відсутності творчої мотивації (орієнтованої на завдання) творчі вміння (необхідні знання, володіння технологією тощо) не здатні забезпечити високий результат. Лише за наявності усіх трьох параметрів можна очікувати на видатні досягнення.

Очевидно, віддаючи данину традиції, П. Торренс при розробці концепції обдарованості як необхідну умову відзначає наявність інтелектуальних здібностей вище за середній рівень. У запропоновану ним методику діагностики творчої обдарованості вводиться показник розробленості, який прямо не пов'язаний з креативністю, а скоріше, свідчить про рівень розвитку інтелектуальних здібностей. Поняття “інтелектуальні здібності” у цьому випадку слід трактувати як здатність насамперед до конвергентного мислення (послідовного, логічного, цілеспрямованого). Але П. Торренс постійно підкреслює, що високий рівень творчих досягнень забезпечують не вони і навіть не ті, що визначаються терміном “дивергентне мислення” (альтернативне мислення, яке протистоїть формальній логіці), а особливе поєднання конвергентного та дивергентного мислення.

Проблема обдарованості тривалий час досліджувалася у межах заснованої ще С. Холлом науки про дитину – педології, де поряд з поєднанням психологічних і педагогічних аспектів проблеми передбачалася інтеграція з іншими науками, зокрема з фізіологією. Отже, традиція вивчення обдарованості з погляду таких галузей науки, як психофізіологія, вікова фізіологія, нейропсихологія, психогенетика, має давню історію. Розробка концепції обдарованості у цій сфері триває (Г. Доман, Ж.Ж. Доман, В. Клименко, Е. Томас та ін.).

Найбільш характерним для цього підходу є варіант концепції обдарованості, запропонований Г. Доманом. Пропонуючи поняття “фізичний інтелект”, дослідник акцентує увагу на шести життєво важливих функціях, які виділяють психоневрологи: 1) рухові навички (ходьба); 2) мовленнєві навички (мовлення); 3) мануальні навички (письмо); 4) візуальні навички (читання та спостереження); 5) слухові навички (прослуховування та розуміння); 6) тактильні навички (відчуття та розуміння) [5, с. 40]. Саме ці функції, як зазначає Г. Доман, є життєвим тестом на недорозвинутість, нормальність, обдарованість; більше того, переваги у виконанні цих функцій майже обов'язково призведуть до переваги в житті [5, с. 41].

Більша частина послідовників цього підходу схиляються до думки про високий рівень спадкової зумовленості цих функцій, і це є цілком зрозумілим. Г. Доман же вважає, що рівень розвитку функції залежить насамперед від інтенсивності її використання, тобто виключно від середовищних факторів, і чим раніше функція починає використовуватися, тим вищого рівня розвитку вона може досягти. Результатом такого розуміння стали дуже цікаві методики: “фізичного розвитку дитини”; “навчання читанню дітей віком до 1,5 років”; “навчання рахунку”; “навчання дошкільників енциклопедичного знання” та ін. Цей підхід, як і запропоновані Г. Доманом методики, мають гарний практичний ефект (усі методики використовувалися на експериментальних майданчиках при проведенні цього дослідження, і завдяки їм були досягнуті високі результати у розвитку дітей), якщо йдеться про дітей від народження і приблизно до старшого дошкільного віку. Досить лише поглянути на дітей шести – семи років, щоб узяти під сумнів думку про те, що переваги у ходьбі або навіть у мовленнєвих навичках забезпечать їм перевагу в житті.

Начебто передбачаючи подібні заперечення, Г. Доман зазначав, що неможлива дитяча здатність рухатися без того, щоб певною мірою не розвивати зорові, мануальні, слухові, тактильні та мовленнєві навички [2, с. 42]. Із цим можна погодитися лише в тому випадку, якщо йдеться про півторарічну – трирічну дитину. Для розвитку мовленнєвих, мануальних, візуальних, зорових, тактильних навичок у дитини, наприклад, п’яти років значно ефективнішим уже є не ходьба, а цілеспрямовані заняття, безпосередньо спрямовані на розвиток вищезазначених функцій.

Методики Г. Домана є досить продуктивними для розвитку обдарованості на різних вікових етапах, але це суто практичний аспект; у теоретичному плані цікавим є насамперед те, що сам факт її існування вказує на єдність психічного та фізичного, точніше на те, що вони не лише мають одне коріння, але й тривалий час існують в онтогенезі і нерозривно розвиваються. Якщо продовжити аналогію з деревом, то ранні вікові етапи можуть бути подані у вигляді єдиного стовбура, який лише згодом поділяється на дві потужні гілки (психічне та фізичне).

**Висновки.** Твердження вітчизняних дослідників, як і самого Г. Домана, про те, що рівень розвитку психічних функцій є цілком продуктом виховання, і ці функції (насамперед, когнітивні) майже не підлягають впливу генотипу, не витримує критики, тим більше, що самі ці дослідники визнають залежність суто фізичних особливостей індивіда від генотипу. Мультифакторна модель обдарованості, запропонована Ф. Монксом, цікава тим, що автор не розділяє поняття “креативність” та “інтелект”, як це зроблено у моделях П. Торренса і Дж. Рензуллі. Він пропонує дещо інші параметри: мотивацію, креативність, винайтові здібності. По суті ця модель виступає модифікованим і доповненим варіантом концепції Дж. Рензуллі. Як основне доповнення трикутник “родина – школа – однолітки” акцентує увагу на аспекті розвитку обдарованості. Інший модифікований і доповнений варіант моделі Дж. Рензуллі пропонує Д. Фельдх’юсен. Ядро з трьох кіл, які перетинаються, має бути доповненим, на його думку, “Я-концепцією” та самоповагою.

Інший підхід, запропонований А. Танненбаумом: його психосоціальна модель обдарованості включає в себе загальні та спеціальні здібності, неінтелектуальні фактори та фактори середовища.

До подальших напрямів дослідження слід віднести аналіз концепції розвитку обдарованості, яка (концепція) є основою педагогічної системи.

#### Література

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей : мат.-лы конф. (Ленинград, 22–24 июня 1960 г.). – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 15–32.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-н/Д, 1983. – 176 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : сб. переводов с нем. и англ. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
5. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка : монография / Г. Доман. – М. : Аквариум, 1996. – 448 с.
6. Искусство и дети. Эстетическое воспитание за рубежом : сб. статей. – М. : Искусство, 1969. – 272 с.
7. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологи. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи : монография / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
9. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

КОВТУН О.В.

### ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ

У сучасних умовах професійне спілкування набуває все більшого значення. Професіоналізм у сучасному суспільстві, на думку Т.О. Мальковської, – це не лише особисті знання й професійні навички фахівця, але і його вміння спілкуватися у відповідному професійному середовищі, тобто володіння певним понятійно-категоріальним апаратом, нормами і правилами мовної діяльності, пов'язаними з цим професійним узусом [9, с. 6]. Можна навести приклади сфер сучасного життя, де від рівня володіння професійною підмовою залежить не лише успішність людської діяльності, але й життя учасників комунікації. Це стосується, насамперед, мови професійного спілкування авіаційних операторів – пілотів та авіадиспетчерів.

Перші літаки піднялися в небо більше ніж сторіччя тому. Відсутність засобів зв'язку робила неможливим спілкування між пілотом і наземними службами. Але, як відомо, у період зародження авіації польоти здійснювалися на малих висотах, і пілот міг орієнтуватися за наземними орієнтирами. Незначні швидкості також давали змогу візуально орієнтуватися в польоті, а невелика кількість літаків зводила до мінімуму можливість зіткнення літальних апаратів як у небі, так і на летовищах. Сьогодні на багатьох повітряних лініях рух літаків нагадує рух на великих автострадах, і для забезпечення безпеки його учасників необхідне дотримання певних правил. Важливу роль у цих правилах відіграє професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів, яка реалізується засобами авіаційної підмови.

**Мета статті** – визначити необхідність виникнення підмови, основні професійні завдання авіаційних операторів, які вона вирішує, а також вимоги до професійного мовлення авіаційних операторів, що висувалися в різні роки розвитку авіації.

Керівництво повітряним рухом здійснює диспетчерська служба управління повітряним рухом (далі – УПР), яка постійно перебуває на зв'язку з повітряним



судном. Основне завдання управління повітряним рухом – “забезпечити безпечний, впорядкований і швидкий потік повітряного руху” [10, с. 182]. В.А. Колосов і Т.А. Іванова зазначають, що “важливим елементом безпечної системи управління повітряним рухом є ефективний, чіткий і надійний зв’язок між повітряним судном (далі – ПС) і диспетчером УПР” [4, с. 90]. Авіадиспетчери, кожний з яких має свою зону відповідальності, супроводжують ПС на всіх етапах польоту – від моменту запуску двигуна на землі до зарулювання літака на місце стоянки після приземлення. Відтак, можна зауважити, що загальним принципом повітряного управління для авіадиспетчера буде “чую, керую”, а для пілота – “чую, виконую”. Від того, як розуміють один одного учасники цієї професійної взаємодії, залежить безпека польоту. Підтвердженням цього є статистичні дані, згідно з якими, близько 80% авіаційних інцидентів на міжнародних повітряних трасах відбуваються через недосконалу взаємодію диспетчера УПР та екіпажу ПС.

Перші роботи, присвячені дослідженню мовленнєвого аспекта в авіації, датуються другою половиною ХХ ст. Зокрема, у дослідженні Ф.С. Фріка і У.Х. Самбі (1958) розраховується “надлишковість” мови, що застосовується в авіації операторами УПР [24]. Вони з’ясували, що якщо надлишковість писемної англійської мови становить близько 60%, то при врахуванні лінгвістичного й ситуативного контекстів вона сягає 96%. Завдяки надлишковості авіаційної мови підвищується імовірність правильного сприйняття повідомлень за найнесприятливіших умов. Встановлюючи різноманітну надлишковість для різних умов, автори доходять висновку: “Якщо ми знаємо мову того, хто говорить, це означає, що ми знаємо дуже багато правил, які керують його вибором мовленнєвих знаків. Це означає, що ми перебуваємо в значно менш невизначеному становищі щодо знання про те, що буде сказано, ніж у становищі, у якому ми могли б опинитися, коли б мовець не діяв за певних обмежень” [24].

Дослідження Г. Фейербанка, Н. Гутмана і С. Мірона (1957) присвячене впливу темпу мовлення на слухове сприйняття [23]. Слухове розуміння перебуває у досить значній зворотно пропорційній залежності від темпу мовлення, проте ця залежність не є лінійною. Навіть якщо пришвидшити темп мовлення у два рази (до 282 сл/хв), розуміння мовлення погіршується не так різко. Означене наводить авторів на думку, що зекономлений час можна використовувати для посилення матеріалу в згорнутому вигляді (наприклад, для його подвійного повторення). Були одержані позитивні результати. У випадку, коли повторюється не все повідомлення, а лише окремі його частини, покращення відповідей на попередньо дібрані частини буде супроводжуватися погіршенням відповідей на решту частин. Загалом відповідь зміниться незначно.

Д. Бродбент (1952) називає ситуацію багатоканального спілкування (декілька повідомлень надходить до слухача одночасно) ситуацією “мовленнєвого коктейлю” [19]. Ефективність мовленнєвої комунікації обмежують дві обставини:

- 1) збільшення швидкості надходження повідомлень, що дає можливість прослуховування більше ніж одного каналу, викличе погіршення в кількості правильних відповідей;

- 2) говоріння навіть простих серій слів заважає розумінню нового повідомлення. В іншій праці Д. Бродбент (1956) доходять висновку, що претензія авіадиспетчерів на те, що практика навчає їх звертатися відразу до декількох кана-

лів, не має особливого підґрунтя [18]. Автор пояснює це тим, що в результаті певного тренування вони знають наперед, що і де може бути сказано, тому часто не потребують того, щоб почути повідомлення. Вони не опікуються, як новачки, всіма каналами відразу. Однак коли одночасно з'являються два повідомлення високої інформативності, починають відчувати значні труднощі. Ще одна важлива проблема, згідно з Д. Бродбентом, – вивчення часового ефекту. Повідомлення, що з'являється усього на 0,2–0,4 с раніше за інше повідомлення, має більше шансів на одержання відповіді.

Ситуацію “мовленнєвого коктейлю” Б.Ф. Ломов і К.К. Платонов вважають найбільш складною для забезпечення надійності сприйняття мовленнєвих повідомлень [15, с. 157]. У цій ситуації для підвищення надійності сприйняття необхідно враховувати ряд рекомендацій, розроблених психологами Дж. Ліклайдером та Дж. Міллером (1963) [6]. Перша – дотримання різниці тембрових і висотних характеристик голосів (наприклад, використання жіночого голосу на фоні чоловічих голосів, що передають повідомлення з землі). Друга – виховання ставлення слухача до повідомлення. Так, оператор повинен знати, що жіночий голос повідомляє про аварію.

Дослідники В. Спіт, Дж.Ф. Картіс, Дж.Г. Вебстер (1954) виявили, що назва каналу, з якого подається повідомлення, назва літака чи номеру розпізнаються краще, ніж слова. Вчені зауважують, що “літаки і номери легше розпізнати, ніж слова, бо є лише дев'ять можливих літаків і десять можливих номерів, тоді як на 16 бобінах записано 1152 різних слова” [27].

Х.Б. Савін (1963) вважає одним із найважливіших моментів у навчанні сприйняття мовленнєвих сигналів у шумі, частотну характеристику слів. Поширені слова, згідно з висновками вченого, сприймаються правильно при значно нижчому співвідношенні мовлення до шуму, ніж непоширені [26].

Ряд досліджень був пов'язаний з використанням гіпотези Інґве про структуру фрази [25]. Зокрема, М.К. Петров, спираючись на дослідження В.Н. Інґве, формулює загальний постулат породження і сприйняття мовлення: “Породження і сприйняття мовлення можливе, якщо кількість елементів у ланцюгах розрізень не перевищує критичної величини  $7 \pm 2$ ” [11]. Лабораторний експеримент і наступний аналіз команд на диспетчерському пункті, проведені І.М. Луцихіною, підтвердили основні положення гіпотези Інґве щодо професійно-мовленнєвого спілкування авіаційних операторів [7]. Суть гіпотези Інґве стосовно авіаційного спілкування, на думку вченої, полягає в тому, що мовець і слухач при мовленнєвій комунікації уникають перенавантажень в оперативній пам'яті. Різке погіршення сприйняття настає після “магічного числа 7”. Але навіть всередині цього кола (до 7) будь-яке збільшення глибини фрази погіршує сприйняття слухача. Відтак, як зауважує І.М. Луцихіна, кількісний аналіз підрахунків глибини фрази дає змогу заздалегідь знаходити найслабші ланки мовленнєвої програми. “Якщо ж знайдена слабка ланка, можна знайти і способи її укріплення. Це дасть змогу підвищити загальну надійність і поміхостійкість усієї системи “людина – машина” [7, с. 66].

Основним об'єктом досліджень радянських науковців було вивчення особливостей сприйняття льотчиками мовленнєвої сигналізації. Те, що сигнал, який видається голосом, володіє специфічним впливом на людину-оператора, засвідче-

но в дослідженнях Ф.Д. Горбова (1964), який встановив негативний вплив мовленнєвого повідомлення на оперативну мислительну діяльність [2]. Підказка, що збігається за часом з формуванням власного рішення, гальмувала оперативну діяльність льотчика, зривала реалізацію рішення (так званий ефект замикання). Учений доходить висновку, що якщо до позитивних якостей системи мовленнєвої сигналізації належать високий ефект привернення уваги, визначеність сигналу, природна для людини форма кодування, то до негативних – перешкода діяльності.

Н.Д. Завалова і В.О. Пономаренко (1969) продовжили дослідження в означеному напрямі і дійшли висновку про доцільність використання мовленнєвої сигналізації для підвищення надійності сприйняття повідомлень. Особливістю мовлення є те, що його сигнали можуть сприйматися і бути основою для виконання дій, навіть коли не підкріплені візуально, оскільки володіють значною силою переконання. Саме це, на думку науковців, може позитивно вплинути на оптимізацію процесу прийняття рішень в аварійній ситуації. Водночас у випадку хибних повідомлень воно може стати причиною помилки пілота. Дослідження форм мовленнєвої сигналізації дало змогу дійти висновку про доцільність застосування у мовленнєвій сигналізації команд констатувального типу, оскільки останні лишують більшу свободу вибору дій. Лише в умовах дефіциту часу можна допускати використання повідомлень у командній формі, при цьому льотчик має бути впевнений у правильності сигналу-команди. Загальним підсумком дослідження є думка авторів про те, що “мовленнєва сигналізація високоефективна і її доцільно застосовувати для забезпечення надійного сприйняття льотчиками аварійних сигналів в умовах перевантаження їх часу і уваги” [3, с. 67].

Однією з перших радянських праць, предметом якої було власне професійне спілкування льотного складу, була стаття пілота-практика А.Ф. Пчелінова, у якій у 1982 р. він викладав власні спостереження й міркування щодо взаємозв'язку професійного спілкування членів екіпажу і безпеки польотів [13]. Зокрема, автор зазначав, що з метою мінімізації витрат часу на мовленнєве спілкування “члени екіпажів при побудові речень намагаються конструювати речення найпростіші, використовуючи добре знайомі, виразні, звучні слова, що несуть конкретне смислове навантаження й мають однозначне трактування” [13, с. 128]. А.Ф. Пчелінов відзначав, що існують певні вимоги до планування діалогів, які покликані робити процес комунікації максимально ефективним. З-поміж них: мовленнєві команди необхідно починати з назви обладнання, з яким необхідно здійснити операцію “шассі випустити”, “закрилки прибрати”; краще сприймаються повідомлення, у яких найважливіша інформація (позивні, найменування тощо) передаються впродовж перших двох секунд; у зв'язку з обмеженнями оперативної пам'яті краще сприймаються стислі й чіткі повідомлення, загальна кількість слів у яких не перевищує одинадцяти; неправильне розташування пауз чи їх виключення призводять до викривлення змісту повідомлень тощо [13, с. 128].

П.А. Корчемний (1986) виокремлює такі особливості мовлення льотного складу: стислість, ясність, унеможливлення різнотлумачень, змістовність [5, с. 43].

Дослідження Г.С. Карапетяна, Н.Ф. Михайлика, С.П. Пичко, А.І. Прокоф'єва (1989) засвідчили вплив на мовленнєву діяльність авіаційних операторів стресових умов роботи. Вчені доводять висновку, що в особливій ситуації мовленнєві дії льотного складу пов'язані не стільки з реалізацією, скільки з вироб-

ленням рішення. Тому вони зазнають значних змін: збільшується абсолютний темп та індекс паузації (збільшується кількість і тривалість пауз нерішучості), скорочується середня довжина відрізка мовлення, що реалізується без пауз, зростає індекс нерішучості – відношення часових пауз у висловлюванні до “чистого” мовлення [12]. Науковці помітили, що для емоційного мовлення операторів характерні: 1) закономірність ритмічного чергування “повільних і швидких періодів”, сутність яких полягає в тому, що в так званий “повільний період” мовець одночасно з розгортанням частини висловлювання у “зовнішньому мовленні” здійснює попереднє планування наступного відрізка для “швидкого” періоду; 2) тривалість пауз визначається труднощами невербального завдання, яке мають вирішувати мовці; 3) паузи нерішучості закономірні перед словами, що володіють високою інформативністю, тобто низькою передбачуваністю у даному контексті; 4) відзначається істотне зниження словника, який характеризується стереотипністю; 5) наявна тенденція до використання ерзацних слів, “пустих” лексем, парафазій, хибних початків, пошукових слів, слів-паразитів; 6) відбуваються зміни у спектральних, енергетичних і темпоральних характеристиках мовлення [12, с. 150–152].

У 80-ті рр. ХХ ст. професійну авіаційну комунікацію починають розглядати як компонент професійної діяльності авіаційних операторів, що має безпосередній зв'язок з безпекою польотів.

У дослідженні Б.С. Алякринського (1986) зазначається, що однією з причин авіаційних подій є поганий радіозв'язок, зокрема, відсутність практичних навичок та вмінь його забезпечення, погана артикуляція, недостатня грамотність команд, включення в повідомлення слів, що допускають смислові викривлення [1].

Причинами багатьох складних ситуацій у польоті, які потенційно призводять до катастроф, на думку В.М. Цветкова (1983), є такі: недостатній рівень правильного розуміння інформації, її складання і передачі в процесі радіообміну; невміння правильно, грамотно й чітко описати ту чи іншу ситуацію; недостатнє знання лексики, фразеології; уповільнене й ускладнене сприйняття іноземного мовлення; нестача, а інколи й відсутність практики у спілкуванні англійською мовою [14].

Саме з цього часу починається усвідомлення необхідності формування “надійнісних параметрів авіаційного спеціаліста в рамках мовленнєвої взаємодії”, здійснюються перші спроби розробити “організаційні й дидактичні основи навчання спеціальної англійської мови, інтегративно об'єднаного з процесом формування професійної надійності льотного складу” [8, с. 314].

В Україні готується ряд дисертаційних досліджень, що покликані оптимізувати процес мовленнєвої взаємодії льотного й диспетчерського складу. З-поміж них відзначимо дослідження В.В. Півень (2001), присвячене професійній підготовці пілотів до ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах; Г.С. Пащенко (2003), спрямоване на формування методики навчання курсантів – пілотів льотної експлуатації повітряних суден на міжнародних авіалініях; Є.В. Кміти (2005), у якому досліджується методика навчання пілотів веденню радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу; Т.В. Тарнавської (2008), де порушено питання методики навчання майбутніх диспетчерів управлінню повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах.

Оскільки безпека в авіації безпосередньо залежить від якісної мовленнєвої взаємодії льотного складу і диспетчерів УПР, значна увага до питань комунікації в авіації приділяється не лише науковцями й авіаційними операторами-практиками, але й світовими авіаційними організаціями і, насамперед, Міжнародною організацією цивільної авіації – ІКАО.

Документ ІКАО з правил аеронавігаційного обслуговування, що відомий під назвою Doc 4444. Правила аеронавігаційного обслуговування “Організація повітряного руху” (PANS-ATM), був уперше підготовлений у 1946 р. Комітетом з управління повітряним рухом Міжнародної конференції з організації обслуговування на маршрутах Північної Атлантики (Дублін, березень 1946 р.). Того ж року був опублікований другий варіант PANS-ATC після перегляду перших правил Міжнародною конференцією з організації обслуговування на європейсько-середземноморських маршрутах (Париж, квітень – травень 1946 р.). З 1 лютого 1950 р. означений документ, що першопочатково застосовувався на регіональній основі, став обов’язковим для всіх учасників світового повітряного руху.

З 1946 р. до сьогодні документ витримав чималу кількість редакцій, у кожену з яких вносилися певні зміни з питань обслуговування повітряного руху. Практично кожна редакція містить певні поправки, що вдосконалюють процес зв’язку “повітря – земля”. Зокрема, у четвертому виданні, що набрало чинності 1 вересня 1952 р., внесені поправки стосовно забезпечення польотно-інформаційного обслуговування та аварійного оповіщення. П’яте видання, розроблене за результатами Першої аеронавігаційної конференції (1953), яке набирало чинності 1 вересня 1954 р., містило вимоги щодо порядку передачі донесень про місцезнаходження ПС, фразеологію радіообміну при польоті в зоні очікування, правила й фразеологію радіообміну при радіолокаційному управлінні заходом на посадку. Поправки у сьомому виданні, що набрало чинності 1 серпня 1960 р., пов’язані із запровадженням нової форми плану польоту. Відтак, були внесені зміни до передачі повідомлень стосовно плану польоту, стандартизовано зміст повідомлень щодо аварійних стадій польоту, обумовлено зміст повідомлень про місцезнаходження ПС, подано фразеологію для служб з організації повітряного руху (далі – ОПР). Восьме видання (25 серпня 1966 р.) запроваджувало зміни до фразеології радіообміну з радіолокаційною станцією. Значна увага була присвячена питанням забезпечення зв’язку “повітря – земля” у десятому виданні документа, що набрав чинності з 4 лютого 1971 р. У ньому впорядковувалися процедури передачі донесень про місцезнаходження ПС, порядок передачі оперативної та метеорологічної інформації. У поправках до десятого видання міститься інформація щодо змін у форматі та способах передачі даних у повідомленнях з борту ПС, повідомлень ОПР про очікуваний час вильоту/прибуття (Поправка 1), зміни у повідомленнях про місцезнаходження ПС, радіотелефонна фразеологія ВОРЛ (Поправка 4); порядок дій при відмові зв’язку (Поправка 6); уточнюється інформація, що підлягає передачі на борт ПС, та повідомлення з борту ПС (Поправка 8). Одинадцяте видання, що набрало чинності 10 серпня 1978 р., уточнює плани польотів та повідомлення служб ОПР, а також визначає пріоритетність повідомлень, радіотелефонну фразеологію, обумовлює вимоги до зв’язку (Поправка 5). Значна увага питанням радіокомунікації приділена й у наступному дванадцятому виданні. Зокрема, Поправка 2 визначає процедури подання пові-

домлень про місцезнаходження та донесень з борту ПС, передачу чисел у радіо- телефонії, включення англійської фразеології у французькомовне, російськомовне та іспаномовне видання (22 жовтня 1987 р.); Поправка 5 визначає повідомлення про інциденти при повітряному русі, уточнює правила передачі донесень з борту, порядок передачі інформації на борт ПС щодо радіоактивних речовин та токсичних хімічних речовин, метеорологічну інформацію в повідомленнях служб ОПР (10 листопада 1994 р.). Подальші видання також не оминають питань організації авіаційної комунікації. Так, у Поправці 1 до тринадцятого видання уточнюється адекватність процедур аварійного та термінового зв'язку (6 листопада 1997 р.).

Продовжуються пошуки авіаційних чиновників і в ХХІ ст. Зокрема, у чотирнадцятому виданні, що набрало чинності 1 листопада 2001 р., подається інформація, спрямована на подальше вдосконалення процесу авіаційної комунікації. Зокрема, розділ 11 означеного документа уточнює повідомлення служб ОПР, розділ 12 повністю присвячений фразеології радіообміну, зокрема, він спрямований на “впорядкування радіотелефонного мовленнєвого зв'язку та покращення застосування стандартної фразеології”. У Поправці 2 до означеного видання вперше подаються вимоги щодо знань мови (language proficiency requirements) (27 листопада 2003 р.); Поправка 3 переглядає спеціальні донесення з борту та іншу метеорологічну інформацію (25 листопада 2004 р.); Поправка 4 містить фразеологію, призначену для використання над та поблизу аеродрому (24 листопада 2005 р.). У п'ятнадцятому виданні (22 листопада 2007 р.) подано порядок передачі повідомлень та фразеологію щодо бортової системи запобігання зіткненням [20].

Якими ж є сучасні вимоги до мовленнєвої комунікації авіаційних операторів? Відповідь на це запитання спробуємо знайти, проаналізувавши ряд інших нормативних документів Міжнародної організації цивільної авіації.

Зупинимось на одному з документів Міжнародних стандартів, Рекомендованих практик і Правил аеронавігаційного обслуговування під назвою “Авіаційний електрозв'язок”, том II “Правила зв'язку, включаючи правила, що мають статус PANS”, які є частиною Додатка 10 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію (набрали чинності 1 березня 1950 р.). У документі визначаються загальні правила міжнародної служби авіаційного електрозв'язку. Окремо аналізується мовленнєвий зв'язок, зокрема, уточнюються процедури і порядок передачі повідомлень в авіаційній комунікації. Визначаються категорії повідомлень, деталізуються правила радіотелефонного зв'язку щодо використовуваної мови, правил ведення передачі, складання повідомлень, правила зв'язку на маршруті, правила аварійного й термінового радіотелефонного зв'язку тощо [17].

Документ ІКАО Doc 9432 “Керівництво з радіотелефонного зв'язку” деталізує процедури ведення радіотелефонного зв'язку в авіації. У ньому визначаються загальні експлуатаційні правила, пояснюється роль фразеології і розмовної мови в радіотелефонному зв'язку, конкретизуються завдання щодо мовленнєвого зв'язку різних учасників переговорного процесу: аеродромного диспетчерського пункту, диспетчерського пункту підходу, районного диспетчерського управління, повітряного судна, наземних автотранспортних засобів. У документі подано загальну фразеологію радіообміну та загальну радіолокаційну

фразеологію, уточнено правила аварійного і термінового зв'язку та правила у випадку відмови зв'язку [21].

Мовним аспектам радіозв'язку в авіації присвячено також документи 9835 “Керівництво з запровадження вимог ІКАО щодо мовної відповідності” [22] та Додаток 1 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію “Видача свідоцтв авіаційному аперсоналу” [16].

Аналіз досліджень науковців та нормативно-правових джерел дав змогу дійти висновку, що основним фактором, який повинен сприяти підвищенню безпеки в авіації стосовно мовленнєвого аспекту діяльності авіаційних операторів, є суворе дотримання ними правил і фразеології радіомовлення. Підтвердження нашої думки знаходимо в документі ІКАО 9432, де зазначається: “У деяких інцидентах і в авіаційних подіях одним із спонукальних факторів було використання нестандартних процедур і фразеології. Відтак, важко переоцінити важливість використання правильної і точної стандартизованої фразеології [21]. У Додатку 10 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію зазначено, що “стандартна фразеологія ІКАО використовується у всіх випадках, для яких вона встановлена. Тільки тоді, коли стандартна фразеологія не може бути застосована при запланованій передачі, використовується просте розмовне мовлення” [17].

Чому в авіації виникла така увага до фразеології радіообміну? Пояснення знаходимо в документі ІКАО 9835 “Керівництво із запровадження вимог ІКАО щодо мовної відповідності”. У ньому зазначається, що однією з основних причин авіаційних подій упродовж останніх років був людський фактор, відтак, необхідно посилити увагу до комунікації як одного з його елементів. Три різні авіакатастрофи (одна трапилася внаслідок зіткнення повітряних суден на землі, друга – через нестачу пального, а третя – внаслідок зіткнення повітряного судна із землею поверхнею) мали, як з'ясувалося в процесі розслідування, дещо спільне – були результатом недостатньої мовної підготовки льотчика та авіадиспетчера, що унеможливило їх нормальну взаємодію і призвело до трагічних наслідків – загинуло понад 800 людей. За даними Британських авіаційних служб, у країні лише за неповних шість років трапилося 134 авіаційні проблеми, так чи інакше пов'язані з мовним чинником [22].

Відтак, Міжнародною організацією цивільної авіації було запроваджено вимоги щодо знання авіаційними операторами мови радіотелефонного зв'язку. Уточнимо, якими ж мовами здійснюється радіотелефонний зв'язок в авіації. Відповідь знаходимо у Додатку 10 до Конвенції про Міжнародну цивільну авіацію (стаття 5.2.1.2), де зазначено: “Радіотелефонний зв'язок “повітря – земля” здійснюється мовою, яка щоденно використовується даною наземною станцією, або англійською мовою” [17]. Хоча Міжнародна організація цивільної авіації має шість робочих мов, саме англійську мову було обрано міжнародною мовою радіотелефонного зв'язку цивільної авіації. Такий вибір не був випадковим. Результати дослідження англійської організації Aerospace Linguistic Foundation, у процесі якого аналізувалося 18 мов, засвідчили, що вибір англійської мови як офіційної мови радіообміну є найоптимальнішим, оскільки, за статистичними даними, при її застосуванні відбулося значно менше авіаційних подій на один мільйон польотів (два проти п'яти), ніж при застосуванні будь-якої іншої мови. Відтак, Міжнародна організація цивільної авіації вимагає обов'язкового засто-

сування англійської мови “за запитом будь-якої бортової станції і на всіх наземних станціях, що обслуговують закріплені за ними аеропорти і маршрути, які використовуються для забезпечення міжнародного повітряного зв’язку” [17].

Основні вимоги щодо володіння професійною підмовою в авіації викладено в нормативно-правових документах ІКАО стосовно англійської мови. Порядок використання англійської мови в радіотелефонному зв’язку регулюють Стандарти і Рекомендована практика (SARPS) та Правила аеронавігаційного обслуговування (PANS), що містяться в Додатку 10 “Авіаційний електрозв’язок” і PANS-АТМ. Конкретні вимоги до знання англійської мови викладено в Додатку 1 “Видача свідоцтв авіаційному персоналу”. Крім того, фразеологія ІКАО опублікована в томі II “Правила зв’язку, включаючи правила, що мають статус PANS” Додатка 10 і PANS-АТМ.

Якими ж є ці вимоги? Безпечний зв’язок – це насамперед знання *стандартної фразеології*. Тому документ ІКАО Правила аеронавігаційного обслуговування [20] є основним законом, що визначає правила для ведення радіотелефонного зв’язку на міжнародних повітряних трасах. Пілоти нерідко говорять, що ведення радіотелефонного зв’язку за стандартною фразеологією не викликає у них труднощів. Однак навіть при повторенні стандартного диспетчерського дозволу, запитах з виконання стандартних процедур тощо спостерігаються відхилення від міжнародних норм ведення радіообміну. Рекомендація ІКАО з цього питання така: у випадках, де можливе застосування стандартної фразеології, зв’язок має здійснюватися у точній відповідності з правилами. В іншому документі ІКАО зазначається: “Якщо при складанні повідомлення суворо дотримуватися стандартних фраз, будь-яка можливість двозначності буде зведена до мінімуму” [21].

Фразеологія ІКАО, що розроблялася і вдосконалювалася не один рік, призначена для використання у більшості повсякденних ситуацій, однак важко передбачити фразеологію на всі можливі випадки, що можуть виникнути в процесі професійної діяльності авіаційних операторів. У PANS-АТМ додатково підкреслюється, що фразеологія, яка міститься в цьому документі, не має вичерпного характеру, і в деяких обставинах від пілотів, співробітників служб УПР та іншого наземного персоналу може вимагатися використання відповідної допоміжної фразеології, яка, наскільки це можливо, має бути ясною і точною, щоб виключити випадки неправильного розуміння її особами, для яких англійська мова не є рідною. Відповідна допоміжна фразеологія може бути пов’язана з використанням *розмовної мови*. Відтак, у положеннях, прийнятих Радою ІКАО у 2003 р., стосовно використання мови, уточнюється, що хоча фразеологія ІКАО має застосовуватися у всіх випадках, коли це можливо, проте необхідно настійливо домагатися, щоб користувачі володіли достатніми знаннями англійської розмовної мови.

Крім уміння правильно застосовувати фразеологію і досить глибокого знання мови, при радіотелефонному обміні дуже важливо розуміти, що англійська мова часто не є рідною для людей, які беруть участь в обміні інформацією. Розуміння особливих труднощів, що виникають при передачі інформації особам, для яких англійська мова нерідна, сприяє підвищенню надійності обміну інформацією. Повідомлення повинні передаватися повільно і чітко. Ясні (зрозумілі) повідомлення, у яких відсутні ідіоматичні вирази, легше розуміти, ніж розпливчаті повідомлення чи повідомлення, що містять розмовні вирази чи жаргонізми.



**Висновки.** Величезна увага до мовленнєвих аспектів професійної діяльності авіаційних операторів свідчить про те, що “жодна діяльність з керування літаками не є такою вразливою, як помилки й обмеження виконавців, пов’язані з передачею повідомлень голосом” [5, с. 90].

#### Література

1. Алякринский Б.С. Основы авиационной психологии / Б.С. Алякринский. – М. : Воздушный транспорт, 1986. – 262 с.
2. Горбов Ф.Д. О “помехоустойчивости” оператора / Ф.Д. Горбов // Инженерная психология / [под ред. А.Н. Леонтьева]. – М. : Изд-во МГУ, 1964. – С. 340–357.
3. Завалова Н.Д. Некоторые особенности восприятия летчиком речевых сигналов / Н.Д. Завалова, В.А. Пономаренко // Военно-медицинский журнал. – 1969. – № 11. – С. 64–67.
4. Колосов В.А. Анализ ошибок речевого взаимодействия экипажей и диспетчеров УВД / В.А. Колосов, Т.А. Иванова // Психофизиологические проблемы повышения работоспособности летного и диспетчерского состава гражданской авиации : межвуз. темат. сборник научн. трудов / Академия ГА. – СПб., 2000. – С. 90–101.
5. Корчемный П.А. Психология летного обучения / П.А. Корчемный. – М. : Воениздат, 1986. – 136 с.
6. Ликлайдер Дж.К.Р., Миллер Дж.А. Восприятие речи / Дж.К.Р. Ликлайдер, Дж.А. Миллер // Экспериментальная психология. – М. : Иностранная литература, 1963. – С. 643–681.
7. Луцихина И.М. Использование гипотезы Ингве о структуре фразы при изучении восприятия речи / И.М. Луцихина // Вопросы психологии. – 1965. – № 2. – С. 57–66.
8. Макаров Р.Н. Основы формирования надежности летного состава гражданской авиации : учеб. пособ. / Р.Н. Макаров. – М. : Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.
9. Мальковская Т.А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Т.А. Мальковская. – Пятигорск, 2004. – 163 с.
10. Ошибки пилота: человеческий фактор. – М. : Транспорт 1986. – 262 с.
11. Петров М.К. К вопросу о лингвистической динамике : стенограмма выступления на семинаре по матем. лингвистике в Вычислительном центре ЛГУ / М.К. Петров. – Л., 1964.
12. Предупреждение неблагоприятных событий в полете, обусловленных деятельностью экипажа / [Г.С. Карапетян, Н.Ф. Михайлик, С.П. Пичко, А.И. Прокофьев]. – М. : Транспорт, 1989. – 173 с.
13. Пчелинов А.Ф. Профессиональное общение и безопасность полетов / А.Ф. Пчелинов // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 127–128.
14. Цветков В.М. Безопасность полетов летательных аппаратов / В.М. Цветков. – К. : КВВАИУ, 1983. – 206 с.
15. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике / [отв. ред. Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов]. – М. : Наука, 1978. – 304 с.
16. Annex 1 “Personnel Licensing [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs>.
17. Annex 10 Aeronautical Telecommunications” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs>.
18. Broadbent D.E. Growing points in multichannel communication / D.E. Broadbent // JASA. – 1956. – Vol. 28, 4.
19. Broadbent D.E. Speaking and listening simultaneously / D.E. Broadbent // Journal of experimental psychology. – 1952. – Vol. 43.
20. Doc 4444 Air Traffic Management [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs>.
21. Doc 9432 Manual of Radiotelephony [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs>.
22. Doc 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://caa.gateway.bg/upload/docs/9835\\_1\\_ed.pdf](http://caa.gateway.bg/upload/docs/9835_1_ed.pdf).
23. Fairbank G. Auditory comprehension in relation to listening rate and selective verbal redundancy / G. Fairbank, N. Guttman, S.M. Miron // JSHD. – 1957. – Vol. 28, 4.
24. Frick F.S. Control tower language / F.S. Frick, W.H. Sumbly // JASA. – 1958. – Vol. 24, 6.
25. Ingve V.N. A model and a hypothesis for language structure / V.N. Ingve // Proceedings of the American Philosophical Society. – 1960. – Oct., 17, Vol. 104, 5.
26. Savin H.B. Word frequency effect and errors in the perception of speech / H.B. Savin // JASA. – 1963. – Vol. 35, 2.
27. Spieth W. Responding to one of two simultaneous messages / W. Spieth, J.F. Curtis, J.G. Webster // JASA. – 1954. – Vol. 26, 3.

## ДИТИНСТВО ЯК ОБ'ЄКТИВНА ПЕРЕДУМОВА ЗАРОДЖЕННЯ ДИТЯЧОГО РУХУ: ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ

В умовах розбудови демократичного суспільства важливого значення набуває проблема майбутнього – дитинства, яке потребує створення та забезпечення спеціальних умов для існування, пріоритетності уваги до нього з боку держави.

Дитинство – це соціальний феномен, фактор створення нового світового порядку, невід'ємна складова способу життя та культури людства; соціальне явище, яке визначає роль, місце і становище дітей у державі й суспільстві, стан та рівень ставлення дорослих до дітей, створення достатніх і справедливих умов для виживання та розвитку дітей, для захисту їхніх прав шляхом формування й реалізації адекватної соціальної політики держави.

Дитинство – своєрідний етап у розвитку людини, віковий період, який характеризується якісними особливостями психічних процесів та характерним типом провідної діяльності. Разом з тим дитинство – це самоцінний, унікальний і фундаментальний період у розвитку людини. Професор В. Зеньковський, психолог і педагог, богослов і філософ, назвав дитинство “золотим часом” життя [5].

Особливу роль у життєдіяльності та спілкуванні дітей, формуванні їхньої особистості, інтеграції в суспільство відіграє дитяча субкультура – специфічні цінності й установки, характерні саме для дитячого середовища. Одна з функцій дитячої субкультури – соціалізація особистості шляхом набуття соціального статусу серед однолітків та задоволення потреби у спілкуванні, у засвоєнні відповідного стилю поведінки [4, с. 74–75].

У дитинстві одним із найбільш значущих інститутів соціалізації особистості (поряд із сім'єю, школою тощо) виступають структури дитячого руху – дитячі громадські об'єднання та організації, які відіграють істотну роль у розвитку й соціалізації дітей як громадян демократичного суспільства. З іншого боку, дитинство виступає об'єктивною передумовою зародження дитячого руху.

У кінці XIX – на початку XX ст. дитячий рух став помітним соціальним явищем у багатьох країнах світу, що відображало тенденції суспільного розвитку. Серед основних факторів виникнення та розвитку дитячого руху як соціальної та педагогічної реальності Л. Алієва, член Асоціації дослідників дитячого руху (Росія), виділяє такі: процеси суспільного розвитку, реальне життя, що оточує дитину з її об'єктивними цінностями (культурними, національними, економічними), конкретний простір і час; активний відгук дітей на реалії життя, природна дитяча енергія тощо [1].

На думку вчених, дитинство – психолого-педагогічний і соціокультурний феномен, що має власну історію та логіку розвитку. Предметом наукового дослідження дитинство стало досить пізно – лише у другій половині XIX ст., яке шведська письменниця, педагог Е. Кей назвала століттям дитини, що “...поставило дитину на більш видне місце і зробило її предметом суворої науки” [6].

Дитинство є предметом дослідження багатьох наук: педагогіки, психології, історії, соціології, етнографії тощо. У працях В. Абраменкова, Ф. Арієса, І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, В. Ільїна, І. Кона, О. Кононко, В. Кудрявцева, С. Литвиненко, М. Міда, М. Осоріної, Н. Побірчен-

ко, Т. Поніманської, Ю. Приходько, О. Сухомлинської, О. Толстих, Д. Фельдштейна дитинство представлено як неповторний період життя особистості; як духовне, творче, активне начало, що є самоцінним та виконує унікальну й самотню функцію в соціокультурних процесах.

Наукове осмислення історико-педагогічного досвіду світового й вітчизняного дитячого руху, передумов прояву та оформлення цього соціокультурного феномену представлено в працях Л. Алієвої, М. Басова, М. Богуславського, А. Волохова, І. Гордіна, А. Кирпичника, М. Крупеніної, Ф. Корольова, Ю. Кудряшова, В. Кудінова, Е. Мальцевої, І. Руденко, О. Титової, Т. Трухачової та ін. Проте на сьогодні відсутнє цілісне дослідження психолого-педагогічного й соціокультурного феномену “дитинство” як однієї з передумов зародження дитячого руху.

**Мета статті** – обґрунтувати сутність категорії “дитинство” як об’єктивної передумови зародження дитячого руху на межі ХІХ–ХХ ст.

На порозі нової цивілізації – межі ХІХ–ХХ ст. – об’єктивні особливості розвитку суспільства, нові вимоги до людини, її посилені можливості, підвищена активність людей різних соціальних груп практично у всіх сферах людської діяльності природно призвели до більш раннього дорослішання дитини, її громадянської соціалізації. У цей час значна частина дітей починає активно залучатися до продуктивної праці, включається у виробничі, суспільно-державні відносини. А це, у свою чергу, сприяє оформленню дитинства в реальну, творчу силу суспільства. Історичні події, економічні реалії життя посилили в дітях їхню природну та соціальну сутність людини-особистості, змінили її “зовнішність” – інтелектуальну, діяльнісну сфери, фізичні та психічні можливості тощо [1].

Поряд зі сталими, традиційними (так званими “дорослими”) структурами у вигляді державних, суспільних формувань виділяються підсистеми іншого рівня і характеру – дитинство (дитяче співтовариство) і доросле суспільство. На межі ХІХ–ХХ ст. проблема відносин цих підсистем набула особливого значення в суспільному розвитку через об’єктивні й суб’єктивні чинники, які у взаємодії стали витокami активного прояву дитинства в суспільстві та стимулювали оформлення нової соціальної реальності – дитячого руху.

Дитячий рух – складна динамічна система, різнопланова категорія, багатоаспектне поняття. Про це свідчить, зокрема, відсутність єдиного підходу до його визначення. Тільки у словнику-довіднику “Детское движение”, підготовленому Асоціацією дослідників дитячого руху (Росія), подано більше ніж десять визначень цього поняття [4]. Зокрема, дитячий рух – це спосіб пізнання дітьми світу та впливу на нього шляхом колективної діяльності в колі однолітків (В. Луков) [4, с. 63]; конкретно-історичний стан інституціональної організованості дітей і підлітків, що характеризується наявністю та динамікою різного типу добровільних угруповань, об’єднань, організацій і формувань (І. Нікітін) [4, с. 63]; складова соціального руху, що являє собою спільні дії дітей та дорослих, які об’єдналися з метою накопичення соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій і самореалізації; унікальний соціально-педагогічний фактор, що активно стимулює дитяче самоствердження, самовизначення і, нарешті, соціалізацію (Р. Литвак) [4, с. 64]; об’єктивний прояв закономірності цивілізаційно-антропологічного розвитку людства; розвитку відносин Дитинства (самостійної соціально-природної

структури) та Дорослого суспільства; результат конкретно-історичного розвитку держав у кінці XIX – на початку XX ст. (Л. Алієва) [4, с. 61].

Актуальним для нашого дослідження є обґрунтування дитинства як об'єктивної основи, передумови зародження дитячого руху, для чого, насамперед, необхідно з'ясувати сутність цієї психолого-педагогічної та соціокультурної категорії, її теоретичне осмислення і трактування.

З погляду лексикографічних джерел, дитинство – це “...етап онтогенетичного розвитку людини, що охоплює період від народження до підліткового віку” [10, с. 147]; “... етап розвитку людини, що передує дорослості, характеризується інтенсивним розвитком організму і формуванням вищих психічних функцій” [7, с. 36]; “...період інтенсивного фізичного та психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається підготовка його до життя дорослих. Ця підготовка забезпечується системою навчання та виховання і є наслідком засвоєння досвіду людства, здобутків його матеріальної та духовної культури” [3, с. 94].

Відповідно до визначення С. Щеглової, поданого у словнику-довіднику “Детское движение” (Москва, 2005), дитинство – це “...складне соціальне утворення, структурний елемент суспільства, який виконує в ньому специфічні функції та взаємодіє із суспільством у цілому і з окремими його елементами. Виходячи із цієї позиції, дитинство – виражена в діях і мові сукупність об'єктів, подій, процесів, соціальних інститутів та соціальних практик стосовно дітей, яка формується й підтримується суспільством, а також постійно відновлюється у процесі життєдіяльності дітей, які засвоюють соціальність та інтегруються в соціум” [4, с. 73].

На думку І. Рогальської, дослідника теоретико-методичних засад соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, визначення поняття “дитинство”, подані в педагогічних та тлумачних словниках, є багато в чому спрощеними, такими, що не дають ґрунтовного розуміння простору дитинства, подають його трактування відокремлено від загальної системи суспільства та вбачають дитинство як віковий етап життя, який часто, хоч і необов'язково, характеризується залежним станом через біологічну незрілість, як етап підготовки до майбутнього життя. На її думку, дитинство – це “...складний багатовимірний феномен, який, маючи біологічну основу, опосередковується різними соціально-культурними факторами. Як особливий соціальний феномен дитинство має конкретно-історичний характер. У різні історичні періоди розвитку суспільства воно мало різне трактування, зміст і структуру, при цьому різним було і ставлення дорослих до дитинства” [11].

Особливого трактування та звучання набуває категорія дитинства у творчій спадщині відомого вітчизняного педагога В. Сухомлинського, який підкреслює, що “дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє неповторне життя...” [13, с. 15].

Справді, дитинство – це не підготовка до життя, а саме життя, і дитина – не майбутня людина, а просто людина, яка “...володіє свободою “бути” і “стати”, правом бути зрозумілою і прийнятою іншими, здатністю приймати і розуміти інших, здійснювати відповідальний вибір, будувати свої відносини з дорослими не як зі своїми “господарями” і “менторами”, а як з рівноправними, хоча й не однаковими партнерами по життю” [11, с. 74].

Ґрунтовне та всеохопне визначення категорії “дитинство” дає академік А. Богуш: “Дитинство – це період народження і становлення особистості з її майбутніми духовними і моральними цінностями, період пізнання соціуму і її величності Людини; відкриття дитиною царини життя на планеті Земля в усьому його розмаїтті, з усіма позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жадоба знань, це перші радощі, перші розчарування і перші сльози... Це нарешті фундамент становлення громадянина і патріота своєї країни” [2, с. 92].

На кожному етапі свого антропологічного, соціального, цивілізаційно-історичного розвитку діти, їхні співтовариства виражали себе по-різному: пасивно-виконавчим, слухняним об’єктом дій дорослих; епізодичними стихійними вибухами своєї “внутрішньої енергії”, активності різної спрямованості; виступами на підтримку певних соціальних груп дорослих тощо.

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. ознаменований якісним стрибком у розвитку дитинства, поступовому перетворенні його з об’єкта дій дорослих на відносно самостійного суб’єкта, здатного впливати на життя суспільства, роль і місце дітей у ньому як активних юних громадян, на особистісне становлення дитини-індивіда. У різних державах ці процеси проходили з різним рівнем інтенсивності, проте вони позначилися на позиції дітей, їхній самореалізації в різноманітні форм, видів дитячого руху.

Дитячий рух кінця ХІХ – початку ХХ ст. представлений рядом дитячих формувань, різноманітних як за формою, так і за змістом діяльності. Цікавою сторінкою в розвитку світового дитячого руху є діяльність дитячо-молодіжних структур військово-патріотичної спрямованості, зорієнтованих на підготовку хлопчиків до захисту незалежності своєї держави. Серед них – “Бригади хлопчиків” (станом на 1908 р. кількісний склад у Великобританії, Канаді, Австралії, Південній Африці становив 64 тис. осіб), “Шкільні батальйони” (Франція), “Союз юних захисників Вітчизни” (Німеччина); “Асоціація хлоп’ячих умінь”, “Ліга хлоп’ячої імперії” (Англія), “Церковні бригади хлопців”, “Бригади єврейських хлопчиків”, “Товариство соколів” (Чехія), “Католицькі бригади хлопчиків” (у різних країнах Європи) [8].

Також заслуговують на увагу такі дитячі формування, перші прояви дитячого руху початку ХХ ст., як рух учнів-старшокласників “Перелітні птахи” у Німеччині; дитячі групи “лісових індіців” (станом на 1910–1911 рр. рух “лісових індіців” нараховував більше ніж 100 тисяч дітей та дорослих), об’єднання “Сини Деніела Буна”, “Хлопчиків-піонерів Дена Берда” в Америці; самодіяльні шкільні та позашкільні “ощадні каси”, “товариства взаємодопомоги”, “Національна спілка шкільних товариств взаємодопомоги” (заснована у 1906 р. в м. Бордо) у Франції (станом на 1914 р. в країні нараховувалося 4666 таких товариств, до складу яких входило 870 тис. осіб); “Травневі спілки” у Німеччині, Швейцарії та Росії [15].

І, нарешті, один із найбільш яскравих прикладів зародження дитячого руху – скаутизм [8].

Цікавий фактологічний матеріал про розвиток світового й вітчизняного дитячого руху містить творча спадщина Миколи Миколайовича Миронова – українського педагога, історика, ідеолога, пропагандиста та сучасника зародження й розвитку дитячого руху в Україні.

В історичній праці “З історії дитячого руху” (1924), починаючи з часів середньовіччя, автор аналізує цікаві факти з історії розвитку світового дитячого руху та виділяє такі його основні етапи: хрестовий похід дітей (початок XIII ст. – Франція (1212 р.), Німеччина); “Потішні війська” (1682 р., Росія); скаутизм (перше десятиріччя XX ст. – Англія, Америка, Австралія, Швеція, Фінляндія, Нова Зеландія, Чехія, Росія); “Югенд-бунд” та “Цукумфт” (перше десятиріччя XX ст., Польща, Росія, Литва, Білорусія); передреволюційно-учнівський рух у Росії (1905–1915–1916 рр.); підпільні гуртки школярів (наприклад, Київський учнівський гурток “Кук”, організований восени 1915 р., який згодом переріс у так званий “Рух середніх класів”); соціалістичний дитячий рух (“Соціалістична спілка молоді”, “Спілка учнів-інтернаціоналістів” тощо) – гілка юнацького руху, що вперше відокремилася від дитячого; “рух середніх класів” – попередник “Юного Спартака”; “Юки” (“Юні комуністи”); “Юнтрудармія”; безпосередні попередники “Юного Спартака” – дитячі соціалістичні групи, безпосередні попередники міжнародного дитячого комуністичного руху, що виникли майже в усіх країнах Західної Європи: Австрії (“Спілки друзів дітей”), Швейцарії (соціалістичні дитячі недільні школи, 1916 р.), Італії (самокеровані дитячі групи при соціалістичному союзі молоді), Німеччині (“Юний Спартак”) та ін. За прикладом останньої в Україні в 1922 р. створена дитяча комуністична організація “Юний Спартак” [9].

Крім цього, М. Миронов на основі ґрунтовного теоретичного аналізу зробив спробу виділити основні складові (“елементи”) поняття “дитячий рух”: самодіяльність дитячого колективу (дитяча самодіяльність, активність) та виховний вплив дорослих [9, с. 3–5].

Таким чином, дитинство – об’єктивна реальність, що представляє різноманітні групи дітей з яскраво вираженою специфікою їхніх потреб, інтересів (вікових і соціальних), – стає основою передумовою зародження та розвитку нового соціокультурного явища – дитячого руху.

Підтвердженням висновку про дитинство як об’єктивну передумову дитячого руху є визначення ученого-психолога Д. Фельдштейна. На його думку, дитинство – це не просто сукупність дітей: не тільки об’єкт дії так званого “дорослого” світу, але й особливе цілісно представлене соціальне явище, що перебуває у складних зв’язках зі світом, стійко зберігає визначені закономірності власного розвитку, від яких багато в чому залежать принципи організації відносин “дорослого” суспільства й дитинства. Дитинство він характеризує як “самостійний організм”, невід’ємну складову суспільства, що виступає як особливий суб’єкт багатопланових, різнохарактерних відносин. Учений визначає дитинство як соціально-психологічний феномен соціуму та особливий стан розвитку суспільства і його членів, підкреслюючи особливу активність дитини. Визнаючи дитинство як “активну, рушійну частину єдиного соціуму”, Д. Фельдштейн звертає увагу на продуману структуризацію простору між світами дорослих і дітей, пошук “конструктів” перетворення дитини на суб’єкта діалогу з дорослими, механізмів реалізації взаємодії дорослих і дітей [16, с. 9, 17, 23, 27–28].

Сьогодні дитинство як об’єктивна передумова зародження та розвитку дитячого руху є предметом дослідження спеціальної науки – соціокінетики дитинства – особливої наукової галузі, системи (сукупності) наукових знань про

дитячий суспільний рух, яка включає: загальну теорію дитячого руху, методіку діяльності дитячих громадських об'єднань, організацій, історію й історіографію дитячого руху тощо [4, с. 317]. Об'єктом соціокінетики є дитячий рух як особливе соціальне явище, що реально пов'язує світ дитинства і світ дорослих; як специфічна форма участі дітей у суспільному житті, що об'єктивно містить у собі механізм реалізації громадянських прав і свобод дитини; як своєрідний соціально-виховний інститут, що спрямовує процеси соціалізації особистості. Предмет соціокінетики включає: стан і розвиток дитячого руху в державі й суспільстві (тенденції, фактори, умови, закономірності, загальне та особливе у зв'язках і відносинах з державними й суспільними структурами); сутність дитячих об'єднань, процеси їхнього створення та функціонування, особливості й основи діяльності їх різних типів і видів (правові, економічні, соціально-психологічні, педагогічні, організаційно-методичні та ін.), їхні соціальні зв'язки й відносини, взаємодію; процеси розвитку особистості в діяльності дитячих об'єднань (фактори, умови, закономірності, характер міжособистісної взаємодії, соціальні ролі та позиції дітей і дорослих у дитячому русі) [12, с. 331; 14, с. 125–126].

**Висновки.** Таким чином, сучасні наукові дані (психологічні, педагогічні, соціологічні тощо) про дитину, дитинство переконливо доводять, що ці об'єктивні реалії і стали основою дитячого руху – багатолікої реальності, через яку діти змогли заявити про власну суб'єктну позицію в суспільстві. Дитинство у проявах дитячої активності, самодіяльності, самореалізації через різноманіття дитячих співтовариств як об'єктивна реальність людства, що розвивається, зі своїми цінностями, потребами соціальної реалізації в дії, особливою “внутрішньою енергією” – передумова та основа дитячого руху.

Наукове осмислення дитячого руху у взаємодії його об'єктивних і суб'єктивних чинників, передумов виникнення та розвитку є важливим методологічним підходом до пізнання цього феномену. Об'єктивне дослідження соціально-природної характеристики дитячого руху дає найважливіший методологічний ключ до виявлення його специфічного соціально-педагогічного потенціалу, оцінки історичної ролі в розвитку теорії і практики вітчизняної педагогіки, визначення перспектив ефективного використання можливостей цього феномену в сучасній соціально-педагогічній практиці.

Подальшого дослідження потребують такі аспекти проблеми, як обґрунтування концепції соціального конструювання дитинства, з'ясування об'єктивних і суб'єктивних чинників, передумов виникнення та розвитку дитячого руху як соціокультурного, психолого-педагогічного й соціально-педагогічного феномену тощо.

#### Література

1. Алиева Л.В. Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика : монография / Л.В. Алиева. – М. : МАКС Пресс, 2002. – 224 с.
2. Богуш А.М. Парадигма дитинства у контексті розвитку особистості дошкільника / А.М. Богуш // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди : науково-теоретичний часопис. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 92–99.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
4. Детское движение : словарь-справочник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 543 с.
5. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М. : Academia, 1996. – С. 295–306.
6. Кей Е. Век ребенка : пер. со швецк. / Е. Кей. – М., 1914. – 100 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

8. Кудряшов Ю. Российское скаутское движение : исторический очерк / Ю. Кудряшов. – Архангельск : Изд-во Поморского ГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 400 с.
9. Миронов Н. Из истории детского движения / Н. Миронов. – 2-е изд. – Харьков : Государственное издательство Украины, 1924. – 36 с.
10. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
11. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія / І.П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.
12. Соціокінетика. Стратегія і тактика дитячого руху нового століття. – М. : Асоціація дослідників дитячого руху, 2002. – 512 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
14. Титова Е.В. Наука о детском движении (Социокінетика): концептуальный образ / Е.В. Титова // Асоціація дослідників дитячого руху: Визитная карточка. – М. : Пресс-Соло, 1995. – С. 119–135.
15. Тотомианц В. Детские и юношеские организации / В. Тотомианц // Вестник воспитания. – 1916. – № 7. – С. 146–162.
16. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д.И. Фельдштейн. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 160 с.

КОМИСАРЕНКО О.В.

## **МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В АГРАРНОМ СЕКТОРЕ ЭКОНОМИКИ**

В настоящее время происходит модернизация содержания образования, одним из основополагающих принципов которой является компетентностный, под которым обычно понимается направленность учебного процесса на формирование, развитие и владение будущим специалистом набором компетентностей. Особенно актуально этот вопрос стоит перед системой высшего образования, так как, во-первых, процессы, происходящие в обществе на современном этапе, предъявляют новые требования к выпускникам вузов. На рынке труда востребован уже не просто квалифицированный специалист, имеющий набор энциклопедических знаний, а компетентный специалист, который отличается тем, что обладает определенными знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для его профессиональной деятельности, способен реализовать их в своей работе, постоянно пополнять свои знания, обогащать запас приобретенных ранее умений и навыков и ориентироваться в вопросах, выходящих за рамки своей профессии. Во-вторых, создание единого пространства высшего образования упростит процедуру сравнения дипломов и степеней, выдаваемых отечественными и зарубежными вузами.

Положительный результат при переходе к новой модели выпускника вуза будет достигнут лишь в случае трансформации традиционных подходов, сочетающей сохранение достижений отечественной педагогики с инновациями, определяющими компетентностный подход. Традиционный подход основан на передаче будущим специалистам определенных знаний, умений и навыков, так называемых ЗУНов, по конкретным дисциплинам. Сегодня помимо передачи готовых знаний, процесс обучения должен быть направлен на формирование и развитие у будущего специалиста навыков непрерывного самообразования, профессионального роста и социальной активности, то есть на формирование и развитие компетентностей.

В работах исследователей, посвященных рассмотрению понятий “компетенция”, “компетентность” и “компетентный”, нет единого и однозначно понимаемого подхода к определению ключевых понятий компетентностного подхода.



Под компетентностью Ю. Триус понимает специально структурированные (организованные) наборы знаний, умений, привычек и отношений, которые приобретаются в процессе обучения и которые позволяют эффективно действовать или выполнять конкретные функции, направленные на достижение определенных стандартов в профессиональной области или определенной деятельности [1, с. 242].

М. Головань, рассматривая компетентность и компетенции в сфере образования, делает вывод, что компетентность – это владение компетенцией, то есть соответствие некоторым наперед заданным требованиям к знаниям и опыту деятельности в определенной сфере, которое выражается в эффективной деятельности и включает в себя личное отношение к предмету и продукту деятельности [2, с. 29].

Несмотря на различные подходы к реализации компетентностного подхода, очевидно, что базовые предметные компетентности, формируемые в результате познавательной деятельности, являются необходимыми для развития личности. В профессиональной деятельности будущего инженера математическая составляющая является основой его мастерства. Для решения профессиональных задач инженер должен овладеть математическими методами постановки и разработки различных вариантов решения поставленных проблем, анализа этих вариантов и прогнозирования полученных результатов. В частности, математическая компетентность является фундаментом в подготовке студентов специальности “Землеустройство и кадастр” высших агротехнологических учебных заведений, так как аграрное образование должно гарантировать качественный уровень подготовки инженеров-землеустроителей и их способность адаптироваться к рыночной экономике.

Вопросам формирования математической компетентности, определения содержания этого понятия и объема входящих в него компонентов для студентов различных специальностей в последнее время посвящено достаточно много исследований. Особый интерес вызывает подход, представленный в докторской диссертации С.А. Ракова.

Математическая компетентность – это умение видеть и применять математику в реальной жизни, понимать содержание и метод математического моделирования, умение строить математическую модель, исследовать ее методами математики, интерпретировать полученные результаты, оценивать погрешность вычислений [3, с. 31].

При этом анализируя структуру математической компетентности, автор выделяет следующие предметно-отраслевые компетентности: процедурную, логическую, технологическую, исследовательскую и методологическую.

Актуальность данной работы вызвана необходимостью разработки и внедрения в процесс изучения высшей математики теоретически обоснованной методики формирования математической компетентности студентов специальности “Землеустройство и кадастр” высших агротехнологических учебных заведений.

**Цель статьи** – уточнить понятие и проанализировать структуру математической компетентности инженеров-землеустроителей, выделить ее основные компоненты.

Взяв за основу формулировку и структуру математической компетентности, предложенную С.А. Раковым, уточним данное понятие и его содержание применительно к студентам специальности “Землеустройство и кадастр” высших агротехнологических учебных заведений.

Математической компетентностью назовем обладание знаниями, умениями, навыками и способностями в области математики, позволяющими эффективно действовать при решении задач профессиональной деятельности и вопросов, выходящих за ее пределы, а именно: понимание содержания и сути математического моделирования, умение строить математическую модель, исследовать ее методами математики, интерпретировать полученные результаты, оценивать погрешность вычислений и прогнозировать возможные практические результаты.

Для уточнения наполнения математической компетентности инженера-землеустроителя был проведен анализ образовательно-квалификационной характеристики и образовательно-профессиональной программы бакалавра направления подготовки 0709 “Геодезия, картография и землеустройство”, которые являются основными составляющими отраслевого стандарта высшего образования. Согласно образовательно-профессиональной программы [8], учебная дисциплина “Высшая математика” состоит из десяти содержательных модулей (линейная алгебра; аналитическая геометрия; дифференциальное исчисление функции одной переменной; функции нескольких переменных; интегральное исчисление функции одной переменной; дифференциальные уравнения; ряды; кратные, криволинейные и поверхностные интегралы; теория поверхностей; элементы сферической тригонометрии), каждый из которых обеспечивает приобретение определенных знаний и умений. Анализ образовательно-квалификационной характеристики [9] показал, что в результате обучения инженер-землеустроитель должен овладеть следующими производственными функциями, типовыми задачами деятельности и умениями, базирующимися на приобретенных математических знаниях: техническая функция (выполнять математическую обработку результатов угловых и линейных измерений, выполнять расчеты предварительной точности координат точек фототриангуляционной границы, выполнять вычислительные работы для определения оценки точности полученных координат космического снимка и т.д.), технологическая функция (определять вид и параметры функциональной зависимости между измеренными величинами, составлять схемы цифровых устройств), практическая функция (выполнять предварительное вычисление и оценку точности угловых и линейных измерений, вычислять длину дуги параллели и меридиана, решать сфероидальные треугольники и т.д.), теоретическая функция (определять основные элементы картографических проекций, определять параметры динамической фигуры Земли), инженерная функция (выполнять математическую обработку результатов геодезических измерений, экспериментальных исследований, в параметрическом и корелатном способе выравнивания и т.д.), организационная функция (рассчитывать точность выполнения геодезических работ на геополигонах, анализировать результаты математической обработки измерений с целью прогнозирования движений земной поверхности, использовать финансово-математические формулы и т.д.). Ориентируясь на основные виды профессиональной деятельности инженера-землеустроителя, к внутрипредметным компетентностям, которые должны быть сформированы в процессе изучения курса высшей математики, можно отнести следующие компетентности.

#### 1. Логическая компетентность:

– владение математической и логической символикой при оформлении математических текстов;

- умение оперировать математическими терминами;
- владение дедуктивным методом доказательств и упрощения утверждений;
- проведение дедуктивных обоснований правильности решения задач и поиск логических ошибок в неправильных дедуктивных соображениях;
- умение оценивать целесообразность использования математических методов для решения задач профессиональной деятельности и вопросов, выходящих за ее пределы.

#### 2. Аналитическая компетентность:

- умение решать типовые математические задачи;
- владение математическими методами исследования инженерных задач: умение формализовать математические задачи, которые возникают в профессиональной деятельности, строить их модели, выдвигать и проверять справедливость гипотез, выбирать рациональный путь решения, а также интерпретировать полученные результаты и делать практические выводы;
- умение принимать и обосновывать решения в нестандартных ситуациях, оценивая их эффективность.

#### 3. Графическая компетентность:

- умение анализировать, структурировать и отображать информацию в наглядном виде;
- умение работать со схемами, графиками, чертежами.

#### 4. Технологическая компетентность:

- владение современными прикладными математическими технологиями;
- их использование.

Анализируя структуру математической компетентности, можно сделать вывод, что достижение ее определенного уровня зависит от единства целей и мотивов, теоретических знаний, практических умений и навыков, способности и готовности осуществлять основные виды профессиональной деятельности с использованием современного математического и технического инструментария. Поэтому в качестве структурных элементов математической компетентности инженеров-землеустроителей необходимо выделить следующие компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент – отношение к математике, осознание и принятие в систему личностных ценностей значимости математической подготовки для профессионального роста, формирование учебно-познавательных мотивов непрерывного самообразования.

Содержательно-деятельностный компонент – система специальных знаний в области математики, освоение математического аппарата, необходимого в профессиональной деятельности, владение прикладными математическими методами анализа инженерных задач.

Процессуально-технологический компонент – использование алгоритмизированных методов анализа инженерных задач с применением информационных технологий, принятие решений в типовой и нестандартной ситуациях на основе использования информационных технологий, использование прикладных математических технологий для решения профессионально-прикладных задач.

Процесс формирования математической компетентности инженера-землеустроителя должен отвечать следующим принципам, выражающим зависимость между целями подготовки будущего специалиста и закономерностями практики обучения в вузе.

1. Системность в организации учебного процесса. Данный принцип предполагает соответствие целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания его результатов.

2. Функциональность теоретических знаний. Данный принцип означает, что формируемая система математических компетентностей отвечает конечным целям и задачам подготовки специалиста в соответствии с квалификационными требованиями.

3. Конгруэнтность математического образования. Согласно этому принципу математическое образование выпускника агротехнологического университета соответствует современному характеру труда инженера-землеустроителя.

4. Профессиональная направленность изучения высшей математики. Этот принцип усиливает практическую направленность получаемых теоретических знаний. Он подразумевает оптимальное сочетание фундаментальности и прикладной направленности обучения высшей математике, а именно: достижений современной математики, инженерных наук и производственной деятельности.

5. Непрерывность образования. Данный принцип предусматривает формирование потребности в постоянном пополнении знаний, совершенствовании умений и навыков, самообразовании и самосовершенствовании.

**Выводы.** Основной целью высшего образования сегодня является подготовка не просто квалифицированного выпускника вуза, а компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, готового к непрерывному самообразованию и профессиональному росту. Роль математики в современной науке и технике требует от специалистов аграрного сектора экономики серьезной математической подготовки. Будущих инженеров-землеустроителей необходимо обеспечить математическими знаниями, умениями и навыками на уровне, достаточном для анализа и решения профессиональных задач. Одновременно с этим необходимо развить их профессионально-прикладное математическое мышление, то есть развить те способности, которые обеспечивают применение знаний на нужном уровне. Таким образом, математическая компетентность является необходимым элементом в модели современного конкурентоспособного специалиста аграрного сектора экономики.

В дальнейших исследованиях предполагается разработать теоретически обоснованную методику формирования математической компетентности студентов специальности “Землеустройство и кадастр” высших агротехнологических учебных заведений в процессе самостоятельной работы.

#### **Литература**

1. Триус Ю.В. Комп’ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю.В. Триус. – Черкаси, 2005. – 649 с.

2. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.

3. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / С.А. Раков. – Х., 2005. – 526 с.

4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма бакалавра напряму підготовки 0709 – “Геодезія, картографія і землевпорядкування”/ М-во освіти і науки Укр. – Офіц. вид. – К., 2003. – 61 с.

5. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 0709 – “Геодезія, картографія і землевпорядкування”/ М-во освіти і науки Укр. – Офіц. вид. – К., 2003. – 61 с.

## ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СОЦІОНОМІСТІВ

Організація професійної підготовки у ВНЗ здійснюється на різних рівнях і може бути описана з різних позицій. В основу дослідження проблеми формування професійної надійності в майбутніх фахівців соціономічної сфери нами було покладено ідею технологізації навчального процесу. Реалізація цієї ідеї включала розробку й упровадження педагогічної технології цілеспрямованого формування професійної надійності спеціалістів. Поетапне самовизначення, саморозвиток і самоактуалізація студентів у межах обраної професії системи “людина – людина” стало основою означеної технології, побудованої на засадах індивідуального зростання майбутніх фахівців-соціономістів і реалізованої за допомогою спеціально дібраних діагностичних та тренувальних вправ, що супроводжували їхню базову професійну підготовку.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості технологічного підходу до формування професійної надійності майбутніх фахівців-соціономістів.

Різноманітні елементи технологізації навчального процесу репрезентовані в працях багатьох зарубіжних (Б. Блум, Л. Бріггс, Р. Ганьє, А. Дистервег, Р. Мейджер, А. Ромишовські, Б. Скіннер, Р. Тайлер та ін.) і вітчизняних (В. Беспалько, М. Кларін, Л. Толстий, А. Макаренко, О. Пехота, Г. Селевко, В. Сухо-млинський та ін.) педагогів.

Поняття “педагогічна технологія” у вітчизняній педагогіці є одним із найпоширеніших і разом з тим недостатньо визначеним. Цей термін використовують для визначення напрямку в дидактиці, технологічно розробленої системи навчання, системи методів і прийомів окремого вчителя, методики й окремих методів виховання тощо. Зазвичай поняття “педагогічна технологія”, “технологія навчання”, “освітня технологія” ототожнюють.

У широкому розумінні технологія – це мистецтво, майстерність, уміння [8, с. 1341]. М. Чошанов кваліфікує технологію як “процесуальну категорію, що може бути представлена як сукупність методів зміни стану об’єкта та спрямована на проектування й використання ефективних та економічних процесів” [11, с. 4]. І. Богданова тлумачить технологію як “спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов’язаних процедур та операцій, які виконуються більш-менш однозначно й мають на меті досягнення високої ефективності” [2, с. 8]. Автор зазначає, що кожна науково й практично обґрунтована технологія має такі три основні ознаки: розподіл процесу на внутрішньо взаємопов’язані етапи, фази, операції; координоване й поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення конкретного результату; однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що зумовлює досягнення результатів, адекватних поставленим цілям.

Педагогічна технологія як різновид соціальної технології упорядковує соціально-педагогічні процеси, враховує дії об’єктивних законів педагогіки, організує та систематизує навчальний матеріал, а також сприяє розв’язанню актуальних і прогностичних питань [10, с. 11]. У науковій літературі наявні різні тлу-

мачення поняття “педагогічна технологія” (“технологія навчання”). Зокрема, педагогічну технологію кваліфікують як: 1) техніку реалізації навчального процесу (В. Беспалько) [1, с. 177]; 2) системну сукупність і послідовне функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що сприяють досягненню педагогічних цілей (М. Кларін) [3, с. 13]; 3) частину педагогічного процесу, яка спрямована на зміни й подальше визначення психічного стану студентів: репрезентована досягненням певного рівня знань, умінь, навичок і розвитку (Ю. Чернова) [10, с. 11]; 4) сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальні форми, методи, способи, прийоми навчання та виховання, а також їх компонування (тобто як організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу) (Б. Лихачов) [4, с. 166]; 5) сукупність форм, методів, прийомів і засобів передавання соціального досвіду та як технічне оснащення цього процесу [9, с. 788]; 6) системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, метою якого є оптимізація форм освіти [4, с. 349]; 7) сукупність засобів і методів успішного здійснення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що передбачає наукове проектування, у якому чітко та однозначно сформульовані освітні цілі й можливість об’єктивного поетапного вимірювання та кінцевого оцінювання досягнутих результатів [6, с. 191].

Г. Коджаспірова та О. Коджаспіров кваліфікують педагогічну технологію як систему способів, прийомів, кроків, які спрямовані на виховання, навчання та розвиток особистості вихованця й реалізуються в педагогічному процесі поетапно (послідовно), що гарантує його результат [4, с. 350]. Відповідно до такого розуміння педагогічної технології її релевантними ознаками є: розроблення діагностично представлених цілей навчання; орієнтація всіх процедур на гарантоване досягнення поставлених цілей; оперативний зворотний зв’язок, оцінювання поточних і кінцевих результатів; можливість відтворення педагогічних процедур.

На думку Б. Лихачова, предметом педагогічної технології є конкретна практична взаємодія викладача й студентів у будь-якій галузі діяльності, яка організована на основі структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання. Внаслідок цього досягають усталеного позитивного результату – засвоєння студентами знань, умінь, навичок, формування соціально цінних норм і звичок поведінки [5, с. 167].

Аналіз підходів до визначення феномену “педагогічна технологія”, рівнів, на яких її розглядають, дав змогу уточнити її тлумачення в аспекті досліджуваної проблеми формування професійної надійності. Педагогічну технологію формування професійної надійності кваліфікуємо як комплекс форм і методів відтворення теоретично обґрунтованого професійного розвитку особистості та організації професійної підготовки майбутніх спеціалістів до сфери діяльності “людина – людина”, застосування яких сприяє формуванню необхідних особистісних властивостей студентів відповідно до структури професійної надійності й гарантує ефективне досягнення, прогнозування й корегування результату підготовки – професійної надійності.

Г. Селевко в структурі педагогічної технології виокремлює такі елементи: концептуальну основу; змістову частину (цілі навчання: загальні й конкретні;

зміст навчального матеріалу); процесуальну частину – технологічний процес (організація навчального процесу; методи й форми навчальної діяльності учнів; методи та форми навчальної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу) [7, с. 21]. Згідно з такою структурою було побудовано технологію формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності, реалізовану в експериментальних групах студентів під час спецпрактикуму “Проблема професійної надійності сучасних фахівців соціономічної сфери діяльності”.

Так, концептуальною основою педагогічної технології виступило положення, що формування професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери діяльності буде ефективним за умови сформованості в них продуктивної професійної “Я-концепції”. При цьому механізмами формування професійної “Я-концепції” були рефлексія, самовизначення, самооцінка й саморегуляція студентами власної діяльності.

Змістова частина педагогічної технології формування професійної надійності спеціалістів соціономічної сфери характеризувала цілі навчання (загальні й конкретні), а також зміст навчального матеріалу. Головна мета технології формування професійної надійності – навчити студентів свідомо ставитись до своїх дій у межах професійної діяльності. Для її досягнення потрібно забезпечити перехід від зовнішніх джерел підкріплення й зворотного зв’язку в професійній діяльності, що сприяють підвищенню самооцінки студентів, до внутрішніх, тобто до самопідкріплення, яке регулює розвиток позитивного й адекватного самоприйняття. Головні меті підпорядковувані такі часткові цілі: прищеплення студентам навичок професійного самооцінювання, усвідомлення своїх професійних можливостей, визначення шляхів професійного зростання, вироблення власного стилю професійної діяльності тощо.

Педагогічна технологія формування професійної надійності фахівців соціономічної сфери передбачала оволодіння знаннями: про сутність, причини виникнення й можливі наслідки професійних помилок; сутність професійної надійності й фактори, що на неї впливають; засоби регулювання власної професійної діяльності. Студенти повинні були оволодіти вміннями прогнозування розвитку професійної ситуації за типових і нетипових умов діяльності; виконання професійних функцій зі збереженням надійності їх результатів за типових і нетипових умов здійснення діяльності; навичками самооцінки, саморегуляції, рефлексії, самовдосконалення тощо.

Наступна, процесуальна, частина педагогічної технології – технологічний процес, який здійснювався з урахуванням фаз природного циклу навчання. Кожна фаза циклу забезпечувалася наявністю у студентів певних здібностей і вмінь. Так, фаза конкретного досвіду передбачала здатність до високої сприйнятливості нового досвіду; фаза рефлексії (осмислення) – здатність до рефлексії над досвідом, його інтерпретації з різних поглядів, підходів; фаза концептуалізації досвіду – здатність до цілісного розуміння-сприймання, вироблення понять і уявлень, що систематизують дані спостережень у послідовну, логічну теорію; фаза активного експериментування – здатність використовувати теоретичні уявлення для прийняття рішень, розв’язання проблем, що, у свою чергу, сприяє набуттю нового досвіду. Завершальною була фаза корекції отриманих результатів.

Технологічний процес передбачав три етапи формування професійної надійності студентів. Перший етап був спрямований на розкриття студентами себе, зняття психологічного бар'єра, звільнення від стереотипів. Цьому слугували різноманітні вправи з формування асертивності, емпатії, гнучкості поведінки, умінь репрезентувати себе як людину, як члена команди, як професіонала. На заняттях першого етапу важливо було створити сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат; прагнути, щоб кожний студент відчував успіх і задоволення від діяльності, позитивні емоції, почувався комфортно; у разі потреби знімали напруження за допомогою розминання, фасилітацій, гумору; створювали умови для доброзичливих стосунків шляхом ігрової діяльності; орієнтували студентів на майбутню професійну діяльність з використанням аналізу ситуацій. Цьому етапу відповідали два змістові модулі: “Опанування навичок самореалізації у спілкуванні” і “Управління психічними станами у спілкуванні”, розраховані на 24 академічні години.

Другий етап формування професійної надійності був спрямований на усвідомлення студентами власних можливостей у межах обраної професії. Обов'язковим елементом цього етапу було виявлення й самооцінка студентами притаманних їм властивостей, з'ясування “сильних” і “слабких” власних рис як майбутніх професіоналів, окреслення напрямів індивідуального професійного саморозвитку й самовдосконалення. Розвитку позитивного професійного самоприйняття сприяли ситуації на адекватний вибір і прийняття рішень у межах професійно-етичних правил поведінки й діяльності. На цьому етапі використовувалися переважно вправи професійного спрямування з аналізом типових і нетипових професійних ситуацій, з елементами ігрової діяльності. Важливо було, щоб студенти перейшли від зовнішніх джерел підкріплення й зворотного зв'язку в професійній діяльності до внутрішніх джерел, тобто до самопідкріплення, що регулювало розвиток позитивного й адекватного самоприйняття. На цьому етапі студенти поступово брали на себе функцію професійного самооцінювання. Другий етап забезпечували два змістові модулі: “Конструктивне спілкування” і “Усвідомлення “Я” у професії”, розраховані на 16 академічних годин.

Саморозвиток у професії став основною метою третього етапу, що був завершальним і призначався для подальшого професійного самовдосконалення й самокорекції студентів. Вправи на цьому етапі (аналіз ситуацій, імітаційні, рольові й організаційно-навчальні ігри) були найскладнішими, бо спиралися на досвід студентів, набутий на попередніх етапах навчання. Третій етап забезпечував зміст модуля “Управління через спілкування”, розрахованого на 30 академічних годин.

Основним принципом організації навчального процесу було ситуаційне навчання (аналіз ситуацій), в основі якого – аналіз конкретної ситуації, що репрезентована потребою, вибором, кризою, конфліктом, боротьбою, інновацією у відповідній сфері професійної діяльності. Як відомо, істотними ознаками ситуаційного навчання є наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядають у певний дискретний момент часу; колективне вироблення рішень; багатоальтернативність можливих рішень; єдина мета при виробленні рішення; наявність керованого емоційного напруження студентів (за В. Платоновим).



Домінантним методом реалізації педагогічної технології формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери, що забезпечував її процесуальну частину, було проблемне навчання, яке давало змогу студентам засвоювати нові знання й способи діяльності і, разом з тим, застосовувати їх у нових, незнайомих ситуаціях. Проблемне навчання сприяло розвитку логічного, раціонального, критичного й творчого мислення студентів, їхніх пізнавальних здібностей, а також формуванню пізнавальної самостійності студентів, необхідної для їх подальшого професійного самовдосконалення.

Навчальну діяльність студентів здійснювали із застосуванням таких форм організації навчання, як тренінг, ігрове та кейс-навчання. Вибір форм організації навчального процесу, їх поєднання були зумовлені метою заняття, специфікою явища, що підлягало формуванню, станом його прояву на початку експерименту, часом, відведеним на його розвиток.

Навчальні заняття проходили у формі групової роботи студентів, оскільки група відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидними такі приховані фактори, як тиск партнерів, соціальний вплив і конформізм. У групі можна моделювати систему відносин і взаємозв'язків, характерних для професій типу “людина – людина”, що давало студентам можливість проаналізувати в умовах психологічної безпеки закономірності спілкування й поведінки інших людей і самих себе. У групі студенти могли набувати нових умінь, експериментувати з різними стилями відносин серед рівних партнерів, ідентифікувати себе з іншими, “зіграти” роль іншої людини для того, щоб краще зрозуміти себе й ознайомитися з новими ефективними способами поведінки. Групи стали психологічним полігоном, де в атмосфері доброзичливості, прийняття та підтримки студенти могли апробувати нові моделі поведінки, навчитися по-новому ставитися до себе й до людей. Емоційний зв'язок, що виникав під час групових занять, співпереживання, емпатія – сприяли особистісному зростанню студентів, їхньому самоусвідомленню.

Реалізації педагогічної технології сприяло включення в навчальний процес вправ на розкріпачення студентів, набуття впевненості, формування вмій знімати напруження й хвилювання, долати власну нерішучість і мобілізувати себе; на формування вмій оптимальної поведінки та емоційного реагування в нетипових ситуаціях; набуття здатності до перевтілення, до саморегуляції; формування вмій професійного спілкування; розвиток перцептивних механізмів, а також організаторських, комунікативних і когнітивних якостей, спостережливості, емоційної усталеності; концентрацію й розподіл уваги, орієнтацію в часі тощо.

Діагностику навчального процесу здійснювали поточно й підсумково – наприкінці навчального процесу. Поточну діагностику викладач проводив на початку занять під час рефлексії, а також під час підсумкових вправ наприкінці кожного заняття. Така поетапна діагностика надавала можливість варіювати засобами й формами навчання для корекції результатів. Підсумкову діагностику здійснювали наприкінці формувального етапу експерименту.

Діагностування студентів наприкінці формувального експерименту засвідчило, що кількість майбутніх спеціалістів з виявом професійної надійності в активній зоні в експериментальних групах зросла від 2,02 до 39,92%, контрольних групах – від 2,23 до 2,83%. Кількість респондентів експериментальних груп

із виявом професійної надійності в потенційній зоні підвищилася від 41,33 до 51,01%, а в контрольних – від 39,88 до 49,19%. Кількість студентів із виявом професійної надійності в пасивній зоні в експериментальних групах зменшилася від 56,65 до 9,07%, тоді як у контрольних групах – від 57,89 до 47,98%.

**Висновки.** Класифікуючи розроблену й запроваджену нами технологію формування професійної надійності спеціалістів у сфері “людина – людина” за різними критеріями, можна зазначити, що за рівнем застосування ця технологія є загальнопедагогічною, оскільки сприяє загальному професійному розвитку студентів і не обмежена окремими навчальними предметами. За філософською основою вона є науковою й гуманістичною технологією. Особистість є результатом сукупного впливу біогенних, соціогенних і психогенних факторів, проте домінантним фактором психічного розвитку запропонованої технології став соціогенний. За науковою концепцією засвоєння досвіду, технологія формування професійної надійності є асоціативно-рефлекторною, розвивальною. За орієнтацією на особистісні структури особистості вона є технологією саморозвитку, оскільки спирається на формування в особистості механізмів самоуправління. За характером організації й управління пізнавальною діяльністю студентів є циклічною (із контролем, самоконтролем і взаємоконтролем), вербальною. За позицією студента в освітньому процесі, ставленням до нього – це суб’єкт-суб’єктна технологія, у якій студент – не просто суб’єкт навчання, а суб’єкт пріоритетний; вона має гуманістичну, психотерапевтичну спрямованість, заснована на всебічному, вільному, творчому розвитку студентів. За способами, методами й засобами навчання технологія формування професійної надійності поєднує елементи ситуативного та ігрового розвивального (саморозвивального) навчання. За категорією тих, кого навчають, вона є технологією компенсаторного навчання: педагогічної корекції, підтримки. За змістом тих модернізацій і модифікацій, яким підлягала традиційна система професійної підготовки спеціалістів, вона є комплексною політехнологією.

#### Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія / І.М. Богданова. – О. : ТЕС, 1999. – 146 с.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
5. Лихачов Б.Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособ. для студентов педагог. учеб. завед. и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачов. – М. : Юрайт-издат, 2003. – 607 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
9. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
10. Чернова Ю.К. Мотивационное обеспечение учебного процесса как условие повышения качества фундаментальной подготовки студентов (на материале преподавания высшей математики) : автореф. дис. на соискание научн. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Ю.К. Чернова. – Л., 1988. – 16 с.
11. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОРГАНІЗАТОРІВ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ТА ТУРИСТИЧНОЇ РОБОТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У вітчизняній і зарубіжній психології сформувалося кілька підходів до розробки цілісної концепції професіоналізації. Одним з найбільш поширених є підхід з позицій поняття професійної придатності, який бере свій початок з відомих праць Ф. Паркінсона. У межах цього підходу процес професіоналізації розглядається як формування або досягнення професійної придатності, провідними критеріями якої є профуспішність і задоволеність працею. У вітчизняній психології цей підхід послідовно реалізований у працях Н.Д. Левітова, К.М. Гуревича, К.К. Платонова.

Інший підхід, найбільшою мірою характерний для української психології, пов'язаний з поняттям "готовність до праці". У межах цього підходу А.А. Смирнов та його учні розглядали професіоналізацію як формування певної ієрархії допрофесійної і професійної готовності до трудової діяльності.

Можна виділити так званий типологічний підхід до професіоналізації, який стає все більш популярним у вітчизняній психології. Суть цього підходу, виникнення якого пов'язують з ім'ям Е. Шпрангера, полягає в тому, що професіоналізація розглядається як пошук і знаходження людиною форм професійної діяльності, адекватних деякому сталому типу індивіда. Істотний внесок у розвиток загальної теорії професіоналізації зробили Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, кожен з цих науковців розвиває свій підхід до професіоналізації. Не менш важливу роль у вирішенні цієї проблеми відіграють дослідження, проведені в рамках акмеології (М.Н. Деркач, Н.В. Кузьміна).

Нарешті, необхідно відзначити й відносно закінчені концепції професіоналізації. Це, насамперед, концепція професійної зрілості Д. Сьюпер і концепція професійного становлення Т.В. Кудрявцева.

Чинні в нашій країні стандарти вищої професійної освіти побудовані на базі кваліфікаційної моделі спеціаліста, досить жорстко прив'язаної до об'єкта та місця праці. Останнім часом намітилася явна тенденція до переходу від кваліфікаційної моделі до компетентної [1–3].

**Мета статті** – охарактеризувати функціональну модель компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх організаторів спортивно-масової та туристичної роботи в контексті професійної діяльності. Отже, основними завданнями компетентнісно орієнтованої підготовки організаторів спортивно-масової та туристичної роботи доцільно вважати: 1) формування в майбутніх фахівців системи професійних знань; 2) оволодіння студентами необхідним комплексом педагогічних умінь і навичок; 3) засвоєння ними досвіду творчої педагогічної діяльності у сфері фізичної культури і спорту; 4) формування у студентів системи ціннісно-емоційних орієнтацій щодо педагогічної теорії, теорії фізичної культури, педагогічної діяльності та процесу підготовки до неї.

У компетентній моделі фахівця цілі освіти пов'язують як з об'єктами і предметами праці, з виконанням конкретних функцій, так і з міждисциплінарними інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу (І.О. Зимня та ін.).

Мета професійної освіти полягає не тільки в тому, щоб навчити людину щось робити, здобути професійну кваліфікацію, а й у тому, щоб дати їй можливість впоратися з різними діловими та життєвими ситуаціями і працювати в групі.

На думку В.Д. Шадрикова, випускник, що засвоїв освітню програму, повинен характеризуватися компетенціями:

- соціально-особистісними (відносяться до людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості; соціальними, що визначають її взаємодію з іншими людьми; відносяться до вміння вчитися);
- загальнопрофесійними (інформаційними, пов'язані з отриманням та обробкою інформації; розрахунковими, пов'язаними з умінням вирішувати професійні завдання з використанням адекватного математичного апарату; експлуатаційними; управлінськими, організаційними; конструкторськими; проектувальними; економічними, що включають поведінку на ринку праці).

Ці компетенції мають формуватися як загальні для широкого кола професій. Вони забезпечують гнучку поведінку на ринку праці.

Крім того, випускник повинен володіти спеціальними компетенціями або професійно-функціональними знаннями та вміннями, які забезпечують прив'язку до конкретного об'єкта, предмета праці. Вони забезпечують конкретизацію загальнопрофесійної компетенції [4–6].

Перехід України на нову доктрину соціального розвитку та її входження в міжнародний освітній простір роблять цю проблему надзвичайно актуальною. По-перше, треба узгоджувати вихідні позиції формування вітчизняної та зарубіжних систем професійної освіти, а по-друге, поки не виявлено фундаменту, вихідний шлях розвитку, будь-яка соціальна система розвивається стихійно, незважаючи на нав'язану їй стратегію.

Останніми роками фахівці досить пильну увагу приділяють проблемам модернізації та реформування професійної фізкультурної освіти [2; 3; 7].

Проведений нами аналіз показує, що структурна організація професійного фізкультурної освіти може складатися з керуючого, змістовного, процесуального й результативного компонентів.

Керуючий компонент включає в себе визначення:

- мети фізкультурної освіти фахівця, сформованої на основі системного аналізу професійної діяльності педагога з фізичної культури і спорту;
- змісту освіти, що впливає з її цілей;
- змісту виховання, здатного реалізувати поставлену мету, що передбачає визначення та розробку структури процесів, у яких реалізується гнучка підсистема.

Зміст – ключовий фактор освіти. Змістовий компонент системи представлений тими елементами змісту фізкультурної освіти (цикли дисциплін, предмети, теми, програмні питання), які забезпечують його спрямованість на формування професійно-особистісної компетенції студентів. Чотири концептуальні положення, що стосуються змісту освіти й видів навчальної діяльності, визначають наповнення цього поняття: воно має бути гнучким, толерантним, безперервним, доцільним.

Гнучкість змісту забезпечується модульним підходом до формування структури студентських колективів, які знімають установку на традиційну систему форм занять (лекції, семінари, лабораторні й практичні заняття), індивідуалізацією та наявністю ефективного зворотного зв'язку, прив'язує зміст до певного часу й місця.

Толерантність програм виражається в цілеспрямованому розвитку поваги до інших і себе, дбайливому ставленні до навколишнього середовища.

Безперервність передбачає відсутність у програмах часових, вікових та процесуальних бар'єрів і обмежень.

Доцільність змісту складається з його релевантності (доречності), збалансованості, проблемності й особистісної орієнтованості, які забезпечують інтеграцію знань і вмінь.

Важливо, щоб зміст освіти відображав загальні цільові орієнтири студента, педагога й розробника програм.

Процесуальний компонент включає цілісну систему видів діяльності, прийомів і дій, які орієнтують студента на синтез професійного, духовного та фізичного в його майбутній професійній діяльності.

Результативний компонент. Як досить ефективну, універсальну зовнішню оцінку результатів роботи ВНЗ можна було б розглядати здатність випускника до адаптації в умовах навколишнього світу, що змінюються, і підвищеної динамічності професійної діяльності до можливого тимчасового безробіття, раптової зміни професії й місця роботи. Слід вважати цю оцінку тим вищою, чим успішніше проходить цей процес. У цих умовах для фахівця може виявитися недостатнім "чистий професіоналізм", хоча його цінність не нехтується, а, навпаки, навіть підвищується.

Ми виділяємо такі основні характеристики компетентності педагога з фізичної культури та спорту:

- особистісно-гуманна орієнтація;
- здатність до системного бачення педагогічної реальності у сфері фізичної культури і спорту та системної дії в професійно-педагогічній ситуації;
- володіння сучасними педагогічними технологіями, пов'язаними з культурою комунікації, взаємодією з інформацією та її передачею дітям;
- здатність до інтеграції вітчизняного, зарубіжного, історичного та сучасного інноваційного фізкультурно-оздоровчого досвіду;
- креативність у професійній сфері;
- наявність рефлексивної культури.

Компетентісно орієнтований підхід дає змогу реалізовувати такі основні положення професійної підготовки педагога з фізичної культури та спорту:

1. Засвоєння й реалізація в професійній підготовці нормативів праці та поведінки, вироблених у ході культурно-історичного розвитку суспільства.

2. Особистісно-професійний розвиток студента, що розглядається як результат встановлення взаємозв'язків між двома лініями переходів: "повноцінна діяльність – повноцінний інтелект – повноцінна особистість" і "повноцінна спільна діяльність – повноцінний колектив – повноцінна особистість".

3. Наступність у формуванні різних рівнів самосвідомості особистості (професійного, духовного та фізичного), що зумовлюють становлення її світогляду й розширення духовного кругозору.

4. Системна організація навчально-виховного процесу, що передбачає виконання двох взаємопов'язаних вимог:

- планомірного формування цілісної професійної діяльності в цілісній особистості, визначення логіки розвитку способів педагогічного управління життєдіяльністю студентів;

– переходу “від загального до конкретного” при освоєнні навчального змісту кожного рівня, що задає необхідність розробки викладачем ВНЗ узагальненої орієнтовної основи діяльності студента й підбору для нього відповідного переліку навчальних і виховують ситуацій.

5. Принцип самостійного вибору студентами кінцевого рівня освоєння професії, що відкриває можливість забезпечення в навчально-виховному процесі системного мінімуму знань, умінь і навичок і вільного розвитку творчої індивідуальності кожної окремої особистості.

Для уточнення поняття “компетентнісно орієнтований підхід у процесі професійної підготовки майбутніх організаторів спортивно-масової та туристичної роботи” були використані кваліфікаційні вимоги освітнього стандарту до випускника фізкультурного ВНЗ за фахом 022300 “Фізична культура і спорт”.

Ми виходили з того, що основна мета вузівської освіти – не тільки формування цілісної структури освоюваної конкретної професійної діяльності, а й оволодіння системою компетенції. Це дає змогу випускнику продуктивно адаптуватися у великому розмаїтті соціокультурних та психолого-педагогічних ситуацій.

Проведений М.Н. Скаткіним, І.Я. Лернером, В.В. Краєвським аналіз окремого акту цілеспрямованої людської діяльності з метою визначення структури соціального досвіду та змісту освіти показав, що він передбачає знання цілей, засобів, способів і результатів; уміння здійснити необхідний спосіб діяльності; готовність його видозмінити й адаптувати до нових умов, а також певне ставлення. Висновки вчених, на наш погляд, повною стосуються й професійної діяльності педагога з фізичної культури і спорту. Крім того, компетентнісно орієнтований підхід передбачає вирішення завдань з формування таких знань і вмінь:

– узагальнені теоретичні знання про природу, здоров’я, суспільне виробництво і професійну діяльність (у регіоні, області, країні, світі) і зв’язки між ними (структура, процеси, закони, закономірності, теорії, концепції, загальні поняття й міжпонятійні зв’язки). Основна функція цієї групи знань – світоглядна підготовка;

– вміння розуміти організаційну структуру професійної діяльності та інтегровану міждисциплінарну специфіку фізичної культури, її зв’язок з комплексом дисциплін гуманітарного, професійного, загальноосвітнього блоків;

– вміння оцінювати державні освітні стандарти, навчальні програми, навчальні плани та освітні технології з погляду впливу на фізичний і духовний аспекти здоров’я суб’єктів навчально-виховного процесу;

– вміння аналізувати інформацію, що надходить, стежити за логікою розвитку знань і явищ у всіх сферах діяльності (насамперед у професійній), формулювати висновки й оцінювати інформацію, що надходить;

– вміння дати оцінку екологічним, правовим, виробничим і політичним явищам (вивчаються або трапляються в житті) з погляду сучасної соціокультурної, фізкультурно-оздоровчої ситуації;

– вміння всебічно оцінити ситуацію зі станом здоров’я і знайти оптимальний варіант її вирішення в умовах професійної діяльності (досвід здоров’ятворчої діяльності).

**Висновки.** Комплексне вирішення зазначених завдань забезпечує формування педагогічної культури майбутніх організаторів спортивно-масової й туристичної роботи та визначає реалізацію функцій компетентнісно орієнтованої підготовки.

Реалізація функцій компетентісно орієнтованої підготовки педагога здійснюється в ході оволодіння студентами певним змістом. Науково обґрунтований відбір змісту професійної підготовки – одна з основних умов продуктивності пошуків її оптимізації. Змістовий компонент компетентісно орієнтованої підготовки являє собою відносно самостійну сферу змісту педагогічної освіти, засвоєння якої створює умови для оволодіння особистістю фізкультурно-спортивними аспектами педагогічної діяльності.

### **Література**

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 4–5.
3. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 8–9.
4. Кузьмин А.М. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры : дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Кузьмин. – Челябинск : УралГАФК, 1999. – 310 с.
5. Опыт преподавания дополнительных глав общетеоретических профессиональных дисциплин (спецкурсов) в системе высшего профессионального образования / [С.П. Евсеев, Г.А. Шашкин, Н.Н. Алфимов и др.] // Теория и практика физ. культуры. – 1998. – № 11/12. – С. 32–33.
6. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – СПб. : Акмеологическая академия, 1995. – 24 с.
7. Педагогические проблемы физического воспитания и подготовки физкультурных кадров : матер. заоч. межвуз. научно-практ. конф. (июнь 1998 г.) / [под общ. ред. А.Г. Семенова]. – СПб. : Изд-во СПбГУ-ЭФ, 1998.

КОРОЛЬ Л.Л.

## **КРАЄЗНАВЧИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Першочерговим завданням, що зумовлює кристалізацію нових підходів як до змісту дисципліни “Іноземна мова”, так і до методики її викладання студентам нефілологічних спеціальностей вишу, є формування комунікативної компетентності.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (М. Бергельсон, С. Ніколаєва, А. Павловська, В. Сафонова, О. Солвова, С. Тер-Мінасова, В. Тишкова, М. Мартинова, В. Фурманова й інші) закономірно вважають пріоритетом діяльнісну спроможність суб’єкта педагогічного процесу розв’язувати прикладні завдання іншомовної комунікації як міжкультурного діалогу, вказуючи на необхідність ґрунтовного наукового дослідження засобів і прийомів підготовки сучасних студентів до активного спілкування з носіями інших культур.

Специфіка формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця у вимірі діалогу культур привернула увагу дослідників до питань загальної культурологічної підготовки у вищому навчальному закладі (А. Арнольдів, Б. Єрастов, Т. Іванова, В. Розін, Н. Рудницька й інші), етнодиференціюючих чинників міжкультурної комунікації (І. Марковіна, Є. Пассов, Ю. Сорокін, О. Тарнопольський, Т. Тамбовкіна й інші), лінгвокраїнознавства як дидактичного та виховного засобу (М. Аріян, Ю. Бельчиков, М. Борисенко, Є. Верещагін, П. Корнієнко, Н. Коряковцева, В. Костомаров, М. Крачило, Ж. Лопасова, О. Лук’янченко, М. Рябко, В. Смирнов, В. Царькова й інші).

Проте, незважаючи на інтенсивність науково-методичного пошуку, в теорії та практиці викладання іноземної мови у ВНЗ наразі наявна суперечність між об'єктивною суспільною потребою у фахівцях, готових до іншомовного професійного й особистого спілкування з представниками інших країн у чужоземному й у регіональному культурних середовищах, та неналежним рівнем їхньої підготовленості до такого спілкування. Це, зокрема, вказує на недостатню дослідженість особливостей формування у студентів нефілологічних спеціальностей іншомовної комунікативної компетентності шляхом використання краєзнавчого матеріалу. Такий аспект викладання іноземної мови у вищій школі вважаємо актуальним, оскільки глибокі знання іншокультурного та краєзнавчого вимірів є однаково вагомими в міжкультурному спілкуванні.

З огляду на викладене, *метою статті* є теоретичне осмислення потенціалу краєзнавчого матеріалу в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів на заняттях з іноземної мови.

У контексті такого осмислення важливо відзначити, що інтеграція культурної й освітньої сфер об'єктивно загострює суспільну потребу в особистостях, здатних ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію, котра де-факто забезпечує співробітництво в постіндустріальних суспільствах. Науковці розуміють багатовекторну комунікацію культур як сферу динамічної професійної й особистої взаємодії, фундамент порозуміння та співпраці фахівців, що належать до різних етносів. “Чужа культура, – робить висновок відомий дослідник теорії діалогу культур М. Бахтін, – лише в очах іншої культури розкриває себе повніше і глибше... Один смисл виявляє свої глибини, зустрівшись і торкнувшись іншого, чужого смислу..., поміж них починається ніби діалог, котрий долає замкнутість, однобічність цих смислів, цих культур... За такої діалогічної зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, а взаємозбагачуються” [1, с. 354].

Спираючись на цитоване міркування, логічно констатувати, що завдання вищої школи полягає в комплексному формуванні майбутнього фахівця як ефективного комуніканта на арені діалогу культур, соціокультурний обшир якого вчені не безпідставно називають усесвітнім та універсальним [2, с. 9].

Роль дисципліни “Іноземна мова” в міжкультурному спілкуванні унікальною, адже володіння іноземною мовою забезпечує функціонально зумовлену діалогічну взаємодію різнокультурних світобачень, традицій, концептів. Крім того, заняття з іноземної мови створюють академічний діалоговий мікроклімат, де мовні знання й уміння студента органічно поєднуються з міжкультурними підвалинами програми курсу.

Із семантики поняття “діалог культур” випливає факт наявності не менше ніж двох учасників процесу, двох носіїв різних культур як рівноправних суб'єктів діалогу, спрямованих на порозуміння. Міжкультурна взаємодія, таким чином, потужно й повно виявляє себе як на рівні контакту індивідуальних світоглядів, переконань, суджень, так і на рівні контакту індивідуальних соціокультурних траєкторій розвитку. Кожен із суб'єктів міжкультурного спілкування розлого репрезентує свою професійну, національно-культурну, а відтак, і краєзнавчу компетентність.



Логічно вказати на те, що всі ці параметри мають суголосно відображатись у змісті дисципліни “Іноземна мова”. Вважаємо своєчасною позицію С. Тер-Мінасової: “Кожне заняття з іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає іноземний світ й іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ” [4, с. 25]. Як бачимо, вивчення іноземної мови в закладі вищої освіти раціонально вибудовувати в контексті діалогу світобачень, однак у практиці викладання курсу студентам-нефілологам висвітлюється переважно лише лінгвокраїнознавчий сегмент іноземної культури. Як наслідок, пересічний випускник вишу зазнає труднощів у передачі інформації іноземною мовою про реалії рідного краю, його історію, визначних діячів тощо, адже йому бракує елементарного досвіду інтерпретації іноземною мовою краєзнавчих фактів і явищ. Досвід краєзнавчо спрямованої комунікації особливо важливий у неформальному іншомовному спілкуванні, де краєзнавча тематика – вкрай необхідний елемент ефективного комунікативного контакту. Дійсно, у невимушеній розмові з іноземцем, що прибув в Україну, навряд чи доцільно звертатися до опису принад столиць США чи Великобританії, замість розповіді про місцеві пам’ятки. Слушною є думка про роль етнодиференціюючих складників культур-комунікантів (традицій, звичаїв, національних обрядів, елементів національної побутової культури, національних картин світу, національної художньої культури тощо) у процесі міжкультурного спілкування, котра зростає пропорційно до інтенсифікації міжкультурних контактів [3, с. 75].

Отже, пізнання професійної та соціокультурної сфер іноземної мови доцільно поєднати з пізнанням краєзнавчої специфіки. Вважаємо, що студент вишу, незалежно від спеціальності, яку опановує, потребує комплексу знань, умінь і навичок, що уможливають сприйняття й продукування повідомлень краєзнавчого характеру в ситуаціях формального та неформального міжкультурного комунікативного контакту.

Інтегрування в робочу навчальну програму з іноземної мови краєзнавчого матеріалу забезпечує системність формування у виші краєзнавчої компетентності студента, пов’язаної із здатністю презентувати особливості регіонального культурного простору.

Конкретизувати краєзнавчу тематику для нефілологічних спеціальностей ВНЗ допомагає тест, завдання якого – встановити рівень краєзнавчої ерудованості студентів. Аналіз результатів такого тесту сприяє адекватному фактологічному наповненню навчального матеріалу з урахуванням підготовленості й інтересів академічної групи, надаючи викладачеві змогу чітко сформулювати завдання краєзнавчого модуля програми, вибрати найдоцільніші методи й технології його вивчення.

Визнаючи значущість поєднання лінгвокраїнознавства та краєзнавства як різноцінних лінгводидактичних джерел, сучасні автори публікацій у педагогічних і лінгвістичних часописах (О. Бакурова, І. Буніна, Л. Голованчук, О. Садикова, І. Саннікова, Т. Тамбовкіна й інші) аргументують доцільність вивчення краєзнавчого матеріалу на заняттях з іноземної мови в таких формах, як проект, наукова конференція іноземною мовою, краєзнавча вікторина, навчальна екскурсія, реферат, ділова гра, доповідь, повідомлення, сценарій виховного заходу, комунікативні завдання, що спираються на компаративний аналіз культурних реалій, тощо.

На нашу думку, краєзнавчий матеріал здатний стати в пригоді не лише в аудиторній, а й у самостійній та індивідуальній роботі студентів-нефілологів, доповнюючи візуальний і вербальний аспекти сприйняття академічного ресурсу, насичуючи культурологічно зміст дисципліни “Іноземна мова”. Не зайве нагадати, що використання краєзнавчої інформації в навчальному процесі вишу посилює інтерес до міста, в якому навчається майбутній фахівець, пробуджує бажання самостійно долучитися до епізодів його історії, пам’яток природи, культурних цінностей, чим употужнює індивідуальні когнітивно-краєзнавчі засади міжкультурної комунікації та створює умови для розвитку особистості духовно багатого носія – репрезентанта соціокультурних надбань і традицій малої Батьківщини.

У фактологічному наповненні краєзнавчого модуля доцільно враховувати спеціальність суб’єкта навчання, зосереджуючись на таких галузях, як: географія, історія, література, мистецтво, педагогіка, економіка тощо. Наприклад, географічний краєзнавчий напрям має торкатися питань природних ресурсів, кліматичних умов та їхнього впливу на економічні параметри регіону. Історичний блок краєзнавчої тематики дає змогу сконцентрувати навчально-пізнавальні зусилля студентів навколо таких підтем: виникнення поселення; етимологія його назви; символіка та її походження; історичні події, пов’язані з містом; видатні країни, їхній внесок у національну й світову культуру; знамениті особистості, чия життєдіяльність пов’язана з містом; пам’ятки історії та культури; хронологія розвитку міста тощо. Закономірними вважаємо й такі площини, як історія університету, персоналії відомих випускників і працівників, самобутні традиції вищого навчального закладу тощо. У контексті літературно-мистецького напрямку варто вдатися до розгляду аспектів культурної своєрідності рідного краю, творчого доробку місцевих літераторів, діячів мистецтва та їхньої ролі в літературному процесі, діяльності літературно-мистецьких товариств, відомостей про виставки, музеї, картинні галереї, театри, традиційні літературно-мистецькі заходи (фестивалі, ярмарки, концерти тощо), автентичні народні промисли та їх майстрів тощо.

Зазначимо, що гуманітарна спрямованість краєзнавчого матеріалу забезпечує діалогічність змісту навчання мови шляхом компаративного аналізу реалій та діалогічну спрямованість компетенцій, що формуються в процесі опанування краєзнавчого модуля.

При цьому слід враховувати, що екстралінгвістичне підґрунтя змісту вказаного модуля навчальної програми з іноземної мови формують полідисциплінарні знання, здобуті студентами-нефілологами в ході вивчення інших фахових та гуманітарних курсів у виші й упродовж років шкільного навчання.

Якщо ж аудиторне освоєння краєзнавчої тематики присутньо звужується (чи взагалі унеможлиблюється) обсягом курсу іноземної мови, реалізувати краєзнавчий потенціал допоможе адекватна самостійна чи індивідуальна робота, спільно з науковими дослідженнями студентів та виховними заходами кафедри. Дієвою формою мовно-краєзнавчої підготовки мають стати гуртки та проблемні дослідницькі групи, які можуть варіювати краєзнавчу тематику своїх засідань і студентських наукових розвідок, відповідно до інтересів і вподобань контингенту учасників.

Добір, підготовка та структурування навчального краєзнавчого матеріалу збагачує викладача іноземної мови, який, готуючись до заняття, активніше долучається до міждисциплінарного краєзнавчого ресурсу, детально осмислює особливо-

сті, прийоми, способи його використання. При цьому застосовувані ним методи і прийоми здобувають краєзнавчу апробацію, а методичний доробок – новизну.

Маємо всі підстави говорити про багатовекторність краєзнавчого матеріалу на теренах його застосування в професійній підготовці сучасного фахівця. Достовірність нашого твердження ілюструє аргументоване В. Сафоною поняття “культурологічне наповнення навчальних програм і навчальної літератури з іноземної мови” [3, с. 18], яке вчена далекоглядно називає “доленосним орієнтиром окремої теоретико-прикладної сфери мовної педагогіки” [3, с. 18].

Актуальним завданням дисципліни “Іноземна мова” у вищій школі слід вважати не лише навчання мови професійного спілкування як знаряддя пошуку необхідної фахової інформації, збагачення фахівця новочасними галузевими здобутками, а й засобом виховання багатомовної особистості, котра, перманентно збагачуючись цінностями рідної й іноземної культур, залишається національно свідомою, відкритою до активної іншомовної комунікації на засадах паритету культур. Такий паритет недосяжний поза особистим відчуттям когнітивної причетності до культурних цінностей регіону, історичних, побутових і культурних традицій, поза сформованими вміннями вільно донести до співрозмовника ідею унікальності місцевої культури засобами іноземної мови.

З позицій загального визнання діалогічної спрямованості міжкультурної комунікації виведемо основні соціально-педагогічні та методичні функції краєзнавства як іманентного складника мовно-культурної педагогіки вищої школи, а саме:

- опертя на загальнотеоретичні основи розвитку полікультурної мовної особистості студента нефілологічного факультету ВНЗ у процесі співвивчення ним іноземної мови, національної й регіональної культур;
- забезпечення ґрунтовної краєзнавчої освіти мовними засобами, увиразнене соціалізуючим впливом іншомовного навчального спілкування;
- усвідомлення переваг і стійкого мотивувального впливу культурологічної освіти мовно-краєзнавчими засобами в аудиторному навчанні, в самостійній та індивідуальній навчальній діяльності студента з іноземної мови;
- виховання толерантності, соціокультурної етики на засадах свідомої національно-патріотичної позиції.

Актуалізація цих функцій, на нашу думку, сприятиме подоланню бар’єрів у спілкуванні, адже в умовах реального міжкультурного комунікативного контакту випускник вишу буде здатним не лише розуміти чужу культуру, а й гідно презентувати рідну.

**Висновки.** Таким чином, краєзнавчий матеріал на заняттях з іноземної мови у вищій школі дає змогу студентам нефілологічних спеціальностей не лише суттєво розширити й систематизувати наявні знання про рідний край, а й збагнути їхню цінність як комунікативного рушія міжкультурного діалогу.

Перспективи подальшого наукового осмислення досліджуваної теми вбачаємо в аналізі аспектів відбору навчального краєзнавчого матеріалу з іноземної мови та його структурування з урахуванням різноманітних навчальних контекстів гуманітарних і технічних спеціальностей.

#### Література

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества : монография / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 412 с.
2. Сайко Э.В. О природе и пространстве “действия” диалога / Э.В. Сайко // Социокультурное пространство диалога : сб. ст. / [отв. ред. Э.В. Сайко]. – М. : Наука, 1999. – С. 9–32.

3. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 18–20.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебник / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – 352 с.

КОТОВА Л.М., ПОГОРСЛОВА В.Г.

## СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО СЦЕНІЧНИХ ВИСТУПІВ

Українське суспільство ставить перед вищою школою завдання підготовки висококваліфікованих фахівців мистецької спрямованості, серед яких вагома роль відводиться музикантам-інструменталістам. Його вирішення неможливе без розробки новітніх методик навчання, що базуються на сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, втілення яких у практичну діяльність студентів вищих закладів музичної освіти забезпечить ширші можливості для професійної самореалізації. Із цих позицій особливої актуальності набуває проблема сприйняття, обробки, збереження й відтворення інструменталістами необхідної інформації. Питання ефективності гри під час виступів перед аудиторією є значущими для музичної педагогіки та психології. Вони хвилюють як професійних музикантів, так і початківців, оскільки зайве напруження під дією різноманітних стресових подразників призводить до несподіваних втрат художніх характеристик музичних творів, психологічного перевантаження, а інколи, і до відмови від виконавської діяльності.

У музичній педагогіці висвітлено ряд засобів поліпшення відтворення музичного матеріалу перед публікою, провідне місце серед яких відводиться розвитку навичок раціонального застосування властивостей уваги (І. Назаров, Г. Прокоф'єв, Д. Юник); якості запам'ятовування музичного матеріалу (О. Віцинський, Н. Перельман, Т. Юник); частоті виступів перед аудиторією (К. Ігумнов, В. Касімов, Ф. Ліпс); вихованню віри у власні можливості (Ю. Акімов, Л. Бочкар'єв, К. Кондрашин, В. Кузов'єв); досягненню достатнього рівня технічної майстерності (Ю. Бай, М. Давидов, Г. Ониськів, М. Різоль, А. Щапов); навичкам саморегуляції (О. Матвеева, Ю. Цагареллі, Д. Юник). Проте в результаті аналізу праць вищезгаданих авторів можна стверджувати, що в дослідженнях з музичної дидактики відсутня інформація стосовно розвитку емоційної стійкості, яка, за дослідженнями Л. Аболіна, Л. Бучек, М. Дяченка, П. Зільбермана, А. Мірошина, є інтегральною властивістю особистості та займає особливе місце в регуляції психологічного стану під час будь-якої діяльності в емоційно напружених умовах.

Отже, наше звернення до обраної проблеми є цілком виправданим та актуальним.

**Мета статті** полягає у висвітленні науково обґрунтованих способів і прийомів підготовки музикантів-інструменталістів до виступів перед аудиторією засобами становлення емоційної стійкості. Вони були розроблені на основі:

– досліджень позитивного та негативного впливу трьох внутрішніх факторів на емоційну стійкість інструменталістів: рівня збудження; особливостей нервової системи; соціально-психологічних властивостей особистості та розвиненості інтелекту (Л. Бучек, Л. Бочкар'єв, Т. Землякова, Б. Леонт'єв, В. Небиліцин);

– доктрини позитивного та негативного впливу на емоційну стійкість таких зовнішніх факторів: емоціогенних умов, які підвищують чи знижують надійність відтворення засвоєної інформації через інтенсивність дії стресових подразників; рівня складності завдань, що позначається на злагоженості дій моторної сфери в режимі безперервної діяльності музикантів на естраді (В. Генковська, Л. Китаєв-Смик, А. Мірошин, Я. Рейковський) [4, с. 79].

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо змісту та структури емоційної стійкості особистості та результати експериментального дослідження дали змогу зробити такий висновок: методика підготовки інструменталістів до гри перед публікою включає п'ять етапів:

- 1) становлення емоційної стійкості під час роботи над творами;
- 2) розвиток емоційної стійкості в процесі репетиційного програвання репертуару напередодні виступу;
- 3) удосконалення емоційної стійкості в період підготовки до виходу на естраду;
- 4) застосування емоційної стійкості при виконанні музичних творів у емоціогенних умовах;
- 5) подальше поліпшення емоційної стійкості під час аналізу результативності гри.

Необхідною умовою для становлення емоційної стійкості музикантів-інструменталістів у процесі їх підготовки до сценічної гри є мотивація, яка визначає та спрямовує мислення суб'єкта. У практиці навчання прийнято виділяти дві групи мотивів: зовнішні й внутрішні. При зовнішній мотивації досягнення результату не пов'язане з пізнанням матеріалу, бажанням самореалізації на естраді, зацікавленістю художньо-образним змістом музичного твору, а спрямоване на якість самої ситуації (отримання позитивної оцінки, овацій, скорішого закінчення виступу, схвалення викладача тощо). Така сама інформація може бути розучена і на основі внутрішньої мотивації, яка охоплює такі аспекти: розібратися, що являє собою обраний музичний твір, до якого періоду творчості композитора він належить, його формоутворення тощо. Проте слід зауважити, що значущість мотивів буває різною, і пізнавальні мотиви, актуалізовані в період вивчення інформації, можуть займати не головне місце, а другорядне. У цих випадках діяльність мотивована, насамперед, зовнішньо, але до неї можуть приєднатися й внутрішні мотиви. Внутрішня мотивація також може домінувати із самого початку роботи над музичним твором, хоча це не означає, що побічні, додаткові обставини, які утворюють зовнішню мотивацію, не можуть відігравати роль у процесі організації діяльності та під час розучування матеріалу. Важливим у цей період підготовки до гри перед публікою є визначення початково-вихідної мотивації, сила якої залежить від індивідуального розвитку, професійної майстерності, мети й бажаної результативності виступу. Необхідно враховувати, що більш сильна мотивація діяльності суб'єктів в емоціогенних умовах, у мить допущення ними помилки викликає високе емоційне збудження, тобто перевищує його порогову величину. Проте навіть така надмірна тривога не завжди "руйнує" злагоженість відтворення засвоєного матеріалу, оскільки її протиставленням може бути сила початково-вихідної мотивації. Саме вона є домінуючою при негативному впливі зовнішніх стресорів на емоційну стійкість індивідів. Наприклад, досить низька потреба ви-

кликає незначні порушення діяльності й пов'язані з ними негативні переживання сприяють пасивності суб'єктів; при середній силі початково-вихідної мотивації негативні емоції, які виникли на основі неякісного відтворення інформації, діють у цілому активуючи і мобілізують зусилля; велика сила потреби при негативних відчуттях викликає таке підвищення рівня збудження, яке може створити появу ознак дезорганізації. Сила початково-вихідної мотивації, яка спонукає до діяльності, залежить від ситуативних (мотиваційних подразників, оцінки можливого результату) та особистісних факторів, що визначають рівень постійної мотивації [6, с. 279]. Отже, за потребою сила початково-вихідної мотивації виконавців коректується в потрібному напрямі шляхом підвищення чи зниження значущості кінцевої форми звітності та уявних наслідків гри. Відповідна кожному музиканту початково-вихідна мотивація забезпечує натхненну працю, оскільки прагнення досягти високого рівня надійності гри при виконанні творів оптимальної складності в емоціогенних ситуаціях породжує бажання якісно засвоїти й опрацювати як текстові, так і здобув назву “дефіцит інформації”.

При оволодінні текстовими та виконавськими компонентами застосовується поетапний або цілісний тип роботи над музичними творами. Сутність поетапного типу роботи зводиться до:

- загального ознайомлення з твором на початковій стадії роботи над ним;
- довільного запам'ятовування матеріалу з визначенням оптимальної величини музичної інформації, призначеної для спеціального заучування методом повторення й образного уявлення;
- об'єднання засвоєного матеріалу в глобальні інформаційні одиниці завдяки ланцюговому зчепленню однотипних текстових та виконавських компонентів [7, с. 98].

Сутність методики цілісного типу роботи над музичною інформацією полягає в тому, що:

- процес роботи над творами, навіть умовно, не розчленовується на окремі етапи;
- запам'ятовування текстових компонентів проходить мимовільно в процесі опрацювання виконавських;
- спочатку засвоюються глобальні інформаційні одиниці, а лише після цього – локальні;
- з оволодінням кожним виконавським компонентом емоційно-образний зміст збагачується “новими” характерно-локальними рисами, отримуючи необхідну інформацію в “нововключеному” матеріалі для довільного запам'ятовування [8, с. 104].

Вибір типу роботи над творами не є самоціллю, а лише засобом якісного засвоєння музичної інформації.

У структурі механізму емоційної регуляції провідна роль належить емоціям, які спонукають до участі в регуляції цілісних актів діяльності й окремих виконавських рухів. Саме спонукальні відчуття справляють відповідний вплив на регулювальні функції емоцій “впевненості – сумніву” та емоцій “оцінки результатів”. Проте останні, володіючи відносною самостійністю, можуть відповідною мірою модулювати спонукування до змін по лінії зворотного зв'язку. Взаємовплив емоцій “впевненості – сумніву” й емоцій “оцінки результатів” простежується в

тому, що перші зумовлюють міру вираження останніх у конкретній виконавській дії. Зумовленість впевненості позначається на неузгодженості бажаних і реальних результатів. Емоції “оцінки результатів”, у свою чергу, викликають зрушення впевненості в наступних діях у бік зменшення при демонструванні неякісної діяльності та збільшення – при успішній [1, с. 30].

Враховуючи вищезазначене, оволодіння музичним матеріалом на початковій стадії роботи над творами здійснюється на основі емоційної оцінки проміжних та кінцевих результатів діяльності. Аналіз гри після кожного повторення інформації дає змогу відшукати недоліки й встановити їх причини. Ліквідація останніх забезпечує досконалість запам'ятовування й виконання як окремо взятих фрагментів, так і твору в цілому. У музикантів-інструменталістів активізуються прагнення якісно засвоїти текстові та виконавські компоненти завдяки аналізу проміжних результатів діяльності. Для цього слід дотримуватися таких рекомендацій:

- сприймати якість реального відтворення музичної інформації та зіставляти з бажаною (ідеальною), яка “існує” в уяві інструменталіста;
- на основі інтелектуального аналізу вищезгаданого надавати емоційну оцінку реальним результатам без зупинки процесу опрацювання музичного матеріалу відповідного фрагмента твору;
- у разі незадоволення результативністю відшукати засоби для досягнення необхідного результату і з повторним програванням цього ж епізоду ліквідувати недоліки;
- досягти бажаної якості гри і таким чином перевести негативні емоції в позитивні;
- закріпити домінування стеничних емоцій і отримати моральне задоволення від кожного одноактного “зняття” проміжного результату.

Спочатку емоційний аналіз кінцевих результатів здійснюється після гри невеликих за обсягом епізодів, а згодом – фрагменти поступово збільшуються до цілісного виконання музичного твору. Проте з автоматизацією рухів “зняття” проміжних результатів поступово зменшуються, а залишаються тільки кінцеві. Якщо нівелювання емоційного аналізу якості відтворення засвоєного матеріалу під час гри ускладнюється, тобто мимовільно все ж таки “знімаються” проміжні результати, то необхідно:

- максимально активізувати емоційно-естетичне переживання музики;
- сприймати тільки вдало відтворену інформацію;
- безупинно рухати думку за зміною довільно засвоєних текстових чи виконавських компонентів на мить їх відтворення, “утримуючись” за мелодико-ритмічну лінію в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку.

Сприйняття тільки якісно відтвореної інформації під час мимовільного “зняття” проміжних результатів потрібне для збереження та домінування стеничних емоцій. Динамічна мінливість почуттів, що створюється при захопленні емоційно-образним змістом, сприяє відхиленню думок від аналізу проміжних результатів через безупинну зміну об'єктів уваги. Будь-яка зупинка думки (короткочасна чи тривала) в процесі відтворення музичного матеріалу, який проходить у режимі безперервної діяльності, викликає “аварійну” ситуацію.

Вищеперелічені вказівки виконуються тільки завдяки розвитку таких волевих якостей, як цілеспрямованість, сміливість, витримка. Саме остання забезпечує

гальмування, а в разі необхідності й нівелювання негативних почуттів, що заважають здійсненню прийнятого рішення та порушують традиційне самовладання майбутніх учителів музики під час гри. Розвиток цих якостей та вольових психічних станів сприяє становленню емоційної стійкості виконавців, оскільки постійна активність, оптимізм і мобілізаційна готовність стають нормами та звичками їх поведінки.

На основі експериментальних досліджень Л. Китаєв-Смик виділив дві групи індивідів щодо їх емоційно-рухової активності при стресовій ситуації. Перша група схильна до активної емоційної реакції під час діяльності в зазначених умовах, що сприяє правильному вибору арсеналу запланованої поведінки. Проте нераціональна активація емоційно-рухових реакцій може супроводжуватися втратою окремих необхідних дій і призводити навіть до дезорганізації діяльності. При цьому неправильно використовуються сліди пам'яті й знижується контроль за власними діями. Для суб'єктів другої групи – характерне зниження емоційно-рухової активності, зменшення спонукальної ролі вольових процесів. У ситуаціях, які вимагають прискореної реакції, індивіди цієї групи виявляють пасивну, апатичну поведінку. Тому в особистості виникає потреба заздалегідь до емоціогенних умов виробити такий психофізіологічний стан, який забезпечить адекватну реакцію організму на дію подразників і тим самим сприятиме прояву емоційної стійкості в стресових обставинах [3, с. 58].

Одним з важливих компонентів самовиховання вчителя до діяльності в напружених ситуаціях С. Єлканов вважав уміння управляти саме темпом психічних процесів. Автор наголошував, що потрібно фіксувати у своїй свідомості еталони швидкого й повільного темпів. Для цього ефективні вправи на порівняння, тобто “якщо свідомо чергувати швидкий і повільний темп рухів, то будуть вироблені й зафіксовані потрібні акцептори дій, своєрідні орієнтиривимірники, необхідні для здійснення тих чи інших дій у потрібному темпі...”. Доцільно відпрацьовувати плавні рухи незалежно від активного чи пасивного емоційного стану. Такі вправи формують темп психічної активності суб'єктів, виховують упевненість у своїх силах [2, с. 95].

Виробленню загального психофізіологічного стану організму, який забезпечує швидкість активації відповідних слідів у довгостроковій пам'яті в екстремальних умовах, сприяє наявність в особистості розвиненої здібності до рефлексивної діяльності. Управління своєю поведінкою досягається на основі високорозвиненого зворотного психічного зв'язку, його сутністю є усвідомлене суб'єктивно-психічне відображення динаміки широкого комплексу психофізіологічного стану, що базується на взаємодії екстероцептивної, пропріоцептивної та інтероцептивної аналізаторних систем. Завдяки рефлексивній діяльності покращується ефективність самоуправління (саморегуляції), оскільки індивіди відчувають й усвідомлюють механізми корекції своєї поведінки. Запам'ятавши внутрішній стан при засвоєнні матеріалу та виконанні відповідних дій, суб'єкти можуть довільно “викликати” ці відчуття під впливом стрес-факторів і, в кінцевому результаті, оптимізувати діяльність [5, с. 69].

Отже, спираючись на зазначені психолого-педагогічні дослідження, ми рекомендували інструменталістам (після завершення автоматизації рухів під час роботи над музичною інформацією) запам'ятовувати загальні психофізіологічні стани, котрі забезпечують успішність виконання кожного епізоду творів. Запам'ятовування проводиться з метою довільного відтворення таких станів у будь-яких умовах та формування навичок свідомого управління ними. Останнє здійс-



нюється завдяки вольовим якостям, тобто їх пріоритетності в загальній системі саморегуляції. Для цього інструменталістам слід дотримуватися таких настанов:

- декілька разів програвати перший фрагмент музичного твору і з кожним повторенням змінювати психофізіологічне напруження від мінімальної до максимальної;
- визначити та запам'ятати міру психофізіологічного напруження, при якій епізод виконується найкраще;
- за допомогою цього методу встановити оптимум психофізіологічного напруження для наступного фрагмента;
- об'єднати опановані епізоди з обов'язковим відтворенням оптимальної міри психофізіологічного напруження;
- так само фрагментами опрацювати весь музичний твір і при цілісному його виконанні свідомо управляти своїм психофізіологічним станом, зберігаючи його напруження в межах встановлених “оптимумів”.

Визначення та запам'ятовування оптимальних психофізіологічних станів проводиться послідовно при засвоєнні всієї програми.

На завершальній стадії першого етапу (становлення емоційної стійкості) підготовки до сценічної діяльності музиканти-інструменталісти повинні вміти:

- продемонструвати наявність усунення дефіциту інформації завдяки високій точності відтворення текстових і виконавських компонентів музичного твору;
- знижувати силу початково-вихідної мотивації при цілісному виконанні твору у звичних умовах, оскільки умовне допущення декількох погрішностей під час гри зменшує психічне напруження й підвищує емоційну стійкість;
- не піддавати емоційному аналізу якість відтворення інформації в період гри, а у випадку мимовільного “зняття” проміжних результатів сприймати тільки вдало зіграні текстові чи виконавські компоненти;
- захоплюватися художньо-образним змістом музичного твору, бо це сприяє домінуванню сценічних емоцій;
- нівелювати сприйняття похибок і помилок під час гри;
- свідомо управляти своїм психічним і фізичним станом як перед грою, так і в процесі відтворення матеріалу.

Перевірка дієздатності розроблених методів становлення емоційної стійкості в період музично-інструментальної підготовки осіб, які брали участь в експерименті, до публічних виступів проходила в природних умовах навчального процесу. Відібраних піддослідних упорядковано до контрольної та експериментальної груп. З метою максимального вирівнювання потенційних можливостей між учасниками цих груп їх кваліфіковано по підгрупах, відповідно до часу проведення експерименту та з урахуванням таких особливостей:

- рівень виконавської надійності;
- курс (клас) навчання в навчальному закладі;
- професійна освіта;
- володіння відповідним музичним інструментом (акордеон, баян, фортепіано, скрипка);
- форма звітності (залік, іспит, державний іспит, конкурс).

Після закінчення цього етапу експериментального дослідження провели контрольні заміри результативності гри інструменталістів. Загальні показники ефективності відтворення музичного матеріалу піддослідними ЕГ порівняно з КГ були кращими на 3,2%.

**Висновки.** Таким чином, у ході проведеного дослідження було з'ясовано, що становлення емоційної стійкості під час підготовки музикантів-інструменталістів до виступів перед аудиторією включає в себе: визначення сили початково-вихідної мотивації та її корекцію до оптимальної міри з урахуванням індивідуальних особливостей, рівня виконавської майстерності, майбутньої форми звітності; ліквідацію дефіциту музичної інформації як один із засобів нівелювання небажаної дії внутрішніх стрес-факторів; емоційне оцінювання проміжних результатів діяльності завдяки аналізу та зіставленню якості реального й бажаного відтворення музичної інформації на початковій стадії роботи над творами і кінцевих – на завершальній; довільну саморегуляцію емоційної сфери та спрямування уваги на вдало відтворені текстові й виконавські компоненти з метою домінування стеничних емоцій.

#### **Література**

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряжённой деятельности, её психологические механизмы и пути повышения : автореф. дисс. на соискание учён. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология” / Л.М. Аболин. – М., 1989. – 43 с.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 367 с.
4. Котова Л. Методичні засади формування емоційної стійкості у музикантів-інструменталістів / Л. Котова // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. статей. – Мелітополь : Сана, 2008. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 78–81.
5. Мирошин А.В. Эмоционально-волевая устойчивость и её формирование у студентов (на материале педагогического вуза) : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.В. Мирошин. – М., 1988. – 260 с.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; [пер. с польск., вступ. ст. В.Н. Вилюнаса]. – М. : Прогресс, 1979. – 391 с.
7. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.Г. Юник. – К., 1993. – 202 с.
8. Юник Т.І. Вдосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педвузів) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.І. Юник. – К., 1996. – 238 с.

КРАВЧЕНКО В.М.

## **ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ**

У Законі України “Про освіту”, Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст. перед вищими навчальними закладами поставлено завдання забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння й упровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

У навчально-виховній діяльності закладів вищої освіти України впродовж попередніх десятиріч увага була зосереджена на оволодінні студентами значною сумою знань на екстенсивних засадах організації навчального процесу. За таких умов було досить складно забезпечити належний рівень інтелектуального розвитку особистості, підготувати її до самостійної пізнавальної діяльності впродовж життя. Тому на сьогодні можливості організації екстенсивної освітньої діяльності вищих навчальних закладів вичерпали себе.

Процеси глобалізації в усіх сферах соціально-економічного буття спричинили низку суперечностей у вищій професійній освіті:

– між високими темпами розвитку інформаційного середовища, вільного доступу до навчальної інформації й використанням традиційних методів навчання;

- між потребою інтенсивного розвитку професійної підготовки фахівців та існуючими в педагогічній практиці традиційними екстенсивними концепціями, що виявляються в загальних підходах до організації навчання й відсутності показників якості їхньої підготовки;
- між збільшенням обсягу інформації навчальних дисциплін та обмеженими можливостями їх засвоєння в окреслені терміни;
- між необхідністю інтенсифікації навчальної діяльності студентів, застосуванням із цією метою інноваційних технологій навчання та недостатньою розробленістю теорії й методики її впровадження;
- між індивідуальною мотивацією, потребами й цілеспрямованістю студентів та відсутністю особистісно орієнтованої системи підготовки;
- між потребою активної творчої самореалізації професійних компетенцій майбутнього фахівця з метою підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці та відсутністю необхідних педагогічних умов.

Подолання виявлених суперечностей вимагає пошуку системного вдосконалення професійної підготовки фахівців за рахунок інтенсифікації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Отже, на сучасному етапі соціально-економічного розвитку України інтенсифікація навчального процесу стає актуальною проблемою професійної підготовки студентів. Її розв'язання спрямоване на задоволення потреб суспільства в активних і творчих спеціалістах, які мали б ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку з обраного фаху, могли самостійно приймати рішення, пов'язані з професійною діяльністю, щоб цілеспрямовано створювати інтелектуальні й матеріальні цінності в майбутньому. Молодий спеціаліст має чітко усвідомлювати, що з отриманням диплома процес його професійної зрілості не закінчується. Починається серйозна самостійна робота з постійного оновлення своїх знань, швидкого адаптування до нових умов професійної діяльності.

**Мета статті** – розкрити шляхи інтенсифікації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі з метою вдосконалення професійної підготовки студентів.

Аналіз стану розробленості проблеми інтенсифікації професійної підготовки фахівців у вищій школі показав, що її розв'язання активізувалося наприкінці ХХ ст., але й досі відсутні науково обґрунтовані шляхи й засоби інтенсивної професійної підготовки фахівців у вищій школі.

У педагогічній науці інтенсифікація професійної підготовки студентів розглядається як така, що підвищує продуктивність навчальної праці, сприяє впровадженню інноваційних технологій, досягнень сучасної науки.

Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом інтенсифікації навчального процесу певною мірою висвітлена в наукових працях А.М. Алексюка, В.П. Андрущенко, Ю.К. Бабанського, В.І. Бондаря, Д. Брунера, Л.С. Виготського, Л.П. Вовк, С.У. Гончаренка, М.О. Данилова, В.В. Давидова, А. Дистервега, Д. Дьюї, Б.П. Єсіпова, Л.В. Занкова, І.А. Зязюна, Я.А. Коменського, Г.С. Костюка, А.І. Кузьмінського, В.Г. Кузя, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, О.Г. Мороза, А.І. Михайлушина, Н.Г. Ничкало, В. Оконя, В.Л. Омеляненко, В.О. Онишука, В.Ф. Паламарчук, Л.І. Прокопенко, О.Я. Савченко, М.М. Скаткіна, С.О. Сисоевої, О.В. Сухомлинської, Т.І. Сущенко, К.Д. Ушинського, С.Х. Чавдарова, М.І. Шута, Г.І. Щукіної та ін. Проте вказана проблема потребує подальшого ґрунтовного вивчення та розроблення.

Для більш глибокого розуміння сутності понять “інтенсифікація педагогічного процесу”, “інтенсивний”, “екстенсивний” звернемося до їх визначення у відомих словниках. Інтенсифікація (франц. *intensification*, від лат. *intensio* – напруження, посилення і *facio* – роблю) – посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості [1]. Інтенсифікація – посилення, збільшення продуктивності, напруженості певного процесу за рахунок застосування нових технологій [2].

Отже, інтенсивний – напружений, посилений, дієвий, який дає найбільшу продуктивність.

Екстенсивний (від лат. *extensivus* – розширювальний, розтяжний), пов’язаний з кількісним (без поліпшення якості) збільшенням, поширенням; протилежний інтенсивному [2].

Виходячи із цих тлумачень, інтенсифікація означає використання засобів впливу на об’єкт; збільшення напруженості взаємодії суб’єктів, її дієвості та продуктивності кінцевого результату.

Шляхом перенесення цих тлумачень на взаємодію суб’єктів можна запропонувати визначення інтенсифікації педагогічного процесу як сукупності напруженої інтелектуальної взаємодії викладача та студента в процесі професійної підготовки, яка спрямована на отримання продуктивного результату – розвитку нових інтелектуальних утворень (знань, умінь, навичок, компетенцій).

Зауважимо, що інтенсифікацію пов’язують більше з процесом виробництва, посиленням його розвитку, повнішим і раціональнішим використанням технічних, матеріальних і трудових ресурсів на базі науково-технічного прогресу.

Інтенсивний розвиток відрізняється від екстенсивного такими характеристиками: нарощуванням виробничих потужностей на колишній технічній базі, збільшенням матеріальних ресурсів і кількості робітників. Характеризуючи розвиток виробництва, К. Маркс писав у “Капіталі”, що “...через відомі проміжки часу здійснюється відтворення, якщо розглядати його з суспільної точки зору – відтворення в розширеному масштабі: розширеному екстенсивно, якщо розширюється лише поле виробництва; розширеному інтенсивно, якщо застосовуються ефективніші засоби виробництва” [3].

Якщо розглядати професійну підготовку фахівців як процес “виробництва” інтелектуального продукту, то, за аналогією, інтенсивність педагогічного процесу можна визначити як усе повніше й раціональніше використання технічних (засоби навчання), матеріальних (кошти) і трудових (професорсько-викладацький склад) ресурсів, застосовуючи ефективні засоби “виробництва” (методи навчання) та досягнення науково-технічного прогресу.

Такий підхід до розгляду необхідного нам тлумачення інтенсифікації дає змогу визначити фактори інтенсифікації професійної підготовки студентів, напрямки формування інтенсивного типу педагогічного процесу.

Ознайомлення з науково-педагогічною літературою, досвідом передових викладачів дає змогу визначити основні чинники, які впливають на ефективність інтенсифікації професійної підготовки фахівців.

Так, Т.А. Жижко виділяє, зокрема, такі чинники: модернізація освіти та використання інноваційних педагогічних технологій (проблемних, комп’ютерних, ігрових, формування творчої особистості), спрямованих на якісну перебудову навчально-виховного процесу, організаційно-методичне забезпечення

більш високого інтелектуального розвитку студентів, рівня їхньої самостійної пізнавальної діяльності [4].

Окреслюються деякі педагогічні умови ефективності навчального процесу на засадах інтенсифікації, зокрема, підготовка студентів до оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності, підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів.

На нашу думку, застосування інноваційних технологій, нових типів організації навчання в освітніх закладах змінює функції викладача з ретранслятора інформації на організатора навчально-виховного процесу.

Тому інтенсифікація професійної підготовки передбачає сформованість у студентів вищих навчальних закладів двох груп пізнавальних умінь – інформаційних та інтелектуальних, розвиток яких забезпечується: діагностикою рівнів самостійної пізнавальної діяльності, розробленістю змісту й методів формування пізнавальних умінь студентів як у процесі оволодіння конкретними навчальними дисциплінами, так і на міжпредметній основі; реалізацією особистісно орієнтованого підходу, що ґрунтується на врахуванні рівня навченості та розвитку студентів.

Під інтенсифікацією професійного навчання Л.Б. Колток розуміє підвищення продуктивності навчальної праці викладача і студента за кожен одиницю часу [5]. Як засіб інтенсифікації професійного навчання вона визначає застосування інформаційних технологій, основними характеристиками яких є можливість диференціації та індивідуалізації навчання. Узагальнюючи результати наукових досліджень і досвід творчих педагогів, Л.Б. Колток виділяє такі основні чинники інтенсифікації професійного навчання студентів, як: підвищення цілеспрямованості професійного навчання; посилення мотивації; збільшення інформативної місткості змісту освіти; застосування активних методів і форм навчання; прискорення темпу навчальних дій; розвиток навичок навчальної праці; використання комп'ютерів та інших нових інформаційних технологій.

Втім, з розвитком глобальної мережі Інтернет, що забезпечило вільний доступ до освітніх інформаційних ресурсів, з'явилась унікальна можливість інтенсифікації професійної підготовки студентів. Йдеться, зокрема, про використання бази знань та електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці студентів; оптимальне поєднання очної та дистанційної форм навчання для вдосконалення педагогічної взаємодії викладача та студентів.

Організація навчального процесу в сучасних умовах вимагає створення такого освітнього інформаційного простору навчального закладу, який дасть змогу забезпечити гідну професійну підготовку фахівців умовах запровадженої в навчальних закладах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Отже, процес формування інтенсивного типу педагогічного процесу є досить складним і багатограним, оскільки залежить від багатьох факторів – зовнішніх, притаманних мікро- і макросередовищу функціонування вищого навчального закладу, і внутрішніх, які діють і регулюються самим ВНЗ.

Визначаючи напрями інтенсифікації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах, враховуємо особливості впливу різних рівнів освітньої підготовки фахівців, зокрема, таких як:

Міністерство освіти і науки:

– забезпечення орієнтації державних стандартів як нормативної складової освітньо-професійної підготовки фахівців на інтенсивний тип освітньої діяльності;

- проведення педагогічних експериментів з упровадження навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах інтенсифікації;
  - запровадження моніторингу ефективності інтенсивних технологій та ін.
- Вищий навчальний заклад:
- прискорення побудови єдиного освітнього інформаційного простору ВНЗ та його зв'язку з глобальними мережами знань;
  - розроблення засобів підтримки та моніторингу успішного впровадження педагогічного процесу на засадах інтенсифікації;
  - оновлення технічних засобів з метою інтенсифікації педагогічного процесу;
  - стимулювання та матеріальне заохочення організаторів оновленого інтенсивного педагогічного процесу.

#### Викладачі ВНЗ:

- підвищення педагогічної майстерності;
- методичне забезпечення ефективності нового інформаційного середовища навчального закладу, збільшення інформативної місткості змісту освіти, оптимальне поєднання традиційних та інноваційних форм навчальної взаємодії;
- інтенсифікація професійного самовдосконалення з метою адаптації до змін індивідуальних темпів розвитку студента.

#### Студенти ВНЗ:

- забезпечення цілеспрямованої мотивації до нових засобів інтенсивного навчання та активної творчої самореалізації майбутнього фахівця з метою його конкурентоспроможності на ринку праці;
- адаптація до інноваційного навчання та професійної підготовки фахівців;
- оволодіння сучасними методами самостійної навчальної діяльності в умовах прискореного темпу навчальних дій.

Отже, інтенсифікація професійної підготовки фахівців передбачає оптимальне поєднання всіх напрямів і рівнів.

**Висновки.** Таким чином, одним із перспективних напрямів удосконалення професійної підготовки студентів є розроблення та впровадження в навчальний процес науково обґрунтованих інтенсивних технологій, визначення оптимальних педагогічних умов інтенсифікації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах.

Подальших досліджень потребують такі аспекти досліджуваної проблеми: розроблення теоретико-педагогічних основ та концептуальних положень інтенсивного розвитку професійної підготовки фахівців, створення системи методичного забезпечення навчального процесу в умовах інтенсивного інформаційного середовища навчального закладу.

#### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
2. Бирик С.П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / [С.П. Бирик, Г.М. Сюта ; за ред. С.Я. Єрмоленко]. – Х. : Фоліо, 2006. – 623 с.
3. Маркс К. Собрание сочинений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М., 1955–1981.
4. Жижко Т.А. Ефективність навчального процесу на засадах інтенсифікації / Т.А. Жижко // Наукові записки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. – Вип. 49. – Ч. 2. – С. 37–41.
5. Колток Л.Б. Проблема інтенсифікації навчання як складова модернізації освіти / Л.Б.Колток // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 75–81.

## **ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ**

Сучасні умови розвитку суспільства характеризуються впливом на нього світових глобальних тенденцій і факторів, які пов'язані з інтеграційними та інформаційно-комунікаційними процесами. Такі процеси не минули й вищу школу України, системи і структури якої сьогодні модернізуються й адаптуються до європейських стандартів.

За роки незалежності України під впливом глобалізаційних процесів, що відбуваються в усіх сферах суспільства, навчально-виховний процес у вітчизняних вищих навчальних закладах зазнав суттєвих змін й зорієнтований на досягнення світових освітніх стандартів. Цьому сприяють державна політика в галузі освіти, втілена в Конституції України, Законі "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти, відповідних указах Президента України, постановах Кабінету Міністрів України, нормативно-правовій базі вищої освіти, розробленій Міністерством освіти і науки України. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що головним ресурсом укріплення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародному рівні стає вища освіта [5].

У працях В.П. Андрущенка, І.А. Зязюна, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.М. Литвина, В.І. Лугового, М.І. Михальченка та інших вказується на необхідність упровадження у вищих навчальних закладах демократичних реформ, завдяки яким стає можливою модернізація навчально-виховного процесу. Один із ключових напрямів таких реформ значною мірою формується під впливом Болонської декларації.

Ситуація початку ХХІ ст. вказує на зростаючу актуальність орієнтації вітчизняної вищої освіти на європейську модель. У зв'язку з цим у 2004 р. в Україні розпочато активне впровадження основних ідей, наведених у Болонській декларації. Теоретичне обґрунтування освітніх модернізаційних процесів в умовах входження України в єдиний освітній простір знайшло відображення у працях В.П. Андрущенка, В.М. Бебика, Я.Я. Болюбаша, С.М. Гончарова, В.С. Журавського, М.З. Згуровського, В.Г. Кременя, В.С. Мошинського, М.Ф. Степка та інших. Як зазначають учені, сліпе копіювання Болонської системи не забезпечить досягнення позитивних результатів через значну розбіжність між соціально-економічною ситуацією, історико-культурними традиціями і менталітетом людей у нашій державі та країнах Європи. Цим зумовлена актуальність проблеми модернізації навчально-виховної діяльності у вищих навчальних закладах України з метою наближення її до загальноєвропейських стандартів з одночасним урахуванням наукового потенціалу та практичного досвіду національної вищої школи.

Так, В.Д. Шинкарук, аналізуючи напрями модернізації структури вищої освіти України, зазначає, що Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи, проте він не передбачає уніфікації змісту освіти [7, с. 14].

Позицію вченого поділяє О.Б. Полевікова, вказуючи, що вплив глобальних політичних, економічних і соціальних трансформацій на систему освіти країн Східної Європи приводить до здійснення проектів покращення змісту і форм освіти,

зміни світогляду фахівця. У зв'язку з інтеграційними освітніми тенденціями та модернізацією системи освіти, підкреслює науковець, проблема адекватного осмислення зазначених процесів набуває особливої актуальності в Україні [6, с. 79].

**Мета статті** – розглянути проблеми та напрями модернізації вищої освіти в Україні.

Завдання вищої школи як соціального інституту полягає в тому, щоб сприяти професійній самореалізації індивіда, навчаючи його професійно спрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем.

Нагальна потреба в ліквідації недоліків вищої школи передбачає концептуальне вдосконалення освіти і професійної підготовки фахівців за такими напрямами:

- формування ставлення до людини як мети соціального прогресу, а не засобу;
- орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті та професійній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини;
- реформування системи вищої освіти і професійної підготовки є стратегічними для забезпечення якості фахівців;
- продукування в процесі підготовки глибокої професійної компетентності та соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального й культурного розвитку [4].

Вирішення проблеми інвестування в розвиток вищої освіти “людського капіталу” дасть змогу досягти не лише короткотермінового економічного успіху, а й закласти засади для формування сталих довготермінових тенденцій розвитку національної економіки з її подальшою інтеграцією в європейський простір вищої освіти.

Кінцевою метою цього процесу є забезпечення якості вищої освіти, відповідної суспільним, особистісним та виробничим потребам, що продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн.

Останній аналіз цих питань здійснено у Франції (м. Страсбург) 20–21 листопада 2007 р. Радою Європи на настановчій конференції “Нові виклики європейській вищій освіті – подолання труднощів у глобалізованому суспільстві”. На конференції розпочалася реалізація 3-го проекту Ради Європи з подальшого реформування вищої освіти в країнах – учасниках Болонського процесу. Основна проблема, яка висвітлювалася учасниками конференції, – це університет між гуманізмом і ринком: переосмислення цінностей та його ролі у XXI ст. Ці питання є стратегічними для забезпечення якості вищої освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір та важливим чинником модернізації структури вищої освіти на період до та після 2010 р. Саме цей термін визначений 46 країнами, що беруть участь у Болонському процесі як період створення європейського простору вищої освіти і науки.

Запропонований Радою Європи проект з подальшого реформування європейської вищої освіти має реалізовуватися кількома етапами.

На першому етапі вирішуватиметься питання щодо формування готовності суспільства і кожної людини до викликів сучасного світу.

Надалі має визначитися тип адекватної проблемам світового розвитку структури вищої освіти. Сучасна освіта має забезпечувати виконання ряду завдань, зокрема, економічний успіх, політичну стабільність, сталий розвиток суспільства тощо. Ці завдання реалізуються через таку організацію підготовки фа-



хівців, яка повністю відповідає запитам ринку праці та здатна прогнозувати його розвиток, підготовку до життя активних громадян демократичного суспільства, їхній особистісний розвиток, виокремлення таких наукових та освітніх пріоритетів, які забезпечать якісну підготовку фахівців.

Стратегія розвитку вищої освіти України в умовах Болонського процесу передбачає створення інфраструктури, яка дасть змогу ВНЗ максимально реалізувати свій індивідуальний потенціал у плані задоволення високих вимог європейської системи знань та адаптувати систему вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних для нашої держави та суспільства.

Гармонізація вищої освіти України відповідно до вимог ЄПВО, її розвиток здійснюватимуться за певними принципами. Насамперед, це пріоритетне запровадження інноваційних досягнень освіти і науки, адже відомо, що саме інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. Як наслідок, основна увага приділятиметься загальному розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички.

Важливо також забезпечити соціальний контекст вищої освіти, що дасть можливість випускникам ВНЗ формувати успішну професійну кар'єру на принципах соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей.

Ніколи ще проблема якості вищої освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного значення, як сьогодні. Те, що проблеми якості освіти вийшли на перший план, визначається рядом об'єктивних чинників:

- від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;
- якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці.

У системі вищої освіти України успішно здійснено ряд важливих практичних кроків з реалізації вимог Болонського процесу та її подальшої модернізації:

- уряд затвердив новий Перелік напрямів освіти, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”, який адаптовано до потреб галузей економіки та європейських вимог;
- прийнято ряд урядових рішень, зокрема, з питань заснування нових академічних стипендій та надання одноразової адресної грошової допомоги випускникам педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів;
- проведено важливі заходи щодо скорочення та впорядкування мережі ВНЗ, насамперед, Кабінету Міністрів України подано проект постанови щодо передачі відомчих ВНЗ у підпорядкування МОН;
- створено модель національної системи кваліфікацій, яка в перспективі гармонізуватиме із системою кваліфікацій ЄПВО;
- запроваджено двоциклову систему підготовки фахівців (бакалавр, магістр), що дає можливість перейти найближчим часом до трициклової системи вищої освіти, яка діє у ЄПВО;

– з 2006/07 н. р. у всіх ВНЗ України III–IV рівнів акредитації навчальний процес здійснюється відповідно до рекомендацій Європейської кредитно-трансферної системи;

– розроблено рекомендації та здійснюються організаційні заходи щодо запровадження Додатку до диплома європейського зразка (Diploma Supplement);

– розроблено механізми залучення студентської молоді до управління навчальним закладом, контролю якості навчального процесу та реалізації суспільного життя студентів в усіх його проявах.

У цьому контексті варто зазначити, що Державна програма розвитку освіти на 2006–2010 рр. спрямована на розширення охоплення населення освітою та інтеграцію України в європейський освітній простір.

Метою програми розвитку освіти є підвищення якості освіти і виховання, інноваційний розвиток, адаптація до соціально орієнтованої ринкової економіки, інтеграція в європейський та світовий освітній простір, забезпечення рівного доступу до здобуття якісної вищої освіти, удосконалення механізму управління та фінансування, соціальний захист усіх учасників навчально-виховного процесу, прискорення розвитку вищої освіти як визначального чинника інноваційного розвитку суспільства в цілому. Програма розвитку освіти має реалізовуватися за такими напрямками:

– досягнення європейського рівня якості і забезпечення доступності освіти;

– визначення духовних орієнтирів в освіті;

– розвиток демократизму;

– підвищення соціального статусу педагога;

– ефективне використання фінансових і матеріально-технічних ресурсів, які залучаються для забезпечення розвитку освітньої галузі [3].

У вищевказаній програмі підкреслюється, що європейський рівень якості й доступності освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки країни, дотримання міжнародних норм і вимог національного законодавства щодо реалізації конституційних прав громадян України на здобуття якісної освіти. Разом з тим підвищення ефективності використання фінансових і матеріально-технічних ресурсів, які залучаються для забезпечення діяльності галузі, можна досягти шляхом запровадження об'єктивного контролю за показниками економічності, ефективності та результативності; розроблення і затвердження державних стандартів освіти з урахуванням вартості навчання у розрахунку на календарний рік за умови дотримання вимог державного стандарту.

Виконання програми розвитку освіти має забезпечити перехід до нової якості освіти і виховання, що впливає з їх пріоритетності для розвитку України. Це, перш за все, стосується:

– підвищення індексу рівня освіти (далі – ІРО) та індексу людського розвитку (далі – ІЛР) на регіональному та загальнодержавному рівні відповідно до рейтингу України за цими індикаторами;

– залучення громадян до національної культури, піднесення моралі та духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, патріотизму;

– створення рівних умов і можливостей для здобуття громадянами повноцінної освіти протягом життя, для особистісного розвитку й творчої самореалізації;

- підвищення професіоналізму та соціального статусу викладачів і науково-педагогічних працівників, забезпечення їх державної підтримки;
- підвищення якості навчання і виховання, що позитивно вплине на рівень кваліфікації, компетентності та відповідальності фахівців усіх напрямів підготовки і перепідготовки кадрів, упровадження новітніх педагогічних та інформаційних технологій, поглиблення інтеграції освіти і науки;
- підвищення якості та конкурентоспроможності робочої сили;
- створення ефективного механізму залучення та використання ресурсів держави на потреби освіти.

Не йдучи у розріз із державною програмою розвитку освіти на 2006–2010 рр., наукові дослідження М.Ф. Степка, Я.Я. Болнобаша, В.Д. Шинкарука, В.В. Грубінка, І.І. Бабина вказують, що саме освіта є найважливішою детермінантою порівняно з іншими чинниками. Долання перешкод для інноваційного розвитку в українському суспільстві можна забезпечити за рахунок прориву в освіті.

Так, модернізація структури вищої освіти передбачає проведення ряду реформ. При цьому проводити їх необхідно виважено, щоб зберегти національні надбання та запобігти руйнації національної системи вищої освіти. Реформування вищої освіти, по-перше, передбачає оптимізацію мережі вищих навчальних закладів. Сьогодні в Україні підготовку фахівців з вищою освітою здійснюють 920 ВНЗ усіх рівнів акредитації та форм власності. Вони підпорядковані 28 міністерствам і відомствам, 10 з яких мають у підпорядкуванні лише один заклад. Такої практики не має жодна європейська країна. Аналіз зарубіжного досвіду показує, що у країнах з ідентичними демографічними показниками середня кількість студентів в одному університеті становить, наприклад, в Іспанії – 22 тисячі студентів, в Італії – 23 тисячі, у Греції – 14 тисяч, у Словенії – 8 тисяч, а в Україні – лише 6,5 тисячі [7, с. 14].

Відомча підпорядкованість навчальних закладів часто заважає їх розвитку, запровадженню єдиних підходів до організації освітньої діяльності, що передбачає створення нової парадигми взаємодії навчальних закладів як з міністерствами і роботодавцями, так і з системою вищої освіти держави в цілому. Поділяємо точку зору В.Д. Шинкарука, що це питання має бути вирішено на державному рівні шляхом прийняття відповідного урядового рішення.

Крім того, формування оптимальної мережі передбачає визначення типів доуніверситетських і університетських навчальних закладів, зокрема, доуніверситетські – професійні коледжі (сучасні ПТУ) і коледжі та університетські заклади – університети, академії. У професійних коледжах передбачається підготовка кваліфікованих робітників та фахівців тільки за освітньо-кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст”. У коледжах здійснюватиметься підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст” та “бакалавр”. В університетах і академіях здійснюватиметься підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”, “магістр” та доктора філософії, а також підготовка та перепідготовка наукових, науково-педагогічних працівників шляхом їх навчання в аспірантурі та докторантурі.

Сьогодні МОН, вищі навчальні заклади і роботодавці обговорюють питання про місце бакалавра в системі підготовки фахівців з вищою освітою. По-перше, бакалавр має бути затребуваним на ринку праці, як у багатьох європейських країнах. Необхідно сформулювати громадську думку про достатній рівень компетент-

ності бакалавра, який може якісно виконувати свої функціональні обов'язки відповідно до сучасних вимог виробництва або соціальної сфери послуг.

По-друге, модернізація структури вищої освіти передбачає запровадження національної системи кваліфікацій, що узгоджуватиметься із напрямками освіти та підготовки європейського простору вищої освіти.

По-третє, здійснення трициклової системи освіти.

Щодо ступенів бакалавра та магістра, то, як було зазначено, напрацьований досвід з організації, формування змісту підготовки та професійного використання цих фахівців, хоча проблемою залишається невідповідність кваліфікацій, що присвоюються випускникам, запитам ринку праці.

Серйозною є також проблема підготовки на третьому циклі – доктор філософії (PhD). Причиною цього є традиційне існування в Україні двох наукових ступенів (кандидат наук, доктор наук), а також те, що ці ступені в Україні можна отримати не тільки в університетах, але і в науково-дослідних установах різного підпорядкування, причому здобуття такого ступеня не завжди супроводжується навчанням в університеті. Це можна зробити, працюючи за науковою тематикою самостійно або під керівництвом провідного вченого.

Як правило, у багатьох європейських країнах загальний термін університетського навчання, який дає змогу отримати докторський академічний ступінь, становить не менше ніж вісім років (3–4 роки – бакалаврат, 1–2 роки – магістратура, 3–4 роки – докторантура). Кінцевий варіант адаптації підготовки фахівців на третьому циклі ще не визначений. Щодо цієї проблеми в Україні точаться дискусії. Як зазначають науковці М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин, доцільно проаналізувати досвід країн, які здійснювали такі реформи, та визначити практичні шляхи вирішення окресленої проблеми [4].

Модернізація національної системи кваліфікацій зумовлена необхідністю забезпечення взаємозв'язку між ринком освітніх послуг та ринком праці, приведення обсягів та якості професійної освіти і навчання у відповідність із потребами роботодавців, підвищення ролі соціальних партнерів, суб'єктів господарювання в реалізації стратегії навчання впродовж життя.

Формування національної системи кваліфікацій в контексті ЄПВО забезпечить, по-перше, прозорість, відкритість та визнання термінів і періодів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, а по-друге, національна система кваліфікацій буде сертифікована відповідними європейськими структурними органами, що дасть змогу запровадити у вищу освіту України новий додаток до диплома європейського зразка.

Ефективне її функціонування забезпечить передумови для переходу від одного до іншого кваліфікаційного рівня чи набуття суміжних кваліфікацій, що, у свою чергу, мотивуватиме громадян України до професійного вдосконалення та продуктивної зайнятості.

Україна запроваджує національні критерії для кваліфікацій у вищій освіті. У системі цих критеріїв розроблені дескриптори кваліфікацій, що відповідають принципу “зрозумілості і порівнянності”. Ці критерії будуть узгоджуватися із європейськими підходами, що визначають кваліфікації короткого циклу – молодший спеціаліст (60–120 кредитів); кваліфікації першого циклу – бакалавр (180–240 кредитів); кваліфікації другого циклу – магістр (60–120 кредитів), а також

кваліфікації третього циклу (доктора філософії – PhD), де навчання триватиме не менше трьох років [8].

Відповідно до європейських підходів, кваліфікації короткого циклу (молодший спеціаліст) присвоюються студентам, які завершили відповідний цикл підготовки у професійних коледжах. Кваліфікації першого циклу (бакалавр) присвоюються студентам, які продемонстрували знання та компетенції за напрямом підготовки на рівні сучасних досягнень на основі використання у навчанні посібників поглибленого змісту; можуть застосовувати отримані знання та компетенції на професійному рівні виробничої діяльності та розвинули компетенції, достатні для доведення, обґрунтування й вирішення питань за напрямом підготовки; здатні знаходити та інтерпретувати відповідні дані (за напрямом підготовки) для формування суджень з відповідних суспільних, наукових або етичних проблем; вміють доносити інформацію, ідеї, проблеми та рішення як до фахівців, так і нефахівців; розвинули навички вчитися, необхідні для подальшого навчання з більшою мірою самостійності.

Продовження навчання в магістратурі передбачатиметься тільки для успішного бакалавра. Іншим бакалаврам, які набули прогресивного практичного досвіду на виробництві або в соціальній сфері, буде забезпечена можливість через кілька років опанувати магістерські програми. Аналогічний механізм можна застосовувати щодо магістрів при їх зарахуванні на докторські програми.

Кваліфікації другого циклу (магістр) присвоюються студентам, які продемонстрували знання та розуміння явищ і процесів, здобуті при підготовці на першому циклі, розширюють та/або поглиблюють їх, створюють основу або можливість для розвитку і/або застосування власних ідей, включно для дослідної роботи; можуть застосовувати отримані знання та компетенції, вміють вирішувати проблеми у новій або незнайомій ситуації у ширшому (або багатогалузевому) контексті, пов'язаному з напрямом підготовки; здатні інтегрувати знання та вирішувати складні питання, формулювати судження за недостатньої або обмеженої інформації, вміють зрозуміло і недвозначно доносити свої висновки та знання, розумно їх обґрунтовуючи, до фахової та нефахової аудиторії; володіють навичками, що дають їм змогу навчатися самостійно.

Навчання в магістратурі потребує творчих (креативних) підходів, там мають навчатися кращі студенти. Тому необхідні механізми (перехідні програми, а можливо, програми домагістерської підготовки тощо) зарахування бакалаврів на магістерські програми.

Слід зазначити, що апробацію таких схем та методик підготовки фахівців реалізував Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет радіоелектроніки, Національний аграрний університет, Хмельницький національний університет та інші.

Також потребують розроблення багатоваріантні програми за критеріями академічності та професійності. За окремими напрямами освіти може здійснюватися підготовка фахівців за програмою інтегрованих магістрів. Інтегрований магістр – ступінь другого циклу вищої освіти, присвоєнню якого передують наскрізне навчання студента на двох початкових циклах вищої освіти (ступінь бакалавра присвоюється, але диплом бакалавра студенту не видається). Інтегрований магістр застосовується при отриманні окремих складних спеціальностей, наприклад, меди-

цина, ветеринарія, мистецтво, екологія, національна безпека. Оскільки ми маємо серйозні пріоритети в Європі та світі у сфері підготовки педагогічних працівників, доцільно зберегти інтегрованого магістра і в цьому напрямі підготовки фахівців.

Кваліфікації третього циклу (доктор філософії (PhD)) присвоюються слухачам (дослідникам), які продемонстрували комплексне розуміння напряму підготовки та майстерне володіння навичками й методикою дослідної роботи; здійснили суттєвий обсяг дослідної роботи та завдяки своєму оригінальному дослідженню зробили внесок, який поглиблює знання, окремі частини якого можуть бути рекомендованими до публікації у країні та за кордоном; здатні до критичного аналізу, оцінювання та синтезу нових складних ідей; можуть спілкуватися на рівних з іншими науковцями, широкою науковою спільнотою та загалом у галузі своєї спеціалізації; здатні сприяти втіленню в академічному і професійному контекстах технологічних, суспільних чи культурних досягнень в інформаційному суспільстві.

Стандартна тривалість стаціонарного докторського навчання становить не менше трьох років. Передбачається запровадження кредитів ECTS для вимірювання навчального навантаження студентів під час засвоєння докторських програм.

Докторські програми є доступними для осіб, що вже мають ступінь магістра або його еквівалент; вони забезпечують набуття детальних, ґрунтовних знань з певної галузі, готують до незалежної, самостійної науково-дослідної творчої діяльності і в кінцевому підсумку надають можливість отримати академічний ступінь доктора філософії.

Порушуючи окреслене питання, О. Джура підкреслює, що в Україні необхідно ґрунтовно обговорити з науково-педагогічною громадськістю коло проблем щодо запровадження третього Болонського циклу, розробити механізми його запровадження та створити структуровані докторські програми, які мають включати лекційні курси та незалежні наукові дослідження, процедури контролю та оцінювання навчання на докторських програмах. У кінцевому підсумку, як наголошує дослідник, необхідно розробити національну систему кваліфікацій для всіх трьох циклів, що буде узгоджуватися із європейською системою кваліфікацій, а також європейською системою кваліфікацій навчання впродовж життя [2, с. 54].

**Висновки.** Отже, на підставі аналізу теорії та практики нами окреслено проблеми й визначено напрями модернізації вищої освіти в Україні. Доцільно підкреслити, що для України проблема входження у світовий та європейський освітній простір є надзвичайно важливою, оскільки це є значним кроком ефективного входження у світове співтовариство. Прийняття правил єдиного соціально-економічного простору починається з усвідомлення вимог сучасної глобалізації та формування відповідної політики внутрішньої перебудови. Водночас не менш важливо усвідомлювати можливі ризики та загрози, пов'язані з глобалізацією освітніх процесів. Проблема полягає не тільки в загрозі втрати національної неповторності системи освіти. Сліпе копіювання західних зразків може привести до втрати власного позитивного досвіду, який отриманий нашою багаторічною історією, на нашому менталітеті.

#### Література

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя ; [авт. колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Джура О. Болонський процес як прояв модернізації освіти / О. Джура // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 58–63.

3. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 рр.: схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12.07.2006 р. № 396-р. – С. 4–6.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / [уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков] ; відп. ред. М.Ф. Степко. – К. : Освіта України, 2004. – 60 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.
6. Полевікова О.Б. Професійна педагогічна освіта в умовах глобалізації : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [“Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах ВНЗ”], (Умань, 8–9 жовтня 2009 р.). – Умань : ПП Жовтий, 2009. – С. 79–80.
7. Шинкарук В. Системний підхід до дослідження інтеграційних процесів у вищій освіті України / В. Шинкарук, Х. Чаковський, К. Метешкін // Вища школа. – 2008. – № 9. – С. 12–19.
8. National Qualifications Framework: Development and Certification // Report from Bologna Working Group on Qualifications Framework, May, 2007.

КРИВОНОС Ю.С.

## МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ТА СТУДЕНТСЬКИЙ КОЛЕКТИВ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Взаємодія особистості та колективу в умовах дотримання прав і свобод людини набувають особливої значущості. Спираючись на глибинні філософські концепції людини і досвід світової педагогічної думки, сучасна педагогічна наука шукає нові шляхи вирішення проблеми формування особистості студента шляхом взаємодії колективу та особистості. Під час навчання у ВНЗ відбувається становлення особистості студента, тобто його ціннісних орієнтацій, мотивів і потреб, відбувається “професіоналізація” психологічних процесів, зростає потреба в самовдосконаленні. Психічний і соціальний розвиток особистості студента є діалектичним процесом виникнення і роз’язання суперечностей переходу зовнішнього у внутрішнє, саморуху, активної роботи над собою [14, с. 352].

**Мета статті** – розглянути особливості впливу музичного мистецтва на колектив студентів у процесі соціально-психологічного формування особистості студента.

Як зазначав видатний педагог В. Сухомлинський, “людина – істота суспільна і саме завдяки суспільству в людині формуються її людські риси”, тобто відбувається соціалізація особистості [15]. Кожна людина прагне до самоствердження в колективі, проте процес включення особистості в систему колективних відносин складний, неоднозначний і глибоко індивідуальний. Людина, потрапляючи в оточення інших людей, доволі часто може великою мірою змінювати власну поведінку в процесі спілкування. Видатний російський медик-психіатр, невропатолог, фізіолог, психолог, академік В. Бехтерев виокремив три можливих напрями розвитку особистості в колективі:

1. Колектив буде посилювати особистість і збільшувати її можливості.
2. Особистість залишиться байдужою до колективу.
3. Колектив може уповільнювати соціально-психологічний розвиток особистості [1, с. 333].

Входження особистості в колектив суттєво залежить від її індивідуального соціального досвіду, який визначає характер суджень, систему ціннісних орієнтацій, лінію поведінки. Цей досвід може відповідати, а може й не відповідати судженням, цінностям і традиціям поведінки, які склалися в колективі. Беручи за основу визначення А. Макаренка, колектив можна розглядати як стійке

об'єднання людей, яке має загальну суспільно значущу мету, спільну діяльність, спрямовану на реалізацію цієї мети [15, с. 150]. Розглядаючи співвідношення особистості і суспільства, американський психолог А. Маслоу зазначав, що умовою оздоровлення суспільства є розвиток у людини творчого начала й самоактуалізації особистості, які передбачають єднання людини із соціумом.

Продовжуючи думку академіка В. Бехтерева, науковці розглянули три найпоширеніші варіанти розвитку відносин між особистістю і колективом: 1) особистість підкоряється колективу (конформізм); 2) особистість і колектив перебувають в оптимальних відносинах (гармонія); 3) особистість підкоряє собі колектив (нонконформізм). У кожному з цих загальних варіантів виділяється безліч ліній відносин. Автор теорії розвитку особистості та один з основоположників теорії соціального учіння Е. Еріксон наголошував на тому, що розвиток особистості визначається соціальним світом і між особистістю та суспільством немає антагонізму [2, с. 142].

Якщо в сучасній літературі поняття “колектив” вживається у двох значеннях: як будь-яка організована група людей (наприклад, колектив підприємства) і як високоорганізована група, то в педагогіці колективом називають об'єднання вихованців, якому властивий ряд важливих ознак. Значення студентського колективу полягає в тому, що він є своєрідною ланкою, що з'єднує між собою суспільство та особистість. Це мікросередовище, яке сприяє перетворенню норм і ціннісних орієнтацій суспільства в норми, цінності конкретної особистості.

Період навчання у ВНЗ є одним з важливих етапів у процесі соціалізації людини. В цей період відбувається засвоєння людиною соціального досвіду, накопичення власних цінностей і орієнтирів, норм поведінки. У студентському колективі в сумісній діяльності здійснюється обмін інформацією, формуються різноманітні відносини між студентами: ділове співробітництво, відповідальність, взаємодопомога, доброзичливість. Крім того, розвивається здатність розуміти стан, мотиви вчинків інших і відповідно на них реагувати [14, с. 334].

Характер відносин особистості студента і колективу зумовлений не лише якостями особистості, а й особливостями колективу. Так, одноманітність діяльності й вузький діапазон соціальних ролей у колективі, бідність змісту й одноманітність організаційних форм спілкування між членами колективу можуть негативно впливати на встановлення нормальних відносин. Тому сприяти соціальній адаптації студента в колективі і в соціальному житті допоможе грамотна організація виховної роботи в студентському колективі.

Значним у формуванні особистості є вплив на її свідомість як через колектив, так і засобами музичного мистецтва. Результатом цього впливу повинні бути погляди, переконання, моральна впевненість, формування готовності активно включатись у суспільну діяльність. Музичні твори завдяки своїй різноманітності допускають чимало тлумачень і тому є зручним інструментом для вивчення особистісних якостей студента та проєкції формування суспільних характеристик особистості. Музика впливає на емоції та свідомість людини засобами переконання, тобто в людині відтворюється та особлива емоція, яку виражає конкретний музичний твір. Наприклад, при багаторазовому прослуховуванні меланхолійної музики людина стає меланхолійною, а при прослуховуванні веселої музики – настрій найчастіше покращується і людина стає веселішою. Це



пояснюється законом відповідності: не тільки емоційний зміст, а і сама суть конкретної музичної форми має тенденцію відтворюватися в поведінці людини [8].

Музика – один з найважливіших класів чутних людиною звуків – характеризується їх чіткою організацією за висотою (музичний лад), за гучністю (динаміка), за тембром (інструментовка). Звуки як комунікаційні сигнали несуть людині певну інформацію. Звук – це пружні коливання повітря чи середовища, що передають інформацію про взаємодію тіл і про самі тіла, які коливаються. Музика – це мистецтво звуку, мистецтво, що розгорається в просторі й часі.

На всіх етапах розвитку цивілізації музика відігравала важливу роль. Історія показує, що правителі й мислителі завжди взаємодіяли з тією чи іншою формою музики. У королів, герцогів, священиків, князів були свої “музичні двори”, у феодалів, лордів та баронів – барди, а в простих людей була принаймні народна музика.

Слід зазначити, що в країнах, де існувала велика різноманітність музичних стилів, відзначалася менша прихильність до національних традицій і звичаїв, а де кількість цих стилів була обмеженою, як наприклад у Китаї, прихильність, а точніше навіть поклоніння традиціям, було дуже явним. Ця заява, здається, надає ваги існуючій думці про те, що стилі музики — це просто продукт і вираження цивілізації і національних відчуттів. Тобто спочатку приходить цивілізація, а потім характерні для неї образи музики. Однак істина в тому, що саме нововведення в музиці неминуче призводять до нововведень у політиці і моралі, а не навпаки. Можливо тому після занепаду музики в Єгипті та Греції відбулося падіння самих цих цивілізацій.

Створені когнітивні моделі музичного сприйняття акцентують увагу на аналізі динамічної, процесуальної сторони процесів обробки інформації під час сприймання музики. У цих моделях передбачено обробку інформації декількома послідовними етапами. Відзначено, що пізнавальні здібності у “тренованого” суб’єкта у сприйнятті музики більш тонко диференційовані, ніж у “нетренованого”. У зв’язку з цим психолог, філософ, соціолог, кандидат психологічних наук, доктор філософських наук Г. Іванченко розглянула чотири рівні музичного сприйняття:

1) сенсорний (мікродиференціальний). На цьому рівні відчуттів відбувається тонкий сенсорний аналіз елементарних якостей звука (висота, гучність, тембр) та їх взаємодія між собою;

2) звуковисотно-інтонаційний. Тут відображення звука відображення на рівні сприйняття: цілісний музичний звук оцінюється і переживається як частина мотиву, інтервалу, акорду, як ступінь ладу. Таке переживання співвідношень між звуками дає змогу розрізняти, сприймати музичну фразу, мелодію, окремі звуки, інтервали;

3) емоційно-семантичний. У нього входять мелодичний, гармонічний та поліфонічний види сприйняття. Він спирається на добре розвинене ладове відчуття і довільні, стійкі музично-слухові і музично-ритмічні уявлення. Минулий музичний досвід дає слухачу змогу передбачати подальший розвиток мелодії, гармонії. Також на цьому рівні виявляються як інформаційна, репродуктивна, так і евристична функції музично-слухової системи;

4) інтегрально-семантичний, евристичний рівень. Для цього рівня характерні послідовно-одночасний процес побудови музичного образу й аналітико-синтетичні операції музичного мислення. На цьому рівні емоційна оцінка звучання дає можливість інтерпретувати його як змістову семантичну структуру [8, с. 94].

Музика – це формула, що не виражається словами (звісно не мається на увазі пісня). Психологи довели, що якщо людина повторює якусь формулу, що утверджує фізичні чи моральні якості, то людина дійсно набуває цих якостей. Так само і слухач усвідомлює, що музика пробуджує певні відчуття і такі самі відчуття тією чи іншою мірою завжди пробуджуються при прослуховуванні тих чи подібних музичних творів і є також певною формулою. Музика завжди викликає в слухача певні емоційні стани, а через те, що емоційні звички формуються легко, а можливо навіть легше, ніж інші звички, вони зрештою стають частиною натури. Арістотель напевне знав про це, говорячи, що “за допомогою музики людина прилучається і привчається відчувати правильні емоції” [8].

Отже, музика впливає не тільки на почуття чи емоції людини. Деякі твори музичного мистецтва можуть впливати і на свідомість. Яскравим прикладом цього є музика Й. Баха, яка належить до інтелектуального типу і справляє досить вагомий вплив на людське мислення. Звертаючись до творчості композиторів XVIII ст. Д. Скарлатті та В. Моцарта, творам яких були характерні трелі, рулади, варіації, можна прослідкувати, що в житті епохи це втілювалось у манерності, моді на жабо, оборки, прикраси. Чим легша, веселіша та радісніша музика, тим безпосередніша і триваліша її дія на слухача. Тому сучасна молодь віддає перевагу так званій легкій музиці. Можливо, з тієї самої причини всі композитори, які писали для клавесину і музика яких сприймалася легко, у тому числі Д. Скарлатті, справляли на своїх сучасників миттєвий вплив, тоді як музиці Л. Бетховена, наприклад, потрібно було для цього майже століття.

Сучасні дослідники вивчають проблеми сприймання музики як формування змісту у свідомості слухача [3; 4], особливостей слухового простору (вданого чи реального). Проблема сприйняття та впливу музичного мистецтва розглянуто в працях Е. Назайкінського, В. Медушевського, Г. Головінського. Зокрема, ідея про єдність простору і часу в музичному творі також здобула визнання [5], вона виявляється як відповідна “подієвість” [6, с. 204], оскільки “музика – це саме становлення” [7, с. 326–327]. Сприймання музичного твору розуміють як складний процес, де поєднуються емоційна та інтелектуальна сторони, зміст музичного матеріалу й особливості особистості. Ця єдність зумовлює явище музичного переживання з усіма специфічними і характерологічними особливостями [8; 11].

На особливу увагу заслуговують дослідження, які так чи інакше розкривають особливості творчої діяльності в ході прослуховування музики. Дослідження процесів творчої уяви в ході діяльності митців-музикантів виявили процеси осциляції внутрішніх і зовнішніх образів, що є важливим при підготовці майбутніх учителів музики та музичних керівників у дитячому дошкільному закладі [11]. Так, образи уяви не піддаються повному контролю суб'єкта. Під час створення і відтворення музики детермінованими є лише певні її аспекти, тоді як більшість залишаються відкритими уяві, а це є джерелом творчості [12]. Стимулювання творчої діяльності особи в ході музичної слухачької діяльності є

однією з провідних проблем щодо розуміння сучасних підходів до її розвитку, створення можливостей для прояву та розвитку індивідуально-психологічних особливостей у процесі музичної мисленнєвої діяльності суб'єкта [13].

**Висновки.** Органічне поєднання виховання (зовнішнього педагогічного впливу), навчання, самовиховання, використання системи конкретних виховних справ, які одночасно вирішують завдання інтелектуального, фізичного, патріотичного, морального, естетичного й екологічного виховання в єдиному виховному процесі може стати основою для проєкції соціально гармонічної особистості та висококваліфікованого спеціаліста. Враховуючи вікові та психологічні особливості студентів, їх здатність до сприйняття навколишнього середовища, можна сказати про те, що саме студентський колектив є сприятливим середовищем для закладання основ моральності, духовного розвитку суспільства. Крім того, студентський колектив може стати ареною для самовираження та самоствердження особистості, сприяти розвитку і збагаченню природних задатків студента, його творчої індивідуальності, залученню до духовних цінностей суспільства засобами музичного мистецтва, формуванню таких якостей особистості, як відповідальність, дисциплінованість, любов до своєї майбутньої професії.

#### Література

1. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для вузов / В.И. Петрушин. – 3-е изд. – М. : Академический проект : Гаудеамус, 2009 – 400 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
3. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки / А. Сохор. – Л. : Советский композитор, 1981. – 295 с.
4. Thoresen L. An auditive analysis of Schubert's Piano Sonsts op. 42 / L. Thoresen // Semiotica. – Vol. 66. – № 1. – P. 211–237.
5. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 194 с.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества : сб. избр. тр. / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
7. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии музыки / А.Ф. Лосев // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – С. 315–335.
8. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 264 с.
9. Костюк А.Г. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования / А.Г. Костюк // Сб. ст. – К. : Муз. Украина, 1986. – 126 с.
10. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
11. Rosenberg H.S. Creative transformations: How visual artists, musicians, and dancers use mental imagery in their work / H.S. Rosenberg, W. Trusheim // Imagery: Current perspectives / E.S. Joseph, P. Robin. – N. Y. : Plenum Press, 1989. – P. 55–75.
12. Cook N. Music, imagination and culture / N. Cook. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 243 p.
13. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / В.А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.
14. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / [за ред. В.І. Лозової]. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
15. Левківський М.В. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. / М.В. Левківський. – 3-те вид., доп. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 190 с.

КУЛЬКО В.А.

## ЩОДО СУТНОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах інтеграції України в міжнародне співтовариство відбуваються зміни не тільки в економічній та політичній сферах, а також у системі вищої освіти, яка має відповідати світовим стандартам. Високі вимоги до кваліфікації

й підготовки фахівців у різних галузях передбачають створення у процесі навчання умов для формування позитивної навчальної та професійної спрямованості студентів. Суперечності між потребами суспільства у високопрофесійних кадрах і недостатньою професійною готовністю студентів ВНЗ зумовлюють необхідність вирішення актуальних питань щодо розвитку навчальної та професійної мотивації.

Дослідженням природи та структури мотиваційної сфери людини присвячені праці В. Асєєва, Є. Ільїна, О. Леонтьєва, А. Маркової, Г. Щукіної, основні аспекти теорії мотивації привернули до себе увагу таких учених, як Л. Божович, І. Васильєв, В. Мільман, В. Моргун, різні види мотивів та їх формування у ВНЗ вивчали В. Спіцин, О. Алексюк, В. Каган, питання формування мотиваційної сфери студентів були розглянуті в дисертаційних дослідженнях К. Кальницької, В. Клачко, О. Плюща та ін. Проблема мотивації навчальної діяльності студентів набуває дедалі більшого значення. Але вирішення її ускладнюється тим, що, як зазначає більшість науковців, важко виокремити той чи інший мотив навчальної діяльності студента, оскільки всі мотиви взаємопов'язані.

**Мета статті** – розглянути питання навчальної мотивації студентів вищих навчальних закладів.

Підготовка студентів не задовольняє вимоги сьогодення, що зумовлює необхідність оптимізації мотивації навчальної діяльності у ВНЗ. Значні можливості в цьому напрямі відкриваються у вивченні структури мотивації, оскільки ефективність навчальної діяльності студентів залежить від рівня розвитку мотивації. Серед усіх видів мотивації найбільш важливими є внутрішні мотиви, безпосередньо пов'язані із процесом навчальної діяльності. Мотиваційний аспект, який є основою навчальної діяльності, перебуває в центрі уваги психологів і педагогів. Для виявлення сутності мотивації навчальної діяльності необхідно з'ясувати, якими є мотиви цієї діяльності. Питання мотивації і мотивів, які становлять мотиваційну сферу людини, завжди цікавили фахівців з філософії, психології та педагогіки (В. Апельт, В. Асєєв, Л. Божович, В. Вільман, Є. Ільїн, А. Кірсанов, Л. Леонтьєв, А. Маркова, А. Маслоу, Р. Немов, С. Рубінштейн, Р. Якобсон та інші).

Поняття “мотив” широко використовується в наукових публікаціях. Науковці трактують цей термін по-різному. У “Філософському енциклопедичному словнику” підкреслено, що мотив – це те, що спонукає людину до діяльності, заради чого вона здійснюється. У “Сучасному словнику з психології” (Л. Карпенко) термін “мотив” трактується як цілеспрямований вибір діяльності людини, пов'язаний із задоволенням її потреб [2]. На думку Л. Божович [10], мотив – це те, заради чого проводиться діяльність, тобто все те, в чому знайшла своє втілення потреба. Як вважає Н. Скороходова [4], мотив – це спонукання до активності, коли людина прагне задовольнити свої потреби. У своїх дослідженнях вчена з'ясовує взаємозв'язок між потребами студентів та мотивами навчання. Головними потребами, за Н. Скороходовою [4], є:

- самосвідомість (мотиви уявлення про свої можливості);
- творчі та естетичні потреби (прагнення зрозуміти щось нове);
- самоповага (мотиви досягнення успіху);
- потреби у виживанні та безпеці (матеріальні мотиви).

У проведених науковцями дослідженнях виявлені такі види мотивів навчальної діяльності:

- соціальні та пізнавальні (В. Апелът, М. Божович, А. Маркова);
- позитивні та негативні (А. Маркова, Р. Якобсон);
- усвідомлені та неусвідомлені (Р. Немов). На його думку, усвідомлені мотиви – це ті, які спонукають людину до діяльності (інтереси, світогляди тощо); неусвідомлені – наявні тоді, коли людина не розуміє, що спонукає її до діяльності [5];
- внутрішні та зовнішні (Л. Фрідман, П. Якобсон).

Під кутом зору нашого дослідження особливий інтерес становлять праці А. Маркової, П. Якобсона та Л. Фрідмана. На думку А. Маркової [3], прийнято розрізняти дві великі групи мотивів:

- 1) пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання;
- 2) соціальні мотиви – мотиви розвитку особистості.

У свою чергу, мотиви мають свої рівні: широкі пізнавальні мотиви – спрямовані на засвоєння нових знань, вони характеризуються великим інтересом до нових явищ, фактів, закономірностей; навчально-пізнавальні, що полягають в орієнтації студентів на засвоєння методів наукового пізнання; мотиви самоосвіти – можливість самостійного здобуття студентами нових знань. Широкі соціальні мотиви полягають у прагненні здобувати знання, щоб бути не тільки корисним у суспільстві, а також добре підготуватися до обраної професії; вузькі соціальні мотиви пов'язані з потребою людини в спілкуванні, в прагненні отримати задоволення від цього процесу.

Як вважає А. Маркова [3], існує три типи ставлення до навчальної діяльності: негативне (вузькість мотивів); байдуже (такі самі мотиви, як у негативно-го); позитивне (характеризується пізнавальними й особистими мотивами).

Що стосується досліджень П. Якобсона, то він, як і А. Маркова, виділяє негативні мотиви (спонуки людини, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, така мотивація не приводить до успішних результатів); позитивні мотиви, які є вагомими для людини соціальними устремліннями (почуття громадянського обов'язку перед країною, перед близькими; це, на його думку, є найбільш цінною мотивацією) [6].

Велике значення в науковій літературі приділяється внутрішнім та зовнішнім мотивам. Л. Фрідман так характеризує їх відмінність: “Якщо мотиви, які спонукають конкретну діяльність, не пов'язані з нею, то їх називають зовнішніми відносно цієї діяльності; якщо ж мотиви безпосередньо пов'язані із самою діяльністю, то їх називають внутрішніми” [11, с. 93].

До внутрішніх ми можемо зарахувати вже вищеперелічені мотиви, такі як соціальні, пізнавальні та професійні, оскільки вони пов'язані зі змістом навчальної діяльності. Зовнішні мотиви не пов'язані з навчальною діяльністю, до них належать мотиви матеріального заохочення (премії, стипендії тощо). Але зовнішні мотиви, на нашу думку, теж впливають на мотивацію до навчальної діяльності, тому що вони є важливими для оволодіння знаннями й уміннями, необхідними для професійної діяльності майбутніх фахівців, тобто для їхньої професійної мотивації.

Отже, сукупність мотивів, які спонукають людину до діяльності, можна розглядати як мотиваційну сферу особи. З аналізу психолого-педагогічної літератури відомо, що не існує єдиної думки з приводу змісту поняття “мотивація”. На сьогодні термін “мотивація” трактується по-різному:

- сукупність чинників, що визначають поведінку (Ж. Годфруа);
- сукупність мотивів (К. Платон);
- спонук до активної діяльності (Н. Скороходова);
- сукупність причин психологічного характеру (Р. Немов).

Таким чином, спираючись на дослідження Р. Немова, Н. Скороходової, К. Платона, вважаємо, що мотивація – це сукупність спонукальних чинників, які визначають поведінку людини (потреби, мотиви, інтереси).

На думку А. Маркової, мотивація навчальної діяльності існує як окремий вид мотивації. Мотивація навчальної діяльності визначається рядом факторів:

– самою освітньою системою, закладом, де відбувається навчальний процес;

- організацією навчального процесу;
- суб’єктними особливостями того, хто навчається;
- суб’єктними особливостями педагога і його ставленням до учня;
- специфікою навчального предмета [3].

Дослідження, проведені у студентських групах, передбачали визначення впливу мотивації на успішність навчання студентів. Так, наприклад, у дисертації Р. Борківської [7] з урахуванням особливостей навчального процесу в коледжі економіки та права було розглянуто сутність мотивації навчальної діяльності як ієрархічно організованої системи мотивів, що спонукають студентів оволодіти знаннями та способами пізнання, основами майбутньої професійної діяльності. Було з’ясовано, що мотиваційну основу навчальної діяльності становила система мотивів зовнішнього і внутрішнього типів: пізнавальний мотив, професійний мотив, мотив самовдосконалення та самоутвердження.

У дослідженнях М. Маслової щодо навчальної мотивації студентів технічного вузу на основі результатів анкетування було виявлено, що 77% студентів навчаються для того, щоб оволодіти знаннями і здобути професійну освіту. На їх думку, вища освіта є гарантом успішної професійної кар’єри [9].

Г. Павловець і В. Філоненко, розглядаючи мотивації навчальної діяльності студентів педагогічного вузу, зробили висновок, що основними напрямками формування навчальної мотивації студентів є усвідомлення можливості навчання для власної особи і майбутньої професійної діяльності, отримати інтелектуальне задоволення, здобути глибокі та міцні знання [8].

Г. Думенко, прослідкувавши розвиток різних мотивів у студентів технічного університету, відзначила велику вибірковість пізнавальних мотивів, які полягають не тільки в безкорисливому інтересі до навчального предмета, а й у виборі професії (що призводить іноді до зниження інтересу до всіх інших предметів) [12].

Аналізуючи ці напрацювання, вважаємо, що саме пізнавальний мотив є домінуючим у структурі навчальної мотивації студентів, основою подальшого розвитку всіх спеціальних здібностей і професійного самовизначення. Прагнення розширити особистий кругозір, здобути нові знання, опанувати професією дає можливість для творчої діяльності, самоутвердження та отримання вищого статусу в суспільстві.

**Висновки.** Високий рівень навчальної мотивації є одним з головних засобів підвищення ефективності і якості навчального процесу. Якщо говорити про навчальну мотивацію, треба мати на увазі не тільки якість навчальної діяльності, а й формування професійної компетентності, оскільки мотиви навчальної діяльності визначають ставлення студента до вирішення поставлених перед ним завдань.

#### Література

1. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.С. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Пешковского, М.Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Скороходова Н. Мотивация к учению: как управлять её развитием / Н. Скороходова // Народное образование. – 2006. – № 4. – С. 193–203.
5. Немов Р.С. Психология : учебник для студентов высш. пед. заведений : в 3-х кн. / Р.С. Немов. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1. – 688 с.
6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 137 с.
7. Борківська Р.В. Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.В. Борківська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [conf.stavsu.ru/\\_WordDocs/604.doc](http://conf.stavsu.ru/_WordDocs/604.doc).
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.pgta.ru/pgta/org/ppp/lusev\\_pub/st7.pdf](http://www.pgta.ru/pgta/org/ppp/lusev_pub/st7.pdf).
10. Изучение мотивации поведения детей и подростков / [под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежной]. – М., 1972.
11. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования : пособие для учителей / Л.М. Фридман. – М., 1997. – 93 с.
12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [5ka.su/ref/psihologiya/0\\_object73580.html](http://5ka.su/ref/psihologiya/0_object73580.html).

КУРАКІНА О.М.

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ

Сучасний стан середньої освіти характеризується значною девальвацією моральних цінностей, що потребує ефективних форм, методів, засобів впливу на молодь і вимагає професійної підготовки учителя нової генерації, здатного осмислювати й застосовувати сучасні педагогічні технології, зокрема, пов'язані з формуванням, збереженням і зміцненням фізичного, психічного, духовного здоров'я підростаючого покоління. Збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, формування свідомої мотивації щодо здорового способу життя, ставлення до власного здоров'я й життя інших є пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України ХХІ ст. [9].

Формування культури здоров'я молоді в системі середньої освіти – це соціально-педагогічний процес, учасниками якого, з одного боку, є учні з усією складністю функцій їх організму та несформованістю психіки, а з іншого – вчитель, якому, на нашу думку, повинна належати провідна роль у формуванні в молодіжному середовищі світоглядних цінностей здоров'я, наданні знань і формуванні практичних навичок здорового способу життя.

Успішне вирішення завдань з удосконалення системи середньої освіти тісно пов'язане зі зміцненням і охороною здоров'я, підвищенням працездатності молоді. У зв'язку з цим першочерговими завданнями сучасного етапу її модернізації повинні стати збереження і зміцнення здоров'я, формування цінностей здоров'я й здорового способу життя учнів.

*Мета статті* полягає у вивченні проблеми формування культури здоров'я учнів, потреби в здоровому способі життя молоді в історії вітчизняної педагогіки кінця ХХ ст. Вибір таких хронологічних рамок визначається катастрофічним погіршенням стану здоров'я населення України в досліджуваний період, а також активізацією уваги до цієї проблеми з боку наукової громадськості.

Учні різних вікових категорій становлять особливу соціальну групу, об'єднану специфічними умовами праці і життя. Крім цього, як відзначають В.К. Бальсевич, М.Я. Віленський, А.В. Лотоненко, Л.І. Лубишева, А.Е. Трушкін та інші, це одна з найчисленніших груп населення з підвищеним рівнем ризику захворювань.

Зниження рівня здоров'я і фізичної працездатності в молодих людей є наслідком великого психоемоційного навантаження, порушень гігієнічно обґрунтованого режиму дня, харчування тощо. У більшості з них все це загострюється необхідністю адаптації до нових умов життєдіяльності й спілкування з оточуючими.

Дослідження В.Н. Бараніна, Е.Г. Буліча, С.В. Жбанкова, Ю.Д. Железняк, В.Д. Маракушина, А.В. Чоговадзе показали, що перебудова організму за нових соціальних умов зумовлює активну мобілізацію, а потім виснаження фізичних резервів організму та як наслідок – зрив процесу адаптації і розвиток ряду захворювань.

Саме тому соціальний аналіз, пошук шляхів збереження й розвитку нації, її здоров'я, трудової та репродуктивної достатності мають бути адресовані педагогічній громадськості, якій необхідно усвідомлювати свою відповідальність за фізичне, соціальне і психологічне благополуччя нових поколінь.

Стає очевидним, що система середньої освіти може і повинна стати імунним бар'єром збереження індивідуального здоров'я учнів й сприяти формуванню їх культури здоров'я.

Формування й розвиток культури здоров'я суспільства, особливо молоді, залишається однією з найбільш актуальних проблем для держави. Про це свідчать Конституція України, закони і постанови Уряду, ряд концептуальних документів: "Основи законодавства України про охорону здоров'я", програма "Діти України" тощо. Всі вони спрямовані на затвердження необхідності збереження і зміцнення здоров'я молоді.

У зв'язку з цим привертає до себе увагу навчальна дисципліна "Фізична культура", яка пов'язана із саморозвитком людини і спрямована, головним чином, на адаптацію й розвиток людини. Взаємозв'язок і взаємодія цих двох напрямів мають сприяти реалізації зовнішньої і внутрішньої функції фізичної культури. Вони забезпечують суспільство всім необхідним для його існування й розвитку, передбачають постійне самовдосконалення людини.

У Концепції фізичного виховання в системі освіти України акцентується увагу на різкому погіршенні стану здоров'я і фізичної підготовленості учнів [7]. Як відзначають фахівці, на початок 1990-х рр. фізичний стан дітей досяг критичної позначки і щорік погіршується (90% учнів мають хронічні захворювання і фізичні відхилення в розвитку).

Однією з причин цього вважають кризу національної системи фізичного виховання населення. З усією гостротою перед державою постає проблема боротьби за збереження здоров'я нації. Закон України "Про фізичну культуру і



спорт” [5], Державна програма розвитку фізичної культури [4] і багато інших документів свідчать, що фізичне виховання повинне сприяти формуванню відповідального ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих як вищої індивідуальної і суспільної цінності. У Національній доктрині розвитку освіти [7] одним з пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти є пропаганда здорового способу життя. Водночас стан здоров'я населення України продовжує погіршуватися.

Існує багато шляхів виходу з такої ситуації, проте більшість з них вимагає значних матеріальних витрат, що робить їх не завжди доступними. Фахівці вбачають розв'язання проблеми, в першу чергу, в зміні ставлення людини до свого здоров'я, пропаганді і формуванні потреби в здоровому способі життя і культури здоров'я в цілому.

Відповідно, розвиток готовності до здійснення здорового способу життя в учнів є найважливішим завданням педагогічної діяльності, що реалізується в межах гуманістичного підходу. Така позиція відповідає державній політиці, що проводиться на сучасному етапі розвитку освіти.

Основи способу життя людини закладаються ще з малого віку, в основному в роки навчання в школі. Тому на школу, в першу чергу, покладається обов'язок з формування культури здоров'я, яка відображає універсальність зв'язків людини з навколишнім світом і людьми, впливає на її творчу й активну життєдіяльність, є вираженням гармонійності, цілісності особи, рівня її розвитку [1].

Проведені дослідження, що виявили залежність збереження і відтворення здоров'я від рівня його культури, стимулювали науково-практичний інтерес до потенціалу і можливостей формування в людини цієї якості і визначили культуру здоров'я як інтеграційне особистісне утворення, що включає відповідальне ставлення до здоров'я, реалізацію здорового способу життя і здібність до активізації життєвих ресурсів, що у своїй єдності впливає на забезпечення людиною своєї безпеки [3].

На сьогодні відповідальне ставлення до здоров'я є значущим і на соціальному, і на особистісному рівні. У суспільстві сформувалася і затвердилася думка, згідно з якою відповідальність за здоров'я людини несе вона сама, воно формується як частина її загальнокультурного й індивідуального розвитку, виявляється в здатності побудувати себе як особу відповідно до власних уявлень про повноцінне життя [3].

Формуванню здорового способу життя учнів, їх орієнтації на здоровий спосіб життя, його організації й культурі здоров'я в цілому приділяють увагу дослідники в різних сферах науки: педагоги, медики, психологи. Останнім часом помітно загострюється їх увага до вивчення вказаних проблем. Так, дослідження С. Закопайло [6] показали, що викладачі різних напрямів, у тому числі і з фізичної культури, на яких, в основному і лягає вирішення цих питань, не мають достатніх знань про культуру здоров'я, здоровий спосіб життя і, що найгірше, їх робота дуже часто має формальний характер.

Здоровий спосіб життя ми визначаємо як сукупність форм і способів повсякденного життя, що базуються на моральних нормах, цінностях і практичній діяльності особи та спрямовані на зміцнення адаптивних можливостей організму й підтримку високого рівня культури здоров'я. Г. Власюк розглядає здоро-

вий спосіб життя як комплекс оздоровчих заходів, що мають за мету зміцнення здоров'я людини, підвищення її працездатності, продовження творчого довголіття. Складові здорового способу життя, умови ефективності процесу формування культури здоров'я, а також його показники визначаються і в працях інших учених [6; 9]. Слід зазначити, що історичні аспекти цього питання поки не знайшли, на наш погляд, детального висвітлення в дослідженнях науковців.

Здоровий спосіб життя – загальноновизнаний, надійний, дієвий спосіб збереження і зміцнення здоров'я учнів. Відомо, що здоров'я потрібно берегти змолоду, тому основне навантаження з формування культури здоров'я і виховання дбайливого до нього ставлення лягає на освітні установи, перш за все загальноосвітні школи. Доказом зміни ставлення держави до проблеми формування культури здоров'я учнів є систематична оптимізація та наповнення змісту шкільної освіти.

Практично єдиними предметами в системі середньої освіти, які сприяють формуванню культури здоров'я, є “Основи безпеки життєдіяльності” та “Фізична культура”. А оскільки фізична культура – невід'ємна частина здоров'я і здорового способу життя, то нам видається цікавим прослідкувати зміни змісту відповідних навчальних дисциплін упродовж останніх десятиліть з точки зору вивчення їх можливостей у прищепленні навичок здорового способу життя учням і ролі у формуванні їх культури здоров'я. Одним із шляхів досягнення поставленої мети повинен стати процес удосконалення змісту освіти і в першу чергу – навчальних програм.

Так, у пояснювальній записці до програми з фізичної культури для середньої загальноосвітньої школи 1979 р. мова йде про те, що викладання цього предмета повинно створювати в учнів переконання в тому, що турбота людини про своє здоров'я й фізичний розвиток є не лише її особистою справою, а і громадським обов'язком [12]. Це свідчить про те, що здоров'я людини розглядається з точки зору його корисності для держави, а не лише самої людини. Якщо турбота про здоров'я дітей проглядається у змісті програми, то про значення культури здоров'я в його зміцненні не сказано практично нічого, а водночас відомо, що здоров'я людини на 50% визначається способом її життя.

Комплексна програма фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи 1985 р. вирізняється більшою оздоровчою спрямованістю. Пояснювальна записка знову нагадує про те, що турбота про своє здоров'я є громадським обов'язком і підтверджує споживче ставлення до людини. Вперше з'являється згадка про те, що спосіб життя людини впливає на її здоров'я, проте ці відомості мають епізодичний характер і вплинути на формування культури здоров'я не можуть [7].

Доказом зміни ставлення держави до проблеми формування культури здоров'я стала програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Фізична культура” 1998 р. У пояснювальній записці до неї говориться, що фізична культура розглядається як складова загальної культури суспільства, спрямована, перш за все, на зміцнення здоров'я. Вперше наголошується, що до обов'язків вчителя входить показати учням шляхи опанування необхідних знань, навичок і вмінь, які сприятимуть зміцненню здоров'я, забезпеченню здорового способу життя і як наслідок – формуванню культури здоров'я. Є зміни і в змістовній частині програми, що стосується теоретико-методичних знань. Так, передбачається ознайомити учнів з поняттям здорового способу життя і принципами його реалізації. Ці знання надалі доповнюються і розширюються в старших класах [6].

Проте про дійсну зміну пріоритетів в освіті свідчить затверджена в 2001 р. програма “Основи здоров’я і фізична культура” для загальноосвітніх навчальних закладів. Сама назва говорить про значущість здоров’я, його визначальну роль у фізичному вихованні особи. Вперше при визначенні завдань вивчення предмета йдеться про необхідність вести здоровий спосіб життя, здобуття знань про здоровий спосіб життя, основи здоров’я, про власне здоров’я, дбайливе до нього ставлення, формування стійких мотиваційних установок на здоровий спосіб життя. Іншими словами, однією зі стратегічних цілей цієї дисципліни є формування культури здоров’я у відповідного контингенту учнів.

Виходячи з вищезазначеного, активізація життєвих ресурсів у рамках культури здоров’я передбачає зміну побудови суб’єктом позитивних світоглядних орієнтирів, оптимістичної перспективи, оптимізацію системи взаємодії з довкіллям, пізнання своїх можливостей та опанування відповідних знань, умінь, навичок, прийомів. На це повинні бути спрямовані, в першу чергу, засоби формування культури здоров’я учнів, в тому числі, навчальні програми відповідних дисциплін. Тенденція до оптимізації змісту відповідних предметів наявна в освітянському просторі сучасної України, але до остаточного вирішення поставленого завдання ще далеко.

Аналіз навчальних програм з фізичної культури в системі середньої освіти свідчить про те, що останніми роками істотно змінилися пріоритети держави відносно культури здоров’я підрастаючого покоління. Сьогодні вона розглядається не лише як частина загальнолюдської культури, а і як основний засіб зміцнення і збереження здоров’я, як головний компонент здорового способу життя людини, а значить – і головна умова її довголіття та активної життєдіяльності.

Отже, у завданнях предмета поряд з традиційними завданнями фізичної культури провідне місце повинні посісти й завдання формування здорового способу життя, надаватися знання про його компоненти, значення в житті сучасної людини. Проте реалізація програми залежатиме від того, наскільки сам вчитель виявиться готовий до проведення відповідної роботи з формування культури здоров’я і впровадження здорового способу життя учнів у їх повсякденне життя.

Відповідальне ставлення учня до власного здоров’я як компонент культури здоров’я передбачає розуміння, визнання ним важливості повноцінного здоров’я для активної і щасливої життєдіяльності. Позитивне сприйняття чинників, що благотворно впливають на його здоров’я, зацікавленість у ньому, прагнення до реалізації дій, що пов’язані зі здоров’ям, відображають у цілому той емоційний фон, на якому розгортається вся активність людини, спрямована на формування, збереження й розвиток свого здоров’я. Вони реалізуються на основі акумуляції знань, умінь і навичок здорового способу життя, відповідних цінностей, визначення власної системи потреб здоров’я, побудови мотиваційної ієрархії в цій сфері і здійснення конкретних дій, пов’язаних із забезпеченням власного здоров’я.

**Висновки.** Виходячи з цього, видається необхідним подальше продовження започаткованої практичної діяльності у сфері формування культури здоров’я учнів, яка неможлива без ґрунтовної теоретичної розробки зазначених питань.

#### Література

1. Богданова Г. Підготовка вчителів до формування в учнів життєвих навичок / Г. Богданова // Здоров’я та фізична культура (Шкільний світ). – 2007. – № 9. – С. 6–7.
2. Васьков Ю. Концепція розвитку фізичного виховання в загальноосвітніх школах / Ю. Васьков // Здоров’я та фізична культура (Шкільний світ). – 2005. – № 6. – С. 1, 3–5.

3. Горащук В. Культура здоров'я школярів – новий напрямок формування молодого покоління / В. Горащук // Здоров'я та фізична культура (Шкільний світ). – 2007. – № 26. – С. 1–4.
4. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні. – К., 1994.
5. Закон України “Про фізичну культуру і спорт”. – К. : 1993.
6. Закопайло С. Компоненти здорового способу життя старшокласників / С. Закопайло // Фізичне виховання у школі. – 2001. – № 3. – С. 52–53; 2002. – № 1. – С. 54–55.
7. Комплексна програма фізичного виховання учнів 1–11 класів загальноосвітньої школи. – М. : Освіта, 1985. – 46 с.
8. Концепція фізичного виховання в системі освіти України // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 2. – С. 2–8.
9. Малишева К. Формування навичок здорового способу життя в учнів середньої школи / К. Малишева // Здоров'я та фізична культура (Шкільний світ). – 2006. – № 25. – С. 7.
10. Національна доктрина розвитку освіти // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 4. – С. 6–7.
11. Основи здоров'я і фізична культура : програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–11 кл. // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 1. – С. 14–42.
12. Фізична культура : програма середньої загальноосвітньої школи. – К. : Радянська школа, 1979. – 95 с.

КУЧЕРЕНКО Н.В.

### **ФОРМИ Й МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ ВНЗ**

У сучасній педагогічній освіті у зв'язку з тенденціями, які намітилися з метою подальшого розвитку національної системи освіти України, її глобалізації, гуманізації та інтеграції в європейський і світовий освітній простір, гостро постало питання розв'язання завдань професійної підготовки викладачів іноземних мов у вищому навчальному закладі. У зв'язку з наближенням університетської освіти до європейського рівня постала необхідність у висококваліфікованих майбутніх спеціалістах мовної компетенції, викладачах нової генерації. Як виявилось, сучасна система професійної підготовки педагога зорієнтована тільки на вчителя середнього навчального закладу, тоді як система підготовки викладача ВНЗ не розроблена. Сьогодні ця проблема вирішується в умовах аспірантури та магістратури.

Відтак, проблеми, пов'язані з професійною підготовкою викладачів іноземних мов у ВНЗ, набувають актуальності. Аналіз проблеми професійно-педагогічної підготовки викладача іноземних мов ВНЗ дає підґрунтя стверджувати, що у сфері підготовки науково-педагогічних працівників ВНЗ виникає ряд суперечностей. По-перше, на вітчизняному ринку праці існує потреба у висококваліфікованих педагогах, але відсутня сама система їх підготовки, а саме: немає висококваліфікованих викладачів, які б готували студентів-педагогів. Викладачів шкіл готують технікуми, коледжі тощо, а викладачами в вузах працюють студенти-магістри, аспіранти та науково-педагогічні працівники, але ж вони не мають спеціальної педагогічної підготовки. По-друге, під час навчання студентам не вводяться такі курси, як: спеціалізація, культурна підготовка, професійно-комунікативні якості викладача тощо. Але ж саме на таких засадах формується особистість викладача. А отже, на практичному рівні ступеневої освіти проблема фахової психолого-педагогічної та наукової підготовки викладачів іноземних мов ВНЗ у контексті спеціальної підготовки на сьогодні залишається більшою мірою не вирішеною.

*Мета статті* – розглянути форми й методи формування професійно-педагогічних якостей майбутнього викладача іноземних мов ВНЗ.

Навчання іноземної мови як майбутньої професійно-педагогічної діяльності характеризується двоплановістю. Тобто, по-перше, майбутній викладач-філолог має володіти іноземними мовами на досить високому рівні для подальшого вільного практичного застосування мови як засобу іншомовної комунікації. По-друге, під час навчання у ВНЗ студент має набути педагогічних знань, вмінь та навичок, сформувавши систему професійних якостей, які допоможуть йому в подальшому професійному становленні й ефективній реалізації викладацької діяльності.

У зв'язку із цим першочергового значення набуває зміст педагогічного процесу, а точніше зміст навчальних програм факультету іноземних мов для магістратури, головною метою якої є формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів. Зважаючи на специфіку спеціальності викладача іноземних мов, особливу увагу при організації навчального процесу слід приділяти дисциплінам культурологічного та лінгвістичного, а також безпосередньо педагогічного й психологічного характеру. Загальнопедагогічна підготовка студентів відіграє важливу роль у системі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Дисципліни психолого-педагогічного циклу надають майбутньому викладачеві знання наукової теорії та методики виховання, які розкривають конкретні завдання освітньо-виховного процесу, принципи й зміст навчання іноземних мов, шляхи формування особистості студента з урахуванням закономірностей його фізіологічного та психологічного розвитку. Становленню системи професійно-педагогічної діяльності викладача іноземних мов сприяють теоретичні знання про цілі, форми, методи навчально-виховного процесу у вищій школі. Загальнопедагогічна підготовка у вищому навчальному закладі виконує важливі соціально-професійні функції, які забезпечують формування в майбутніх викладачів іноземних мов системи загальнопедагогічних знань та вмінь, розвиток педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей особистості викладача. На думку О.А. Абдуліної, загальнопедагогічна підготовка у ВНЗ є ядром професійної підготовки майбутнього викладача іноземних мов; системоутворювальним елементом, який об'єднує в єдине ціле складові компоненти професійної підготовки; визначає професійно-педагогічну спрямованість усього навчально-виховного процесу, орієнтацію її на формування всебічно розвинутої особистості викладача ВНЗ [1].

Відомо, що важливою формою освітньо-професійної підготовки педагогів є науково-педагогічна практика, яка розглядається як невід'ємна частина навчально-виховного процесу й забезпечує безперервність та поступовість формування професійно-педагогічних якостей майбутніх викладачів у процесі їх професійного становлення. Під час педагогічної практики студенти виконують функції викладача іноземних мов ВНЗ. Основними завданнями практикантів-магістрів є:

- актуалізувати та систематизувати опорні знання студентів з психолого-педагогічних дисциплін;
- систематично застосовувати знання, вміння, навички, набуті в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- формувати готовність студентів до навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі;
- оволодіти знаннями та вміннями системно-структурного аналізу практичної педагогічної діяльності викладача іноземних мов ВНЗ;

- оволодіти новими сучасними інформаційними технологіями навчання іноземних мов;
- забезпечити єдність навчального, практичного та наукового компонентів у професійній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов;
- формувати установку на розвиток творчого підходу до педагогічної діяльності викладача іноземних мов;
- формувати особистісний професійний стиль викладача іноземних мов;
- розвивати бажання самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку майбутніх викладачів іноземних мов;
- формувати професійну компетентність майбутніх викладачів іноземних мов (професійно-особистісна спрямованість, мобільність знань, відповідність теоретичних знань практичним умінням, доцільність вибору педагогічних методів роботи зі студентами, формування мотивів та професійних інтересів у студентів тощо);
- розвивати любов до дітей та педагогічної діяльності;
- розвивати вміння й навички роботи з фаховою, науковою та методичною літературою;
- брати участь у науково-практичних семінарах, конференціях, симпозіумах тощо;
- вміти складати методичні посібники тощо [3; 4].

Як вказують науковці, якості формуються на практиці, за допомогою доцільно дібраних способів діяльності, тому провідними чинниками їх розвитку є організація та зміст навчально-виховного процесу, управління навчальною діяльністю студентів.

У комплексі поставлених завдань професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ важливим є підвищення системної професійної спрямованості підготовки фахівців, головна мета якої полягає у формуванні в майбутніх викладачів-мовників ВНЗ комплексу професійно-педагогічних якостей. Погоджуємося з думкою вчених (Є.М. Розенбаум, О.Є. Самойлов, О.Б. Бігич), що професійно-педагогічної досконалості можна досягти тільки впровадженням у педагогічний процес п'яти концентрів навчальних дисциплін суспільно-політичного (перший концентр), психолого-педагогічного (другий та третій концентр), методичного (четвертий концентр) та лінгвістичного спрямування (п'ятий концентр) [2, с. 72–80].

За словами науковців, згадані цикли дисциплін мають першочергове значення для ефективної професійної підготовки викладача-педагога. На їхню думку, приділення більшої уваги професіоналізації першого концентру (дисциплін суспільно-політичного напрямку) впливає на формування в майбутніх викладачів іноземних мов системи професійно значущих якостей. Завданням другого та третього концентру (дисципліни психолого-педагогічного напрямку) є підготовка студентів, яка спрямовується на формування в них певних психолого-педагогічних умінь, що необхідні для врахування індивідуально-психологічних, вікових та інших особливостей учнів, а також для здійснення виховної й організаційної роботи. Четвертий концентр (дисципліни методичного напрямку) спрямований на здобуття студентами знань та умінь з методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі, які дають змогу застосувати на практиці раніше здобуті знання з інших циклів дисциплін. П'ятий концентр (дисципліни лінгвістичного спрямування – як практичні, так і теоретичні) зосереджує увагу студентів на свідомому використанні

знань, вмінь та навичок з іноземної мови під час заняття, що, у свою чергу, забезпечує професійну спрямованість викладання вказаних дисциплін.

Якість підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, на нашу думку, залежить від таких факторів, як:

- потенційні можливості студентів;
- рівень мотивації та професійного інтересу студентів до педагогічної діяльності;
- активність студентів при оволодінні педагогічною професією;
- рівень поєднання професійної підготовки та освітньо-виховного процесу;
- відповідність навчальних планів та програм сучасним вимогам;
- стан контролю за якістю підготовки випускників (періодичність, форми);
- рівень педагогічної майстерності викладачів.

Специфіка підготовки майбутнього викладача до педагогічної діяльності полягає в тому, що студент одразу після закінчення ВНЗ стає самостійним організатором навчально-виховного процесу і, таким чином, має виконувати всі професійні функції викладача. Тому знання, вміння, навички мають відповідати рівню знань, вмінь та навичок викладача, тобто забезпечувати якісну підготовку майбутніх педагогів.

Важливо, щоб наведені фактори враховувалися при плануванні та організації навчально-виховного процесу й складанні навчальних програм ВНЗ. Необхідно за допомогою різноманітних форм роботи допомогти майбутнім викладачам адаптуватися до професійної діяльності, підвищити методичну грамотність, оволодіти сучасними знаннями з предмета, педагогіки, психології та теорії й методики викладання іноземних мов у ВНЗ, сформувати професійно-педагогічні якості. Оскільки відомо, що якості особистості формуються тільки у відповідній педагогічній та предметній діяльності, вважаємо доречним з метою підвищення якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов вжити таких заходів:

- покращити професійно-педагогічну спрямованість навчально-виховного процесу;
- покращити якісний склад студентів (професійний відбір при вступі на педагогічну спеціальність);
- створити “школу молодого викладача”, де братимуть участь досвідчені провідні викладачі іноземних мов та дисциплін педагогічного циклу, молоді викладачі, магістранти;
- проводити зустрічі з майстрами педагогічної діяльності на професійно-педагогічну проблематику (проводити практикуми з моделювання занять та самоаналізу педагогічної діяльності, розглядати питання психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, дискусії, зустрічі з викладачами-новаторами, ділові ігри, відвідування та аналіз відкритих заходів з дисципліни, інформування викладачів щодо новітніх досягнень у галузі педагогіки, психології, викладання іноземних мов, науки, техніки, мистецтва, консультування щодо роботи з документацією, проведення перших занять);
- залучати майбутніх викладачів до роботи в предметних методичних лабораторіях, що дає можливість відвідувати заняття досвідчених викладачів іноземних мов, ділитися думками, новачками. Це, у свою чергу, позитивно впливає на старших викладачів, оскільки магістри критично оцінюють результа-

ти їх діяльності, вносять нові знання, технології, методи. До речі, робота в таких лабораторіях вимагає від майбутнього викладача творчої ініціативи, самостійності в прийнятті рішень, ґрунтовного знання та розуміння навчального матеріалу;

- складати портфоліо;
- підвищити рівень психолого-педагогічної та методичної компетентності викладачів іноземних мов ВНЗ.

На нашу думку, реалізація вказаних заходів сприятиме підвищенню якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов ВНЗ. Наведені заходи цілеспрямовано сприяють розвитку колективної роботи молодих і досвідчених педагогів, прискоренню адаптації до педагогічної професії, формуванню самоорганізації, рефлексії та позитивних мотивів самоосвіти, що надає впевненості майбутнім викладачам іноземних мов у власних професійних можливостях. Результативність досягається комплексним підходом, оптимальним підбором нетрадиційних активних форм та методів роботи з майбутніми викладачами, структури навчання, наставництвом, наслідуванням передового досвіду колег, ініціативою та творчим підходом до організації самоосвіти майбутніх педагогів.

На сьогодні в практиці ВНЗ поряд з традиційними формами та методами навчання значного поширення набувають так звані нетрадиційні активні методи роботи зі студентами: методи програмного, проблемного й інтерактивного (комунікативного) навчання; тьюторство (аналіз педагогічних ситуацій, дискусія); методика педагогічної студії, що базується на трьох методах: ілюстративний, метод “повсякденної аналогії”, вправи; вирішення проблемних педагогічних завдань; рольові, ділові та навчально-педагогічні ігри; аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування (В.М. Гриньова, В.І. Лозова, Н.В. Немеш, П.М. Щербань) тощо.

Використання форм і методів активного навчання додають традиційній системі освіти оригінальності, а їх широке впровадження в навчально-виховний процес дає підстави стверджувати, що на сьогодні в практиці вищої школи ці методи роботи є провідними шляхами розвитку системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів. Вказані форми та методи навчання активізують мислення; забезпечують самостійне творче вироблення рішень, реалізацію основних принципів успішної взаємодії педагога і студента; формування навчальної мотивації, а саме:

- діалогізації (превалюють діалогічні форми взаємодії, педагогічне співробітництво);
- проблематизації (системне створення проблемних ситуацій, умов для самостійного визначення та постановки пізнавальних завдань студентами);
- персоналізації (приділення уваги особистісному спілкуванню, створення сприятливих умов для партнерства);
- індивідуалізації й диференціації (врахування індивідуальних особливостей та інтересів студентів, сприяння їх особистісному розвитку) (З.І. Слєпкань).

На нашу думку, реалізації поставлених завдань наведених концентрів сприяє інтеграція спеціальних та гуманітарних дисциплін на факультеті іноземних мов. Взаємозв'язок і взаємовплив дисциплін професійного та гуманітарного спрямування залежать від:

- мети встановлення зв'язків;
- основних принципів добору предметів;



- характерних особливостей кожної дисципліни;
- прийомів та методів інтеграції;
- рівня підготовки викладачів певних дисциплін.

Зміст курсу “Педагогіка” містить спільні теми з курсом “Практика першої іноземної мови”, такі як: “Професійні якості викладача”, “Система освіти Великобританії та Америки”, “Видатні педагоги: вчення, педагогічний досвід”, “Модель сучасної школи”, “Форми контролю знань” та ін. Вважаємо доречним організувати практичні заняття з педагогічних проблем іноземною мовою, що передбачає комунікативний процес іноземною мовою, впровадження рольових ігор, дискусій, пошук інформації, перегляд відеоматеріалів іноземною мовою. У свою чергу, наведені форми роботи сприятимуть розвитку професійно-педагогічної обізнаності, формуванню рефлексії, контактності, виразності й чіткості мови, самоорганізації, самоосвіти, підвищення рівня мотивації та професійного інтересу до вивчення іноземної мови крізь призму педагогічних дисциплін, тобто інтеграції мовних та гуманітарних предметів. Важливою вимогою до викладача педагогічних дисциплін є володіння іноземною мовою, оскільки це забезпечує інтеграцію змістовного та процесуального компонентів, дає змогу проводити заняття іноземною мовою, ознайомлювати студентів з автентичними матеріалами з предмета.

Як вказує О.А. Абдуліна, зміст педагогічної підготовки студентів являє собою взаємозв'язок між головним компонентом (ядром), професійним та індивідуальним. Тобто перший компонент (ядро) передбачає здобуття фундаментальних знань з педагогіки в процесі вивчення нормативних, обов'язкових дисциплін, оскільки засвоєння системи педагогічних знань є підґрунтям успішної педагогічної діяльності. Структурними компонентами цього ядра є знання про закономірності, принципи й методи виховання та освіти, про шляхи наукової організації навчально-виховного процесу тощо. Другий компонент – дисципліни спеціальності на вибір. Третій компонент – самостійна робота студентів, спрямована на розвиток індивідуальних здібностей, індивідуального стилю діяльності [1, с. 28].

Наприклад, як показує досвід у сфері освіти Сполучених Штатів Америки, характерною особливістю загальної педагогічної підготовки викладачів є те, що в зміст педагогічної підготовки входить досить велика кількість дисциплін (100–299 курсів на вибір), більшість з яких припадає на практикуми та практичні семінари, при досить невеликій кількості теоретичних курсів. Велика увага приділяється також педагогічній практиці студентів, яка займає 30% загального навчального часу (Стенфордський університет) [1, с. 34]. Отже, в разі дотримання загальнометодологічного принципу цілісності та системності наведені три компоненти будуть гармонійно поєднані в систему, крім того, різноманіття педагогічних дисциплін за фахом приведе до багатопредметності, тобто вироблення практичних навичок у багатьох сферах, відповідно, педагогічний процес буде досить ефективним, що дасть змогу підготувати висококваліфікованих викладачів іноземних мов.

**Висновки.** Таким чином, майбутні викладачі іноземних мов отримують недостатню педагогічну підготовку, а за такої умови вони у своїй викладацькій практиці спираються чи то на власну інтуїцію викладання цієї дисципліни, чи то запозичують практику у своїх колег (яка не завжди критично осмислена). Оскільки відомо, що професійно-педагогічні якості становлять когнітивну основу

діяльності викладача іноземних мов, то, на нашу думку, для досягнення високого рівня професійно-педагогічної підготовки викладачів іноземних мов необхідно вносити зміни безпосередньо в навчальні плани спеціальності, тобто збільшити кількість дисциплін педагогічного циклу. Під час педагогічної практики доречно впроваджувати в підготовку майбутніх викладачів метод наставництва (менторство), який не є формою контролю за професійною діяльністю майбутнього викладача, а являє собою навчання шляхом консультування.

#### Література

1. 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.
2. Бігич О.Б. Професійна підготовка майбутніх вчителів. Удосконалення професійних умінь майбутніх учителів англійської мови в курсі професійно-вибіркової дисципліни “Методика навчання англійської мови в початковій школі” / О.Б. Бігич // Іноземні мови. – 1998. – № 4. – С. 52–54.
3. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра : ухвалено вченою радою КПУ від 31.03.2006 р., протокол № 8.
4. Освітньо-професійна програма підготовки магістра філології : ухвалено вченою радою Гуманітарного університету “ЗІДМУ” 31.03.2004 р., протокол № 8.
5. Розенбаум Е.М. О профессиональной подготовке учителя в университете / Е.М. Розенбаум, А.Е. Самойлов // Иностранные языки в высшей школе. – 1991. – Вып. 23. – С. 72–80.

КУШНІРИК Н.Я.

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ

Останнім часом на державному й міжнародному рівнях відбувається зміцнення статусу дитинства в суспільстві, про що свідчить поява міжнародних документів про охорону дитинства, підвищення уваги до дитячої соціалізації, дитячої творчості. Визначення конкретних умов і завдань виховання, моделювання виховного простору з метою забезпечення самовизначення особистості, духовного становлення дітей, підготовка їх до самостійного життя, взаємодія сім'ї й суспільних інститутів – це головні питання сучасної міжнародної та державної політики. Основні її положення викладено в Конвенції ООН про права дитини, Національній програмі “Діти України”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, “Про охорону дитинства”.

Одним з основних напрямів базового компонента дошкільної освіти та державного стандарту середньої загальноосвітньої школи є спрямованість на реалізацію принципу дитиноцентризму, забезпечення її життєдіяльності як важливої складової повноцінного розвитку особистості.

Соціалізація особистості як актуальна наукова проблема, об'єкт міждисциплінарного наукового вивчення перебуває сьогодні в центрі уваги дослідників різних наук. Проблеми соціалізації особистості розглядалися з філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних, педагогічних пропозицій. Серед учених, які суттєво вплинули на дослідження проблеми соціалізації, слід назвати Г. Гіддіна, Е. Дюркгейма, Е. Еріксона, Ч. Кулі, Г. Лебона, Дж. Міда, М. Моса, З. Фрейда та ін. Загальній соціалізаційній проблематиці присвятили свої праці Г. Андреєва, Б. Вульфова, О. Глузман, М. Євтух, В. Зеньковський, М. Лукашевич, Р. Овчарова, В. Поліщук, С. Русова, В. Сухомлинський, В. Семенов, О. Сухомлинська та ін.

Розроблено сучасні вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості (Н. Голованова, Н. Лавриненко); розкрито соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В. Абраменкова, І. Бех, Д. Ельконін); охарактеризовано соціально-педагогічні засади проблеми з урахуванням нової соціокультурної ситуації (Т. Алексеєнко, В. Болгаріна, М. Євтух, Л. Коваль, В. Кузя, А. Капська та ін.).

*Мета статті* – обґрунтувати необхідність соціалізації особистості дитини в процесі виховання; розкрити вплив багатьох чинників на соціалізацію дитини, особливості дитячої соціалізації.

Середовище як фактор соціалізації і виховання особистості характеризується багатогранністю, якісною різноманітністю та протиборством формувальних впливів. Якщо брати до уваги, що саме соціальне середовище визначає спосіб життя, під впливом якого формуються установки, цінності та стереотипи підрастаючого покоління, то стає очевидним акцентування на цілісності середовища як сукупності умов, які забезпечують людині як реалізацію її вітальних потреб, так і задоволення потреб соціальних, що сприяє самоутвердженню, самореалізації, формуванню соціальної зрілості [6, с. 137].

Як завжди, істина посередині – соціальний розвиток дитини є результатом її соціалізації й виховання водночас. Він здійснюється трьома взаємопов'язаними шляхами.

По-перше, соціалізація відбувається стихійно, оскільки дитина як член людської спільноти з перших кроків життя вибудовує власну траєкторію розвитку, не просто пасивно вибираючи вплив навколишнього середовища, а в процесі взаємодії з оточенням набуває соціального досвіду. Необхідно лише дитині “знайти себе”.

По-друге, опанування соціальним надбанням здійснюється також як цілеспрямований процес, як унормовані, спеціально організовані освіта, виховання та навчання.

По-третє, соціальне становлення дитини відбувається також і як спонтанний процес. За твердженням Дж. Боулі, людина успадковує певні знання про світ як сукупність пристосувальних досягнень попередніх поколінь, що склалися в ході еволюції [1, с. 157].

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти майбутня державна базова програма розвитку дошкільника адресована широкому контингенту. Це означає, що користуватися нею зможуть всі дорослі, які виховують і навчають малюків перших шести – семи років життя.

Суб'єкти соціалізації – це, насамперед, сім'я; дошкільні навчальні заклади державної, комунальної та приватної форми власності, дитячий будинок; позашкільні заклади освіти, при яких працюють так звані “школи для маленьких”. Сьогодні, коли сім'я практично не орієнтується на якісь освітні програми і виховує дитину на власний розсуд, коли не існує окремої програми для виховання малят у дитячому будинку; коли позашкільні заклади зорієнтовані виключно на підготовку дітей до школи – проблема уніфікованої, універсальної програми розвитку дитини шести – семи років є вкрай актуальною [4, с. 104–105].

Дитинство як інтегративне соціальне явище є предметом вивчення багатьох наук.

Російський соціолог І. Кон у книзі “Дитина і суспільство” зазначав, що світ дитинства є невід’ємною частиною життя кожного народу, кожний дорослий несе в собі спадщину дитинства і не може звільнитися від неї. Тому суспільство не може пізнати себе, не пізнавши закономірностей свого дитинства. Виховний вплив світу дорослих, вписуючись у певний соціальний, культурний та історичний контексти, формує свою соціальну парадигму дитинства – сукупність характерних для суспільства на певному історичному етапі установок, цінностей, шляхів і механізмів їх реалізації в галузі педагогічної підтримки, освіти і виховання дітей.

Кожна суспільно-економічна формація продовжує відповідну стратегію виховання, яка ґрунтується на моральних, релігійних, соціальних засадах суспільства, що зумовлюють пріоритетність дисциплінувального чи активізаційного педагогічного впливу на дитину. За цими критеріями виокремлюють:

- суспільства, яким властива слабка дисципліна в ранньому і пізньому дитинстві;
- суспільства, що відзначаються суворою дисципліною в ранньому і пізньому дитинстві;
- суспільства, в яких на етапі раннього дитинства дисципліна сувора, пізній – слабка;
- суспільства, в яких раннє дитинство характеризує слабка дисципліна, пізній – сувора [5, с. 19–21].

Як відомо, основних блоків, що розкривають пріоритетні напрями виховної роботи з дошкільниками і пов’язані з розвитком у них соціальної компетентності, шість: 1) інтеграція дитини в соціум; 2) спілкування та спільна діяльність; 3) розвиток відповідальності як базової особистісної цінності; 4) визначення статусу в групі однолітків; 5) формування категорії “авторитет” як важливої для орієнтації в соціумі; 6) уміння вчиняти “по совісті” [4, с. 173].

Ми повністю погоджуємося з думкою Н. Голованової про те, що визначення пріоритетним нормативного аспекту соціалізації, який реалізується передусім у навчально-виховному просторі, порівняно з процесом набуття дитиною власного досвіду, унеможливує реальні досягнення дитини в соціальному розвитку. Світ постійно змінюється, і людина повинна здійснювати життєтворчість протягом усього життя, вона має постійно збагачувати свій життєвий досвід. Авторка наводить висловлювання М. Мамардашвілі про те, що будь-які соціальні інституції, досягнення людського буття не зберігаються, як пам’ятки, вони знову народжуються. Тобто “людина є такою істотою, виникнення якої безперервно відтворюється, з кожним індивідуумом і в кожному індивідуумі” [1, с. 158].

Питання впливу соціокультурного середовища на формування особистості дитини має велике значення для педагогіки, яка визначає своїм завданням формування особистості, здатної розуміти світ природи, суспільства, сприймати себе у світі і світ у собі. З таких позицій дитина одночасно є:

- об’єктом впливу середовища, в якому вона народилася, та обставин, у яких вона росте і розвивається;
- об’єктом цілеспрямованого та стихійного, систематичного та епізодичного, довготривалого та одномоментного впливу;
- суб’єктів різних видів діяльності: комунікативної, ігрової, навчальної, трудової тощо;

- особистістю, яка уособлює багатомірне ставлення до світу, інших людей, самої себе;
- індивідуальністю, яка відрізняється лише її властивими особливостями, своєрідною сукупністю властивостей, якостей та їх проявів [6, с. 140].

Постановка дитини в позицію суб'єкта виховання – одне з провідних завдань гуманістичної педагогіки. Водночас психологічне розуміння соціалізації може трактуватися як більш загальне – як трансляція культури від покоління до покоління. У цьому розумінні виховання є компонентом процесу соціалізації поряд з іншими впливами середовища. У педагогіці також виховання трактується як загальне поняття і як більш конкретне. Умовний поділ процесів виховання та навчання засвідчує, що виховання спирається на реальні відносини, процеси, явища навколишньої дійсності, тоді як навчання пов'язане з більш спеціальними речами. У вихованні переважають ціннісні, мотиваційні, емоційні компоненти, у навчанні – логічні. Тобто саме виховання є важливим засобом соціалізації. З огляду на гуманістичну парадигму в процесі виховання важливо забезпечити особистості позицію суб'єкта соціалізації. Отже, соціалізація може характеризуватися як процес засвоєння і використання дитиною в поведінці й діяльності системи цінностей, у яку вона включена [2, с. 117–118].

Осмислення теоретичних основ дало змогу визначити такі вектори соціалізувального педагогічного впливу:

- застосування художніх творів і робота з ними в навчальному процесі повинні сприяти формуванню у свідомості дітей позитивних соціальних стереотипів, пропонувати їм готові образи, моделі соціальної поведінки, розвивати інтерес до суспільного життя, уточнювати уявлення про закони соціуму;
- набуття досвіду соціальних відносин у спільній ігровій та продуктивній діяльності дає змогу кожному приміряти різні соціальні ролі, опанувати різні групові форми взаємодії дітей в діяльності, навчитися узгоджувати власні та колективні інтереси, потреби, цілі;
- забезпечення становлення дитини як соціальної особистості неможливе без опанування способів саморозвитку, доступних для дітей цього віку, без розвитку рефлексивного мислення, орієнтації на пізнання самого себе [1, с. 167].

Підсумовуючи викладене, підкреслимо, що взаємодія дитини із соціальним середовищем слугує джерелом розвитку і соціалізації особистості – у цьому її безумовна сила. Водночас середовище відіграє роль фактора соціально-особистісного розвитку дитини лише у випадку активної взаємодії із середовищем дитини як суб'єкта, завдяки чому дитина має можливість виявити ініціативність, активність та відповідно реагувати на вплив середовища, набуває соціального досвіду. Зовнішні впливи, в тому числі і педагогічні, набувають для дитини особистісного сенсу, якщо вони детерміновані не тільки значущістю для соціального оточення, а і для соціального досвіду особистості. Сприятливим для соціально-особистісного розвитку дитини є таке соціокультурне середовище, у просторі якого дитина залучається до активної взаємодії з досягненнями культури.

**Висновки.** Професійні знання про роль соціального середовища у вихованні та соціалізації особистості актуалізують проблему ціннісних характеристик соціуму, в якому розгортається діяльність групи, дошкільної установи й окремої дитини. Педагог сприяє “розпредмеченню” середовища, розширюючи,

збагачуючи його не лише соціальними відносинами, а й переводячи предметно-речове “облаштування” життєдіяльності дитини в соціальний контекст. Конструювання дитиною образу соціального світу, який постає перед нею як певна соціальна реальність, вимагає соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості дитини, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти її взаємодії із соціальним середовищем, зі світом людей, з різними соціальними інститутами макро- та мікросоціуму з метою забезпечення гармонійної соціалізації особистості. Педагогічне осмислення того, що активне освоєння соціальної реальності, в якій живе дитина, і є важливою умовою для формування адекватного образу соціального світу, дає змогу вдосконалювати технологію педагогічного процесу дошкільного навчального закладу.

#### **Література**

1. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / [А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко ; за наук. ред. А.М. Богуш ; за заг. ред. Н.В. Гавриш]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
2. Дичківська І.М. М. Монтессорі: теорія і технологія / І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська. – К. : Слово, 2009. – 304 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / [наук. ред. О.Л. Кононко]. – К. : Дошкільне виховання, 2003. – 243 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
5. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: специфіка, сутність : монографія / І.П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.

ЛАВРИК Т.В.

## **ІНВАРІАНТНА ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ПОНЯТТЯ ТА ЗМІСТ**

Поступове поширення дистанційного навчання через упровадження педагогічних експериментів у вищих навчальних закладах України, у тому числі в Національному технічному університеті “Київський політехнічний інститут”, Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”, Сумському державному університеті, Харківському національному університеті радіоелектроніки, Хмельницькому національному університеті, зумовлює нагальну потребу в уточненні його термінологічного апарату. Перш за все, звертаємо увагу на поняття технології дистанційного навчання.

У Концепції розвитку дистанційного навчання в Україні [6] виділено педагогічні та інформаційні технології. Педагогічні технології дистанційного навчання визначаються як технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв’язку із реалізацією способів індивідуальної роботи студента зі структурованим навчальним матеріалом, поданим в електронному вигляді. Інформаційні технології дистанційного навчання визначаються як технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації та супроводу педагогічного процесу за допомогою телекомунікаційного зв’язку.

Є.С. Полат визначає педагогічні технології дистанційного навчання як сукупність методів і прийомів навчання, що забезпечують здійснення навчально-виховного процесу дистанційно відповідно до обраної концепції і цілей навчання [8]. О.О. Андрєєв, аналізуючи поняття “технологія навчання”, наводить таке ви-

значення: технологія дистанційного навчання – це система, що включає в себе методи, засоби і форми навчання, а також спосіб їх відтворення для досягнення цілей навчання [1, с. 100]. У визначеннях увага акцентується на методах, прийомах і формах навчання, при цьому не передбачається наявності послідовних етапів, що характеризують технологію, та відповідних їм засобів. Зауважимо також, що в технології мають бути відображені й особливості дистанційного навчання.

Авторський колектив [2, с. 49] наводить три групи технологій: 1) у яких домінує використання індивідуальних комплексів навчально-методичних матеріалів (кейсів) у поєднанні з гнучкими формами очного впливу викладачів і тих, хто навчається, а також з мультимедійною підтримкою процесу навчання; 2) які ґрунтуються на формуванні віртуального освітнього простору (інтернет-простору) за допомогою комп'ютерних мережевих технологій; 3) основані на формуванні віртуального освітнього простору з використанням систем телебачення та супутникових каналів передачі даних. Але з огляду на наведені вище визначення, ця класифікація більше відповідає інформаційним технологіям, ніж технологіям навчання.

Отже, констатуємо неоднозначність у трактуваннях поняття “технологія дистанційного навчання”. При цьому маємо чітко розмежовувати інформаційно-комунікаційні технології, що застосовуються у дистанційному навчанні, і технології, відповідно до яких проектується дистанційне навчання студентів.

**Мета статті** – уточнити поняття “технологія дистанційного навчання” та описати її інваріантний складник.

У сучасній педагогічній літературі по-різному трактують поняття “технологія навчання”. Проаналізуємо існуючі трактування для уточнення поняття “технологія дистанційного навчання”.

Стосовно поняття “технологія” Е. де Боно наводить таке: “технологія – процес виробництва чого-небудь корисного на основі використання знань, а основна функція технології – впровадження теорії в практику” [1, с. 95].

Термін “технологія” в енциклопедичних словниках визначається у двох аспектах: 1) як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форм сировини, матеріалу чи напівфабрикату, що здійснюється в процесі виробництва з метою отримання готової продукції; 2) як наука про способи впливу на сировину, матеріали і напівфабрикати відповідними засобами виробництва [10, с. 672].

Ю.Г. Фокін наголошує, що частіше за все терміном “технологія” позначають план або опис процесу навчання, іноді технологію навчання розглядають як особливий підхід до вдосконалення навчального процесу [12, с. 130]. Позиція Ю.Г. Фокіна полягає в розгляді технології навчання у вищій школі як прикладної педагогічної науки, що вивчає закономірності і способи перетворення положень теорії навчання і вимог програми навчальної дисципліни в процесуальні рекомендації викладачам, реалізація яких забезпечує розв'язання заздалегідь поставленого конкретного дидактичного завдання заняття за умов об'єктивного діагностування результатів його розв'язання [12, с. 137]. Поряд з цим науковець уживає поняття “технологічний припис навчання”, розуміючи під ним зафіксовану дидактично обґрунтовану систему і послідовність дій, дотримує якої, викладач, наповнюючи ці дії власним методичним змістом,

забезпечує розв'язання поставленого дидактичного завдання [12, с. 137]. Підхід автора до визначення поняття “технологія навчання” ґрунтується на проведенні чіткої паралелі з технологічним процесом на виробництві. Ю.Г. Фокін зазначає, що навіть професіонали-технологи розмежовують поняття технології (як науки про способи виробництва) і технологічного процесу (як переліку необхідних технологічних операцій) [12, с. 135].

М.П. Капустін вважає: “Технологія – це деяка жорстка основа (логіка) процесу, дотримуючись якої педагог досягає запланованого результату” [12, с. 132]. За О.П. Околеловим, технологія навчання являє собою послідовність операцій і процедур, що в сукупності становлять цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці приводить до досягнення конкретних цілей навчання і виховання. Процедури слід розглядати як опорні дидактичні засоби, а не як ланки алгоритму, що детально описують шлях досягнення педагогічного результату [12, с. 134].

М.М. Левіна наголошує, що технологія визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Якщо звертаємося до технології, то маємо на увазі припис, інструкцію про зміст, склад і порядок педагогічних дій щодо управління навчальною діяльністю [12, с. 132]. Для вищої школи технологія навчання орієнтована тільки на самого викладача. Вона має надати йому засоби розробляти власну методіку навчання, спираючись на науково обґрунтовані рекомендації технології навчання щодо вибору і реалізації необхідних методів навчання [12, с. 146–147].

Технологія навчання виступає як сукупність етапів цього процесу й адекватних засобів організації, управління, спілкування [4].

Узагальнюючи наведене вище стосовно технології навчання, зазначимо таке: по-перше, дотримуючись технологічного підходу, маємо враховувати, що технологія навчання – це послідовність певних етапів здійснення діяльності для досягнення запланованого результату; по-друге, реалізація визначених етапів можлива за наявності певних засобів.

Отже, технологію навчання визначаємо як послідовність взаємопов'язаних етапів цього процесу та адекватних етапам засобів, що передбачають таке поєднання принципів, змісту, методів, форм і дій викладача й тих, хто навчається, яке забезпечує досягнення запланованого результату.

Технологію дистанційного навчання будемо розглядати як видове відносно технології навчання поняття. Враховуючи особливості дистанційного навчання, технологію дистанційного навчання студентів визначаємо як послідовність взаємопов'язаних етапів цього процесу, який відбувається в педагогічній системі за умов опосередкованої взаємодії віддалених суб'єктів, і адекватних етапам засобів навчання (*організації, управління, спілкування*), які передбачають реалізацію зворотного зв'язку (*безпосереднього чи опосередкованого, оперативного чи відстроченого в часі*), а також поєднання принципів, змісту, методів, форм та дій викладача і тих, хто навчається, що забезпечує досягнення запланованого результату – адаптацію, розвиток і навчання студента дистанційного навчання як суб'єкта діяльності. У дослідженні ми орієнтуємо на створення інваріантної технології дистанційного навчання студентів за умов віддаленості суб'єктів та використання інтернет-технологій.



Інваріантний складник технології визначається такими етапами, що відповідають етапам навчальної діяльності (орієнтувальному, пізнавальному, перетворювальному, контроль-рефлексивному) [3]. Для кожного етапу технології передбачаються певні цілі, система конкретних дій як викладача, так і студента, а також відповідні засоби та результати.

Основною метою орієнтувального етапу є формування мотивації; обґрунтування необхідності вивчення навчальної дисципліни (навчальної теми), мобілізація можливостей студента щодо оволодіння новим матеріалом; постановка власних цілей діяльності; усвідомлення плану діяльності.

На орієнтувальному етапі передбачається, що студент дистанційного навчання усвідомлює необхідність вивчення конкретної навчальної дисципліни, її значення в майбутній професійній діяльності; формулює цілі діяльності в межах окремої дисципліни (окремої теми); з'ясовує власний рівень підготовки до сприйняття матеріалу; виробляє послідовність дій щодо засвоєння змісту дисципліни (теми). Крім цього, вже на початковому етапі вивчення дисципліни слід передбачити захід, спрямований на усвідомлення студентом існування студентської навчальної групи.

Як на початковому етапі, так і в подальшому дуже важливо, щоб у студентів була наявна мотивація до оволодіння діяльністю у вигляді бажання навчатися, інтересу до професії. Позитивна мотивація до діяльності є такою психологічною умовою, за якої студент оволодіває прийомами та діями за власним бажанням й інтересом.

Важливою функцією викладача в забезпеченні активної пізнавальної діяльності студентів є стимулювання. В його основі лежить дія викладача з розвитку позитивних мотивів навчання, тобто створення мотиваційної основи оволодіння діяльністю.

Орієнтувальний етап є надто важливим для студента дистанційного навчання; він забезпечує підґрунтя для усвідомленого виконання наступних дій і повноцінного засвоєння змісту навчальної дисципліни (теми). Ефективність цього етапу забезпечується відповідними й адекватними цілям засобами, серед яких: демонстрація, в якій пропонується вступна інформація про дисципліну з цікавими інтерактивними елементами; індивідуальний електронний журнал завдань, що має на меті допомогти студенту спланувати діяльність на певний проміжок часу; питальник “Вхідний контроль” (до навчальної дисципліни); схема роботи студента; структурно-технологічна карта; схема міжпредметних зв'язків; проблемні запитання, ситуації до дисципліни (теми).

Питальник “Вхідний контроль” містить питання, розташовані в порядку їх послідовного вивчення. Його функціями є формування установки на сприйняття матеріалу і виконання ролі своєрідного розгорнутого плану. Інформація питальника зберігається, і після закінчення вивчення блоку студент повертається до питальника і заповнює пропуски [7, с. 70–71].

Схема роботи студента, подана у вигляді алгоритму, містить вказівки щодо послідовності дій студента при роботі із запропонованими навчально-методичними матеріалами дисципліни. Її розглядаємо як засіб управління процесом діяльності студента, що є особливо важливим на початковому етапі в умовах віддаленості студента і викладача.

Структурно-технологічна карта забезпечує можливість навчально-пізнавального орієнтування на етапі з'ясування технології засвоєння матеріалу дисципліни.

Основним результатом орієнтувального етапу є адаптація студента до нового навчального середовища, що полягає у сформованості позитивного ставлення до нового статусу та повноцінному включенні в нову систему міжособистісних стосунків, що забезпечує його підготовку до самостійної навчальної діяльності.

Метою пізнавально-перетворювального етапу є оволодіння знаннями, набуття досвіду пізнавальної діяльності; розвиток умінь застосування розумових операцій. На цьому етапі передбачається створити студенту умови для засвоєння змісту навчальної дисципліни. Керуючись принципом активності, самостійності, викладач залучає студента до діяльності. Однак, на відміну від традиційного навчання, це залучення є опосередкованим і відбувається за допомогою відповідних засобів. Основними засобами на цьому етапі є схема логічних внутрішньопредметних зв'язків, схема опрацювання теми; комплекс навчально-пізнавальних завдань; бібліотека навчальних матеріалів.

За допомогою відповідного комплексу навчально-пізнавальних завдань відбувається поступовий перехід від прямого управління діяльністю студента з боку викладача до співуправління, а потім до самоуправління, коли студент самостійно, а не за вказівками викладача обирає сукупність завдань, що дають змогу набувати досвіду діяльності й оволодівати знаннями.

Основним результатом пізнавально-перетворювального етапу є розвиток пізнавальних, комунікативних умінь, розумових дій, сформованість предметних знань, усвідомленість способів пізнавальної і предметної діяльності.

Наступним етапом технології є контроль-но-рефлексивний етап, мета якого – контроль, аналіз та коригування результатів навчальної діяльності з боку студента як суб'єкта діяльності. У дистанційному навчанні контроль-но-рефлексивний етап має забезпечувати постійний зворотний зв'язок між викладачем і студентом. Особливістю цього етапу є те, що в умовах віддаленості суб'єктів, не маючи можливості постійно взаємодіяти та очно спілкуватися, провідним компонентом навчальної діяльності є самоконтроль і рефлексія, які здійснюються студентом після опрацювання певного завершеного блоку. У зв'язку з цим доцільно пропонувати студенту завдання, для яких передбачається досягнення певного результату за короткий проміжок часу і можливість його оцінити.

Управління будь-яким процесом передбачає здійснення контролю, тобто певної системи перевірки ефективності його функціонування. Психологи наголошують, що кожний з учасників педагогічної взаємодії втрачає важелі управління своєю діяльністю, якщо не отримує інформацію про результати [9, с. 221].

У дослідженні Н.В. Ізотової стверджується, що контроль позитивно впливає на систематизацію й узагальнення навчального матеріалу, сприяє мобілізації волі того, хто навчається, на виконання певної роботи за навчальною темою, посилює концентрацію уваги на головному й найбільш суттєвому в знаннях і вміннях, підвищує почуття відповідальності й дисциплінованості. З позицій теорії управління самоконтроль розглядається як “внутрішній зворотний зв'язок” – потік інформації про результати власної діяльності, що отримують ті, хто навчаються [11, с. 19].

І.О. Зимня наголошує, що будь-яка навчальна дія стає довільною, регульованою тільки за наявності контролю та оцінювання у структурі діяльності. Контроль за виконанням дії здійснюється за допомогою механізму зворотного зв'язку або зворотної аферентації у загальній структурі діяльності як складній функціональній системі (за П.К. Анохіним) [5, с. 213].

У дистанційному навчанні контроль за результатами навчальної діяльності студента з боку викладача є опосередкованим через відповідні засоби. Студент здійснює самоконтроль за допомогою наданих викладачем засобів і таким чином відслідковує результати своєї діяльності.

До засобів контролю зараховуємо тести, автоматизовані тренажери, відповідні типи завдань, електронну таблицю результатів студента. Запропоновані засоби обов'язково передбачають зворотний зв'язок (*оперативний або відстрочений у часі*). Користуючись автоматизованими тестами або тренажерами, студент оперативно отримує інформацію стосовно правильності виконання певної дії. Якщо допущено помилку, то видається відповідне повідомлення, і студент має змогу виправити її. У випадку виникнення труднощів студент звертається до викладача за допомогою електронного повідомлення й отримує відповідь протягом деякого часу. За таблицею рейтингу з конкретної навчальної дисципліни і викладач, і студент визначають загальний стан успішності другого.

Інформація, отримана за допомогою засобів контролю, сприяє тому, щоб студент через рефлексію замислився про причини успішного або неуспішного виконання діяльності. Створивши студенту такі умови, за яких він змушений здійснювати рефлексію, ми поступово формуємо в нього цю здатність.

**Висновки.** Технологію дистанційного навчання проектуємо відповідно до таких етапів, як орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольньо-рефлексивний. Дистанційний навчальний процес спрямовуємо на соціальну адаптацію, розвиток і навчання студента, підвищення рівня його самоорганізації і самоуправління. Таку технологію розглядаємо як інваріантну, незалежно від напрямку підготовки студентів; на її основі будуємо компонентний склад дистанційного курсу.

Відповідно до етапів технології дистанційного навчання в подальшому передбачається розробка конкретних засобів організації, управління і спілкування суб'єктів, що мають на меті забезпечувати набуття досвіду організації й управління самостійною діяльністю.

#### Література

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Дистанційна освіта у вищих військових навчальних закладах : навчально-методичний посібник / [І.О. Романенко, В.І. Ткаченко, Ю.В. Стасев, В.В. Белімов та ін.]. – Х. : ХУПС, 2008. – 120 с.
3. Дмитренко Т.О. Концептуальні засади взаємозв'язку організації й управління (на матеріалі системи освіти) / Т.О. Дмитренко // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / [за заг. редакцією академіка І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової]. – Х., 2005. – Вип. 27. – Ч. 1. – 119 с.
4. Дмитренко Т.О. Системний аналіз педагогічної технології / Т.О. Дмитренко // Напрями наукових досліджень кафедри педагогіки : збірник наукових праць / [за ред. В.І. Лозової]. – Х. : ХДПУ, 1997. – 202 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
6. Концепція розвитку дистанційної освіти (2000 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.udec.ntu-kpi.kiev.ua/ua/regulatory\\_framework/documents/conception\\_of\\_dl\\_development/](http://www.udec.ntu-kpi.kiev.ua/ua/regulatory_framework/documents/conception_of_dl_development/)
7. Носенко Е.Л. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів : метод. посіб. / Е.Л. Носенко, С.В. Чернишенко. – Д. : Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2003. – 83 с.

8. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для студ. вузов / [Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова и др. ; под ред. Е.С. Полат]. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
9. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [под ред. В.А. Слостенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
10. Сучасний словник іншомовних слів / [укл. О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во Московского университета, 1975. – 342 с.
12. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2006. – 240 с.

ЛЕВАШОВА В.М.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СТАРШІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст.**

Реформування та оновлення системи середньої освіти в Україні, що обрала шлях європейської та світової інтеграції, передбачає зміну як концептуальних положень, так і змісту природничих дисциплін. У цьому контексті шкільні природничі дисципліни як засіб усебічного розвитку особистості потребують нових шляхів розвитку, вдосконалення змісту з урахуванням історико-методологічних надбань.

Для визначення тенденцій і шляхів подальшого вдосконалення процесу навчання природничих дисциплін особливе значення має глибокий і всебічний аналіз досвіду минулого у вивченні змісту шкільних природничих курсів. Історичний підхід дає змогу розібратися в закономірностях та етапах поступового розвитку змісту шкільних природничих дисциплін. Звернення до історичного періоду саме другої половини ХХ ст. зумовлене суттєвими змінами та здобутками в навчанні шкільних природничих наук у старшій школі цього періоду.

Вивчення й узагальнення сучасних науково-педагогічних матеріалів, аналіз архівних даних і дисертаційних робіт дали можливість до основних напрямів наукової розробки проблеми, яка вивчається, віднести:

– історико-педагогічні дослідження вчених щодо розвитку навчання природничих дисциплін, а саме: з біології (Б. Всесвятський, Ю. Полянський, Д. Трайтак, Б. Райков, А. Хрипкова, О. Янкович); фізики (А. Бугайов, С. Гончаренко, М. Головка); географії (Л. Мельничук);

– обґрунтування змісту окремих дисциплін природознавчого циклу: біології (М. Верзилін, Б. Всесвятський, І. Зверев, Б. Комісаров, В. Кузнецова, А. Мягкова, А. Степанюк); фізики (С. Гончаренко, І. Кикоїн, В. Мощанський, А. Пьоришкін, О. Усова); хімії (Н. Кузнецова, Л. Цветков, Н. Чайченко).

Однак аналіз вітчизняної педагогічної літератури й дисертаційних робіт дає змогу дійти висновку, що особливості розвитку змісту природничих дисциплін у старшій школі у другій половині ХХ ст. не були предметом системного вивчення, що зумовило проведення цього наукового пошуку.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості розвитку змісту природничих дисциплін у старшій школі досліджуваного періоду.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (О. Бугайов, М. Верзилін, Г. Калинова, В. Мацюк, Н. Сосницька, А. Хрипкова) доводить, що зміст природничих дисциплін у другій половині ХХ ст. постійно вдосконалювався залежно від рівня розвитку природничих наук. У зв'язку із цим періодичне оновлення програм з природничих предметів набуло характерної закономірності. Після ві-

дбору навчального матеріалу виникала проблема розподілу її за роками навчання за умови забезпечення систематичності викладу, доступності його для розуміння учнів певної вікової категорії та врахування міжпредметних зв'язків.

Слід зазначити, що шкільні природничі дисципліни посідали одне з провідних місць у загальній системі середньої освіти, починаючи з 50-х рр. ХХ ст. У методичних дослідженнях 1950-х рр. визначилися тенденції, які свідчили про початок нового періоду в розвитку змісту шкільних природничих предметів. О. Сергєєв зазначав, що “основні напрями методичних пошуків були спрямовані на формування наукового світогляду, пізнавальної активності, творчих здібностей і логічного мислення учнів на основі цілісного підходу до процесу навчання природничих предметів” [6].

Визначення змісту природничих дисциплін на науковому рівні передбачало дотримання таких вимог: по-перше, нові наукові факти й положення, що вводилися у зміст шкільної освіти, повинні бути достатньо перевірені досвідом, практикою, тобто бути цілком достовірними, мати теоретичне і практичне значення; по-друге, оволодіння високим освітнім і виховним потенціалом для підготовки до життя та суспільної праці підростаючого покоління, сприяння політехнічній освіті; по-третє, розкриття перед учнями нових горизонтів та шляхів прогресивного розвитку науки й виробництва.

Разом з тим у 1960-х рр. стало очевидним, що прагнення вчених не були реалізовані. На той час відбувався серйозний розрив між науковими здобутками та навчальними предметами. Назріла необхідність докорінного перегляду змісту шкільних природничих курсів. Потрібно було вирішити дві тісно пов'язані між собою проблеми – привести зміст курсів у відповідність до сучасного рівня наукових відкриттів та реалізувати загальнодидактичні принципи: доступності й науковості навчального матеріалу природознавчих курсів [1].

Отже, потрібно було здійснити суттєве вдосконалення освітньої галузі “Природознавство”, тобто перетворити шкільні курси природничих дисциплін на курси, в яких набули б відображення фундаментальні досягнення сучасних природничих наук. Мова йшла про найважливіші, революційні й фундаментальні відкриття (генна інженерія, квантова електроніка, розшифрування коду ДНК, пізнання структури атомного ядра, властивостей елементарних частинок тощо). Наприклад, у курсі фізики учні старших класів знайомилися з фізичними основами ряду важливих технологічних процесів – з механічним ударом, з обробкою металів тиском, з термічною електричною обробкою металів; вивчалися явища і пристрої; проходження електричного струму у вакуумі й через гази; принципи телефонного зв'язку та радіозв'язку, які мали широке застосування в промисловій електроніці, автоматиці та були наслідком науково-технічного прогресу [3].

Якісно новий етап в історії загальної середньої освіти розпочався після прийнятої у 1967 р. ухвали ЦК КПРС і Радміну СРСР “Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи”, яка наказувала розробити нові навчальні плани і програми, зміст яких відповідав би сучасному рівню розвитку науки, техніки й культури, а також почати перехід до загальної середньої освіти. Основними тенденціями реформи були підвищення наукового рівня шкільних природничих курсів і формування наукового типу мислення учнів у процесі їх вивчення. Ці тенденції спостерігалися більше як у 10 країнах світу,

серед яких Австрія, Англія, Угорщина, Італія, Канада, Франція, Швеція, Японія. На цей період припало реформування шкільних природничих наук і в СРСР [3].

У результаті обговорень на міжвідомчому засіданні, в якому брали участь представники АПН СРСР, АН СРСР, Міністерства освіти СРСР, було вирішено скласти невеликі бригади вчених (з біології: А. Браун, Л. Жинкін, А. Даниловський, К. Суханова, В. Корсунська, М. Верзилін; фізики: А. Пьоришкін, Н. Родіна, І. Кикоїн, Б. Буховцев, Г. Мякишев, Ю. Климентович) з тим, щоб зробити нові програми й написати підручники для загальноосвітніх шкіл [1].

Сутність змін у змісті шкільних природничих курсів полягала в тому, що була введена низка фундаментальних і теоретичних положень сучасних наук про природу й подане нове, сучасне трактування традиційного навчального матеріалу. Якщо в попередні роки зміни в шкільних курсах торкалися деякого доповнення, корекції або перестановки знайомого вчителям навчального матеріалу, то згідно з новою програмою мова йшла про внесення у школу навчального матеріалу, який ніколи раніше в масовій школі не вивчали [8].

У зв'язку із цим необхідно було вирішити такі завдання: підвищити кваліфікацію та освіту вчителів-природознавців; розробити раціональні методики вивчення нових питань шкільних курсів; знайти зв'язки нового матеріалу з традиційним; здійснити сучасне трактування традиційного навчального матеріалу; доповнити шкільні курси фундаментальними експериментами та науковими положеннями сучасних природничих наук; здійснити поетапне формування природничих понять; узагальнити природничі знання, сформувати науковий світогляд; розробити демонстраційні та лабораторні експерименти, створити кінофільми, підготувати завдання і вправи, літературу для додаткового читання тощо. В основному ці проблеми вирішувалися завдяки активній самоосвіті самих учителів. У журналах “Фізика у школі”, “Біологія у школі”, “Хімія у школі”, “Радянська педагогіка” та інших були опубліковані програми для самоосвіти вчителів загальноосвітніх шкіл.

Зокрема, дуже важливо було знайти зв'язки нового матеріалу з традиційним. Це завдання успішно розв'язувалось при об'єднанні зусиль дослідників з методики навчання природничих дисциплін, викладачів педагогічних інститутів, працівників інститутів удосконалення і, звичайно, самих учителів-природознавців.

Шлях розвитку біологічних дисциплін був більш важким і складним з усіх природничих дисциплін, що було зумовлено різними причинами, зокрема монопольним становищем у біологічній науці окремих груп дослідників, суб'єктивні переконання яких знаходили відображення й у шкільній освіті. Погляди Т. Лисенка щодо природи спадковості, мінливості та видоутворення були на рівні уявлень ХІХ ст., але мали підтримку держави, і лише у 1960-х рр. була проведена остаточна оцінка антинаукової діяльності [5].

Підсумовуючи розвиток проблеми навчання природничих дисциплін (кінець 60–70-х рр. ХХ ст.), слід зазначити, що програми з природничих наук, безумовно, збагатились матеріалами екологічного змісту. Але навчальні програми майже не торкалися ціннісних аспектів, які народжують розуміння особистісного змісту відносин між людиною й навколишнім середовищем. Пояснюється це тим, що навчальні плани та програми з природничих дисциплін були сформовані ще

на історичному етапі, коли інформативно-пізнавальна функція освіти відіграла домінуючу роль. Поряд з цим проблема відбору природоохоронного матеріалу до курсів природознавчого циклу й забезпечення міжпредметних зв'язків до кінця не була вирішена, що гальмувало екологізацію природничих дисциплін.

Проведенням нової реформи відзначалися 80-ті рр. ХХ ст. Особливостями нових програм було збереження всього цінного, що забезпечувало високий рівень навчання природничих дисциплін, відображало основні тенденції, які характеризують поступальний розвиток навчання шкільних природничих наук, тобто: зосередження навчального матеріалу навколо провідних природничих теорій та ідей; диференціація його відповідно до місця й ролі в загальній структурі курсу, знань учнів; посилення уваги до розвитку фізичного (біологічного, хімічного) мислення учнів на основі підвищення ролі теорії у навчанні; зростання ролі світоглядних та теоретико-пізнавальних питань курсів; перехід від фрагментарного розгляду технічних застосувань фізичних (біологічних, хімічних) законів і явищ до вивчення фізичних (хімічних, біологічних) принципів найважливіших напрямів науково-технічного прогресу; утворення єдиного цілісного навчального предмета (біологія, фізика); посилення політехнічного та практичного (пізнання структури атомного ядра, розвиток ядерної енергетики, квантової електроніки, мікроелектроніки – у фізиці; мікробіологічна промисловість, генна та клітинна інженерія – у біології тощо) напряму шкільних курсів; посилення взаємозв'язку і взаємного впливу науки і техніки; інтеграція та диференціація змісту освіти.

Уперше досягнута узгодженість з розподілу навчального матеріалу з біології та хімії у старших класах. Вивчення питань органічної хімії тепер передувало вивченню питань молекулярної біології. Матеріал про хімічну організацію клітини, клітинний метаболізм у ХІ класі вивчався з опорою на знання про вуглеводні, жири, амінокислоти, білки, нуклеїнові кислоти, що вивчалися в курсі хімії.

Істотний вплив на шкільну практику досліджуваного періоду мала теорія розвитку біологічних понять, яку розробляла група вчених під керівництвом М. Верзиліна. Розвиток понять почали вважати “основною рушійною силою всього процесу навчання і виховання, всієї динаміки викладання”, були виявлені головні поняття, намічені внутрішньо- і міжпредметні зв'язки [2].

У 90-х рр. ХХ ст. починається період відродження національної освіти. Головні завдання розвитку школи цього періоду накреслено в Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття” (1994 р.). Починаючи з 1990-х рр., у період реформування національної школи набула особливої актуальності проблема гуманізації в освіті України [4].

Що стосується базового та систематичного курсів природничих дисциплін для загальноосвітньої школи, то в основу побудови їх змісту були покладені такі ідеї: єдності й детермінізму – у процесі навчання формувалося уявлення про єдність матеріального світу і причинну зумовленість явищ природи; наступності – у курсах послідовно враховувалася попередня підготовка учнів з предметів природознавчого циклу; генералізації – матеріал ґрунтується на стрижневих поняттях; понятійного ядра – у кожному з курсів виділялася відносно обмежена система суттєво необхідних основних понять; зв'язку теорії з практикою у змісті навчання, прикладний характер курсів.

Для 90-х рр. ХХ ст. характерні пошук шляхів інтеграції знань, створення різних інтегрованих курсів: “Людина і природа”; “Історія природознавства і техніки” (Г. Максимова); “Рідний край” (К. Зарубицький і Л. Руденко); “Еволюція природничонаукової картини світу”; розробка різних варіантів навчальних планів, альтернативних навчальних програм, навчально-методичних посібників, поява шкіл різного типу: гімназій, ліцеїв, шкіл з поглибленим вивченням предмета. Усе це давало змогу уникати одноманітності, найбільшою мірою враховувати індивідуальні особливості учнів, посилювати теоретичну спрямованість курсів старшої школи.

**Висновки.** Таким чином, у ході наукового пошуку виявлено й охарактеризовано особливості розвитку змісту природничих дисциплін у другій половині ХХ ст. Доведено, що розвитку та реалізації змісту природничих дисциплін сприяли: підготовка, розробка й упровадження в шкільну практику офіційно-нормативних документів (статутів, положень, навчальних програм і планів), а також авторських програм і рекомендацій; підготовка навчально-методичного забезпечення (підручників, навчальних книг і посібників).

Узагальнення результатів науково-педагогічного пошуку дає підстави до особливостей розвитку змісту природничих дисциплін у старшій другій половині ХХ ст. віднести: політехнізацію змісту, професійну орієнтацію старших учнів (50–60-ті рр. ХХ ст.); суттєве підвищення наукового рівня змісту всіх дисциплін природознавчого циклу, систематичність викладу, врахування міжпредметних зв'язків (60–70-ті рр. ХХ ст.); переорієнтацію змісту шкільних природничих дисциплін на гуманізований характер науково-природничих знань (80-ті рр. ХХ ст.); диференціацію змісту природничих дисциплін, широку гуманізацію, подальше створення авторських, факультативних та інтегрованих курсів (1990-ті рр).

#### Література

1. Бугайов О.І. Фізика. Астрономія : проб. підручник / [О.І. Бугайов, М.Т. Мартинюк, В.В. Смолянець ; за ред. проф. О.І. Бугайова]. – К. : Освіта, 1998. – 383 с.
2. Верзилин Н.М. Общая методика преподавания биологии / Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская. – М. : Просвещение, 1983. – 382 с.
3. Мацюк В.М. Розвиток теорії і практики навчання фізики у середній загальноосвітній школі України (1945–1995 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання фізики” / В.М. Мацюк. – К., 1997. – 19 с.
4. Норкіна О.Ф. Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.Ф. Норкіна. – К., 2004. – 20 с.
5. Полянський Ю.И. Трудные годы школьной биологии. Страницы истории / Ю.И. Полянський // Биология в школе. – 1990. – № 1. – С. 18–24.
6. Сергеев А.В. Становление и развитие истории методики преподавания физики в средней школе как научной дисциплины : автореф. дис. на здобуття наук. ст. докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (фізика)” / А.В. Сергеев. – М., 1991. – 37 с.
7. Совершенствование содержания обучения физике в средней школе / [под ред. В.Г. Зубова, В.Г. Разумовского, Л.С. Хижняковой]. – М. : Педагогика. – 1978. – 175 с.
8. Сосницька Н.Л. Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методологічний контекст) : автореф. дис. на здобуття наук. ст. докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (фізика)” / Н.Л. Сосницька. – К., 2008. – 40 с.



## СІМ'Я ЯК СОЦІАЛІЗАЦІЙНИЙ ІНСТИТУТ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Проблеми гендерного розвитку особистості набувають особливої актуальності в умовах розбудови громадянського суспільства, тому що саме в культурі нації формується не лише гендерна поведінка, а й концепція чоловічої та жіночої психології, любові, продовження роду. Проблема гендерної рівності (нерівності) стосується відносин між соціальними гендерними групами, які обумовлені різними установками особистостей щодо статі, що формуються в процесі соціалізації. Соціальний статус жінок та чоловіків визначається оцінкою гендерної групи, детермінованою не тільки соціально-економічними факторами, а й уявленнями, установками, стереотипами людей, вихованням у сім'ї.

Насамперед, у сім'ї відбувається розвиток і становлення особистості дитини як майбутнього громадянина України, тому саме в цей час їй необхідно отримати основи гендерної культури, гендерної освіченості, поступово руйнуючи сформовані стереотипи, такі як, наприклад, про те, що чоловіча стать переважає над жіночою. Виховна функція сучасної сім'ї зумовлена широкими можливостями батьків щодо спрямування гендерного виховання дитини шляхом її паралельної діяльності – наслідування дитиною культивованих у батьківській сім'ї взірців поведінки [1, с. 98].

Таким чином, дослідження впливу сім'ї на засвоєння гендерної соціалізації суб'єкта є важливим питанням у соціальній педагогіці, а врахування гендерного чинника у вихованні та навчанні дитини вихователями, педагогами й батьками, на нашу думку, сприятиме повноцінному та самодостатньому розвитку особистості в соціумі.

Відомими теоретиками гендерних досліджень за кордоном є С. Бем, Ш. Берн, К. Міллер та ін. Питанням гендерної соціалізації на пострадянському просторі займалися Д. Жилкін, А. Захаров, І. Каширська, І. Кльоцина, Т. Титаренко, М.А. Чекаліна та ін. До українських дослідників, які вивчали особливості гендерного розвитку особистості в сім'ї, належать Т. Говорун, М. Гасюк, О. Кізь, О. Кікінеджи, В. Кравець та ін. Здійснивши аналіз досліджень цих науковців, ми дійшли висновку, що питання впливу сім'ї на процес формування гендерної культури особистості вивчено недостатньо.

**Мета статті** – на основі аналізу існуючих підходів з'ясувати особливості гендерних відносин (міжстатевої взаємодії) батьків і дітей та педагогічну сутність процесу формування гендерної культури особистості в сім'ї.

Характерно, що поняття “гендерна соціалізація” в сучасній словниковій літературі та наукових джерелах тлумачиться однозначно – як процес засвоєння людиною соціостатевої (гендерної) ролі, призначеної для неї суспільством з народження, залежно від того, чоловіком чи жінкою вона народилася [4, с. 303; 10, с. 40]. І. Каширська підкреслює, що гендерна соціалізація є частиною загального процесу соціалізації, яка, з одного боку, розглядається як процес адаптації та інтеграції людини в суспільстві, а з іншого – як процес саморозвитку та самореалізації особистості в соціальному середовищі та включає два взаємопов'язаних процеси: засвоєння індивідом соціального досвіду, психосексуальних установок

і цінностей, орієнтацій, визначених способів поведінки та формування статевої самосвідомості [7, с. 56].

Ми схиляємося до другого узагальненого визначення поняття “гендерна соціалізація”. На наше переконання, гендерна соціалізація розпочинається саме з моменту народження дитини, хоча Д. Жилкін та А. Чекаліна зазначають, що очікування народження дитини визначеної статі також передбачає певне ставлення до неї батьків [6, с. 3].

Досить нагадати, що увесь життєвий цикл людини, тобто інтервал між народженням і смертю, проходить у тісному зв'язку з родиною на різних стадіях її існування: спочатку – це батьківська родина, пізніше – власна. Тому нам беззаперечними видаються такі твердження М. Гасюка: сім'я – основне джерело формування особистості, перший інститут соціалізації, де відбувається первинне засвоєння всіх чи майже всіх соціальних ролей, здійснюється їх початкова апробація. Формування особистості дитини визначають тип, склад, структура сім'ї, порядок народження дітей, професійні ролі батьків, характер подружніх та батьківсько-дитячих стосунків. Найважливіші агенти гендерної соціалізації в сім'ї – особистісні й гендерні характеристики батьків, їх ідентичність і рольові моделі, стать народженої дитини, уявлення батьків про те, якою повинна бути дитина цієї статі [2, с. 77].

Звертаючись до дефініції поняття “сім'я”, зазначимо, що його розглядають як малу соціальну групу, що складається з батьків та дітей, засновану на шлюбі та кровній спорідненості, де члени сім'ї пов'язані між собою емоційним зв'язком, спільністю побуту, моральною відповідальністю, взаємодопомогою. Діти схильні відтворювати сценарій життя батьківської сім'ї, особливо в засвоєнні гендерних ролей (Т. Андрєєва) [1, с. 24].

Загальновідомо, що протиставлення сімейних ролей зумовлене історичним поділом праці між чоловіком і жінкою в доіндустріальний період, який закріпив за чоловіком функції захисника, за жінкою – берегині сімейного вогнища. Нині традиційна сім'я базується на домінуванні однієї статі, як правило, чоловічої, та на чіткому розподілі ролей і видів діяльності, згідно з яким “слабка” стать опікує, доглядає, виховує, в усьому підпорядковується чоловікові, а “сильна” – заробляє, утверджується професійно, керує [2, с. 78].

Емпіричний досвід підтверджує той факт, що традиційне розуміння психології статей (світ чоловіків – предметно-інструментальний, світ жінок – емоційно-експресивний) сьогодні також продовжує панувати в поглядах на їхнє призначення в сучасних сім'ях та суспільстві. Такий розподіл сімейних ролей відповідав відносинам статей у традиційній патріархальній (від грец. *pater* – батько, *athe* – влада) сім'ї, де чоловік мав необмежену владу над усіма членами родини [2, с. 75].

Як свідчать результати теоретичного аналізу генези гендерних відносин (Т. Говорун, О. Кікінеджи), ідеї щодо зміни традиційних гендерних ролей з'явилися з початком розвитку індустріального суспільства, супроводжуваного звільненням жінок з-під патріархального впливу внаслідок їх включення у сферу суспільного виробництва. Динаміка соціального статусу жіноцтва завдяки досягненню економічної незалежності, підвищенню їх фахового, освітньо-культурного рівнів породила потребу в зміні соціально-психологічних засад фу-

нкціонування суспільства, розвитку партнерських відносин із чоловіками. Ці соціально-економічні зміни зумовили появу та поширення нового типу сім'ї, побудованого на партнерських, егалітарних (від франц. *egalite* – рівність) подружніх відносинах, які іноді називають біархатними (від латинського *bi* – двоє і грецького *arche* – влада) [3, с. 220].

Звертаємо увагу на те, що ролі батька (матері) є центральними гендерними ролями у процесі соціалізації дітей традиційної сім'ї, де один із батьків зазвичай максимально враховує неповторність, індивідуальну своєрідність дитини власної статі, інший – допомагає сприйняттю необхідних стандартів засвоєння норм, приписів, поведінкових стереотипів. Побудова сімейних відносин на засадах егалітарності (рівноправ'я) вимагає від особистості здатності до взаємозамінності статевих ролей, гнучкості поведінки, самодостатності, здатності до рефлексії. Адже в благополучних сім'ях, де позиція будь-якого члена сім'ї не стала диктатом для інших, дитина легко і природно сприймає свою стать і статево поведінку [3, с. 221].

Якщо прихильники традиційного виховання спираються на тезу, яка стверджує, що “немає просто людини, а тільки чоловік і жінка”, то прихильники егалітарного дотримуються принципу, згідно з яким “немає тільки жінки або чоловіка, а є просто людина, особистість”. На їх переконання, творення міжособистісних відносин у сім'ї має відбуватися на засадах психологічної рівності особистостей чоловіка й жінки. Це означає, що за домашні, побутові справи береться в сім'ї той, хто на цей момент є менш зайнятим. Статева належність не має значення [3, с. 224].

Отже, основою егалітарної гендерної поведінки є взаємозамінність статей у реалізації господарських, побутових, виховних функцій сім'ї. Щоб з'ясувати, звідки бере початок така наукова позиція, звернемося до аналізу педагогічних та психологічних досліджень.

В. Сухомлинський закликав виховувати дітей так, щоб не було “спеціально чоловічих і спеціально жіночих видів діяльності” [11, с. 576]. “Не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звалили таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки і жінки. Коли і є якийсь розподіл в самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим: сьогодні хлопці виконують одну роботу, завтра – іншу” [11, с. 577].

Як свідчать дослідження (І. Клецина), і молодь, і дорослі, і літні люди орієнтовані на партнерство статей у шлюбі й поза ним. Виховання ж на традиційних статево типізованих гендерних взірцях розвиває однобічні соціальні вміння та навички, які ускладнюють повноцінну реалізацію особистості [9, с. 155].

Психолог Т. Говорун у своїх наукових працях вказує на те, що батьки педагогічно по-різному спрямовують та регулюють поведінку хлопчиків і дівчаток. Вони не добирають методи пошукової й дослідницької поведінки дівчаток, їхнього прагнення пізнати більше, наприклад, розібрати іграшку, застосувати її не за прямим призначенням. Щодо хлопчиків, то в цьому разі дорослі, навпаки, обирають методи схвалення, нетрадиційні способи ігрової діяльності, прояву інтересу до механізму функціонування іграшки. Хлопчиків заохочують різноманіт-

ними педагогічними методами та прийомами змагань, перемог, конкуренції [3, с. 9].

Цікаво було проаналізувати викладені в статті О. Кікінеджи дані, про те, що дівчинка повинна уміти:

- у 3 роки – одягатися, вмиватися, допомагати накрити на стіл, розкласти свої іграшки;
- у 4 роки – зашнурувувати черевики, витирати пил, поливати квіти;
- у 5 років – пришивати гудзики, застилати постіль, прати вбрання ляльки, допомагати принести мамі з магазину покупки;
- у 6 років – мити чайний посуд, прасувати під наглядом мами носові хусточки, мити підлогу, міняти маленьку наволочку, робити із готового тіста печиво, користуючись формочками;
- у 7 років – чистити та різати овочі для салату, готувати для варіння компоту фрукти, перебирати крупу, пришивати до халатика і на рушничок вішалку;
- у 8 років – купувати у магазині продукти: молоко, хліб; користуватися пиросмоком, чистити щіткою взуття;
- у 9–10 років – вишивати, варити яйця та картоплю [7, с. 6].

На основі такої статево співвіднесеної вікової періодизації розвитку особистості виникає питання: а чи зашкодять хлопчику подібні вміння та навички? Безумовно, усе вищесказане формує передумови такого явища гендерної нерівності, як подвійна зайнятість жінки, тобто зайнятість професійною роботою та доглядом за дітьми (хатнім господарством).

Зазначене спричинює формулювання ще одного проблемно-педагогічного питання: чи залежить характер психічного розвитку доньки або сина від бажаності народження дитини саме цієї статі? Характерно, що залежність ця достатньо жорстка. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що навіть ставлення майбутньої матері до свого малюка, що ще не народився, певною мірою позначається на його подальшому життєвому ставленні, а, наприклад, неприховане засмучення з приводу появи дівчинки замість хлопчика, або навпаки, виявляється тією травмою, наслідки якої для всебічного розвитку майбутньої індивідуальності важко передбачити [12, с. 66].

Підтримуємо думку Т. Титаренко, який проаналізував педагогічні переваги батьків щодо передбачення статі дитини та виявив, що пов'язані з ними очікування суттєво різняться. Так, хлопчика очікує мати, сподіваючись, що він досягне успіху в житті, просуватиметься професійно. Що стосується дівчини, то від неї чекають подяки, можливості спілкування, допомоги по господарству, прихильності, підтримки, гарних манер, приємної зовнішності. Таким чином, бажання мати сина пов'язане з тим, ким він може стати, а бажання мати дочку – з тим, що вона може дати сім'ї [12, с. 67].

Хлопчики, які ростуть без батька, вульгаризують мужність, трактуючи її як агресивність, грубість, різкість, запальність. Якщо такий варіант змісту чоловічої ролі не викликає симпатії, відкидається, то в процесі дорослішання хлопчики виявляються менш соціально зрілими, ніж їхні однолітки з повних благополучних сімей: не відрізняються цілеспрямованістю, ініціативою, врівноваженістю. Вони певною мірою не відчувають достатньої безпеки, виявляють пасив-

ність, боязкість, нерішучість. Ті хлопці, які, навпаки, вульгаризовано схвалюють мужність, намагаються культивувати в собі тільки чоловічі риси, вважаючи жалість, наприклад, для чоловіка теперішнього часу ганебною. Нерідко виявляється, що вони зростають надмірно самовпевненими, не хочуть визнавати авторитети, мають великі труднощі при встановленні дистанції з людьми, особливо зі старшими за віком і статусом. Хлопчики, які виростили в жіночому суспільстві, усім демонструють свою мужність, виявляючи нестриманість, нечуйність до оточуючих, труднощі із саморегуляцією поведінки [12, с. 70].

Значний вплив на нормальний гендерний розвиток дівчаток та хлопчиків має наявність жіночого та чоловічого зразка поведінки. Гармонійна для статі поведінка вимагає одночасного сприйняття дитиною обох ролей: чоловічої – у батька, жіночої – у матері [1, с. 113]. Зауважимо, що сприйняття обох батьківських ролей передбачає їхнє порівняння, усвідомлення суперечності кожної з них та необхідності єдності, існування однієї заради іншої та завдяки іншій. Підкреслимо, що в дівчаток з неповних сімей у майбутньому менше шансів правильно зрозуміти своїх чоловіків і синів, прогнозувати їхні бажання та вчинки, ніж у дівчаток із сімей повних, благополучних.

Згідно з результатами дослідження, проведеного І. Каширською, батьки для підлітків є найдостовірнішими, доступними й впливовими джерелами інформації, які дають знання про відносини між статями (гендерні відносини), впливаючи на процес гендерної соціалізації [7, с. 59].

Результати батьківського й материнського впливу простежуються в особливостях соціальної поведінки, ціннісних і кар'єрних орієнтаціях, виборі сфери професійної діяльності. Наприклад жінки, які відчували перевагу впливу на них батька, мають вищу кар'єрну орієнтацію на професійну компетентність, у них сильніше прагнення до успіху, вони менш схильні до співпраці, частіше обирають “чоловічі” сфери професійної діяльності й дістають більш високий матеріальний і соціальний статус. Водночас жінки, на яких більший вплив справила мати, мають вищу кар'єрну орієнтацію на служіння, прагнення до соціальної кооперації, бажання піклуватися про інших людей, сфери професійної діяльності обирають традиційно “жіночі” [5, с. 65].

Сучасні дослідники (Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Кізь, В. Кравець) встановили, що активна участь батька у вихованні дитини необхідна з таких причин:

1. Під впливом батька дитина стає дисциплінованішою та відкритою, чесною, здатною керуватися почуттям обов'язку, а не лише власними бажаннями.

2. Якщо в сім'ї активний і домінуючий батько бере участь у вихованні дітей нарівні з матір'ю, діти відчувають підтримку й захист, виростають сильними, впевненими в собі людьми.

3. З метою розвитку хлопчика за чоловічим типом необхідні широке й тривале спілкування із сильним і справедливим батьком, спільні з батьком заняття, прогулянки, відвідування культурних заходів.

4. Батько формує в доньки впевненість у собі як жінці. Дівчатка, які виростили у сім'ї люблячого батька, відчувають свою захищеність, у них не спостерігається надмірної тривожності або страхів перед незнайомими обставинами.

5. Установка на стабільну сім'ю формується в дівчаток із сімей, де батьки також змогли створити стабільність, засновану на любові батька до матері [5, с. 67].

На основі цих характеристик ми можемо говорити про особливу важливість активної участі у вихованні дитини як матері, так і батька, бо саме батьки “зачинають” процес формування статевої самосвідомості, що зумовлено відмінностями в батьківських ролях.

На основі проаналізованих підходів щодо трактування сім’ї як соціалізаційного інституту можемо зробити висновок, що сім’я є базовим фактором, який впливає на формування гендерної культури особистості, а отже, навчає чоловічих та жіночих умінь і ролей, розподіляє їх ієрархізованість, дає дитині підґрунтя ідентифікації зі статево відповідним дорослим. Паралельна діяльність дитини в сім’ї є когнітивно-емоційним містком між особою та вимогами соціального середовища.

**Висновки.** Таким чином, сім’я – перше й найважливіше педагогічне середовище, в якому дитина отримує відомості про свою стать, про існування протилежної статі, про відносини між ними. Гармонійний розвиток дитини будь-якої статі передбачає одночасний соціалізувальний вплив обох дорослих – батька й матері. Значний вплив на процес соціалізації має середовище (освітні заклади, однолітки, засоби масової інформації) тощо. Проте особливо важливо встановити той факт, що сім’я є первинним чинником, який спрямовує, моделює, заохочує статево типізовану поведінку. Відтак, подальшого вивчення та аналізу потребує питання впливу інших чинників на процес засвоєння гендерної соціалізації суб’єктом, зокрема загальноосвітньої й вищої школи з погляду їх профілю (гуманітарного, технічного) та типу (відкритого, закритого) тощо.

#### **Література**

1. Андреева Т.В. Социальная психология семейных отношений / Т.В. Андреева. – СПб. : Изд-во СПбПУ, 1998. – 244 с.
2. Гасюк М. Вплив гендерної соціалізації на розвиток подружніх взаємин / М. Гасюк // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 75–82
3. Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : навч посіб. / Т. Говорун, О. Кікінеджі. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
4. Говорун Т.В. Соціалізація статі як психологічна проблема / Т.В. Говорун // Педагогіка та психологія. – 2001. – № 2. – С. 5–14
5. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства / [Т.В. Говорун, В.П. Кравець, О.М. Кікінеджі, О.Б. Кізь]. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. – 148 с.
6. Жилкин Д.С. Влияние гендера на самореализацию женщины / Д.С. Жилкин, А.А. Чекалина // Прикладная психология. – 2003. – № 2. – С. 2–8.
7. Каширская И.Л. Социально-психологический анализ основных источников информации и процесс гендерной социализации / И.Л. Каширская // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 56–63.
8. Кікінеджі О. Гендерне виховання змалку / О. Кікінеджі // Дошкільне виховання. – 2006. – № 2. – С. 3–6.
9. Клецина И.С. Гендерные барьеры на пути личностной самореализации / И.С. Клецина // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – Вып. 3. – С. 154–165.
10. Словарь гендерных терминов / [под ред. А.А. Денисовой] / Региональная общественная организация “Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты”. – М. : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
11. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. Школа, 1976. – Т. 1. – С. 403–637.
12. Титаренко Т.М. Такие разные дети / Т.М. Титаренко. – К. : Рад. школа, 1989. – 141 с.

МАРТИНЮК П.С.

## **ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ**

XXI століття – це ера інформаційних технологій. Впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах створює об’єктивні умови під-

вищення якості підготовки майбутніх фахівців, якості навчального процесу, доступності освіти для широкого кола бажаючих навчатися за різними формами (у тому числі заочною, дистанційною), комплексного управління ВНЗ та ефективного використання наукових кадрів і матеріальних навчальних ресурсів.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів має достатнє правове забезпечення, яке реалізується в Законах України “Про вищу школу”, “Про національну програму інформатизації”, Постанові КМУ “Про затвердження Державної програми інформатизації та комп’ютеризації вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації на 2005–2008 рр.”, Указі Президента України “Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні”.

**Мета статті** – розкрити особливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ.

Інформатизація суспільства посилює вимоги до фахівців ВНЗ. Кожний майбутній фахівець, як мінімум, повинен володіти та вміти професійно користуватись інформаційними технологіями в межах фахової підготовки. Це – вміння працювати на ПЕОМ з текстовим редактором, електронними таблицями, базами даних. Крім цього мінімального рівня комп’ютерної грамотності, фахівець ВНЗ повинен мати повне уявлення про професійно орієнтоване програмне забезпечення. Знання комп’ютерної технології визначають не тільки якість підготовки фахівця, а і його майбутнє – працевлаштування та кар’єрне зростання.

Метою використання інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ є підвищення якості підготовки фахівців – конкурентоспроможних на ринку праці.

Досягти мети з підвищення якості навчального процесу можна за таких умов:

- створення та впровадження системи інформатизації навчального процесу ВНЗ з виходом на загальнодержавні системи електронних комунікацій та засобів мережі Інтернет;
- створення інформаційної мережі та мережі Інтранет – взаємозв’язку у ВНЗ;
- створення інформаційних систем організації навчального процесу: навчання, наукових досліджень, виховного процесу;
- створення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладацького складу ВНЗ.

В організації інформаційних технологій навчального процесу ВНЗ важливе місце відводиться менеджменту за його функціями. Основними функціями менеджменту є: організація навчального процесу; планування (розробка навчальних планів, розкладу, навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін, плану поточного й семестрового контролю знань, державної діагностики якості знань); побудови інформаційних систем (навчального процесу, системи контролю знань; систем мотивації освіти, автоматизованої системи навчання).

Впровадження інформаційних технологій навчального процесу можливо за умов забезпечення комп’ютерною технікою з розрахунку на чотирьох студентів денної форми навчання одне робоче місце, на двох викладачів – одне сервісно-автоматизоване місце, для допоміжного й обслуговуючого навчального персоналу та керівників підрозділів за напрямками – кожному робоче комп’ютерне місце.

Навчальний комп'ютерний комплекс мінімально повинен складатись з 15–17 одиниць комп'ютерної техніки, сервер для викладача – з двох одиниць.

Навчальні комп'ютерні комплекси у ВНЗ об'єднуються в інформаційні мережі (рис. 1).

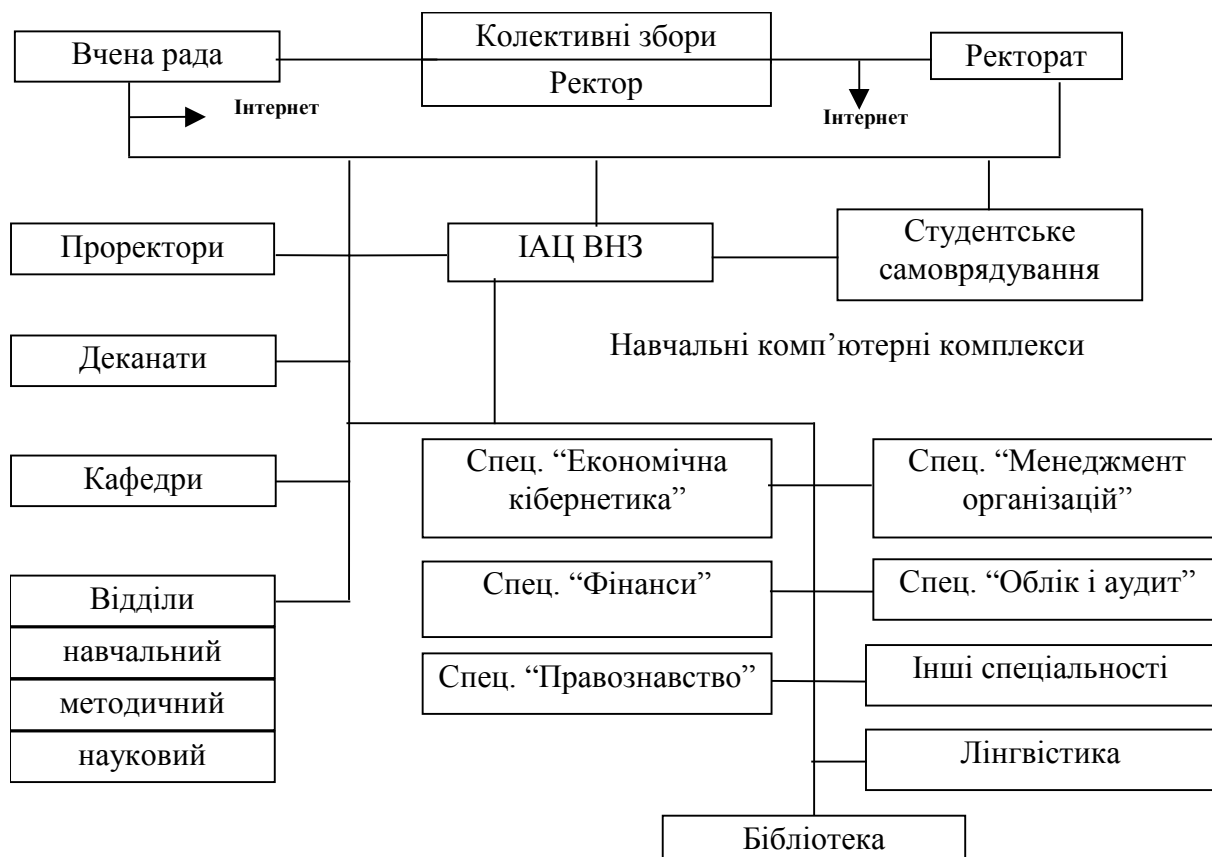


Рис. 1. Загальна схема інформаційної мережі та мережі зв'язку інформаційних технологій у ВНЗ

База даних організації інформаційних технологій навчального процесу включає такі складові: концепція ВНЗ, стратегічний план інноваційного розвитку ВНЗ, навчальні плани за спеціальностями, ОПП за спеціальностями, положення про кредитно-модульний рейтинг ВНЗ за спеціальностями, план видання науково-методичних розробок, план наукових видань, план виховної роботи ВНЗ.

База знань інформаційних технологій навчального процесу включає: навчальні програми дисциплін за спеціальностями, робочі плани навчальних дисциплін, завдання до практичних, семінарських, лабораторних занять і самостійного вивчення навчальних дисциплін, завдання для самостійної роботи студентів (курсіві й дипломні роботи, науково-дослідна робота), навчальні тренінги дисциплін, плани, практичні та професійні тренінги за змістовними модулями навчальних дисциплін.

Підготовку бази даних знань та супровід їх функціонування у ВНЗ здійснює інформаційно-аналітичний центр (рис. 2).

Робочі плани навчальних дисциплін будуються за структурою: тематичний план лекцій і практичних (семінарських, лабораторних) занять, тестовий контроль знань, підсумково-кредитна діагностика якості знань студентів.



З метою підвищення якості навчання за умов використання інформаційних технологій у навчальному процесі важливе місце відводиться навчальним тренінгам.

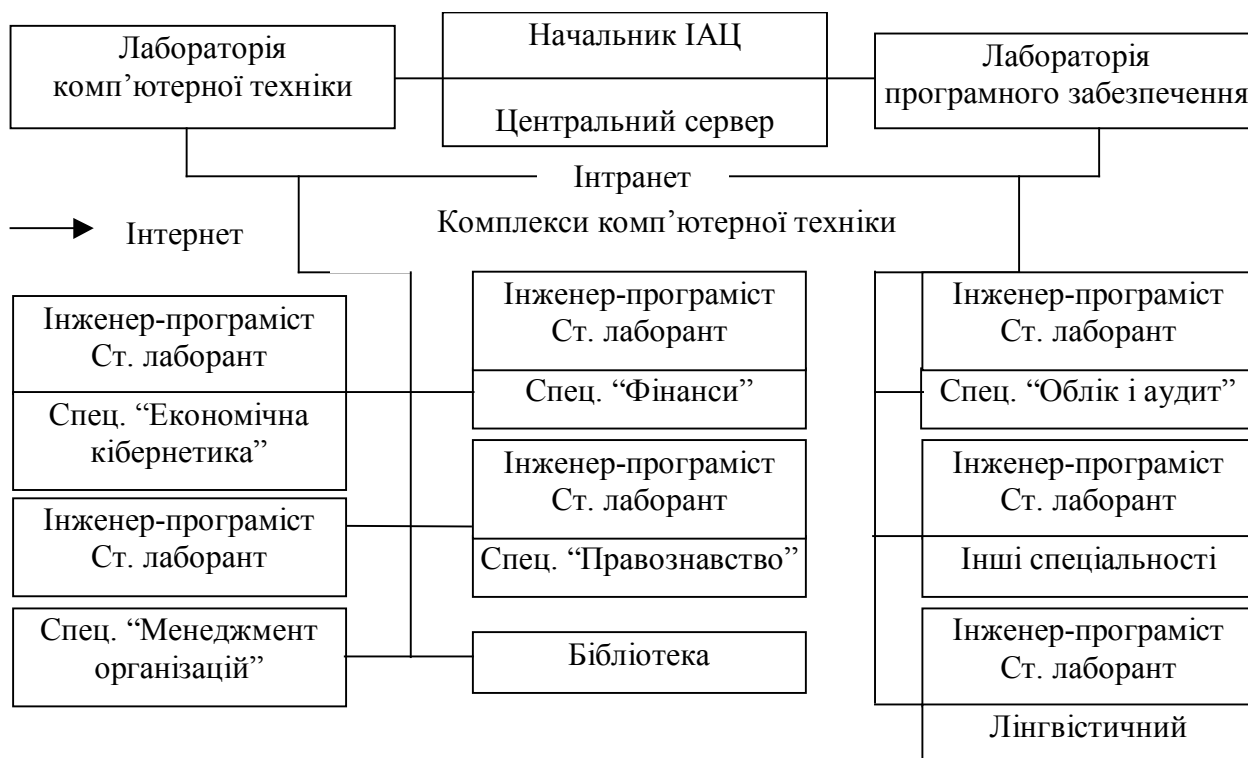


Рис. 2. Організаційна структура інформаційно-аналітичного центру ВНЗ

У практиці організації автоматизованих навчальних систем навчальні тренінги будують за змістовними модулями навчальних дисциплін та перевірки підсумкового контролю якості знань з навчальної дисципліни.

Тести в навчальному процесі мають позитивну перевагу в діагностиці якості знань студента (фахівця):

1. Діагностика індивідуальної особистості студента (фахівця).
2. Якість засвоєння теоретичних, практичних фундаментальних та професійних знань.
3. Відсутність списування – гарантія справедливого оцінювання знань.
4. Економія часу студента (фахівця) і викладача на контроль знань.
5. Мотивація до підвищення якості освіти.

Світова практика використовує два типи тестів. Російський тип тестування включає одне запитання й варіанти відповідей. Американський тип показує всі запитання і всі варіанти відповідей на них, послідовність вибору запитань вільна.

У свою чергу, типи тестів поділяються на підтипи – одноваріантні й багатоваріантні. Кожний тип тестів включає три рівні якості знань, умінь, практичних навичок.

У навчальному процесі тести діляться за ознаками і видами (див. табл.).

На наш погляд, як підказує практика, розробки тестового контролю якості знань, програми, навчальні дисципліни, кількість тестів повинні відповідати часу, відведеному навчальним планом з розрахунку: три тести на одну годину кредитного часу.

Наприклад, навчальна дисципліна за навчальним планом має п'ять кредитів – 180 годин, відповідно мінімальна кількість тестів буде становити 540. Варіант тестового підсумкового тестового контролю знань буде містити 135 тестів (25%). Час проведення підсумкового контролю знань визначається з розрахунку для першого рівня тестів – 10 сек, другого – 20 сек, третього – 3–5 хв, загальним обсягом не більше ніж дві академічні години (90 хв).

Таблиця

### Класифікація тестів

Ознаки тестування	Види тестів
Тести загального поняття навчальної дисципліни (вступ до навчальної дисципліни)	Програмні – першого рівня (знань)
Тести фундаментальних дисциплін	Програмно-професійні – першого і другого рівнів (знань, умінь)
Тести соціальних дисциплін	Програмно-професійні – три рівні тестів (знань, умінь, навичок)
Тести дисциплін за фаховим спрямуванням	Програмно-професійні – три рівні тестів (знань, умінь, навичок)
Тести державної діагностики знань	Фундаментально-професійні – три рівні тестів (знань, умінь, навичок)

Оцінювання результатів за тестовим контролем проводиться за чотирибальною системою, виходячи з розрахунку за відсотками співвідношення правильних відповідей до загальної кількості тестів варіанта. Так, оцінка “відмінно” – більше ніж 90%; оцінка “добре” – від 75 до 89%; оцінка “задовільно” – від 60 до 74%; оцінка “незадовільно” – менше ніж 60%.

При використанні інформаційних технологій тести мають тренінговий характер. Сутність їх полягає у тому, що студенту надається можливість провести аналіз правильності відповідей та одержати вказівки рекомендованих літературних і методичних джерел для підготовки до самостійного вивчення дисципліни.

Для використання тестових тренінгів з навчальних дисциплін у ВНЗ розробляється тестово-тренінгова система самостійного вивчення дисципліни (ТТССВД) на основі побудови локальної мережі та потужних серверів – інформаційної системи навчального процесу (ІСНП). ІСНП працює за умов створення інформаційної бази даних, яка включає електронні підручники й методичні вказівки, тести за трьома рівнями з навчальних дисциплін, дані користувачів та глосарій, електронний записник, електронну пошту.

ТТССВД можна використовувати для всіх форм навчання (денної, заочної, дистанційної) як на локальному рівні, так і через Інтернет.

При підготовці фахівців за III–IV освітньо-кваліфікаційним рівнем та економічним напрямом ІСНП повинна мати в арсеналі практично професійні електронні тренінги:

1. Електронний тренінг створення віртуальних підприємств, організацій, установ.

2. Електронний тренінг оперативного, ретроспективного та стратегічного бізнес-аналізу підприємницької діяльності, системи менеджменту, маркетингової діяльності, економіки, фінансового стану на матеріалах віртуальних підприємств, організацій, установ.

3. Електронний тренінг оперативного, поточного, тактичного й стратегічного планування підприємницької діяльності на матеріалах віртуальних підприємств, організацій, установ.

4. Електронний тренінг розробки інноваційно-інвестиційних проектів розвитку підприємницької діяльності підприємств, організацій, установ.

**Висновки.** Зарубіжний досвід європейських країн Заходу свідчить, що інформаційно-комунікаційні технології можуть слугувати достатнім стимулом удосконалення трьох освітніх функцій у ВНЗ: викладання, навчання й засвоєння знань. На якість освіти впливає компетентність викладацького складу у використанні інформаційних технологій у навчальному процесі, яка дає змогу у короткі строки провести предметний аналіз зворотного зв'язку від результатів оцінювання знань до системи викладання.

Практика вітчизняних ВНЗ (Сумський державний університет, Київський національний університет харчових технологій, Київський національний торговельно-економічний університет, Вінницький фінансово-економічний університет та ін.) показує достатньо об'єктивний напрям використання інформаційних технологій у навчальному процесі, насамперед, підвищення якості знань, умінь і навичок майбутніх фахівців.

#### Література

1. Інформаційні технології в навчанні. – К. : ВНУ, 2006. – 240 с.
2. Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології: колективна монографія. – К. : Атіка, 2005. – 252 с.
3. Салівон Т.Л. Підготовка педагогів до розробки навчальних занять із мультимедійним супроводом у класі інформаційно-комунікаційних технологій / Т.Л. Салівон // Організація діяльності наукових лабораторій інституту: науково-методичний посібник / [за ред. Н.І. Клокар, О.В. Чубарук]. – Біла Церква, 2005. – С. 64–69.

МАРЧУК І.П.

## АНАЛІЗ ДОСВІДУ УПРАВЛІННЯ СИТЕМОЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Істотні економічні, політичні та соціально-культурні перетворення на сучасному етапі розвитку України актуалізували потребу у фахівцях, які володіють системними соціальними знаннями, досвідом прогнозування перспективного розвитку соціальних відносин, підготовки й обґрунтування продуктивності комплексних соціальних рішень в умовах євроінтеграції та глобалізації. Задоволення цієї потреби великою мірою залежить від ефективності системи вищої професійної освіти, оскільки саме вона спрямована на підготовку висококваліфікованих фахівців із нових спеціальностей, здатних до професійного зростання та професійної мобільності на національному й міжнародному ринку праці.

**Мета статті** – узагальнити основні проблеми та характеристики менеджменту системи професійної орієнтації у Великій Британії.

Необхідність дослідження й вирішення зазначеної проблеми, її актуальність зумовлені наявною суперечністю між об'єктивною потребою суспільства у

висококваліфікованих фахівцях, які мають високий інтелектуальний потенціал, розвинені комунікативні здібності, є професійно усталеними, креативними, толерантними, принциповими, та недостатньою спрямованістю професійної орієнтації майбутнього фахівця.

Одна з найсерйозніших перешкод на шляху розвитку сучасної вищої школи – відсутність тісної інтеграції між запитами ринку праці та системою вищої професійної освіти, а отже, невідповідність рівня професійної підготовки майбутніх фахівців умовам їх зайнятості на сучасному ринку праці.

Сучасні науковці (А. Печчеї, Ф. Кумбас та ін.) звертають увагу на перебіг глобальної кризи освіти і прагнуть виявити основні шляхи її подолання. Вони вказують, зокрема, на такі ознаки цієї кризи: зростання “функціональної неосвіченості”, недостатня професійна орієнтація майбутніх фахівців, зростання розриву між освітою й культурою, відставання освіти від науки, послаблення впливу освіти на соціалізацію молоді тощо.

Як свідчить аналіз спеціальної літератури із зазначеної проблеми, досвід системи професійної орієнтації Великої Британії заслуговує на увагу.

У програмах навчання британських школярів передбачені практичні заняття з більшості елементарних видів діяльності, які становлять основу багатьох професій. Тому юні британці можуть самостійно визначити, що саме їм більше подобається робити, і на основі цього знання вибрати свою майбутню професію. У цьому їм допомагає те, що в ряді регіонів Великої Британії тривалі навчальні курси розбиваються на окремі модулі, які гнучко поєднуються один з одним. Реально це означає, що професійна орієнтація постійно присутня в житті британських школярів, допомагаючи їм вибудовувати та переглядати під час навчання свої індивідуальні програми розвитку. Значну роль у здобутті навичок, які допоможуть у подальшому виборі професії, відіграє імітаційне моделювання (ділові ігри, виробниче моделювання) і спостереження за робочими процесами (відвідування підприємств, спостереження за роботою). Більше того, подекуди в школах створюються міні-підприємства, в яких учні самі утворюють компанію або кооператив, що виробляє товари або надає послуги, і в яких здійснюються всі види маркетингової діяльності, продажу продукції та послуг. Такі проекти дають можливість молодим людям навчитися брати на себе відповідальність і керівництво своїми діловими задумами; виявити свої можливості в отриманні реальної роботи для себе або відпрацювати підприємницькі навички в малому бізнесі; допомогти молоді займати активнішу позицію у вирішенні життєвих проблем.

У Великій Британії немає навчальних закладів, аналогічних українським професійним училищам. Коледжі подальшої освіти – Further Education (їх близько 600 по країні) подекуди є досить престижними навчальними закладами, де опановують професійні навички студенти з багатьох країн світу. Для більшості випускників мають здебільшого значення набуті навички та знання, а не диплом. Місцеві підприємці уважно спостерігають за програмами навчання в коледжах та їх студентами – таким чином вони вибирають собі майбутніх працівників.

Професійна орієнтація у сфері вищої освіти більш розвинена в університетах. Кожен університет має свою власну службу, доступну студентам, яка, як і будь-який інший підрозділ усередині установи, має свій власний штат і надає

набір певних послуг. Ці послуги надавалися навіть в умовах скорочення бюджету протягом недавніх років.

Близько 30 років тому профорієнтація в основному обмежувалася порадами клієнтам щодо того, яка кваліфікація і який досвід роботи необхідні для опанування певної професії, як набути цього досвіду, потім передавалася основна інформація щодо окремих робочих місць. На зміну цьому прийшов час, коли основну увагу приділяли психологічним методам: використанню тестів для визначення здібностей особистості, спробам зіставлення виявлених здібностей і можливостей та вимог різноманітних професій.

Віднедавна на питання профорієнтації у Великій Британії все більше впливає концепція “професійного зростання”. Звісно, ідеї про те, що людина має здобувати професію відповідно до власних здібностей, не були відкинуті. Це – їх подальший розвиток. “Професійне зростання” розглядає не тільки окремого клієнта, а й потреби, інтереси та цінності клієнтів в цілому; те, яку роботу можна їм запропонувати відповідно до їхньої індивідуальності та способу життя. Професійна підготовка нині поєднується з саморозвитком і зростанням, а також допомогою у прийнятті власних рішень, тобто розвитком активної життєвої позиції.

В основу організації британської професійної освіти був покладений “Закон про виробниче навчання (Industrial Training Act)”, прийнятий у 1964 р. Він став початковим етапом прямої участі держави в питаннях професійної підготовки, значно зміцнив позиції державних центрів професійної підготовки, необхідність існування яких на початку 1960-х рр. ставилася під сумнів, сприяв розвитку коледжів подальшої освіти (Further Education).

Прийнятий у травні 1988 р. “Закон про зайнятість” надав офіційного статусу Комісії з професійної підготовки, яка стала національним органом управління професійною освітою й підготовкою кадрів. Сьогодні комісія забезпечує економіку кваліфікованими працівниками, здатними адаптуватися до умов, що постійно змінюються. Вона відіграє провідну роль у переорієнтації урядової політики щодо підготовки майбутніх фахівців, що відповідає кваліфікаційним вимогам сьогоденного та майбутнього виробництва. Основним завданням комісії є розробка заходів (на національному і місцевому рівнях) щодо поліпшення британської системи професійної освіти з метою підвищення відповідності підготовки кадрів умовам зайнятості на ринку праці.

У системі управління програмами та проектами професійного навчання Великої Британії можна виділити такі рівні:

1. Департамент освіти та науки і Міністерство зайнятості (вищий рівень).
2. Комісія із професійної підготовки, Служба професійної кар’єри (другий рівень).
3. Коледжі, професійні школи, центри професійної підготовки тощо (третій рівень).

Основним підрозділом у складі Міністерства зайнятості є Служба професійної кар’єри. Вона має широко розгалужену мережу по всій країні на регіональному й місцевому рівнях. Місцеві органи цієї служби несуть відповідальність за профорієнтаційну роботу, послуги та працевлаштування учнів і молоді, що тільки розпочинає своє трудове життя. Вони беруть активну участь у наборі молоді для навчання, 97% випускників шкіл проходять цей шлях набору на роботу.

Відділи Департаменту освіти і науки розробляють рекомендації для навчальних планів і програм для всіх форм навчання, активізують роботу навчальних закладів щодо реалізації державних програм у сфері “професійне навчання – зайнятість”, виділяють державні асигнування, аналізують розвиток освіти і професійної підготовки в регіонах країни.

На національному рівні створена Центральна рада з професійної підготовки, що надає рекомендації для покращення роботи міністру зайнятості.

На місцевому рівні діють галузеві ради (TECs), які складаються з підприємців, фахівців, призначених міністром освіти (для Шотландії – держсекретар з питань Шотландії), і профспілок. Галузеві ради готують рекомендації щодо змісту і тривалості навчальних програм для різних професій, кваліфікації студентів та інструкторів, методів і стандартів кваліфікаційних іспитів.

Попри такий серйозний підхід до процесу професійної орієнтації, знаходяться і його критики. Для Великої Британії, як зазначають фахівці, характерна розвинена мережа різноманітних установ професійної освіти й досить громіздкий апарат управління. На думку британських фахівців, основна причина невисокої ефективності управління професійною підготовкою полягає в недостатній координації діяльності самих міністерств (немає чіткого розмежування відповідальності за працевлаштування).

Коледжі системи подальшої освіти (Further Education) розрізняються за профілем і тривалістю навчання, за рівнем підготовки, за формою власності (приватні або державні), за умовами і якістю навчання тощо. Серед них є технічні, будівельні, торгові, сільськогосподарські та інші. Декілька з них (20 в Англії й Уельсі) є вузькопрофільними, тобто такими, що спеціалізуються на одному або декількох напрямках (сільське господарство, торгівля, лісівництво). Інші, з урахуванням потреб місцевої економіки, здійснюють підготовку за широким колом спеціальностей і професій. Протягом останніх двох десятиріч більшість спеціалізованих коледжів об'єдналася з коледжами загального профілю і є нині багатопрофільними навчальними закладами (лише 34 сільськогосподарські коледжі зберегли свій профіль). Більшість коледжів реалізує освітні програми за п'ятьма-шістьма напрямами професійної підготовки.

Близько третини коледжів використовують свої власні джерела інформації щодо потреб ринку праці одночасно з оглядами, що готують місцеві служби зайнятості. Близько 70% коледжів консультуються з місцевими роботодавцями і близько 60% – із службами професійної орієнтації.

Особливістю професійної підготовки в коледжах подальшої освіти є те, що в більшості випадків одні й ті самі коледжі реалізують як загальноосвітні, так і професійні програми на поглибленому (просунутому) або звичайному (базовому) рівні, з відривом або без відриву від виробництва. Заняття без відриву від виробництва зазвичай поєднуються з виробничим учнівством. Така організація роботи коледжів дає студентам змогу у разі потреби перейти з однієї форми навчання на іншу в стінах одного навчального закладу, здобути спеціальності різного рівня.

Для коледжів характерні тісні зв'язки з місцевою промисловістю та ринком. У кожному коледжі створюються правління й консультативні комітети із підготовки кадрів для різних галузей економіки, в яких представники промисловості та торгівлі зазвичай становлять не менше однієї третини членів. Так, у консультативному комітеті із будівництва (Кінгзвейський коледж) з 28 членів

15 – представники компаній, об'єднань підприємців; в комітеті із електро- та електронного машинобудування з 22 членів таких представників 12.

Через членство в управліннях і консультативних комітетах підприємці одержують можливість безпосередньо брати участь в організації професійних курсів, визначати зміст навчання.

Свідоцтва про закінчення навчальних закладів системи подальшої освіти (GNVQ/NVQ) визнаються по всій країні і роботодавцями, і вищими навчальними закладами, завдяки цьому згодом можна продовжити навчання в університеті. Крім того, тут же можна здобути середню освіту просунутого рівня, скласти іспити “A-levels” і навіть здобути вчений ступінь, підтверджений місцевим університетом.

Британський коледж подальшої освіти відіграє дедалі більшу роль у підготовці професійних кадрів. У соціальному плані коледжі й організовані при них курси забезпечують зайнятість великої кількості молоді, залучають до сфери свого впливу безробітних, дорослих, незайняте населення, інвалідів, засуджених, тих, що відстають у навчанні, жінок, що раніше не працювали, іммігрантів. Коледжі надають гарні можливості здобути додаткові спеціальності, підвищити кваліфікацію при вільному виборі термінів і темпів навчання.

**Висновки.** Загальний курс MBA складається з трьох частин. Перша дає студентам основи знань, необхідних для комерційної діяльності (маркетинг, робота з персоналом, інформаційні системи, фінансова й адміністративна звітність тощо). Друга частина дає змогу студентам вибрати найцікавіші предмети й сконцентруватися на них (як правило, вони лягають в основу майбутньої професійної спеціалізації). Третя, завершальна частина курсу MBA, – проект, що студенти здійснюють колегіально. Це або вирішення якоїсь адміністративної проблеми, або керівництво проектом. Після цього пишеться робота, що узагальнює набутий досвід.

#### **Література**

1. Nieves S.B. Quality and Innovation in Education / S.B. Nieves. – Madrid, 1999. – 130 p.
2. Sallis E. Total Quality Management in Education / E. Sallis. – London, 1993. – 190 p.
3. Seymour D.T. Sausing Quality in Higher Education / D.T. Seymour. – New York : Macmillan, 1992. – 245 p.
4. Spees E.R. Higher Education: an arena of conflicting philosophies / E.R. Spees. – New York ; Bern ; Frankfurt am Main ; Paris, 1999. – 130 p.
5. Teaching social foundations of education: contexts, theories, and issues / [edited by Dan W. Butin]. – N. J. : L. Erlbaum Associates, 2005. – 278 p.
6. The Impact of Bologna: Declaration on Engineering Education in Europe – the result of a Survey (updated version) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www. business.lbn.ru](http://www.business.lbn.ru).
7. The International Encyclopedia of Education [ed. I. Husen]. – Oxford, 1985. – 540 p.

МАХОВ С.А.

## **ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ГІРНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

В умовах економічних обставин підвищується роль професійних якостей особистості, які забезпечують конкурентоспроможність держави на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, побудову кар'єри: загальної компетентності, мобільності, високої працездатності, працелюбності.

На сьогодні гірничі підприємства висувають високі вимоги до фізичної й психічної підготовленості майбутніх фахівців, тому соціально-економічну значущість має професійна психофізична готовність людини.

У наш час важливість розвитку вугільної промисловості визнано на державному рівні, що частково знайшло відображення в програмі “Українське вугілля”, в якій визначено обсяги фінансування шахт і нарощування видобутку вугілля, а саме до 2010 р. передбачається видобуток вугілля до 96,5 млн т на рік [1].

Праця гірничого інженера – це складний багатofакторний процес, який проходить у специфічних умовах виробничого середовища шахт. Ефективність цієї праці багато в чому залежить від індивідуальних здібностей фахівця до продуктивної розумової праці, ступеня витривалості й відновлення його організму [2].

Низький рівень фізичної працездатності призводить до швидкої втоми та перевтоми людини, більшої кількості помилок, зривів у роботі, зниження її творчої активності. Гострі екстремальні ситуації змушують її працювати поза межами своїх фізичних і психічних можливостей. А для цього необхідні такі фізичні якості, як: витривалість, спритність, швидкість у діях, динамічна та статична сила, підтримка дієздатності впродовж тривалого часу [3].

У структурі професійної підготовки значне місце посідає професійно-прикладна підготовка студентів гірничих спеціальностей. Це пов'язано з тим, що в практиці професійної діяльності майбутній гірничий інженер повинен володіти набором технології добування та доставки вугілля на поверхню з дотриманням правил безпеки, урахуванням психологічних особливостей працівників, які беруть участь у функціонуванні гірничого виробництва. Він також повинен мати високий рівень розвитку фізичних якостей та фізичного стану. Все це можливо у процесі впровадження професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки студентів під час занять з фізичного виховання, основу яких повинна становити комплексна підготовка до специфіки умов праці спеціаліста гірничої галузі. Це дасть змогу розвивати для майбутньої професійної діяльності психофізичні якості, рухові вміння й навички разом зі спеціальними знаннями.

Проблемі впровадження професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців гірничої галузі у ВНЗ присвячені праці таких науковців: Г. Руденко, В. Тітова, С. Полієвського, В. Романенко, М. Шабалкіна й ін. Численні приклади яких підтверджують, що випускники ВНЗ, які активно займаються під час навчання фізичною культурою і спортом, успішно працюють у складних гірничо-геологічних умовах шахт. Разом з цим факти свідчать про те, що не повною мірою ще використовуються всі можливості фізичного виховання у ВНЗ для підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Багато випускників ВНЗ гірничих спеціальностей не мають достатньої фізичної підготовки, професійного напрямку в результаті навчальних занять з фізичного виховання, відрізняються низькою працездатністю, часто хворіють і мають недостатній рівень розвитку професійно-важливих фізичних якостей і навичок. Крім того, програми з фізичного виховання студентів ВНЗ, у тому числі для технічних ВНЗ, висувають загальні вимоги, що характерні для різних спеціальностей, не враховують специфічних особливостей професійної діяльності конкретних спеціальностей як у теоретичному, так і в практичному аспектах (Г. Лапшина, Л. Лубишева, Г. Грузних, В. Бальсевич та ін.).



**Мета статті** – визначити зміст та особливості професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів гірничих спеціальностей.

Сучасні гірничі підприємства, крім глибоких загальноосвітніх і спеціальних професійних знань, вимагають від молодих фахівців відмінної фізичної підготовки та міцного здоров'я. Сьогодні у зв'язку з науково-технічним прогресом значно підвищилися вимоги до фахівців гірничих спеціальностей, що випускаються ВТНЗ, тому роль фізичного виховання особливо зростає.

Фізична підготовка сучасного гірничого інженера повинна передбачати високий рівень різнобічного фізичного розвитку, що включає розвиток цілого ряду професійно важливих фізичних якостей і навичок.

Щороку збільшується глибина ведення гірничих робіт на 18–20 м. Так, у Донбасі середня глибина розробки вугільних шарів з великою кількістю тектонічних зрушень та слабкими боковими породами перевищила 720 м, а 33(17%) шахти працюють на глибині 1000–1400 м, де зменшується кількість повітря для дихання і збільшується температура (в середньому в прохідницьких і очисних вибоях становить 320–330 С). Дискомфортна специфіка праці в умовах запиленості, різких перепадів температур і підвищеної вологості (85–95%), виробничого шуму й вібрації, вимушеної робочої пози в обмеженому просторі, недостатньої освітленості тощо можуть призвести до отримання теплового удару, знепритомнення, порушення координації рухів. Все це вимагає високої стійкості організму, загальної та спеціальної витривалості, високого ступеня вдосконалення дихальних функцій організму тощо. Усі ці якості можна виробити тільки шляхом постійного тренування, вдосконалення фізичних можливостей упродовж навчання у ВТНЗ і подальшій професійній діяльності. Тому одне з головних завдань фізичного виховання у ВТНЗ – надати студентам гірничих спеціальностей міцні навички систематичних занять фізичною культурою і спортом. Дуже важливо, щоб гірничий інженер був організатором заходів, спрямованих на поліпшення здоров'я й підвищення працездатності робітників цієї галузі [4].

У зв'язку із цим випускник гірничого факультету ВТНЗ має бути добре ознайомленим з особливостями характеру та умовами праці основних спеціальностей шахтарів, мати уявлення про найбільш раціональні шляхи підвищення їхньої працездатності й зменшення травматизму.

Майбутній фахівець гірничої справи ВТНЗ повинен добре знати найбільш прийнятні для гірничого виробництва форми та засоби фізичної культури, уміти організувати й самому провести виробничу гімнастику, змагання, туристичний похід, організувати роботу колективу фізичної культури.

Активна участь у спортивно-масових заходах допомагає молодому фахівцеві виховувати ряд цінних рис характеру, оволодіти організаторськими здібностями, що необхідні майбутньому інженерові.

Високоєфективна робота гірничих підприємств значною мірою залежить від завдань професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки майбутніх інженерів-гірників, яка сприяє високому рівню працездатності в специфічних гірничо-геологічних умовах шахтного середовища, а також уміння прищепити ці знання шахтарям.

Майбутні інженери-гірники повинні:

- знати сучасну теорію професійно-прикладної підготовки, а також основи організації та методик застосування засобів фізичної культури і спорту в умовах гірничого виробництва;
- розвивати переважно ті фізичні якості, які необхідні для робітників і фахівців гірничої галузі;
- формувати й удосконалювати ті рухові якості та навички, які допомагають успішному оволодінню гірничою спеціальністю;
- ефективно вести підготовку організму до специфічних умов шахтного середовища, до негативних впливів у режимі роботи гірників;
- раціонально проводити виховання специфічних морально-вольових якостей, необхідних для цієї професійної діяльності.

Стосовно завдань прикладної фізичної підготовки організація навчальних занять може мати свої особливості.

Професійно-прикладна спрямованість фізичної підготовки студентів ВТНЗ гірничих спеціальностей визначається характером, умовами не тільки праці гірничого інженера, але й праці робочих гірників, досягненням і збереженням високого рівня їх працездатності в цих специфічних умовах на багато років. Специфіка роботи під землею, негативні дії чинників зовнішнього середовища (різкі перепади температури, велика вологість, запилене повітря й наявність у ньому шкідливих газів, шумів і вібрації від працюючих механізмів), характеру праці (наявність значних статичних і динамічних навантажень, виконання складних за координацією робочих прийомів, нерідко в передаварійних ситуаціях) висувають до організму людини, яка працює під землею, підвищені вимоги, що виявляється, зокрема, в специфічній зміні працездатності. Все це викликає необхідність профілізації ППФП студентів ВТНЗ гірничих спеціальностей, а також розвитку й підтримки на високому рівні окремих фізичних якостей, набуття великого рухового досвіду та оволодіння студентами основними фаховими прийомами, та вправами.

Професійно-прикладна спрямованість фізичної підготовки студентів ВТНЗ включає ознайомлення з методами підвищення працездатності для працівників розумової праці і шахтарів. Враховуючи, що майбутньому інженерові доведеться працювати в різних складних умовах, необхідно знати й вміти впровадити систему засобів фізичної культури та спорту з метою підвищення працездатності і продуктивності праці шахтарів.

Для організації професійно-прикладної фізичної підготовки студентів гірничих спеціальностей вищих технічних навчальних закладів доцільно:

- 1) включати в програму занять, що проводяться, прикладні вправи;
- 2) відводити більше часу на найбільш важливі в прикладному відношенні групи вправ;
- 3) проводити спеціальні заняття з виконання прикладних вправ;
- 4) проводити заняття таким чином, щоб можна було вирішувати завдання професійної прикладної фізичної підготовки;
- 5) застосовувати методи навчання та тренування відповідно до прикладних завдань;
- 6) віддавати перевагу тим масовим фізкультурним заходам, які можна використовувати в прикладних цілях.

Слід вживати всіх заходів для того, щоб студенти цікавилися прикладними фізичними вправами та вважали їх обов'язковими. Потрібно пояснити їх значення, створювати необхідні умови для занять (устаткування, інвентар), проводити змагання з прикладних вправ між групами й курсами.

Професійно-прикладні вправи, які включаються в зміст навчальних занять, повинні бути методично пов'язані з рештою навчальних заходів.

Важливим чинником у загальному процесі фізичного виховання є раціональне поєднання різноманітної та професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки. Наявні дані спеціальних наукових досліджень дають змогу говорити про те, що професійно-прикладна фізична підготовка повинна спиратись на різноманітну фізичну підготовку. Остання доповнює вибіркового характеру першою, врівноважує односторонній вплив цієї підготовки, що є в окремих випадках, і сприяє її здійсненню. Тим самим повною мірою здійснюється принцип всебічного гармонійного розвитку студентів. На перших стадіях процесу фізичного виховання повинна переважати різнобічна фізична підготовка. Надалі спеціальній фізичній підготовці відводиться все більше місця (В. Белінович, Р. Раєвський, В. Ілініч).

**Висновки.** Визначення змісту й особливостей професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки студентів ВТНЗ гірничих спеціальностей дає змогу зробити висновок про зростання ролі людського фактора, яка тісно пов'язана із кваліфікацією, розвитком професійних здібностей і навичок, моральних і інших соціальних якостей людини.

Вироблення цих умінь і навичок у процесі ППФП підвищує продуктивність та безпеку праці в гірничій галузі. Тому в подальшому слід визначити педагогічні умови професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки студентів ВТНЗ гірничих спеціальностей.

#### Література

1. Концепція розвитку вугільної промисловості // Кабінет Міністрів України від 07.07.2005 р. № 236-р // Уголь України. – 2005. – № 9. – С. 3–4.
2. ППФП студентів горних спеціальностей як фактор, підвищує здатність на горних підприємствах / [С.А. Махов, В.В. Гузов і др.] // Олімпійський спорт, фізична культура, здоров'я нації в сучасних умовах : матеріали міжнародної науково-практичної конференції / [под ред. проф. Г.Н. Максименко]. – Луганск, 2005. – С. 255–259.
3. Махов С.А. Проблема професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів гірничих спеціальностей / С.А. Махов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : монографія / [за ред. проф. С.С. Єрмакова]. – Х. : ХДАДМ, 2008. – № 11. – С. 34–36.
4. Александров С.Н. Охрана труда в угольной промышленности : учебное пособие для студентов горных специальностей высших учебных заведений / С.Н. Александров, Ю.Ф. Булгаков, В.В. Яйло ; [под общ. ред. Ю.Ф. Булгакова]. – Донецк : РИА Дон НТУ, 2007. – 516 с.

МОСЕЙКО Ю.В.

## ЛЕКЦІЯ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ

В умовах застосування компетентнісного та контекстного підходів до формування фахової компетентності майбутніх інженерів-металургів суттєво змінюється дидактична роль лекції, яка, залишаючись однією із форм організації навчального процесу у вищій школі, одночасно постає як активний метод навчання.

Зазначимо, що психологічні аспекти лекції як методу навчання висвітлено у працях С. Зінов'єва, П. Зайченка, І. Конфедератова, Р. Нізамова, М. Никандрова, І. Страхова, І. Кобиляцького та ін. [1; 5]. Вагомий внесок у розробку та вдосконалення навчальної лекції зробили видатні вчені М. Ломоносов, М. Остроградський, Т. Грановський, В. Ключевський, О. Хінчин, М. Пирогов, К. Тимірязев та ін. [5]. Різноманітні аспекти підготовки й проведення лекції досліджували А. Алексюк, А. Вербицький, І. Лернер, М. Махмутов, Р. Нізамов, О. Сергєєв, М. Скаткін, З. Слєпкань та ін. [1; 2; 5]. Проте дослідження методичних особливостей лекції як активного методу навчання в умовах компетентнісного та контекстного підходів у фаховій підготовці майбутніх інженерів-металургів не проводилися.

**Мета статті** – висвітлення методичних особливостей лекції як активного методу навчання у фаховій підготовці інженерів-металургів.

Розглянемо організаційні та методичні особливості лекції (на прикладі вивчення комплексу фундаментально орієнтованих дисциплін), яка відіграє особливу роль у здійсненні контекстного навчання академічного типу та на молодших курсах є головною ланкою дидактичного циклу контекстного навчання.

Головна мета лекції академічного типу полягає не лише в передачі системи знань і створенні основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу, а й у цілеспрямованому впливі на формування свідомості майбутнього інженера-металурга, залученні його до ідей і методів відповідної науки та майбутньої професійної діяльності [2].

Термін “лекція” походить від латинського слова *lectio* – читання. Вона з’явилася ще в античному світі, набула розвитку в середні віки й досі не втратила свого значення [5]. Саме лекції ми приділили досить значну увагу під час організації контекстного навчання академічного типу з огляду на дві групи чинників. До першої групи належать загальні чинники [5]:

1. Вона є найбільш економною формою навчання як за витратами часу й сил студентів, так і за використанням науково-педагогічних кадрів. Дає можливість майбутнім інженерам-металургам протягом короткого часу набутти значний обсяг знань, ознайомитися не тільки з методологією конкретної науки, а і її практичним застосуванням у металургійному виробництві.

2. Лекція дає змогу безпосередньо ввести майбутніх інженерів до творчої лабораторії не тільки вченого, а й інженера-професіонала. На лекціях з фізики та хімії можна вирішувати комплекс таких навчальних завдань: виявити, показати, а інколи й експериментально дослідити явище, що вивчається, встановити якісні та кількісні залежності між явищами, на основі прийнятих гіпотез побудувати теорію області явищ, що вивчаються, дати зіставлення теорії з дійсністю і практикою.

3. Лекція є активним методом навчання. Її прослуховування пов’язане з напруженою переробкою значного обсягу інформації, виділенням та конспектуванням основних положень, аналізом дослідів і формул. Крім того, лекція, що досить важливо в інженерній діяльності, формує вміння слухати інших: швидко вловлювати сутність, критично оцінювати висловлене, виносити про нього мотивоване судження.

4. Лекція створює значно більший психолого-педагогічний вплив на студента, ніж книга. Продуманими мотиваціями до матеріалу, створенням пробле-

мних ситуацій, логічним і небезстороннім викладом матеріалу лектор завжди здатний сконцентрувати увагу студентів на головному і з добрими результатами.

5. Лекція сприяє кращому знайомству викладача зі студентами, що дає змогу враховувати їх рівень розвитку і сприйняття; вона дає можливість лектору виявляти незрозуміле і зразу ж надавати відповідну допомогу, застосовувати способи активізації розумової діяльності студентів.

Види лекцій з фундаментальних предметів у процесі функціонування першої модифікації технології контекстного навчання різноманітні. Їх класифікацію можна провести за різними ознаками: а) за специфічною роллю в єдиному процесі навчання студентів фундаментального предмета; б) за характером підходу до матеріалу, що викладається.

Поділ лекцій на види не має, природно, лінійного характеру. У реальному лекційному процесі завжди можна знайти грані лекцій різних видів. Проте кожен вид лекцій вимагає особливого підходу, а визначити цей підхід допомагає систематизація навчального матеріалу.

За роллю в навчальному процесі лекції поділяють на вступні, інформаційні, проблемні, оглядові та узагальнювальні.

Особливе місце серед лекцій, що реалізують навчання академічного типу, належить вступним лекціям.

У вступній лекції чи то з хімії, чи то з фізики, чи то з інших фундаментально орієнтованих предметів викладач дає спрямовувальні вказівки й поради до вивчення курсу: знайомство студентів із завданнями вивчення дисципліни, з обсягом курсу й видами занять, змістом їх самостійної роботи та системою контролю, з рекомендованою літературою, і обов'язково з місцем і значенням предмета для подальшої професійної підготовки.

Необхідно чітко визначити, що потрібно виконати протягом семестру: контрольні, колоквиуми, індивідуальні завдання, модульний контроль, заліки та іспити, консультації; що конкретно майбутньому інженерові-металургу необхідно зробити для успішного засвоєння курсу, як поводити себе, якщо з першого разу щось не виходить.

Одним із напрямів реалізації на лекції навчання академічного типу, орієнтованого на згортання навчальної інформації, є застосування структурно-логічних схем, що містять професійно орієнтовану інформацію й об'єднані кінцевою метою підготовки фахівців.

Структурно-логічні схеми, як вказується в багатьох дослідженнях, удосконалюють способи пізнавальної діяльності, формують уміння раціонально здійснювати пізнавальні дії, робити доказові висновки, бачити взаємозв'язок явищ тощо. Засвоєння системи провідних знань і раціональних способів навчальної діяльності є передумовою самостійного поповнення знань, тому що мотив і воля формуються тільки в активній пізнавальній діяльності.

У всьому різноманітті запропонованих структурно-логічних схем можна виділити три основних способи їхньої побудови.

**Перший спосіб** пов'язаний з використанням засобів формальної логіки, правил логічного слідування (А.М. Сохор, М.А. Данилов, В.В. Давидов). Логічна структура матеріалу в такому разі залежить від того, які поняття й судження встановлюються в процесі міркувань. Цей спосіб подання навчального матеріалу виявляється корисним під час формування у студентів навичок логічних опе-

рацій, однак такий власне логічний підхід не завжди корисний у дидактичному плані, тому що в процесі навчання можна оперувати тими зв'язками, які або вже встановлені, або повинні бути встановлені у свідомості студентів, тобто лише тими відношеннями, які істотні й необхідні в дидактичному аспекті. Це неминуче пов'язано зі свідомою відмовою від розгляду деяких інших відношень.

**Другий спосіб** структурування навчального матеріалу ґрунтується на виділенні особливо значущих у дидактичному відношенні частин навчального матеріалу й установленні зв'язків супідрядності між ними. Цей спосіб подання структури навчального матеріалу дає змогу більш наочно показати матеріал не тільки в логічному, але й у дидактичному відношенні. Усвідомлення студентами характеру зв'язків між окремими структурними елементами, виділення серед них головних сприяє формуванню системності знань. У цьому разі певні логічні операції формуються меншою мірою.

Обидва способи ми використовували під час розробки й проведення лекцій з фундаментально орієнтованих предметів для організації навчання академічного типу.

Під час лекційного вивчення матеріалу професійно орієнтованих предметів ми використали **третій спосіб** подання структури навчального матеріалу, який можна назвати проблемним. Його зміст зводиться до виявлення, насамперед, кінцевих завдань вивчення теми й, на підставі цього, виділення кола проблем, що впливають одна з одної, які необхідні для вирішення поставлених завдань, тобто до побудови своєрідного “дерева проблем”, виходячи з кінцевих результатів вивчення теми (рис. 1).

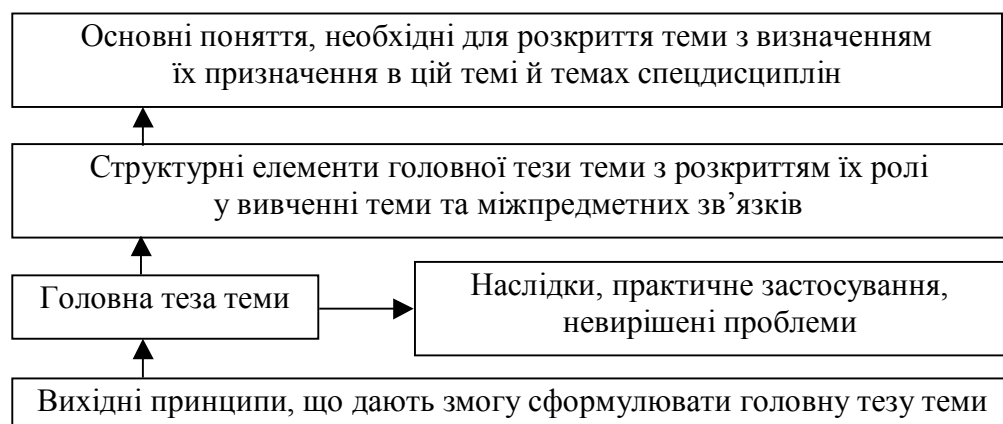


Рис. 1. Структурно-логічна схема контекстного вивчення на лекції професійно орієнтованої теми

При побудові структурно-логічних схем проблемним способом кінцевий результат вивчення однієї й тієї самої теми буде відрізнятися залежно від специфіки навчального закладу. Так, кінцевим результатом вивчення переважної більшості тем із спецдисципліни є вироблення вміння застосовувати здобуті знання для вирішення практичних завдань. Тому основою такої схеми є чітко сформульоване практичне завдання: у “шарах” схеми, що розміщені вище, визначаються способи й методи розв’язання, далі, виходячи з них, визначаються необхідні для вирішення проблеми закони, правила й, нарешті, у верхній “шар” входить набір понять, що дозволяють сформулювати необхідні закони та правила.

Особливість побудови структурно-логічних схем визначається тим, що кінцевим результатом вивчення теми із спецдисципліни є вироблення вмінь міркувати, будувати логічно зв'язну розповідь, уміло використовуючи необхідні допоміжні засоби, зокрема, наочність, що додатково стимулює й полегшує засвоєння матеріалу, політехнічних відомостей тощо. Для майбутнього інженера необхідним є вміння образно мислити, будувати розповідь навколо заданої мети, виділяючи головні зв'язки. З урахуванням професійної підготовки принцип побудови структурно-логічних схем повинен враховувати логіку й системність у викладі, а також виділяти основні завдання, що визначають цілеспрямованість викладу. Отже, в основу побудови структурно-логічних схем може бути покладена закономірність, подана на рис. 2.

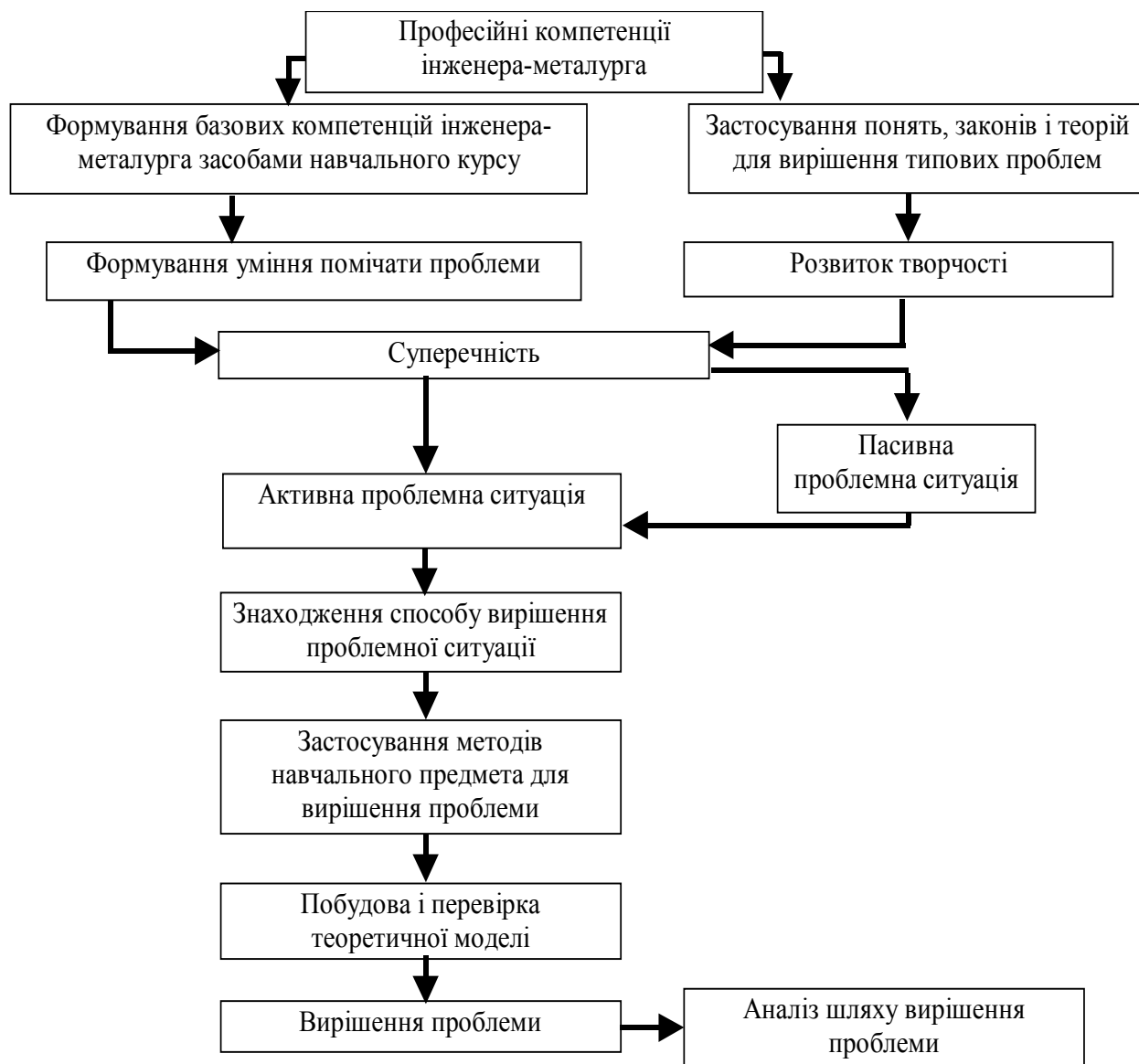


Рис. 2. Проблемне вивчення природничих та професійно орієнтованих курсів

Оскільки кожен елемент цієї схеми дається з поясненням його ролі в розкритті головної тези теми, то усвідомлення цієї ролі постає перед студентами як навчально-пізнавальне завдання, проблема. У свою чергу пояснення до елементів схеми представляють зміст матеріалу з його дидактичної сторони. Напрямок

стрілок від головної тези визначає логіку викладу: спочатку викладач пояснює роль окремих елементів схеми в розкритті її вузлового питання, а потім уже починає окремі елементи “заповнювати” конкретним змістом, причому послідовність викладу елементів він вибирає за своїм розсудом: важливо, щоб була помітна роль контекстних знань, що вводяться, у розкритті головної тези теми.

Таким чином, представлена структурно-логічна схема дає змогу провести одночасно логічний і дидактичний аналіз матеріалу та подати окремі елементи схеми як навчально-пізнавальне завдання проблемного характеру. Потреба в цьому зумовлена необхідністю вирішити суперечність між багатоплановістю окремих елементів знань, що вводяться, і їхньою однозначною роллю в трактуванні головної тези теми.

Працюючи надалі із цими схемами, студенти вчаться будувати свої міркування навколо конкретно заданої мети. Така установка допомагає їм більш організовано вести самостійний пошук необхідної інформації й виділяти основний і допоміжний матеріал, прикладні та невирішені проблеми.

Цей підхід до структурування навчального матеріалу забезпечує ефективну організацію квазіпрофесійної пізнавальної діяльності студентів на лекційних заняттях у процесі функціонування другої модифікації технології контекстного навчання, за якої можлива реалізація структурно-логічних схем, спрямованих на цілеспрямоване оволодіння способами міркувань, які б стали активним інструментом навчальної, а згодом і професійної діяльності майбутніх інженерів. Оволодіння цими способами міркувань буде сприяти формуванню професійної спрямованості навчання майбутніх фахівців уже в процесі контекстного вивчення фахових дисциплін.

Одним з різновидів активних методів навчання є залучення студентів на лекції до самостійних дій шляхом організованого викладачем діалогічного спілкування [2], за якого створюється обстановка умовної практичної інженерної діяльності, проте від студентів вимагається прийняття й здійснення інженерних висновків і рішень. За таких методів навчання більшою або меншою мірою відтворюються чи моделюються конкретні умови виробництва й структури професійної діяльності інженерів.

Спільна діяльність здійснюється у формі рольової поведінки, зумовленої заздалегідь заданими правилами. Студент залишається в рамках навчального процесу, однак його дії підпорядковані логіці застосування знань для вирішення професійних завдань.

**Висновки.** Отже, основні риси, що характеризують зміст вступних лекцій, зводяться до таких: встановлення наступності у зв'язках нового модуля (теми) з попереднім (попередньою); ознайомлення студентів з тими завданнями, які будуть вирішуватися у процесі вивчення модуля (теми); розкриття значущості тих ідей, законів, теорій, принципів, процесів, які будуть вивчатися в модулі (темі).

*Інформаційні лекції* вирішують завдання цілісного викладу найбільш важливих питань курсу. Викладач повинен забезпечити оперативність відбору, узагальнення й передавання наукової інформації, враховуючи рівень підготовленості студентів до сприйняття матеріалу, що вивчається.

Існують три різних тлумачення *проблемних лекцій*: а) лекція, на якій висвітлюються ще не вирішені наукою питання; б) лекція, в якій викладач розгля-



дає тему як наукову проблему, тобто не просто викладає факти та демонструє дію законів, а й показує тенденції розвитку науки, значення її відкриттів для практики металургійного виробництва, їх методологічну та світоглядну роль; в) лекція, присвячена окремим, найбільш важливим питанням науки, яку репрезентує предмет. У нашому дослідженні проблемні лекції розглядалися в розумінні другого і третього тлумачень.

У поняття *оглядова лекція* ми вкладали подвійний зміст. Зокрема, оглядовими є лекції, що проводилися за стислою програмою. На таких лекціях викладач дає лише огляд матеріалу, залишаючи ряд питань на самостійну роботу студентів. З іншого боку, до оглядових ми відносимо лекції, які проводяться на завершальному етапі вивчення модуля, проте вони не зводяться до узагальнювальних лекцій.

Узагальнювальні лекції дають можливість створювати струнку систему знань у студентів. Такі лекції бажано проводити не тільки в кінці вивчення курсу, а й після вивчення великих за обсягом розділів курсу.

Педагогічний експеримент показав ефективність запропонованих підходів до організації та проведення лекції в умовах компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх інженерів-металургів на контекстній основі.

Продовження дослідження ми вбачаємо в розробці системи структурно-логічних схем до лекційних курсів професійно орієнтованих дисциплін, які є ядром професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів.

#### Література

1. Аврамчук Л.А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів / Л.А. Аврамчук // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 122–125.
2. Вербицкий А.А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Жилиев А.А. Психологические особенности активизации учебно-познавательной деятельности в ходе лекции / А.А. Жилиев // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С. 107–116.
4. Свіденська Г.М. Активний розвиток самосвідомості як запорука формування здібної до рефлексії особистості / Г.М. Свіденська // Актуальні проблеми психології / [за ред. С.Д.Максименка]. – К., 2002. – Т. 6. – Вип. 3. – 302 с.
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб / З.І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

МУСАЄВ К.Ф.

## ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ СХОДЖЕННЯ ВІД АБСТРАКТНОГО ДО КОНКРЕТНОГО

Застосування принципу сходження від абстрактного до конкретного в психолого-педагогічній науці пов'язують з теорією розвивального навчання Ельконіна – Давидова. Інтерес до принципу сходження від абстрактного до конкретного з боку дидактики зумовлений тим, що в цьому випадку він виступає як характеристика теоретичного мислення. Цей аспект принципу сходження характеризується як метод побудови теорії.

Цей аспект сходження докладно розглянутий В.В. Давидовим у його наукових працях [1; 2]. В.В. Давидов, насамперед, критикував принцип доступності навчання, з якого виходила вся традиційна педагогіка. Відповідно до цього принципу, дитині варто вивчати тільки те, що вона може негайно освоїти, іншими словами, для оволодіння чим вона вже має у своєму розпорядженні відповідні можливості. В.В. Давидов розвиває прямо протилежний погляд: розвиток

мислення дитини – це не спонтанний процес індивідуального дозрівання й розвитку інтелектуальних операцій, а результат взаємодії дитини з дорослою людиною. Вищі психічні процеси (включаючи мислення) узагалі спочатку виникають у процесі колективної діяльності, що передбачає взаємодію між учасниками, і тільки потім стають індивідуальним надбанням. Те, що спочатку дитина робить під керівництвом і разом з дорослим, потім вона може робити самостійно. Мислення дитини може розвиватися тільки в результаті взаємодії з дорослими: спочатку батьками, потім учителями. Навчання при такому розумінні – це не деяка “надбудова” над незалежними від нього процесами дозрівання й розвитку розумових здібностей і можливостей, а єдина умова розвитку самих цих здібностей. Звідси випливають ідеї розвивального навчання.

На цій основі В.В. Давидов розвинув свою теорію про роль змістовного узагальнення в навчанні. Він показав, що теорія формального чи емпіричного узагальнення, з якої практично виходила вся педагогічна теорія й практика, передбачає певну епістемологічну концепцію емпіризму. Цю концепцію В.В. Давидов піддав філософській критиці в її загальному вигляді (при цьому він використовував ідеї Е.В. Ільєнкова), особливо стосовно педагогіки [7; 8]. Відповідно до емпіризму, узагальнення розуміється як виділення загальних рис ряду предметів, даних у почуттєвому досвіді й належних до одного класу. В.В. Давидов виходив з іншої філософської позиції, що спирається на деякі важливі епістемологічні та методологічні ідеї К. Маркса, який сформулював їх у загальному вигляді й застосував у “Капіталі” [9]. Ця філософська позиція спирається на марксістське розуміння методу сходження від абстрактного до конкретного як методу теоретичного розуміння. Цей метод передбачає, що вихідним пунктом побудови теоретичної системи не може бути емпіричне узагальнення, з якого виходить емпіристська філософія і яке розглядалося як єдино можливий тип узагальнення в педагогічній теорії та практиці. За К. Марксом, вихідним пунктом теорії може бути тільки особливого роду ідеалізована модель, генетично вихідна “клітинка”, що поєднує в собі риси загального й особливого [7].

**Мета статті** – проаналізувати принцип сходження від абстрактного до конкретного в педагогіці як метод побудови наукової теорії. Для цього необхідно:

- визначити принцип сходження від абстрактного до конкретного в педагогіці;
- розкрити теорію розвивального навчання В.В. Давидова;
- застосувати принцип сходження від абстрактного до конкретного в психолого-педагогічній науці та пов’язати його з теорією розвивального навчання.

В.В. Давидов піддав критиці принцип наочності, що вважався однією з основ педагогічної теорії, а в дійсності виражав емпіричне розуміння пізнання в цілому й мислення зокрема. У зв’язку із цим він спеціально проаналізував відмінності між повсякденними поняттями й поняттями науковими та показав на прикладі ряду випадків, що наочність у навчанні, як вона розумілася в педагогічній традиції, не допомагає, а серйозно ускладнює утворення в учнів наукових понять. Виходячи з ідеї змістовного узагальнення, зрозумілого в рамках методу сходження від абстрактного до конкретного, В.В. Давидов розробив теорію та

практику нових способів побудови шкільних предметів, запропонував нові методи навчання. Можна виділити три істотних пункти цієї теорії [1; 2]:

1. Вихідний пункт навчання шкільного предмета – це змістовне узагальнення, конкретна абстракція, а не емпірична генералізація. Дуже важливо показати учням відмінності між емпіричними узагальненнями, використовуваними в повсякденному житті, й узагальненнями науковими.

2. Необхідно навчати учнів спеціальних дій, виконання яких веде до формування вихідних змістовних узагальнень – конкретних абстракцій.

3. Змістовне узагальнення як вихідний пункт при навчанні деякого шкільного предмета, як “клітина” процесу уявного розгортання цього предмета, не може бути наочним в емпіричному розумінні слова, тому що не може бути прямо отримане з почуттєвого досвіду. Однак, як показав В.В. Давидов, “клітина” – це ідеалізована модель істотних рис конкретного шкільного предмета. І як така модель вона є чимось одночасно абстрактним і конкретним, а отже, може володіти певного роду наочністю. Це був дуже важливий пункт. Філософи, які вивчали метод сходження від абстрактного до конкретного, не порушували цього питання. В.В. Давидов спеціально його досліджував, тому що це було для нього принципово важливо у світлі тієї практичної установки, яка лежала в основі його теоретичної роботи: запропонувати конкретні методи навчання.

Якщо дослідження починається з розгляду чуттєво-конкретного різноманіття окремих видів руху і йде до виявлення їхньої загальної внутрішньої основи, то виклад результатів дослідження, маючи той самий об’єктивний зміст, починає розгортатися із цієї вже знайденої загальної основи в напрямі уявного відтворення її окремих проявів, зберігаючи при цьому їхню внутрішню єдність (конкретність). Навчальна діяльність школярів будується відповідно до способу викладу наукових знань, способу сходження від абстрактного до конкретного. Мислення школярів у процесі навчальної діяльності має щось спільне з мисленням учених, що викладають результати своїх досліджень за допомогою змістовних абстракцій, узагальнень і теоретичних понять, які функціонують у процесі сходження від абстрактного до конкретного [3].

Згідно з В.В. Давидовим, навчальна діяльність повинна розгортатися в реальному навчально-виховному процесі відповідно до основних вимог сходження думки від абстрактного до конкретного.

Розпочинаючи оволодіння яким-небудь навчальним предметом, школярі під керівництвом і за допомогою вчителя аналізують навчальний матеріал, виділяють у ньому деяке загальне відношення, знаходячи разом з тим, що воно виявляється й у багатьох інших відносинах. Фіксація дітьми в якій-небудь знаковій формі загального вихідного відношення дає їм змістовну абстракцію досліджуваного предмета. Продовжуючи аналіз навчального матеріалу, школярі розкривають закономірний зв’язок виділеного вихідного відношення з його різними проявами і тим самим будують змістовне узагальнення досліджуваного предмета. Потім вони використовують змістовні абстракції й узагальнення для виведення (знову за допомогою вчителя) інших абстракцій і для об’єднання їх у цілісному (конкретному) навчальному предметі.

Коли школярі починають використовувати вихідні абстракції й узагальнення як засіб виведення й об’єднання інших абстракцій, то вони перетворюють

ці вихідні розумові операції в таку понятійну форму, що фіксує деяку “клітину” навчального предмета. Ця “клітина” слугує для них у майбутньому загальним принципом орієнтації в різноманітному фактичному навчальному матеріалі, що в понятійній формі вони повинні засвоїти шляхом розгорнутого сходження від абстрактного до конкретного.

Навчальна діяльність, пов’язана з таким сходженням, здійснюється школярами в процесі послідовного виконання декількох навчальних дій, серед яких найбільше значення мають три початкових дії. Перша дія – перетворення предметно поданих умов навчального завдання з метою виявлення в них генетично вихідного й загального відношення цілого класу практичних завдань. Друга дія – моделювання в предметній, графічній і буквеній формі виділеного загального відношення. Третя дія – перетворення моделей з метою вивчення властивостей загального відношення в “чистому вигляді”. У процесі виконання цих дій школярі реалізують ті змістовні абстракції, узагальнення та виведення, що характерні для сходження думки від абстрактного до конкретного.

Необхідно відзначити, що в шкільній практиці конкретизація понять пов’язується в основному з чуттєво-конкретним сприйняттям. У зв’язку з цим цікава думка А.В. Усової: “Процес конкретизації понять (руху від абстрактного до конкретного) тісно пов’язаний з узагальненням. Процес узагальнення має місце і на першому етапі утворення понять, у процесі абстрагування. Однак це нижчий рівень узагальнення. Воно має переважно емпіричний характер. На другому етапі розвитку понять, у зв’язку з їхньою конкретизацією, повинно здійснюватися узагальнення на більш високому (теоретичному) рівні” [4, с. 102].

У підсумку сама проблема, яку намагаються вирішити таким чином, виникає лише тому, що “знання” задано людині у формі, не адекватній справжньому знанню. Учень фактично опановує сурогат знання, при цьому не докладає зусиль для встановлення структурних елементів знання, зв’язків і відносин між ними та наступним синтезом з метою одержання думкою конкретних. Хоча процес пізнання повинен починатися саме з виділення реального й ідеального предметів пізнання (реального конкретного й думкою нерозчленованого конкретного) і завершуватися встановленням синтезованого конкретних у мисленні [5, с. 63–66].

А.З. Рахімов, учень В.В. Давидова, щодо принципу сходження від абстрактного до конкретного зазначав: “Нетрадиційні, інноваційні технології розвивального навчання до учнів висувають об’єктивно інші вимоги й будуються на принципі діалектичного методу пізнання. Це означає, що тут мислення підкоряється результатам власного дослідження й аналізу досліджуваного об’єкта, мислення формується в процесі предметно-перетворювальної навчальної діяльності та є відображенням конкретної діалектики речей, об’єктів і явищ, де учні виявляють істотні властивості, ознаки, відносини між внутрішніми елементами цілого. Тут основним методом пізнання є діалектичний метод сходження від абстрактного до конкретного” [6, с. 30–31].

Далі в праці А.З. Рахімова “Психодидактика” знаходимо: “Пізнання сутності конкретного поняття йде послідовно від одного теоретично осмисленого, усвідомленого учнем факту до іншого. При цьому в учня формується повна орієнтована основа розумової діяльності. Вибір досліджуваних учнем фактів суворо спрямовується теоретичною ідеєю – ідеєю сходження від абстрактного до

кокретного. Перехід думки від одного факту до іншого розглядається як послідовні, логічні моменти чи рівні цього процесу пізнання” [6, с. 31].

**Висновки.** Під час навчання використовують в основному сходження від абстрактного до конкретного як загальну характеристику теоретичного наукового мислення і як закономірність розвитку наукового пізнання в цілому. Сходження від абстрактного до конкретного як метод побудови теорії розвивальних об’єктів використовується в шкільному навчанні значно менше. Реалізація сходження від абстрактного до конкретного при навчанні передбачає процес розвитку понять на основі їхнього узагальнення та збагачення їхнім теоретичним змістом.

#### Література

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Громов М.Д. Развитие мышления младшего школьника / М.Д. Громов // Психология младшего школьника / [под ред. Е.И. Игнатъева]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.
4. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
5. Подольский А.И. Модель педагогической системы развивающего обучения. (На содержании курса физики 7-го класса) / А.И. Подольский. – Магнитогорск : Изд-во МГПИ, 1997. – 237 с.
6. Рахимов А.З. Психодидактика / А.З. Рахимов. – Уфа : Творчество, 1996. – 191 с.
7. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в “Капитале” Маркса / Э.В. Ильенков. – М. : Изд-во АПН СССР, 1960. – 285 с.
8. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
9. Маркс К. Собрание сочинений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1955–1981. – Т. 46. – Ч. 1.

МУСХАРІНА Ю.Ю.

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Прогресування серед сучасних українських школярів різноманітних порушень здоров’я, хронічна перевтома під час організації і здійснення навчально-виховного процесу свідчать про те, що сьогодні можливості середнього загальноосвітнього навчального закладу щодо оздоровлення покоління, яке підрастає, реалізуються недостатньо ефективно. Це пояснюється тим, що необхідно більш повно використовувати оздоровчі можливості фізичного виховання з метою збереження та корекції здоров’я школярів в освітньому процесі, підвищення рівня їхнього фізичного розвитку й фізичної підготовленості, формування в них здорового способу життя шляхом застосування нових форм організації занять фізичною культурою, використання сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій. Традиційні форми фізкультурно-оздоровчої роботи зі школярами, що здійснюються безпосередньо вчителями фізичної культури, з ряду причин не дають відчутного результату, тому проблема підвищення її ефективності в процесі організації навчально-виховної діяльності є актуальною. А це, у свою чергу, зумовлює актуальність і нагальність пошуку нових ефективних шляхів удосконалення підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до використання нетрадиційних методів оздоровлення школярів та їх упровадження в процес фізичного виховання учнів.

Водночас слід відзначити недостатність дослідження проблеми можливості використання та впливу нетрадиційних методів оздоровлення на фізичний розвиток, функціональний стан і здоров'я дітей.

Як нетрадиційні методи, що можна використовувати з метою оздоровлення дітей в умовах середнього загальноосвітнього закладу, науковці відзначають різні окремі методи. Так, на думку деяких авторів, для поліпшення стану здоров'я дітей на заняттях з фізичної культури можуть бути використані дихальні вправи (А. Єфімов [2], С. Кучкін [5], Т. Кузнецова [4]), оскільки збільшення резервів дихальної системи, як зазначають дослідники [1; 3], є найпоширенішим методом корекції та лікування, що найчастіше приводить до повного зцілення. Крім цього, одним із прийомів, що застосовуються в комплексі оздоровчих методів і може застосовуватися для профілактики багатьох захворювань, є масаж біологічно активних точок організму. За умови правильного проведення масажу, його ефективність, як вказують науковці, є достатньо високою (В. Мандриков [7], Л. Салазнікова [7], А. Тюрін [8] та інші науковці). Інтерес становить система вольової ліквідації глибокого дихання, розроблена К. Бутейком [1].

Отже, як свідчить аналіз, проблема оздоровлення дитячого організму, зокрема дітей з особливими потребами, а також вибір найбільш ефективних методів корекції функціонального стану організму, без особливих ендогенних та екзогенних зусиль, постає як нагальна, що потребує вирішення в плані як розробки ефективних шляхів використання нетрадиційних методів оздоровлення дітей, так і підготовки майбутніх учителів фізичної культури до їх використання в сучасних умовах загальноосвітнього навчального закладу.

*Метою статті* є узагальнення результатів експериментальної перевірки можливостей поєднання елементів дихальної техніки К. Бутейка, фізичних вправ та елементів точкового масажу в комплексну оздоровчу програму, а також з'ясування її впливу під час організації занять з фізичної культури на функціональний стан організму дітей підліткового віку.

На початку роботи велику увагу було приділено теоретичному обґрунтуванню значення застосовуваних методів для збереження та зміцнення здоров'я дітей. Для цього проаналізовано спеціальну літературу, документальні матеріали. Отримані результати теоретичного пошуку висвітлено в бесідах з батьками під час проведення батьківських зборів, з дітьми на заняттях з фізичної культури з метою формування мотивації до використання нетрадиційних методів оздоровлення. Адже дуже важливо, щоб батьки і їхні діти зрозуміли причину хвороби, усвідомили, що оздоровлення та підтримка високого рівня здоров'я є тривалим і трудомістким процесом [1; 3; 5; 9].

Батькам і дітям пояснили специфіку методики дихальних вправ за К. Бутейком, а також використання вправ із самомасажу біологічно активних точок [9].

Так, доведено, що точка 1, яка розташована на грудині, на чотири пальці нижче від грудино-ключичного зчленування, пов'язана з впливом на слизову оболонку трахеї, бронхи, вилочкову залозу та кістковий мозок. При масажі цієї зони зменшується кашель, поліпшується кровотворення. Точка 2, що розташована на передній поверхні шиї, над яремною ямкою в місці з'єднання ключиць, регулює імунні функції організму, а отже, масаж цієї точки сприяє підвищенню опірності організму дитини інфекційним захворюванням. Точка 3 контролює

хімічний склад крові та одночасно слизову оболонку гортані. Масажні зони розташовані з обох боків на передньобокових поверхнях шиї, з обох боків від гортані, під кутами нижньої щелепи, що виступають (синокаротидні гломуси). Точка 4 розташована на задньобокових поверхнях шиї, під вушними раковинами. Шию позаду необхідно масажувати зверху вниз. Зони шиї пов'язані з регулятором діяльності судин голови, шиї, тулуба. Точка 5 розташована в області сьомого шийного хребця, що найбільше виступає, а точка 6, що розташована на верхній щелепі з обох боків від крил носа, поліпшує кровопостачання слизової оболонки носа та гайморових пазух. Масаж точки 7, що розташована з обох боків у внутрішніх кутах надбрівних дуг біля кореня носа, поліпшує кровопостачання в області очного яблука та лобових відділів мозку. Масаж області точки 8, що розташована попереду козелків вушних раковин (біля виступу перед вушним отвором), впливає на орган слуху й вестибулярний апарат. Точка 9 розташована на кисті руки, у трикутнику між першим і другим пальцями. При масажі цих точок рефлекторно нормалізується діяльність внутрішніх органів.

Крім роз'яснювальних бесід, на першому етапі констатації за результатами валеомоніторингу школярів було проведено обстеження антропометричних показників (спірометрія, функціональні проби Штанге, Генчі) 30 підлітків (14 хлопців та 16 дівчат) і виявлено деякі порушення фізичного розвитку й функціонального стану їхнього організму, такі як: швидка стомлюваність, порушення працездатності, нестійкість уваги та погана адаптація до фізичних навантажень, знижені показники гіпоксичних проб, життєвої ємності легенів, життєвий індекс, часті застудні захворювання протягом навчального року. Кількість таких дітей становила більшість (67%).

Експериментальна апробація впровадження запропонованих нетрадиційних методів оздоровлення здійснювалася протягом двох навчальних років (2006/07 та 2007/08).

В експериментальній групі проводили уроки з фізичного виховання за такою методикою. Вступна частина уроку фізкультури складалася із загальнорозвивальних вправ на місці, у ходьбі. До підготовчої частини було включено вправи на розтягування, з гімнастичними ціпками, м'ячами. В основній частині уроку школярі займалися рухливими іграми, наприкінці цієї частини було впроваджено елементи дихальних вправ за К. Бутейком (загальний час виконання – 10–15 хвилин). У заключній частині уроку під контролем вчителя школярі виконували самомасаж біологічно активних точок шляхом натискання по 3 секунди (дев'ять разів в один бік, дев'ять – у протилежний) на кожну з точок.

Уроки проводили за навчальним планом двічі на тиждень по 45 хвилин з наступним виконанням щоденних домашніх завдань у вигляді самомасажу й дихальних вправ. Для цього було розроблено спеціальні інструктивні картки для кращого запам'ятовування інноваційної оздоровчої методики.

У процесі організації занять з фізичної культури таким способом орієнтували дітей на збереження носового дихання при виконанні фізичних вправ, навчали їх бути розслабленими під час ходьби й бігу. Вимір контрольної паузи дихання проводили після фізичного навантаження.

Після організації експериментальної роботи було проведено аналіз отриманих результатів. Так, аналіз шкільної документації (журналів реєстрації відві-

дувань і пропусків навчальних занять учнів) дав змогу констатувати, що в дітей експериментальної групи за навчальний рік проведення занять фізичною культурою з використанням нетрадиційних методів оздоровлення зменшилася майже вдвічі кількість навчальних днів, пропущених через хворобу (від 1043 годин за 2006/07 навчальний рік до 556 годин за 2007/08 навчальний рік). Узагальнені результати подано в таблиці.

Контрольна пауза дихання в середньому збільшилася від  $9,93 \pm 1,33$  с до  $36,50 \pm 1,79$  с у хлопців і від  $7,81 \pm 0,83$  с до  $29,81 \pm 0,98$  с у дівчат.

За результатами контролю гіпоксичних проб також помітним є збільшення показників: проба Штанге – від  $27,50 \pm 1,51$  с до  $39,71 \pm 1,38$  с у хлопців і від  $23,88 \pm 1,36$  с до  $34,94 \pm 0,93$  с у дівчат; проба Генчі – від  $8,71 \pm 0,99$  с до  $11,43 \pm 1,09$  с у хлопців і від  $5,00 \pm 0,10$  с до  $9,88 \pm 0,89$  с у дівчат.

Таблиця

**Показники стану респіраторної системи школярів  
до і після експериментального дослідження  
з упровадження нетрадиційних методів оздоровлення**

Показники	До експериментального дослідження		Після експериментального дослідження	
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Контрольна пауза, с	$9,93 \pm 1,33$	$7,81 \pm 0,83$	$36,50 \pm 1,79$	$29,81 \pm 0,98$
Проба Штанге, с	$27,50 \pm 1,51$	$23,88 \pm 1,36$	$39,71 \pm 1,38$	$34,94 \pm 0,93$
Проба Генчі, с	$8,71 \pm 0,99$	$5,00 \pm 1,10$	$11,43 \pm 1,09$	$9,88 \pm 0,89$
ЖЄЛ, мл	$1603,57 \pm 53,58$	$1540,63 \pm 71,22$	$1735,71 \pm 77,03$	$1663,75 \pm 41,93$
P=0,075				

Життєва ємність легенів також мала тенденцію до збільшення: від  $1603,57 \pm 53,58$  мл у хлопців і  $1540,63 \pm 71,22$  мл у дівчат до  $1735,71 \pm 77,03$  мл і  $1663,75 \pm 41,93$  мл відповідно.

Тобто збільшення резервних можливостей легенів у випадку виміру проби Штанге становило в середньому 14,4% у хлопців і 14,6% – у дівчат, проби Генчі – 13,1% у хлопців і 19,8% у дівчат, ЖЄЛ – на 10,8% у хлопців та дівчат.

Було помічено, що вже після перших занять за розробленою програмою з упровадження нетрадиційних методів оздоровлення дітей відбулося покращення емоційно-вольової сфери дітей, що виявлялося в адекватній позитивній реакції на запропоновані завдання, бажанні навчитися нового, старанності при виконанні вправ. Все це свідчить про зацікавленість з боку дітей та їхню потребу займатися поліпшенням власного здоров'я.

Використання спеціальних дихальних вправ і самомасажу викликало інтерес і в учителів, і в керівництва навчального закладу, оскільки виконання вправ не вимагало спеціального обладнання й додаткових матеріальних витрат, було доступним та ефективним.

За час нашого дослідження 78% дітей, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, були переведені до підготовчої та основної груп.

Тестові навантаження, доповнюючи порівняльну оцінку функціональних показників дихання школярів, дали змогу виявити позитивні зрушення в розвитку аеробної системи енергозабезпечення організму та засвідчили ефективність занять спеціальними дихальними вправами й масажем.



**Висновки.** Запропоновані в рамках оздоровчої програми нетрадиційні методи, що впроваджувались на уроках з фізичної культури в загальноосвітньому навчальному закладі, сприяють більш ефективному усуненню порушень у стані здоров'я школярів. Як засвідчили дослідження, впровадження оздоровчих дихальних методик та самомасажу в практику фізичного виховання школярів 6–7-х класів дає змогу значно підвищити оздоровчий ефект уроків фізичної культури, допомагає зміцнити здоров'я дітей, навчити їх самостійно піклуватися про своє здоров'я. Побудову навчального процесу з фізичного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі необхідно організовувати, застосовуючи якісно новий підхід, що передбачає використання поряд із загальноприйнятими фізичними вправами нетрадиційних методів оздоровлення дітей. Проте не можна не враховувати обов'язкової підготовку вчителів фізичної культури до їх використання.

#### Література

1. Бутейко К.П. Метод Бутейко. Опыт внедрения в медицинскую практику / К.П. Бутейко. – М. : Патриот, 1990. – 223 с.
2. Ефимов А. Применение оздоровительных дыхательных упражнений в уроках физического воспитания детей младшего школьного возраста / А. Ефимов, И. Берестецкая, С. Костикова // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тезисы докладов Международного конгресса. – М., 1998. – Т. 1. – С. 307–308.
3. Коллиндж В. Альтернативная медицина. Оздоровление без лекарств / В. Коллиндж. – М. : Вече-АСТ, 1997. – 106 с.
4. Кузнецова Т.Д. Дыхательные упражнения в физическом воспитании / Т.Д. Кузнецова, П.М. Левитский, В.С. Язловецкий. – К. : Здоровье, 1989. – 136 с.
5. Кучкин С.Н. Дыхательные упражнения в спорте / С.Н. Кучкин. – Волгоград, 1991. – 48 с.
6. Логинова Л.Н. Большая энциклопедия массажа / Л.Н. Логинова. – М. : Рипол Классик, 2000. – 560 с.
7. Мандриков В.Б. Вспомогательные и нетрадиционные средства в занятиях специального учебного отделения / В.Б. Мандриков, Л.Н. Салазникова. – Волгоград, 1995. – 70 с.
8. Тюрин А.М. Массаж традиционный и нетрадиционный / А.М. Тюрин. – СПб. : Питер Пресс, 1996. – 224 с.
9. Уманская А.А. Метод рефлексотерапии, повышающий сопротивляемость организма / А.А. Уманская // Здоровье. – М. : Правда, 1989. – № 6. – С. 18–19.

ОБЛЕС І.І.

## МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Діагностування рівня професійної адаптованості особистості в цілому та викладача вищого навчального закладу зокрема на сьогодні науковцями вважається проблемним (А.О. Реан, Н.І. Сарджвеладзе, А.В. Фурман та інші), що пов'язано з декількома причинами. По-перше, складність, масштабність самого феномену професійної адаптації, безперервність перебігу адаптаційних процесів зумовила спрямування більшості існуючих методик діагностики професійної адаптації особистості на вимірювання лише однієї її складової (соціально-психологічної, виробничої, психофізіологічної тощо), хоча в описі методик цей важливий момент не завжди обумовлюється (А.О. Реан). Складність проблеми полягає в тому, що комплексна діагностика професійної адаптації має бути одночасно спрямована на дослідження всіх її складових. По-друге, знаходження адекватного діагностичного інструментарію ще більше ускладнюється існуючими проблемами в самій теорії професійної адаптації особистості, відсутністю загальноприйнятого підходу до визначення змісту професійного адаптаціогенезу

фахівця. Це дало змогу вченим стверджувати, що на сьогодні ні педагоги, ні психологи не мають у своєму розпорядженні надійних методичних засобів для глибокого вивчення цього явища (А.В. Фурман). Отже, здійснення аналізу методичного інструментарію для оперативної діагностики проходження професійних адаптаційних процесів особистості та професійної адаптованості як їх результату має реальне наукове і, насамперед, прикладне значення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, існуючих у педагогічній науці вітчизняних і зарубіжних методик дослідження професійної адаптації особистості (в яких безпосередньо зазначено, що вони спрямовані саме на діагностику професійної адаптованості) дає змогу класифікувати їх на дві групи за методом дослідження:

– об'єктивні, побудовані на оцінюванні професійного адаптаціогенезу особистості спостерігачем, що передбачають вивчення ознак професійної адаптованості, які можна фіксувати різними дослідними засобами зовнішнього, стороннього пізнання (модифікований варіант Карти спостережень Д. Скотта (Брістольська шкала оцінювання соціальної та професійної пристосованості) [4]; Методика аналізу завдань Е. Мак-Корміка, модифікована Е.Ф. Зеєром [1], та інші);

– суб'єктивні, побудовані на самооцінці особистості, що передбачають суб'єктивне осягнення особистістю власного адаптаціогенезу на основі самопізнання (Мотиваційний опитувальник професійної освіти А.О. Реана [5]; Опитувальник К. Роджерса [7]; Тест пристосування Х. Белла [7]; Каліфорнійський тест особистості, складений Л. Торпе; Прогностичний опитувальник професійної адаптації О.Р. Кудашева [5]; Опитувальник для оцінювання професійної дезадаптації О.О. Родини [7] та інші).

На відміну від методик дослідження соціально-психологічної адаптації особистості, спектр яких є досить широким, методик, спрямованих на визначення професійної та професійно-педагогічної адаптованості, нами знайдено дуже мало. Що стосується методик діагностики професійної адаптованості викладача ВНЗ, то в сучасній психолого-педагогічній науці таких засобів вимірювання нами взагалі не було знайдено. Проте науковцями (В.Т. Ащепков, Г.У. Матусанський, Ю.Г. Фокін) зазначено, що розробка нових або адаптація й модифікація вже існуючих методик діагностики професійної адаптації викладача є однією з актуальних теоретико-прикладних проблем педагогіки професійної освіти, педагогіки та психології вищої школи.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні та характеристиці комплексу методик діагностики професійної адаптації викладачів вищих навчальних закладів.

Оскільки під професійною адаптацією викладача вищого навчального закладу ми розуміємо складний, системний, неперервний процес активної взаємодії особистості та професійного середовища, що забезпечує ефективність професійної педагогічної діяльності, є основою професійного саморозвитку й самовдосконалення педагога вищої школи та складається з психофізіологічного, власне професійного, соціально-психологічного й особистісного компонентів, то визначення рівня професійної адаптованості викладачів має бути комплексним і спрямованим на діагностику всіх складових.

На підставі вищезазначеного нами був розроблений комплекс методик, які дали змогу дослідити всі чотири компоненти професійної адаптації викладача

ВНЗ, причому використані методики є надійним, валідним діагностичним інструментарієм і належать до методик як першої, так і другої групи.

Для діагностики психофізіологічної адаптованості викладачів нами була обрана Методика оцінювання психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруження та комфортності М.О. Курганського [4, с. 309], розроблена на основі Тесту диференціальної самооцінки функціонального стану за принципом полярних профілів Ч. Осгуда.

Психофізіологічна адаптація викладача передбачає входження фахівця до умов професійної діяльності, пов'язаних з емоційними, психічними труднощами – психофізіологічними ускладненнями викладацької діяльності у вищому навчальному закладі. Адже професійна педагогічна діяльність є однією з найбільш стресогенних професій сучасності, що зумовлено дією специфічних психотравматичних чинників професійно-педагогічної діяльності. Серед них слід зазначити такі: великий обсяг роботи, який повинен виконати викладач; багатофункціональність професійної діяльності викладача, оскільки в середньому кожен педагог вищої школи виконує близько п'ятдесяти функціональних обов'язків: науковця, дослідника, викладача, методиста, куратора, вихователя, консультанта, експерта, популяризатора тощо; специфічні особливості комунікативної діяльності викладача (нормативна, часто вимушена монологічність навчального процесу, різновікова аудиторія, жорстка структурованість та формалізованість комунікативної системи, рольове й інформативне домінування, відносна стабільність та стереотипність навчальних програм; формально-зовнішня поведінково-комунікативна та моральна жорстка нормативність, неоднорідність студентської аудиторії за розумовими та соціально-культурними особливостями, загальною освіченістю, рівнем базових, загальнонаукових і спеціальних знань, спрямованістю навчальної та професійної мотивації, пряма зумовленість професійної діяльності соціальною, економічною, політичною, культурною ситуацією розвитку суспільства). Відтак, реалізація професійної діяльності потребує від викладача ВНЗ використання більшого енергетичного ресурсу організму, що на перших етапах виявляється в загальній неспецифічній психічній напруженості, а далі – у загальних симптомах психічного перенапруження та втоми, аж до стійких патопсихологічних станів, синдрому професійного згорання тощо.

Отже, діагностичний інструментарій психофізіологічної адаптованості викладача ВНЗ має враховувати всі ці особливості професійної діяльності та професійного розвитку фахівця, що більшою мірою стосується обраної нами методики.

Методика оцінювання психічної активації, емоційного тону, напруження та комфортності М.О. Курганського дала змогу визначити психоемоційний стан фахівців. Вибір нами цього засобу вимірювання рівня психофізіологічної складової професійної адаптації зумовлений тим, що, по-перше, при вивченні психічних станів самооцінка є найбільш продуктивним методом діагностики. По-друге, цю методику можна застосовувати неодноразово для тих, кого досліджують, враховуючи динамічність їх психічних станів. По-третє, вона є простою у використанні та зрозумілою для тих, кого досліджують. По-четверте, ця методика апробована щодо вимірювання ступеня стресостійкості педагогів як основи їх професійної адаптивності в дослідженнях А.О. Реана, О.Р. Кудашева, О.О. Баранова, за результатами яких були зроблені висновки про доцільність

визначення психофізіологічної складової професійної адаптації саме за допомогою самооцінки психічних станів [5, с. 380].

Оскільки другий рівень професійної адаптованості, критерієм якого є професійна готовність особистості до викладацької діяльності, містить три компоненти (мотиваційний, змістовно-операційний і рефлексивний), діагностика теж включала три етапи: 1) дослідження рівня професійної мотивації; 2) визначення готовності до викладацької, методичної, наукової й організаційно-виховної діяльності; 3) виявлення рівня рефлексивності викладачів.

Діагностика професійної мотивації педагогів вищої школи здійснювалася за допомогою методики “Мотиви вибору діяльності викладача” Є.П. Ільїна [2, с. 463], що призначена для якісного аналізу викладачем мотиваційної структури власної педагогічної діяльності, для виявлення найбільш значущих причин вибору професії педагога вищої школи. Методика дала нам змогу визначити домінуючий тип професійної мотивації викладача ВНЗ: 1) внутрішня мотивація, що виникає з потреб самого фахівця й відображає суспільну та особистісну значущість професії: задоволеність, яку приносить праця завдяки її творчому характеру; можливості спілкування з високорозвинутими, освіченими людьми, інтелектуалами; можливості спілкування з молоддю; можливості самовираження, самоствердження, самореалізації, наукового зростання; можливості керівництва навчальною діяльністю інших людей тощо; 2) зовнішня позитивна мотивація, яка походить із можливості задоволення матеріальних потреб для себе та сім’ї, матеріального стимулювання; можливості кар’єрного зростання, можливості отримання завдяки науковій діяльності високої посади, здобуття статусу науково-педагогічного працівника з відповідною довготривалою відпусткою, науково-педагогічним стажем, пенсією тощо. За рівнем значущості кожного мотиву робився висновок про те, наскільки виражено у викладача педагогічне поклонання й наскільки виражені в нього супровідні та другорядні мотиви.

Крім того, для більш ґрунтовного дослідження структури мотивації професійно-педагогічної діяльності ми застосували метод незавершених речень, який вважається додатковим, оскільки дає змогу простежити стійкість мотивації. Методика незавершених речень сприяє збагаченню отриманих даних варіативністю індивідуальних особливостей тих, кого досліджують [7, с. 372]. Розроблені нами незавершені речення спрямовані на діагностику особливостей мотивації викладацької діяльності у вищому навчальному закладі, характеру професійної ідентифікації викладачів (єдності Я та професії викладача ВНЗ), усвідомлення ними власного професійного майбутнього як педагогів вищої школи.

Змістовно-операційний компонент професійної адаптації викладача ВНЗ досліджувався нами за допомогою таких діагностичних засобів, як дидактичне тестування, експертне опитування й методика самооцінювання власного рівня розвитку вмінь і професійних якостей, що дало змогу здійснити комплексне, об’єктивно-суб’єктивне оцінювання готовності майбутнього педагога вищої школи до професійної діяльності.

Розроблений нами діагностичний дидактичний тест, у створенні якого ми спиралися на Методику моніторингового оцінювання й самооцінювання сформованості професійних знань та особистісно-професійних якостей Л.Г. Лаптева [8], спрямований на визначення рівня усвідомленості викладачами сутності

професіогенезу педагога вищої школи, особливостей його професійної адаптації, умов і чинників успішного перебігу професійного адаптаціогенезу; рівня самооцінки власних професійних умінь (гностичних, дидактичних, конструктивних, проєктувальних, комунікативних, організаційних, рефлексивних) та професійних якостей (комунікативних, емотивних, професійної спрямованості, організаційних, професійного мислення). Для цього ми застосували метод шкального оцінювання: респонденти мали оцінити рівень сформованості власних професійних умінь та професійних якостей як узагалі, так і за окремими групами.

Розроблений дидактичний тест дав змогу, по-перше, оцінити та здійснити самооцінювання загального рівня сформованості професійних знань щодо сутності професійної адаптації викладачів ВНЗ; по-друге, орієнтувати респондента на творчу самореалізацію в найбільш сприятливій для нього сфері праці й розвиток у нього недостатньо сформованих якостей; по-третє, зіставити результати оцінювання та самооцінювання сформованості професійних знань для досягнення максимальної об'єктивності.

Рефлексивний компонент професійної готовності викладачів ВНЗ досліджувався двома етапами. На першому етапі було визначено усвідомленість сутності рефлексії як особливого психологічного феномену, характеристики мислення та професійної якості педагога вищої школи, що здійснювалося за допомогою запитань, включених до дидактичного тесту.

На другому етапі здійснювалася діагностика рівня рефлексивності викладачів, у структурі якої винятково важливе місце займало оцінювання особистістю самої себе, власних рис і якостей. Для цього нами були використані шкали методики Е. Шостром "Опитувальник особистісної орієнтації": шкала самоповаги, шкала самоприйняття та шкала синергійності, гармонійності яких визначає самокритичність особистості, адекватність її самооцінки, усвідомленість власного Я, тобто особистісну рефлексію.

Соціально-психологічну складову професійної адаптації педагогів вищої школи ми досліджували за допомогою адаптованої нами методики А.В. Фурмана [9]. Процедура застосування тесту-опитувальника складалася з того, що респондент шляхом самооцінювання визначав своє ставлення до: 1) зовнішнього світу (простору професійної діяльності: вищого навчального закладу, вищої професійної освіти в Україні, адміністрації ВНЗ, викладачів кафедри, студентів, професії викладача ВНЗ взагалі); 2) самого себе: свого Я особистісного, свого Я професійного, власної навчально-педагогічної та методичної підготовки, власної наукової й організаційно-виховної підготовки. Отже, окремі шкали тесту-опитувальника дають змогу, окрім соціально-психологічної складової професійної адаптованості, дослідити самооцінку майбутнього викладача власної професійної готовності та власного Я-професійного.

Характер ставлення особистості до елементів-суб'єктів навколишньої професійної дійсності – основний критерій успішності професійної адаптації, що є наслідком суб'єктивного прийняття майбутнім фахівцем зовнішнього світу. Чинник "ставлення" характеризує сутність міжсуб'єктних контактів за критерієм рівня емоційно позитивного й негативного ставлення особистості до професійного середовища та власного Я [9].

Дослідження особистісної складової професійної адаптації викладача ВНЗ здійснювалось нами за методикою Е. Шостром “Опитувальник особистісної орієнтації” (Personal Orientation Inventory), яка дала змогу визначити рівень гармонійності особистісного розвитку викладача, рівень його самоактуалізації, прагнення до повної й вільної реалізації власних можливостей, творчого потенціалу (за концепцією А. Маслоу) за 14 шкалами: 1) часової компетентності; 2) внутрішньої підтримки; 3) ціннісних орієнтацій; 4) гнучкості поведінки та спілкування; 5) сензитивності; 6) спонтанності; 7) самоповаги; 8) самоприйняття; 9) погляду на людину; 10) синергійності; 11) прийняття агресії; 12) контактності; 13) пізнавальних потреб; 14) креативності [3, с. 297].

Відносно високий рівень показників за всіма шкалами та їх гармонійність (наближення графіка особистісного розвитку до прямої) свідчить про самоактуалізовану людину, яка прагне до таких властивостей, як життєвість та самопідтримка за Ф. Перлзом, “спрямованість зсередини” за Д. Рисменом, зрілість за К. Роджерсом. Ця особистість автономна, незалежна й вільна (не відчужена та самотня), “вільна для” на відміну від “вільної від” за Е. Фромом.

Як бачимо, професійно адаптований викладач, здатний працювати у просторі гуманістичної педагогіки й особистісно орієнтованої освіти, повинен прагнути до реалізації власних потенціалів, відчувати потребу в особистісному та професійному самовдосконаленні, бути активним і відповідальним, здатним до своєчасного та оптимального життєвого вибору. Тільки самоактуалізований педагог, який внутрішньо приймає та дотримується основних буттєвих цінностей, відкритий до нового досвіду і знань, довіряє людям та є доброзичливим, неупередженим і має зрілу, цілісну Я-концепцію, може ефективно реалізовувати викладацьку діяльність у всіх її видах.

**Висновки.** Отже, вищезазначений комплекс методів дослідження дає змогу здійснити психолого-педагогічну діагностику професійної адаптованості викладачів ВНЗ, що є першим етапом упровадження цілісної технології психолого-педагогічного супроводу професіогенезу педагогів вищої школи. Отримані діагностичні дані щодо перебігу професійних адаптаційних процесів викладачів ВНЗ дають змогу спроектувати таке освітнє середовище, що буде запобігати виникненню професійних деформацій і деструкцій, сприяти професійному та особистісному розвитку фахівця.

#### **Література**

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
3. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук, 1997. – 300 с.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / [под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева]. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
5. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.
6. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 208 с.
7. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии / В.А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
8. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
9. Фурман А. Психодиагностика особистісної адаптованості / А. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.

## ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ І МЕНЕДЖЕРІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Проблеми оптимізації діяльності вищих закладів освіти набули досить широкого висвітлення в науковій літературі. В. Андрущенко, А. Верхола, Р. Гуревич, В. Загвязинський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кузь, О. Леонт'єв, О. Мороз, В. Пехота, С. Сисоєва та інші у своїй науковій діяльності звертаються до обґрунтування шляхів удосконалення навчального процесу у вищій школі, впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Безпосередньо до розгляду виховання студентів як невід'ємної складової їх соціалізації зверталися в своїх працях О. Барабаш, О. Варипаєв, В. Зубов, Л. Кривега (формування життєвих цінностей і світоглядних домінант), В. Борисов, Л. Білошицька, Д. Тхоржевський, С. Фоглінська (виховання національної самосвідомості), І. Драгомирова, В. Тинний, А. Розенберг, Ю. Сухарников (упровадження інноваційних форм і методів з метою усунення заідеологізованості, безособовості виховання).

Аналізу особливостей економічної соціалізації студентської молоді в умовах трансформації українського суспільства присвятили свої дослідження Г. Авер'янова, Б. Братусь, В. Москаленко, І. Прокопенко та інші. Проблема соціалізації студентів, які обрали економічну спеціальність, має свою специфіку. Це виявляється в тому, що, з одного боку, девальвуються духовно-моральні цінності, а з іншого – серед більшості молодих людей поширеними стають прагматизм, матеріальні пріоритети. У зв'язку із цим, як констатують науковці (Ю. Терещенко, Н. Гусякова, О. Киричук, Р. Сеульський, А. Вірковський), студентська молодь, яка обрала економічні професії, стикається з проблемою гармонійного поєднання духовно-моральних та матеріально-прагматичних цінностей (В. Доній, С. Бочевєр, М. Андреева та інші), що ускладнює її адекватне входження в соціум.

Усе викладене зумовлює нагальну потребу вдосконалення та оновлення змісту підготовки майбутніх спеціалістів. На вищу школу покладається завдання сприяти загальнокультурному розвитку особистості студента, формуванню в нього творчого мислення, дієвої конкурентоспроможності у сфері економічних відносин у тісному поєднанні з моральним становленням як передумовою їх належної соціалізації.

**Мета статті** – розкрити педагогічні умови соціалізації майбутніх економістів і менеджерів у фаховій підготовці.

Проводячи науково-дослідну роботу, ми виходили з припущення про те, що рівень соціалізації студентів зростає за умов дотримання системного та діяльнісного підходів при впровадженні ефективних педагогічних форм і методів, що забезпечують єдність теоретичних та практичних знань щодо моральних норм, цінностей ідеалів, розвиток емоційно-позитивного ставлення до їх реалізації у професійній і побутовій діяльності в поєднанні з відповідними практичними вміннями та навичками.

Ця гіпотеза експлікована з урахуванням теоретичних засад соціалізації особистості, згідно з якими особистість, передовсім, є суб'єктом соціалізації і, що не менш важливо, активним суб'єктом саморозвитку, в тому числі самовиховання. Тому не тільки говоримо про важливість засвоєння соціального досвіду індивідом, а й розглядаємо його як активного суб'єкта соціалізації. Причому цей процес є безперервним, відбувається протягом усього життя людини й ніколи не може бути “завершеним”.

Сутність процесу соціалізації та її економічна специфіка визначаються тим, що сучасне покоління живе в епоху підвищення ролі особистості як творця соціального світу й творця самої себе. Прагнення людини бути активно залученою до своєї історичної та особистісної долі, самореалізації зумовлене не тільки ускладненням світу та особливим підвищенням його динамізму, а й зростанням рівня потреб самої людини, яка піднялася на якісно новий рівень свого соціокультурного розвитку порівняно з попередніми поколіннями. Це зумовлює виникнення проблеми такого реформування системи освіти, за якого вона “була б спроможна забезпечити виховання в індивідів високих особистісних якостей, основні з-поміж яких – психологічна та організаційна готовність до орієнтації на власні сили у виконанні життєвих завдань, високий рівень мотивації до досягнення життєвого успіху, здібність до узагальнення, оновлення та раціонального використання життєвої енергії” [5, с. 3].

Зміни в економічній поведінці людини можуть бути зумовлені рекламою через нав'язування потреб, формування нових потреб та форм їх задоволення; прискорене споживання; підсилення психологічної напруги, тривоги завдяки випереджальному споживанню або кредиту; примушення робити вибір з маргінальних, тобто неіснуючих чи незначних розбіжностей, що ускладнює й психологічно обтяжує вибір альтернативи.

Важливим компонентом феномену, що розглядається, фахівці називають економічну діяльність. Згідно з визначенням, економічна діяльність – це “активна взаємодія з економічною системою, в ході якої людина виступає суб'єктом, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким способом власні економічні потреби”. Крім того, економічна діяльність є “сукупністю соціально-економічних та організаційно-виробничих зв'язків між господарюючими суб'єктами в процесі виробництва, розподілу, обміну та споживання матеріальних благ, послуг і прибутків” [4, с. 13].

Економічна свідомість функціонує в системі безперервних прямих і зворотних зв'язків з навколишньою дійсністю. Прямі зв'язки забезпечують одержання адекватної економічної інформації, а зворотні – дають можливість діяти, спираючись на ці дані. Відображення є підставою для поведінки, результати якої, у свою чергу, забезпечують подальше відображення реальності, що змінилася. Дійсність, що відображається (прямі зв'язки), сприяє її активному перетворенню (зворотні зв'язки), яке знову відображається для подальшого перетворення.

Основними функціональними формами актуалізованої економічної свідомості є знання, оцінки та переконання. Знання – це когнітивний продукт економічної свідомості, який являє собою одержану суб'єктом ззовні, самостійно перероблену й засвоєну економічну інформацію. Економічні знання передбачають



збереження в пам'яті здобутого матеріалу з метою застосування його в реальних економічних ситуаціях.

Економічні оцінки – це результат співвідношення поточної економічної інформації з попереднім економічним досвідом, збагачений емоційним ставленням відповідно до вагомості для суб'єкта одержаної інформації.

Економічні переконання – стійка, упорядкована система поглядів, що спирається на глибокі знання та адекватні оцінки економічних явищ. Але такі знання та оцінки не набувають статусу переконань автоматично, а виробляються на основі особистого економічного досвіду людини в результаті її економічної діяльності. Перетворюючись на мотиви поведінки, економічні переконання визначають ставлення індивіда до цієї сфери його життєдіяльності.

З цих очевидних передумов розглянемо соціалізацію спеціаліста в галузі економіки як психолого-педагогічну проблему, адже вони набувають надзвичайно важливого значення при педагогічному проектуванні та реалізації навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі економіки. Дійсно, цілі, зміст і характер їхньої професійної діяльності не тільки істотною мірою пов'язані з економічною та соціальною ситуацією в країні, а й виступають безпосередніми чинниками їхньої соціалізації взагалі та економічної соціалізації зокрема. Тому їх соціалізація в процесі професійної підготовки являє собою цікаву й досить актуальну психолого-педагогічну проблему.

Д. Бляхман, К. Улибін, Б. Шемяків та інші розглядають економічне мислення як процес опосередкованого й узагальненого відображення у свідомості людей стану економічного життя у вигляді понять, в їх певній системі та логічному зв'язку; усвідомлення закономірностей розвитку суспільства; засвоєння емпіричного досвіду, економічних знань та їх застосування в свідомій діяльності [1; 12; 13].

У працях О. Нисимчука, Л. Пономарьова, В. Попова і О. Шпака економічне мислення виступає як інтелектуальна властивість, здатність людини відображати, осмислювати економічні явища та відношення, пізнавати їх сутність, зв'язки, засвоювати та співвідносити економічні поняття, теорії, вимоги економічних законів з реальністю й відповідним чином будувати свою діяльність [9; 10; 14].

Актуальними питаннями вітчизняної економічної психології, яка досліджує підприємництво в умовах переходу суспільства до ринкової економіки, є: особливості вітчизняного підприємництва порівняно із західним; соціально-психологічні чинники, які сприяють розвитку підприємництва; етичні та психологічні проблеми ринкового господарювання; особистість підприємця та фактори формування підприємницьких особистісних властивостей. У зв'язку з останнім, як зазначає В. Москаленко, виникають такі питання: чи кожна людина може стати підприємцем; чи реально сприяти розвитку психологічних характеристик успішного підприємництва, чи можна навчити підприємництва? [6, с. 14].

У більшості праць підприємництво розглядається з позицій діяльнісного підходу. Підприємницька діяльність, як і будь-яка інша, має певну структуру. Вона включає в себе мету, потреби, мотиви, предмет, знання про нього; способи й засоби досягнення мети, а також умови. Таке розуміння структури діяльності було вперше сформульоване О. Леонтьєвим. У дослідженні структури підприємницької діяльності звертається увага на те, що головною її метою є одержання вигоди [2], а “середовищем” діяльності підприємця є, за виразом американсько-

го дослідника Ф. Найта, невизначеність. Необхідність поринути в цю невизначеність виникає тоді, коли економічна ситуація не може бути типізованою на підставі минулого досвіду та невідомого ймовірного характеру події.

Й. Шумпетер виділяє три основних мотиви підприємницької діяльності: потреба в пануванні, владі, впливові; прагнення перемоги, успіху в боротьбі із суперником і з самим собою; радість творчості, яку дає самостійне ведення справ. Російські дослідники А. Смирнов, В. Максимов, Д. Акуленок до мотивів підприємницької діяльності відносять: 1) бажання виділитись, виявити себе, задовольнити здорове честолюбство; 2) прагнення незалежності; 3) бажання принести благо суспільству; 4) задовольнити особисті потреби в лідерстві; 5) виявити потреби у самовираженні, самоактуалізації. У дослідженнях українських науковців [3; 8; 9] підкреслюється значення таких мотивів, як прагнення свободи, потреба творчості.

Важливим елементом підприємницької діяльності є спосіб і засоби досягнення мети. Це певні знання, вміння, навички, а також здібності. Останні визначаються дослідниками як “творча потенція”, здібності до творчості. Й. Шумпетер вважає основною якістю підприємця розвинуту інтуїцію, а наступною – сильну волю. Важливе значення, на його думку, має також розвинуте уявлення, яке допомагає вигадувати нові комбінації.

Н. Побірченко стверджує, що важливою якістю підприємця виступає комбінаторика, або вміння змінити той чи інший підхід, пункт плану, використати іншу можливість, тобто “зорієнтуватися в реальних обставинах. Підприємлива людина навіть у невдачі відшукає можливості для досягнення багатства. Помилка – це спосіб навчитись і піти далі, використавши всі попередні можливості, набувши досвіду [8, с. 81].

Відомі моделі, в яких дається дуже детальний перелік особистісних рис. Наприклад, В. Рибалка взяв за основу своєї моделі підприємця індивідуальний, діяльнісний та генетичний принципи. Модель складається з п’яти етапів і включає 307 якостей особистості. Генетичний рівень представлений високим розвитком якостей і здібностей, який відповідає вимогам ефективної реалізації професійної управлінської діяльності досвідчених менеджерів. Діяльнісний вимір включає диференціацію 50 здатностей та 250 конкретних здібностей за такими компонентами: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цільоутворювальний, результативний, емоційно-почуттєвий. Соціально-психолого-індивідуальний вимір має сім груп (підструктур) характеристик особистості, які узагальнюють 50 здатностей: ділове спілкування, ділова спрямованість; характерологічні риси особистості; самосвідомість; діловий досвід; професійна компетентність; якості інтелектуальних, творчих, психічних процесів; психологічні властивості [11].

Американські дослідники Р. Хізрич і М. Петерс вважають, що в людей, які мають особливі вроджені задатки, можна виробити необхідні для бізнесу вміння. До таких вони відносять 14 їх різновидів, що є найважливішими для підприємницької діяльності:

- чітке розуміння підприємництва;
- відокремлення фактів від міфів;
- уміння давати виважені оцінки;

- уміння знаходити нестандартні рішення;
- уміння поводитися й приймати рішення в умовах невизначеності;
- уміння виробляти нові комерційні ідеї;
- уміння оцінювати перспективність нових ідей;
- знання, необхідні для створення нової справи;
- уміння оцінювати нову ситуацію;
- уміння оцінювати дії з погляду етики й моралі;
- уміння укладати угоди, встановлювати контакти, вести переговори;
- уміння отримувати належне [15, с. 166].

На сьогодні не існує єдиного визначення цього феномену, адже дати лаконічну характеристику цьому багатоаспектному соціально-психологічному явищу, яке охоплює як сферу суспільних, міжгрупових, внутрішньогрупових відносин, так і діяльність спільнот, що детермінується потребами, мотивами, установками, ціннісними орієнтаціями, дуже важко.

Проведений нами аналіз основних напрямів підготовки фахівця в галузі економіки як важливого чинника його соціалізації в сучасних умовах засвідчує, що ці питання набули всебічного висвітлення в науковій літературі. Науковці, які звертаються до їх дослідження, акцентують увагу на різних аспектах, врахування яких виступає вагомим підґрунтям визначення основних напрямів підвищення рівня соціалізації майбутнього випускника економічного ВНЗ.

Основними напрямками його економічної соціалізації, на переконання автора, є, по-перше, сама професійна підготовка, яка готує випускника до діяльності в реальних умовах конкретного суспільства й соціальних відносин, що склалися в ньому. По-друге, соціалізація студента відбувається в процесі його спільній з іншими студентами навчально-пізнавальної діяльності та в процесі формування й розвитку навичок міжособистісного та ділового спілкування. По-третє, потужним чинником соціалізації виступає самостійна робота з інформацією, наукові дослідження під керівництвом викладача та наступне їх публічне обговорення. По-четверте, економічній соціалізації студента істотною мірою сприяє його практична діяльність у різних фірмах, організаціях і підприємствах, які він спочатку розглядає як джерело підробітку, а потім і як модель своєї майбутньої професійної діяльності.

**Висновки.** Кардинальні зміни суспільно-політичного устрою та соціально-економічного укладу України зумовили трансформацію життєвих цінностей, ідеалів і прагнень людей, суспільних вимог до системи освіти з належної підготовки підростаючих поколінь до успішного життя й діяльності в нових умовах. Це істотно змінює цілі, зміст і характер соціалізації особистості, визначення яких можливе лише на основі глибоких теоретичних досліджень нової сутності та характерних рис феномену соціалізації в ринкових умовах.

У загальній структурі соціалізації особистості важливого значення набуває така її складова, як економічна соціалізація. Вона полягає у формуванні “економічної людини” з притаманними їй типом економічного мислення та прийняття раціональних рішень, спрямованістю на успішне досягнення визначених цілей і впевненості в собі та своїх можливостях.

Забезпечення належного рівня економічної соціалізації вимагає від системи освіти такої перебудови навчально-виховного процесу, яка б прищеплювала

учням і студентам економічний тип мислення та інтерес до підприємницької діяльності, озброювала їх глибокими знаннями, уміннями й навичками в галузі ринкової економіки, формувала відповідні професійно та соціально значущі особистісні якості.

Важливу роль сьогодні відіграють проблеми вдосконалення економічної соціалізації фахівців у галузі економіки й менеджменту. Тому організація їхньої професійної підготовки повинна включати формування високої професійної та моціальної компетенції, загальної й професійної культури, прищеплення ціннісного ставлення до знань, до своєї професії та професійної діяльності. Це передбачає цілісність навчально-виховного процесу, невід'ємною складовою якої має бути особистісний розвиток студента і створення належних педагогічних умов для виявлення, розвитку та реалізації його творчого потенціалу.

#### Література

1. Бляхман Л.С. Перестройка экономического мышления / Л.С. Бляхман. – М. : Политиздат, 1990. – 270 с.
2. Вэнс Д. Глаза чужого мира / Д. Вэнс. – СПб. : Питер, 1992. – 428 с.
3. Лагутін В.Д. Людина і економіка : навчальний посібник для вузів / В.Д. Лагутін. – К. : Просвіта, 1996. – 336 с.
4. Ложкін Г. Особливості та структура економічної свідомості суб'єктів соціального простору / Г. Ложкін, В. Спасенников, В. Комаровська // Соціальна психологія. – 2004. – № 1. – С. 8–16.
5. Москаленко В.В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / В.В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 3–17.
6. Москаленко В.В. Сучасні напрями досліджень в економічній психології / В.В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2004. – № 3. – С. 3–21.
7. Нисимчук А.С. Экономическое образование школьников / А.С. Нисимчук. – М. : Просвещение, 1991. – 125 с.
8. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності / Н.А. Побірченко. – К. : Знання, 1999. – 285 с.
9. Пономарев Л.Н. Экономическая культура: (сущность, направления развития) / Л.Н. Пономарев. – М. : Мысль, 1987. – 268 с.
10. Попов В.Д. Новый тип экономического мышления : очерки об экономическом воспитании молодежи / В.Д. Попов. – М. : Знание РСФСР, 1985. – 40 с.
11. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
12. Улыбин К.А. Современное экономическое мышление / К.А. Улыбин. – М. : Политиздат, 1986. – 239 с.
13. Шемякин Б.П. Экономическое воспитание школьников: вопросы теории и методики / Б.П. Шемякин. – М. : Педагогика, 1986. – 95 с.
14. Шпак О.Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти / О.Т. Шпак. – К. : Четверта хвиля, 2000. – 352 с.
15. Экономическая психология / [под ред. И.В. Андреевой]. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

ПАЛАСЮК Г.Б.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

Розбудова незалежної Української держави спонукала до нового бачення розвитку її інтелектуального потенціалу, прискорила зміни в суспільному житті, що, цілком природно, актуалізувало складні психолого-педагогічні проблеми розвитку всієї національної системи освіти [1, с. 3].

Ефективність функціонування освітньої системи залежить від оптимальної взаємодії її підсистем. Зв'язок між ними, узгодженість цілей основних її компонентів, реалізація принципу наступності в змісті й формах навчально-виховної роботи сприяє забезпеченню принципу неперервності освіти.

Медичну освіту не можна розглядати відокремлено від загальної системи освіти й особливостей її розвитку на сучасному етапі. Розвиток медичної освіти

в Україні в контексті її інтеграції у світовий освітній простір потребує вдосконалення всіх її компонентів. Особливої уваги потребує медсестринська освіта як один з найважливіших підрозділів медичної освіти.

Проблеми вищої медичної освіти в Україні завжди були в центрі уваги вчених. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що методологічні засади сучасної філософії освіти досліджували І.А. Зязюн, В.Г. Кремень; проблеми розробки та впровадження сучасних педагогічних технологій професійної підготовки фахівців вивчали В.П. Беспалько, Р.С. Гуревич, Л.М. Романишина, С.О. Сисоєва, різні аспекти неперервної професійної освіти аналізували С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало, Я.В. Цехмістер, питання професійної підготовки медичних працівників Р.С. Гуревич були предметом уваги О.Ф. Возіанова, Ю.В. Вороненка, Є.Г. Гончарук, М.Б. Шегедин та ін.

Водночас, незважаючи на теоретичну розробленість означеної проблеми, багато аспектів професійної підготовки медичних працівників середньої ланки досі залишаються недослідженими. Це особливо стосується проблеми неперервності медсестринської освіти, яка сьогодні набула особливої гостроти й повинна стати стратегією медичної освіти в Україні на найближчий час.

**Мета статті** – розкрити основні аспекти підготовки медичних сестер у контексті неперервної ступеневої освіти.

Проблема кардинальних змін у сестринській освіті назріла вже давно, майже з часу народження нашої держави. Охорона здоров'я України отримала в спадок від колишнього СРСР ставлення до середніх медичних працівників як до другорядного, допоміжного технічного персоналу. Це призвело як до суттєвого відставання України від інших країн у цій сфері, так і до зниження престижності професії медичної сестри [2].

Відомо, що сьогодні в Україні дуже складна ситуація із забезпеченням медсестринськими кадрами всіх ланок практичної охорони здоров'я та навчального процесу з підготовки середнього медичного персоналу, в зародковому стані перебуває науково-дослідницька робота з питань різних напрямів сестринської справи. Все це призвело до необхідності реформування системи охорони здоров'я й освіти середніх медичних працівників у нашій країні з урахуванням сучасних потреб. У Концепції розвитку охорони здоров'я населення України передбачено удосконалення підготовки медичних сестер, розроблення та реалізацію програми розвитку медсестринства, розширення функцій медичних сестер відповідно до світового досвіду, що знизить потребу в лікарях у державі.

За останні роки медсестринство в Україні пройшло значний шлях реформування відповідно до нових світових стандартів медичної освіти, які базуються на новітніх педагогічних технологіях і відповідають міжнародним вимогам. Реформи спрямовані на підготовку медичної сестри світового рівня, вихованої на філософії сестринства, орієнтованої на збереженні здоров'я людини, профілактику захворювань, якісну та ефективну медичну допомогу хворим. Однак потреби часу, пов'язані з входженням України в Болонський процес, вимагають продовження цих реформ. Традиційні підходи до організації навчальної діяльності в сучасних умовах виявляються недостатньо ефективними.

Як відомо, система підготовки середніх медичних працівників в Україні та кваліфікаційні вимоги до них передбачали якісну практичну підготовку медсестер лише для виконання призначень лікаря й недостатню фундаментальну

підготовку з медико-біологічних та клінічних дисциплін. Середній медичний працівник мав єдиний шлях для подальшого підвищення рівня своєї професійної освіти – вступ до вищого медичного закладу для здобуття професії лікаря.

На часі стала проблема реформування медсестринської освіти як окремого розділу медичної освіти. В усіх розвинутих країнах світу медсестринство вже давно виросло в окрему спеціальність. Це зумовлено, перш за все, запровадженням вищої сестринської освіти та розширенням наукових досліджень у медсестринстві, що реалізує ідею неперервності в освіті.

Ефективна система неперервної професійної освіти – це організована та упорядкована система з розвиненими внутрішніми й зовнішніми зв'язками, система, в якій виявляються нові прогресивні інтегральні можливості і яка здатна забезпечити постійне підвищення кваліфікації кадрів, поглиблення та розширення професійних знань, умінь і навичок, здобуття освітньо-професійних і освітньо-наукових ступенів.

У більшості країн Європи, США, Канади центральною фігурою в процесі підготовки молодших медичних спеціалістів є медична сестра з вищим рівнем медсестринської освіти (магістратура, докторат з медсестринства).

В Україні до 2006 р. фахова підготовка медичних сестер проводилась виключно лікарями, у зв'язку із чим акцент у навчанні ставився на лікарській моделі. Власне це було однією з причин того, що дипломи наших медичних сестер не визнавались в інших країнах. З 2006 р. програма підготовки медсестри – молодшого спеціаліста переведена з дво- на трирічний навчальний план. Це дало змогу значно розширити можливості підготовки фахівців і, що дуже важливо, викладання сестринської справи – основи професійної діяльності медичної сестри – здійснюється медичними сестрами – бакалаврами.

Початкова медсестринська освіта є першим ступенем підготовки медсестер. Вона базується на повній або неповній освіті й може бути здобута в медичних закладах освіти I–IV рівнів акредитації. Мета програми – підготовка медсестринського персоналу в межах знань та навичок виконання найзагальніших професійних медсестринських маніпуляцій під керівництвом лікаря [3, с. 21].

Наступним ступенем у медсестринській освіті є вища базова освіта (кваліфікація бакалавра), яка базується на повній загальній освіті або на початковій середній освіті. Головне завдання підготовки медсестри-бакалавра полягає в поглибленні знань і вдосконаленні вмінь медичної сестри, наданні їй навичок управлінської діяльності та педагогічної майстерності. На відміну від молодших фахівців, медсестри-бакалаври здобувають вищу кваліфікацію, а тому мають право працювати на посадах старшої медсестри відділення, головної медичної сестри лікувально-профілактичної установи, помічника сімейного лікаря, асистента стоматолога, а також викладача сестринської справи.

Сфера діяльності професійних медсестер поступово розширюється і включає дедалі більше медичних процедур, які раніше виконувались лікарями. Медична сестра – бакалавр повинна мати навички планування та проведення висококваліфікованого самостійного догляду за пацієнтами, надавати допомогу для вирішення їх функціональних, соціальних і психологічних проблем. З цією метою при підготовці медсестри-бакалавра необхідно запроваджувати в навчальний процес педагогічні технології, спрямовані на вдосконалення професійних

знань, навичок та вмінь із визначенням тактики поведінки медперсоналу в конкретній виробничій ситуації [4, с. 30].

Основою сестринської діяльності, незалежно від освітньо-кваліфікаційного рівня, є досконале знання й виконання всіх передбачених маніпуляцій. Тому для якісного оволодіння медсестринським процесом на рівні бакалавра студентів необхідно добре засвоїти професійні навички та вміння на рівні молодшого спеціаліста. З цією метою вважаємо за необхідне впроваджувати в навчальний процес педагогічні технології, спрямовані на вдосконалення професійних знань, навичок та вмінь шляхом розв'язання типових, ситуаційних, навчально-виробничих завдань.

Незважаючи на те, що підготовка медсестер-бакалаврів у вищих навчальних закладах відрізняється від підготовки медсестри – молодшого спеціаліста, основні дидактичні принципи залишаються однаковими. У цьому контексті надзвичайно важливе значення має так звана вертикальна інтеграція, що передбачає, насамперед, узгодження навчальних програм. Необхідно повністю змінити психологію та методологію навчального процесу, переглянути й переробити всі навчальні плани, привести у відповідність до вимог матеріальне забезпечення занять. При розробці навчальних програм необхідно відмовитись від штампів навчання медичних сестер за принципом підготовки лікаря, тобто детального вивчення хвороб з їх етіологією, клінікою, діагностикою тощо. Більше ж навчальних годин слід виділити для власне основних питань сестринської діяльності – забезпечення комплексного догляду та запобігання ускладненням, які, на нашу думку, вивчаються недостатньо.

Для другого ступеня медсестринської освіти – бакалаврату, необхідно розробити програми з кількох напрямів, залежно від потреб суспільства. Наприклад, підготовка бакалаврів сестринських наук може здійснюватися для здобуття медичними сестрами кваліфікації менеджер сестринської справи, викладач медсестринства, медична сестра з інфекційного контролю, з догляду за пацієнтами з психічними розладами тощо.

Варто зазначити, що часто, навіть здобувши ступінь бакалавра, після працевлаштування випускник вищого навчального закладу впритул стикається з проблемою невідповідності рівня своєї освіти з тією роботою, яку він виконує в лікувальному закладі. Проте слід визнати, що серед середніх медичних працівників існує також таке явище, як криза самооцінки. Воно характеризується тим, що самі медичні сестри не готові й не бажають брати на себе відповідальність, яка виникає з набуттям самостійності та незалежності, їх влаштовує статус виконавця волі лікаря, вони самі не можуть чітко визначити свої функції й можливості [2]. Ці проблеми можна вирішити інтенсифікацією наукових досліджень, підвищенням якості освіти і створенні умов, які б забезпечили зростання статусу медичної сестри, тобто підготовка бакалаврів повинна мати не тільки професійну, а й академічну спрямованість.

Для цього багато країн вважає за доцільне ввести вищу освіту для медсестер та дати їм можливість займати керівні посади в практичній охороні здоров'я, працювати викладачами медсестринських шкіл, коледжів, університетів, займатися науково-дослідною діяльністю з проблем медсестринства [2].

Фундаментальним кроком у розвитку медсестринської освіти в Україні на засадах неперервної ступеневої освіти є відкриття у вищих медичних навчальних закладах магістратури зі спеціальності “Сестринська справа”. У “Програмі розвит-

ку медсестринства України на 2005–2010 рр.” [5], в якій накреслені основні напрями реформування медсестринської освіти, передбачено “розробити стандарт освіти з магістратури зі спеціальності “Сестринська справа”, що забезпечить подальший розвиток ступеневої медсестринської освіти в Україні та дозволить залучати медичних сестер – магістрів викладачами вищих медичних навчальних закладів”.

Як і в усьому світі, підготовка магістрів медсестринства має здійснюватися у вищих медичних навчальних закладах III рівня акредитації. З цією метою, відповідно до положень “Програми розвитку медсестринства України на 2005–2010 рр.”, здійснюється реорганізація медичних коледжів у інститути медсестринства. На сьогодні в Україні функціонують два навчальних заклади, в яких навчають магістрів медсестринства, – Науково-навчальний інститут медсестринства Тернопільського державного медичного університету і Житомирський інститут медсестринства.

Велике значення в успішному вирішенні цього питання має ґрунтовна підготовка медсестер I–II ступеня, яка відповідає світовим стандартам. На бакалавраті вивчають фундаментальні дисципліни, що в майбутньому дає змогу продовжити освіту медсестрам-бакалаврам до рівня магістра.

Ступеневість передбачає взаємозумовленість і наступність цільових функцій усіх ступенів, які формують систему неперервної медсестринської освіти, поєднуючи водночас внутрішню диференційованість і відносну самостійність ланок. Кожен ступінь у неперервній медсестринській освіті повинен виконувати певну функцію в системі єдиного цілого. Разом з тим, має реалізовуватись принцип завершеності освіти на кожному ступені професійної підготовки, тобто забезпечуватись належний рівень фахової компетентності, необхідний для активної трудової діяльності та можливість для подальшого професійного вдосконалення [6; 7]. Таким чином, неперервна ступенева освіта створює умови для доповнення й поглиблення професійної підготовки медичних сестер, забезпечує можливість переходу фахівця до нового рівня професійної компетенції і творчої інтенсифікації цих переходів.

Такий перехід на ступеневу неперервну освіту вимагає застосування нових підходів у методиці викладання, принципово нових педагогічних технологій, які дали б змогу підвищити якість підготовки фахівців і обсяги освітньої діяльності навчального закладу.

В країнах Європи і світу звичним є захист дисертаційних робіт (магістерських та докторських) з медсестринства. В Україні донедавна такі наукові дослідження не проводились. За останні роки заплановані й виконуються науково-дослідницькі роботи з низки актуальних питань медсестринської діяльності (кадрового забезпечення, проблем сімейної медицини тощо) [8, с. 87].

**Висновки.** На нашу думку, кінцевою метою неперервної ступеневої сестринської освіти є створення оптимальних умов для розвитку сестринської справи завдяки добре організованій профорієнтаційній роботі в загальноосвітніх школах і медичних ліцеях, формування системи багаторівневої підготовки спеціалістів сестринської справи шляхом переорієнтації навчального процесу з принципу “освіта на все життя” на “освіта впродовж життя”. З цією метою необхідно створити гнучку структуру професійної підготовки з реалізацією дидактичного забезпечення наступності у взаємозв’язку дисциплін через оптимальні навчальні плани та професійно-освітні програми.



Неперервна освіта медичних сестер є однією з умов підтримання рівня компетентності сестринського персоналу та гарантії безпеки пацієнтам у процесі сестринського догляду.

#### Література

1. Цехмістер Я.В. Теорія і практика допрофесійної підготовки учнів у ліцєях медичного профілю при вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Я.В. Цехмістер ; Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 45 с.
2. Шегедин М.Б. Медсестринство в Україні / М.Б. Шегедин. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2003. – 279 с.
3. Хабарова Н.А. Сучасні погляди на медсестринську освіту / Н.А. Хабарова, С.М. Андрейчин, Н.А. Бількевич // Медична освіта. – 2006. – № 3. – С. 21.
4. До питання підготовки медичних сестер в умовах коледжу / [Р.О. Сабадишин, В.О. Рижковський та ін.] // Медсестринство. – 2008. – № 2. – С. 30.
5. Чернищенко Т.І. Програма розвитку медсестринства України (2005–2010 рр.) / Т.І. Чернищенко // Медсестринство України. – 2005. – № 1. – С. 2–7.
6. Жидецький Ю. Інтегративні підходи у системі ступеневої професійної освіти / Ю. Жидецький // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 58–61.
7. Жидецький Ю. Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу / Ю. Жидецький, І. Ковальчук, В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 89–95.
8. Шегедин М.Б. Медсестринство як наукова дисципліна / М.Б. Шегедин // Медична освіта. – 2006. – № 3.

ПЕРМІНОВА А.В.

### ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ З ПОЧАТКУ 1960-х ДО КІНЦЯ 1970-х РОКІВ

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України зростають вимоги до інженерно-педагогічної освіти, зумовлені потребами цієї галузі. Відповідно необхідний поглиблений аналіз її становлення та розвитку з метою усунення недоліків і суперечностей.

Аналіз наукової літератури свідчить, що основним при формуванні змісту й організації підготовки майбутніх викладачів дисциплін швейного профілю є врахування сучасних вимог до особистості та діяльності інженерно-педагогічних працівників системи вищої освіти. Основні аспекти підготовки й діяльності інженера-педагога відображені в працях: С.Ф. Артюха, С.Я. Батишева, А.П. Беляєвої, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало.

Проблеми вдосконалення підготовки інженера-педагога швейного профілю розкрито в дослідженнях Т.А. Дев'ятьярової, Л.З. Тархан, О.М. Кириченко.

**Мета статті** – проаналізувати розвиток ВНЗ та профілюючих кафедр, орієнтованих на підготовку інженерів – педагогів швейного профілю з початку 1960-х до кінця 1970-х рр.

Наказом Міністра вищої та середньої освіти УРСР від 21 лютого 1958 р. № 78, згідно з рішенням Ради Міністрів УРСР від 24 січня 1958 р. № 62, в Харкові був створений Український заочний політехнічний інститут (далі – УЗПІ), який мав вісім факультетів: енергетичний, електрофізичний, будівельний, інженерно-економічний, гірничий, металургійний, машинобудівний, хіміко-технологічний. Підготовка фахівців проводилася за 52 спеціальностями [1].

У 1960 р. розпочав свою діяльність педагогічний факультет Криворізького державного педагогічного університету, що був заснований у 1930 р. як інститут профосвіти та готував вчителів фізики, математики, історії й політекономії,

мови та літератури. У 1933 р. інститут профосвіти реорганізований у педагогічний інститут, що дало можливість приділяти більше уваги питанням педагогіки, методики викладання, зв'язку школи із життям [2].

Факультет педагогіки і методики початкової освіти Уманського державного педагогічного інституту розпочав свою роботу у 1960 р. Історія інституту починається з серпня 1930 р., тоді він мав назву “Інститут соціального виховання”. У 1967 р. йому було присвоєно ім'я Павла Григоровича Тичини. З 1976 р. інститут розпочав підготовку вчителів загальнотехнічних дисциплін і праці [3].

У 1961 р. на базі Київського національного університету технологій та дизайну, який об'єднував у собі, згідно з постановою Ради Народних Комісарів СРСР, два інститути – Київський технологічний інститут шкіряно-взуттєвої промисловості (1939 р.), що включав три факультети: шкіряно-технологічний, взуттєво-механічний та інженерно-економічний, – та Текстильний інститут (1930 р.), який у 1934 р. перевели до Харкова, що включав чотири факультети: швейний (декан – Л.Г. Генкін), економічний (декан – А.В. Сірченко), хімічної технології волокнуватих речовин (декан – Ф.П. Лоханько) та механічної технології волокнистих речовин (декан – В.О. Виноградов), було створено три факультети: технології швейних виробів, взуттєвий та трикотажний. У 1962–1982 рр. деканом швейного факультету був доцент А.І. Павлов [4].

З 1969 р. у Слов'янському державному педагогічному університеті (29 червня 1939 р. Постановою Ради Народних Комісарів СРСР № 620 було утворено учительський інститут на базі педагогічного училища, у серпні 1952 р. до Слов'янського вчительського інституту було приєднано Артемівський, а в 1954 р. – Старобільський учительські інститути. Постановою Ради Міністрів СРСР № 9274 від 23 серпня 1954 р. учительський інститут реорганізовано в Слов'янський державний педагогічний інститут) здійснюють підготовку вчителів трудового навчання. Спочатку при фізико-математичному факультеті було відкрито відділення підготовки вчителів трудового навчання й фізики. У 1972 р. відділення набуло статусу окремого факультету – загальнотехнічних дисциплін [5].

У 1969 р. Тернопільський державний педагогічний інститут ім. Володимира Гнатюка (з 1940 р. Постановою Ради Народних Комісарів від 15 квітня на колишній ліцейній базі відкрито учительський інститут. У вересні 1944 р. Кременецький інститут було знову відкрито для студентів. У 1950 р. Рада Міністрів України постановою від 4 серпня реорганізувала Кременецький учительський інститут у педагогічний) перебазовано до м. Тернополя [6].

У Херсонському державному університеті відбувся перший випуск учителів загальнотехнічних дисциплін, праці й фізики у 1973 р. Цього ж року наказом Міністерства освіти було відокремлено зі складу фізико-математичного факультету спеціальності “Загальнотехнічні дисципліни і праця” в загальнотехнічний факультет, який розпочав роботу з 1 вересня, майбутніх учителів для школи готували за спеціальністю “Праця та професійне навчання”, фахівець здобував подвійну кваліфікацію “Вчитель праці та професійного навчання” для певної галузі виробництва [7].

Індустріально-педагогічний факультет Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка був створений у 1974 р. з метою забезпечення всебічної підготовки спеціалістів для закладів освіти, науки та

потреб народного господарства. Першим деканом факультету був призначений Б.Д. Столяр – кандидат педагогічних наук (з 1974 до 1977 р.) [8].

У 1976 р. засновано кафедру інженерно-педагогічних дисциплін інституту економіки і бізнесу Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка (1 березня 1921 р. – відкриті губернські вищі педагогічні курси, 1923 р. – на базі педагогічних курсів засновано перший у Донбасі вищий навчальний заклад – Донецький інститут народної освіти (ДІНО) у Луганську; 1934 р. – ДІНО реорганізований у Луганський державний педагогічний інститут; 1939 р. – Луганському державному педагогічному інституту присвоєне ім'я Тараса Шевченка). Першим завідувачем кафедри був А.А. Матвейко – доктор педагогічних наук, професор. У 1977–1995 рр. кафедрою завідували В.Д. Несвіт – кандидат технічних наук, доцент; в 1995–1996 рр. Б.В. Возний – кандидат технічних наук, доцент [9].

Кафедра трудового навчання і креслення Інституту гуманітарно-технічної освіти створена у 1977 р. Інститут був структурним підрозділом Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (створення якого започатковано 21 листопада 1834 р. педагогічним Інститутом при Київському університеті Св. Володимира) [10; 11]. Становлення й розвиток її тісно пов'язані з ім'ям видатного українського вченого-педагога, дійсного члена АПН України, доктора педагогічних наук, професора Д.О. Тхоржевського (1930–2002 рр.). Ним написані десятки монографій, сотні статей. За його підручниками вчилися та вчаться в педагогічних інститутах майбутні вчителі трудового виховання не тільки в Україні, а й у Росії, Молдові, Киргизстані [12].

Підтвердженням визнання авторитету кафедри трудового навчання і креслення ще на початковому етапі її розвитку можна вважати той факт, що вона виконувала дослідження на замовлення авторитетних наукових установ колишнього Радянського Союзу: Інституту трудового навчання (м. Москва), Інституту професійної педагогіки АПН СРСР (м. Казань), Всесоюзного науково-дослідного інституту професійно-технічної освіти СРСР (м. Санкт-Петербург). Певний період на базі кафедри здійснювалось підвищення кваліфікації викладачів кафедр трудового навчання вищих педагогічних навчальних закладів Радянського Союзу. Кафедра була базовою з розробки Концепції трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл та освітньої галузі “Технологія” Державного стандарту загальної середньої освіти [11].

На базі індустріально-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка в 1977 р. утворилася кафедра трудового навчання. Першим завідувачем кафедри у 1977–1978 рр. був кандидат педагогічних наук Й.М. Гушулей [6].

У 1978 р. засновано Інженерно-педагогічний факультет (ІПФ) Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка (який був заснований у Травні 1940 р. на базі Дрогобицького учительського інституту). До його складу входила кафедра методики трудового навчання і креслення, яка була створена на факультеті загальнотехнічних дисциплін і праці. Він став одним з найпотужніших факультетів серед подібних у педагогічних навчальних закладах України [13].

У 1978 р. створено факультет технологій та дизайну Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка (на базі колишнього Пол-

тавського державного педагогічного інституту, який було засновано в 1914 р. як Полтавський учительський інститут, у липні 1919 р. його перетворено на педагогічний; 14 квітня 1921 р. створено Полтавський інститут народної освіти (ІНО) шляхом об'єднання Полтавського педагогічного інституту та Полтавського історико-філологічного факультету; 24 серпня 1930 р. ІНО перетворено на Інститут соціального виховання, а в 1933 р. – на педагогічний інститут, у 1936 р. при Полтавському педагогічному інституті створено Полтавський учительський інститут; 21 жовтня 1943 р. Полтавський педагогічний та Полтавський учительський інститути відновили роботу; станом на 6 жовтня 1944 р. учительський інститут ліквідовано, але навчання в ньому на стаціонарі тривало до 1954 р., окремі студенти закінчували інститут ще у 1957 р.; у грудні 1949 р. Полтавському педагогічному інституту присвоєно ім'я В.Г. Короленка). Основний тягар зі створення факультету взяв на себе старший викладач кафедри фізики І.Т. Мусіяка, який працював деканом у 1978–1981 рр. [14].

**Висновки.** Відновлення історії становлення й розвитку в досліджуваній період вищої інженерно-педагогічної освіти та її ВНЗ, визначення особливостей, етапів, змісту й форм підготовки інженерів – педагогів швейного профілю є нагальною потребою українського національного відродження, входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору як освіти глибоко історичної, високоякісної й конкурентоспроможної.

#### Література

1. Сайт Української інженерно-педагогічної академії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uipa.kharkov.ua>.
2. Сайт Криворізького державного педагогічного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kdpu.edu.ua>.
3. Сайт Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.udpu.org.ua>.
4. Офіційний сайт Київський національний університет технологій та дизайну КНУТД [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.knutd.com.ua>.
5. Сайт Слов'янського державного педагогічного інституту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slavdpu.dn.ua>.
6. Сайт Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tnpu.edu.ua>.
7. Сайт Херсонського державного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.university.kherson.ua>.
8. Сайт Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tnpu.edu.ua>.
9. Сайт Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lguniv.edu.ua>.
10. Сайт Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.npu.edu.ua>.
11. Сайт інститут гуманітарно-технічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ingto.ho.ua>.
12. Портал сучасних педагогічних ресурсів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.intellect-invest.org.ua>.
13. Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.drohobych.net/ddpu/\\_design/index.shtm](http://www.drohobych.net/ddpu/_design/index.shtm).
14. Сайт Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pdpu.poltava.ua>.

## САМООЦІНКА ЯК КОМПОНЕНТ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВНЗ

У другій половині ХХ ст. відбулася гуманістична переорієнтація суспільної свідомості і педагогічної думки. Критика авторитаризму та стандартизації у вихованні й освіті стимулювали філософську думку, висунувши гуманістичні орієнтири світобачення на перший план. У межах цього напрямку людина розглядається як неповторна унікальна цінність, якій притаманний певний рівень свободи від зовнішньої детермінації, що зумовлює можливість її самоствердження. Різні аспекти такого підходу наявні в низці концептуальних педагогічних течій – педоцентризмі, системі вільного виховання, моделях природовідповідності, позитивного екзистенціалізму тощо.

Дослідження з проблем самооцінки особистості не здобули широкого практичного впровадження, тому що до другої половини ХХ ст. гуманістичний напрям не був головним чинником суспільної свідомості. Багато цікавих ідей, пов'язаних із практичним розв'язанням проблеми самоствердження особистості, висловлював свого часу видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї [6]. На думку вченого, молода людина – активний суб'єкт навчально-виховного процесу, що зумовлено її потребою в пізнанні світу.

Цих потреб чотири: соціальна, конструювання, художнього вираження, дослідницька. Тому провідна роль педагога полягає у створенні умов для задоволення цих потреб. До таких умов Дж. Дьюї зараховує:

- 1) здійснення навчання на активній основі шляхом створення особливого виду мотивації – проблемної;
- 2) навчання через дію, тобто через самостійну, практичну діяльність у різних сферах пізнання. Головним позитивним положенням педагогіки Дж. Дьюї є свобода самовияву людини, пізнання світу через практичний досвід, розвиток її самостійного та аналітичного мислення.

Гуманістична зарубіжна педагогіка презентувала деякі авторські педагогічні системи, у яких особистості належить провідна роль. Це перш за все школи Г. Штайнера, С. Френе, у яких свободі, розвитку ціннісно-сислової сфери, унікальних особистісних рис, здатності до самоактуалізації надавалося першочергове значення. Проблему самоствердження ці вчені пов'язували ще зі специфікою організаційної та управлінської діяльності, які уможливлювали самостійні навчальні заняття, творчий розвиток. Педагоги-гуманісти наполягали на принципах гармонії, природовідповідності, особистісного підходу до навчально-виховного процесу.

Отже, в освітньому процесі, згідно з ідеями педагогів-гуманістів, повинно відбуватися своєрідне зняття об'єктивного значення навчального матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особисто стверджувальних цінностей. Внутрішньо підібрана та прийнята система цінностей покликана гармонізувати взаємовідносини між молодою людиною та найближчим довкіллям і допомогти їй у самоствердженні. Провідну роль у цьому процесі вчені надають розвитку здібностей переважно шляхом саморозкриття свого статусу в колективі. У підходах до цієї проблеми вони ставлять питання про зміну стилю спілкування пе-

дагога та студента, про педагогічне керівництво комунікативною взаємодією, що є однією з найважливіших умов процесу формування адекватної самооцінки молоді.

**Метою статті** є аналіз процесу самоствердження студента ВНЗ.

Для самоствердження особистості необхідні певні умови. Наприклад, психологічна ситуація, що налаштовує студентів на вільне висловлення своїх поглядів, думок, ідей та пропозицій, виникає тоді, коли викладач дотримується демократичного, а не авторитарного стилю взаємодії, виявляє безумовно позитивне ставлення до них, уміє вислухати, створює позитивний психоемоційний клімат. Цього може досягти, на думку К. Роджерса, тільки педагог з особливими особистісними рисами, до яких він зараховує істинність (аутентичність), щире ставлення до людей, доброту, захоплення, співпереживання [5].

У такому випадку навчання стає життям, а студент – особистістю, котра навчається і змінюється. Г. Вайнштейн також пропонує уникати тенденцій, які створюють несприятливий психологічний клімат. Передусім це стосується системи оцінок і конкуренції. На противагу конкуренції, він пропонує ввести принцип співробітництва студентів, котрий передбачає розвиток співчуття, вміння спілкуватися і працювати разом. У розвитку комунікативності гуманістична педагогіка вбачає ефективний засіб їх самоствердження особистості та формування адекватної самооцінки саме у ситуаціях спілкування, взаємодії [6].

Очевидно, що в гуманістичних педагогічних концепціях самооцінці студентів належить провідна роль, оскільки панує ідея незмінної позитивної екзистенції особистості людини, яка схильна до самовиявлення і самоактуалізації, а тому цілі, зміст, стиль спілкування і соціальної взаємодії учасників навчального процесу підпорядковуються головному – її високій самооцінці та самоствердженню.

Послідовники гуманістичної психології не тільки проголошували навчально-виховний процес сферою формування позитивної самооцінки людини, а і спробували з цією метою фундаментально вдосконалити традиційну навчальну практику [6].

Так, американський учений Ж. Гудлед наполягав на тому, що мета освіти – виховати гуманних, людських істот, а не автомати чи інтелектуалів; тобто готувати людей, котрі можуть думати, відчувати, жити і діяти, котрі здатні любити, глибоко співчувати, поширювати на світ своє внутрішнє Я і продовжувати процес самоосвіти.

Різноманітні аспекти проблеми самоствердження та формування самооцінки студентів ставилися й успішно вирішувалися в кількох відомих вітчизняних психолого-педагогічних концепціях. Це стосується передусім теоретичних пошуків учених, які здійснювалися з позицій діяльнісного, культурно-історичного і суто психолого-педагогічного підходів [11].

Так, відомий психолог І.Д. Бех вважає, що почуття успіху має вирішальне значення у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'язане з його природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності і подальшого самоствердження особистості [3]. Саме почуття успіху визначає мотиваційну систему як його рушійну силу, бере участь у формуванні особистості загалом. Видатний український психолог Г.С. Костюк, котрий створив оригінальну теорію особистості [7], зазначав, що психічні властивості людини виробляються в діяльності, зазнають у ній різних змін і стають структурами особистості. До основних таких структур учений зараховує:

1) підсистему спрямованості: ставлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні та інші почуття;

2) підсистему освіченості (набуті особистістю знання);

3) свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина стає особистістю, усвідомлює саму себе;

4) розумові риси, внутрішні можливості здійснювати відокремлення завдань життєдіяльності;

5) характер як індивідуальну своєрідність, котра виявляється у ставленні до суспільства, інших людей, праці, до самої себе [7].

Психологи доводять, що самоствердження – це перш за все поєднання уявлень особистості про власне Я (самоідентичність) і спрямованості на його здійснення, тобто потреби в самототожності, самоцінності, у протиставленні свого Я іншим; потреби у визнанні, самореалізації, статусно-рольовому визначенні, у досягненні результатів діяльності; її потреби у самовияву.

На початку 1990-х рр. А.В. Фурман розробив модульно-розвивальну систему, що зорієнтована на психокультурний розвиток особистості всіх учасників навчально-виховного процесу [6]. Первинно ця інноваційна система спроектована на методологічному підґрунті теоретичних систем розвивального навчання, прогресивних ідей гуманізму та на вивченні досвіду реалізації принципів модульності, ментальності і духовності в організації освітнього процесу.

Для ефективності розробки й упровадження психолого-педагогічних заходів з метою оптимізації навчального процесу необхідно враховувати також особливості самоствавлення особистості, механізми формування і захисту самооцінки, взаємозв'язок самооцінки, самоствавлення, спрямованості особистості та ціннісних орієнтацій.

Важливим фактором формування самооцінки є соціальне середовище (родина, інститут, численні формальні й неформальні групи, у які включена особистість). Причому цей вплив досить сильний не тільки в період ранньої соціалізації, коли родина є єдиним (або абсолютно домінуючим) соціальним середовищем дитини, а й надалі.

З віком усе більш вагомим у розвитку самооцінки стає значення досвіду соціальної взаємодії з однолітками й у неформальних групах. Однак разом з тим родина як інститут соціалізації особистості продовжує відігравати найважливішу роль також і в пізньому юнацькому віці.

Серед найважливіших утворень у структурі спрямованості особистості, що визначає її ставлення до об'єктів соціального оточення, є ціннісні орієнтації та самооцінка. Вивчення суті й функцій ціннісних орієнтацій вважається частиною значно ширшої проблеми – самооцінювання, що формулюється як “образ Я”. Формування адекватної самооцінки, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей завжди було важливою соціальною проблемою. Самооцінка належить до центральних утворень особистості, її ядра. Самооцінка великою мірою визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки й діяльності. Хоча, звичайно, варто усвідомлювати, що самооцінка не є чимось даним, споконвічно властивим особистості.

Формування самооцінки відбувається у процесі соціалізації, у ході діяльності й міжособистісної взаємодії. Соціум справляє значний вплив на формування самооцінки особистості.

Ставлення людини до самої себе є найбільш пізнім утворенням у системі ставлення людини до світу. Але, незважаючи на це (а можливо, саме завдяки цьому), у структурі відносин особистості самооцінці належить особливо важливе місце.

У працях цього напрямку вказується, що несприятлива самооцінка (слабка віра в себе, страх зустріти відмову), призводить надалі до порушень поведінки. При цьому виділяють (Х. Ремшмидт) такі впливи несприятливої Я-концепції:

1. Зниження самоповаги й часто як наслідок – соціальна деградація, агресивність і злочинність.

2. Стимуляція конформістських реакцій у важких ситуаціях. Такі молоді люди легко піддаються впливу групи й втягуються у злочинні дії.

3. Глибока зміна сприйняття. Так, молоді люди з негативною самооцінкою усвідомлюють, що не роблять гарних вчинків, тому що вважають себе нездатними на них.

Особливого значення формування самооцінки та ціннісних орієнтацій набуває у процесі виховання майбутніх працівників, особливо тих, котрим доведеться управляти людьми. Особливо важливим є формування в таких фахівців самосвідомості на засадах загальнолюдських цінностей і такий її розвиток, щоб у майбутньому особистість відчула себе самореалізованою.

Зміни соціального устрою в пострадянських суспільствах призвели до значних трансформацій у життєдіяльності соціальних інститутів і суспільних структур. Але, можливо, у ситуації, що склалася, важливим є не тільки аспект змістових змін, що відбуваються у соціумі, а й сам факт зміни старих засад. Такі процеси не проходять безболісно, адже вони зачіпають сутнісні, глибинні струни людської природи.

Розвиток суспільства – не абстрактний хід історії, він передбачає активне залучення кожного індивіда до суспільних процесів. Ця участь базується на суспільних цінностях, що пройшли кризу “сито” власного досвіду індивіда, зумовлюється вихованням людини, її оцінкою того, що відбувається, і в результаті позначається на індивідуальних цінностях. Серед елементів внутрішнього світу особи вони разом із самооцінкою, самостваленням, ціннісними орієнтаціями, а також життєвими настановленнями є найважливішими.

**Висновки.** Аналізуючи експериментальні дані й теоретичні дослідження у сфері становлення особистості професіонала, можна зробити висновок, що для ефективної роботи важливого значення набуває не тільки відсутність протипоказань до тієї чи іншої роботи, а й наявність у структурі особистості необхідних якостей і, головне, потреб, інтересів, мотивів, цінностей та ідеалів, які сприяють процесу адаптації в новому соціальному середовищі і прискорюють ідентифікацію працівника зі своєю професією. Вплив на особистість соціально-психологічних чинників професійної діяльності є одним із найсуттєвіших, оскільки ці чинники впливають на сутнісні ознаки людини та ключові аспекти її життєдіяльності. Вони не тільки можуть сприяти формуванню специфічного стилю комунікації, а і призводити до викривлення соціальних та особистісних якостей людини. Оскільки вік студентів припадає на один з найскладніших етапів психі-



чного розвитку, коли в особистості інтенсифікуються процеси свідомого управління собою, то актуальним є створення умов для запобігання небажаному розвитку особистості майбутніх фахівців.

Сфера психічних феноменів, пов'язаних з особистісним самоставленням та самооцінкою, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, вивчена ще недостатньо. Це робить дуже актуальними дослідження, спрямовані на одержання нових обґрунтованих даних, які уточнюють та поглиблюють знання про самооцінку як найважливіше особистісне утворення. Вивчення ціннісних орієнтацій, самооцінки студентів, а також соціально-психологічних факторів, що впливають на їх становлення, відкривають перед вихователями нові шляхи розвитку свідомої молодшої людини, підвищення її активності та успішності в навчанні, реалізації творчого потенціалу.

#### Література

1. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности : автореф. на соискание науч. степени канд. психол. наук / О.А. Белобрыкина. – М., 2000 – 19 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986. – 358 с.
3. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
4. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовки вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч.-метод. посібник / А.М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
5. Бороздина Л.В. Теоретико-експериментальное изучение самооценки : автореф. на соискание науч. степени докт. психол. наук / Л.В. Бороздина. – М., 2001. – 45 с.
6. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 248 с.
7. Добрович А.Б. О психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М., 1987. – 188 с.
8. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопр. психол. – 1982. – № 2. – С. 12–18.

ПОТАПЮК Л.М.

### **ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРШОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОНГРЕСУ**

Система національного виховання перебуває сьогодні в стані реформування, що актуалізує визначення її основних пріоритетів, складових, виявлення ефективних форм і методів реалізації поставлених перед нею завдань. На цей процес значний відбиток накладають демократичні перетворення, що здійснюються в Українській державі, зумовлюючи необхідність переоцінки усталених поглядів на сутність виховання молодого покоління, внесення відповідних змін до його змісту, які могли б забезпечити вирішення завдань, що висувуються в контексті прямування України до громадянського суспільства.

З огляду на це особливої значущості набуває проблема прищеплення молодому поколінню національних традицій, любові до Батьківщини, відданості справі зміцнення державності, сприяння усвідомленню громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських цінностей, формування активної громадянської позиції, утвердження якостей громадянина-патріота своєї держави. Ці завдання передбачені прагненням України до заміни традиційно усталеного тоталітаризму новим, дійсно демократичним устроєм; до розбудови громадянського суспільства, що базується на засадах гуманізму, свободи, верховенства закону і соціальної справедливості, “суспільства, де громадяни самі вирішують свою долю у своїх же інтересах, а держава лише допомагає їм у цьому” [7, с. 127].

Значна увага проблемам національного й релігійно-морального виховання молоді приділялась українськими діячами кінця XIX – початку XX ст. М. Галущинським, С. Сірополком, С. Русовою, І. Ющишиним та ін. Теоретичні проблеми громадянського виховання розробляли такі корифеї світової та української педагогіки, як Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Серед сучасних педагогів і психологів, котрі працювали над цією проблемою, варто відзначити І. Беха, О. Вишневського, О. Дубасенюк, П. Ігнатенка, О. Киричука, І. Мартинюка, О. Савченко, О. Сухомлинську, М. Стельмаховича, Д. Тхоржевського та ін.

*Метою статті* є дослідження проблеми національного виховання в контексті Першого педагогічного конгресу.

В основі виховання будь-якого народу лежить природна потреба його самозбереження, самовдосконалення, самоутвердження, історичного розвитку і його головна мета – розбудова власної держави. Тому будь-яке виховання є національним. Основна роль у здійсненні національного виховання відводилася школі, у виховній діяльності якої забезпечується гармонія індивідуального, суспільного і громадянського виховання, а його результатом має бути такий громадянин, “що сам з власної волі здатний віддати свою працю, свій час, інтелект, силу і навіть життя для громади і без наказу згори розуміє свою національну гідність”. Для виховання таких громадян “в основу всіх наших педагогічних міркувань і цілого педагогічного плану..., мусить увійти українська національна ідея, ідея утримання національної волі і українського права”. Тобто потрібна “українська за формою і за змістом” школа, для створення якої українське громадянство має сконсолідувати свої сили [9].

Поділяючи думку О. Бавера, “що націю творять спільна мова, спільна історія та спільна доля”, С. Сірополко наголошує, що “джерелом нації та істотною силою, якою вона існує, є устремління до політичної самодіяльності та самостійності, яке історично проявилось як боротьба за суверенітет”. На його думку, “спільна історія, героїчне минуле, великі люди – це головний капітал, на якому ґрунтується національна ідея” [8].

Головною засадою національного виховання, на думку українських педагогів, має стати переконання і привчання вихованців ставити на службу суспільного й народного інтересу “не тільки свою думку й почування, але кожний свій чин”, а “вершком ідеалу такого виховання” мають бути “перегони праці”, тобто таким чином вихований громадянин, який би “в часи нормального і спокійного життя народу здатний був до щоденної продуктивної творчої праці, котра підносить міць і культуру держави, а в хвилини небезпеки здатний до жертв і посвяти для загального добра” [10]. Тому “для формування високодуховної особистості в сучасних умовах потрібна концентрація зусиль на гармонійному розвитку всієї людської сутності молоді, що включає в себе пошану до абсолютних вічних вартостей, відродження рівноправних стосунків між людьми, почуття поваги до інших народів, гуманізму тощо” [6, с. 165].

Важливе місце у розвитку теорії національного виховання належить Першому педагогічному конгресу (Львів, 1935 р.) У центрі його уваги були проблеми національного й релігійно-морального виховання молоді, української духовності й ролі українознавства в системі виховання, потреб розбудови хліборобсь-

кого шкільництва й формування в дітей якості господаря, проблеми фізичного, музичного й мистецького виховання, глибокого вивчення психологічних якостей дитини і на цих засадах виховання волі й характеру.

Виходячи з того, що найвищим ідеалом нації є розбудова власної незалежної держави, конгрес визнав, що метою національного виховання молоді має бути “всебічна її підготовка до здійснення найвищого ідеалу нації, до чинної творчої участі в розбудові рідної духовної і матеріальної культури, а через неї до участі у вселюдській культурі” [4, с. 236], оскільки всі цінності демократії втілюються в культурі, в стосунках людей; становлять основу демократичного виховання, що починається вивченням змісту і завершується вірою у відповідні ідеали й готовність їх відстоювати. Про це більш детально викладено у [5, с. 180].

На конгресі розглядалися питання побудови системи національного виховання. Зокрема, говорилося про необхідність створення своєї системи виховання на власному ґрунті, об’єктивно вивчивши свій національний характер, а відтак, “розвивати, скріплювати, ублагороднювати добрі сторони збірної національної вдачі, натомість небажані усувати, або бодай ослаблювати” [4, с. 193]. Отже, національне виховання було визначено як “виховання для потреб нації” і “...значить те саме, що творення нації [4, с. 234].

Конгрес за єдино доцільну “визнав систему виховання, оперту на християнській вірі, науці та моралі” [4, с. 236]. Зазначалося, що саме християнство дає нам цілісний морально-життєвий світогляд: освячує мораль, визнає волю людини, орієнтується на її самовідповідальність, підносить людську гідність. Християнство володіє такими унікальними методами виховання, як молитва, сповідь, святе причастя, богослужба тощо. Не існує ідеального способу самовиховання й засобу самовдосконалення, як совість людська, що спирається на засади християнської етики та віру в Бога.

Спробу конкретизувати виховні можливості релігії зробив відомий галицький священник і педагог отець Ю. Дзерович у своєму виступі на конгресі. Зокрема, він відзначив такі корисні для нашого виховання особливості християнства: 1. Християнство найбільше відповідає вдачі й характерові нашого народу. 2. Тільки християнське виховання, що базується на етиці, може будувати характери, що служитимуть Батьківщині. 3. Християнство забезпечує людині здатність сприймати морально-етичні норми як цілісну систему ідеалів, віра в які забезпечує їх дієвість. 4. Філософія християнства містить основи демократичного світогляду (визнає гідність людини та рівність усіх перед Богом тощо). 5. Ця філософія має універсальний характер щодо місця і часу, а тому здатна долати шовінізм і почуття національної винятковості. 6. Християнство веде до гармонії духовного й тілесного в людині. 7. Християнство володіє цілісним інструментарієм виховання, власними методами і засобами [4, с. 196].

На відміну від колишнього атеїстичного ставлення до Церкви, сьогодні між нею і школою потрібна тісна співпраця. Рівень їх співпраці визначається станом духовного життя і релігійної культури того чи іншого суспільства, а в нашій державі – ще й особливостями регіонів чи громад. Така співпраця передбачає релігійне виховання, що здійснюється як безпосередньо самою Церквою, так і її впливом на сім’ю, і навіть шляхом вивчення релігії в школі. Тому кожна людина, маючи від Бога суб’єктну натуру, розкривається в цьому своєму сутні-

сному потенціалі лише за умови, якщо система освіти як основний інститут соціалізації покладе суб'єктний вектор в основу своїх навчально-виховних стратегій і технологій" [6, с. 165].

Доцільно зазначити, що організації цього форуму галицьких педагогів передувала тривала й напружена робота. Ідея проведення окремого педагогічного конгресу як представницького форуму широких кіл української інтелігенції з метою визначення цілісної оцінки становища української школи була висловлена ще на початку ХХ ст. Згодом визначили дату його проведення і розробили програму. Основними доповідачами на конгресі вибрали М. Грушевського, К. Малицьку, І. Ющишина та ін. Однак початок Першої світової війни перекреслив усі ці наміри. Через несприятливі суспільно-політичні умови 1920-х рр. конгресові судилося відбутися лише у 1935 р.

До складу почесної президії на конгресі ввійшли відомі педагогічні й культурно-освітні діячі: голова "Рідної школи" Іван Галушинський, голова Наукового товариства ім. Шевченка Іван Раковський, голова "Просвіти" Іван Брик, професор Українського педагогічного інституту ім. М. Драгоманова у Празі Володимир Січинський та ін. Протягом двох днів на пленарних і секційних засіданнях тривало жваве обговорення злободенних проблем національного виховання; було вироблено й ухвалено ряд резолюцій і завдань, що не втратили свого значення й актуальності сьогодні.

Найбільший інтерес в учасників з'їзду викликали доповіді С. Балея "Психологія характеру", Я. Яреми "Українська психіка в історико-культурних виявах і програма виховання", В. Пачовського "Українознавство у вихованні молоді", Я. Кузьміва "Напрямки національного виховання", Ю. Дзеровича "Засоби релігійно-морального виховання", В. Кузьмовича "Проблеми української шкільної політики", Р. Білинського "Достроєння школи до вимог нашого господарського життя", Є. Храпливого "Потреби хліборобського шкільництва", С. Людкевича "Організація музичного виховання" та інші. Більшість з них були надруковані в збірнику матеріалів конгресу.

Головним засобом національного виховання конгрес визнав українознавство. "Ми, українці, – наголошувалося в матеріалах конгресу, – уважаємо хребетним стрижнем школи пройняті національним духом науки українознавства, в склад якого входить мова, література, історія, плястичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями. Ці предмети повинні дати молоді такі моральні й духовні цінності, щоб воно для них було готове до найбільших жертв". Такими цінностями є національна самопошана, гідність, гордість, належність до української нації. Підкреслювалося, що коли в школі з українською мовою навчання нема українознавства або воно занедбане, то вона "виховує безхребетну інтелігенцію, яка в хвилі бурі й натиску готова до зміновіхвства, як безхарактерна, здібна до ренегатства не тільки свого народу, але й держави" [4, с. 90–91]. З огляду на це конгрес ухвалив відповідні тези в справі навчання української мови, навчання історії і географії; суспільного виховання, духовного, гігієнічного й фізичного виховання, шкільної політики [7, с. 229].

Було встановлено, що навчання української молоді іноземної мови може починатися не раніше як на третьому році навчання у початковій школі, а двомовність у шкільному вихованні й навчанні конгрес визнав з наукового погляду

недоречною, з педагогічного – шкідливою, а на українських етнографічних землях – засобом денационалізації українського населення. Конгрес поставив вимогу скасувати двомовність в усіх школах і установах, де виховується українська молодь [7, с. 229].

Поставивши в основу виховання молоді українознавство, конгрес наголошував, що школа має виховувати громадян, які усвідомлюють свій обов'язок перед нацією і готові до мирної співпраці з іншими народами. “Ми вповні свідомі того, – говорив В. Пачовський, – що українське свідоме покоління виховає тільки школа з українською мовою навчання, але пройнята наскрізь національним духом не з становиська боротьби і ворожнечі до сусідів, а зі становиська любові до рідного краю” [4, с. 90].

Червоною ниткою через Конгрес проходила ідея виховання громадянина-патріота. Доповідачі доходили висновку, що українське виховання повинно висунути на перший план такі національні цінності, як національна ідея, ідеї української національної і духовної соборності, національної єдності, особистої гордості. Найвищою “навчальною ідеєю має стати служіння нації як найвищий обов'язок і найглибша внутрішня потреба” [4, с. 180]. Звідси було сформульоване гасло: “Українська школа й український учитель для української дитини”.

Важливим висновком Конгресу стала теза про неможливість розвитку національної педагогіки без урахування особливостей характеру народу. У матеріалах піддано аналізу позитивні (релігійність, естетизм, демократизм, працьовитість, добродушність) та негативні (слабкість волі, егоцентризм, запальність, соціальне ледарство) риси натури. Підкреслювалося, що необхідно “розвивати, скріплювати, убагороднювати добрі сторони збірної національної вдачі, натомість небажані усувати або бодай ослаблювати” [4, с. 191].

У зв'язку з цим гостро було поставлено завдання виховання характеру в час, коли ми спостерігали його дефіцит, відчували власну охлялість. Актуальним для нас залишається заклик В. Пачовського вивести покоління не “паралітиків з блискучими очима”, великих духом, а силою малих (Леся Українка), а “виховати нове покоління, що замінить чутливість і пасивність та змінливість через недостачу національного світогляду – на твердість, рівновагу і активність у повній вірності ідеї нашого життя в кожному ділі й на кожному кроці” [4, с. 92]. “Людей непересічно здібних досить у нас, та ці здібності страшно часто марнуються через слабу волю. Легше знайти в нас людину, здатну до одноразової самопожертви, як до дрібної, але постійної напруги... Тому школення волі і виховання характерів вважаю справою незвичайної ваги...”, – висловлювався у своєму виступі Р. Білинський [4, с. 178].

Великі вимоги були поставлені на конгресі й перед учителем. Сучасний педагог повинен брати активну участь у відновленні й оздоровленні духовного життя нації, відродженні культурної спадщини свого народу, у зміцненні статусу рідної мови як повноцінного засобу спілкування. Він має зміцнювати зв'язки з рідним народом і не втрачати віри в нього, боротися за його волю і незалежність, “... як громадянин і як людина вічно навчатися і творити душею той новий світ нового покоління, яке сповнить заповіт воскресіння. Школа такого учителя не має приготувати до самого життя, але стати самим життям, в яким єднаються духом учитель зі своїми учнями в одно тіло” [4, с. 111]. Підкреслю-

валося також, що від виховання залежить результат роботи школи. Тому перед педагогами конгрес поставив завдання провести “повну ревізію свого навчання і доповнити свої засоби у вихованні молоді в національному дусі” [3, с. 102]. “Учитель мусить бути чимось більше як учителем – мусить бути дослідником, громадянином на весь ріст в кожному ділі, в кожному кроці, в кожному слові, бо він сповняє місію апостола. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю”. Таких учителів-творців завжди згадують і довго пам’ятають їх учні як “батьків своєї духовної цінності і не забудуть до самої смерті, бо їх слово сталося ділом і живе поміж нами тай може витворити з народу націю, з нації свою державу” [4, с. 113].

Не залишилось поза увагою конгресу і фізичне виховання як чинник розвитку всіх форм активності школярів, головним завданням якого є гармонійний розвиток дитини. Так, С. Гайдучок у своєму виступі на конгресі відзначив, що “фізичні вправи (руханка) випростовують поставу, зміцнюють організм, роблять обличчя світлим, а око ясным; несміливі діти з їх допомогою осягають сміливість, відвагу і завзяття, здобувають перевагу над лінивими, відчують самовпевненість. Фізичні вправи сприяють вихованню духу, бо постійна напруга веде до успіхів, а розслабленість – до занепаду” [4, с. 181]. Значна увага приділялась і проблемам гігієни, які активно ставились галицькою педагогікою 1930-х рр. Саме школі, яка повинна закладати основи всієї санітарної праці й оздоровлення побуту, відводили головну роль [4, с. 130].

Загалом 1920–1930-ті рр. у Галичині пройшли під знаком великої консолідації українців у боротьбі за свої культурно-освітні права, виховання молоді в національному дусі, формування національної свідомості, “що є відображенням взаємозв’язку особистості з державою, значення якого полягає в усвідомленні нею своїх інтересів, об’єктивної необхідності її співвідношення з інтересами держави” [5, с. 181]. Повчальними є слова, сказані активістами “Рідної школи”: “Чимало присвячується уваги господарському питанню; чимало трудів і заходів обертається на те, щоб ми економічно стали певно й твердо. І зовсім слушно: нарід бідаків, жебраків не може розвиватися в інших ділянках, не може розбудувати своєї культури, що надає вартості нації у світі. Але треба мати на увазі, що рідна культура опирається на національній свідомості, на живій вірі в сили своєї нації. А цих цінностей не дає саме господарське життя. Треба підносити духа нації, підсилювати не штучними застриками, не самою їдцю до чужого, але основним пізнанням минулого й сучасного нації, щоб на знанні змагань нації можна було йти непохитним кроком до їхнього здійснення” [11, с. 137]. Тому “соціальний зміст формування громадянськості особистості у сучасних умовах полягає у формуванні позитивного ставлення людини до своєї держави і людської цивілізації в цілому; до гуманізму як принципу відносин між людьми; до відповідальності та обов’язку, як норми суспільної поведінки; до соціальної активності; до самого себе як творчої особистості” [5, с. 182].

Важливим підсумком теоретичних пошуків західноукраїнських педагогів у справі опрацювання засад національного виховання став Перший педагогічний конгрес, де була визначена сутність, чітко окреслена мета, завдання й основні напрями виховання української молоді (релігійно-моральне, суспільне, господарське, мистецьке, духовне, гігієнічне, фізичне). Акцентувалась увага на потребі цілі-

сності національного виховання і водночас підкреслювалося, що всі напрями є його безпосередніми складниками, “кожен з яких носить на собі знамя національності...”. Тому активне обговорення злободених проблем національного виховання на цьому конгресі дає підстави для підтвердження актуальності означених аспектів і на сучасному етапі, оскільки “відновлення настанови на громадянськість є свідченням одвічної жаги українців до незалежності, самостійності, трансформації світоглядних орієнтацій і самосвідомості народу” [5, с. 182].

**Висновки.** Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблеми національного виховання є центральними в педагогічній науці. Їх вивченню присвячений ряд психолого-педагогічних досягнень, у яких аналізується зміст, структурні компоненти, вікові особливості формування моральної вихованості особистості, здійснюються спроби їх систематизації. Це спонукає нас до визначення навчально-виховної ефективності виділених структурних компонентів національного виховання, формування моделі національного виховання особистості учнів, урахування особливостей взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Наведений вище матеріал не вичерпує всіх проблем національного виховання в контексті Першого педагогічного конгресу. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні й науковому обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов процесу виховання у взаємодії загальноосвітніх і позашкільних закладів.

#### Література

1. Мартинюк І.В. Національне виховання: Теорія і методологія : метод. посіб. / І.В. Мартинюк. – К. : ІСДО, 1995. – 160 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
3. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді / В. Пачовський // Перший український педагогічний конгрес – 135. – Л., 1938. – С. 89–114.
4. Перший український педагогічний конгрес. – 1935. – Л., 1938.
5. Потапюк Л.М. Громадянське виховання: на шляху до демократичного суспільства / Л.М. Потапюк // Проблеми педагогічних технологій : збірник наукових праць. – Луцьк : Твердиня, 2008. – Вип. № 1 (38). – С. 178–182.
6. Потапюк Л.М. Гуманістична сутність виховання в українському суспільстві / Л.М. Потапюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – Тернопіль : Видавничий відділ ТНПУ, 2005. – № 1. – С. 162–165.
7. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення : навчально-методичний посібник / Б.М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
8. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості : програма спецкурсу і навчальний посібник / [за ред. Д.О. Тхоржевського]. – К. : ІЗМН, 1998. – 150 с.
9. Тисовський О. Життя в Пласті / О. Тисовський. – Л., 1926. – 158 с.
10. Тридцятиліття гімназії Рідної школи в Яворові. Історія, спомини, статті. – Яворів, 1938. – 95 с.
11. Учитель. – Л., 1870. – Ч. 47.
12. Ясінчук Л. Наша оборона / Л. Ясінчук // Рідна школа. – 1938. – № 9. – С. 137.

ПРИКОТЕНКО Т.А.

### ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст.

Державна комплексна програма “Вчитель” та Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002) наголошують на необхідності формування позитивного ставлення до навчання, зокрема розвитку пізнавального

інтересу учнів, внутрішніх стимулів до навчання. Здійснення вказаних завдань певною мірою залежить від дидактичного інструментарію, зокрема відбору різних методик викладання навчальних дисциплін.

Формування позитивного ставлення до навчання передбачає використання технологій, які створюють атмосферу для активізації на уроці уваги учнів, посилення їхнього інтересу до пізнання, формування потягу до самостійного здобуття знань, як основи розумового розвитку особистості дитини. Тому в сучасний період розвитку педагогічної думки в Україні значну наукову цінність має звернення вчених, практиків до набутого освітньо-виховного досвіду формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи.

Проблему формування позитивного ставлення до навчання в учнів сучасної загальноосвітньої школи (шляхи, форми та методи) відображено в працях А. Алексюка, Ю. Бельчикова, А. Болтунова, Я. Бурлаки, К. Делікатни, Л. Зоріної, О. Савченко та ін.

Підвищенню інтересу до проблеми, яка вивчається, на сучасному етапі сприяли праці з питань розвитку історії педагогічної науки В. Вихрущ, Л. Вовк, М. Євтуха, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, В. Лозової, Б. Ступарика та ін.

Однак проблема формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи в історичній ретроспективі ще не була предметом системного вивчення й окремого аналізу, який передбачав би цілісну характеристику досвіду формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи.

**Мета статті** – узагальнити набутий досвід формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи.

Вивчення широкого кола історико-педагогічної, методичної літератури, численних циркулярів, звітів про роботу педагогічних колективів повітових, церковних, народних училищ України другої половини XIX ст. дає змогу стверджувати, що, враховуючи переваги навчальних підручників, які були розглянуті у Міністерстві (у Вченому комітеті при міністерстві) і мають схвальний відгук, надрукований у журналі Міністерства, учителі-практики не тільки визнавали необхідність їх застосування у практиці навчальних закладів, а й пропонували ефективні методики навчання учнів читати, писати, розуміти навчальний матеріал згідно зі змістом цих книг, формуючи при цьому позитивне ставлення до навчання.

Вивчення досвіду роботи вчителів-практиків початкових шкіл України другої половини XIX ст. довело, що питання вибору ефективної методики навчання було невід'ємно пов'язане з програмою навчання. У цьому документі відображено обсяг навчального матеріалу з кожного предмета, що відповідав би індивідуальними й віковим особливостям дітей; визначено можливі засоби його викладання; зазначено рівень середніх знань, які повинен був отримати школяр у навчальному закладі.

Відомо, що поява єдиних навчальних програм і планів викладання предметів у початкових навчальних закладах сприяла розробці єдиних вимог до методики викладання з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів.

Аналіз архівних документів досліджуваного періоду (циркулярних розпоряджень, розпоряджень Міністерства народної освіти, звітів і доповідей різних відомств освіти, інструкцій, правил тощо) дав змогу констатувати, що в різні періоди другої половини XIX ст. при вирішенні головних завдань тогочасної почат-



кової школи учителі-практики прагнули використовувати такі методики навчання, які сприяли б прищепленню любові, пошани й інтересу до навчання, активізації на уроці уваги учнів, посиленню їхнього інтересу до навчання, формуванню потягу до самостійного здобуття знань. Наприклад, у Статуті Гімназій і Прогімназій 1864 р. зазначено, що головне завдання методики викладання в початкових навчальних закладах полягає “не в безглуздому зубрінні, а в пробудженні розумової діяльності та впливі на моральне виховання учня”. Вимагалось будувати навчально-пізнавальну діяльність школярів так, щоб їм було цікаво, а не змушувати їх механічно запам’ятовувати навчальний матеріал [9, с. 99].

Однією з особливостей методики викладання навчальних предметів у досліджуваній період було відповідність змісту, темі навчального предмета, а також передбачення етапів виконання дій учнями, які б полегшували їм сприйняття навчального матеріалу, а вчителям – викладання.

Цікавою, на наш погляд, є наявність певної тенденції: успіхи учнів зумовлювалися існуючою методикою навчання. Використання різних методик учителем на уроках навчання грамоти стимулювало прояв пізнавального інтересу учнів. При цьому вчителі-практики зазначали, що часта зміна “методів навчання” тільки заплутує учнів. За справедливим переконанням педагогів-практиків, досконала методика викладання повинна збуджувати, підтримувати діяльність розуму учня, зміцнювати його здібності. Вони були переконані, що краща “метода” не та, що передає дитині готові знання, а та, яка навчає її самостійно доходити до них, яка допомагає в навчанні, примушує вивчати, досліджувати... вона повинна вимагати всього, до чого дитина вже дійсно здатна. Її справа не звільняти від праці, а тільки допомагати; не змінювати природну дію здібностей штучними засобами, а тренувати ці здібності, допомагаючи їх розвитку...” [8, с. 1128].

Отже, досконалою визнавали ту методику навчання, що відповідає рівню розвитку розуму дитини.

Аналіз навчальних програм дає підстави стверджувати, що використання різних посібників та методик викладання навчальних предметів зумовлювалося специфікою навчальних предметів, професійною майстерністю вчителя й поданими в пояснювальних записках методичними вказівками, рекомендаціями.

У ході проведеного дослідження встановлено, що центральним у шкільній практиці було **питання методики застосування наочності**. Багато вчителів, педагогічних рад, поділяючи прогресивні ідеї, висловлені вітчизняними та зарубіжними педагогами, вважали існуючу методику навчання варварською, протестували проти схоластики, переобтяження пам’яті фактами, механічного заучування, закликали до свідомості в засвоєнні матеріалу й наочності в навчанні. Наприклад, педагогічна рада Харківського університету, вказуючи на наявність плутанини в тлумаченні поняття “наочне навчання”, вимагала внесення ясності в його визначення: або це окремий предмет шкільних занять, або дидактичний засіб, або один із дидактичних принципів. Рада університету дотримувалася визнання наочності як дидактичного засобу, придатного й корисного у вивченні будь-якого предмета [7]. Із цим погоджувалась більшість педагогів та педагогічних рад початкових і середніх закладів освіти.

Однією з відомих, поширених “метод” у практиці початкового навчання досліджуваного періоду, як відомо, була методика навчання грамоти звуковим способом, за якою навчання будувалося на поєднанні чистих звуків.

У ході наукового пошуку встановлено, що захисники звукового способу навчання грамоти досить часто спиралися на цю методу, але мало хто з них був знайомий із цим способом, багато педагогів говорила про нього тільки з почутого [2, с. 37–38].

Вивчення досвіду формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи досліджуваного періоду свідчить, з одного боку, про необхідність викладання грамоти в школі звуковим способом, а з іншого – про наявність учителів-практиків, які заперечували застосування такого способу навчання грамоти. Однак, вже в 90-ті рр. XIX ст. саме такий спосіб навчання грамоти вважали основним у народних школах. Серед прихильників звукового способу слід назвати видатних педагогів-практиків кінця XIX ст.: Н. Бунакова, В. Вахтерова, В. Водозова, М. Корфа, Д. Тихомирова, Л. Толстого, К. Ушинського та ін.

Одним із способів, що сприяє формуванню в учнів бажання вчитися читати й писати, збуджує в їх душах переживання, вважали **виховне читання**, яке, за переконанням учителів-практиків, вимагає кинути різні читанки, складені з уривків великих творів, або коротесеньких уривків, складених навмисне для того, щоб можна було їх використати для граматичних вправ. Як би добре не склалися ті уривки, вони ніколи не можуть задовольнити дитину, бо вона не дістає цілого враження й завжди відчуває якусь досаду, прикрість, що не знає ні початку, ні кінця оповідання; з іншого боку, подавати учням уривки навіть шкідливо, бо коли вони потім читатимуть увесь твір, то не зацікавляться ним як чимось новим, вони вже щось з нього знають, а часто знають найцікавішу та найбільш художню частину. При цьому вони зазначали, що методика **виховного читання** вимагає поруч з читанням і розглядом творів ще й бесіди та писання за малюнком, читання вчителя самого, так званих “годин творчого оповідання”, коли вчитель розповідає дітям і викликає словом ще більше переживань, аніж читанням...” [1, с. 41].

Огляд протоколів засідань педагогічних рад довів, що у своїх доповідях і виступах учителі-початківці часто звертали увагу на доцільність використання в початковій школі способу **взаємного навчання** за методом Ланкастера, а з учнями старших відділень вони практикували навчання звичайним способом. За переконанням досвідчених учителів-практиків Херсонського повітового училища використання методу Ланкастера на початку навчання надає можливість дітям продовжувати заняття більш плідно й без учителя: або за допомогою старшого учня, або самостійно. Організація навчання за методом Ланкастера відбувалася за методикою Золотова, яка передбачала “...як необхідний та допоміжний матеріал підготувати необхідну кількість примірників окремих букв, наклеєних на картоні й розділених уздовж пластинами на відділення для вставки букв, за допомогою яких школярі будуть складати слова” [6, с. 68].

Аналізуючи протоколи засідань педагогічних рад інших початкових навчальних закладів досліджуваного періоду, ми дійшли висновку, що з метою формування позитивного ставлення до уроків читання в учнів початкової ланки навчання Кобеляцької жіночої прогімназії використовували спосіб **пояснюва-**

**льного читання** за конкретною методикою, яка передбачала декілька етапів. У підготовчому та першому класі рекомендували такі етапи пояснювального читання: голосне й виразне читання викладачем усієї статті з тим, щоб викликати в учнів загальне враження та дати їм змогу передати короткий зміст прочитаного згідно із запропонованими запитаннями; самостійний аналіз учнями окремих частин статті; виразне читання учнями всієї статті та її переказ; стимулювання учнів до виведення висновків за допомогою запитань вчителя. Для другого та третього класів методика пояснювального читання ускладнювалася тим, що учням додатково пропонували виділити головну частину статті (2-й клас) і скласти до неї план (2-й клас) або головну й другорядну, до яких скласти розгорнутий план (3-й клас). Для учнів 4-го класу учителі практикували: самостійне читання статті і складання до неї плану учнями; читання окремих частин і самостійне їх коментування; виразне читання статті, її окремих уривків учнями; стислий переказ як статті, так і її частин; поділ прочитаного матеріалу на частини (включаючи описовий, оповідний, емоційний характер тощо) [5, с. 57].

Серед шляхів, засобів, які сприяють живому розвитку в дитини любові до книги та читання, педагоги виділяли уроки **виразного читання**, проведені самими дітьми на прочитаному матеріалі. Так, учителі-практики переконувалися: “На цих уроках виразного читання буде краще засвоюватись і закріплюватись у пам’яті дітей раніше вивчений матеріал, буде збагачуватись мова новими словами та зворотами, буде все більше і більше ріднитись думка із загальними та основними законами логічної побудови думок взагалі, що особливо важливо...” [3, с. 3].

Аналіз протоколів засідань педагогічної ради Севастопольського повітового училища, досвіду роботи учителів Одеського повітового училища довів, що як один з ефективних способів розумового розвитку школярів початкової школи, навчання володіти мовою використовували **свідоме читання**.

Отже, як свідчить проведене дослідження, обговорення ефективних методик викладання, внесення змін щодо характеру їх викладання було актуальною темою засідань педагогічних рад початкових навчальних закладів другої половини XIX ст. За допомогою використання ефективних методик викладання читання у 3–4-х класах: методики пояснювального читання, виразного читання й методики свідомого читання – вчителі-практики досліджуваного періоду прагнули навчити учнів самостійно читати та розуміти прочитане, викликати інтерес до читання різного роду творів (байки, балади, вірші, ліричні твори), розвивати пізнавальний інтерес до уроків читання, що сприяло всебічному розумовому розвитку особистості школяра.

У практиці початкової школи (1862 р.) використовували ефективні методики викладання математики, які сприяли розумовому розвитку учнів, тренували пам’ять, здібності мислити.

Отже, педагоги-практики другої половини XIX ст. неодноразово переконувалися, що викладання повинно переходити від більш відомого до менш відомого й невідомого; від простого до складного; від окремого до загального: “Учням пропонується тільки те, що їм під силу, що вони можуть засвоїти собі... Набуті знання... слугують для тренування духовних сил, звідси сприяють розумовому розвитку та складають запас, який учень може легко використати для практичних цілей у житті. Крім того, учні, набуваючи знання власною працею,

самостійно, а не з готового матеріалу, поданого вчителем, за допомогою простого заучування, набувають любові до предмета та бажання займатися ним, чого не можна досягнути ніякими покараннями” [4, с. 181].

Обираючи найкращу методику викладання математики педагоги-практики віддавали перевагу тій, яка давала змогу вчителю керувати мисленням дитини за допомогою запитань, вказівок, натяків та інших допоміжних засобів, які спрощують учню процес мислення. Вони закликали до використання найбільш раціональної методики викладання: повідомлення учню нового у вигляді запитань та завдань. У результаті такого навчання, за переконанням педагогів, учень змушений займатися самостійно, а допомога вчителя полягає в рекомендації йому матеріалу й орієнтовних шляхів виконання певного обсягу роботи.

Вивчення досвіду роботи початкових шкіл України досліджуваного періоду свідчить, що вчителі-практики широко застосовували таку методику викладання, яка давала змогу звичайним, необдарованим учням мати користь, яку слід очікувати від “розумного викладання арифметики”: розвиток дитини в духовному відношенні, математичних здібностей, а також виховання любові до арифметики. Така методика надавала змогу вчителям зробити свої уроки цікавими, різноманітними, жвавими як для себе, так і для учнів.

**Висновки.** Аналіз досвіду роботи вчителів-практиків початкових шкіл України другої половини XIX ст. засвідчив, що під час навчання учнів арифметики вони широко використовували різновиди навчальних бесід з показом наочності з метою розвитку дитячої пам’яті та збудження мислення.

Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури, архівних матеріалів другої половини XIX – початку XX ст. дає підстави стверджувати, по-перше, що формуванню позитивного ставлення до навчання сприяло застосування різних методик (методики викладання читання звуковим способом, систематичного (виховного) читання, взаємного читання, пояснювального читання, виразного читання, свідомого читання, методики застосування наочності). По-друге, використання різних методик викладання навчальних предметів передбачалося й регламентувалося офіційними документами (статути, циркуляри, численні звіти про роботу педагогічних колективів, розпорядження тощо). Крім того, застосування конкретної методики викладання зумовлювалося специфікою навчальних предметів, професійною майстерністю вчителя та поданими в пояснювальних записках методичними вказівками, рекомендаціями.

Виявлено, що вчителі-практики з метою розвитку пізнавального інтересу учнів, самостійного мислення школярів використовували в практичній діяльності ефективні методики викладання, починали навчання з того, що зрозуміло учням, вимагали від них тільки таких зусиль, до яких вони здібні.

#### Література

1. Humilis. Виховуюче читання // Нова школа. – 1917. – № 1. – С. 36–41.
2. І. П. Обучение грамоте // Учитель. – 1864. – № 1. – С. 32–38.
3. О постановке занятий по русскому языку в народной школе // Для народного учителя. – 1907. – Кн. XI. – С. 1–4.
4. О преподавании арифметики в элементарных школах // ЦДІА України, ф. 707, оп. 36, стр. 153. – 128 арк.
5. О рассмотрении руководств изданных учителями и другими лицами, и о переменах учебников // ЦДІА України, ф. 707, оп. 146, од.зб.14. – 1895. – 80 л.
6. О рассмотрении руководств изданных учителями и о введении их в употребление // ЦДІА України, ф. 707, оп. 39, од.зб. 164. – 1873. – 49 л.

7. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в / В.З. Смирнов. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 311 с.

8. Справедливо ли обвинять хоть сколько-нибудь самих учеников в их неудачах? // Учитель. – № 23. – С. 1120–1129.

9. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения 19 Ноября 1864 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб. : Тип. импер. акад. наук, 1865. – Т. 3. – С. 1301–1325.

ПРИХОДЧЕНКО О.В.

## ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА З МАЙБУТНІМИ МАТЕРЯМИ З ТЕМИ “ВАГІТНІСТЬ, ПОЛОГИ ТА УНИКНЕННЯ УСКЛАДНЕНЬ”

Складна демографічна обстановка спричинена зменшенням народжуваності дітей у сім'ях, особливо в молодих, які мають матеріальну та житлову скруту. Заходи Президента та Уряду України спрямовані на усунення цих перешкод на шляху до збільшення кількості дітей у сім'ях.

*Мета статті* – розкрити засоби застереження від життєвих негараздів, які можуть ускладнити період вагітності, а згодом і пологів.

Проблемами репродуктивної функції жінки займалися В. Бурлев, Є. Вихляєва, М. Голбус, Р. Даффе, С. Ієна, В. Краснопольський, Е. Мартин, В. Павлович, М. Писаревська, Т. Рубенко, Г. Сарто, Д. Симпсон та ін. [1–5]. З метою медичної допомоги майбутнім матерям при дитячих консультаціях гінекологи організують лекторій “Народження матері” в рамках програми підтримки материнства “Зростає, малюк!” та проекту “Здоров'я матері і дитини” за сприяння МОЗ України та провідних спеціалістів UASIDJSJ, впровадження клінічних протоколів “Про затвердження клінічного протоколу здійснення неонатологічної допомоги дітям “Жовтуха новонароджених” та “Про затвердження протоколу медичного огляду за новонародженими з малою вагою”, координуючи дії з організацією підтримки матерів-годувальниць Ла Лече Ліг, відвідування якого принесе тільки користь.

Так, перше заняття присвячується темі “Матриці Станіслава Грофа”, з якого вагітні жінки дізнаються про чотири матриці, які переживає дитина: перша матриця – від зачаття до народження: інформація, закладена в цей час, важлива для самооцінки людини в майбутньому, для відчуття себе в соціумі; друга матриця охоплює період переходів. Залежно від того, наскільки активна дитина в цей період, у дорослому житті вона легко прийматиме самостійні рішення. Третя матриця охоплює період потуг – проходження через м'які тканини промежини. Це період боротьби й подолання перешкод. Ця матриця відповідатиме за те, як дитина сприйматиме життєві неприємності. Четверта матриця – спрямована на сприйняття народженої дитини. Кожна з матриць передбачає постійну розмову з дитиною. Тоді вона виросте сильною, впевненою в собі людиною.

Друге заняття, без сумніву, повинно бути пов'язане з вихованням здорової дитини – “Здоров'я і харчування”. Оскільки під час вагітності обмін речовин стає інтенсивнішим, а частина поживних речовин використовується для побудови тканин плоду і плаценти, потреба у вітамінах і мікроелементах у майбутньої мами в 1,5 рази більше, ніж в інших. Вітаміни й мікроелементи беруть участь в обміні речовин, синтезі гормонів, забезпечують ріст, розвиток і відновлення всіх тканин і систем організму, підтримують імунну систему. А нестача їх (особливо

на ранніх термінах вагітності, коли в майбутньої дитини починають формуватися життєво важливі органи) може негативно позначитися на перебігу вагітності, здоров'я матері й майбутньої дитини. Тому варто вивчити свій раціон, урізноманітнити меню так, аби щодня вживати вітаміни й мінеральні речовини в належному обсязі. Розглянемо користь хоча б окремих із них, провівши бесіди: “Профілактика йодної недостатності”, “Використання йодованої солі”, “Корисні продукти, що містять сполуки йоду”, “Проблема йододефіциту”, “Продукти харчування рослинного та тваринного походження, що містять сполуки йоду”, “Значення мікро- та макроелементів для організму (кальцій, йод, фтор)”, “Профілактика йододефіцитних захворювань”, “Життєво важливий мікроелемент магній”. Так, прослухавши останню, жінки переконуються в тому, що магній бере участь у формуванні кісток, регуляції роботи нервової тканини організму, обміні вуглеводів на енергетичному обміні; поліпшує кровопостачання серцевого м'яза; є незамінною складовою важливих біохімічних реакцій організму: бере участь у метаболізмі вуглеводів, білків і жирів та інших реакціях; виявляє нейротропну, кардіотропну й гепатотропну дію. Якщо ж цього важливого елемента бракує в організмі вагітної жінки, то в неї підвищується дратівливість, може розвинутися артеріальна гіпертензія або спазм судин, виникає хронічна фізична й розумова втома, з'являється розлад сну, головний біль та інші проблеми зі здоров'ям. Слід пам'ятати, що на магній багаті такі продукти харчування, як: злакові та круп'яні вироби, бобові, горіхи, ожина, малина, листові овочі.

Сьогоднішня медицина пропагує вживання в їжу такої корисної рослини, як ревінь, який багатий на вітаміни групи В: ніацин (В3), необхідний для енергії клітин, серцево-судинної системи; пантотенова кислота (В5) – для здорового волосся і шкіри та боротьби зі стресами, фолієва кислота (В9) – для кровотворення, росту клітин, діяльності головного мозку та нервової системи. Ревінь надзвичайно багатий на кальцій (80 мг/100 г), що є кращим природним засобом для заспокоєння, він необхідний для кісткової тканини, її нарощення та відновлення. Він надзвичайно корисний для жінок після менопаузи, пологів, які часто страждають від остеопорозу. Ревінь – кращий постачальник баластичних речовин, які зв'язують у кишечнику й виводять з організму токсини та жири, а також запобігають утворенню закріпів і в'ялості кишечника.

Носіями вітаміну С є капуста, журавлина, картопля, зелена цибуля, петрушка, кроп. Весною корисно споживати відвари із шипшини, оскільки вона багата на вітаміни С, Е, А, РР, В1, В2. Крім того, в її плодах є залізо. Корисним є компот із фруктів. Хоча вітамінів у них дуже мало, проте є цінні мінеральні речовини, зокрема калій. Вітамін А – ретинол – потрібен для доброго росту дитини, для нормального зору і стану шкіри. Є він у печінці, ікрі, вершковому маслі, молоці, вершках, яйцях. Також провітамін А каротин міститься в моркві.

Вітамін В1 – тіамін – стимулює діяльність нервової й мускульної систем, забезпечує нормальний тонус органів травлення. Цим вітаміном багате м'ясо, печінка, яйця, молоко, пшеничний хліб грубого помолу, гречана каша тощо. Вітамін В2 – рибофлавін – теж має велике значення для росту й розвитку дитини. Його достатньо в м'ясі, сирі, молоці, печінці, яйцях, крупах, картоплі. Вітамін РР (ніацин) бере участь в окислювальних процесах в організмі, сприяє нормальній роботі нервової системи. Міститься він у м'ясі, субпродуктах, житньому

хлібові, гречаній каші, горохові, картоплі, дріжджах. М'ясо є джерелом заліза, вітамінів А1, В1, В12, кальцію, калію та фосфору. Незамінний м'ясний білок бере участь у синтезі антитіл, що захищають дитину від мікроорганізмів і вірусів та є складовою багатьох гормонів і ферментів.

Третє заняття присвячене зміцненню здоров'я й передбачає застосування таких компенсаторно-нейтралізаційних технологій, як: фізкультхвилинки та фізкультпаузи, емоційні відступи, або “хвилинки спокою”, що знижують стресові впливи, психоемоційне напруження, використання амінокислоти гліцину, – з метою покращення пам'яті. Деякі фахівці називають пальці рук другим органом мови, бо вони сприяють швидкому становленню та закріпленню звуків. Про вплив мануальних (ручних) рухів на розвиток мозку було відомо ще давнім китайцям. У II ст. до нашої ери пальчикову зарядку призначали для гармонійного розвитку тіла й розуму. Японський лікар Намікосі Токуззіро створив спеціальну методику оздоровчого впливу на руки. Він стверджував, що людська кисть насичена акупунктурними точками не гірше від стопи або вуха, і безліч рецепторів, розташованих на наших пальцях, посиляють імпульси прямо в центральну нервову систему. Впливаючи на точки кисті, можна вплинути на поліпшення загального самопочуття. Масаж великого пальця підвищує функціональну активність головного мозку, вказівного – шлунку, середнього – кишечника, безіменного – печінки й нирок, а мізинця – серця.

В оздоровленні організму повинні мати місце і стимулювальні технології: температурне загартування, фізичне навантаження з метою активізації власних сил організму, формування культури здоров'я, мотивації до ведення здорового способу життя, запобігання шкідливим звичкам. Корисно буде прослухати бесіди: “Основи власної безпеки і профілактика травматизму”, “Удосконалення режиму праці і відпочинку”, “Життя без паління”, “Тверезість”.

Четверте заняття “Оцінка стану новонародженого за шкалою Апгар” присвячене врахуванню стану новонародженого за п'ятьма клінічними ознаками: серцевий ритм, дихальна активність, м'язовий тонус, рефлекторна збудливість і колір шкіри. Кожна ознака оцінюється за трибальною системою (0, 1, 2 бали). Оцінюють спеціалісти-медики. А матері малюка треба знати його стан, щоб змінювати його на краще в процесі життєдіяльності, уважно стежити за його розвитком. Клінічна оцінка стану новонародженого за шкалою Апгар (назва дана за прізвищем автора) визначається сумою, отриманою за п'ятьма ознаками: 7–10 балів – високий рівень, 5–6 балів – діти з помірним пригніченням життєвих функцій, 1–4 бали – діти із сильним пригніченням функцій. Дуже важливо молодій матері допомогти дитині налаштувати процес годування. Слід пам'ятати: процес годування малюка груддю корисний не тільки для нього, а й для жінки, адже смоктання стимулює вироблення окситоцину – гормону, який стимулює скорочення матки, а це важливо для успішного завершення третього періоду пологів. Крім того, воно сприяє виділенню антистресових і безпечних біологічно активних речовин як у матері, так і в дитини.

П'яте заняття присвячене особистій гігієні жінки після пологів. Матері треба бути обізнаною в психології немовляти, або, як визначає медицина, дитини “четвертого триместру” (термін введений американським доктором медицини Харвеєм Карпом). Для цього застосовують п'ятикрокову методику доктора

Х. Карпа, яка складається з таких етапів: 1) сповивання; 2) положення тіла дитини на боці чи на животі; 3) шиплячі звуки; 4) заколисування; 5) ссання. Охарактеризуємо кожен з них. Так, доктор Х. Карп наполегливо рекомендує в перші місяці життя дитину сповивати, оскільки це є необхідною імітацією стінок матки, ілюзією замкненого простору, а значить, захищеності, що є умовою зняття стресу. Другий етап – положення тіла дитини на боці чи на животі – сприяє кращому травленню та імітації внутрішньоутробного стану, коли дитина була в безпеці. Наступний, третій, крок за методикою Х. Карпа – використання для заспокоєння малюка шиплячих звуків: “ш-ш-ш”, “ч-ч-ч”, що є теж нагадування того, що чула дитина у внутрішньоутробному стані – рухи безупинного потоку крові великими судинами організму матері. Заколисування становить четвертий етап п’ятикрокової методики доктора Х. Карпа. Знову-таки воно є для дитини імітацією її внутрішньоутробного стану. Кожен рух вагітної жінки спричиняє помірне погойдування плоду. Тому заколисування дитини – це процес зняття занепокоєння, стресу, відчуття захищеності, спокою. І, нарешті, п’ятий етап – це годування груддю. Надзвичайно заспокійливий процес для новонародженої дитини. Допомігши дитині якомога краще пройти запропоновані етапи в перші три місяці життя дитини, сприятимемо більш гармонійному її розвитку в наступні повноцінним, насиченим щасливими митями спілкування з навколишнім світом, зі світом дитинства і дорослих. Породіллі слід уникати появив стрійв – розтяжок унаслідок росту плоду. У період вагітності гормональний фон значно активізується, і підвищений вміст естрогену, прогестерону, гормонів надниркових призводить до того, що діяльність клітин, які виробляють еластин і колаген, відповідальних за пружність шкіри, порушується. Щоб уникнути їх появи, слід: більше рухатися, займатися гімнастикою, плавати, організувати правильне збалансоване харчування, щоб організм одержував достатню кількість білків, з яких синтезується колаген і еластин, велику кількість овочів і фруктів, олії та горіхів, в яких багато вітаміну Е. Якщо їх не вдалося уникнути, то використовується лазерне шліфування, різні пілінги, масаж із застосуванням косметичних кремів та ефірних масел, зокрема троянди, яке вирівнює рельєф і колір шкіри. До речі, вживання великої кількості овочів, фруктів, зернових, сухофруктів, натуральних соків, велика рухлива активність допоможуть нормалізації кровопостачання підшкірної жирової клітковини, а значить, уникненню виникнення целюліту. Корисним буде використання ефірних масел: цитрусових, ялівця, розмарину, сандала, спеціальних антицелюлітних кремів. Ще одна надзвичайна проблема – пігментні плями під час вагітності. Щоб їх уникнути, з профілактичною метою слід використовувати продукти, багаті на вітамін С. Це капуста (і свіжа, і квашена), риба та морепродукти, яблука, а також фрукти та ягоди: смородина, полуниця, агрус.

**Висновки.** Таким чином, систематично проводячи профілактично-просвітницьку роботу з вагітними жінками, сприятимемо нормалізації емоційної напруги підготовчого періоду до народження дитини, більш успішній адаптації породіллі та малюка в післяродовий період, виробленню принципово важливої внутрішньосімейної узгодженості позицій батьків щодо його виховання, визначенню межових ціннісних установок, культурних смислів. Також майбутня мати зможе з уст фахівців почути відповіді на багато запитань, що її хвилюють, краще підготуватися до догляду за дитиною: захистити дитину від небезпеки; допомогти їй краще



розбиратися в навколишньому світі; полегшити спілкування з власною родиною та іншими людьми; додати упевненості; раціональніше й різноманітніше організувати режим дня, зокрема харчування як важливого компонента здоров'я; докладати зусиль захистити малюка від алергії, в тому числі харчової, діатезу, пелюшкового дерматиту, нарешті, гратися й розвивати дитину від першого місяця життя до подальшого становлення, формуючи ціннісні установки.

#### Література

1. Бурлев В.А. Ангиогенез и ангиогенные факторы роста в регуляции репродуктивной системы у женщин / В.А. Бурлев, В.С. Павлович // Проблемы репродукции. – 1999. – № 5. – С. 6–14.
2. Вихляева Е.М. Фармакология репродуктивной системы женщины: клиническое применение агонистов и антагонистов половых гормонов и клинической гинекологии / Е.М. Вихляева // *Materia Medica*. – 1994. – № 4. – С. 5–20.
3. Краснополский В. И. Половые стероиды в патогенезе остеопороза / В.И. Краснополский, Т.И. Рубенко, М.А. Писаревская // Проблемы репродукции. – 1998. – № 6. – С. 14–20.
4. Репродуктивная эндокринология : пер. с англ. / [под ред. С. Иена, Р. Даффе]. – М., 1998. – С. 160–192; 612–680.
5. Генетика в акушерстве и гинекологии : пер. с англ. / [Д. Симпсон, М.С. Голбус, Э.О. Мартин, Р.Э. Карто]. – М., 1985. – С. 68–100.

РАЙКО В.В., ПОЧЕКАЛІН І.М.

### МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Теоретико-методологічні підходи дослідження, визначення змісту діяльності офіцера, визначення її об'єктів і спрямованості дали нам змогу перейти до моделювання процесу формування професійної культури офіцерів. Моделювання – специфічний спосіб пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Наукова модель – це в думках уявлена й матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження. Вивчення моделі дає можливість отримати нову інформацію про об'єкт. Відношення між моделлю й оригіналом полягає у відносно обмеженій подібності, коли в процесі наукового пізнання модель замінює оригінал; вивчення моделі дає інформацію про оригінал. Модель виконує свою функцію в процесі пізнання лише завдяки тому значенню, якого вона набуває як замітник досліджуваного об'єкта. У зв'язку із цим під оригіналом розуміється не цілісний об'єкт у його якісно-кількісній специфіці, у всьому багатстві його різноманітних властивостей, зв'язків і відносин, а саме тих, які безпосередньо цікавлять дослідника.

Створенням моделей педагогічних систем займалось багато науковців: Т.В. Ваколюк [1], А.Б. Горстко [2], О.В. Мисечко [3], Ю.І. Пассов [4] та ін.

**Мета статті** – розкрити компоненти моделі формування професійної культури офіцерів в умовах службової діяльності та обґрунтувати зв'язки між ними.

При створенні моделі ми виходили з того, що вона повинна відображати таке:

- вимоги, які висуваються до якості професійної підготовленості офіцерів;
- основні ідеї досліджень з проблеми формування професійної культури офіцерів;
- педагогічні умови ефективного формування професійної культури офіцерів;
- зміст підготовки у вигляді знань з теорії й технології формування професійної культури;
- основні критерії та показники рівнів сформованості досліджуваної якості.

Виділення структурних компонентів дало нам змогу розділити модель на блоки. Під блоком розуміється компонент, що відрізняється змістом і структурною специфічністю, відносною автономністю й функціональною інтегративністю. Відповідно до виділених нами структурних елементів формування професійної культури в модель включено п'ять блоків: концептуальну основу, процесуальну частину, програмно-методичне забезпечення, діагностичний інструментарій та кінцевий результат. Основним результатом, що відображає ефективність функціонування моделі, є позитивна динаміка рівня сформованості професійної культури офіцера й рівня його професійної діяльності. В узагальненому вигляді модель формування професійної культури офіцерів подано на рис.

Отже, виходячи з логіки нашого дослідження, ми виділяємо як перший блок концептуальну основу, що включає визначення мети й конкретних завдань, змісту, основних закономірностей та принципів формування професійної культури офіцерів.

Мета визначена соціальним замовленням суспільства на розвиток особи офіцера, готового професійно й кваліфіковано виконувати службові обов'язки. Метою процесу, що вивчається, є підвищення рівня професійної культури офіцерів.

Мета конкретизується в завданнях. Одним із завдань є формування професійної свідомості, що передбачає оволодіння теоретичними знаннями, які полягають у повному й конкретному пізнанні службових обов'язків, розумінні їх як цілісного явища. Це – накопичення професійних знань, їх систематизація.

Друге завдання формування професійної культури офіцерів – формування професійної спрямованості (розвиток інтересу до професійної діяльності, професійної активності).

Третє завдання – формування професійно значущих якостей офіцера (психологічних, соціальних, моральних, які сприяють ефективності професійної діяльності).



Рис. Модель формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності

Відповідно до цих завдань ми визначили зміст професійної освіти офіцерів, який подано нами у вигляді змістовної підструктури моделі формування професійної культури офіцерів. Вона включає професійну спрямованість, про-

фесійну компетентність, комунікативні уміння та якості, рефлексію особистісного зростання відповідно до виділених компонентів професійної культури.

При організації дослідної роботи ми вважали важливим спиратися на певні закономірності педагогічного процесу. Поняття “закономірності” означає стійкі, повторювані та істотні зв’язки в педагогічному процесі, реалізація яких дає змогу добиватися ефективних результатів у розвитку та формуванні особистості.

У педагогічному процесі, як видно з наведеної моделі, ми спиралися на такі *закономірності*:

- спрямованість навчання та виховання на вирішення завдань формування професійної культури офіцерів;
- діяльнісний характер навчання та виховання;
- єдність потребово-мотиваційної сфери й навчально-пізнавальної активності офіцерів;
- вияв поваги та вимогливості до офіцерів, зміцнення їх особистісного, офіцерського достоїнства в процесі навчання й виховання;
- забезпечення ситуації успіху в оволодінні знаннями;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей офіцерів;
- підвищення впливу колективу на покращення якості навчальної та виховної роботи;
- узгодженість і єдність педагогічних зусиль підрозділу, стимулювання навчально-пізнавальної активності офіцерів;
- взаємозв’язок процесів виховання, самовиховання, освіти та розвитку офіцерів;
- взаємозв’язок навчання та реальних можливостей офіцерів.

Ці закономірності в науковій літературі добре висвітлені, тому ми лише відзначимо, що вони виступають основоположними вимогами до практичної організації навчально-виховного процесу. Саме в педагогіці їх прийнято називати дидактичними принципами. Зважаючи на викладене, ми керувалися загальними *принципами*, згідно з якими навчання повинно:

- бути науковим і мати світоглядну спрямованість;
- характеризуватися проблемністю;
- бути активним та наочним;
- здійснюватись в органічній єдності освіти, розвитку та виховання офіцерів;
- бути доступним, систематичним, послідовним.

У формуванні професійної культури ми спиралися на такий специфічний принцип забезпечення суб’єктної позиції офіцерів, який зумовлений актуалізацією суб’єктної позиції офіцерів у процесі культурного виховання, коли їм не тільки надана можливість, а й забезпечені педагогічні умови для ухвалення самостійного рішення, вчинку, морального вибору, моральної оцінки, самооцінки. Тому на заняттях використовувалися методики, що акцентують прагнення офіцерів самостійно діяти, вирішувати, вибирати. Офіцеру-керівнику відводиться роль опосередковувальної ланки. Його роль – допомогти, підказати, заохотити, схвалити, підтримати устремління, створити ситуацію успіху.

Взаємозв’язок між виділеними нами компонентами формування професійної культури офіцерів є видимим на функціональному рівні: одні й ті самі *функції* присутні в різних компонентах моделі. Проте зазначимо, що в одному

компоненті визначальна функція є провідною, а в іншому вона ж стає другорядною. Теоретико-експериментальне дослідження показало, що інтеграція функцій окремо узятих компонентів дає змогу реалізувати функцію всієї моделі, інтегруючи функції кожного компонента.

Основними особливостями моделі формування професійної культури офіцерів є:

- по-перше, її спрямованість на досягнення поставленої мети;
- по-друге, інтеграція функцій окремо взятих компонентів, що дає змогу реалізувати функції всієї моделі.

Функція – це зовнішній вияв суті об'єкта, точніше, найважливіша сторона вияву суті об'єкта. Функція як деякий стабільний, характерний для цієї системи спосіб поведінки є однією з найважливіших сторін суті цієї системи, і в цьому сенсі – однією з її внутрішніх характеристик.

На наш погляд, до основних у професійній діяльності офіцера можна віднести такі функції: світоглядну, когнітивну, комунікативну, рефлексії. Отже, офіцер, який через специфіку своєї професії оволодів високим рівнем сформованості професійної культури, виконує ці функції.

При моделюванні процесу формування професійної культури офіцерів необхідно організовувати зазначений процес, виходячи з інтеграції різноманітних за змістом форм як навчальної, так і позанавчальної (зокрема, суспільно-професійної) діяльності офіцерів.

Для обґрунтування компонентів процесуальної частини було виявлено комплекс педагогічних умов, за яких розроблена модель буде щонайкраще сприяти формуванню професійної культури офіцерів-прикордонників.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури й узагальнення досвіду підготовки офіцерів, ми вважаємо, що *педагогічними умовами*, які забезпечують формування професійної культури офіцерів, є:

- діяльність керівного складу органів ДПСУ щодо формування професійної культури офіцерів;
- формування в офіцерів моральних цінностей;
- удосконалення методики проведення занять з офіцерами;
- саморозвиток професійної культури офіцерів шляхом стимулювання рефлексивної позиції.

Визначені умови включають формування особистісних якостей і основних компонентів формування професійної культури офіцерів. Розглянутий комплекс педагогічних умов є необхідним і достатнім для формування професійної культури офіцерів.

Програмно-методичний блок формування професійної культури офіцерів включає: участь в індивідуальних, групових, масових формах професійної діяльності; методи (моделювання, лекції, семінари, колоквиуми, ділову гру, дискусії, брифінги тощо); засоби (навчальні й методичні посібники, плакати, таблиці, дидактичні тести, ТЗН тощо). Програмно-методичне забезпечення формування професійної культури є як інтеграцією змісту навчального матеріалу різних навчальних предметів, так і інтеграцією форм різних видів виховної діяльності.

При розробці моделі процесу формування професійної культури офіцерів ми не могли не врахувати аспект виділення рівнів сформованості професійної культури, які представлено діагностичним інструментарієм моделі. Під резуль-

татом освітнього процесу ми розуміємо досягнутий офіцером або колективом рівень професійної культури. З'ясувати ступінь відповідності дозволяють теоретично розроблені критерії (показники), які володіють якісно-кількісною визначеністю еталону і з якими порівнюються досягнуті результати.

**Висновки.** Таким чином, завдання, закономірності та принципи змісту, форми й методи формування професійної культури офіцерів реалізуються в педагогічному процесі, який представлено в розробленій моделі. Він спрямований на формування в офіцерів моральних понять, суджень, поглядів; моральних почуттів; моральних відносин; ставлення до моралі, права, людей, народів, Батьківщини; ставлення до себе; моральних умінь, навичок та звичок; професійно-культурного поведіння офіцерів-прикордонників. Продовжити дослідження доцільно за такими напрямками: поглиблення професійних знань офіцерів-прикордонників у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів; правове виховання як складова формування професійної культури у курсантів-прикордонників.

#### Література

1. Ваколюк Т.В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Т.В. Ваколюк. – Хмельницький, 2003. – 199 с.
2. Горстко А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием / А.Б. Горстко. – М. : Знание, 1991. – 160 с.
3. Мисечко О.В. Педагогічна технологія формування вмій службового спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.В. Мисечко. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

РЕЗНИК С.М.

## УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

Реалізація особистісно орієнтованого підходу є актуальною проблемою сучасної вищої освіти, оскільки саме такий підхід має забезпечити високий рівень професійної підготовки фахівців. Саме на основі цієї ідеї вбачається можливим перспективний розвиток сучасної педагогіки, який набуває особливого значення для нашої України, адже прогрес країни значною мірою залежить від рівня освіти і, як наслідок, рівня освіченості її громадян.

Сьогодні ідея особистісно орієнтованого підходу в педагогіці розвивається в працях І.Д. Беха, І.О. Зимньої, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехоти, В.В. Рибалки, С.О. Сисоєвої, Т.І. Сущенко, І.С. Якиманської [1; 3; 5 та ін.]. Аналіз праць дає змогу підкреслити, що основний наголос у них зроблено на визначенні способів подачі навчального матеріалу, забезпеченні індивідуальної роботи та самореалізації й саморозвитку особистості, що навчається. Водночас подальших досліджень потребують проблеми обґрунтування умов реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

**Мета статті** – визначити психолого-педагогічні умови особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці студентів.

Однією з важливих психолого-педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого підходу є розуміння індивідуальних особливостей студента, його мотивів, переконань, цінностей, здібностей та властивостей.

Після визначення індивідуальних особливостей вихованця можна обирати відповідні стилі викладання та подачі навчального матеріалу. Можливе об'єднання студентів у малі групи, проведення індивідуальних консультацій, надання індивідуальних завдань, щоб створити максимально сприятливі умови для розвитку студентів і їх успішного навчання.

Отже, ще однією важливою умовою реалізації особистісно орієнтованого навчання є визначення засобів для особливої організації навчального процесу, вибір змісту, форм, методів, які б максимально відповідали індивідуальним потребам студентів. Психолого-педагогічна допомога в самовизначенні та самореалізації особистості є ще однією умовою реалізації особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці студентів.

Але все ж таки вважаємо за необхідне підкреслити, що перед тим, як шукати засоби індивідуального підходу до особистості людини потрібне глибоке, точне та повне розуміння цієї особистості. Це важливе завдання має бути у фокусі особливої уваги педагогів упродовж усього процесу становлення особистості: у дошкільній педагогіці, у середній та вищій школі.

Для вищої школи це завдання ускладнюється, по-перше, обмеженим часом для спілкування викладача зі студентами; по-друге, тим, що цей час проходить, як правило, виключно в ситуаціях навчального процесу.

Викладачі вищої школи мають усвідомлювати, що одними з їх важливих завдань є робота з кожним студентом, як з самодостатньою особистістю. Отже, розуміння особистості студента є складним, але важливим завданням навчального процесу для забезпечення можливості його саморозвитку та самореалізації і в процесі навчання, і в подальшому – в процесі професійної діяльності.

Особливий наголос вважаємо за необхідне зробити на дослідженнях, в яких було виявлено упередженість педагогів у розумінні осіб, яких навчають. В цих працях розглянуто закономірності, причини таких упередженостей, у деяких навіть визначено, як необ'єктивне розуміння особи може впливати на її успішність у навчанні.

Найбільш відомим є дослідження Р. Розенталя та Л. Джейкобсон, які після тестування на визначення рівня інтелекту у школярів початкової школи вчителям сказали, що деякі діти за результатами дослідження мають значний потенціал для збільшення свого рівня IQ. Насправді це були випадково відібрані діти. Але вчителі повірили в здібності цих дітей, і через певний час ті справді продемонстрували збільшення свого рівня IQ. Тобто можна сказати, що прикріплення певного “ярлика” до тієї чи іншої дитини впливає не тільки на сприймання вчителем цієї дитини як розумної та здібної, а й на саму дитину та її успіхи.

Отже, очікування вчителів та викладачів мають певний вплив. Безумовно, це не вплив на здібності людини, але оскільки зворотний зв'язок від того, хто навчає, дає змогу з легкістю зрозуміти людині, вважають її здібною чи ні, то це допомагає, на наш погляд, повірити людині в себе, у свої можливості. Особливо це важливо для тих, хто з якихось причин недостатньо впевнений у собі або має занижку самооцінку. Відомо, що людина не намагається досягнути навіть привабливих для себе результатів, якщо вважає, що її зусилля будуть марними і в неї нічого не вийде. Тоді віра викладача в потенціал того, хто навчається, може

допомогти студенту повірити у свої здібності та докладати більше зусиль у навчанні, а відповідно, й отримувати кращі результати.

Безумовно, є багато інших факторів, що впливають на успішність навчання студентів, але потрібно враховувати, що для деяких студентів саме адекватне розуміння викладачем їх потенціалу та очікування від них на цій основі певних результатів може виявитися вирішальним.

У дослідженні Е. Бабад, Ф. Бернієрі та Р. Розенталя було доведено, що впевненість багатьох викладачів у тому, що вони дуже добре вміють приховувати свої емоції та демонструють рівне ставлення до кожного студента, є ілюзією. Насправді студенти досить легко можуть розпізнавати оцінку викладачем своєї особистості та ставлення до них. У дослідженні, про яке йде мова, було знято на відеооплівку бесіди викладачів із різними студентами, деяких із них викладачі вважали здібними, а деяких – ні. Демонстрації випадково обраного десятисекундного (!) фрагменту відео було достатньо, щоб глядачі (і дорослі, і діти) могли сказати, чи подобається співрозмовник викладачу [2].

Але має значення очікування не тільки викладача, але й самого студента. Всім відомо, що студенти діляться один із одним своїми враженнями від занять, своїм ставленням до викладача: “цікавий”, “нудний”, “добре пояснює”, “вимогливий”. Не тільки викладачі дають оцінку здібностям та особливостям студентів, але й навпаки. Отже, у навчальних закладах досить часто можна спостерігати ситуацію, коли студенти ще до першого заняття з дисципліни, до знайомства з викладачем, вже щось про нього чули, отже, вже було “навішано” певний ярлик на викладача з приводу його манери викладання, здібностей і навіть його особистості як такої.

Як довів Д. Джемісон у своєму дослідженні, що було проведено в природних умовах у коледжі Онтаріо, очікування студентів, яким буде їх викладач, також можуть впливати на результати навчання. В експериментальних групах у студентів сформували враження, що інші студенти оцінюють нового викладача дуже високо, в контрольних – ніякого впливу на очікування студентів зроблено не було. Отже, в експериментальних групах студенти були більш уважними, відзначали, що викладач дуже гарно пояснює матеріал, і отримали вищі підсумкові оцінки. Таким чином, переконання студентів щодо особистісних якостей та компетентності викладача можуть мати також довгострокові наслідки. Спираючись на результати дослідження, можна підкреслити важливість репутації та загальної оцінки студентами викладача для процесу навчання в цілому [2].

Цікавими для процесу розуміння студента та практики педагогічної взаємодії є теорія атрибуції й виявлення фундаментальної помилки атрибуції.

Розглянемо як приклад ситуацію педагогічного контролю в навчально-виховному процесі. Фундаментальна помилка атрибуції може виявитися, зокрема, в тому, що, пояснюючи незадовільну, дуже слабку підготовку студента до контрольної, заліку чи іспиту, викладач може недостатньо враховувати вплив ситуаційних факторів та перебільшувати особистісні (студент – ледачий або нездібний). І, навпаки, студенти мають схильність виправдовувати свою непідготовленість зовнішніми факторами (у мене не було часу), ніж визнавати недостатню старанність у навчанні. Ця різна інтерпретація однієї й тієї самої ситуації може викликати негативні емоції в обох сторін. Викладач буде не задоволеним



ставленням студента до навчання, а студент – тим, що викладач не бажає зрозуміти ті причини, що завадили йому добре підготовуватися.

У кожного виявляється “своя правда”. Але якщо можна було б неупереджено дослідити кожен такий випадок, то, напевно, можна було б зробити висновок, що в деяких випадках у своїх оцінках має рацію викладач, а в деяких – особисті обставини й справді можуть завадити студенту підготуватися до підсумкової перевірки. На практиці ж у викладача, як правило, недостатньо інформації, щоб зробити обґрунтований висновок про причини конкретної поведінки студента, так, зокрема, як це описує теорія атрибуції.

Водночас інтерпретація причин навчальних невдач студента призводить до певних наслідків. Зокрема, упевненість студента, що до нього ставляться несправедливо, може спричинити ситацію “опускання рук”, коли він вважає, що в нього все одно нічого не вийде. Отже, як наслідок, такий студент не буде й надалі докладати належних зусиль. Не буде достатньо наполегливим і студент, який вважає, що в нього недостатньо здібностей для успішного навчання. Викладач, у свою чергу, буде звертати менше уваги на такого студента, вважаючи, що додаткові зусилля в такому разі все одно будуть марними, давати йому легші завдання, підкріплюючи низьку оцінку його здібностей. Можливо, такий стан речей є виправданим, якщо атрибуції справедливі, але якщо помилкові?

Хотілося б навести ще один приклад із власного досвіду. Коли після бесіди зі студентами про теорію атрибуції, ми пропонували їм навести приклад фундаментальної помилки атрибуції, могли почути таке: “Якщо ми добре пишемо контрольну, то це викладач так зрозуміло все пояснює. А якщо пишемо контрольну погано, то це ми такі нерозумні”.

Оскільки такий приклад звучав неодноразово в різних групах студентів, то можна зробити висновок, що ця ситуація не є винятком і викладачі досить часто саме так пояснюють причини навчальних успіхів та невдач студентів і дають їм це зрозуміти. Іронія й навіть деяка образа, яку можна побачити на обличчях студентів під час такої бесіди, свідчить про те, що вони як раз оцінюють такі ситуації зовсім по-іншому. Можна припустити, що, навпаки, погано написана контрольна є як раз наслідком незрозумілого пояснення навчального матеріалу викладачем.

Таким чином, важливо наголосити, що викладачам треба бути уважнішими в інтерпретації успіхів і невдач студентів, адже таким чином можна вплинути на самооцінку студентів та їх бажання навчатися.

З цього приводу цікавими є дослідження К. Двек, яка продемонструвала зв'язок атрибуцій з поведінкою дитини. В експерименті дітям було запропоновано завдання різного рівня складності. За результатами цього дослідження можна було відзначити, що, стикаючись із труднощами, деякі діти починали докладати більше зусиль та прагнули досягти успіху, а інші – послаблювали свої зусилля й уже не могли розв'язати завдання, навіть коли вони ставали легшими та діти могли б досягти успіху.

З такими ситуаціями стикаються у своїй практиці й викладачі вищої школи, оскільки вони відображають не стільки вікові особливості, скільки атрибутивні характеристики людини.

Дослідження Уїлсона та Лінвілля проводилися у вищих навчальних закладах та стосувалися як раз формування певних атрибуцій у студентів. Для

цього студентів першого курсу, які мали найгірші результати академічної успішності, за допомогою різних засобів переконували, що причини їх невдач досить природні, що це звичайне явище і вони зможуть покращити свої результати навчання пізніше, коли адаптуються до нових умов навчання у вищому навчальному закладі. Експеримент показав, що порівняно зі студентами контрольної групи студенти експериментальної покращили свої результати навчання як безпосередньо після процесу переконання, так і в довгостроковому плані – оцінки в наступному семестрі в них також були вищими.

Водночас проведені Уїлсоном та Лінвіллем дослідження дають змогу зробити висновок, що “атрибутивне перенавчання” має велике значення для практики взаємодії, зокрема, викладачів та студентів. Як зазначають Л. Росс і Р. Нісбетт, “картина того, як простий, недорогий та одноразовий соціальний вплив може стати причиною відчутної різниці в об’єктивних показниках навчальної успішності, не може не вселяти в нас надію” [4, с. 373].

Таким чином, можна зробити **висновок**, що психолого-педагогічними умовами реалізації особистісно орієнтованого підходу в підготовці студентів є вибір змісту, форм, методів навчання, які б максимально відповідали індивідуальним потребам студентів, і психолого-педагогічна допомога в самовизначенні та самореалізації особистості. Особливо важливою умовою є розуміння індивідуальних особливостей студента, його мотивів, переконань, цінностей, здібностей та властивостей. Адекватне розуміння особистості студента дає змогу визначити найбільш доцільні засоби індивідуальної роботи з ним, що допоможе підвищити його навчальну успішність.

#### **Література**

1. Бех І.Д. Індивідуальний досвід діяння як фактор розвитку особистісного потенціалу студентської молоді / І.Д. Бех // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – 2002. – Ч. 1. – С. 70–75.
2. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
3. Педагогические технологии / [под общ. ред. В.С. Кукушина]. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2006. – 336 с.
4. Росс Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
5. Сисоева С. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод. проектів / С. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1 (5). – С. 73–80.

РЕЗУНОВА О.С.

## **ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ В АГРАРНОМУ ВНЗ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Питання вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх аграріїв останнім часом набуває особливої актуальності у зв’язку з бурхливим розвитком ринкових відносин у сільському господарстві, переходом до формування різноманітних форм власності в аграрному комплексі України, вступом нашої країни до СОТ. Це спонукає до пошуку шляхів оновлення змісту і форм аграрної освіти з метою підготовки конкурентоспроможного вітчизняного фахівця аграрного профілю. Вирішення окреслених завдань можливе за умови, якщо в процесі професійної підготовки майбутніх аграріїв у вищих аграрних навчальних закладах забезпечити високий рівень професійної підготовки, яка сприятиме вирішенню складних проблем агропромислового виробництва.

Посилення ролі освіти в сучасних трансформаціях суспільства призвело до зміни концепції “освіта на все життя” на концепцію “освіта впродовж життя”, яка була прийнята світовим співтовариством і стала основою для програми ЮНЕСКО “Освіта для XXI століття”.

У нових соціально-економічних умовах розвитку України й у зв’язку з реформуванням системи освіти посилюються вимоги до забезпечення наступності в діяльності середньої і вищої шкіл. Одним з актуальних напрямів вирішення цієї проблеми є розв’язання питань, пов’язаних з наступністю змісту навчання в середніх (СЗШ) та вищих навчальних закладах (ВНЗ).

У загальнопедагогічному аспекті проблема наступності досліджувалась і раніше. Значний внесок у дослідження наступності в навчанні зробили відомі психологи і педагоги, методисти, серед них: Б.Г. Ананьєв, С.Я. Батишев, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, Ю.А. Кустов, Л.С. Рубінштейн, І.Ф. Тесленко та ін. У своїх дослідженнях учені науково обґрунтовують визначення наступності в педагогічному процесі, розглядають наступність в організації навчальної роботи школи, в самостійній навчальній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи (СЗШ) і студентів ВНЗ, в професійно-технічній і вищій школі, в загальноосвітній і професійній школі тощо.

Проблеми вибору випускниками шкіл – майбутніми студентами своєї освітньої траєкторії і ланки “школа – вищий навчальний заклад” розглядали В.В. Залишук, Л.М. Мамаєв, В.Г. Таран. Довузівську підготовку студентів у системі безперервної педагогічної освіти досліджувала В.П. Федяєва.

Проте питання довузівської і допрофесійної підготовки майбутніх аграріїв потребують більш детального дослідження.

**Мета статті** – визначити роль допрофесійної підготовки майбутніх студентів аграрних ВНЗ у системі підготовки фахівців-аграріїв.

Відомо, що ефективність функціонування освітньої системи, в тому числі й системи безперервної освіти, залежить від оптимальності взаємодії її підсистем і зв’язку між ними. Одними з основних підсистем у системі безперервної освіти є середня загальноосвітня і вища школи, які мають свою мету діяльності, зміст і спрямованість педагогічного процесу. Кожна з цих підсистем вдосконалюється автономно, що не завжди забезпечує цілісність системи безперервної освіти, наступність між загальноосвітньою школою і вищим навчальним закладом щодо професійного становлення фахівця. У зв’язку з цим все більшого значення набуває необхідність створення системи безперервної професійної освіти.

Допрофесійна підготовка учнівської молоді як складова безперервної професійної освіти має створювати фундамент для розвитку індивідуальної професійної компетентності, яка вимагає оволодіння досвідом соціальної діяльності, необхідними для цього знаннями і навичками, найважливішими з яких є вміння навчатися самостійно, аналізувати й інтегрувати нову інформацію. При цьому початкова професійна підготовка розглядається як значуща складова допрофесійної підготовки.

Допрофесійну підготовку учнів і студентів коледжів до навчання у вищому навчальному закладі розглядаємо як складову системи професійної підготовки, що включає в себе формування професійно орієнтованих інтересів, готовності до оволодіння однією з аграрних спеціальностей у вищому аграрному навчальному закладі, мотивації до самореалізації в професійній діяльності. Зі зміною

економічної, політичної і соціально-культурної ситуації в країні необхідне нове розуміння змісту проблеми вибору професії.

Саме тому правильний, усебічно обґрунтований підхід до вибору професії як для самої людини, так і для всього суспільства має не лише соціальне забарвлення, а й величезне економічне значення. Заняття справою, яка найповніше відповідає інтересам, здібностям, можливостям, нахилам людини і водночас задовольняє потреби суспільства – це один із домінуючих резервів підвищення продуктивності праці.

Сучасна людина має бути всебічно розвиненою, ініціативною, винахідливою, повинна мати значний запас знань, умінь і навичок, щоб бути конкурентоспроможною в умовах нестабільності і різноманітності ринкової економіки. У зв'язку з цими змінами сучасна освіта має органічно включити в себе розвиток інтелектуальних здібностей учнів і формування у них культури мислення як необхідної якості ділового потенціалу особистості.

Сама навчальна діяльність також ставить високі вимоги до інтелектуальних можливостей людини. Зараз в умовах інформаційного вибуху учням дуже важко сприймати всю наукову інформацію, необхідну для орієнтації у величезному океані нових знань. Ця здатність в орієнтуванні знань і наукових відомостей також передбачає високий рівень мислення людини, необхідність розвивати свій інтелект.

Для того, щоб молода людина була професіоналом своєї справи, потрібно, щоб вибрана професія повною мірою відповідала її індивідуальним особливостям, задовольняла її особистісні потреби, надавала їй можливість для реалізації набутого потенціалу. Значна роль у цьому відводиться профорієнтаційній роботі зі старшокласниками з урахуванням їх психологічних особливостей. Психолого-педагогічні дослідження переконують, що перехід учнів середньої загальноосвітньої школи до вищого навчального закладу супроводжується труднощами адаптації, які мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. У процесі допрофесійної підготовки учнівської молоді відкриваються можливості нівелювання негативних тенденцій при переході старшокласника у статус студента. Така підготовка сприяє свідомому вибору професії, формуванню стійких мотивів щодо пріоритетів подальшої професійної діяльності, формуванню й розвитку необхідних особистісних якостей, оволодінню початковими професійними знаннями, уміннями й навичками на основі повної загальної середньої освіти, скороченню часу психологічної адаптації у вищому навчальному закладі.

Спираючись на напрацювання таких дослідників, як С.Б. Літвінчук, Т.В. Ткач, Л.А. Тютюн, Я.В. Цехмістер, вважаємо, що реалізація принципу наступності у вивченні певних дисциплін в умовах комплексу СЗШ – ВНЗ суттєво підвищить якість допрофесійної та професійної підготовки майбутніх спеціалістів-аграріїв, якщо з цією метою будуть забезпечені такі педагогічні умови:

- узгодженість змісту навчального матеріалу з певних дисциплін у допрофесійній і професійній підготовці майбутніх аграріїв;
- раціональний вибір і координація методик навчання певних дисциплін у СЗШ – ВНЗ;
- використання сучасних інформаційних технологій навчання;
- скоординованість методів і засобів діагностики, контролю та оцінювання знань, умінь і навичок учнів СЗШ та студентів ВНЗ [2].

Дослідження життєвих планів молоді, їхніх уподобань і пріоритетів є одним із засобів поліпшення наукової організації профорієнтаційної роботи, підвищення її ефективності [1].

Зростання значущості професійної орієнтації нині пов'язане з такими реаліями, як запровадження в сучасних загальноосвітніх школах профільних, професійно спрямованих програм навчання, підготовка учнівської молоді в ліцеях і коледжах до фахової діяльності, прагнення професійної школи зробити свого випускника конкурентоспроможним на ринку праці тощо.

У проекті Концепції профільного навчання в старшій школі (“Освіта України” від 10.06.2003 р. № 42–43) наголошується на тому, що своєчасне виявлення професійних інтересів і якостей школярів на етапі допрофільної підготовки сприяє ранньому професійному становленню особистості. Розумова, комунікативна та практична діяльність у поєднанні дають ефект цілісного, гармонійного розвитку. Підлітки намагаються обирати професію, яка відповідала б сформованим у них уявленням про себе. Стверджуючись у професії, що відповідає їхній Я-концепції, підлітки досягають самоактуалізації. Вони роблять те, що, на їхню думку, може принести їм задоволення та максимально сприяти особистому зростанню.

Дослідна робота проводилась на базі Жовтоводської середньої загальноосвітньої школи № 10 з профільними класами, де традиційно проводиться досить ефективна профорієнтаційна робота серед учнів 10–11-х класів і має на меті здійснення таких основних завдань:

1) ознайомлення учнів з інформаційним матеріалом, що характеризує майбутні професії;

2) інформування учнів про умови оволодіння професіями (про навчальні заклади, навчальні предмети, строки навчання, кваліфікаційні перспективи тощо);

3) формування в учнів позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності;

4) формування в учнів стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, в основу яких покладено усвідомлення своїх власних професійно значущих психологічних особливостей, здібностей, а також соціально-економічних умов вибору професії.

За радянських часів м. Жовті Води мало досить розвинену інфраструктуру, до складу якої входили такі потужні заводи, як СхідГЗК, “Електрон” та ФШХ (фабрика штучного хутра), які вимагали високоякісних спеціалістів-технологів. Саме тому основна профорієнтаційна робота в школах міста була спрямована на залучення учнів до здобуття технічних спеціальностей для промислового комплексу. Але часи змінилися, разом з розпадом Радянського Союзу розпочався загальний занепад економіки, почали закриватися заводи і місто вже не потребувало такої кількості інженерів. Місто починає переорієнтовувати свою діяльність в інші сфери. Поступово відбувається перехід від промислової до аграрно-промислової діяльності. Це не могло не позначитися на виборі майбутньої професії випускниками і, відповідно, на профорієнтаційній спрямованості шкіл.

Як свідчать факти, у 2005–2009 рр. до аграрних ВНЗ вступило 25% випускників школи № 10. В 1996–2000 рр. ця цифра становила лише 2% від загальної кількості випускників, які вступили до вищих навчальних закладів. Це свідчить про те, що профорієнтаційна робота в аграрному напрямі ведеться досить ефек-

тивно, і з кожним роком все більше випускників школи виявляють бажання навчатися в аграрних ВНЗ.

Значну підтримку педагогічному колективу в профорієнтаційній роботі надає батьківський комітет. Так, батьки учнів 11-х класів допомагають організувати екскурсії на господарства міста та за його межі, проводяться бесіди з батьками, які працюють у тих сферах, де мають бажання навчатися учні.

Педагогічний колектив школи розуміє, що профорієнтаційна робота є невід'ємною складовою допрофесійної підготовки і ставить перед собою завдання стимулювати розвиток в учнів тих психологічних характеристик (особливостей), які за своєю сутністю є передумовами успішного професійного навчання й успішної професійної діяльності в найближньому майбутньому.

**Висновки.** Проведене дослідження дає змогу зробити висновки, що проблема допрофесійної підготовки майбутніх студентів у теорії і практиці ще повністю не розв'язана. Недостатньо досліджені педагогічні умови наступності допрофесійної і професійної підготовки майбутніх спеціалістів у сфері сільського господарства, що призводить до серйозних недоліків у навчально-виховній роботі. Тому необхідно провести більш глибокий науковий аналіз можливостей реалізації наступності в системі “середній навчальний заклад – вищий навчальний заклад”, що дасть можливість підвищити якість підготовки майбутніх фахівців.

#### **Література**

1. Варнавських Н.М. Проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / Н.М. Варнавських // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 109–115.
2. Літвінчук С.Б. Професійна підготовка майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення загально-технічних дисциплін в аграрних навчальних закладах I–II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С.Б. Літвінчук. – К., 2005.
3. Ткач Т.В. Психологічні особливості інтеграції середньої та вищої шкіл в умовах освітнього комплексу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т.В. Ткач. – К., 2001. – 20 с.
4. Тютюн Л.А. Наступність допрофесійної і професійної підготовки майбутніх учителів математики в умовах комплексу “ліцей – педагогічний університет” : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.А. Тютюн. – Вінниця, 2007.
5. Цехмістер Я.В. Теорія і практика допрофесійної підготовки учнів у ліцеях медичного профілю при вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Я.В. Цехмістер. – К., 2002. – 45 с.

РОМАНОВСЬКА Л.І.

## **ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА В ДИТЯЧОМУ ГРОМАДСЬКОМУ ОБ'ЄДНАННІ**

Проблема саморозвитку є дуже актуальною у філософській, психологічній і педагогічній науці. Їй приділено значну увагу в працях психологів А. Адлера, Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Петровського; педагогів Т. Конникової, А. Макаренка, Л. Новикової, В. Сухомлинського, С. Шацького та інших.

Узагальнюючи розуміння проблеми, можна стверджувати, що джерелом саморозвитку є потреба в покращенні своїх особистісних якостей, розвиток і корекція світоглядних установок і переконань.

Рушійною силою в прискоренні процесу саморозвитку особистості є її діяльність і активність. У філософському енциклопедичному словнику діяльність визначається як “специфічна форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої становлять його доцільні зміни і перетворення в інтересах людей” [8, с. 160]. На ду-

мку Е. Юдіна, “діяльність є специфічною формою активного ставлення до навколишнього світу на основі освоєння і розвитку наявних форм культури” [9, с. 13].

У зв’язку з цим Г. Андреева зазначає, що “коли розуміти процес розвитку особистості в її активній взаємодії із соціальним середовищем, то кожен з елементів цієї взаємодії має право на розгляд без побоювання, що підвищена увага до однієї зі сторін взаємодії обов’язково має обернутися її абсолютизацією, недооцінкою іншого компонента. Науковий розгляд питання про соціалізацію жодною мірою не включає проблему розвитку особистості, а навпаки, передбачає, що особистість розвивається в її становленні як активний суб’єкт” [1, с. 275].

Вивчення філософських і психологічних аспектів саморозвитку особистості робить актуальним питання про можливості здійснення зазначеного процесу в різних дитячих співтовариствах, оскільки саме дитяче співтовариство є каталізатором самовдосконалення особистості. Зосередивши свою увагу на такому виді співтовариств, як дитячі громадські об’єднання, розглянемо умови, необхідні для успішного саморозвитку школярів у них.

Старшокласник з погляду своєї діяльності (навчання, спорт, дозвілля тощо) входить до різних співтовариств однолітків: класний колектив, дворова компанія, тимчасові колективи, неформальні угруповання, дитячі громадські об’єднання. Всі ці дитячо-підліткові співтовариства, безперечно, справляють значний вплив на формування особистості школяра за рахунок спільної діяльності та системи міжособистісних відносин. Взаємодія їх, на нашу думку, є ефективним чинником, який суттєво впливає на процес соціалізації підростаючого покоління, створює “необхідні умови для соціальної творчості через розмаїття форм цілеорієнтованої діяльності, що дає дитині змогу усвідомити себе як особистість, самоутвердитися, розвивати інтереси і здібності” [4, с. 13].

Старшокласник, перебуваючи в різних дитячих співтовариствах, прагне до задоволення своїх потреб у спілкуванні, самоутвердженні, пізнанні. Як свідчать результати нашого дослідження, створення дитячих громадських об’єднань є найоптимальнішим варіантом організації процесу саморозвитку особистості школяра.

Сучасний етап розвитку дитячого руху характеризується створенням різних за своєю спрямованістю, програмними установками, методами організації діяльності дитячих громадських об’єднань.

Практика засвідчує, що дитячі громадські об’єднання необхідні сучасним дітям і підліткам для прояву ініціативи, самостійності, для посиленої і реальної участі в житті суспільства, для реалізації своїх мрій і сподівань. Не викликає сумнівів і те, що дитячі спілки відіграють важливу роль в особистісному розвитку школярів.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що дитячі громадські об’єднання мають значний соціально-педагогічний потенціал, спроможний забезпечити ефективний саморозвиток особистості. Поряд із тим на практиці діяльність зазначених об’єднань не завжди створює відповідні умови для реалізації цього процесу. Ці умови – не просто створені обставини діяльності, що самі по собі вимагають від дитини соціально очікуваної поведінки, а лише ті, які активізують особистісний досвід та наявний потенціал.

З усього розмаїття можливих умов ми виділили лише ті, які, на наш погляд, найбільш ефективно будуть сприяти особистісному саморозвитку члена дитячого громадського об'єднання, а саме:

- створення оптимального педагогічного простору як форми організації дитячого громадського об'єднання;
- орієнтація дитячого громадського об'єднання на створення життєвої перспективи як реалізації цілеспрямованої діяльності об'єднання;
- взаємодія дітей і дорослих як стратегія відносин в об'єднанні.

Оптимальний педагогічний простір являє собою таку форму соціального виховання дітей, у якій інтегруються складові розвитку особистості. Зазначений простір можна охарактеризувати як:

- розумно організовану діяльність старшокласників, що відбувається у певному соціумі. Саме тут школяр може реально виявити себе у різних статусах, ролях, позиціях, в індивідуальній і колективній, виконавській і творчій діяльності, як особистість зі своєю соціальною і громадянською позицією;
- ефективний засіб набуття особистого життєвого досвіду самостійності, досвіду спілкування, колективної спільної діяльності з ровесниками і дорослими; засіб емоційно-морального розвитку;
- світ різноманітних ігор і фантазій, свободи творчості, світ яскравих вражень і захоплень – найбільш цінного для будь-якого підлітка.

Відомо, що саморозвиток особистості тісно поєднується із соціальним самовизначенням особистості. У сучасній психології самовизначення розглядається як готовність людини усвідомлено й самостійно планувати та реалізовувати перспективи свого розвитку.

Про особистість, яка стала на шлях самовизначення, ми можемо говорити як про людину, яка долає потребу шукати опору в зовнішній підтримці і в якій з'являється здатність повністю покладатися на себе – робити самостійний вибір, займати свою позицію, бути відкритою і готовою до будь-яких нових поворотів свого життєвого шляху.

У процесі дослідження ми здійснили спробу виявити умови та механізми впливу діяльності дитячих громадських об'єднань на процеси соціалізації, соціального саморозвитку і самовизначення їхніх членів.

Аналізуючи сутність впливу діяльності дитячих організацій на ці процеси, ми виходили з того, що формування особистості члена дитячої спілки має розглядатися в рамках реалізації особистісних цілей, мотивів, потреб і сенсу діяльності в дитячому формуванні. Саме сенс дає змогу побачити події, які відбуваються в іншому масштабі, який відрізняється від певного причинного ланцюга. Якщо ж рухатися по горизонталі в рамках цілей, мотивів, потреб, ми залишимося в наявній ситуації та будемо приречені у своєму дослідженні на рух по колу.

Завершеності наявна ситуація набуває тоді, коли вона починає розглядатися в контексті цілого. Тільки в цьому випадку вона може бути розгорнута до повноти своєї сутності. Формою цієї "повноти" є сенс, формулою цілого є сенс. Лише вихід на рівень сенсу дає нам можливість науково осмислити результати дослідження діяльності громадських об'єднань та її ролі в структурі саморозвитку конкретної дітей, підлітків та учнівської молоді.



На нашу думку, сенс створює умови для виходу старшокласника – члена дитячої спілки на вищий рівень усвідомлення суті його перебування і діяльності у спілці. У конкретній дії для школяра щоразу відкривається шанс вийти за межу причин і наслідків, дати свою власну відповідь на ситуацію з позиції “тут і тепер”. Тобто ми виходимо з того, що в момент певної дії особистість одержує можливість народження чогось більшого в собі – того, що не може народитися з минулого; така дія, яка відбувається всередині певної цілісності, є відображенням прихованого, але разом з тим і реального соціалізаційного впливу діяльності дитячої спілки на процес саморозвитку особистості.

Дії всередині певної цілісності М. Буякас розглядає як феномен свободи. Феномен свободи в ході певних дій починає лунати для старшокласника як голос спонукання до певної поведінки. Таким чином, сенс, феномен свободи, взаємодії, взаємовпливи у своїй сукупності становлять, на думку ряду дослідників, психологічну і моральну основу процесу саморозвитку і самовиховання особистості, тобто основу соціалізації членів дитячих громадських об’єднань.

Проведений вище аналіз дає змогу сформулювати такі підходи, на яких будується наше бачення проблеми саморозвитку і самовизначення учнівської молоді. Отже, ми їх розглядаємо як уміння члена дитячої спілки виходити, виокремлювати себе із причинно-наслідкової залежності, попереднього стану і діяти щоразу спочатку; це ситуація, коли старшокласник щоразу набуває нового особистісного досвіду. Такий досвід є точкою зустрічі особистості з особистісними самозмінами. Він формує здатність сприймати нове в собі, являти його оточенню як перетворювальну і творчу силу. По суті, ми говоримо тут про такий шлях саморозвитку і самовизначення особистості, коли відбувається зміна самого себе в новому особистісному досвіді. Можна сказати, що молода людина як особистість щоразу “в самому ж досвіді і народжується”, тобто “народжується” в процесі соціально значущої та суспільно корисної діяльності дитячої спілки.

Саморозвиток і самовизначення є, таким чином, шляхом “порятунку” від емпіричної залежності. Дії члена громадського об’єднання, який бере участь у його діяльності, характеризуються тим, що вони здійснюються щоразу заново всередині певної “повноти” і цілісності. Цією “повнотою” є смислова сфера суб’єкта, яка починає звучати для нього як голос внутрішньої необхідності, який спрямовує його до сенсів екзистенції. Відповідно, молода людина стає суб’єктом свого життя, тобто здійснює самосоціалізацію.

Отже, перед соціальним педагогом постає завдання: як же допомогти членам дитячих громадських об’єднань навчитися співвідносити себе з “повнотою”? Як корінні смисли можуть стати для старшокласника активною, живою формою, “формою для досліду”, формою, яка конструює особистість?

Щоб відповісти на ці запитання, необхідно згадати висновок психолога М. Мамардашвілі: “Необхідно створити певну ситуацію, щоб підліток міг випробувати себе” [6, с. 72]. У працях Т. Буякаса знаходимо пораду стосовно того, що людині необхідно створити певну конструкцію (“текст свідомості”), за допомогою якої вона починає “розгортати себе” – для неї стануть можливими нові почуття й уявлення, вона побачить себе по-справжньому [3]. Слід підкреслити, що зазначені науковці вважають, що в ході такої діяльності в структурі особистості народжується щось нове. Підтвердження цієї думки можна знайти і в дос-

лідженнях сучасних мистецтвознавців, які вважають творчість основною діяльністю людської психіки, що, власне кажучи, і здійснює саморозвиток.

Т. Буякас і М. Мамардашвілі сформулювали концепцію необхідності створення для творчості відповідно до організованого простору або поля впливу. Саме цей простір народжує все новий і новий внутрішній досвід. Щоб прийняти і сприйняти такий досвід, старшокласник часто повинен подолати власні стереотипи, внести корективи в систему особистісних ціннісних установок. Отже, зазначений простір (а під ним ми розуміємо поле діяльності дитячого громадського об'єднання) стає місцем, де умови розвитку особистості уже не обмежені, не зафіксовані рамками стандартної поведінки, а безперервно змінюються, відповідаючи на ситуацію “тут і тепер”. Таким чином, у ході соціально значущої та суспільно корисної діяльності члени дитячої спілки відкривають для себе і в собі невідомі їм раніше сторони і якості ціннісних орієнтацій та світоглядних уявлень.

У своїй внутрішній роботі власного “Я”, як стверджують психологи, беруть участь і певні символи. Як вказує Т. Буякас, “ми є свідками внутрішнього діалогу між нескінченними можливостями людини і невичерпним потенціалом символу. У такому діалозі відбувається зустріч незавершеного буття символу і буття людини. Обидва партнери цього діалогу через власну подію рухаються кожний у своєму напрямку, але в певній точці можуть перетинатися, суттєво впливаючи при цьому на особистість” [3, с. 36].

Розглядаючи зазначене в контексті соціалізації членів дитячих громадських об'єднань, ми вважаємо, що в її процесі взаємодіють певні символи, під якими ми розуміємо специфічні, притаманні саме конкретному дитячому громадському об'єднанню духовно-моральні цінності та установки. Під час відповідної діяльності вони ніби “оживають”, набувають конкретних обрисів, взаємодіють з духовно-моральним світом особистості.

Необхідним і важливим у саморозвитку особистості старшокласника – члена дитячого громадського об'єднання, на нашу думку, є взаємодія зі своїми товаришами по об'єднанню. Вона дає змогу забезпечити становлення суб'єктної позиції кожному з членів зазначеного формування.

Взаємодія як форма діяльності органічно пов'язана з відносинами. Останні ж визначаються як “взаємне спілкування, зв'язок між суб'єктами спілкування на певному ґрунті” [7, с. 419]. Зокрема, А. Леонтьєв звертав увагу на те, що діяльність є системою, яка, у свою чергу, включена в систему відносин. Він указував на те, що відносини – це діяльність в її оформленні [5, с. 73].

Нашу увагу привертає введене в науковий обіг поняття “виховувальні відносини” (термін А. Бойка). “Це творча, морально-естетична взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлена соціально і психологічно всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей і яка відповідає певному етапу розвитку суспільства” [2, с. 25].

Запропоноване визначення ґрунтується на:

- теоретичних положеннях В. М'ясищева, який першим звернув увагу на те, що в практиці наявна тотожність у поняттях “відносини” і “взаємодія”;
- філософсько-психологічній концепції С. Рубінштейна, у якій доведено, що ставлення людини до людини опосередковує ставлення до буття. Це дало

змогу дійти висновку, що від характеру відносин між членами дитячих громадських об'єднань залежить вирішальною мірою вся їхня діяльність.

Для організації ефективної діяльності, яка сприяє саморозвитку особистісних якостей старшокласника, ми використали методичку колективного творчого самовиховання. Важливою складовою організаційного періоду став процес колективного обговорення й ухвалення відповідних рішень. Такий підхід до організації планування робить старшокласників відповідальними за пропозиції, які вони виносять на загальне обговорення. Колективне обговорення майбутніх акцій і заходів закінчується аукціоном організаторів, у процесі якого визначають відповідальних за творчі справи. На наступному етапі для кожного члена дитячого громадського об'єднання з'являється шанс реалізувати себе як організатора.

Стадія реалізації конкретних акцій і заходів надає школярам можливість виявити не лише організаторські, а і творчі здібності. Реалізуючи свій потенціал у процесі колективних творчих справ, кожний член дитячої спілки отримує можливість оцінити і розвинути свої здібності.

Важливу роль у процесі саморозвитку особистості відіграє атмосфера доброзичливої підтримки і довіри всередині спілки. Рефлексія кожної реалізованої творчої справи дає всім учасникам змогу адекватно оцінити свої успіхи та помилки, оцінити внесок кожного у спільну справу. Це є вагомим стимулом для участі в подальшій діяльності дитячої спілки і виправлення можливих помилок.

У результаті проведеної роботи була розроблена і частково реалізована концепція особистісного саморозвитку старшокласника – члена дитячого громадського об'єднання, яка відображає:

- потребу у визнанні, що є характерним для члена дитячого громадського об'єднання;
- підвищену сприйнятливості до соціальних явищ сучасної дійсності;
- потребу у самовизначенні та розвитку.

Необхідність активізації саморозвитку старшокласника в умовах функціонування дитячої спілки зумовила визначення відповідних завдань. На нашу думку, до них слід зарахувати таке:

- виховання особистісних якостей і світоглядних переконань;
- підвищення соціальної компетентності старших школярів;
- формування установки на самостійне вирішення життєвих проблем.

Проведена теоретична і практична робота дала змогу виділити взаємопов'язані напрями у вирішенні зазначених завдань, а саме:

- здобуття необхідних нормативних знань в умовах функціонування дитячого громадського об'єднання;
- виникнення соціального середовища (дитячої спілки), у якому різко прискорюється соціальний саморозвиток особистості;
- визначення позиції, ролі та функції соціального педагога як носія духовної культури, наставника дитячого громадського об'єднання.

Зазначена концепція з її базовими основами, завданнями та напрямками реалізації допомогла утвердитися в тій ролі, яку можуть відігравати дитячі громадські об'єднання. Вважаємо, що це чудовий спосіб вчитися жити в соціальному просторі прав і обов'язків, можливість зберегти й розвинути свою індивідуальність і неповторність, прискорити власний соціальний розвиток.

**Висновки.** Розроблені в ході дослідження концептуальні положення, вивчення та експериментальна перевірка підходів до розробки умов сприяння саморозвитку старшокласників у дитячих громадських об'єднаннях дають змогу підбити загальні підсумки виконання запланованих завдань і сформулювати такі висновки:

1. Саморозвиток особистості старшокласника в умовах дитячого громадського об'єднання можна розглядати як процес самоводосконалення, який діалектично поєднує в собі самозміни і самостановлення в структурі особистості.

2. Базуючись на висновках ряду праць психологів і педагогів, можна стверджувати, що саморозвиток особистості школяра – члена дитячого громадського об'єднання є процесом визначення та реалізації життєвої стратегії, яка в юнацькому віці найбільш значущо виявляється в особистісному становленні.

3. Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить, що на процес прискорення саморозвитку особистості прямо впливає перебування старшокласника в дитячому громадському об'єднанні, яке, на нашу думку, є сприятливим простором розвитку особистісних якостей і світоглядних переконань учнівської молоді.

4. Найбільший потенціал дитячої спілки закладений у моделювальному характері життєдіяльності старшокласника, при якому соціалізація особистості школяра значно прискорюється і набуває нової якості. Це відбувається за допомогою інтеграції творчих ініціатив, участі школяра у проектуванні, організації та рефлексії соціально значущої діяльності членів дитячих формувань.

#### Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 1987. – 375 с.
2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А.М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1999. – С. 25.
3. Буякас Т.М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т.М. Буякас, О.Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. С. 34–39.
4. Волохов А.В. Вариативно-программный подход к социализации личности ребенка в деятельности детских организаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / А.В. Волохов. – Казань, 1992. – С. 13.
5. Леонтьев Л.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Л.Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – С. 73.
6. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. – СПб., 1997. – С. 72.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М. : Русский язык, 1983. – С. 419.
8. Философский энциклопедический словарь. – М. : Наука, 1983. – С. 160.
9. Юдин Э.Г. Деятельность и системность / Э.Г. Юдин // Систематические исследования : ежегодник. – 1976. – № 3. – С. 13.

РЯБЧЕНКО Л.О.

## УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Проблема ефективної організації пізнавальної діяльності майбутніх економістів пов'язана з комплексним вирішенням питання забезпечення ефективної самостійної роботи студентів і полягає в тому, як ефективно спрямувати пізнавальну активність студентів у напрямі їх подальшої професійної діяльності, як врахувати, з одного боку, психолого-педагогічні завдання, а з іншого – індивідуальні особливості особистості; сформувати необхідні професійні вміння та навички, що сприяють професійному становленню особистості, саморегуляції професійної діяльності, формуванню адекватної самооцінки та здатності до самокорекції.

Особливості професійної підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти розкриті у працях С. Архангельського, Н. Ничкало, С. Сисоевої та багатьох інших фахівців [1; 7; 10].

Зазначимо, що основні труднощі та суперечності виникають навколо організації самостійної пізнавальної діяльності. На думку дослідників, це питання пов'язано з професійною компетенцією педагогів, які забезпечують це завдання, вміння враховувати цілий комплекс психолого-педагогічних факторів, що сприяють формуванню, розвитку та самореалізації майбутніх фахівців під час навчального процесу.

Комплексний підхід є передумовою ефективної організації самостійної пізнавальної діяльності. Він забезпечується, передусім, активізацією процесу пізнання при застосуванні інноваційних методів і форм особистісно орієнтованого та особистісно-розвивального навчання, використанням психолого-педагогічних рекомендацій, розроблених фахівцями у сфері професійної освіти (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.Г. Кремень та інші) [4; 6; 7]. Важливим чинником самостійної роботи стають мотивація студентів, їхній інтерес до навчальної дисципліни та її ролі в успіху майбутньої професійної діяльності.

Комплексне забезпечення виконання цього завдання передбачає розуміння теоретичних засад управління та контролю за якістю формування й розвитком пізнавальної діяльності особистості. Таким чином, ефективність організації та управління самостійною пізнавальною діяльністю, активністю студентів з засвоєння інформації пов'язана із цілеспрямованою організацією та управлінням засвоєнням навчальної інформації.

У зв'язку з актуальністю та важливістю вищезазначених наукових завдань виникає необхідність комплексного вивчення різноманітних психолого-педагогічних аспектів системи організації; управління та забезпечення самостійної пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів, спрямованої на формування, розвиток і застосування в педагогічній практиці різноманітних форм і методів активного навчання та інтенсифікації навчально-пізнавальної, розумової, професійно-практичної діяльності; моделювання професійної діяльності в освітньому процесі. У зв'язку із цим актуалізується важливість застосування особистісно орієнтованого підходу для розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста в навчальному процесі.

**Мета статті** – узагальнення наукових та практичних засад управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів.

Знайомство з психолого-педагогічною літературою, яка присвячена аналізу проблеми організації ефективної пізнавальної активності, показує наявність різноманітних, інколи навіть суперечливих підходів до її вирішення.

У цьому контексті недоліками професійної освіти, що виявились в умовах переходу до ринкової економіки, західні експерти вважають:

- слабе стимулювання успішного навчання, відсутність потреби в академічних досягненнях (робочих місць ще зовсім недавно було достатньо всім);
- слабе стимулювання інноваційних процесів у освіті;
- розподіл ресурсів між навчальними закладами незалежно від попиту на випускників;
- відсутність оптимального співвідношення викладачів і учнів;
- велику кількість малих професійних навчальних закладів з невеликим числом студентів, що погіршує здатність до адаптації в умовах соціальних змін;
- серйозні проблеми в методах відбору абітурієнтів (особливо в умовах появи приватної освіти);

- вертикальну систему підготовки, орієнтацію на потреби галузі, що веде до вузької спеціалізації;
- стара орієнтація на професійну стабільність [11].

Традиційні методи навчання та виховання базуються на провідній ролі педагога в навчальному процесі, тоді як студенти відіграють здебільшого пасивну роль слухачів та виконавців завдань педагогів, що не забезпечує належної якості навчання. Тому особливо гостро стоїть завдання створити систему педагогічної діяльності, яка б не тільки гарантувала належний рівень професійної підготовки, а й сприяла розвитку ділових, підприємницьких рис учнів, надавала можливості самостійного навчання та розвитку.

На нашу думку, ефективна організація самостійної пізнавальної діяльності студентів та належне управління нею розширює їх мотиви до навчання й забезпечує підвищення якості їх професійної підготовки. Організаційно-методичні основи забезпечення такої організації пізнавальної діяльності базуються на комплексі методів цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу та управління розвитком і професійною соціалізацією особистості, на стимулюванні пізнавальної діяльності й життєвої активності майбутніх спеціалістів.

Огляд літературних джерел та результатів психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів економічного профілю, дає нам підстави зробити такі висновки.

По-перше, організація самостійної пізнавальної діяльності студентів в умовах сучасних реалій і забезпечення її належної ефективності являє собою одну з найбільш актуальних проблем педагогіки вищої школи взагалі й системи професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю зокрема. Це зумовлено значним ускладненням умов їхньої професійної діяльності, особливо в ринковій економіці, стрімким зростанням обсягів науково-технічної інформації та обженістю термінів навчання.

По-друге, у традиційних дослідженнях проблеми самостійної пізнавальної активності студентів більшість фахівців керується положеннями діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Однак сучасна методологія її дослідження ґрунтується на системному підході, який включає визначення сутності пізнавальної діяльності, її наукові, теоретичні та методологічні засади; проектування відповідних педагогічних систем; удосконалення підготовки фахівців на цій основі; максимальне врахування психолого-педагогічних аспектів активізації навчання. При цьому визнано, що вдосконалення самостійної роботи студентів передбачає використання міждисциплінарних підходів, інтегрованого навчання й забезпечення єдності освітньої, виховної та розвивальної функцій освіти.

По-третє, сучасний навчальний процес у вищій школі розвиває у студентів переважно виконавчі здібності, тоді як життя вимагає наявності в них творчих здібностей та інноваційного характеру мислення. Їх формування та розвиток неможливі в межах продуктивної й навіть репродуктивної діяльності під керівництвом і контролем викладача, традиційно поширених у закладах освіти. Тільки ефективна організація самостійної пізнавальної діяльності при правильно обраній конструктивній позиції педагога сприятиме формуванню творчої особистості майбутнього фахівця. Репродуктивна навчальна діяльність має замінитися такими формами навчання, які формують уміння відчувати проблему,

узагальнювати, синтезувати, розвивати здатність самостійно здобувати нові знання, оволодівати новими способами дії, генерувати ідеї та нестандартні підходи до розв'язання проблемних ситуацій.

По-четверте, розвиток пізнавальної активності студентів, її перехід з одного рівня на якісно новий ґрунтується на поступовому нарощуванні елементів творчості. Дидактичними умовами цього процесу є структурування навчального матеріалу та розвиток рефлексивних здібностей, який також відбувається в процесі діяльності, що має моделювати виконання студентами майбутніх професійних функцій. Між тим сьогодні ще недостатньо досліджені системні аспекти цієї проблеми, через що існуючі методи активізації навчально-пізнавальної діяльності використовуються безсистемно, продуктивні завдання обмежено включаються у процес навчання, недостатньо враховуються пізнавальні потреби, мотиви й цілі студентів з оволодіння професією. Насамперед, це стосується підготовки майбутніх економістів.

Дослідження процесів розвитку пізнавальної діяльності студентів економічного профілю в системній єдності з формуванням у них професійних якостей і творчих здібностей та забезпечення належних педагогічних умов істотного підвищення ефективності навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних аспектів проблеми розвитку пізнавальної діяльності дає змогу дійти таких висновків.

Сучасні дослідження професійного становлення майбутнього фахівця з економіки ведуться на основі принципів особистісно-діяльнісного підходу, забезпечення єдності потреб, мотивації й операційної сфери навчально-професійної та власне професійної діяльності особистості майбутнього фахівця. При цьому вважається загально визнаним, що істотні резерви успішного управління процесами професійного становлення особистості студента можна розкрити на основі аналізу міжособистісних відносин у системах "викладач-студент" і "студент-студент" та формування здатності студента до самооцінки як важливого компонента його професійної самосвідомості.

Важливу функціональну й мотиваційну роль у розвитку пізнавальної діяльності студентів відіграє прищеплення їм інноваційної культури. Вона прискорює їх інтелектуальний розвиток та аналітичні здібності, підвищує інтерес до нового, наполегливість у досягненні цілей, самостійність, незалежність і оригінальність суджень, уміння прогнозувати розвиток подій, що є вкрай необхідним у професійній діяльності економіста й менеджера. Таким чином, у процесі пізнавальної діяльності на якісно новому, творчому рівні відбувається особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Основними психолого-педагогічними напрямками розвитку самостійної пізнавальної діяльності особистості виступають визначення й використання характерологічних особливостей студента, розкриття та розвитку творчого потенціалу, створення належних педагогічних умов для його реалізації, вибір індивідуальної траєкторії навчально-пізнавальної діяльності кожного студента та розширення його мотиваційної сфери. Найбільший вплив на ефективність організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів, управління нею та формування самостійності справляють професійна компетентність викладача, його високі особисті, насамперед моральні, якості, достатня матеріально-технічна база закладу освіти й наявність навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Для успішного досягнення визначених цілей активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів та її результативності необхідне системне застосування інноваційних педагогічних технологій, методів навчання та мотивації, які б не просто розвивали творче мислення, а від яких студент отримував би задоволення, прагнув дізнатися більше про те, із чим він щойно познайомився. Іншими словами, ці методи й технології він має сприймати як шлях до самоактуалізації, до життєвого й професійного успіху та задоволення особистих потреб. Серед них важливе місце посідають різні варіанти аналізу конкретних ситуацій, що можуть виникати в процесі професійної діяльності економіста та менеджера, відомі за кордоном як кейс-технології.

Надзвичайно динамічні умови сьогодення вимагають від вищої школи підготовки справді конкурентоспроможних спеціалістів з яскраво вираженим інноваційним характером мислення. Для успішного розв'язання цього завдання необхідне впровадження сучасних форм і методів навчання з чіткою його спрямованістю на підвищення якості самостійної роботи студентів. Це, у свою чергу, потребує докорінної перебудови навчального процесу й характеру діяльності викладачів. Тільки така система може забезпечити належне формування знань, вмінь і навичок шляхом залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, що виявляється в самостійному пошуку ними засобів і способів ефективного вирішення поставленої проблеми, дає змогу відійти від стандартності мислення, стереотипу дій та розвиває прагнення до знань.

Саме тому організація пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів у ВНЗ є складовою проблеми забезпечення якості вищої освіти. Формування особистості студента базується на сформованих у ВНЗ вміннях здійснювати самостійно пізнавальну діяльність. Сформовані вміння є результатом системного підходу до забезпечення необхідних чинників організації навчально-виховного процесу для формування професійної компетенції та розвитку пізнавальних здібностей студентів під час вузівської підготовки.

Критеріями ефективності організації пізнавальної діяльності студента у ВНЗ виступають: сформована орієнтація на корисність пізнавальної діяльності (інформація повинна систематично використовуватись для особистісного та професійного самоудосконалення), спонукальна функція (мотивувальна, стимулювальна), а також рефлексивна (критичне ставлення студента до власного професійного рівня готовності до професійної діяльності).

Ефективність організації пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста полягає, насамперед, у формуванні потреби в переосмисленні, самовдосконаленні, переробленні, аналізі, самоаналізі здобутих під час вузівської підготовки професійних знань. Це механізм критичного ставлення до рівня власної професійної готовності, розвитку готовності особистості майбутнього спеціаліста до подальшого професійного самовдосконалення.

Особливе значення в забезпеченні якості організації пізнавальної діяльності студентів відіграє професіоналізм педагогів, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності, формують особистісні та професійні компетентності майбутніх спеціалістів.

Найважливішою умовою формування професіоналізму майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі є розвиток інтересу до пізнавальної діяльнос-



ті, що виступає передумовою формування професійної самосвідомості, без якої не може бути професійного зростання майбутнього спеціаліста.

Оволодіння здібністю до усвідомлення себе, високий рівень розвитку рефлексії себе є передумовою особистого зростання. Дослідження у сфері використання рефлексії в підготовці професійних кадрів дасть змогу зробити висновок про її вплив на оптимізацію освітньої діяльності, розвитку творчої й пізнавальної активності студентів.

**Висновки.** У результаті проведеного власного дослідження ми дійшли висновку, що організація пізнавальної діяльності студентів (рівень її забезпечення у ВНЗ), можна розглядати як системний чинник забезпечення якості вищої освіти та ефективності підготовки спеціалістів до професійної діяльності.

Отже, застосування комплексного підходу в процесі організації пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів у ВНЗ зумовлено необхідністю комплексного й системного спрямування зусиль викладачів на розвиток професійної рефлексії студентів; важливістю проведення систематичної діагностики ефективності організації пізнавальної діяльності студентів; необхідністю періодичного врахування комплексу теоретичних (психолого-педагогічних) чинників забезпечення методів та форм активного навчання, забезпечення ефективної інтенсифікації розвитку навчально-пізнавальної, розумової і професійно-практичної діяльності, послідовної орієнтації педагогів на моделювання професійної діяльності в освітньому процесі, використання міждисциплінарних підходів та кращого вітчизняного й зарубіжного досвіду при застосуванні особистісно орієнтованого підходу в процесі організації пізнавальної діяльності та розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх спеціалістів.

#### Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Герасименко Л.В. Організація дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка” / Л.В. Герасименко. – Х., 1998. – 16 с.
3. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови / С.Г. Заскалета // Педагогічний процес: теорія і практика. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 26–30.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
5. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филос. наук : спец. 22.00.06 “Соціологія духовної життя” / П.Ф. Кравчук. – М. : Московский пед. университет, 1992. – 32 с.
6. Кремень В.Г. Вища освіта і наука. Проблеми вищої школи / В.Г. Кремень // Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – С. 100–130.
7. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
8. Пономарёв Я.А. Исследование творческого потенциала человека / Я.А. Пономарёв // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 18–21.
9. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
10. Сисоева С.О. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / С.О. Сисоева, Т.Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.
11. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособ. / [под ред. проф. В.А. Лабунской]. – М. : Гардарики, 2001. – 397 с.

## ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ, ЗАДАЧІ ТА ЗАВДАННЯ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИКЛАДАННІ ПЕДАГОГІКИ

Підготовка висококваліфікованих фахівців ставить перед вищою школою надзвичайно важливе питання: як активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів в аудиторний та позааудиторний час? Ця проблема була актуальною завжди, її досліджувало багато вчених. У вітчизняній психолого-педагогічній науці цю проблему розглядали: В.М. Вергасов, А.А. Вербицький, А.П. Панфілова, Р.А. Нізамов, А.Ф. Єсаулов та інші. Проте, на нашу думку, недостатньо повним і глибоким є дослідження підготовки майбутніх учителів та пов'язана із цим активізація навчального процесу у вищій школі. Найбільш яскравим дослідником активних методів навчання у вивченні педагогічних дисциплін є український учений П.М. Щербань. Він є розробником системи навчально-педагогічних ігор, які підвищують мотивацію до навчання та сприяють активізації навчальної діяльності студентів. Проте для активізації навчально-виховного процесу систему навчальних ігор варто доповнити й іншими формами навчальної роботи: проблемними питаннями, завданнями та задачами.

*Метою статті* є обґрунтування доцільності й необхідності використання проблемних питань, навчальних завдань і задач у підготовці майбутніх учителів для активізації їхньої навчальної діяльності в аудиторний та позааудиторний час; наведення прикладів проблемних питань, завдань і задач, які доцільно застосовувати у викладанні педагогіки.

Активізація навчальної діяльності є одним із центральних понять дидактики. У педагогічній літературі це поняття визначається як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку й використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, що сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь, застосуванні їх на практиці [4, с. 64]. Розв'язання задач активізації навчальної діяльності, на думку Р.А. Нізамова, тісно пов'язано з оптимізацією навчального процесу, забезпеченням тих умов, добором тих форм, методів і засобів навчання, що активізують навчальну діяльність студента й одночасно сприяють підвищенню ефективності навчання [3, с. 38]. Однією з головних умов активізації навчально-виховного процесу вищої школи є його спрямованість на розвиток активної дослідницької діяльності студентів.

А.Ф. Єсаулов підкреслює, що часто викладачі, самі того не помічаючи, є стимулятором пасивності в навчальній діяльності студентів. Грубою помилкою вищої школи є прагнення студентів механічно запам'ятати матеріал замість того, щоб зрозуміти його й висловити свою думку самостійно, шляхом власних зусиль. Засвоєння знань є за своєю природою пізнанням, тобто цілеспрямованим процесом, орієнтованим на самостійне здобуття знань. Таким чином, розумова активність студентів повинна дати їм можливість відчувати радість наукового пізнання, що формує їх пізнавальний інтерес, розвиває творчий потенціал [5, с. 35–36]. Іншими словами, у викладанні навчального матеріалу мають бути включені елементи проблемного навчання, завдяки яким матеріал не дається студентам у готовому вигляді, а закладений у навчальній проблемі, спонукає їх до власних узагальнень і висновків.

В основі активізації пізнавальної діяльності суб'єктів учіння за принципом проблемного навчання лежать: проблемні питання, пізнавальні задачі та навчальні завдання, що є формами вираження проблемності. Проблемні питання, на відміну від інформаційних, містять не розкриті учнями або студентами проблеми, нові знання, для здобуття яких необхідна певна інтелектуальна дія. Питання вважається проблемним лише за умови, якщо в ньому є логічний зв'язок з раніше засвоєними поняттями, що викликає відчуття подиву при зіставленні нового з уже відомим, незадоволення від наявного обсягу знань, умінь та навичок. Нижче подано систему проблемних питань, які доцільно запропонувати студентам під час вивчення ними таких розділів педагогіки, як “Дидактика” і “Школознавство”:

1. На конкретних прикладах поясніть вислів А. Дистервега: “Навчання, впливаючи на розум, почуття і волю, гармонійно виховує цілісну людину”.

2. Як можна поєднати в навчальному процесі складність і доступність? Відповідь обґрунтуйте, наведіть приклади.

3. Психолог С. Рубінштейн писав: “Людина досконало володіє лише тим, що сама здобуває власною працею”. Якими методами й засобами навчання забезпечується ця вимога? Наведіть приклади.

4. Чи потрібно, на Вашу думку, для різних видів навчально-виховних закладів системи загальної освіти (гімназії, ліцеї, коледжі) мати єдиний базовий план, чи кожен такий заклад має право працювати за автономним навчальним планом? Відповідь обґрунтуйте.

5. Чи є розвивальне навчання особистісно орієнтованим? Відповідь обґрунтуйте.

6. Чим, на Вашу думку, викликані спроби відійти від традиційного уроку та створити цілий ряд нестандартних уроків?

7. Чому, на Вашу думку, в першому класі застосовується лише вербальне оцінювання? Чи є доцільним застосування вербального оцінювання у всіх класах початкової школи? Відповідь обґрунтуйте.

8. Як реалізується педагогіка співробітництва в системі “директор – учитель”? Як вона сприяє цілеспрямованому управлінню навчально-виховним процесом? Наведіть приклади такого співробітництва.

9. Які проблеми потребують розгляду на методичних об'єднаннях учителів Вашого фаху?

10. Якими є шляхи набуття кожним педагогом таких професійних якостей: педагогічна майстерність, новаторство, дослідницький підхід до навчально-виховного процесу?

Пізнавальні задачі є другим засобом активізації пізнавальної діяльності суб'єктів учіння. Задача, на відміну від питання, характеризується наявністю мети в суб'єкта учіння, врахуванням певних умов і вимог для досягнення бажаного результату. Розв'язання пізнавальної задачі вимагає від учнів або студентів не лише актуалізації та систематизації раніше засвоєних знань. У цьому процесі суб'єкт учіння, спираючись на відомі знання та способи дій, веде подальший пошук і засвоєння нових знань, невідомих йому раніше способів розв'язання задачі. Таким чином, пізнавальна задача стимулює мислення суб'єктів учіння, наближає їхню навчальну діяльність до наукового пошуку та готує студентів до їх майбутньої практичної діяльності.

Р.А. Нізамов зазначає, що пізнавальні задачі у вищому навчальному закладі можуть виконувати різноманітні функції: роз'яснення теоретичних положень та наведення прикладів на лекційних заняттях; повторення, відтворення й закріплення знань; контроль і самоконтроль знань та вмінь студентів; формування умінь творчого використання знань у нових умовах; організація цілеспрямованої підготовки студентів до наступної лекції, семінарського або практичного заняття [3, с. 221]. На нашу думку, найбільше активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів задачі проблемного характеру, що пропонуються студентам перед вивченням нової теми. Розв'язання таких задач готує студентів до сприйняття майбутньої лекції, підвищує інтерес до нової теми. Прикладом такої задачі у вивченні педагогіки може бути така задача, розв'язання якої доцільно запропонувати студентам перед вивченням теми “Сутність процесу навчання”.

*Молодий учитель української мови і літератури, захопившись творчістю В.О. Сухомлинського, зокрема його ідеєю проводити уроки серед природи, вирішив скористатися цим досвідом.*

*Поряд зі школою був великий сад. У травні він розквіт, чаруючи перехожих своєю пишністю. У н'ятому класі мали писати твір на тему “Сади квітують”. Учитель завчасно підготував учнів до творчої роботи: вони прийшли на урок із записниками, олівцями, ручками, а Коля прихопив із собою навіть портативний магнітофон.*

*Школярі з учителем пішли в сад. Він був наповнений біло-рожевим квітом, пахощами, гудінням бджіл і хмелів, співом птахів. Учні сідали на зігрітій землі, з якої пробивалася молода трава. Учитель визначив коло завдань для своїх вихованців: уважно розглядати квіточки яблунь, груш, слив, слухати розмаїття звуків... Все це занотовувати на папері, замальовувати кольори, записувати свої враження, аби на основі цих “заготовок” написати твір.*

*Діти протягом уроку уважно роздивлялися, слухали, нюхали квіти, навіть намагалися записати на магнітофон деякі звуки, постійно зверталися до вчителя із запитаннями: як це називається, як записати те чи інше слово... Радість переповнювала дітей.*

*Ось і закінчився урок. Повернулися до школи. Та тут їх зустрів директор і накинувся на вчителя, що той замість уроку “влаштував гульки”. Аргументи вчителя не переконали директора. Дискусія тривала кілька днів.*

*Проаналізуйте цю ситуацію. Як Ви ставитеся до такої дії вчителя? Які завдання навчально-виховного процесу дає змогу вирішити такий урок?*

Третім засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів або студентів є навчальні завдання, що передбачають виконання ними навчальних дій, різноманітних за метою, формою та рівнем пізнавальної активності. Як правило, всі навчальні завдання передбачають той чи інший ступінь самостійності. Найбільше активізують пізнавальну діяльність самостійні завдання, в яких містяться навчальні проблеми [2, с. 420–438]. На нашу думку, найбільш продуктивними навчальними завданнями під час вивчення студентами педагогіки є: опрацювання документів і педагогічних праць, розробка власних проектів і моделей (школи, системи освіти, навчальних планів тощо), аналіз різноманітних аспектів роботи вчителя під час практики у школі. Запропоновані нижче приклади навчальних завдань проблемного й творчого характеру з розділів “Дидак-

тика” і “Школознавство” дають змогу студентам максимально наблизитися до своєї майбутньої професійної діяльності.

1. Користуючись підручником з Вашого фахового предмета, проаналізуйте вивчення на уроці певної теми та визначте на її прикладі можливості реалізації основних функцій навчання.

2. Користуючись відповідною літературою, охарактеризуйте, на які принципи навчання спираються педагоги-новатори, проводячи уроки.

3. Візьміть інтерв'ю у вчителя з великим педагогічним досвідом про зміни у використанні методів навчання, що відбулися за останні роки.

4. Підготуйте доповідь з проблем створення навчального плану своєї авторської школи.

5. Виготовте перфокарту для перевірки знань учнів з теми предмета Вашої спеціальності.

6. Складіть план підготовки вчителя до уроку у вигляді пам'ятки.

7. Користуючись критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою, складіть критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з предмета Вашої спеціальності.

8. Подумайте, якими шляхами інспектор може вивчити в школі рівень вихованості учнів, якість роботи адміністрації, педагогічного колективу. Викладіть свої думки у вигляді твору-роздуму.

9. Розробіть орієнтовний план роботи методичного об'єднання зі своєї спеціальності на тему “Розвиток творчих здібностей школярів”, попередньо ознайомившись з роботою такого об'єднання в школі під час практики.

10. Під час педагогічної практики відвідайте методичний кабінет школи, ознайомтесь з літературою, яка в ньому представлена. Зробіть опис літератури, що, на Вашу думку, має найвищу педагогічну цінність.

На нашу думку, питання, задачі та навчальні завдання, що запропоновані вище, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищують їхню мотивацію до вивчення педагогіки, готують до осмислення й розв'язання тих проблем, які можуть на них чекати в майбутній професійній діяльності.

**Висновки.** Отже, активізація навчальної діяльності студентів є однією з найгостріших проблем сучасної педагогічної науки. Важливо зазначити, що необхідно будувати навчально-виховний процес у вищій школі таким чином, щоб активність студентів спостерігалася не лише на семінарських і практичних заняттях, а й на лекціях. У зв'язку із цим доцільно звертатися до організації навчально-виховного процесу на засадах проблемного навчання. Дослідження М.І. Махмутова, Р.А. Нізамова та інших учених-дослідників проблемного навчання дають відповідь на питання: “Як забезпечити активність студента в аудиторній і поза аудиторній навчальній роботі?” Проте теоретичне й практичне обґрунтування розв'язання цієї проблеми не повинно зупиняти викладачів вищої школи; вони, навпаки, мають прагнути поглибити дослідження цієї проблеми та конкретизувати її вирішення на базі своїх навчальних дисциплін.

#### Література

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка: завдання і ситуації: практикум / А.І. Кузьмінський, Л.П. Вовк, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с.

2. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань, 1972. – 552 с.

3. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1975. – 304 с.

4. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слепкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

5. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов : научно-методическое пособие / А.Ф. Эсаулов. – М. : Высшая школа, 1982. – 223 с.

САНДОВЕНКО І.В.

## ВПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ У ВИКЛАДАННІ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ КАНАДИ

Щороку Всесвітній економічний форум публікує рейтинги глобальної конкурентоспроможності країн світу. В останньому рейтингу 2009–2010 рр. Канада посіла дев'яте місце. Такий високий результат зумовлений, зокрема, досягненнями країни в освітній сфері. Так, за показником “Вища освіта і професійна підготовка” Канада посідає дев'яте місце зі 133 країн світу. Досягнення України значно скромніші: 82 загальне місце та 46 з вищої освіти і професійної підготовки [3, с. 110, 324]. Тому досвід Канади у сфері розширення доступу та поліпшення якості ВО може бути корисним для України.

У 2008 р. Рада міністрів освіти Канади опублікувала рамкову угоду “Learn Canada 2020”, у якій викладено нове бачення освіти відповідно до освітніх потреб і прагнень канадців. Документ спрямований на поліпшення системи освіти, можливостей її здобуття та загальних освітніх показників. Центральною ідеєю “Learn Canada 2020” є можливість здобуття якісної освіти впродовж життя для всіх громадян Канади. У документі наголошено на прямому зв'язку між високоосвіченим населенням та економікою знань ХХІ ст., соціально справедливим і сталим суспільством та збільшенням можливостей особистісного зростання для всіх канадців [6].

**Мета статті** – розглянути особливості впровадження принципів універсального дизайну у викладанні (УДВ) в університетах Канади. Універсальний дизайн у викладанні застосовує підходи універсального дизайну (УД) для забезпечення найбільш широкої доступності в реалізації навчального плану, покращуючи методи навчання й оцінювання.

Термін “універсальний дизайн” вперше запропонований американським архітектором та освітянином Р. Мейсом, який у 1989 р. заснував фінансований державою Центр універсального дизайну при Університеті штату Північна Кароліна. В основу філософії УД покладено ідею створення такого середовища, продуктів і послуг, які були б корисними для всіх, а не тільки для людей з інвалідністю. Співробітники центру сформулювали сім принципів УД:

1. *Принцип рівності у використанні.* Дизайн повинен бути призначений для використання людьми з різними фізичними можливостями.

2. *Гнучкість у використанні.* Дизайн повинен відповідати множині різноманітних уподобань і здібностей індивідуума.

3. *Простий та інтуїтивно зрозумілий дизайн.* Незалежно від досвіду, знань, мовних навичок та рівня концентрації в цей момент, користувачу повинно бути зрозумілим, як саме використовувати продукт.

4. *Інформація, яка легко сприймається.* Дизайн повинен ефективно повідомляти користувачу необхідну інформацію, незалежно від умов довкілля та особливостей сприйняття самого користувача.

5. *Недопустимість помилки.* Дизайн повинен звести до мінімуму небезпеку або негативні наслідки випадкових або неумисних дій.

6. *Незначні фізичні зусилля.* Споживач повинен максимально ефективно та комфортно користуватись дизайном, докладаючи мінімум зусиль.

7. *Розмір і простір для доступу у використанні.* Відповідний розмір і простір повинні забезпечуватися для зручного підходу, доступу, маніпуляції та використання продукту всіма споживачами, незалежно від зросту, статури або рухомості [7].

Вчені-педагоги розвинули концепцію УД, інтегрувавши принципи універсального дизайну у викладання. Термін “універсальний дизайн у викладанні” ввели американські вчені П. Сільвер (Silver), Е. Боєрк (Bourke) і К. Стрехорн (Strehorn) у 1998 р., проводячи дослідження в постсередньому освітньому просторі. Завданням УДВ є забезпечення більш широкого застосування інклюзивних підходів у навчанні [2, с. 47].

УДВ як стратегія розглядає потенційні потреби *всіх* студентів при розробці програм і у викладанні, що дає можливість ідентифікувати й усунути бар’єри в навчанні, максимізуючи, таким чином, вивчення для студентів незалежно від їхнього походження, кваліфікації, освіти та уподобань, водночас мінімізуючи потреби у спеціальних адаптаціях, залишаючи незмінними академічні вимоги.

Університет Гелфа (University of Guelph) (провінція Онтаріо) є одним з провідних ВНЗ Канади. У 2002–2003 рр. він провів дослідження з метою впровадження принципів УД у навчальний процес, отримавши фінансування від провінційного уряду. Університет запропонував власне формулювання принципів УДВ, ґрунтуючись на семи принципах УД та беручи до уваги універсально визнаних принципів американських учених А.В. Чікерінга (Chickering) і З.Ф. Гемсон (Gamson), сформульовані ними в статті “Сім принципів сумлінної практики у базовій вищій освіті” у 1987 р. Ці принципи, як було доведено практикою, покращують вивчення для всіх студентів. Принципи УДВ університету Гелфа також узгоджуються із Законом про інвалідів, які проживають у провінції Онтаріо, та з іншими канадськими законами з проблем доступності. Реалізація принципів УДВ допомагає викладачам у досягненні цілей навчання та виконанні стратегічного плану університету. Серед них студентоцентрованість, відкрите навчання, інтернаціоналізм, глобальне взаєморозуміння, письменність та математична грамотність.

Розглянемо сім принципів УДВ Університету Гелфа. Навчальні матеріали та види діяльності повинні:

**Принцип 1.** *Бути доступними і справедливими.* Детально зупинимося на рекомендаціях, наведених в інформаційних листках навчально-методичного центру університету, що пропонуються викладачам при плануванні та проведенні різних форм організації навчального процесу й форм поточного та підсумкового контролю знань студентів, розробці й запровадженні дидактичних та методичних матеріалів, нових інформаційних і педагогічних технологій тощо.

Виставляючи оцінки, допомагаючи проводити лабораторні роботи або семінари, під час індивідуальних консультацій або виконання інших педагогічних завдань *асистенти викладачів* мають полегшити студентам можливість звернення до них за допомогою. Наприклад, формуючи розклад, вони мають передбачити “віртуальні” консультаційні години для спілкування зі студентами в Інтернеті.

*Лекторам* радять говорити голосно, чітко та зі швидкістю, що відповідає даній групі та матеріалу; утримувати зоровий контакт, а в разі великої аудиторії переконатися, що вони охоплюють поглядом різні частини аудиторії.

Вибираючи *матеріали для обов'язкового читання*, викладач має врахувати доступність матеріалу в електронному вигляді або можливість збільшення; у разі включення відсканованих матеріалів, їх слід подавати у форматі тексту, а не зображення, інакше їх неможливо буде озвучити за допомогою програм екранного доступу для сліпих (JAWS та інші).

При проведенні *роботи у групах* викладачі повинні звернути увагу на критерії формування груп та оцінювання кожного студента.

*Створюючи веб-сайт навчального курсу* як доповнення до контактних годин, викладачу слід переконатися, що веб-сайт та електронні ресурси є доступними в технічному відношенні та сумісні з програмами екранного доступу для сліпих.

При *оцінюванні студентів* викладачам рекомендують розглянути можливість заміни частини традиційних форм контролю опитуваннями онлайн та відводити достатньо часу, щоб студенти могли продемонструвати свій рівень засвоєння знань, не відчуваючи тиску через брак часу.

Плануючи *проведення лабораторних робіт* викладачу слід заздалегідь надати текстові матеріали та інструкції з виконання, щоб студенти мали змогу належним чином підготуватися.

При *створенні програми навчального курсу* викладачу рекомендується надавати інформацію щодо програми навчального курсу як під час контактних годин, так і на веб-сайті курсу; онлайн версія повинна читатися текстовими браузером і програмним забезпеченням для екранного доступу для сліпих; проаналізувати, чи є розумними та справедливими визначені викладачем часові рамки для виконання завдань.

При розробленні *наочних матеріалів* викладачу рекомендують розмістити їх на веб-сайті курсу для подальшого перегляду студентами.

Викладачу слід цікавитися політикою освітнього закладу щодо доступу до фізичних та інтелектуальних ресурсів і вимогами провінції або держави [9].

Цей принцип реалізує принципи 3 (“Заохочення активних методів навчання”), 5 (“Наголос на часі, що виділяється на виконання завдання”) і 7 (“Повага до різних талантів та способів навчання”) сумлінної практики Чікерінга-Гемсон [5].

**Принцип 2.** *Забезпечити гнучкість у використанні, участі і презентації.*

Навчання – найефективніше, коли воно є комбінованим: матеріали подаються в різноманітних формах, і студенти використовують різноманітні засоби доступу та взаємодії з матеріалом і демонстрації своїх досягнень. Цей принцип відповідає принципам 2 (“Розвиток взаємодії та співпраці між студентами”), 3, 4 (“Забезпечення швидкого зворотного зв'язку”), 5 і 7 Чікерінга-Гемсон [5].

**Принцип 3.** *Бути легкими для сприйняття й послідовними.* Методи повинні бути інтуїтивно зрозумілими. Недоречно складність чи відволікаючі моменти повинні зменшуватися або усуватися. Цей принцип реалізує принципи 5 і 6 (“Висловлювати великі очікування”) Чікерінга-Гемсон [5].

**Принцип 4.** *Бути однозначно представленими і сприйнятими з готовністю.* УД у викладанні не передбачає, що всі студенти фізично чи когнітивно



здатні отримати доступ до всіх аудіовізуальних засобів однаковою мірою. Тому УДВ намагається максимізувати чіткість кожного вибраного засобу комунікації, а також подати інформацію через різноманітні інформаційні канали. Цей принцип відповідає принципи 1 (“Заохочування спілкування між студентами і викладачами”), 5, 6 і 7 Чікерінга-Гемсон [5].

**Принцип 5.** *Забезпечувати комфортне середовище навчання.* Універсальний дизайн у викладанні – інклюзивний підхід, який вітає і заохочує студентів, які мають різне походження, досвід і здібності. Цей принцип зобов’язує визнавати студентів зрілими особистостями, поважаючи індивідуальні відмінності і сприяючи відкритості. Цей принцип реалізує принципи 1, 4 і 7 Чікерінга-Гемсон.

**Принцип 6.** *Мінімізувати непотрібні фізичні зусилля чи вимоги.* Принцип передбачає розгляд фізичних зусиль, необхідних для закінчення курсу, та усунення тих із них, які не є необхідними чи не відносяться до процесу навчання. Наголошується на тому, що у процесі навчання головним є засвоєння матеріалу, а не його отримання. Цей принцип реалізує принцип 5 Чікерінга-Гемсон.

**Принцип 7.** *Гарантувати, що навчальний простір дає змогу розміщувати студентів і застосовувати методи навчання.* УДВ визнає, що вивчення відбувається як у віртуальному, так і фізичному просторі. Дизайн цих просторів повинен підтримувати вибраний стиль вивчення й бути доступним. Цей принцип реалізує принципи 2, 3, 6 і 7 Чікерінга-Гемсон [4].

За результатами дослідження опубліковано керівництво з упровадження принципів УДВ, проведено 21 презентацію та семінари в Північній Америці. За інформацією з УДВ до університету звернулося 68 організацій та освітніх закладів [1]. На сайті університету Гелфа був створений інформаційний ресурс, присвячений УДВ.

Система освіти Канади є децентралізованою. За канадським законодавством, питання освіти належить до компетенції провінційних і територіальних урядів. Кожен канадський університет автономний в академічних питаннях, включно з визначенням власної політики та процедур забезпечення якості. Тому університети навіть однієї провінції можуть по-різному формулювати та визначати принципи УДВ, наприклад Університет Раєрсон (University Ryerson) сформулював свої сім принципів універсального дизайну у викладанні, ґрунтуючись на Принципах універсального дизайну Університету штату Північна Кароліна і семи принципах сумлінної практики Чікерінга-Гемсон [8]. А Університет Фрейзер Веллі (провінція Британська Колумбія) подає тлумачення принципів універсального дизайну стосовно викладання, додавши два додаткових принципи [10].

**Висновки.** Врахування принципів УДВ у навчанні та викладанні дає змогу створити середовище навчання, в якому навчальний план є доступним для всіх. Досвід університетів Канади з упровадження інноваційних підходів у навчальний процес свідчить про прагнення вищих навчальних закладів країни забезпечити високу якість академічної та професійної освіти, зберегти високий рейтинг освіти країни у світовому вимірі.

Забезпечення рівних можливостей для членів усіх груп у суспільстві сприяє зміцненню демократії й соціальної єдності, що є актуальним для України в сучасній соціально-політичній ситуації.

## Література

1. Evaluation Report on the Universal Instructional Design Project at the University of Guelph (2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tss.uoguelph.ca/uid/UIDsummaryfinalrep.pdf>
2. ‘Silver, Patricia, Bourke, Andrew and Strehorn, K. C. (1998) Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion’, *Equity & Excellence in Education*, 31:2, 47 – 51
3. The Global Competitiveness Report 2009–2010 – World Economic Forum, Geneva, 2009 – 479 pp.
4. The Universal Instructional Design Implementation Guide [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tss.uoguelph.ca/uid/uid-implementation-guide-v6.pdf>
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/7princip.htm>
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.en.pdf>
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.design.ncsu.edu/cud/about\\_ud/udprinciplestext.htm](http://www.design.ncsu.edu/cud/about_ud/udprinciplestext.htm)
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ryerson.ca/studentsservices/accesscentre/facultystaff/teachintips/>
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tss.uoguelph.ca/uid/uidtipsheets.cfm>
10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ufv.ca/disabilityservices/resources/Univers\\_Design.htm](http://www.ufv.ca/disabilityservices/resources/Univers_Design.htm)

СВАТЬСВ А.В.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміна соціально-економічної ситуації в Україні привела систему освіти в інший режим функціонування й розвитку. Нові ринкові умови сучасного суспільства вимагають від вищих навчальних закладів пошуку надійних, оригінальних, оптимальних, ефективних способів організації навчально-виховної діяльності, моделювання сучасних педагогічних систем, що забезпечують якість освіти.

Протягом тривалого часу розвитку системи освіти в педагогіці обговорювалися різні аспекти, що стосуються її сутності й цілісності. Освіта визначається як система, соціальний і державний інститут, як процес і результат оволодіння майбутніх фахівців знаннями, вміннями й навичками.

Відсутність до теперішнього часу чітких теоретичних і методичних підходів, єдиної думки фахівців з питань модернізації вищої професійної фізкультурної освіти не дає змоги в повному обсязі осмислити її як цілісну педагогічну систему.

У зв'язку із цим виникає потреба в дослідженнях, спрямованих на побудову нової педагогічної системи, зміст якої відображав би соціальне замовлення особистості, суспільства й держави та ґрунтувався б на перевірених інноваційних технологіях.

**Мета статті** – розкрити особливості вибору змісту підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив існування декількох напрямів модернізації сучасної педагогічної освіти: гуманізація вищої педагогічної освіти й особистісно орієнтований підхід до навчання (Є.В. Бондаревська, Б.С. Гершунський, Ю.В. Сенько, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко та ін.); вирішення питань взаємозв'язку освіти й культури (Є.В. Бондаревська, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, В.Н. Розін, В.Н. Руденко й ін.); розвиток педагогічної культури майбутнього педагога (Є.В. Бондаревська, І.Ф. Ісаєв, В.А. Сластьонін та ін.); удосконалення педагогічної майстерності в

системі існуючої професійної підготовки вчителя (О.А. Абдулліна, І.А. Зязюн, П.Є. Решетніков та ін.); неперервна професійна освіта (С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва); професійна підготовка педагога інноваційного типу (Є.В. Бондаревська, Н.В. Кузьміна, А.В. Мудрик, В.Т. Фоменко та ін.); компетентнісний підхід до навчання (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Н.Ф. Єфремова, І.О. Зимня, Т.Є. Ісаєва, В.В. Краєвський, В.В. Серіков, А.В. Хуторський та ін.).

Концепція освіти в сучасних умовах розвитку суспільства реалізується через принципи демократизації, народності, відкритості, диференціації, безперервності, гуманітаризації й підтримується абсолютною більшістю педагогів, учених, представників адміністрації та громадськості.

Уявлення про те, що професійна підготовка спеціаліста з фізичної культури і спорту є складною, динамічною педагогічною системою, ефективність якої залежить від взаємопов'язаних чинників, що виявляються на основі загальних закономірностей педагогічного процесу й управління ним, узгоджуються з думками провідних вітчизняних та зарубіжних учених.

Л.П. Сущенко зазначає, що “у сучасний період неперервна фізкультурна освіта є координатором дій проти знеособлення фахівця в умовах ринкової економіки, гарантує не тільки відтворення кадрів і трансляцію від одного покоління до іншого професійної культури, а й накопичення та розвиток інтелектуально-творчого й професійно-кваліфікаційного потенціалу нації” [12, с. 30].

За твердженням учених В.Г. Гульчевської та Т.П. Лакоценіної, основними філолофсько-педагогічними положеннями особистісно орієнтованої освіти є людино утворювальні функції (гуманітарна, культуротворча, функція соціалізації); індивідуально-гуманний підхід до учня; індивідуально-значеннєва спрямованість змісту освіти (зміст освіти повинен включати такі компоненти, як аксеологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий); особистісно орієнтована технологія навчання (ключові слова в характеристиці технології – творчість, дослідницький пошук, педагогічна допомога й підтримка) [6].

С.В. Кульневич вважає, що необхідними компонентами особистісно орієнтованої реконструкції навчального процесу в професійній фізкультурній освіті повинні бути: свідомість, особистісний досвід, особистісний зміст, самоорганізація, особистісна творчість, культура взаєморозуміння, діалогове спілкування, цінності партнерства, педагогічної підтримки, творчого співробітництва тощо [8].

Однією із найбільш значущих сучасних проблем вітчизняної вищої професійної фізкультурної освіти є її модернізація через фундаменталізацію гуманітарного знання, інтенсифікацію процесу підготовки майбутніх фахівців, посилення інноваційного, культурного й утворювального підходів до організації навчально-виховного процесу. При цьому застосування наукоємних підходів, заснованих на системному дослідженні досліджуваних явищ, дає змогу знайти резерви для підвищення якості й ефективності нової педагогічної системи професійної підготовки фахівців.

За твердженням В.А. Магіна, система вимог до якості підготовки фахівців у галузі фізичної культури й спорту може містити в собі посилення гуманістичної орієнтації фахівця, високий рівень його знань у галузі психології мотивацій, потреб вибору виду фізкультурної або спортивної діяльності. На думку вченого, істотних змін варто очікувати у сфері інтелектуальної й міжособистісної взає-

модії вчителя, тренера, інструктора та учня. Автор вважає, що від фахівця майбутнього очікують здатності до прискореного освоєння наукоємних технологій фізичного виховання і спортивної підготовки [9, с. 39].

Успішне вирішення проблеми модернізації вищої професійної фізкультурної освіти неможливе без комплексних досліджень у таких наукових напрямках, як педагогіка, акмеологія, психологія та соціологія, шляхом інтеграції їх основних положень у єдиному дослідженні. Тому одним із пріоритетних завдань вищої освіти в галузі фізичного виховання та спорту є створення цілісної й об'єктивної картини професійної діяльності майбутнього тренера-викладача.

Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, загальний рівень його професійної майстерності залежить від комплексного підходу до побудови змісту підготовки; виокремлення вагомих професійних знань, що сприяють оволодінню змістовою та процесуальною сутністю професійної діяльності майбутнього тренера-викладача; забезпечення інтегративних міждисциплінарних зв'язків у формуванні цілісної системи професійних знань; розробки й упровадження форм і методів навчання, які сприяють ефективній професійній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності; використання в процесі професійної підготовки, поряд з традиційним, інтерактивного навчання.

Розроблений нами “Вступ до спеціальності” належить до циклу професійно орієнтованих дисциплін підготовки фахівців фізичного виховання та спорту освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”.

Метою дисципліни є забезпечення глибокої теоретичної й практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, прискорити процес адаптації колишніх школярів до навчання у вищому навчальному закладі, оволодіння елементарними формами й методами науково-дослідницької роботи. Все це є першою сходинкою до набуття якостей кваліфікованого працівника фізичного виховання і спорту.

Завданнями вивчення дисципліни “Вступ до спеціальності” є:

- надати уявлення про вищу школу України, а також найбільш розвинутих країн світу;
- надати професійно-педагогічну характеристику фахівця з фізичного виховання і спорту;
- розглянути вимоги до професійних якостей діяльності фахівця з фізичного виховання і спорту;
- навчити студентів основ самостійної діяльності;
- ознайомити першокурсників з їх правами й обов'язками;
- навчити користуватися бібліографічними картками;
- розкрити значення навчальної, науково-дослідницької, спортивної й виховної роботи в університеті та на факультеті фізичного виховання;
- вивчити методи профілактики шкідливих звичок людини.

Згідно з вимогами, які розроблено, нами в результаті вивчення дисципліни “Вступ до спеціальності” студент повинен:

- *знати* систему вищої освіти в Україні; особливості здобуття фахової освіти й конкретні умови навчання в обраному навчальному закладі; основи розвитку галузі фізичного виховання та спорту; систему освіти в галузі фізичного виховання та спорту; характеристику професійної діяльності фахівця з фізичного виховання та спорту;

– *уміти* складати навчальний план; використовувати довідкову й навчальну літературу, знаходити інші необхідні джерела інформації та працювати з ними.

Основним завданням дисципліни “Вступ до спеціальності” є формування у студентів певної системи знань і вмінь про сферу своєї майбутньої професійної діяльності та професії фахівців у галузі фізичного виховання та спорту. Під час вивчення дисципліни майбутні фахівці ознайомляться із системою вищої освіти в Україні, з особливостями здобуття фахової освіти та конкретними умовами навчання в обраному вищому навчальному закладі.

Вже на початку навчання у вищому навчальному закладі студенти мають оволодіти новими для них формами навчання та контролю, зрозуміти зміст і механізм реалізації своїх прав та обов’язків.

Навчання студентів будується на поєднанні лекцій, практичних занять та самостійної роботи. Лекційні заняття з дисципліни призначені для теоретичного осмислення та узагальнення складних розділів курсу, що висвітлюються в основному на проблемному рівні. Практичні заняття є аудиторними, можуть проводитися у вигляді семінарів. Їх призначення полягає в закріпленні, а також більш глибокому вивченні студентами лекційного матеріалу на практиці, набуття практичних навичок майбутньої професійної діяльності.

Самостійна робота є позааудиторною й призначена для самостійного ознайомлення студентів із визначеними розділами курсу за рекомендованим викладачем матеріалом та підготовки до виконання індивідуальних завдань.

Для перевірки ефективності викладання дисципліни проводиться контроль знань студентів. При цьому використовуються такі види контролю: поточний контроль, що включає виконання студентами контрольних завдань з наступною їх оцінкою; модульний контроль, який полягає у виконанні контрольної роботи після закінчення вивчення модуля; рубіжний контроль, який полягає у складанні іспиту (у разі незадовільної оцінки з модульного контролю).

Дисципліна “Вступ до спеціальності” пов’язана із циклом загальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, які мають забезпечити випускників відповідними знаннями та сформувати вміння застосовувати їх у майбутній професійній діяльності; циклом фундаментальних дисциплін для опанування студентами дисциплін професійно орієнтованого циклу: медико-біологічного блоку, які повинні забезпечити природничо-наукову підготовку студентів і містять знання про будову органів, тканин, систем організму, фізіологічні та біохімічні механізми їх функціонування в нормі та під час фізичних навантажень, санітарно-гігієнічні умови, необхідні для нормальної життєдіяльності; спеціально-теоретичного блоку, які повинні забезпечити студентів знаннями з біомеханіки, спортивної метрології, комп’ютерної техніки, фізкультурно-спортивних споруд, олімпійського та професійного спорту, необхідними для їх подальшої тренерської й науково-дослідницької роботи; блоком спеціально-практичних дисциплін, які повинні забезпечити спеціальну педагогічну підготовку з теорії та методики викладання видів спорту, обов’язкових для програм з фізичного виховання й спорту для середніх та вищих навчальних закладів. Цикл професійно орієнтованих дисциплін має допомогти студентам визначитись з майбутньою спеціальністю.

Ця дисципліна має комплексний характер і складається з двох модулів, а саме: “Фізична культура як суспільне явище та галузь діяльності”; “Система вищої освіти та кадрове забезпечення галузі фізичного виховання та спорту”.

Зміст модуля “Фізична культура як суспільне явище та галузь діяльності” розкривають теми: “Фізична культура як суспільне явище”, “Фізично-спортивний рух в Україні”, “Основи розвитку галузі фізичного виховання та спорту”.

Теми I модуля дисципліни розкриваються в таких питаннях, як основні поняття, предмет і проблематика навчальної дисципліни; роль і місце фізичної культури в загальній культурі людства; форми й засоби фізичного виховання; сучасний стан розвитку фізичної культури і спорту; внесок українців у розвиток світового спортивного руху; історія та традиції розвитку фізкультурно-спортивного руху в регіоні; законодавчо-правова та програмно-нормативні засади функціонування галузі фізичного виховання та спорту; закони України, які регулюють фізкультурно-спортивну діяльність; спортивна класифікація; державні і громадські форми організації та управління фізичною культурою й спортом; спортивний менеджмент-організатор управління фізкультурно-спортивними організаціями; федерації з видів спорту, добровільні спортивні товариства, спортивні клуби й об’єднання; характеристика спортивних споруд, які використовуються в навчальній та спортивній роботі; новітні наукові й інформаційні технології; джерела фінансування фізкультурно-спортивної роботи.

Зміст модуля “Система освіти в галузі фізичної культури” розкривають такі теми: “Розвиток вищої освіти в Україні”, “Характеристики й особливості діяльності вищого навчального закладу”, “Характеристика професійної діяльності фахівця з фізичного виховання та спорту”.

Теми II модуля дисципліни розкрито в таких питаннях: система вищої освіти й кадрове забезпечення галузі фізичного виховання та спорту; мета й завдання вищої освіти в Україні; законодавство про вищу освіту; вищі заклади освіти: підпорядкованість, форми власності, рівні, акредитації; державні стандарти освіти; система ступеневої освіти; поняття про професію, спеціальність, посаду; освітньо-кваліфікаційні рівні фахівців, їх призначення та кваліфікаційні характеристики, посадові обов’язки; вибір спеціальності, спеціалізації; національна мережа закладів освіти, які готують фахівців для галузі фізичного виховання та спорту; освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівців з фізичного виховання й спорту; особливості діяльності тренера; фахові категорії та професійні звання; система оплати праці; структура вищого закладу освіти; матеріально-технічне й фінансове забезпечення; викладацький склад; навчальні плани; самостійна робота; форми контролю; поняття про професію, спеціальність, посаду; особистісні та професійні якості, які мають бути властиві майбутньому фахівцю фізичного виховання й спорту, для здійснення майбутньої професійної діяльності; формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до здійснення майбутньої професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та власний досвід дають змогу зробити висновок, що мета професійної підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту полягає у формуванні в тренера-викладача готовності до творчого здійснення професійної самоосвіти, самовиховання й саморозвитку. Результатом цієї підготовки має бути певний крок у розвитку особистості сту-

дента, що виявляється в його готовності до ефективного вирішення професійних завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, і завдань, які імітують його професійну самоосвіту та самовиховання.

**Висновки.** Таким чином, якість освіти в контексті її гуманізації являє собою складну, багатофакторну, багатогранну, багатофункціональну проблему, і вирішення її можливо лише при комплексному вивченні взаємозв'язку складових, що також зумовлює структуру й зміст досліджень у цьому напрямі.

#### Література

1. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (на 01.02.2003 р.). – Х. : Гриф, 2003. – С. 37–95.
2. Про фізичну культуру і спорт : Закон України. – К., 1993. – 22 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования для пед. спец. вузов / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 141 с.
5. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования : доклад на августовской конференции работников образования г. Ростова-на-Дону / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2002. – 47 с.
6. Гульчевская В.Г. Педагогические основы личностно-ориентированного образования : модульное пособие для дистанционного образования / В.Г. Гульчевская, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского ИПК И ПРО, 2002. – 47 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
8. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий : учеб.-практич. пособ. для уч. и класс. руковод., студентов, магистрантов и аспирантов пед. уч. завед., слушателей РШК / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр Учитель, 2001. – 160 с.
9. Магин В.А. Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования / В.А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 39–41.
10. Педагогічна майстерність : підручник для пед. вузів / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюн]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
11. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера : кн. для преподавателей высш. и сред. пед. учеб. заведений / П.Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – 301 с.
12. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : наук. вид. / [за заг. ред. С.О. Сисоевої]. – К., 2008. – 485 с.

СЕРГЕСВА З.П.

## РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ ЯК УМОВА ОВОЛОДІННЯ ЗВУКОВИМ АНАЛІЗОМ СЛОВА ТА НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сьогодні на часі дошкільної освіти реалізація змісту Базової програми розвитку дитини “Я у Світі”, в якій однією з провідних ліній визначено мовленнєвий розвиток особистості. Складовою цієї лінії є ознайомлення з елементами грамоти. Сфера життєдіяльності “Я сам” Базової програми містить завдання навчання елементів грамоти з такою віковою диференціацією: шостий рік життя – добуквений, підготовчий етап навчання елементів грамоти; сьомий рік життя – буквений період, період ознайомлення з літерами та навчання читання [1]. Добуквений період навчання грамоти включає в себе здійснення звуко-складового аналізу слів, в основі якого лежить розвиток фонематичного слуху. Ці положення спрямовують діяльність педагогів дошкільної освіти на пошук результативних шляхів і методів розвитку фонематичного слуху для оволодіння звуковим аналізом слова та читанням у старшому дошкільному віці.

Означена проблема стала предметом спеціальних праць психологів та лінгводидактів. Дослідженнями Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, Л.Є. Журової доведено, що добре розвинений фонематичний слух у дітей є основою успішного засвоєння усного й писемного мовлення в цілому. Уже в дворічному віці фонематичний слух дитини цілком сформований: про це свідчить розрізнення нею всіх звуків рідної мови. Разом з тим дослідники відзначають невміння 6–7-річних дітей робити звуковий аналіз слів, оскільки практики не відводять належної уваги проблемі формування фонематичного слуху шляхом спеціального навчання. Науковцями доведено, що того рівня розвитку фонематичного слуху, якого досягає дитина дошкільного віку без спеціального навчання, недостатньо для здійснення звукового аналізу слова. Для цього, як зазначає А.Г. Лурія, дошкільник повинен абстрагуватися від змісту слова й усвідомити його звукову сторону. Д.Б. Ельконін вважає, що загальна орієнтація у фонематичному складі мовлення, розрізнення у словах категорій фонем за їхніми диференційними ознаками є обов'язковою умовою навчання дітей читання. С.Ф. Жуйков та Т.Г. Єгоров головним компонентом у навчанні грамоти визначають фонематичний слух, який має вирішальне значення у формуванні вміння здійснювати звуковий аналіз слів, словосполучень та речень. А.Л. Іваненко, Л.Є. Журова, О.В. Петрик у своїх дослідженнях стверджують, що елементарне усвідомлення фонетичних особливостей слова, що звучить, доступне дітям уже в молодшому дошкільному віці, тому розвиток фонематичного слуху, що полягає в пізнанні дитиною звука, виділенні його з мовного потоку, у формуванні навичок правильної вимови має здійснюватись з трьох років.

**Мета статті** – розкрити послідовність роботи з розвитку фонематичного слуху на четвертому, п'ятому році життя та показати його зв'язок з навчанням звукового аналізу слова дітей шостого року життя.

Робота на добуквеному етапі підготовки до навчання грамоти спрямована на формування в дітей дошкільного віку здатності швидко й правильно здійснювати звуко-складовий аналіз слів. На наш погляд, усучасних умовах підготовка до навчання грамоти в дошкільному навчальному закладі визначається як систематичне ознайомлення дітей з основними мовними одиницями, розумовий розвиток дітей у процесі мовної діяльності, формування в них чітких уявлень про особливості звуків мовлення, про звукову і складову структуру слова, роль слів і речень у процесі зв'язного мовлення. Така підготовка неможлива без достатньо розвинутого фонематичного слуху. За визначенням лінгвістів фонематичний слух – це розрізнення у мовленнєвому у потоці окремих звуків мови, що забезпечує розуміння слів, розрізнення їх значень. Фонематичний слух до рідної мови формується у дітей під час сприйняття і власного промовляння слів, коли дитина виділяє окремий звук, вимовляє його, характеризує як фонематичну одиницю [2].

Аналіз практичної діяльності вихователів дітей дошкільного віку показує, що сьогодні чимало вихователів, незважаючи на наявність методичних рекомендацій, обирають спрощений шлях підготовки старших дошкільників до навчання грамоти та читання, який виражається в недостатній увазі практичних працівників до розвитку фонематичного слуху, зокрема до мовного слуху як важливого компонента.

Науковими дослідженнями та практичними спостереженнями доведено, що зміст роботи з розвитку фонематичного слуху дітей четвертого року життя



визначається формуванням у них навички чути та виділяти з мовного потоку ізольований звук або фонему. Вважаємо за необхідне наголосити, що для здійснення цього завдання звук пов'язується з конкретним образом і називається “пісенькою”. Наведемо для прикладу: звук з-з-з – пісенька комарика; с-с-с – пісенька гусака; р-р-р – пісенька двигуна; ж-ж-ж – пісенька жука. Кожну із пісеньок варто включити в дидактичну розповідь та запропонувати дітям спочатку прослухати, а потім повторити розповідь і пісеньку в тому числі. Цій роботі має передувати проведення цілого ряду дидактичних ігор на розвиток слухової уваги та мовного слуху. Психологи доводять, що за умови систематичної та послідовної роботи з дітьми на кінець четвертого року життя вони здатні виділяти на слух окремі звуки з мовного потоку та називати їх.

На п'ятому році життя дітей потрібно навчити інтонувати звуки (інтонаційно наголошена вимова), ця навичка стане вихідним моментом у навчанні звукового аналізу слів на шостому році життя.

За визначенням Л.Є. Журової, інтонування – спеціальний спосіб обстеження звукової будови слова. Навчання інтонування можливо лише при виділенні приголосних звуків, адже кожний приголосний звук має свої артикуляційні особливості: одні можна вимовляти протяжно, інші – виділяти підкресленою артикуляцією та силою голосу. Інтонаційне виділення звуку дозволяє дитині надалі виділяти та називати звук ізольовано.

У цьому віковому періоді можливо також формування в дітей уявлень про слово, його звукову структуру, тверді та м'які приголосні звуки без вживання відповідних термінів [3].

Аналіз досліджень психологів та педагогів дає підстави визначати дидактичні ігри та звукові лінійки як основні методи проведення цієї роботи.

Старші дошкільники за вимогами Базової програми “Я у Світі” повинні оволодіти звуковим аналізом слова й читанням. При цьому педагогам слід чітко усвідомлювати, що визначається цим поняттям. На основі аналізу різних підходів до визначення поняття “звуковий аналіз слова” найбільш узагальненим, на нашу думку, є таке трактування: звуковий аналіз слова – це вміння визначати послідовність, порядкове місце та кількість звуків у слові, розрізняти на слух звуки голосні й приголосні, м'які та тверді приголосні, орієнтуватися в складовій структурі слова. Узагальнення досліджень учених з проблеми навчання грамоти дітей та досвіду практичних працівників освітніх закладів дали нам змогу зробити висновок, що такі вміння вимагають високого рівня розвитку фонематичного слуху.

На підставі вищезазначеного вважаємо за доцільне запропонувати розроблену нами послідовність роботи з розвитку фонематичного слуху в дітей четвертого та п'ятого року життя.

Четвертий рік життя:

- розвиток слухової уваги: проведення ігор: “Музична скринька”, “Впізнай, хто кричить”, “Про що говорить вулиця”, “Відгадай, на чому граю”;
- розвиток мовного слуху: пропонуємо ігри: “Відгадай, що я сказала”, “Підбери слова”, “Запам'ятай слова”, “Відгадай, чий голос”;
- розвиток фонематичного слуху проводиться з використанням дидактичних розповідей, що включають звук, пов'язаний з конкретним образом і названий пісенькою. Ознайомлення зі звуком слід проводити в такій послідовності: включення пі-

сеньок у дидактичну розповідь вихователя; повторення розповіді вихователем і звуконаслідування дітьми, розрізнення звукоізолюваного звуку (чия це пісенька). Проведення ігор: “Чия пісенька чується у словах”, “Піймай пісеньку” (жука, комарика), “Вибери картинку з пісенькою”, “Покажи картинку, в назві якої є пісенька”.

П’ятий рік життя:

- практичне ознайомлення з термінами “слово”, “звук”: проведення ігор “Дитячий світ”, “Хто знає якого слова не вистачає”, “Що звучить навколо нас”, “Згадаємо різні слова”, “Підбери схожі слова”;
- формування уявлення про те що звуки в слові вимовляються послідовно: використання звукової лінійки (розробленої Г. Тумаковою);
- інтонаційне виділення звуку: використання художнього слова, чистомовок, скоромовок; проведення гри “Скажи, як я”, “Заспівай пісеньку”, “Підбери схожі слова”, “Назви різні слова”;
- практичне ознайомлення з твердими та м’якими звуками: проведення ігор: “Назви братика”, “Маленький чи великий”.

Описані ігри, вправи та дидактичні розповіді мають органічно поєднуватись з усіма змістовими лініями, реалізовуватись у різних сферах життєдіяльності дитини дошкільного віку. Спираючись на ідею ампліфікації, проголошену Програмою “Я у Світі” радимо педагогам організовувати вільну самостійну діяльність дітей у спеціальному мовленнєвому середовищі.

**Висновки.** Отже, розвиток фонематичного слуху повинен здійснюватися задовго до навчання звукового аналізу слів та читання, тому умови для його максимального розвитку потрібно створювати в молодшому дошкільному віці, що забезпечить оптимальне використання можливостей цього віку для повноцінного розвитку дитини та підготовки її до оволодіння грамотою в старшому дошкільному віці.

#### **Література**

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / [наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко]. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. до базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / А.М. Гончаренко. – К. : Світич, 2009. – 160 с.
3. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / [упоряд. А.М. Богущ]. – К. : Слово, 2005. – Ч. I–II. – 270 с.
4. Петрик О.В. Навчання грамоти дітей шестирічного віку / О.В. Петрик. – Запоріжжя : ЛПКС Лтд, 2001. – 96 с.
5. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом : пособ. для воспитателя детского сада / [под ред Ф.А. Сохина]. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

СЕРГІЄНКО Н.С.

## **ТИПОВІ ПРОБЛЕМИ ОВОЛОДІННЯ ЮРИДИЧНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

Володіння іноземною мовою професійного спрямування передбачає не тільки добре знання мови, а й уміння вирішувати ряд специфічних завдань. Одним з таких завдань, безсумнівно, є оволодіння спеціальною термінологією. Роль термінів у юриспруденції важко переоцінити: від правильного розуміння іншомовного терміна іноді залежить розуміння змісту всього тексту, оскільки саме терміни несуть у юридичних текстах головне інформаційне навантаження.

Оволодіння англомовної юридичною термінологією не обмежується простим заучуванням списку необхідних слів та пошуком їх у словнику. Виконання цього складного і комплексного завдання пов'язане з багатьма труднощами як мовного, так і екстралінгвістичного характеру і вимагає від майбутнього професіонала солідної мовної підготовки, відповідних перекладацьких умінь і великих знань у галузі як вітчизняного, так і зарубіжного права [1; 6]. Важливість цього зумовлює необхідність включення роботи з термінами як одного з компонентів змісту навчання іноземної мови і перекладу в немовних ВНЗ. У теоретичному плані питання термінології досить добре вивчені. Проблеми термінології присвячено безліч наукових праць у рамках мовознавства та прикладної лінгвістики. Розроблені чіткі рекомендації з перекладу науково-технічної термінології [1; 2; 4].

У посібниках і статтях з проблем англійської юридичної термінології автори, зазвичай, роблять акцент на розкритті змісту конкретних термінів та проблемі їх перекладу на українську мову, при цьому питанням методики роботи над термінами приділяється недостатня увага [4].

Надзвичайно важливо ознайомити студентів із загальними мовними особливостями термінів і засобами їх перекладу. Це дасть змогу запобігти можливим помилкам, зорієнтує в роботі з термінами, допоможе читати і перекладати юридичні тексти самостійно.

З цієї причини при навчанні студентів юридичної англійської мови або юридичного перекладу важливо не тільки пояснювати значення окремих термінів, а й звертати увагу студентів на загальні закономірності цього шару лексики, виявляти найбільш типові проблеми, пов'язані з розумінням і перекладом юридичних термінів, а також пропонувати можливі шляхи їх вирішення.

**Мета статті** – розглянути загальномовні та перекладацькі проблеми, пов'язані з опануванням юридичної термінології англійською мовою. Такий аналіз може базуватися на мовних особливостях юридичних термінів і повинен враховувати екстралінгвістичні (фонові знання) і технічний аспекти перекладу термінів. Він повинен бути орієнтований на подолання реальних мовних труднощів, з якими стикаються студенти в процесі вивчення термінології іноземною мовою. Розгляд труднощів перекладу має супроводжуватися знайомством з навчальними (перекладацькими) засобами, в яких втілені загальні підходи до вирішення таких завдань.

Кожен засіб, природно, розподіляється на більш дрібні прийоми, на які викладач у разі потреби може звернути увагу. Запропонована кількість засобів має суто прикладний характер, може бути доповнена і змінена на розсуд викладача з урахуванням вимог навчального процесу, рівня підготовки та потреб конкретної категорії студентів. Отже, з якими головними проблемами стикаються студенти при вивченні англійських юридичних термінів?

#### *Проблема 1*

*Багатозначність терміна в межах однієї галузі знань – права.* Як відомо, для терміна, що належить до групи однозначних лексичних відповідностей, характерна однозначність і незалежність від контексту [3]. Однак на практиці викладач постійно стикається з багатозначністю термінів, значення яких виявляється тільки на основі контексту. Навіть у рамках однієї термінологічної системи – галузі права – слово може мати кілька значень, тому для правильного перекладу потрібно знання як лінгвістичного, так і екстралінгвістичного контексту [4].

*Наприклад:*

Security agreement	* договір про безпеку (дипломатичний термін) * договір про забезпечення боргу (наприклад, у договорі позики)
life office	* контора зі страхування життя * довічна посада
Relief	* засіб судового захисту за правом справедливості * звільнення від сплати відповідальності * знижка з ціни, податку
execution of the contract	* виконання контракту (виконання умов контракту) * складання контракту (оформлення / підписання контракту)

*Вирішення проблеми*

При перекладі багатозначного терміна рекомендується, перш за все, вивчити широкий контекст: 1) належність до певної правової системи (англо-американська або континентальна); 2) галузь права, до якої належить предмет цього тексту (міжнародне, контрактне, право інтелектуальної власності, страхування тощо); 3) тип тексту (договір купівлі-продажу, доручення тощо).

Якщо широкий контекст не прояснює значення терміна, слід подивитися визначення терміна в тлумачному юридичному словнику та інших довідкових джерелах, при цьому слід звертати увагу на словникові примітки, які зараховують термін до різних сфер застосування.

Після вибору потрібного значення слова важливо перевірити його на відповідність вузькому контексту, тобто чи підходить вибране значення змісту перекладеного речення, абзацу.

*Проблема 2*

*Багатозначність загальнолітературної лексики*, яка використовується як термін або в його складі. Для юридичної мови характерне використання слів і словосполучень, що зустрічаються в повсякденній мові, на перший погляд, прозорих за значенням. Насправді в юридичних текстах вони набувають інших значень, логічний зв'язок яких зі звичайними значеннями встановити непросто. Слова літературної мови також можуть входити до складу термінів і, будучи багатозначними, ускладнювати їх розуміння. Таким чином, ці труднощі стосуються вибору правильного значення слова, яке або знаходиться на периферії значень конкретного слова, або є омонімом.

*Наприклад:*

The testator died without issue.	Спадкодавець помер, не залишивши нащадків.
Game law	закон про охорону дичини і правила полювання.
Good offices	добрі послуги, посередництво;
trade dispute	трудоий спір;
trade mark	товарний знак.

*Вирішення проблеми*

У випадку, якщо звичне, основне значення слова загальнолітературної мови не підходить за контекстом, рекомендується вивчити інші значення слова за словником, звертаючи увагу на вузький і широкий контекст.

### Проблема 3

#### Пошук українського відповідника для термінологічної лексики

До термінологічної лексики належать слова загальнолітературної мови, які часто зустрічаються у певній сфері вживання, наприклад у мові суддів, текстах договорів і судових рішень тощо. Такі слова, точно кажучи, не є юридичними термінами, тому що вони зберігають своє загальне значення, однак через часте вживання в будь-якій сфері права в обох мовах за ними закріплюються стійкі узуальні відповідності [4]. Використання перекладачем інших відповідників відразу помічається спеціалістами як порушення прийнятої норми юридичної мови. Таким чином, проблема їх перекладу полягає переважно в пошуку відповідного еквівалента українською мовою.

#### Наприклад:

The court upheld the decision.	Суд залишив рішення в силі. *Суд схвалив рішення.
The lower court held that...	Суд нижчої інстанції постановив... *Суд нижчої інстанції вважає...

#### Вирішення проблеми

Вибір українського відповідника залежить від правил сполучуваності слів або норми мови, прийнятої в певному жанрі юридичних текстів.

Одне слово може перекладатися словосполученням і навпаки.

#### Наприклад:

a person involved in a case – фігурант.

Якщо дослівний переклад не влаштовує, то знайти відповідник можна за допомогою прийому логічного розвитку.

Рекомендується складати власні глосарії слів і виразів, що застосовуються в різних юридичних текстах. Основними джерелами можуть слугувати аналогічні тексти українською мовою і тексти з паралельними перекладами [4].

### Проблема 4

#### “Фальшиві друзі” перекладача

Як відомо, “фальшиві друзі” перекладача можуть стати джерелом різного роду неточностей і помилок. Існують такі слова і серед юридичних термінів.

#### Наприклад:

Publicist	фахівець у галузі міжнародного публічного права;
marshal (US)	судовий виконавець;
court reporter	секретар суду;
residential qualification	ценз осілості;
club law	право сильного, кулачне право.

#### Вирішення проблеми

Необхідно пам’ятати, що якщо англійський термін схожий за написанням з будь-яким українським словом, то він може бути “фальшивим другом” перекладача, тобто не перекладається відповідним українським словом.

“Фальшиві друзі” перекладача являють собою окремий випадок багатозначних слів, тому для їх перекладу треба діяти так само, як і при перекладі багатозначних слів – перевірити інші значення за словником і врахувати контекст.

## Проблема 5

### Імпліцитні терміни

Деякі англійські юридичні терміни містять імпліцитні (формально невиражені) семи (компоненти значення) [3; 4]. Переклад імпліцитних термінів без виведення прихованих сем або їх неправильне встановлення може призвести до неточностей чи спотворення значення терміна. При перекладі таких термінів необхідно відновити приховані семи і виразити їх за допомогою додавання потрібних слів. Слід зазначити, що додавання нових слів може зажадати й зміни структури словосполучення. У наведених далі прикладах відновлені приховані семи в українському перекладі підкреслені:

defective delivery	поставка дефектного <u>товару</u> , *недіюча або недійсна ліцензія (неправильно);
dying declaration	передсмертна заява (заява <u>померлого</u> ), *декларація, що втратила силу;
citizen's arrest	затримання порушника цивільною особою, *арешт громадянина.

### Вирішення проблеми

Розуміння та переклад імпліцитних термінів вимагає ретельного аналізу семантичної структури терміна-словосполучення на предмет прихованих сем, встановлення відносин між компонентами терміна на основі контексту.

Для полегшення розуміння такого терміна потрібно перефразувати його українською або англійською мовами, відновлюючи всі пропущені і ті, що мають-ся на увазі, слова. Наприклад: dying declaration – declaration of a person who is dying.

На підставі проведеного аналізу з використанням довідкових джерел перекласти термін, використовуючи прийоми додавання, перестановки або логічного розвитку.

Перекладений термін необхідно перевірити на контекстуальну відповідність, тобто визначити чи підходить він за змістом у конкретному контексті.

## Проблема 6

*Терміни-метафори і терміни-ідіоми.* До цієї групи термінів входять словосполучення, що складаються зі слів з метафоричним значенням, а також терміни-фразеологізми. Труднощі перекладу таких термінів полягають у тому, що їх внутрішня форма, навіть будучи іноді досить прозорою, не дає перекладачу змоги вивести значення всієї термінологічної одиниці. Іншими словами, вгадати значення таких словосполучень буває далеко не просто, а дослівний переклад усіх компонентів словосполучення (калькування) в цих випадках, як правило, не передає значення такого терміна.

### Наприклад:

blue sky laws	законодавство про контроль за капіталовкладеннями; * закон про повітряний простір;
king's bounty	допомога матері, що народила трійню або більше; *королівська щедрість;
christmas tree	перевантажений поправками законопроект;
lame duck	“кульгава качка”:

1) вибрана група діячів або діяч, що завершує своє перебування на посаді до моменту її передачі спадкоємцю;

2) президент, термін повноважень якого закінчується і який не має права або бажання знову брати участь у виборах.

### *Вирішення проблеми*

Якщо є ознаки того, що термін є ідіомою або містить метафоричні або метонімічні значення, то дослівний переклад таких термінів, як правило, не допускається.

Спочатку необхідно визначити точне значення термінологічного словосполучення, використовуючи словники і довідкові джерела, а також звірючись з контекстом.

Якщо перекладач відмовляється від збереження образності через немотивованість внутрішньої форми, особливості стилю, контексту тощо, то для передачі значення терміна використовується описовий переклад, який у подальшому може бути скорочений до ключового слова. Наприклад: king's bounty – допомога.

Якщо внутрішня форма терміна комунікативно значуща і мотивована для утримувача перекладу, то такий термін може бути перекладений. Перекладене слово з переносним (образним) значенням береться в лапки, а поруч наводиться описовий переклад. Наприклад: channelcaptain – “капітан” збутового каналу або найбільш впливовий учасник торговельно-розподільчої мережі товарів.

**Висновки.** Оволодіння юридичною термінологією іноземною мовою являє собою складний і багатобічний процес, але деякі найпоширеніші труднощі, що виникають у процесі її вивчення, можна поєднати для узагальнення та подальшого подолання при практичному перекладі. Звичайно ж, вони не вичерпуються описаними вище проблемами. Проте запропоновані засоби їх вирішення можуть допомогти систематизувати знання й уміння студентів, а також надати їм діям з вивчення англійської юридичної термінології творчого та осмисленого характеру. Основні результати проведеного узагальнення набувають практичного значення в процесі узгодження сучасних національної та міжнародної термінологій, а також удосконалення викладання іноземних мов. Крім того, отримані результати можуть стати у пригоді при міжнародному спілкуванні.

#### **Література**

1. Гумановська І.М. Англійська юридична термінологія в економічних текстах: генезис, дериваційні та семантико-функціональні аспекти / І.М. Гумановська ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Л., 2000. – 19 с.
2. Кнодель Л.В. Англійська для юристів / Л.В. Кнодель. – К. : ПАЛИВОДА А.В., 2007. – 260 с.
3. Новий англо-російський юридичний словник / С.М. Березовенко та ін. – К., 1993. – 245 с.
4. Рыбин П.В. Типичные проблемы овладения юридической терминологией на английском языке / П.В. Рыбин ; Московская Государственная Юридическая академия. – М., 2009. – 7 с.
5. Encyclopedia Britannica On line 2003.
6. Language and the Law / Ed. John Gibbons. – Longman group Ltd., 1994. – 567 с.

СЕРДЮК С.М., БОНДАРЕНКО О.А.

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ОСВІТІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ГЛОБАЛЬНОЇ СОЦІОЕКОСИСТЕМИ**

Як відомо, ХХІ ст. характеризується колосальним технічним прогресом. Людство має безліч дивовижних надбань у мистецтві, літературі, архітектурі, науковій та освітній сферах як результат діяльності багатьох поколінь. Здобутки різних народів і націй можна вважати спільними, неуніфікованими, оскільки ними користується здебільшого все населення земної кулі. Водночас розділеними людством “за фактором справедливості” виявились не тільки успіхи й надбання, а й одна спільна проблема – наближення глобальної екологічної кризи. Різкий дисбаланс в економічному й соціальному розвитку країн світу, війни, локалізовані

природні й техногенні катастрофи – навіть ці загрозливі явища не дають населенню Землі такої єдності, як передчуття екологічного лиха, про яке наразі в особі наукового й взагалі громадського співтовариства говорить уся планета.

З наукової точки зору, глобальна соціоекосистема вміщує у собі п'ять підсистем, що взаємодіють: природну (гідросферу, атмосферу, літосферу й біосферу), людську (етносферу), техносферу, соціосферу (як творення діяльності людини), а також ноосферу (загальний інформаційний простір, який до кінця ще не сформований) [1]. Тому життя людини в сучасному розумінні – це комплексна взаємодія багатьох аспектів: біологічних, психологічних, соціальних, освітніх, економічних, географічних, політичних тощо. Всі підсистеми глобальної соціоекосистеми є об'єктами та суб'єктами безпеки існування системи, відчують на собі взаємовплив, який може бути як позитивним, так і негативним. Вони можуть створювати передумови для успішного функціонування чи руйнування та знищення як самих себе, так і інших підсистем. Згідно з теорією В.І. Вернадського [2], людина у ХХ ст. стала найбільшою геологічною силою на планеті, людська діяльність почала перевищувати масштаби найпотужніших стихійних явищ. На жаль, могутність людства майже не спрямовувалась на створення на Землі ноосфери. Внаслідок цього почалося й прогресує руйнування довкілля, що загрожує стати незворотним і призвести в найближчому майбутньому до такої міри деградації навколишнього середовища, що воно стане непридатним для подальшого існування людства. Як ми бачимо, взаємодія в діаді “людина – природа” (або “людство – довкілля”) є двобічною. Якщо людство завдає шкоди природі і завдавало багато століть поспіль, то це неминуче позначиться на стані здоров'я та життєдіяльності людей, а отже, на житті майбутніх поколінь.

Сучасний рівень об'єктивних знань про стан середовища і прогнози розвитку глобальної соціоекологічної ситуації зумовлюють усвідомлення світовим співтовариством гостроти екологічної проблематики, необхідність глобальної переорієнтації й екологізації суспільно-політичного, економічного, економіко-технологічного та культурного розвитку, здійснення для цього відповідних національних [3] і загальнопланетарних проектів [4]. Але це можливо лише за умов розуміння необхідності всебічної екологізації діяльності на всіх рівнях. Тому насуваються потреба вирізнити ту галузь життєдіяльності людини, поступовий вплив на яку має привести до покращення загальної екологічної ситуації у світі.

Одним з таких важелів впливу стала освіта. Людство зможе через певні зміни в системі досягти не тільки стабільного соціоекономічного розвитку, а й гармонізації у відносинах “людина – природа”. Дії, спрямовані на вирішення цієї спільної проблеми, були сформульовані у Концепції сталого розвитку суспільства [5], яка є основним документом міжнародної взаємодії та ратифікована такими організаціями, як ООН (програма ЮНЕП), Міжнародний союз охорони природи (МСОП), Світовий банк, Всесвітній фонд дикої природи, Міжнародна комісія з довкілля та розвитку й ін. [6]. Основною ідеєю Концепції є обов'язкова єдність суспільно-політичної, економічної, економіко-технологічної, культурної та екологічної галузей життєдіяльності для забезпечення сталого розвитку людства.

**Мета статті** – дослідити основні положення і можливості практичного застосування освіти для сталого розвитку системи “людина – природа”, визначити конкретні цілі діяльності психолога в межах екологізації освіти. Наукова



новизна дослідження полягає у спробі перейти з розгляду людини як частини соціуму, на яку впливає освіта та виховання, до розгляду людини як такої, що має особистісні характеристики та індивідуальну соціокультурну специфіку, а саме: сприйняття соціальних проявів крізь призму особистісних, вікових, етнокультурних особливостей та індивідуальних характеристик. Практична цінність – пошук і можливість подальшого використання для забезпечення освіти з метою сталого розвитку основних характеристик людини, що впливають на її життєдіяльність та особливості поведінки у відносинах “людина – природа”. Саме психолог має змогу не тільки взяти участь в усвідомленні людиною фактичної інформації про стан довкілля, а й довести цінність і роль кожної людини у вирішенні глобальних екологічних проблем.

Сталий розвиток – це планетарна стратегія, яку слід впроваджувати на національних та регіональних рівнях, оскільки кожна нація і кожна держава несуть свою частку відповідальності за спільне майбутнє людства. В Україні поширюється розуміння того, що розбудова освіти для сталого розвитку має сприяти становленню нового світогляду [3], відповідно до якого всі соціально-економічні та соціально-екологічні процеси та явища повинні розглядатися з урахуванням принципів сталості й обережності. Сталий розвиток передбачає ощадливе ставлення до довкілля, коли люди братимуть від природи лише необхідне для їхнього життя, обов’язково зважаючи на те, чи зможе природа відновити цей ресурс [2]. Ідеться про необхідність установавання зобов’язань для сучасного суспільства, що дасть можливість зберегти ресурси (природні, економічні та соціальні) для забезпечення майбутнім поколінням рівня життя, не нижчого за сучасний.

Традиційно процес екологічної освіти пов’язується та обмежується екологічним просвітництвом і часом ототожнюється з останнім. У цьому разі екологічна вихованість людини розглядається як обов’язковий наслідок екологічного просвітництва [7]. Передбачається, що коли людина буде достатньо екологічно ерудованою, то вона “автоматично” стане екологічно вихованою. Проте реальність свідчить, що екологічна освіта виявляється малоефективною, якщо вона базується тільки на розширенні знань з екології [8]. Кардинальні рішення у сфері психолого-педагогічної діяльності з розвитку екологічної свідомості полягають у принциповій зміні характеру ставлення людини до природи, і тому особливого значення набуває пошук механізмів і засобів перетворення мотиваційно-потребової сфери особистості, які відповідають установкам і цілям у її перетворювальній діяльності, у практичній взаємодії з природною сферою [9]. Тому проблема формування стійкої екологічної свідомості як на індивідуальному, так і на національному рівнях потребує створення нової “інвайронментальної освітньої парадигми”, яка повинна спиратися на відповідну сучасну психологічну базу. У зв’язку з цим важливим є положення “Освіта для сталого розвитку”, де наголошується на тому, що завдяки освіті сталий розвиток перетворюється з філософської ідеї на інструмент повсякденного життя, пов’язується з відповідальністю кожного громадянина планети Земля за свої дії. Психологія зі свого боку може сприяти широкому впровадженню та застосуванню Концепції сталого розвитку суспільства [10]. Основною метою є поєднання теоретичних напрацювань з цієї проблематики та їх практичного використання в освіті. Можна виді-

лити основні перспективні можливості залучення практичної психології до впровадження у життя Концепції сталого розвитку суспільства:

1) діагностика та корегування провідних цінностей, які є рушійними силами діяльності людини;

2) діагностика та корегування основних соціально-психологічних установок, якими керується людина в повсякденному житті;

3) дослідження особистісних характеристик людини, які виявляються у відносинах “людина – природа”;

4) зіставлення цінностей, установок із віковими особливостями та визначення сенситивних зон;

5) пошук і подальше використання спільних прийнятних для великої групи людей способів корекції ставлення до власних потреб з огляду на глобальні проблеми людства.

Представлена в рамках освітньої програми різнопланова екологічна інформація розширює кругозір школярів, але не співвідноситься з усвідомленими можливостями впливати на екологічну ситуацію. Спеціальними дослідженнями встановлено, що, хоча загалом і спостерігається поглиблення й розширення сфери екологічних знань учнів із класу в клас, наявна певна залежність: чим глибше учні усвідомлюють глобальний характер екологічних проблем, тим менше вони відчують особисту причетність до них і можливість участі в їх вирішенні. Підтверджується головна суперечність сучасної шкільної екологічної освіти: “масштабність” екологічних знань суперечить індивідуальним і вузьколокальним можливостям школярів у застосуванні цих знань [10]. Це сприяє формуванню в більшості з них установки “сторонніх спостерігачів”. Реалії сьогодення такі, що більшість учнів поодиночку можуть впливати лише на характер і спрямованість своїх власних дій і вчинків, які стосуються поліпшення побуту, споживання, екологізації способу життя і, відповідно, в найкращому випадку, нести відповідальність за них. Вони не спроможні до об’єднання у спільноти й екологічні рухи, вважаючи, що не в змозі протистояти руйнуванню природи та свого середовища існування (за умов усвідомлення можливості апокаліпсису). Але роль роботи шкільного психолога в цьому контексті полягає у формуванні усвідомлення учнями сили своїх спільних зусиль, спрямованих на збереження й поліпшення довкілля, вироблення стійкої екологічної свідомості та сприйняття природоохоронної проблематики з центральної позиції для забезпечення повноцінного гармонійного співіснування.

Для підвищення виховної ефективності екологічної освіти постає перспективним методичне застосування в педагогічному процесі всього комплексу різноманітних чинників і механізмів, що сприяють формуванню гуманного ставлення до природи. Найбільш ефективна методична реалізація цих принципів і методів здійснюється через еколого-психологічний тренінг, спрямований на формування та корекцію екологічної свідомості його учасників (підвищення показників психологічної близькості зі світом природи та подолання антропоцентричного прагматичного ставлення до природних об’єктів; збільшення інтенсивності суб’єктивного ставлення до природи; стимулювання інтересу до пізнання світу природи й прагнення взаємодії з природними об’єктами; зменшення проявів ворожості в людини до природних об’єктів; руйнування світогляду, пов’язаного з протиставленням людини живим істотам, тощо).

**Висновки.** У цьому разі проблема дослідження психологічних механізмів взаємодії людини зі світом природи залишається однією з центральних у процесі розробки психологічних основ сучасної екологічної освіти. Таким чином, лише поєднання екологічного просвітництва з методами практичної психології (еколого-психологічного тренінгу) в рамках Концепції сталого розвитку суспільства може привести до стійкого позитивного настрою та спрямування свідомої діяльності людини на збереження довкілля, забезпечення сталого розвитку глобальної соціоєкосистеми та формування такої її підсистеми, як ноосфера.

#### Література

1. Малофеев В.И. Социальная экология / В.И. Малофеев. – М. : Дашков и Ко, 2003. – 260 с.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1989. – 258 с.
3. Національний екологічний центр. Проекти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nescu.org.ua/category/biodiv/projects>.
4. Реализация требований Стокгольмской конвенции в России и за рубежом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ncpcoil.com/projects/international>.
5. Сталый розвиток суспільства: роль освіти : путівник / [В. Підліснюк, І. Рудик, В. Кириленко, І. Вишенська, О. Маслоківська ; за ред. В. Підліснюк]. – К. : Ковальчук, 2005. – С. 88.
6. Устойчивое развитие [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. Международный проект “Образование для устойчивого развития” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.permecology.ru/eco\\_meropr/contest17.php](http://www.permecology.ru/eco_meropr/contest17.php).
8. Шевяков О.В. Основы экологической психологии / О.В. Шевяков. – Д. : РВВ ДНУ, 2002. – 52 с.
9. Белл Д. Третья технологическая революция и ее возможные социально-экономические последствия / Д. Белл. – М. : Мир, 1990. – 210 с.
10. Освіта для сталого розвитку. Національна доповідь (скорочено) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nescu.org.ua>.

СИДОРЕНКО-НИКОЛАШИНА Е.Л.

## ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ КАРТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Социально-экономическое развитие молодой независимой Украины на современном этапе приводит к необходимости создания новой конкурентоспособной сельскохозяйственной продукции, которая невозможна без подготовки высококвалифицированных кадров агротехнологических специальностей.

Аграрное образование должно гарантировать не только качественный уровень подготовки сельскохозяйственных кадров, соответствующий требованиям современной мировой экономики и международным стандартам, но и способность агрария адаптироваться к рыночной экономике. Внедрение прогрессивных технологий перерабатывающей промышленности агропромышленного комплекса, качественный скачок увеличения сложности технологического оборудования и количественное накопление его разнообразия изменили требования к знаниям и умениям специалистов.

Математика, по-прежнему, является одним из наиболее трудоемких предметов как для преподавания, так и усвоения. Исследованием вопросов содержания и повышения качества образования, в том числе математического, занимались В.В. Давыдов, Л.Д. Кудрявцев, И.Я. Лернер, В.М. Монахов, М.Н. Скаткин, А.А. Столяр и другие. Изучение теоретических и практических аспектов проблемы повышения качества математического образования опирается на работы известных психологов, дидактов Ю.К. Бабанского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева.

Работы данных педагогов относятся к периоду начала информационного бума, когда необходимые знания черпались студентами в основном из печатных источников. В настоящее время в связи с возрастанием информационных потоков и числа предметов учебного плана возникает необходимость трансформации традиционных педагогических принципов и методов обучения к новым требованиям информационного общества.

Система высшего образования Украины сегодня существует в рамках европейского Болонского процесса и кредитно-модульной системы обучения. Вследствие этого, предлагаемая в данной статье методика организации контроля знаний по высшей математике у инженеров-технологов пищевых направлений, основанная на модульно-рейтинговом оценивании, является актуальной и базируется на нормативных документах о высшем образовании [2], главных принципах Болонского процесса [1–4], положениях кредитно-модульной системы обучения [3].

Задачами преподавания математики являются: теоретическое осмысление учебного процесса; определение роли и места математики в системе обучения; разработка методов и форм обучения, системы контроля и оценки знаний учащихся.

Для решения поставленных задач, очевидно, необходимо иметь достаточное количество учебного времени. Однако, число академических часов, предусмотренное учебными планами высших агротехнических заведений на изучение курса высшей математики, постоянно сокращается. Специфика обучения студентов инженерно-технологических специальностей состоит в том, что, помимо общенаучных дисциплин, в учебных планах этих вузов большая часть часов отводится на профессиональные дисциплины, в том числе на производственную практику, проходящую на винодельческих, молочных, консервных заводах, кондитерских и парфюмерных фабриках. Так как резервов аудиторного учебного времени практически нет, то их приходится изыскивать в самой организации учебного процесса.

Имеет место также и существенный диссонанс между высокими требованиями, предъявляемыми к будущим инженерам-технологам, и низким уровнем их довузовской математической подготовки вследствие того, что большинство из них являются выпускниками сельских школ, обеспечивающих недостаточный уровень знаний для успешного обучения в вузах страны.

Для разрешения данных противоречий мы видим единственно возможный путь – применение в преподавании высшей математики эффективных инновационных технологий обучения, основанных на дидактических принципах педагогики, как классических, так и современных.

**Цель статьи** – раскрыть, наряду с традиционными формами контроля знаний студентов нетрадиционные формы с использованием различных способов картирования знаний, таких как визуализация учебного материала в виде структурно-логических схем.

Сформулируем основные принципы системы обучения математике студентов агротехнологических специальностей:

- соблюдение оптимального баланса между теоретическим содержанием и практической направленностью учебного курса;
- ориентация на осуществление концепции непрерывного образования;
- кредитно-модульный принцип организации учебного курса и модульно-рейтинговая система оценивания знаний студентов;
- структуризация учебного материала по основным разделам курса в виде структурно-логических схем.

Картирование знаний в виде структурно-логических схем описывает изучаемые понятия высшей математики, выделяя основные, существенные свойства, раскрывающие их содержание; систематизирует знания студентов, позволяет диагностировать уровень их подготовки по данной конкретной теме и ликвидировать пробелы в этих знаниях. Схемы служат моделями тех связей, которые должны быть установлены в процессе обучения.

Для контроля знаний нами применялись как его традиционные формы (математический диктант, аудиторные самостоятельные работы, текущий устный опрос, индивидуальные домашние задания, проверка тетрадей для самостоятельной работы, реферат, модульная работа, зачет, экзамен), так и контроль с использованием нетрадиционных средств (тестовые задания, содержащие структурно-логические схемы; коллоквиум в форме анализа структурно-логических схем; дидактическая игра “заполни пустую ячейку”).

При устном опросе (до 10 мин), проводимом в начале практических занятий, студентам задаются вопросы, направленные на установление связи ранее изученного учебного материала с новым, а также на повторение центральных положений теории, сформулированных преподавателем на лекции. Правильный ответ студента на вопрос или существенное дополнение к нему оценивается в 0,3 балла. Следовательно, правильный ответ на один вопрос не дает студенту заработать балл, однако это становится возможным при правильном ответе на два-три вопроса.

Устный опрос может чередоваться с коротким математическим диктантом. Например, в начале практического занятия на тему “Решение дифференциальных уравнений первого порядка” целесообразно вспомнить основные понятия теории обыкновенных дифференциальных уравнений (далее – ДУ). Так, при проведении диктанта можно предложить вопросы, образец которых (два варианта) приведен в таблице.

Таблица

**Образец задания для математического диктанта**

Номер вопроса	Время ответа, мин	Предлагаемые задания	
		Вариант 1	Вариант 2
1	2	Что называется обыкновенным ДУ?	Что называется решением ДУ?
2	2	Записать задачу Коши для ДУ 1-го порядка	Записать задачу Коши для ДУ 2-го порядка
3	2	Что называется общим интегралом ДУ?	Что называется частным интегралом ДУ?
4	1,5	Что называется порядком ДУ?	Какая кривая называется интегральной?
5	1,5	Дать определение изоклины	Дать определение особого решения
6	1	Записать начальные условия для ДУ 2-го порядка	Записать начальные условия для ДУ 1-го порядка

Заметим, что время, отводимое на ответы, составляет 10 мин, с учетом сбора работ (1 мин) общее время диктанта совпадает со временем устного опроса и равно 11 мин. Преимущество диктанта перед опросом состоит в возможности опросить и оценить знания каждого из студентов (0,3 балла за каждый правильный ответ с последующим округлением результата до целых). Таким образом, максимально возможная сумма за диктант равна 2 баллам, присоединяемая к общей сумме баллов студента за текущий модуль.

Аудиторные письменные работы проводятся в конце практического занятия и предполагают самостоятельное решение задачи или примера по пройденной теме с целью закрепления нового материала. Время, отводимое на данный вид контроля, составляет 10–15 мин, а работа студента оценивается от 0 до 3 баллов. Например, предлагается вычислить предел функции, продифференцировать функцию, взять интеграл методом замены переменной или по частям, в двойном интеграле изменить порядок интегрирования, решить дифференциальное уравнение, исследовать ряд на сходимость и т. д.

Над индивидуальными домашними заданиями студенты работают несколько дней (10–15), так как по содержанию они обычно охватывают большой раздел учебной программы. Выполнение их требует серьезной самостоятельной подготовки с книгой и другими материалами, анализа соответствующих структурно-логических схем. Эти задания содержат набор из 10 задач или (и) примеров по изучаемой теме. Данный вид работы студентов оценивается от 0 до 10 баллов.

Рефераты целесообразны для повторения и обобщения учебного материала. Они не только позволяют систематизировать и активизировать имеющиеся у студентов знания, проверить умение раскрывать тему, но и помогают приобрести самостоятельно новую, необходимую для изучения темы информацию. В качестве заключительного этапа работы над рефератом мы предлагаем студенту составить структурную схему раскрываемой темы и провести в письменном виде ее логический анализ. При проверке рефератов мы обращаем внимание на следующие критерии: соответствие содержания теме; полноту ее раскрытия; последовательность изложения; самостоятельность суждений; логическую связность и правильность структуры составленной схемы; полноту проведенного анализа схемы. Исходя из данных параметров, мы оцениваем индивидуальные рефераты студентов от 0 до 10 баллов.

Контроль знаний с использованием некомпьютерных средств, предполагает проведение устного индивидуального коллоквиума в форме анализа структурно-логических схем и организации дидактической игры “Заполни ячейку”.

Коллоквиум, согласно предлагаемой методике, проводится в виде устного индивидуального опроса во внеаудиторное время, в ходе которого студентам предлагается раскрыть одну из тем учебного курса (внутри изучаемого модуля), основываясь на полном анализе ее структурно-логической схемы или кластера, связывающего понятия данной темы со смежными. Учащиеся должны дать определения вновь вводимых математических понятий, раскрыть комплекс ассоциативных связей внутри схемы, установить логический переход от уже усвоенного к новому, указать прикладной аспект изучаемой темы. Таким образом, студенты осуществляют горизонтальную и вертикальную навигацию по структуре данного отрезка учебного материала и продолжают формировать в своем сознании систему математических понятий. В ходе подобного индивидуального собеседования каждый студент не только узнает, чему он научился, но и какие ошибки допустил, что не усвоил, понимая при этом как можно самостоятельно оценивать свои знания. Коллоквиум оценивается от 0 до 15 баллов и проводится один раз в конце каждого модуля. Следовательно, отчитываясь по изученному модулю, учащиеся должны отвечать также и на вопросы, которые прорабатывались ими самостоятельно. Поэтому составной частью коллоквиума должна стать проверка конспектов для самостоятельной работы (до 5 баллов).

Более глубокому осмыслению и усвоению математических понятий способствует такой вид контроля, как дидактическая игра “заполни пустую ячейку”.

Она является альтернативой математическому диктанту. При этом верное заполнение обеих ячеек оценивается в 2 балла, одной из них – в 1 балл, отсутствие верного ответа – в 0 баллов (рис. 1).

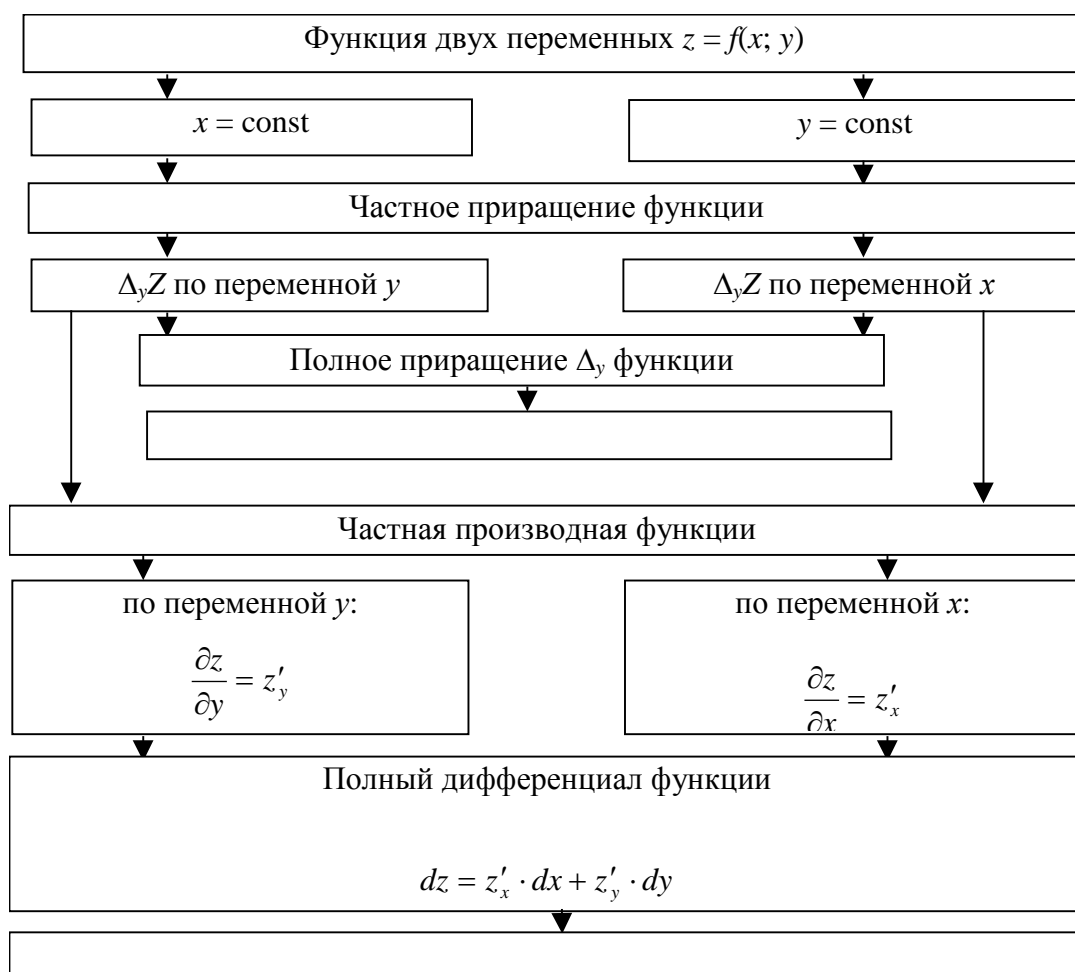


Рис. 1. Структурно-логическая схема “Непрерывность и дифференцируемость функции двух переменных”

Пример, представленный на рис. 1, предназначен для формирования понятий “непрерывности” и “дифференцируемости в точке” функции двух переменных. Для заполнения первой пустой ячейки студент должен вспомнить понятия приращения и непрерывности функции одной переменной в точке, предела функции двух переменных в точке и связать их с вновь введенным понятием полного приращения  $\Delta z$  функции  $z = f(x; y)$  в точке. Затем на основании определения в первую незаполненную ячейку студент должен вписать ответ: “непрерывность функции  $z = f(x; y)$  в точке”. Для заполнения второй пустой ячейки студент должен, оперируя такими понятиями, как “дифференциал” и “дифференцируемость в точке функции одной переменной”, аналогично связать понятие полного дифференциала функции двух переменных с ее дифференцируемостью. Правильным ответом будет термин “дифференцируемость функции  $z = f(x; y)$  в точке”. Правильное заполнение обеих ячеек оценивается в 2 балла, одной из них – в 1 балл, отсутствие верного ответа – в 0 баллов.

Тематический (периодический) контроль знаний осуществляется тогда, когда они в основном сформированы и систематизированы, т. е. с помощью итоговых модульных контрольных работ, задания которых содержат вопросы различных уровней сложности с указанием их “стоимости” в баллах. Последние два из 30 заданий каждой модульной работы представляют собой дидактическое упражнение “Заполни пустую ячейку” структурно-логической схемы, оцениваемое максимально (из 5 баллов). Такие задания мы относим к высокому уровню сложности, т. к. для их выполнения необходимо применить умения и навыки систематизации и структуризации учебного материала, способности воспроизводить логические связи между понятиями, что свидетельствует об эффективном усвоении знаний изучаемой темы. Приведем образцы двух последних заданий варианта итоговой модульной контрольной работы по теме “Элементы теории обыкновенных дифференциальных уравнений. Элементы теории рядов”, представленных в виде структурно-логических схем с незаполненной ячейкой (рис. 2 и 3).

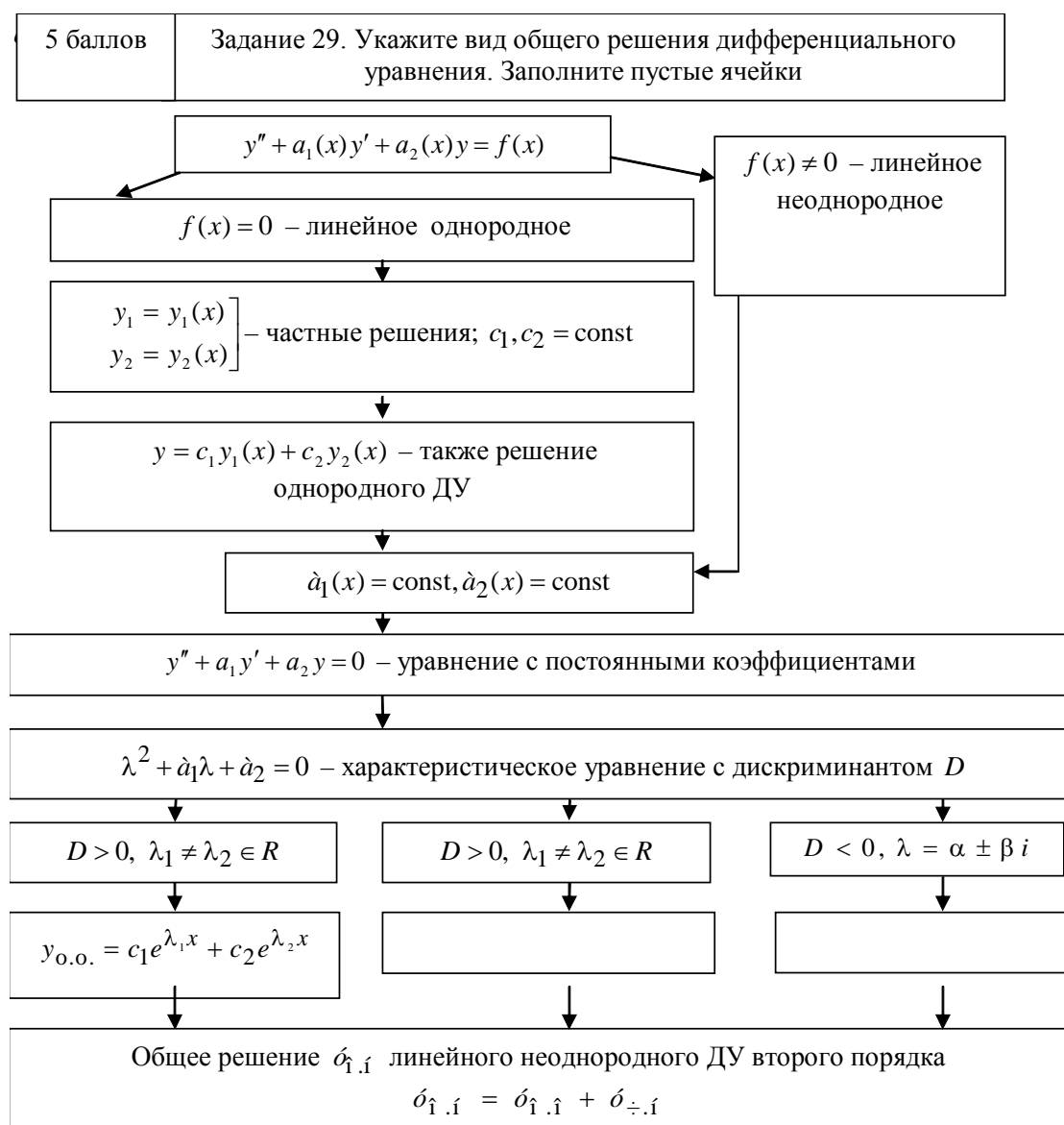


Рис. 2. Задание 29 модульной контрольной работы, сформулированное в виде структурно-логической схемы

Согласно положениям кредитно-модульной системы оценивания знаний студентов, каждый модуль предполагает набор 100 баллов. В зависимости от



специфики изучаемой темы, в сумму набранных за модуль каждым студентом баллов могут быть включены, по выбору преподавателя, различные виды выше перечисленных форм контроля. Так как главной составляющей в проверке знаний студентов является модульная контрольная работа, то на ее оценивание мы отводим 70 баллов, тогда все остальные формы контроля в сумме предполагают набор 30 баллов. Рейтинг каждого студента по учебной дисциплине “Высшая математика” за семестр рассчитывается по формуле:

$$R_{\text{итоговый рейтинг}} = R_{\text{модульная контрольная}} + R_{\text{иные формы контроля}} = 0,3 \cdot 100 + 0,7 \cdot \frac{R_{\text{м1}} \cdot \hat{E}_1 + R_{\text{м2}} \cdot \hat{E}_2}{\hat{E}_1 + \hat{E}_2}.$$

Здесь рейтинг итоговой аттестации (сдачи экзамена или зачета) рассчитывается из 30 максимальных баллов. Рейтинг учебной работы составляет не более 70 баллов и содержит  $R_{\text{м1}}$  и  $R_{\text{м2}}$  – баллы студента по первому и второму смысловому модулю соответственно, изучаемым за текущий семестр, из расчета 100-бальной системы;  $\hat{E}_1$  и  $\hat{E}_2$  – число кредитов, предусмотренных рабочим учебным планом для соответствующего смыслового модуля. Если в течение семестра изучается один модуль, то в данной формуле числитель и знаменатель дроби содержат только первые слагаемые.

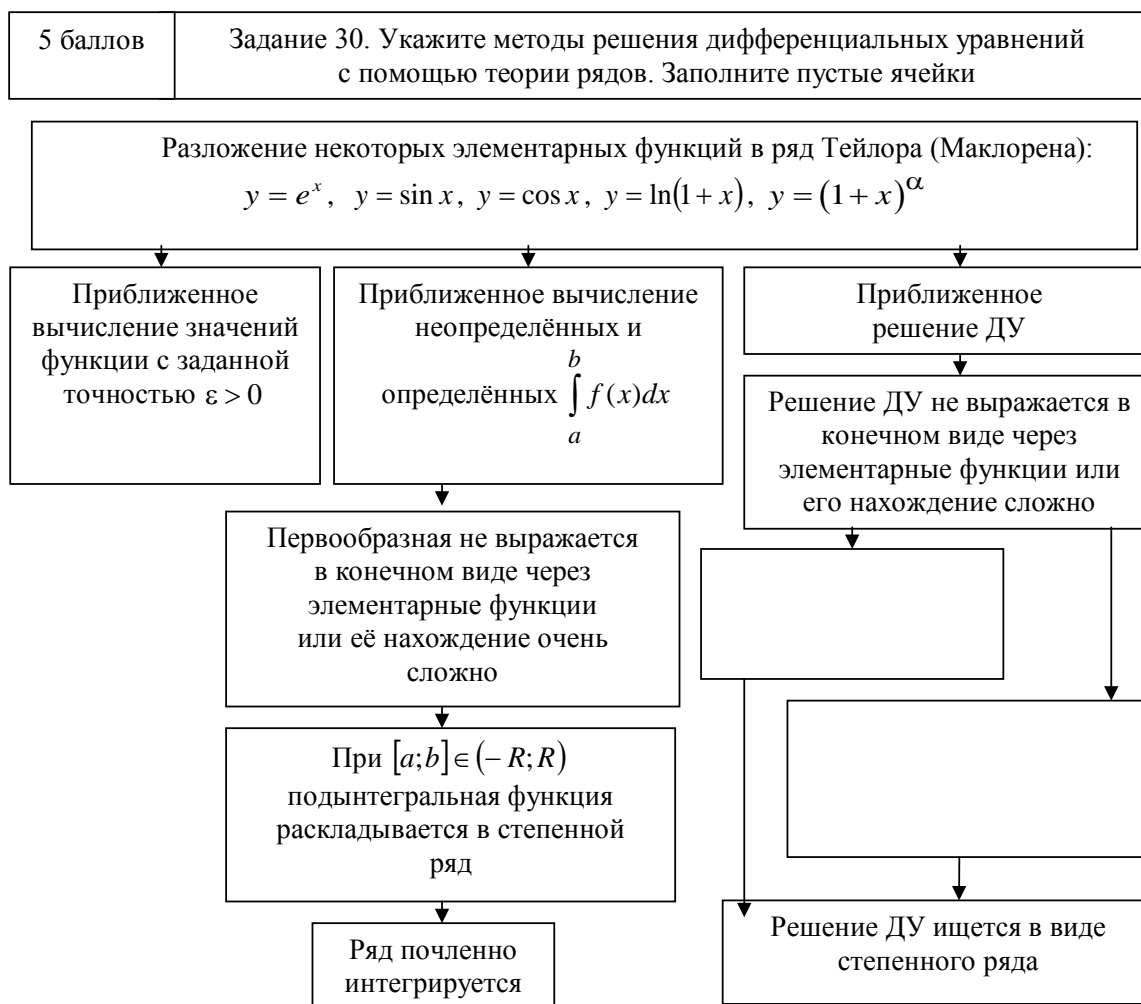


Рис. 3. Задание 30 модульной контрольной работы, сформулированное в виде структурно-логической схемы

Таким образом, контроль в высшей школе – это способ оценивания результатов совместной деятельности студента и преподавателя. Главной функцией

контроля знань являється забезпечення зворотного зв'язку, в час якої| вивчається ступінь відповідності поставленої меті і результатів, які досягнуті при впровадженні запропонованої методики навчання в навчальний процес.

В висновок можна зробити наступні **висновки**.

1. Візуалізоване представлення навчального матеріалу в формі структурно-логічних схем систематизує знання студентів, дозволяє діагностувати рівень їх підготовки по даній конкретній темі.

2. Форми контролю, базуючись на картюванні, ми відносимо до високого рівня складності, т. к. вони передбачають наявність у навчаних умінь і навичок систематизації, структуризації навчального матеріалу, здатності відтворювати логічні зв'язки між поняттями, що сприяє більш осмисленому засвоєнню понять вищої математики.

3. Запропоновані в даній роботі як традиційні форми контролю знань, так і засновані на аналізі структурно-логічних схем навчального матеріалу направлені на отримання інформації про помилки і проміли в знаннях навчаних, вказуючи студентам напрямки застосування зусиль на підвищення якості і ефективного засвоєнню їх знань.

Запропонований підхід організації контролю знань, заснований на засобах візуалізації навчального матеріалу, універсальний, відповідно, може бути використаний в інших дисциплінах. В наступних дослідженнях передбачається здійснити комп'ютеризацію запропонованих методів контролю знань, що полегшить їх використання і тиражування.

#### **Література**

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [ред. В.Г. Кремень]. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III.
3. Коваленко В.Г. Модульно-рейтингове навчання в індивідуалізації підготовки майбутніх фахівців / В.Г. Коваленко // Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна. – Л., 2002. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 44–50.
4. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 49 // Вища освіта : Інформаційний вісник. – 2004. – № 13. – С. 3–8.

СКІРКО Р.Л.

## **МОДЕРНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Проблема фахової підготовки майбутніх практичних психологів найбільшої актуальності набула останнім часом, оскільки з'явилися предметні сфери, де знадобилася допомога кваліфікованих психологів-професіоналів. Бурхливий розвиток різних галузей, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки психологів у галузі реклами, бізнесу, промисловості, менеджменту, консультативної та терапевтичної практики. Потреби цих галузей стимулюють технологічну, інструментально-технічну підготовку майбутнього практичного психолога. До труднощів, яких зазнають випускники ВНЗ, належать такі: не завжди достатній рівень практичних знань і умінь; слабка готовність до роботи в умовах конкуренції; суспільству потрібен психолог, адаптований до нового соціуму, психології сучасної дитини, здатний її розуміти; неготовність до са-

мостійного професійного самовдосконалення; відсутність сучасних професійних якостей, таких як уміння протистояти негативним впливам реальної дійсності, розуміння стійких гуманістичних принципів, переосмислення й емоційна саморегуляція, дбайливе ставлення до власних професійних і моральних ідеалів.

Саме такі якості визначають стабільність його професійної діяльності, рівень професіоналізму і наближають фахівця до моделі компетентної особистості, запропонованої Радою Європи, яка включає п'ять ключових компетенцій:

1) політичну і соціальну компетенцію (здатність брати на себе відповідальність, брати участь у визначенні групових рішень, у підтримці й покращенні демократичних інститутів, вирішувати конфлікти без насилля);

2) компетенцію, пов'язану із життям у багатокультурному просторі (для того, щоб контролювати прояви расизму і ксенофобії, запобігати розвитку нетолерантного клімату, освіта повинна “озброїти” молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як сприйняття розбіжностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій);

3) компетенцію щодо володіння усною та писемною комунікацією, яка особливо важлива для роботи і соціального життя, з акцентом на тому, що людям, котрі не володіють нею, загрожує соціальна ізоляція (у цьому контексті комунікації все більшого значення набуває володіння більше ніж однією мовою);

4) компетенцію, пов'язану з підвищенням інформатизації суспільства (володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін, здатність до критичного осмислення інформації, що поширюється засобами масової інформації та рекламою);

5) здатність навчатися впродовж життя як основа безперервної освіти в контексті як власне професійного, так і соціального розвитку [6, с. 197].

Щоб відповідати цим вимогам, майбутньому фахівцю необхідно вдосконалювати власну компетентність протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі. В цьому аспекті особливо актуальним є формування професійної компетентності практичних психологів, яке необхідно зосередити на створенні таких передумов:

- виховання лідерських якостей у майбутніх фахівців;
- організація психолого-педагогічного середовища для формування гнучкого творчого мислення студентів, їх безперервної самоосвіти;
- поглиблене вивчення іноземної мови та культури;
- уміння використовувати інформаційні технології під час вирішення різноманітних управлінських проблем.

Підготовка психологів у вищих навчальних закладах до професійної діяльності повинна розглядатися як цілісний педагогічний процес, у якому позааудиторна робота має створити розгалужену систему професійного самовираження студентів, підвищення фахової та професійної компетентності всіх його учасників – як студентів, так і викладачів. Необхідною умовою формування управлінської компетентності майбутніх практичних психологів є становлення і подальший розвиток їх активної громадянської і життєвої позиції, всебічний розвитку особистості, взаємодія, співпраця та співтворчість громадських молодіжних, студентських, профспілкових організацій у роботі вищих навчальних закладів.

Таким чином, формування управлінської компетентності майбутніх практичних психологів можна подати у вигляді сукупності компетенцій, які виявля-

ються в уміннях і поєднують у собі діяльнiсну i змiстову складовi. Система пiдготовки спецiалiстiв з вищою освiтою має бути прогностично орiєнтованою на повноцiнне пiдвищення iндивiдуально-професiйного статусу педагога, майстерностi, збiльшення його педагогiчних знань i наукових сил. Потрiбен психолог, адаптований до нового соцiуму, психологiї сучасної дитини, здатний її розумiти, дати хiд усьому новому в демократизованому свiтi, що гармонiйно розвивається.

**Мета статтi** – проаналiзувати рiзні пiдходи до модернiзацiї традицiйної системи професiйної пiдготовки у вищих навчальних закладах.

Так, Т. Сущенко вважає, що вузiвський педагогiчний процес сьогоднi – це перехiд вiд шкiльної змiстовно-iнформативної системи навчання до науково-аналiтичної, гуманiтарної, креативно-культурологiчної, за якої реалiзується дiалогiчна форма навчального спiлкування та пiзнання iстини, де викладач працює в тiснiй спiвтворчостi зi студентами i завжди сам збагачується, де не iснує однозначної iстини, а є простiр для варiативної думки, iдей, переконань – усе це умови, за яких особистiсть розвивається легко i всебiчно. Головною ознакою вузiвського навчання є його спрямованiсть на професiйну пiдготовку, високу розумову дiяльнiсть, швидкiсть i логiчнiсть системно-аналiтичного мислення, фундаментальнiсть знань, формування генетичної потреби у творчiй самостiйностi, яка буде потрiбна протягом усього життя, якiсно нове бачення себе, своєї ролi й участi в педагогiчному процесi, що вимагає реальних i глибинних змiн у професiйнiй дiяльностi його органiзатора – викладача. Т. Сущенко зазначає, щоб побудувати вузiвський педагогiчний процес на акмеологiчнiй основi, зробити його релевантним внутрiшнiм потребам студентiв, вiдображенням у їх свiдомостi “Я – в майбутньому”, необхідно вiддавати перевагу не тому, що викладається, а тому, як викладається, використовуючи iнформацiйний матерiал безпосередньо з найновiших досягнень науки, з життєдiяльностi тiєї спiльноти, у якiй перебуває студент, ураховуючи, що релевантнiсть досягається тiльки за умови, якщо вони ( студенти) визнають таке навчання дуже корисним для подальшої долi й професiйної дiяльностi [7, с. 382].

Науковi пошуки у зазначеному напрямi проводяться у працях В. Кременя, В. Кудiна, В. Лутай, Г. Нестеренко, А. Сущенко, Т. Сущенко, I. Пiдласого, Л. Пуховської та iнших, де доведено необхіднiсть переходу вiд авторитарно-дисциплiнарної моделi навчання педагогiв до особистiсно орiєнтованої, яка ґрунтується на новiтнiй педагогiчнiй етицi, що змiнює позицiї студентiв i викладачiв у спiлкуванні, визначає як прiоритетну форму навчального спiлкування дiалог, передбачає принципово новi пiдходи до особистiсного i професiйного становлення майбутнього фахiвця.

О. Пехота зазначає, що необхідна модернiзацiя традицiйної системи професiйної пiдготовки у вищих навчальних закладах, що ґрунтується на iнформативному висвiтленнi особливостей професiйної дiяльностi, шляхом створення сприятливих умов для засвоєння студентами змiсту професiйної дiяльностi на особистiсному рiвнi, втiлення цього змiсту в iндивiдуальних цiнностях, iдеалах, прагнення [5, с. 207].

Окреслюючи методологiчнi засади трансформацiї вищої освiти України в контекстi Болонського процесу, М. Євтух та I. Волощук зазначають, що, модернiзуючи навчально-виховний процес у ВНЗ вiдповiдно до стратегiчних орiєнтирiв, потрiбно вирiшити питання механiзмiв пiзнавальної дiяльностi, розвитку творчих здiбностей студентiв, проблеми рiвностi та свободи в освiтi. Навчально-виховний

процес, на думку авторів, слід підпорядкувати розвиткові творчого потенціалу студентів. Творча особистість зі швидким, гнучким, оригінальним і критичним мисленням, багатою уявою, мобільною пам'яттю значно краще пристосовується до побутових, виробничих і соціальних умов, змінює їх відповідно до власних уподобань, переконань тощо. Тому будь-яка педагогічна система, що базується на засадах гуманізму і зорієнтована на потреби особистості, має передбачати шляхи і засоби розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів [3, с. 6].

О. Гура переконливо довів, що на науково-теоретичному рівні є чітке усвідомлення того, що формування професійної рефлексії в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, є вкрай необхідним. Але домінуюча традиційна система організації підготовки у вищих навчальних закладах в основному зорієнтована на когнітивний підхід, що передбачає використання традиційних форм і методів навчання (лекції, семінарські заняття тощо), які спрямовані на змістовне “наповнення” професійної компетентності майбутніх фахівців: формування в них знань, умінь та навичок, тоді, як цілеспрямований розвиток професійних підсистем особистості не відбувається. Аналіз досліджень з проблем професійного становлення та розвитку особистості дає підстави стверджувати, що професійна рефлексія є базовим компонентом ефективної професійної діяльності та професійної компетентності фахівця, оскільки саме вона є рівнем прояву здібностей (О. Гура, Н. Кухарев, В. Решетько) [1, с. 31–37].

Інноваційне навчання в сучасному вищому навчальному закладі, за визначенням О. Іваницького слід розглядати як процес, що значною мірою сприяє створенню та становленню тих суб'єктивних умов, які роблять реально можливою майбутню творчість як викладача, так і студентів у процесі навчання. Значною мірою цьому сприяє введення кредитно-модульної системи навчання. Традиційне навчання, оперативно реагуючи на запити практики, вводить нові елементи знання, відбувається перегрупування навчального матеріалу, більше уваги приділяється змісту і формам організації навчального процесу. Проте, як зазначає автор, незважаючи на реформаційні заходи у вищій школі, за своїм змістом система професійної підготовки майбутніх педагогів фактично залишається традиційною, лекційно-практичною, яка за своїм змістом не спрямована на забезпечення діяльній варіативності професійної підготовки студентів. Тому структура навчальної діяльності педагогів повинна передбачати певний алгоритм формування професійних навичок, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії. І в цьому контексті важливою проблемою дидактики вищої школи вчений вважає самостійну роботу студентів. Різноманітні аспекти цієї проблеми досліджували М. Веткін, А. Івануха, Б. Єсіпов, І. Малкін, П. Підкасистий та інші. Тому висвітлення теоретико-методичних основ самостійної роботи студентів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах інноваційного навчання, стало предметом наукового дослідження О. Іваницького [2, с. 76].

На думку О. Мельник, проблема професійного становлення майбутніх фахівців повинна розглядатися з позицій компетентнісного підходу. Аналіз наукових досліджень (А. Вербицький, В. Максимова, А. Столяревська, О. Шиман та ін.) засвідчує, що відбувається зміщення акцентів із “знань – умінь – навичок” на інтеграцію тріади “знання – розуміння – навички”. У Результаті такої

інтеграції формуються компетенції, які більшість фахівців трактують як здатність і готовність особистості до певної діяльності.

Такий підхід передбачає розмежування двох базових понять: “компетентність” і “компетенція”. Компетентність – комплексна інтегральна характеристика особистості, яка розглядається як уміння актуалізувати нагромаджені знання й уміння в потрібний момент і використовувати їх у процесі реалізації професійних функцій. Компетентність виявляється, формується й розвивається в діяльності, вона визнана найважливішою умовою успішної професійної діяльності особистості та показником її можливостей.

Компетенції – пов’язані між собою професійні якості особистості, які охоплюють знання, уміння, навички, способи діяльності тощо, необхідні задля досягнення єдиної мети. Компетенції встановлюються нормативними документами, знаходять відображення в моделях випускників освітніх закладів та посадових інструкціях. Тенденції зміни соціально-економічного середовища вимагають адаптації людини до умов, що часто змінюються, зумовлюють посилення значущості таких універсальних компетенцій: уміння орієнтуватися на ринку праці, готовність пов’язувати свою кар’єру з продовженням освіти, вміння самостійно працювати з інформацією, приймати управлінські рішення тощо [4. с. 198].

**Висновки.** Таким чином, аналіз досліджень з проблем професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця дає підстави стверджувати, що модернізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах передбачає принципово нові підходи до особистісного і професійного становлення майбутнього спеціаліста. Необхідно побудувати вузівський педагогічний процес на акмеологічній основі, зробити його релевантним внутрішнім потребам студентів; створити сприятливі умови для засвоєння змісту професійної діяльності на особистісному рівні, втілити цей зміст в індивідуальних цінностях, ідеалах; навчальний процес слід підпорядкувати розвитку творчого потенціалу студентів; важливою проблемою дидактики вищої школи є самостійна робота студентів та використання позааудиторної роботи з метою професійного самовдосконалення.

#### **Література**

1. Гура О.І. Професійна рефлексія педагога як предмет емпіричного дослідження / О.І. Гура // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [голов. ред. Т.І. Сущенко та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 52. – С. 31–37.
2. Іваницький О.І. Теоретико-методичні основи самостійної роботи студентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О.І. Іваницький // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [голов. ред. Т.І.Сущенко та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 52. – С. 77–81.
3. Євтух М.Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М.Б. Євтух, І. Волошук // Освіта України. – 2006. – № 85. – С. 6.
4. Мельник О.М. Компетентнісний підхід до професійного становлення студентів педагогічних коледжів / О.М. Мельник // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [голов. ред. Т.І. Сущенко та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 52. – С. 197–201.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О.М. Пехота, А.М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.
6. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
7. Сущенко Т.І. Пріоритети сучасної освіти та педагогіки з позицій планетарного підходу / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [голов. ред. Т.І. Сущенко та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55. – С. 382–389.

## СТИМУЛОВАЛЬНИЙ ВПЛИВ МОТИВІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Соціальні, економічні, політичні та духовні перетворення в Україні передбачають ефективне здійснення та переведення на якісно новий рівень передбачає поліпшення теоретичної та практичної підготовки спеціалістів технічного профілю вищої кваліфікації. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук внутрішніх резервів підвищення ефективності навчально-професійної діяльності майбутніх спеціалістів. Такими внутрішніми джерелами активності особистості у процесі набуття знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання, самоосвіти та майбутньої професійної діяльності, є насамперед мотиви, потреби, інтереси, прагнення, ставлення до навчання. Оптимізація освіти у вищій школі передбачає цілеспрямоване формування в молоді позитивного ставлення до набуття знань. Учіння, як і будь-яка свідома діяльність, у суб'єктивному плані – це наслідок реалізації прагнень людини до задоволення своїх потреб.

Ефективність навчання визначається не тільки кількістю засвоєних знань, а і ставленням студентів до навчальної діяльності, їх внутрішньою позицією. Тому вивчення мотивації є центральною проблемою дидактики і педагогічної психології та є одним із найбільш актуальних наукових завдань.

**Мета статті** – визначити та обґрунтувати вплив мотивації на ефективність пізнавальної діяльності студентів технічного профілю при вивченні іноземної мови.

У наукових працях вітчизняних педагогів і психологів розглядається мотивація як одне із стрижневих утворень особистості. У науковій літературі виділяють декілька видів класифікацій мотивів учіння. Найбільш визнаним є поділ мотивації на внутрішню, яка безпосередньо пов'язана зі змістом навчальної діяльності та охоплює пізнавальні мотиви, мотиви самовдосконалення, і зовнішню мотивацію, яка включає соціальні мотиви (М. Алексєєва, Л. Божович, В. Ільїн, О. Киричук, О. Леонтєв, А. Маркова, В. Моргун, Н. Тализіна, Г. Щукіна, П. Якобсон та ін.). Останніми роками науковці стверджують, що будь-яка діяльність, у тому числі й навчальна, зумовлена одночасно багатьма мотивами, тобто полімотивована (В. Вілюнас, В. Ковальов, В. Ляудіс, В. Петренко, М. Філіппов, Г. Хесс та ін.).

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, розглядаючи мотивацію людини як психологічний феномен, науковці зіткнулися з багатьма труднощами. Насамперед, виникла термінологічна розбіжність: однаково і навіть як синоніми вживаються терміни “мотивація” та “мотив”. Розглянуті погляди на поняття “мотив” вказують на багатозначність у трактуванні цього терміна: мотивом називають різні психологічні феномени, уявлення та ідеї, почуття та переживання (Л. Божович), потреби, спонукання і нахили (Х. Хекхаузен), бажання, звички, думки і почуття обов'язку (П. Рудик), морально-психологічні установки (О. Ковальов), психічні процеси, стани і властивості особистості (К. Платонов), предмети зовнішнього світу (О. Леонтєв), установки (А. Маслоу) і навіть умови існування (В. Вілюнас).

Мотив – це складне інтегральне психологічне утворення, кінцевою метою якого є формування навчально-пізнавальної активності студентів та спонукання їх до досягнення поставленої мети.

За місцем у загальній ієрархії виділяють смислоутворювальні та стимулювальні мотиви. Смислоутворювальні мотиви визначають загальну спрямованість особистості. Студент, у якого основним мотивом навчальної діяльності є пізнавальний інтерес, відзначається міцно сформованою потребою в пізнавальній діяльності. Студент у цьому випадку не просто виявляє пізнавальну активність, він по-іншому не може діяти. Ті мотиви, які визначають сталість поведінки людини в конкретній діяльності і менше залежать від ситуативних, і є виявом спрямованості особистості. Стимулювальні мотиви є лише посиленням і не визначають загальної спрямованості особистості.

При такому підході до проблеми ієрархії завданням викладача є створення такої ієрархії мотивів, за якої мотиви, що мають більший стимулювальний вплив, виступали б як смислоутворювальні, відповідно, займали вищі місця в ієрархії. Як уже відзначалося, найбільшою стимулюючою силою наділені внутрішні мотиви або, за твердженням А. Маслоу, мотиви самоактуалізації. А найменш ефективними є зовнішні негативні мотиви, зокрема потреба в безпеці [2].

Вплив емоційного фактора на навчальну діяльність є неоднозначним. Він залежить від певних умов, зокрема:

- співвідношення мотивів і мети діяльності, чим більша розбіжність між ними, тим більшою є емоційне напруження, що дезорганізує діяльність;
- наявність у конкретній ситуації заздалегідь заданих емоційних параметрів, наприклад, оцінювання завдання як складного, що посилює відповідальність, суб'єктивне сприйняття дефіциту часу;
- вплив попереднього несприятливого емоційного стану тощо.

Тому завданням викладача є створення ситуації, яка б перешкоджала виникненню в студента стану емоційного напруження, і, навпаки, стимулювала б появу операційного напруження.

Одним з головних мотивів, які спонукають студентів до роботи на заняттях, є потреба у схваленні. Часто робота на занятті мотивується лише бажанням отримати схвалення. Разом з тим викладач, сам того не бажаючи, може знизити цю мотивацію, використовуючи похвалу занадто часто і цим самим знижуючи її цінність для студента.

Мотив досягнення знаходить своє відображення в підкріпленні високого рівня здібностей і в уникненні підтвердження низького рівня. Як правило, студенти схильні виявляти більшу концентрацію інтересу до тих предметів, на яких вони виявляють кращі здібності.

А.К. Маркова надає великого значення вмінню студентів ставити перед собою цілі і пов'язувала це вміння з рівнем мотивації. Студенти з високим рівнем мотивації досягнення краще вміють організовувати свою роботу та ставити цілі [3].

Іншим важливим мотивом є мотив компетенції, який виявляється у бажанні бути кращим у групі. Мотив компетенції не обов'язково залежить від набутого мотиву досягнення, а й має своє глибоке біологічне коріння. Інстинктивно студент буде більше цікавитись і займатись тим видом роботи, в якому він кращий за інших, і йому дуже важко примусити себе займатись тим, у чому він погано орієнтується.

Мотив престижності для багатьох студентів є провідним і може підпорядковувати потребу в похвалі та досягненні. Назначений мотив спрямовує активність студентів на ту діяльність, досягнення в якій принесуть більшу престижність серед однолітків, оскільки цей мотив спрямований у першу чергу саме на



них. Мотив престижності майже завжди є одним із найбільш усвідомлених, особливо в процесі вивчення іноземної мови.

Мотив домінування виявляється в бажанні студентів бути найкращими у групі, найкраще володіти навчальним матеріалом, бути авторитетом у певній сфері діяльності.

Близьким за суттю є мотив конкуренції. Студенти розглядають процес навчання як своєрідне змагання. Додатковим стимулом виступає заохочення з боку викладача через організацію конкурсів, змагань та вікторин.

Мотив безпеки в більшості випадків є найменш продуктивним і належить до нижчого рівня мотивів. Студенти, в яких цей мотив займає провідне місце в ієрархії мотивів навчання, спрямовують свою активність на навчальну діяльність не для отримання позитивних емоцій від задоволення потреби, а для уникнення негативних емоцій, пов'язаних з невиконанням поставлених завдань.

Беручи за основу теоретичні дослідження проблеми мотивації, ми розробили програму експериментального дослідження з метою вияву рівня сформованості пізнавальних мотивів студентів I–III курсів Луцького національного технічного університету.

Студентам було запропоновано перелік індикаторів мотивації вивчення іноземних мов у вигляді 22 запитань із логічно побудованим переліком можливих варіантів відповідей.

За результатами проведеного анкетування можна зробити висновки, що у студентів в основному виявляється зовнішня мотивація. Студенти не схильні докладати вольових зусиль у процесі вивчення іноземної мови, звичною на практичному занятті є зацікавленість. Під час підготовки до занять переважає орієнтація на похвалу та високу оцінку.

Процес формування професійного інтересу реалізується за стадіями та має певні закономірності. Одна з них полягає в тому, що професійний інтерес формується паралельно з розв'язанням навчально-виховних завдань. У нашому випадку формування професійного інтересу підпорядковується тим завданням, які повинен виконувати викладач іноземної мови з метою формування вмінь та навичок комунікації відповідною мовою. У зв'язку з цим особливого значення набуває особистісний компонент опанування іноземною мовою.

Вплив на формування професійного інтересу здійснюється опосередковано, через використання форм і методів роботи та організації взаємодії між викладачем і студентами таким чином, що процес формування професійного інтересу органічно вплітається в усі види навчальної діяльності й доповнює інші цілі, які ставить перед собою викладач.

Робота на занятті, організована за принципами комунікативності, має переваги перед теоретичним підходом до вивчення мови, оскільки мовна компетенція в більшості випадків може бути досягнута через підсвідоме засвоєння мови, активну участь у справжньому спілкуванні, яке має особистісний сенс для учасників. Тобто найефективнішим засобом вивчення іноземної мови є ситуація, за якої мова використовується як засіб професійного спілкування.

Для підвищення рівня усвідомлення свого професійного вибору та стимулювання професійної мотивації необхідно надавати студентам можливість виконувати функції фахівця при використанні на занятті рольових ігор. Разом з тим студенти матимуть можливість задовольняти свою потребу в компетентності, дорослості, домінуванні, а також розвивати професійно значущі риси характеру та навички.

Програмою нашого дослідження було передбачено апробацію системи занять комунікативного спрямування із завданнями, які мали на меті розвиток професійно значущих якостей. Мовний матеріал повинен уживатися функціонально, більше, ніж у звичайних групах, зверталась увага на розвиток практичних умінь і навичок, ураховувався рівень готовності студентів до виконання різних за складністю завдань: від репродуктивних до пошуково-творчих.

Крім того, враховувались вимоги навчальної програми та рівень знань студентів, необхідність розвитку практичних умінь.

Необхідно також відзначити, що особливо вдало проходили заняття, коли стандартні та нестандартні вправи виконувались почергово, змінюючи одна одну. Такий підхід давав змогу, по-перше, урізноманітнити роботу, по-друге, студентам не набридала робота через свою подібність, а емоційно забарвлені завдання підвищували активність студентів до певного рівня.

Одним з важливих елементів вправ була їх багатofункціональність, тобто, виконуючи їх, студенти розвивали різні вміння.

Практикувались також завдання, які розвивали лише одну із навичок. Для вивчення та активізації нової лексики використовувалися спеціальні завдання, але часто нова лексика вживалася і під час виконання вправ, головним завданням яких був розвиток певних навичок.

За результатами дослідження прослідковується тенденція до зменшення кількості відповідей “важко відповісти”. Це означає, що експериментальна робота в групах дала певній частині студентів змогу більш конкретно визначити своє ставлення до вивчення іноземних мов. Інтерес студентів до вивчення предмета зріс у середньому на 10,4%.

Проведене анкетне опитування серед студентів I–III курсів Луцького національного технічного університету дало можливість зафіксувати динаміку змін у ставленні не лише до результатів, а й до процесу вивчення іноземної мови.

Так, відповідаючи на запитання “На заняттях мені найбільше подобається, коли...”, майже 95% першокурсників акцентували увагу на зовнішніх параметрах навчальної діяльності, таких як “хороші оцінки”, “цікавий матеріал”, “аудіо- / відеооснащення”.

У відповідях другокурсників на таке саме запитання з’являються більш конкретні чинники, які характеризують вищий рівень усвідомлення не лише результату, а й процесу. Це виявляється у таких судженнях: “читання і переклад тексту”, “наведення життєвих прикладів”, що становить майже 11% відповідей. Водночас зберігається тенденція до зовнішнього стимулювання (майже 20%), але з’являється прагнення одержувати на заняттях з іноземної мови професійно значущу інформацію (19%).

На третьому курсі зберігається загальна тенденція, що виявлена раніше, але варто відзначити появу нових тверджень. Зокрема, студенти стверджують, що їм подобається працювати самостійно (6%), мати справу із професійними текстами (9%), додатково займатись іноземною мовою (12,5%).

**Висновки.** Таким чином, необхідно забезпечити диференційований підхід до вивчення іноземної мови. З цією метою дидактичний матеріал повинен бути посильним для студентів різного рівня підготовки, що передбачає можливість добровільно обирати той, який є доступним студентам. На основі отриманої інформації можна зробити попередні висновки про те, що цілеспрямована робота

в процесі вивчення іноземних мов з метою розвитку не лише зовнішніх стимулів, а й внутрішніх спонукань має позитивну тенденцію.

#### Література

1. Асеева В.Г. Мотивационные резервы человека / В.Г. Асеева // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 5. – С. 3.
2. Кальницька К.О. Теорія мотивації А. Маслоу / К.О. Кальницька // Практична психологія та соціально робота. – 1998. – № 3. – С. 36.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации обучения / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1999. – 192 с.

СЛУЖИНСЬКА Л.Б.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується інтеграцією України в європейські політичні, економічні структури, формуванням загально-го освітнього та наукового простору, особливо важливими є вимоги щодо перегляду критеріїв і стандартів у сфері підготовки кваліфікованих фахівців для всіх галузей діяльності, зокрема економічного фаху.

Висока динамічність сучасного ділового світу, зростання потреб економіки, безперервні зміни в технологіях на ринку праці та збуту, формування єдиного інформаційного простору, зростання потреб у фахівцях економічного профілю впливають на характер вимог, що висуваються до якості економічної освіти. Знання на сьогодні виступають не лише потенціалом, яким має володіти фахівець, головним є результативність діяльності фахівця в конкретних умовах [4, с. 189].

Завдання сучасних ВНЗ України – виховати особистість, яка спроможна інтегруватися в дійсність, яка постійно змінюється, долаючи труднощі, досягаючи успіху. Тому сьогодні перед ВНЗ України стоїть завдання – створити умови для самореалізації студентів, розвитку їх індивідуальності і творчого потенціалу, забезпечити розвиток професійної та особистісної культури фахівця [5]. Особливі вимоги сьогодні висуваються до підготовки фахівців сфери управління – менеджерів як найбільш активних суб'єктів ринкової економіки, які здатні до активної адаптації, лідерів, які володіють стратегічним мисленням і професійним іміджем.

Менеджер – це управлінець, директор, завідувач, адміністратор, функціонер, найманий професійний керівник, що не є власником фірми. Ускладнення сучасних економічних, технологічних і політичних відносин вимагає від менеджерів не тільки глибоких знань і особистих здібностей, але й особливої професійної підготовки і кваліфікації в галузі управління як особливої практичної діяльності, що пов'язана з процесом прийняття рішень, умінням використати різноманітні ресурси, відповідальністю за результати всього підприємницького процесу [9, с. 37].

Існуюча система професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах найбільшу увагу приділяє професійному навчанню, де знання, вміння і певною мірою, навички є критерієм успішності навчання студентів і результативності їх професійної підготовки, тоді як молодий фахівець стикається в процесі трудової діяльності з проблемами як професійного (рівень його знань, умінь і навичок), так і психологічного та соціального характеру. Виникає необхідність розглядати процес професійної підготовки як полівалентний процес, оскільки вона відрізняється від інших процесів життєдіяльності

людини, може виявитися не в одній, а в різних сферах діяльності. Звідси особливу увагу в підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей у вищій школі потрібно приділяти формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності, роблячи акцент на цьому феномені протягом всього періоду навчання.

З необхідності наближення українських навчальних закладів, які здійснюють підготовку менеджерів, до стандартів міжнародної освіти менеджера, впливає, що підготовка менеджера повинна базуватися на програмах, які враховують перспективні проблеми економіки та ній підприємств, що функціонують у ній готувати майбутніх фахівців до діяльності на вітчизняному та міжнародному ринках праці, формувати готовність до управлінської діяльності.

Проблема формування готовності є не новою, але досить складною і багатогранною, тому в сучасних умовах оновлення і реформування системи освіти є досить актуальною й гострою. Дослідженням готовності в контексті теорії діяльності взагалі і професійної діяльності займалися такі вчені, як М. Дяченко, І. Зязюн, Л. Кандибович, М. Левітов, Л. Кондрашова, О. Лукаш, А. Міщенко, Л. Нерсисян, А. Семенова та інші. Проблемам готовності фахівців присвячені дослідження Г.В. Аكوпова, Ю.Н. Кулюткіна, В.А. Сластьоніна, Б.А. Сосновського, Г.В. Суходольського, Н.Ф. Талізної, В.Д. Шадрикова та ін. Закономірності професійної діяльності та її системогенезу аналізуються в працях З.Р. Геллерштейна, Є.А. Клімова, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова й ін. Самовизначення людини як суб'єкта професійної діяльності є предметом досліджень Є.А. Клімова, І.С. Кона, Н.С. Присяжнікова, Н.Н. Чистякова. У контексті підготовки менеджерів відповідно до умов сьогодення значний інтерес становлять наукові праці українських та зарубіжних дослідників щодо обґрунтування принципів менеджменту (Р. Блейк, Дж. Моутон, А. Маслоу, А.М. Колот, П.Е. Ленд, В.В. Шаркунова, С.В. Шекшня, А.В. Шегда та ін.), професійної підготовки менеджерів (А.С. Большавов, Ф.А. Дмитренко, В.Є. Комаров та ін.), теорії й практики підготовки управлінців-лідерів у вищих навчальних закладах (Д.І. Борман, Г.І. Воротіна, О.С. Наумов, О.Г. Романовський, В.М. Шепель та ін.), сучасних методів і технологій навчання у вищих економічних навчальних закладах (С.А. Жданов, І.С. Завадський, К. Ховарт, А.В. Шегда та ін.). Проблема підготовки фахівців економічного профілю розглядалася в працях В.Я. Боброва, А.С. Большакова, Х. Віссема, І.С. Завадського, Л.О. Каніщенка, А.Д. Чернявського, Ф.І. Хміля.

Проте питання з формування професійної готовності майбутнього менеджера-економіста до професійної діяльності недостатньо розкрита в науковій літературі.

**Мета статті** – розглянути поняття “професійна готовність майбутнього менеджера-економіста”; розкрити специфіку готовності менеджерів-економістів; виділити структуру готовності майбутніх менеджерів-економістів.

Поняття “*готовність*” у науковій літературі трактується по-різному. Спочатку готовність досліджувалась вченими на психологічному рівні, розглядалась як настанова, як психічний стан суб'єкта, завдяки якому відбувається визначена діяльність. Цікаві думки щодо настанови і готовності можна знайти в дослідженнях М.І. Дяченка і Л.А. Кандибович. Вони вважають, що настанова і психічна готовність є станами, які відрізняються один від одного. В настанові наявна актуалізація сформованих на основі попереднього досвіду психічних явищ.

Феномен готовності функціонує в руслі кожної із професійних сфер діяльності фахівця. Він визначається особливостями професійних завдань у межах цих сфер і в кожному випадку виявляється специфічно. *Готовність до професійної діяльності* в економічній сфері є своєрідною “відповіддю” на сукупність професійно зумовлених вимог до особистості менеджера-економіста. Проблема готовності стала об’єктом наукових досліджень на початку ХХ ст. Розроблялись аспекти теорії і цей феномен вивчали у зв’язку з проникненням у психічні процеси людини (саме тоді сформувався розуміння готовності як настанови).

Більшість психологів розглядають готовність як особистісне утворення, яке потребує мотиваційних, психологічних та характерологічних особливостей індивіда, і також виділяють в ній моральний, психологічний, практичний компоненти. М. Дяченко, Л. Кандибович вважають, що до складових готовності належать компоненти, які є універсальними для будь-якого виду професійної діяльності (*мотиваційний, емоційний, пізнавальний, операційний, вольовий, психофізіологічний*) [3].

М. Дяченко визначає такі компоненти готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності: *мотиваційний* (позитивне ставлення до професії, цікавість до неї); *орієнтаційний* (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); *операційний* (володіння способами та засобами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями й навичками); *вольовий* (самоконтроль, уміння керувати собою під час виконання трудових обов’язків); *оцінювальний* (самооцінювання своєї професійної готовності і відповідність її оптимальним професійним взірцям) [2, с. 80].

На думку А.Ф. Линенко, компонентами готовності до професійної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності або настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання предмета і способи діяльності, навички й уміння їх практичного застосування, а також професійно важливі якості особистості.

З. Рачкова [8] також характеризує готовність як інтегративну якість особистості, що описується такою структурою:

- *мотиваційний компонент*, що включає усвідомлення змісту своєї професії, її вибір, мотиви;
- *інформаційно-змістовний компонент*, заснований на уявленні про особливості професійної діяльності;
- *професійний компонент* – містить у собі здібності, професійні вміння, тобто визначає рівень володіння професійною майстерністю;
- *особистісний компонент* – характеризується самооцінюванням і самореалізацією особистості.

Існує ще одна класифікація, яку пропонує Л. Григорчук [1], за якою інтегративні якості, що характеризують готовність, можуть бути зведені у три групи:

- а) сформованість мотиваційної основи діяльності (спрямованість особистості, мотиваційна готовність);
- б) предметна підготовленість (теоретична готовність);
- в) організаційно-методична готовність (практична).

Ми поділяємо думки вищеназваних дослідників про готовність як складне багатопланове особистісне утворення, що необхідне для успішного здійснення діяльності й безпосередньо стосується професійної підготовки.

Теоретичний аналіз наукової літератури дає нам змогу визначити структуру готовності майбутнього менеджера-економіста до професійної діяльності і виділити такі компоненти, як:

- мотиваційний;
- орієнтаційний;
- пізнавально-операційний;
- емоційно-вольовий;
- психофізіологічний;
- оцінювальний.

Розкриємо суть кожного із цих компонентів [6].

*Мотиваційний компонент* включає в себе професійні настанови, інтереси, прагнення займатися роботою в економічній галузі. Його основою є особисте прагнення менеджера-економіста застосувати свої знання у професійній сфері, в якій виражається позитивне ставлення до професії, прихильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою фахову підготовку.

*Орієнтаційний компонент* – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них.

До *пізнавально-операційного компонента* готовності належать професійна спрямованість уваги, мислення, професійні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності менеджера-економіста.

*Емоційно-вольовий компонент* готовності – вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності менеджера-економіста; цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль. Формування і розвиток у студентів названих якостей – важливе завдання вищої школи.

*Психофізіологічний компонент* готовності становлять впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою, професійна працездатність, активність і саморегулювання, темп роботи. Ці властивості і здібності забезпечують менеджеру-економісту високу працездатність у виконанні професійних функцій.

*Оцінювальний компонент* психологічної готовності характеризується самооцінюванням і самореалізацією особистості. Майбутній менеджер-економіст повинен правильно оцінювати свою професійну готовність і відповідальність за фаховість дій.

Отже, готовність виражається як можливість, здатність суб'єкта діяти на досить високому рівні, є вирішальною умовою швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації.

Професійна готовність – суб'єктивний стан особистості, яка вважається здібною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності і яка прагне її виконувати.

Професійна готовність майбутнього менеджера-економіста тісно пов'язана з таким поняттям, як професіоналізм у галузі економічної діяльності. У ситуації неprestижності знань, низької освіченості і дефіциту професійної компетентності проблема професіоналізму у всіх сферах діяльності набуває особливої гостроти і значення. Розробка проблеми формування ціннісного ставлення до професіоналізму має соціальне (формує професіоналізм як моральну цінність, ціннісні став-

лення в усіх галузях людської діяльності) і наукове (слугує засобом пізнання інтелектуальних і професійних можливостей людей) значення.

Показниками сформованої професійної готовності майбутнього менеджера-економіста є :

- 1) оптимальний вибір майбутнім фахівцем професійної стратегії;
- 2) самоуправління ситуаціями в професійній діяльності;
- 3) здатність до управління (впливу) опонентом професійного конфлікту в результаті рефлексивного самовизначення [7].

**Висновки.** Таким чином, можна сказати, що формування готовності майбутнього менеджера-економіста повинно здійснюватися шляхом формування всіх компонентів поняття “готовність” при домінуючій ролі того чи іншого компонента. Готовність до роботи повинна здійснюватися незалежно від виду діяльності, в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними навичками, на розвиток функціональних процесів.

Тому наші подальші дослідження будуть спрямовані на визначення рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної діяльності.

#### Література

1. Григорчук Л.І. Формування готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Григорчук. – Чернівці, 2000. – 227 с.
2. Демура І.М. Педагогіка і психологія освіти / І.М. Демура. – 2007. – № 3. – 80 с.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
4. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1982. – 189 с.
5. Кайбиянин А.А. Педагогическое образование и наука / А.А. Кайбиянин. – 2008. – № 7. – 37 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська ін. ; за заг. ред. О.М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Слостенін В.А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении / В.А. Слостенін. – М., 1994. – 175 с.
8. Рачкова З.М. Формування готовності студентів фізкультурного відділення до професійно-педагогічної діяльності / З.М. Рачкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.igpk.ru/rc/default.asp?P=060158>.
9. Утлик Е. Особенности личности менеджера / Е. Утлик // Вестник университета. – М. : ГУУ. – 2002. – № 1. – 37 с.

СТАРКОВА Н.О.

## РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВІЗ ЗДІБНОСТЕЙ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ДОВІДКОВОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ

У сучасній методиці викладання іноземної мови особливий акцент робиться на вмінні студента працювати з іншомовною літературою, оскільки це вміння є базовим для практичної та наукової діяльності майбутнього спеціаліста. До того ж самостійна діяльність щодо підвищення рівня володіння іноземною мовою найчастіше пов'язана з довідковою літературою як джерелом професійної інформації. Одним із завдань методичної програми є оволодіння необхідними навичками та ознайомлення з видами довідкової літератури [4; 6].

Сьогодні, в умовах надзвичайно зручних та доступних комп'ютерних технологій, кількість довідкової літератури значно збільшилась, як і кількість способів доступу до неї.

**Мета статті** – розкрити розвиток довідкової літератури як невід’ємної складової вивчення іноземної мови студентом у ВНЗ; способи автономної роботи студента з довідковою літературою, види словників, які використовуються під час його аудиторної та самостійної позааудиторної роботи.

До цього питання у своїх статтях зверталися: І.В. Кочкарьова, В.П. Засипкін, А.Я. Багрова, І.Д. Людмирська, С.К. Фоломкина, З.І. Кличнікова, Н.Д. Гальськова, Е.Б. Яструбова та інші.

Довідкова література являє собою невід’ємну складову навчального процесу студента під час вивчення іноземної мови у ВНЗ, саме тому важливим етапом є вмiла організація цього процесу викладачем на заняттях, що дає лише певну частину інформації, а основний акцент робиться на *самостійному доопрацюванні* студентом довідкової літератури в позааудиторний час.

В освітній сфері тематична група “Автономність тих, хто навчається & Learner autonomy” пов’язана із самостійною діяльністю безпосередньо абітурієнтів [3; 5; 6].

Під час проведення дослідження встановлено, що в зарубіжній та вітчизняній теоріях тематична група “Автономність тих, хто навчається & Learner autonomy” представлена такими термінами зі сфери освіти:

- learner autonomy – автономність тих, хто навчається;
- individual work – самостійна робота;
- self-directed learning / self-instruction – індивідуальна робота;
- guided work – самонавчання;
- solo work – самоосвіта;
- self-assessment / self-evaluation – самоконтроль/ самооцінка;
- learner-centered approach – індивідуально орієнтований підхід [2].

У системі вітчизняної освіти відбувається переосмислення рівня свободи та самостійності студента збільшення відповідальності студента за хід та результати оволодіння знаннями. Незважаючи на це, співпраця між викладачем і студентом є дуже важливою: викладач повинен організувати навчальний процес, у якому студент повинен брати якомога активнішу участь. Необхідно навчити студента самостійно отримувати та опрацьовувати інформацію, тобто використовувати індивідуально орієнтований підхід (learner-centered approach). Розвиток цих навичок є особливо важливим під час роботи з довідковою літературою, адже потрібно опрацьовувати велику кількість джерел та відсортовувати її, залишаючи лише необхідну інформацію, виписуючи її зі словників різних видів, тезаурусів, граматичних, лексичних, країнознавчих та інших довідників [1].

Як зазначають студенти, часто вони не розуміють та не звертають уваги на скорочення в словниках. Як показало опитування серед студентів-першокурсників, майже половина студентів не звертають уваги на позначення, наприклад: “С” – злічуване, “U” – незлічуване. Багато студентів не розуміє скорочень, наведених у словниках. Більшість студентів-першокурсників удома користується маленькими словниками, що містять невелику кількість слів, а іноді й навіть кишеньковими словниками.

Розвиток основних навичок роботи з довідковою літературою повинен бути цілеспрямованим та безперервним, починаючи з перших занять на першому курсі ВНЗ. Слід зазначити, що викладачу доведеться навчити студентів користуватися довідковою літературою із самого початку. Як показує практика, знань, отрима-



них у школі, недостатньо для ВНЗ, адже матеріали містять велику кількість термінів та незнайомих слів. Тестування, які проводяться на початку навчального року серед першокурсників, свідчать, що більшість грубих граматичних та синтаксичних помилок спричинені невмінням користуватися словниками, невмінням вибрати з них потрібну інформацію. Зазвичай при перекладі завдань на першому курсі студенти зі словника вибирають перше значення слова, що призводить до того, що переклад є абсурдним, а розуміння перекладеного – недостатнім.

Можна зробити висновок, що викладачу доведеться спершу самому дізнатися про рівень вміння користуватися словниками студентів, про вже існуючі в них навички роботи зі словниками та зробити висновок, чого саме потрібно навчити їх. Після проведення опитування слід ознайомити студентів з видами словників. Випускники шкіл звикли мати справу лише з двомовними (українсько-англійським та англо-українським) тлумачними словниками. Викладачу слід зробити наголос на тому, що маленькі словники не підходять для роботи з іноземною літературою у ВНЗ, оскільки не містять достатньої кількості не лише самих слів, а і їхніх значень. Відомо, що одне слово може мати до 90 значень, включаючи словотвір та комбінацію словосполучень. Студентів слід ознайомити з корисною інформацією, котра міститься у словниках на початку чи у кінці. У спеціалізованих великих двомовних словниках зазвичай представлено більшість продуктивних афіксів сучасної англійської мови та описано їхні значення та функції. Саме це дає можливість зрозуміти й перекласти цілий ряд слів, які не увійшли до словника. Під час класифікації та опису префіксів та суфіксів сучасної англійської мови слід визначити разом зі студентами, по можливості, їхні значення та межі словотвірної активності, забарвлення та значення слів, які змінюються під час словотвору, адже залучення до активного обговорення значно більше мотивує студентів. Також можна запропонувати поділити студентів на групи, кожній з них дати різні афікси та прослідкувати зміну значень слів в різних частинах мови як з різними, так і з однаковими афіксами. З афіксами в англійській морфології відбуваються дивовижні метаморфози: вони можуть не лише використовуватись для словотвору, а й виконувати інші граматичні функції (наприклад, змінюючи час дії, як *-ed* у дієсловах, утворюючи множину іменників *-s, -en*) [8].

Для прикладу розглянувши детальніше суфікси, можна колективно дослідити їхні властивості. Багато суфіксів не лише змінюють значення, але й частину мови слова. Виразними у цьому є суфікси прикметників, які вказують на наявність якості чи на її відсутність. Наприклад, *-ful* (beautiful); *-y* (sunny); *-al* (natural); *-en* (woolen) вказують на наявність якості, а *-less* (hopeless) – на відсутність. Ряд суфіксів є характерним виключно для прикметників, а саме: *-ful, -less, -ish, -al, -ous, -able, -ive*.

Деякі суфікси в англійській граматиці характерні лише для іменників, а саме: *-tion, -ness, -ess, -hood, -ship, -(e)ry, -let, -ette, -ite, -ist, -ism, -ant, -ment*. Досить цікавим є суфікс *-ess*, котрий вказує нам на жіночий рід іменника: *goddess, lioness* – це є важливим для мови, де втрачена категорія роду.

Також слід давати завдання для складання (word family) “родового гнізда” для заданого слова. Наприклад, **legislature**: *legislatorial, legislator, legislative etc.*

Студенти можуть придумати чи вибрати із заданого тексту словосполучення з заданим словом; придумати фрази, котрі є поширеними та будуть легкими для запам’ятовування. Цей метод “асоціації” дає змогу покращити слухове сприйняття

та відкладення цієї інформації в пам'яті. Наприклад, **evidence**: evidence in the case, evidence on oath, to give/ offer/ introduce/ produce evidence, to plant evidence, to weigh evidence, to withhold evidence, evidence of guilt, expert evidence, false evidence etc.

Вивчення мови передбачає поповнення та збагачення словникового запасу, тому дуже зручним і доцільним є використання тезаурусів, які містять синоніми та антоніми слів. Слова, зазначені у списках, значно покращать мовне забарвлення студента та можливість оперувати більшим спектром значень одного й того самого слова. Для прикладу візьмемо слово **assist**, яке представлене іменником та дієсловом:

**Main Entry:** assist.

**Part of Speech:** noun.

**Definition:** help.

**Synonyms:** abetment, aid, assistance, backing, benefit, boost, collaboration, comfort, compensation, cooperation, facilitation, furtherance, hand, helping hand, lift, reinforcement, relief, service, support.

**Antonyms:** hindrance, hurt, stop, stoppage, thwarting.

**Main Entry:** assist.

**Part of Speech:** verb.

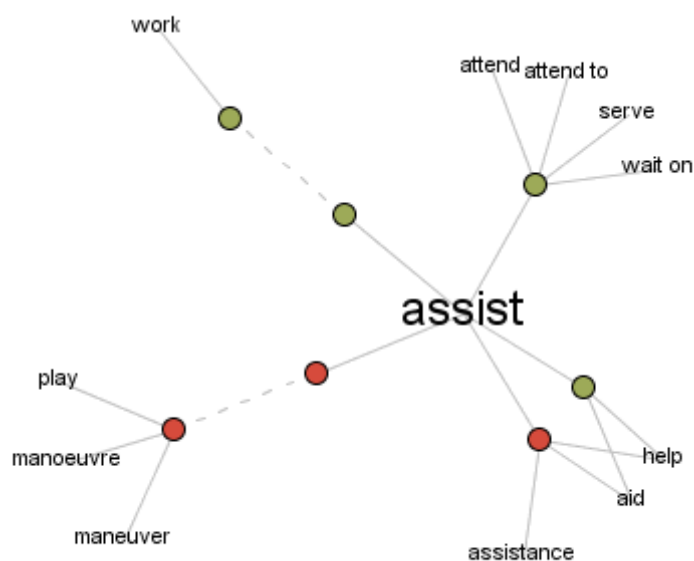
**Definition:** help.

**Synonyms:** abet, aid, back, bail out, benefit, boost, collaborate, cooperate, do for, expedite, facilitate, further, give a boost, give a leg up, give a lift, go down the line for, go for, go to bat for, go with, grease the wheels, hype\*, lend a hand, make a pitch for, open doors, plug\*, puff, push\*, put on the map, reinforce, relieve, ride shotgun, root for, run interference for, serve, stand up for, stump, support, sustain, take care of, thump, work for, work with.

**Antonyms:** hinder, hurt, stop, thwart

●= informal/non-formal usage.

На комп'ютерних носіях такі словники досить часто представлені із зображеннями, що покращують візуальне сприйняття та запам'ятовування слів. Наприклад:



Також слід запропонувати студентам робити презентації нових словників, котрі з'являються в продажу. Крім того, можна дати їм можливість створити власний "словник студента", що містить не лише слова, а й труднощі, які виникли під час опрацювання певної теми чи тексту. Вони можуть розробити певні схеми-зображення, які полегшують запам'ятовування слів та термінів. Індивідуальні консультації викладач також може використовувати для корегування індивідуальної тактики навчання та вдосконалення кожного майбутнього спеціаліста, адже методи викладання варіюють залежно від особистих особливостей та здібностей кожного студента. Не викликає жодних сумнівів міра відповідальності викладача за знання студентів, однак про міру відповідальності студента за власні знання згадують значно рідше. Важливим є свідоме перетворення самого студента із "споживача знань" на співтворця навчального процесу разом із викладачем, який бере на себе частину відповідальності за кінцевий результат [4; 7]. Словники містять багато інформації, і єдине, що потрібно, – це зусилля студента для опрацювання інформації у позааудиторний час та добре налагоджена викладачем аудиторна робота. На заняттях викладач озброює студентів теорією в поєднанні з вправами та завданнями колективного та індивідуального характеру. Адже з перших днів навчання у ВНЗ студент повинен бути спрямований викладачем не лише на отримання знань, а й на способи їх отримання.

**Висновки.** Отже, на основі розмаїття словників та інформації, яку вони містять, слід констатувати, що вміння користуватися ними зробить внесок у словниковий запас студента як майбутнього спеціаліста. На сьогодні спостерігається світова тенденція до міжкультурної співпраці між країнами та обміну молодими спеціалістами, що, у свою чергу, вимагає від випускників досконалого володіння іноземною мовою та вмілого оперування словниковим запасом. Такі вміння відкривають перед студентом шлях до сучасного бізнес-світу, де знання іноземної мови є одним з невід'ємних критеріїв професіоналів найвищого рівня та можливістю власної самореалізації.

#### Література

1. Кочкарёва И.В. Обучение студентов навыкам работы со справочной литературой / И.В. Кочкарёва. – Пермь, 2005. – С. 93–98.
2. Левченко Е.В. Термины сферы образования тематической группы "Автономия учащихся & Learner autonomy" в контексте проблем профессиональной межкультурной коммуникации / Е.В. Левченко. – С. 125–139.
3. Багрова А.Я. Формирование коммуникативных учений в чтении / А.Я. Багрова // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе : методические рекомендации для преподавателей. – М. : МГЛУ, 1998. – С. 36–44.
4. Грищенко Е.А. О формировании учебной компетенции / Е.А. Грищенко, Н.Г. Колчанова // Языки в современном мире : материалы V Международной конференции. – 2006. – Ч. 2. – С. 583–585.
5. *Autonomy and independence in language learning* / Edited by Phil Benson and Peter Voller. – London and New-York : Longman, 1997. – P. 116–125.
6. Dickinson L.g *Self-instruction in language learning*. – Cambridge University Press, 1987. – P. 88–89.
7. Ястребова Е.Б. Самостоятельность или автономность в обучении иностранным языкам: назад в будущее? / Е.Б. Ястребова // Языки в современном мире : материалы V Международной конференции. – 2006. – Ч. II. – С. 780–785.
8. Barnett M.A. "More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice." (Language in Education series No. 73). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents / Center for Applied Linguistics-ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. – 1989. – P. 34–35.
9. Bernhardt E.B. (1986). Reading in the foreign language. In B. H. Wing (Ed.), "Listening, reading, and writing: Analysis and application." Middlebury, VT: Northeast Conference.
10. Barnett, Marva A. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. // *Teaching Reading in a Foreign Language*. ERIC Digest, 1988. – P. 27–29.
11. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М. : Аркти, 2000. – С. 55–57.
12. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М. : Владос, 2002. – С. 100–102.

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ

Одним з визначальних напрямів реформування вищої освіти є впровадження нових технологій навчання, спрямованих на формування активних конкурентоспроможних фахівців, здатних до творчості та самовдосконалення. Організація навчального процесу, який би створював умови для розвитку професійно значущих здібностей кожного студента, вимагає активного здобування знань. В умовах збільшення інформаційного навантаження, підвищення складності навчального матеріалу та зростання вимог суспільства до майбутніх кваліфікованих фахівців існує необхідність у науковому підході до організації самостійної роботи студентів у навчальному процесі.

Опрацьовані нами педагогічні джерела свідчать, що інтерес до організації самостійної роботи студентів зростає щороку. Дослідники цієї проблеми розглядають різні аспекти питання: дидактичні умови здійснення самостійної роботи студентів (З.І. Архангельський, В.А. Сластьонін), педагогічні умови управління й контролю самостійної роботи (Л.В. Клименко, Н.П. Краєвський), підходи до класифікації типів самостійних робіт (Е.Я. Голант, Б.П. Єсіпов, В.П. Козаков, П.І. Підкасистий), формування самостійності як риси характеру (В.І. Осмоловський, Л.Г. Вяткін) та інші.

Проте технології використання прийомів та засобів організації самостійної роботи на різних етапах навчального процесу з урахуванням специфіки дисципліни, виду діяльності та рівня підготовленості студентів ще недостатньо вивчені. Потребує подальшого дослідження питання ефективності методів організації самостійної роботи на практичних та семінарських заняттях. Час, відведений на практичні заняття, займає провідне місце в розподілі навчального навантаження при підготовці фахівців різних спеціальностей. У системі вищої фармацевтичної освіти на вивчення органічної хімії припадає 270 годин, з яких 36 годин займає лекційне навантаження, 90 годин – самостійна підготовка та 144 години – практичні заняття.

**Метою статті** є аналіз технологічного підходу до організації самостійної роботи студентів фармацевтичного факультету на практичних заняттях з органічної хімії з використанням системи навчальних завдань.

Викладання органічної хімії на фармацевтичному факультеті супроводжується об'єктивними труднощами: нижчий рівень знань учнів загальноосвітніх шкіл з органічної хімії порівняно з неорганічною хімією, низький рівень навчальних досягнень абітурієнтів фармацевтичного факультету (близько 80% студентів навчаються за контрактом), перерва у вивченні органічних речовин після середньої школи (органічна хімія вивчається на другому курсі), великий обсяг навчального матеріалу, необхідність оволодіння протягом короткого часу навичками використання специфічних понять та моделей органічної хімії в умовах постійного ускладнення структури молекул речовин, що вивчаються. Ці труднощі підтверджує анкетування студентів другого курсу фармацевтичного факультету, за результатами якого 57% опитаних вважають органічну хімію складною дисципліною; причину утруднень при оволодінні предметом 63% вбачають у великому обсязі навчального матеріалу, а 26% – у його складності [7].

Забезпечити відповідність рівня випускників навчальних закладів державним стандартам професійно-освітніх вимог (галузеві ОКХ спеціаліста), на нашу думку, має можливість тільки технологічно побудований навчальний процес, в якому існує “упорядкована система дій, виконання яких приводить до гарантованого досягнення педагогічних цілей діяльності” [5, с. 118]. Педагогічну технологію слід застосовувати під час опанування студентами різних навчальних дисциплін, у програмі яких передбачена необхідність самостійної роботи студентів [4, с. 43].

Реалізація технологічно побудованого процесу навчання вимагає: постановки діагностичних цілей навчання; підтримання необхідного рівня мотивації навчання; науково-методичного забезпечення навчального процесу; поділу навчання на окремі структуровані навчальні цикли; системи завдань для самостійної роботи; наявності оперативного зворотного зв'язку; створення умов для динамічної корекції ходу навчання; створення системи оперативного оцінювання досягнень; гарантованості кінцевого результату навчання. Практичні заняття разом з лекційним курсом та позааудиторною самостійною роботою студентів складають цілісний навчальний процес. Ми розглядаємо практичне заняття як важливу багатофункціональну ланку цього процесу, яка повинна задовольняти всім ознакам технологічності.

Поняття самостійної роботи обов'язково співвідноситься з організаційною функцією викладача. Самостійна робота є специфічним видом навчальної діяльності. Ця вища форма навчальної діяльності, по суті, є самоосвітою, пов'язаною з навчальною діяльністю студентів на практичному занятті [6, с. 9]. До принципів організації самостійної роботи у ВНЗ можна віднести регламентацію всіх самостійних завдань за обсягом і за часом, забезпечення умов самостійної роботи студентів та управління цією роботою [2].

Згідно з вимогами до технології проведення практичного заняття в медичному вищому навчальному закладі на самостійну роботу відводиться не менше ніж 60% від загальної тривалості заняття.

Активізація самостійної роботи студентів починається ще впродовж лекції. Мета сучасної лекції – не завантажити слухачів великим обсягом незрозумілої навчальної інформації, яка конспектується з великою швидкістю, а мотивувати їх на самостійне опрацювання тексту підручників, акцентувати увагу на головних питаннях змісту, розібрати найбільш проблемні моменти. О. Жорнова [1, с. 120] поряд з інтерактивними методами проведення лекційної презентації з використанням технічних засобів навчання одним з шляхів підвищення ефективності лекції вважає запровадження для студентів конспектів з друкованою основою.

Організація самостійної діяльності студентів на етапі підготовки до практичного заняття стає успішнішою, якщо студенти не залишаються сам на сам з навчальною літературою, а залучені до активної самостійної роботи. На цьому етапі навчально-методичні посібники керувального типу виконують важливі функції в організації роботи студентів з навчальною літературою, а також забезпечують повторення раніше засвоєних знань, застосування умінь, навичок, необхідних для активного сприйняття нового навчального матеріалу.

Як свідчать численні психологічні та педагогічні дослідження, навчальний матеріал може бути включений у структуру навчальної діяльності лише у формі системи навчальних завдань. Завдання з органічної хімії для самостійної роботи студентів фармацевтичного факультету представлені в робочому журналі з друкованою основою. Будова окремого розділу робочого журналу до певної теми (згідно з календарним планом) складається з таких елементів: опорний

конспект, цільові навчальні завдання, тести для самоконтролю, бланк для оформлення експериментальної частини, перелік необхідної літератури.

Результативність самостійної роботи студентів залежить від того, наскільки студенти зрозуміли цілі навчання, що були поставлені викладачем, наскільки правильно в змісті завдань відображена їх діяльність зі сприйняття та осмислення навчальної інформації, організації самоконтролю, а також від повноти критеріїв оцінювання знань. Систематичні та правильно організовані контроль і оцінка відіграють важливу роль в активізації самостійної роботи учнів.

На практичному занятті дуже важливо організувати роботу так, щоб завдання, які використовуються для роботи на практичному занятті, були тісно пов'язані з лекційним матеріалом та завданнями, які студенти виконували самостійно вдома. Це активізує пізнавальну діяльність студентів та створює умови для ефективної співпраці з викладачем.

Створюючи завдання для домашнього виконання, ми виходили з того, що як дуже легкі, так і надто складні завдання знижують мотивацію до навчання. Тому ми підбирали завдання такого рівня, щоб виконати їх самостійно могла більшість студентів. Для усунення труднощів при виконанні завдань у журналі ми наводимо зразки виконання завдань, які потребують використання нової орієнтовної основи дії. Для тих типів завдань, які періодично повторюються на різних етапах навчання (наприклад: складання назв органічних сполук, визначення порівняльної реакційної здатності органічних сполук), в журналі наведено алгоритми виконання, до яких студенти можуть звернутися, якщо виникають труднощі в розв'язанні на будь-якому етапі навчання.

Формування та відбір навчальних завдань для різних видів діяльності в межах одного практичного заняття можна розглянути на прикладі теми "Функціональні похідні карбонових кислот".

Загальна мета заняття – навчити інтерпретувати хімічні властивості похідних карбонових кислот для практичного використання у фармацевтичних та токсикологічних дослідженнях. Досягнення цієї мети забезпечується конкретними цілями, що є вміннями.

1. Визначати належність органічної сполуки до певного класу функціональних похідних карбонових кислот.
2. Складати назви функціональних похідних карбонових кислот.
3. Використовувати хімічні властивості органічних сполук для добування функціональних похідних карбонових кислот.
4. Інтерпретувати хімічні властивості функціональних похідних карбонових кислот за допомогою електронних ефектів та хімічних реакцій.
5. Вибирати та практично проводити реакції для доведення будови й хімічних властивостей функціональних похідних карбонових кислот.

Для реалізації загальної мети заняття на кожну конкретну мету розроблено навчальні завдання в робочому журналі. Особливістю теми є наявність великої кількості класів органічних сполук, що пов'язані належністю до функціональних похідних карбонових кислот. У підручнику з органічної хімії для студентів фармацевтичного факультету під редакцією В.П. Черних [3] (що є базовим для студентів фармацевтичних факультетів) усі ці класи органічних сполук розташовані окремо, що ускладнює сприйняття студентами навчальної інформації. Для покращення розуміння матеріалу та організації активного запам'ятовування ми об'єднали завдання

для самостійної роботи, що стосуються різних класів речовин, згідно з конкретними цілями заняття. Завдання в робочому журналі розташовано в такій послідовності.

6. Заповнення таблиці-класифікації основних класів функціональних похідних карбонових кислот, яка вміщує стовачики: клас речовин, будова функціональної групи, хімічна назва класу.

7. Складання назв сполук. Визначення, до якого класу вони належать.

8. Складання формул сполук за даними назвами.

9. Заповнення опорного конспекту “Способи добування функціональних похідних карбонових кислот”.

10. Написання схем перетворень, що дають змогу отримати з бензойної кислоти її функціональні похідні.

11. Написання схем перетворень, що дають змогу отримати з янтарної кислоти її функціональні похідні.

12. Написання продуктів хімічних реакцій, що приводять до утворення різних функціональних похідних карбонових кислот.

13. Заповнення опорного конспекту “Хімічні властивості функціональних похідних карбонових кислот”.

14. Визначення початкових та кінцевих речовин у хімічних процесах, що характеризують хімічні властивості похідних карбонових кислот.

15. Порівняння механізмів кислотного та лужного гідролізу естерів.

16. Порівняння реакційної здатності естерів у реакції лужного гідролізу.

17. Написання рівнянь реакцій, за допомогою яких можна ідентифікувати пару органічних сполук, одна з яких належить до похідних карбонових кислот.

18. Відповідь на запитання після лабораторних дослідів.

Всі завдання, окрім 13-го, студенти розглядають удома в межах підготовки до практичного заняття. На практичному занятті разом з викладачем з'ясовують причини непорозумінь при виконанні завдань, розбирають найбільш типові помилки та самостійно виконують завдання, подібні до домашніх, але частіше більш складні. Завдання 13 виконується після проведення лабораторних дослідів. Наприкінці заняття здійснюється контроль навчальних досягнень за допомогою тестових завдань або класичної перевіркової роботи. Типову технологічну карту практичного заняття наведено в таблиці.

Таблиця

**Технологічна карта заняття**

№	Етапи	Час, хв	Навчальні посібники, засоби навчання	Обладнання	Місце проведення
1	Перевірка готовності до заняття	10			Навчальна лабораторія
2	Інструктаж з техніки безпеки	5	Інструкція з техніки безпеки		Навчальна лабораторія
3	Самостійна робота. Виконання лабораторної роботи	100	Інструкція	Хім. реактиви, посуд	Навчальна лабораторія
4	Аналіз та корекція засвоєного матеріалу	20	Цільові навчальні завдання		Навчальна лабораторія
5	Підсумковий контроль	20	Набори тестів		Навчальна лабораторія
4	Підбиття підсумків заняття	5			Навчальна лабораторія

Разом з функцією забезпечення досягнення кінцевих цілей заняття система завдань для самостійної роботи виконує функції формування загальних умінь: відтворення інформації (1, 4, 8); закріплення (5, 6, 9); порівняння (10, 11); систематизації та узагальнення (1, 4, 8); логічного мислення (11, 12); використання раніше вивченого матеріалу (12); спостереження (13); доведення (12, 13).

**Висновки.** Практика доводить, що використання системи навчальних завдань для самостійної роботи студентів на лабораторному занятті підвищує зацікавленість студентів у навчанні, сприяє систематичній та планомірній навчальній діяльності, допомагає формувати почуття відповідальності та самооцінку. І найголовніше – оптимізує та синхронізує роботу студента й викладача в аудиторії, а також сприяє підвищенню емоційного фону навчання. Все це приводить до покращення результатів навчання.

Поданий у статті матеріал висвітлює лише деякі з можливих способів підвищення результативності проведення аудиторних занять. Коло подальших досліджень порушеної проблеми утворюють: розробка комплексу опорних конспектів для проведення лекцій, визначення способів подання навчальних завдань та створення критеріїв оцінювання складності навчальних завдань.

#### Література

1. Жорнова О. Деякі аспекти формування у студентів наукових понять (на прикладі лекційної презентації змісту поняття “формування особистості учня” / О. Жорнова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / [кол. авт.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 38. – С. 118–132.
2. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – Минск : Высшая школа, 1975.
3. Органическая химия : учебник для высших фармацевтических учебных заведений : в 3 кн. / В.П. Черных, Б.С. Зименковский, И.С. Гриценко. – Х. : Основа, 1997. – Кн. 2. – С. 400–428.
4. Педагогічна технологія формування навчальної діяльності студентів як засіб забезпечення якості вищої освіти / В.В. Приходько, С. Шевченко, О. Ясєєв // Вища школа. – 2009. – № 6. – С. 39–47.
5. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / [за ред. М.В. Артюшиної, О.М. Кортикової, Г.М. Романової]. – К. : КНЕУ, 2007 – 528 с.
6. Рабинович Ф.М. Самостоятельная работа во время учебной деятельности / Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова // Иностран. языки в школе. – 1982. – № 2.
7. Стрельцова Н.Ю. Умови створення й застосування навчально-методичних матеріалів при вивченні органічної хімії студентами фармацевтичного факультету / Н.Ю. Стрельцова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко(голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 5 (58). – С. 318–324.

СУЛЕЙМАНОВА В.Р.

## ДІАГНОСТИКА СТАНУ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВТНЗ

Сучасні вищі технічні навчальні заклади з метою підвищення якості підготовки фахівців орієнтують процес навчання на практичні потреби науки та виробництва, удосконалюють форми й методи навчального процесу. У зв'язку з активною інтеграцією до міжнародної спільноти особливого значення набуває оволодіння практичними навичками з іноземної мови як засобом спілкування, розвиток нових форм співробітництва, розширення контактів між державами в різних формах діяльності.

Можливість встановити безпосередні контакти з іноземними партнерами стає необхідною умовою ефективної діяльності багатьох фахівців з вищою технічною освітою і є орієнтиром мовної політики вищих технічних навчальних закладів у сфері навчання спілкування іноземними мовами.



Актуальність статті зумовлена потребою в підготовці фахівців з вищою технічною освітою, які в своїй професійній діяльності можуть вільно користуватися іноземною мовою. Проблема підготовки висококваліфікованих фахівців технічних спеціальностей зі знанням іноземних мов, насамперед англійської, є особливо гострою для підприємств, які активно діють на міжнародному рівні. Тому вміння спілкуватися англійською є одним з важливих компонентів професійної підготовки сучасних фахівців з вищою технічною освітою.

*Мета статті* – розглянути стан розвитку мотивації до навчання англійської мови студентів у ВНЗ і їх підготовку до ефективної професійної діяльності, а також визначити мотиви навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою.

Загальновідомо, що мотивація, особливо внутрішня, є однією з найефективніших умов розвитку навчальної, пізнавальної та творчої активності студента й відіграє важливу роль у професійному становленні та розвитку спеціаліста технічного профілю. Вивченню мотивації присвятили праці відомі вчені: Л. Божович, Н. Бордовська, В. Вілюнас, О. Власова, В. Галузьяк, Є. Ільїн, В. Ковальов, О. Леонтьєв, Д. Макклелланд, А. Маслоу, А. Реан, В. Семиченко, М. Сметанський, Х. Хекхаузен та інші. Доведено, що навчальна діяльність полімотивована і включає більше та менше усвідомлені мотиви, внутрішні (студент цікавиться іноземною мовою, іншомовним спілкуванням) та зовнішні мотиви (діяльність спрямована на отримання зовнішньої нагороди) [6, с. 38]. При цьому внутрішні мотиви сильніше впливають на якість та ефективність навчання. Під навчальною мотивацією оволодіння іноземною мовою розуміють сукупність комунікативно-пізнавальних потреб і потреб у досягненні й афіліації [2, с. 89].

Проаналізувавши навчальну діяльність студентів технічних спеціальностей, ми з'ясували основні види іншомовної діяльності, які їм доводиться здійснювати. Студентам доводиться виконувати різні види робіт з текстами з оригінальної літератури зі спеціальності, а саме: розуміти зміст, вміти отримати необхідну інформацію, перекласти або реферувати необхідний матеріал. Їм необхідно мати навички діалогічного мовлення, а також володіти зв'язним монологічним мовленням, розуміти діалогічне та монологічне мовлення в межах певної спеціалізації. Вони повинні володіти навичками усного й письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки. Студенти повинні навчитися використовувати словники та довідковий матеріал при перекладі; вміти стисло й точно висловлювати думки іноземною мовою; володіти комп'ютерною технікою на рівні користувача, вміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також вміти застосовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування й передачі інформації. Отже, студенту необхідно набути таких знань, умінь та навичок, які дадуть йому змогу в подальшому працювати на виробництві й здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Окрім того, вищі технічні навчальні заклади освіти мають певну свободу, яка виявляється у виборі деяких дисциплін навчального плану, що надає їм можливість пристосовуватися до сучасних вимог суспільства та залишатися конкурентоспроможними не тільки на внутрішньому, але й на зовнішньому ринку освітніх послуг.

Водночас перед нами постають такі проблеми, як: нестача навчального часу, відведеного на вивчення іноземних мов, скорочений обсяг навчального матеріалу з іноземної мови, а також перевантаженість студентів дисциплінами з їхньої основної

спеціальності. Отже, навчальний предмет “Практичний курс англійської мови” набуває універсального характеру й має забезпечити розвиток та формування навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності студентів технічних спеціальностей.

Поряд із цим одним із важливих питань з проблеми додаткової мовної підготовки фахівців технічних спеціальностей залишається питання спеціалізації в мові, тематики та змісту матеріалу в їхньому зв'язку з профільюючими технічними дисциплінами. На думку фахівців, існує необхідність раннього включення в курс предмета “Іноземна мова” матеріалу для читання, аудіювання та усного мовлення, безпосередньо пов'язаного з майбутньою спеціалізацією. Це дасть змогу із самого початку вивчати певну “підмову” певної галузі науки чи техніки. Фахівці вважають, що в цьому випадку такий підхід до викладання іноземних мов у технічних вищих навчальних закладах має значні переваги, оскільки вивчення іноземної мови наближається до навчання профільюючих предметів. Актуальним це вважається тому, що в умовах технічних вищих навчальних закладів, на відміну від інших немовних закладів освіти чи окремих факультетів, студенти не мають достатніх знань у галузі своєї майбутньої професії [4].

Потреба сучасного суспільства у спеціалістах інженерно-педагогічного профілю, які вільно володіють іноземною мовою у побуті та у професійній діяльності, зумовлює необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації навчання іноземних мов, здобування нових знань і вдосконалення рівня мовної та мовленнєвої підготовки. Для їх підготовки важливі зміст навчання й мотивація. Тут ми можемо говорити про професійну мотивацію, а також про навчальну. Успіх оволодіння педагогічною діяльністю залежить від мотиву вибору студентами інженерно-педагогічної спеціальності та їх професійної спрямованості. Вибір професії – це початковий етап тривалого процесу професійного самовизначення і становлення. Рішення стати педагогом є дуже важливим, тому що основою педагогічної діяльності є виховання, передача не тільки знань і професійних вмінь, але й соціальних, моральних норм, цінностей, переконань. Деякі студенти обирають цей напрям, керуючись привабливістю педагогічної діяльності, деякі – інженерної. Інші – тому, що ця спеціальність відповідає їх здібностям або складу розуму. Однак трапляються випадки, коли студент не свідомо обрав цю професію, а випадково, орієнтуючись на вищу освіту взагалі, або виконуючи вимоги батьків, або ще з яких-небудь інших причин. Від мотиву вибору залежить ступінь задоволеності професією, а також бажання вчитися і здобувати знання [5, с. 50–52]. Коли студент починає навчальну діяльність, постає проблема навчальної мотивації. Мотиви професійної діяльності повинні гармонійно поєднуватися з навчальними мотивами.

У нашому дослідженні взяло участь 280 студентів (142 денного і 138 заочного відділень) першого і другого курсів Кримського інженерно-педагогічного університету.

Під час дослідження було підтверджено, що поряд із навичками вільного спілкування іноземною мовою на побутову тематику студентам необхідні уміння та навички технічного перекладу в певній галузі науки чи техніки, а також уміння користуватися іноземною мовою в телекомунікаційних мережах, де необхідні уміння обмінюватися письмовими й усними повідомленнями із зарубіжними партнерами. Ведення спонтанної бесіди на професійні теми з носіями мови усно чи письмово передбачає високий рівень активного володіння іноземною мовою, макси-

мально наблизений до рівня володіння носієм мови. В таких умовах суттєво зростає відповідальність за використання мови, оскільки діяльність фахівця на такому рівні пов'язана з прийняттям певних рішень. Такий рівень володіння мовою вимагає від фахівців не просто знання та розуміння закономірностей побудови форми іншомовного висловлювання, а глибокого розуміння іншомовної культури [3].

Наше дослідження показало, що ті студенти, які у ВТНЗ навчилися реалізовувати мовні наміри, інформувати та переконувати співрозмовника, аргументувати, висловлювати емоційне ставлення до фактів, що передаються, успішно беруть участь у спілкуванні. А ті студенти, які цього не навчилися, шкодують, що самостійно не можуть оволодіти згаданим умінням.

Таким чином, проведене нами дослідження підтвердило, що у студентів ВТНЗ різні рівні мотивації до навчання англomовного спілкування. Ми встановили, що при одному й тому самому об'єкті ставлення може бути різним залежно від того, чим воно мотивоване. Це означає, що те, заради чого здобуваються знання, має першорядне значення. За допомогою анкетування ми намагалися з'ясувати, які мотиви визначають вивчення іноземної мови у студентів. Деякі респонденти відзначили прагнення розширити свої інтереси (12,5%), стати гарним спеціалістом (29,3%) та бажання набути престиж (12,8%). Невелика кількість студентів зізналася, що вивчають іноземну мову тому, що предмет обов'язковий (9,3%), значна кількість студентів (20,4%) відзначила такий мотив, як спілкування англійською мовою. Справді іноземну мову вивчають для того, щоб спілкуватися з іншими людьми. Тож, з'ясувалося, що велика кількість студентів вважає, що є іншомовне середовище й існують сфери, де можна реалізувати комунікативну потребу іноземної мови. При цьому 92% респондентів упевнені, що іноземна мова потрібна представникам технічних спеціальностей, а 80% хотіли б вільно спілкуватися з іноземцями на професійні теми.

Деякі з наших респондентів зізнаються, що вивчають іноземну мову для того, щоб отримати залік, скласти іспит, не втратити стипендію (15,7%). До набуття мовних знань вони становлять індиферентно. Отже, якщо студенти навчаються, не відчувачи серйозного бажання засвоїти предмет, результат майже рівний нулю. На наш погляд, тут виникає проблема ролі викладача іноземної мови, організації правильних умов навчання. Педагогічне завдання полягає не тільки у формуванні в майбутніх інженерів комплексу вмінь з основних видів мовної діяльності, а й у зміні в них негативного ставлення до вивчення самого предмета. Необхідно допомогти їм усвідомити можливості використання іншомовних знань у майбутній професійній діяльності. Ми переконалися, що якщо під час навчання у ВТНЗ у студентів сформувалися внутрішні мотиви, то вони відчують потребу в подальшому вдосконаленні своїх знань та вмінь.

Наше дослідження також показало, що викладання іноземних мов у вищій технічній школі потребує вдосконалення. Життя сьогодні вимагає від нас підвищення у своїх випускників рівня практичного володіння іноземною мовою. А поки що повільно вирішується основне практичне завдання навчання: студенти недостатньо оволодівають комунікативними уміннями з усіх чотирьох видів мовної діяльності.

Таким чином, під час навчання у ВТНЗ потрібно розвивати в студентів цілеспрямованість, волю, відповідальність за результати своєї праці. Для того, щоб вони були вмотивовані до спілкування іноземною мовою, навчання потрібно перетворити на приємне заняття, допомогти зняти (найчастіше сформовану

середньою школою) установку на нездоланність труднощів засвоєння цього предмета, розвинути внутрішню активність до усунення перешкод, що з'являються, підвищити самостійність студентів. Сучасна рейтингова система оцінювання знань студентів також сприяє поліпшенню якості навчання, активізації навчальної діяльності та стимулюванню самостійної роботи студента. У жодному разі не можна змиритися з таким положенням, коли студенти навчаються формально, не приділяють належної уваги спілкуванню іноземною мовою.

Ми переконані, що потрібно підвищувати престиж спеціалістів, які володіють англійською мовою, заохочувати морально й матеріально, залежно від того, наскільки ефективно вони використовують знання, спілкуються англійською мовою. Це б посилює прагнення спеціаліста постійно шукати нову, найсучаснішу інформацію, покращувати якість своєї роботи.

Спілкування з інженерами/студентами-заочниками, які працюють, показало, що в їх трудовій діяльності сьогодні розкрилися б ширші перспективи, якби вони володіли навичками спілкування іноземною мовою. Це свідчить про те, що розвиток мотивації до англійської мови є досить важливою проблемою, від вирішення якої великою мірою залежить підготовка висококваліфікованих спеціалістів.

Ми виявили, що найчастіше небажання спілкуватися англійською у студентів з'являється за таких обставин: навчання іноземної мови і спілкування нею відірвано від життя, від підготовки до майбутньої професійної діяльності, від інших навчальних предметів, внаслідок чого стало формальним. Таким чином, за декілька років більшість студентів стає інтелектуально пасивними, не вміють і навіть не хочуть самостійно робити щось для того, щоб спілкуватися англійською.

**Висновки.** Аналіз специфіки навчання іноземної мови в технічних вищих навчальних закладах дає змогу визначити об'єктивні фактори, які необхідно враховувати при організації занять з навчання іноземній мові фахівців технічних спеціальностей: низький рівень базових знань з іноземної мови студентами перших курсів; великий обсяг навчального матеріалу та рівень його складності; обмеженість навчального часу; відсутність спецкурсів.

Слід особливо підкреслити, що завдання викладача іноземної (англійської) мови – актуалізувати у студентів потребу спілкуватися, використовувати англійську літературу.

Педагогічними кондиціями технічної освіти є здійснення принципу “освіта протягом усього життя” замість “освіта на все життя”; підвищення інституту гуманітаризації, диверсифікації освітніх програм; урахування потреб регіонів; впровадження креативної системи навчання; залучення до розроблення навчальних програм роботодавців; розроблення нового покоління підручників, у яких оптимально поєднані традиційне, класичне та сучасні перспективні досягнення у відповідній галузі знань [1, с. 905].

На нашу думку, оптимізація навчання мови як засобу передачі наукової інформації й максимальне підвищення ефективності викладання іноземної мови посилює завдання ВНЗ з підготовки студентів до іншомовного спілкування. На сучасному етапі формування готовності студентів до іншомовного спілкування розуміється як складова особистісно орієнтованого навчання. Рівень знань студентів з іноземної мови не визначається тільки безпосереднім контактом їх з викладачем. Для того, щоб сформувати в майбутнього фахівця готовність до іншомовного спілкування, потрібно створити обстановку реального іншомовного

середовища, активно використовувати іноземну мову в комунікативно-діалогічних ситуаціях професійної спрямованості. Формування готовності до іншомовного спілкування неможливе без відновлення методики та технології навчання іноземних мов, пошуку й засвоєння нових методів навчання, розробки принципово нових навчальних матеріалів, що, у свою чергу, дасть змогу майбутньому фахівцю вільно спілкуватися іноземною мовою.

#### Література

1. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремень]; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком ІНТЕР, 2008. – 1040 с.
2. Журавльова Т.Г. Оптимізація навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей (мотиваційний аспект) / Т.Г. Журавльова, О.І. Сілінська // Вісник ХНУ. – 2009. – № 14. – С. 87–95.
3. Крюкова О.П. Компьютерные технологии изучения иностранных языков / О.П. Крюкова, Ю.И. Лобанов // Новые информационные технологии в образовании. – М.: НИИВО, 1993. – Вып. 5. – 58 с.
4. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на первом курсе технического вуза / О.Б. Тарнопольский. – К.: Вища школа, 1989. – 160 с.
5. Формирование инженерно-педагогических кадров: воспитание творчеством: сб. науч. тр. – Свердловск: СИПИ, 1989. – 146 с.
6. Douglas H. Brown. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy: San Francisco State University, Longman, 2001. – P. 33–45.

ТАСКІНА Н.

### СОЦІОКУЛЬТУРНА РЕЛЬНІСТЬ У СПАДЩИНІ ПИТИРИМА СОРОКІНА

Проблема суспільства, яке відображає реалії життя людини, завжди була й досі залишається актуальною. Існує багато думок стосовно суспільства, але слід виділити ті, в яких ідеться про суспільство як про середовище життя людини, що вона сама створює та під впливом якого вона змінюється.

У процесі взаємодії людей виникає певна реальність, назву якої вчені трактують по-різному. Це, наприклад, “ноосфера” у В. Вернадського, “семіосфера” в Ю. Лотмана, “поле предметних значень” у О. Леонтьєва, “ієрархія артефактів” у М. Коула, “поле сенсів” у М. Бахтіна або “надорганіка” в П. Сорокіна. Ця реальність є невід’ємною частиною навколишнього світу людини, тобто соціокультурною реальністю.

Аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури свідчить про інтерес до проблеми соціокультурної реальності. Цей феномен досліджували І. Джерелієвська, Л. Михайлова, І. Семенко. Та недостатньо уваги було приділено саме соціокультурній реальності у спадщині П. Сорокіна.

**Мета статті** – розкрити проблему соціокультурної реальності в спадщині П. Сорокіна, охарактеризувати основні складові соціокультурної реальності.

П. Сорокін зазначає, що суттю будь-якого соціокультурного феномену є “значуща взаємодія двох чи більше індивідів” [1, с. 191]. Під “взаємодією” слід розуміти будь-яку подію або дію, за допомогою якої одна людина впливає на іншу, на її поведінку та свідомість. Далі вчений наголошує: “За відсутності такого впливу (одностороннього або взаємного) неможливе будь-яке соціокультурне явище. Мільйон повністю ізольованих людей не являє собою соціального явища або суспільства, бо вони не впливають один на одного” [1, с. 192]. Отже, соціальна взаємодія передбачає обов’язковий одно- або двосторонній вплив.

На думку П. Сорокіна, такий феномен впливу виникає лише тому, що дія чи подія містить у собі “значущий компонент”, значення, яке виходить за межі

цієї дії чи події. “Значуща взаємодія – це будь-яка взаємодія, у якій вплив однієї частини на іншу має значення або цінність, яка підноситься над суто фізичними чи біологічними властивостями відповідних дій” [1, с. 192].

Отже, матеріальне явище буде вважатися соціокультурним лише тоді, коли воно передбачає переживання людини: “Храм стає храмом не тому, що цегла та колоди об’єднані в ньому так, а не інакше; статуя Венери Мілоської суть явища соціокультурної категорії не тому, що мармур набув певної форми; картина Рафаеля стає художньою цінністю не завдяки поєднанню полотна та фарби – всі вони суть “соціокультурні цінності” лише завдяки тому, що об’єктивують собою суб’єктивну психіку, певні почуття, думки, переживання, настрої тощо” [1, с. 42].

Соціокультурну реальність можна віднести до взаємодії людей та результатів цієї взаємодії. Проте слід зауважити, що наукові знання, естетичні смаки не успадковуються біологічно, людина їх отримує від інших людей у процесі спілкування. Саме спілкування є головною ознакою суспільства. На це звертає увагу П. Сорокін: “Суспільство означає не тільки сукупність декількох одиниць... але і передбачає, що ці одиниці не ізольовані одна від одної, а перебувають між собою у взаємодії, тобто впливають одна на одну, стикаються між собою й мають певний зв’язок. Іншими словами, поняття суспільства передбачає не лише наявність декількох одиниць, а й вимагає, щоб ці одиниці взаємодіяли між собою” [1, с. 28].

Однак не можна оцінювати соціокультурну реальність, спираючись лише на характеристики окремих індивідів, бо, взаємодіючи, вони змінюються як психологічно, так і біологічно. Тому потрібно розглядати особистості відносно тієї соціокультурної взаємодії, в якій вони знаходяться.

П. Сорокін виділяє в “структурі соціокультурної взаємодії” три складових: “особистість як суб’єкт взаємодії; суспільство як сукупність індивідів, що взаємодіють, з його соціокультурними відносинами й процесами та культуру як сукупність значень, цінностей і норм, якими володіють особи, що взаємодіють, сукупність носіїв, які об’єктивують, соціалізують і розкривають ці значення. Жоден із членів цієї тріади не може існувати без двох інших” [2, с. 8].

Зміна однієї зі складових цієї тріади приводить до змін двох інших її елементів, тому вивчати їх потрібно не окремо, а у взаємодії. Розглянемо кожен компонент взаємодії окремо.

Суб’єктом взаємодії може бути як окрема особистість, так і група людей. Але, як зауважує вчений, це лише люди, які мислять, діють та реагують, тобто люди, здатні аналізувати та приймати рішення. Взаємодія може бути як між окремими особистостями, між групами, так і між спільнотами. Міжособистісне спілкування належить до макрорівня, два інших – до макрорівня [3, с. 165–166].

Другим значущим компонентом тріади є значення, цінності та норми. П. Сорокін вважає, що будь-яке значення є цінністю, а будь-яка цінність передбачає норму і, навпаки, будь-яка норма обов’язково є значенням, позитивною або негативною цінністю [1, с. 200]. Оскільки вони взаємопов’язані, вчений вживає їх майже синонімами.

Саме значення, цінності та норми регулюють поведінку людей. Наприклад, молода людина займається спортивною боротьбою, а як вона використовує свої бойові навички (на благо або зло стосовно до інших людей), залежить лише від її системи цінностей і норм, якими вона керується.

Але цінності та норми не є матеріальними категоріями, їх не можна безпосередньо передати від однієї особистості до іншої. Тому для такої передачі викорис-

товуються так звані “матеріальні носії”, “матеріальні артефакти” чи “провідники взаємодії”, які П. Сорокін вважає третім компонентом соціокультурної діяльності. Їх можна поділити на два види: речі й “знаряддя”, за допомогою яких люди впливають на реальний світ, що їх оточує. Вони здійснюють адаптивну діяльність, пристосовуються до середовища шляхом його речовинно-енергетичної переробки, цілеспрямованого перетворення, тобто ті, “які екстерналізують, матеріалізують, об’єктивізують та соціалізують нематеріальні значення” [4, с. 183].

Так, символи, знаки (книги, картини, ікони тощо) безпосередньо не впливають на зміну реальності, але змінюють наші уявлення про світ. Вони впливають на нашу свідомість, прагнення, цілі, а через них, опосередковано, впливають на відмінну від свідомості реальність. Функція символів – втілювати собою особливим чином закодовану інформацію, слугувати засобом її зберігання, накопичення, передачі, що дає змогу людям узгоджувати цілі своєї колективної діяльності.

Необхідність символів пов’язана з тим, що будь-які ідеї, образи, відчуття покликані впливати на поведінку людей, можуть зробити це, і лише в такому випадку набудуть деякої “тілесної оболонки”, стаючи матеріальними провідниками, “перевізниками сенсу”. Якщо речі слугують прямим знаряддям адаптації, то символи забезпечують цілеспрямованість людської діяльності.

Отже, матеріальні артефакти також впливають на особистість. Вона скрізь оточена цими “матеріальними носіями”, тому вона вбирає, часто несвідомо та всупереч своїй волі, значення та цінності. Можна зробити висновок, що створене людиною матеріальне культурне середовище також може впливати на особистість.

До матеріальних артефактів ми відносимо також одяг. Слід звернути увагу на ставлення людей до одягу. Упродовж історії людство приділяло йому особливу увагу, вважаючи, що воно само по собі може мати якийсь вплив. П. Сорокін зазначає: “Сутана не робить ченця ченцем, але повага, яку виявляють до неї, багато значить для її володаря і впливає на його свідомість та поведінку” [1, с. 215].

Особливо вплив матеріальних носіїв збільшується тоді, коли вони зазнають фетишизації. Коли за носієм закріплюється певне значення досить довго, він ідентифікується із цим значенням у свідомості суб’єктів взаємодії до такої міри, що може стати самостійною цінністю. П. Сорокін наводить приклад про національний прапор, який є просто палкою з прикріпленим шматком тканини і який у результаті постійного використання стає національним символом, символом незалежності, влади, честі та слави нації: “Він перестає розглядатися виключно як шматок тканини, прироблений до палки, і перетворюється на ідола. Почуття та ставлення, які викликають значення та цінності, що він об’єктивує та розкриває, все частіше пов’язується з ним самим; захоплення, повага або ненависть, які викликають цінності, що він репрезентує, зрештою, спрямовуються і на сам прапор. Люди втрачають з виду його реальну роль – неживий засіб передачі існуючих значень, вони починають розглядати його як живу істоту, яка живе своїм власним життям. Коротше кажучи, прапор стає фетишем і таким чином впливає на поведінку та ментальність людини. Люди добровільно йдуть на смерть або вбивають заради нього” [4, с. 187].

Випадки фетишизації предметів можна побачити як у первісному, так і в сучасному середовищі. У сучасному світі йде процес фетишизації предметів, що забезпечують нам всілякі зручності. Наприклад, засоби зв’язку (мобільний телефон), побутова техніка, засоби пересування (автомобіль) тощо. Деякі з них

з'явилися в нашому побуті зовсім недавно, але встигли перетворитися на символи “повноцінного” життя.

**Висновки.** Отже, П. Сорокін говорить про соціокультурну реальність, яка складається з трьох компонентів, що залежать один від одного та не можуть самотійно існувати за межами цієї тріади. Особистості, які існують у цій реальності, не лише створюють її, а й самі змінюються під впливом цієї реальності.

#### Література

1. Сорокін П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
2. Семенко И.С. Глобализация и культурная динамика: Личность, общество, культура // Полис / Политические Исследования. – 2003. – № 1. – С. 4–22.
3. Михайлова Л.И. Социология культуры : учеб. пособ. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 232 с.
4. Человек в социокультурной реальности : монография / И.К. Джерелиевская ; Рос. акад. образования, Московский психолого-социальный институт. – М. : МПСИ, 2005. – 317 с.

ТЕРНАВСЬКА Л.М.

## ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Системи освіти в будь-якій країні покликані сприяти реалізації головних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, тому що саме школи та вищі навчальні заклади готують людину до активної діяльності в різних галузях економічного, культурного, політичного життя цього суспільства. Здатність освітнього закладу гнучко реагувати на запити суспільства та зберігати за цих умов накопичений позитивний досвід набуває великого значення. Жоден ВНЗ не може навчити своїх випускників усього та на всі випадки життя. Але він може й повинен озброїти їх досвідом і методами наукового пізнання для того, щоб вони могли без особливих навантажень і витрат часу засвоювати нову інформацію, поповнювати знання та розширювати власний світогляд. Перше місце тут посідає якісно нова форма набування соціального досвіду – самотійна діяльність майбутнього фахівця.

**Мета статті** – обґрунтувати стратегічні напрями, принципи організації самотійної роботи суб'єктів.

Зазначимо, що проблема організації самотійної роботи студентів (СРС) не є для педагогіки новою. Зокрема, ще в 1950–1970-х рр. у працях П.Я. Гальперіна, Ш.І. Ганеліна, В.Д. Давидова було розкрито механізми розвитку та виховання самотійності та активності особистості в різних видах діяльності. Зараз в Україні застосовуються різні підходи до підвищення якості підготовки молоді до праці в системі професійної освіти. Проте дуже часто активізація зводиться або до посилення контролю за роботою студентів, або до спроб інтенсифікувати передачу й засвоєння інформації за допомогою інформаційних технологій, організації СРС. Ці підходи не завжди ефективні, оскільки спрямовані на довільне запам'ятовування студентами засвоєних понять і застосування їх з метою закріплення відповідних навичок практичного характеру. При цьому студент повинен зрозуміти, осмислити, утримати в пам'яті знання, щоб на даному або наступному семінарі, практичному занятті, колоквіумі або заліку можна було б відтворювати або застосовувати їх до вирішення однотипних завдань. Проблема організації СРС на основі гуманістичної педагогіки висвітлюється вкрай рідко.

Визначення стратегічних напрямів розвитку системи освіти турбує всю світову спільноту. У книзі “Школа для XXI століття. Пріоритети реформування осві-



ти” американський педагог Ф.С. Шлехті [5] посилався на опитування бізнесменів, роботодавців, шкільних функціонерів і наголошував, що на запитання “Чого Ви вимагаєте від школи?” одержував одну й ту саму відповідь: “Нам потрібні люди, які вміють навчатися самостійно”. Це й зрозуміло, погоджується автор, якщо учень знає, як треба навчатися, здатен досягти мети, якщо він уміє працювати з книжкою, одержувати знання від учителя, шукати й знаходити необхідну інформацію для вирішення певних проблем, використовувати найрізноманітніші джерела інформації для вирішення цих проблем, тоді йому буде легко підвищити свій професійний рівень, перекваліфікуватися, набути будь-яких додаткових знань – саме це й потрібне йому в житті. Домогтися цього значно важче, ніж навчити учнів читати, писати, лічити та засвоювати суму різноманітних знань з різних предметів. Навіть якщо школа виконає таке завдання дуже добре, для інформаційного суспільства цього замало. Тут доречно навести думку одного з провідних економістів світу Л. Туроу про те, що “знання стають єдиним джерелом тривалих стійких конкурентних переваг, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції; але знання можуть бути використані лише завдяки кваліфікації індивідів” [3, с. 92].

Сучасний і майбутній роботодавець зацікавлений у такому працівнику, який:

- уміє думати самостійно й долати різні проблеми (тобто користуватися набутими знаннями для їх вирішення);
- володіє критичним і творчим мисленням;
- має багатий словниковий запас, який ґрунтується на глибокому розумінні гуманітарних знань.

Отже, випускник сучасної школи, який буде жити і працювати в постіндустріальному суспільстві, повинен володіти певними якостями особистості, а саме:

- адаптуватися в життєвих ситуаціях, які постійно змінюються, самостійно набувати необхідних знань, вміло користуватися ними на практиці для вирішення різних проблем для того, щоб упродовж усього життя віднаходити в ньому власне місце;
- самостійно критично мислити, вміти бачити труднощі в реальному світі та знаходити шляхи раціонального їх подолання завдяки сучасним технологіям; чітко усвідомлювати, де і як скористатися набутими знаннями; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- грамотно користуватися інформацією (вміти збирати необхідні для дослідження певного завдання факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити необхідні узагальнення, порівняння з аналогічними або ж альтернативними варіантами, визначати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки й на цій основі виявляти та вирішувати нові проблеми);
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях, запобігати конфліктним ситуаціям або ж уникати їх;
- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня.

В аналізі проекту “Освіта світового класу” [1, с. 510] Б.С. Гершунський визначає головні “життєві ролі”, тобто ким американські учні повинні стати в процесі навчання.

1. **Особистість, яка реалізувалася.** Людина, яка добре усвідомлює розвинуті власні здібності та потреби, користується цим у виборі альтернатив, які

дають змогу вести здорове, продуктивне та наповнене самоздійсненням життя. Така роль охоплює фізичні, розумові та емоційні аспекти життя, що створює основу для особистої самореалізації.

2. **Особистість, яка прагне підтримки інших людей.** Це життєва роль людини, яка вміє цінувати відносини з іншими та розвиває різноманітність плідних зв'язків з ними. Така роль вміщує весь спектр сімейних, особистих, мікросоціальних зв'язків на рівні общини, ділових і міжнародних відносин, без чого важко уявити життя кожної людини.

3. **Життя як постійне навчання.** Це роль людини, яка постійно набуває нові знання разом з умінням реагувати на умови зовнішнього світу, що постійно змінюються. Така роль враховує що нові моделі, інформація та можливості виявляються як у навчальному закладі, так і поза його межами – іноді через багато років після здобуття формальної освіти.

4. **Діяльний учасник культурного розвитку.** У такій ролі людина вміє цінувати культурну та творчу діяльність, долучається до неї й розуміється на найбільш важливих складових культури, які формують особистість та суспільство. Така роль передбачає будь-яку діяльність і власну участь у процесі культурного вдосконалення особистості та збагачення суспільства.

5. **Висококваліфікований працівник.** Це людина, яка бере на себе відповідальність за послідовне виробництво якісної продукції та відповідних сервісних послуг. Така роль передбачає діапазон умінь, здібностей і внутрішніх настанов, які необхідні для виробництва, збуту та постачання якісної продукції та сервісних послуг.

6. **Поінформований громадянин.** Це особистість, яка добре знається на питаннях історії, політичної ситуації та реальних потреб своєї спільноти, з цікавістю реагує на локальні, національні та міжнародні проблеми. Така роль передбачає різноманітність політичних, економічних і соціальних видів діяльності разом із громадянською відповідальністю в межах локальних, національних і міжнародних спільнот.

7. **Захисник навколишнього середовища.** У цій ролі особистість добре усвідомлює зв'язок та існуючі механізми природи, цінує їх значення й вміє ефективно та відповідально користуватися природними багатствами. Ця роль охоплює всі аспекти розуміння природи з метою захисту, регулювання збагачення її ресурсів.

Відомий представник гуманістичного напрямку в психології К. Роджерс серед головних принципів цього спрямування виокремлював такі:

- індивід перебуває в центрі постійно змінюваного світу. Отже, для кожного індивіда визначальним є власний світ сприйняття навколишньої дійсності; цей внутрішній світ не може бути до кінця пізнаним ніким ззовні;
- людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного ставлення та розуміння;
- індивід прагне самопізнання та самореалізації; він має внутрішню потребу самовдосконалення;
- порозуміння, вкрай необхідне для розвитку особистості, досягається лише завдяки спілкуванню;
- самовдосконалення, розвиток відбуваються на основі взаємодії з оточенням, з іншими людьми. Зовнішнє оцінювання дуже важливе для людини, для її самопізнання, що досягається завдяки прямим або ж непомітним контактам.

Отже, постіндустріальне суспільство потребує людей, які самостійно мислять, здатні до самореалізації на основі об'єктивної самооцінки. Звернемося ще раз до прогностичного аналізу американського економіста Л. Туроу: “Технологія та ідеологія руйнують основи капіталізму двадцять першого століття. Технологія робить кваліфікації та знання єдиним джерелом стійкого стратегічного переважання” [3, с. 384]. Усвідомлення цього факту є надбанням сьогодення. Все більше випускників шкіл і ВНЗ усвідомлюють, наскільки їм потрібні знання, практичні й інтелектуальні вміння для самоствердження, самореалізації в цьому житті. Конкурси до вищих навчальних закладах, прагнення до аспірантури переконливо свідчать про це.

Очевидним є й інше: досягти означених цілей можна лише завдяки особистісно орієнтованій технології, тому що навчання, орієнтоване на середнього учня, на засвоєння та відтворення знань, умінь і навичок, не може відповідати нинішній ситуації.

**Висновки.** Головний стратегічний напрям розвитку системи освіти в різних країнах світу – забезпечення *особистісно орієнтованої освіти*, такої освіти, де особистість учня, студента перебуває в центрі уваги педагога, психолога, де діяльність навчання, пізнавальна діяльність, а не викладання були б провідними в тандемі вчитель – учень, щоб традиційну парадигму освіти *вчитель – підручник – учень* змінити на нову: *учень – підручник – учитель*. Саме такою є система освіти в провідних країнах світу. Вона відтворює гуманістичний напрям у філософії, психології та педагогіці.

#### Література

1. Гершунский Б.С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия / Б.С. Гершунский. – М. : Флинта, 1999.
2. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998.
3. Туроу Л. Будущее капитализма / Л. Туроу. – Новосибирск, 1999.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухракина, М.В. Мойсеева и др.; под ред. Е.С. Полат]. – М. : Академия, 2003.
5. Phillip C. Schlechty. Schools for the 21-st Century. Leadership Imperatives for Educational Reform / C. Phillip. – San Francisco, 1990.

ТОМАШЕВСЬКА І.П.

## ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Безперервні і стрімкі зміни в різних сферах життя, швидка зміна ситуацій діяльності людини характерні для ХХІ ст. Економісти, політологи, футурологи говорять про становлення інформаційної або техногенної цивілізації, яка пред'являє нові, більш високі, освітні вимоги до людини. При цьому мова йде не стільки про засвоєння обсягу інформації, що зростає, і підвищення освітнього рівня учнів та студентів, скільки про формування ціннісних орієнтацій гуманістичного спрямування, розвитку продуктивного мислення особистості і її творчості, збереження здоров'я дітей та молоді.

У педагогічній діяльності сьогодні простежується невідповідність декларованих цінностей із цілями й завданнями педагогічного процесу, змістом і технологіями навчання.

Система суспільних відносин в Україні вже більше десятиліття є нестабільною, що виявляється, зокрема, у руйнуванні колишніх стереотипів і норм, різ-

кій зміні ціннісних пріоритетів, невизначеності майбутнього, неможливості однозначного вибору й вирішення насущних проблем. У такій ситуації суспільство потребує особистості, яка здатна жити і працювати в суспільстві, яке постійно змінюється, здатна сміливо розробляти власні стратегії поведінки, самостійно та нетрадиційно мислити, здійснювати етичний вибір і нести за нього відповідальність перед собою й суспільством, реалізовує в професії свій спосіб життєдіяльності на основі інтеграції загальнолюдських і професійно значущих цінностей, тобто особистості, яка самоактуалізується, може зробити своє життя й життя оточуючих змістовним, цікавим і щасливим.

Водночас існуюча система професійної освіти не забезпечує повною мірою випуск фахівців, які відповідають сучасним вимогам.

Для формування професіоналізму майбутнього педагога необхідне виявлення і розвиток інтегральної особистісної характеристики, яка служила б показником професійного розвитку, характеризувала готовність студента до прояву педагогічної майстерності.

Однією з найважливіших категорій, які відображають сутність процесу професіоналізації вчителя, виступає професійно-педагогічна позиція, яку вчені розглядають як невід'ємну частину професійної компетентності й необхідну умову здійснення педагогічної діяльності (А.Г. Асмолов, В.І. Бедерханова, І.А. Колеснікова, С.І. Краснов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.А. Сластьонін, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська та ін.).

Аналіз освітньої ситуації показує, що на зміну єдиним уніфікованим педагогічним системам приходять різноманіття їх моделей, що ґрунтуються на різних методологічних засадах. Виникає проблема позиційного самовизначення майбутніх педагогів в освітньому процесі та професійній діяльності.

**Мета статті** – охарактеризувати сутність професійно-педагогічної позиції та її місце в реалізації завдань професійної підготовки майбутніх учителів.

Вимоги державного стандарту, сучасні тенденції освіти визначили завдання формування педагогічної позиції фахівця в галузі освіти. Педагогічна позиція повинна сприяти розвитку в майбутніх педагогів творчої індивідуальності й здобуттю професійного статусу.

На наш погляд, саме позиція педагога є тією інтегральною характеристикою, через яку можна аналізувати одночасно особливості особистості педагога та його діяльність (реалізація особистісно-діяльнісного підходу).

У науковому обігу термін “позиція” почали використовувати порівняно недавно. Цьому сприяли праці Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубінштейна та ін. Ввів цей термін австрійський лікар, психолог, родоначальник індивідуальної психології А. Адлер (Adler A., 1912). Психологічні словники найчастіше відтворюють трактування позиції, вміщене у словнику під загальною редакцією А.В. Петровського і М.Г. Ярошевського: “Позиція (від лат. *positio*) – 1) стійка система ставлень людини до певних сторін дійсності, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках. Позиція – утворення, що розвивається. Зрілість позиції характеризується несуперечністю й відносною стабільністю; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі” [5, с. 279].

У філософському енциклопедичному словнику поняття “позиція” визначено лаконічно: “Позиція (від лат. *positio*) – положення, твердження; точка зору” [7,

с. 349]. У цьому визначенні поняття “положення” рівнозначне поняттю “твердження”, друге значення – “точка зору” досить близько за змістом до першого.

У педагогічному словнику [4, с. 215] “позицію” визначено як “стійку систему ставлень людини до різних проявів навколишньої дійсності, людей і до самої себе”.

Поняття “позиція” найповніше опрацьовано методологами. Особливе місце займає дослідження С.І. Краснова, який один з перших спробував узагальнити основні підходи й дати методологічне визначення поняття.

Ряд дослідників робить акцент на його статусно-рольовій складовій поняття (Д. Майерс, І.С. Кон, А.Г. Асмолов, Б.Д. Ананьєв, В.Б. Ольшанський та ін.). Склалася також наукова традиція розглядати позицію як самостійне, відмінне від статусу й ролі поняття, глибоко індивідуальне утворення особистості, результат досягнення людиною певного рівня морального та інтелектуального розвитку, появу стабільної системи ціннісних установок. Багато дослідників аналізує поняття “позиція” на основі теорії відносин В.Н. Мясичева і визначає його через сукупність відносин особистості (К.А. Абульханова-Славська, Г.М. Андрєєва, Л.І. Божович, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн та ін.). При цьому ставлення розглядається як своєрідна переддиспозиція, схильність до певних об’єктів, що дає змогу очікувати розкриття себе в реальних актах дії. Л.І. Божович було встановлено, що спрямованість складається як внутрішня позиція особистості щодо соціального оточення, окремих об’єктів соціального середовища [1]. Позиції можуть бути різними щодо різних ситуацій і об’єктів, проте вони мають спільне – спрямованість особистості, яка може бути розглянута як схильність особистості діяти певним чином.

Незважаючи на наявні дослідження, присвячені професійній позиції педагога (Г.І. Аксьонова, Б.А. Ахмешев, Н.М. Боритко, М.Т. Громкова, А.В. Гутурова, Е.В. Катріч, С.Т. Косарецький, С.І. Краснов, Т.З. Мальковська, А.К. Марков, О.І. Мешко, М.В. Прохорова, І.А. Романовська, М.А. Хутірна та ін.), багато питань залишаються відкритими: від розуміння самого терміна “професійно-педагогічна позиція” до визначення теоретичних основ психолого-педагогічної підтримки позиційного самовизначення педагога, хоча певні підходи вже окреслились.

Позиція – це, насамперед, характеристика активності особистості. Позицію можна розглядати як ціннісно-смісловий аспект самореалізації особистості. Позиція – досить стійке утворення, однак таке, що розвивається, може перетворюватися, закріплюватися залежно від внутрішніх і зовнішніх факторів. Відповідно до підходу А.К. Маркової [3], поняття “професійно-педагогічна позиція” позначає стійкі системи ставлень учителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності. В.А. Сластьонін вважає, що позиція педагога визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями та можливостями, які пред’являє й надає йому суспільство. З іншого боку, діють внутрішні, особистісні джерела активності – потяги, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали [6]. На думку В.І. Слободчикова, унікальність педагогічної позиції, специфіка педагогічної праці взагалі й освіти в цілому визначається “різницею вікових потенціалів” у структурі дитячо-дорослої спільності; саме зустріч дорослого з будь-яким іншим поколінням уперше породжує педагогічну – особистісно й професійно визначену – позицію. При цьому дослідник підкреслює, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде й ніколи не зустріча-

ється з дитиною як “об’єктом” (якщо він дійсно педагог, а не працівник з “людським матеріалом”); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, у професійній – з умовами її становлення й розвитку [7].

Суспільство зацікавлене в гуманістичній спрямованості професіоналізму вчителя, що поєднується з творчим ставленням до педагогічної діяльності в запобіганні педагогічним “кризам”, педагогічному “виснаженню”, професійній стагнації вчителя; в заміні репродуктивного типу педагогічного мислення на продуктивно-дослідницьке, з розвиненим високим рівнем рефлексивної свідомості.

Широко обговорюється проблема розвитку особистості педагога в дослідженнях з акмеології (Л.Е. Варфоломєєва, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.І. Кримська та ін.). З’явилися різні підходи до організації вищої педагогічної освіти й підготовки фахівців: культурологічний, особистісно-діяльнісний, індивідуально-творчий.

Незважаючи на звернення дослідників до проблеми професійно-педагогічної позиції особистості педагога, виникла та все більше усвідомлюється суперечність між об’єктивними потребами практики, прагненням педагога зайняти певну професійно-педагогічну позицію й організацією процесу навчання у вищій школі.

Позиція завжди є результатом самовизначення. Водночас самовизначення неможливе без наявності позиції та повинно розглядатися як процес зміни позиції в проблемних ситуаціях. Саме в проблемних ситуаціях позиція людини починає “світитися”. Суттю процесу самовизначення є вибір з двох варіантів: брати відповідальність за свої цінності або будувати хитромудру систему, в якій твої цінності реалізовуватимуть інші. Тобто принципово процес самовизначення закінчується або посиленням позиції, або мутацією в маніпулятивну позицію.

Узагальнюючи наукові підходи до цієї дефініції, можна сверджувати, що формулювання поняття “позиція” в узагальненому варіанті містить неодмінно три характеристики: місце (у різних просторах); ставлення (до кого-небудь, до чого-небудь); дія, поведінка, зумовлена цим ставленням.

Таким чином, поле наукових думок щодо дефініції “позиція” досить широке, ми спробували його охопити, подавши найбільш значні, які відображають суть поняття “позиція”. Спираючись на вищезазначені теоретичні позиції та здійснивши цілеспрямовану дослідно-пошукову роботу в цьому плані, ми визначили основні аспекти, важливі для формування професійно-педагогічної позиції майбутніх педагогів: мотиви, установки, ставлення до педагогічної діяльності.

Коротко охарактеризуємо ці аспекти. Мотиви вибору професії пов’язані із спонуканнями суспільного характеру, із задоволенням потреби в самоактуалізації, самовираженні, самореалізації, з отриманням певних матеріальних благ. Всі вони реалізуються у трудовій діяльності. Тому вибір професії – досить складний й інколи тривалий мотиваційний процес, адже від того, наскільки правильно буде прийнято це рішення, багато в чому залежить задоволеність людини своїм життям. Мотиви вибору професії характеризують ставлення студентів до обраної професійної діяльності. Справжній інтерес до професії може бути виявлений лише під час практичної діяльності. Однак ці мотиви, безперечно, вплинули на інший компонент професійної спрямованості, а саме мотивацію навчання. Структура навчальної мотивації багатозначна за своїм змістом і формами. Студенти педагогічних навчальних закладів можуть краще або гірше вчитися, тому що хочуть або не хочуть здобути професію (професійна мотивація); засвоїти нові знання й отримати

задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високий заробіток (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); затвердити себе й зайняти в майбутньому певне становище в суспільстві в цілому й у певному найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального та особистого престижу). Тому до аналізу навчальної діяльності у вищому навчальному закладі неправомірно підходити лише з погляду “технології” навчального процесу, а слід брати до уваги навчальну мотивацію студентів, яка моделюється багатьма мотиваційно-смысловими утвореннями, що становлять один із компонентів професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя.

У структурі професійної спрямованості особистості студентів, що безпосередньо вказує на особливості становлення їх професійної позиції, важливу роль відіграє ще один компонент – система уявлень про професію й позитивне ставлення до неї, оскільки цей мотив пов’язаний з кінцевими цілями навчання в педагогічному навчальному закладі.

Практика показує, що найбільш повне усвідомлення сторін професії створюється до 4–5 курсів. Зазвичай таке стійке ставлення до професії складається після вивчення ними основних предметів педагогічного циклу й “апробування” своїх сил і можливостей під час педагогічної практики. Неповне усвідомлення, на наш погляд, саме сильних сторін обраної спеціальності призводить до сумнівів студентів у правильності вибору. Тому ми вважаємо, що формування компетентного уявлення про майбутню професію, усвідомлення її сильних і слабких сторін впливає на формування позитивної навчальної мотивації та є одним з основних компонентів професійної спрямованості студентів і формування в них професійно-педагогічної позиції.

Ще одна складова педагогічної позиції – установка. Конкретними проявами професійної позиції є дії. Решта всього процесу реалізації професійної позиції відбувається в свідомості суб’єкта. Позиції вищих рівнів не фіксуються свідомістю, а виступають уже у формі певних установок. Установка – це стан готовності певним способом задовольнити цю потребу. Д.Н. Узнадзе дійшов висновку, що установка як готовність, спрямована на певну активність, є особливістю “цілісної особистості”. Установка формується в діяльності й саме діяльності зумовлюється її своєрідність.

Наступна складова педагогічної позиції – ставлення до педагогічної діяльності. В основу цієї складової покладено структуру педагогічної діяльності, розроблену Н.В. Кузьміною [2]. Основними в ній є гностичний, комунікативний, проектувальний, конструктивний, організаторський компоненти. Виходячи із цієї структури педагогічної діяльності, автори Е.В. Катрич, Д.Ю. Федоров провідними компонентами професійно-педагогічної позиції також називають – гностичний, комунікативний, проектувальний, конструктивний, організаторський, додаючи ще інноваційний компонент.

Головними джерелами формування професійної позиції, на думку Н.Є. Щуркової [8], є:

- світогляд людини;
- система життєвих цінностей;
- життєвий і професійний досвід;
- набуті знання, уміння й навички.

Передумовами формування професійно-педагогічної позиції педагога може стати знайомство з проблемами педагогічної діяльності.

На старших курсах, коли студенти приходять на педагогічну практику й знайомляться з реально існуючими проблемами та труднощами педагогів, відбувається істотна переоцінка своїх позицій. Для того, щоб цього не відбулося, на наш погляд, необхідно формувати у студентів педагогічного ВНЗ професійно-педагогічну позицію. Формування професійно-педагогічної позиції розглядаємо як процес, в ході якого йде поступове накопичення нового, такого, що приводить до принципової перебудови змістовних характеристик позиції. Сформовану професійно-педагогічну позицію характеризуємо як поєднання соціокультурних форм педагогічної діяльності й індивідуальних механізмів входження особистості в професію, що відображає взаємозв'язок індивідуально значущого із соціально значущим.

**Висновки.** Отже, професійно-педагогічна позиція – складна й одночасно визначальна характеристика майбутнього вчителя, від якої залежить цілісний процес професійного зростання його особистості й особистісного розвитку його вихованців. У цій характеристиці концентруються головні показники професійної культури педагога, основні спонукальні сили його праці. Низький рівень її сформованості – джерело слабких результатів у діяльності педагога, байдужості, формального підходу до педагогічного обов'язку. Навпаки, для педагога зі сформованою професійно-педагогічною позицією його праця стає особистісною потребою, задоволенням, яке приносить радість.

#### **Література**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЕК, 1995. – 352 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Академия, 1996. – 278 с.
4. Педагогічний словник / [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
5. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Слостенин В.А. Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 260 с.
7. Слободчиков В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72.
8. Философский энциклопедический словарь / [ред. кол. С.С. Аверцев и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – С. 815.
9. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 250 с.

ТРОЦІЙ Н.П.

## **ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Сучасний період розвитку людської цивілізації характеризується системною кризою, яка виявляється в погіршенні екологічної ситуації, зростанні кількості природних та техногенних катастроф, терористичних актів, локальних і регіональних джерел соціальної й політичної нестабільності. Різні катаклізми супроводжуються великими матеріальними витратами та загибеллю людей. У такій ситуації значно зростає актуальність та важливість дослідження питань безпеки життєдіяльності, особливо для спеціалістів з вищою освітою. Спеціаліст, який засвоїв зміст дисципліни “Безпека життєдіяльності” (далі – БЖД), здатний уміло діяти в умовах небезпеки, захищаючи, таким чином, як своє життя та здоров'я, так і життя та здоров'я інших людей.



Для майбутніх педагогів предмет БЖД – це не тільки галузь наукових знань, яка охоплює теорію і практику захисту людини від небезпечних та шкідливих факторів природного й антропогенного походження, а перш за все, галузь знань, яка дасть змогу майбутнім вчителям передавати вміння та навички безпеки життєдіяльності своїм учням, уможливить їх захист від різних видів небезпек.

**Мета статті** полягає у виявленні на основі історичного підходу актуальності вивчення основ безпеки життєдіяльності й теоретичному обґрунтуванні засад дисципліни БЖД на сучасному етапі.

Проблема захисту людини від небезпек постала одночасно з появою людства на Землі. Спочатку людину оточувала тільки природна сфера, яка не тільки забезпечувала необхідними умовами для життя, але й негативно впливала такими чинниками, як спека, дощ, холод, хвороби, вітер, нестача харчів тощо. Первісна людина була дуже тісно пов'язана з природою, і вона не просто обожувала рослини, тварин, птахів, природні явища, а й використовувала свої знання про них для життя в єдності з природою, оскільки саме *природні небезпеки* були головною загрозою для людини того часу. Тому щоб убезпечити себе від шкідливого впливу природної сфери, людина почала освоювати печери, одягла хутро тварин, почала вирощувати рослини та приручати диких тварин. Це були перші елементи соціально-економічної системи безпеки, спрямовані на захист людини від шкідливого впливу природної сфери. Сьогодні вони розвинулися до потужного комунально-житлового господарства, сільського господарства, харчової та легкої промисловості, розвинутої системи охорони здоров'я та освіти.

В основі суспільних відносин завжди покладено індивідуально-суспільні інтереси і потреби людей. У суспільстві постійно виникають і вирішуються різноманітні суперечності, зіткнення інтересів, суспільних цінностей, відносин. Тому виникла ще одна група *соціальних небезпек*, яка почала загрожувати людині від часу її існування на нашій планеті. Це дії інших людей, а саме: війни, збройні конфлікти, збройні напади, погрози, викрадення, терористичні й інші акти насильства, котрі супроводжували і супроводжують розвиток суспільства.

Для вдосконалення соціально-економічної системи безпеки необхідними постали нові матеріали, знаряддя праці, нові механізми, машини, тому людина починає будувати шахти, заводи, фабрики, дороги, використовує паливні, легкозаймисті і вибухонебезпечні речовини і матеріали, джерела різноманітних випромінювань, макро- й мікроорганізмів тощо. Тому на противагу природній сфері людина створює техногенну сферу, що стає джерелом *техногенних небезпек*. Сьогодні ця сфера охоплює енергетику, промисловість, транспорт, армію, науку. Вона, на жаль, також характеризується небезпечними та шкідливими чинниками для життя людини.

Можна повністю погодитися із З. Яремко, котрий твердо переконаний, що сьогодні безпека людства залежить не стільки від досягнень науки і техніки, скільки від самої людини, трансформації її життєвих цінностей. Якщо донедавна науково-технічний прогрес сприймався як гарант благополуччя людини, то сьогодні через потужний антропогенний вплив на довкілля та загрозу порушення глобальної рівноваги і знищення життя на Землі ця думка змінюється. Дедалі частіше акценти ставляться на негативних наслідках науково-технічного прогресу. Немає сумніву в тому, що сучасний етап науково-технічного прогресу характеризується загостренням питань безпеки життєдіяльності людини, а відтак, постає проблема пошуку шляхів їхнього вирішення [7].

Слід відзначити, що в ХХ ст. людство увійшло в складний період історії свого існування, коли воно у своєму розвитку вже оволоділо величезним науково-технічним потенціалом, але ще не навчилося достатньо обережно й раціонально ним користуватися. Швидка урбанізація та індустріалізація, різке зростання населення планети, інтенсивна хімізація сільського господарства, посилення багатьох інших видів антропогенного тиску на природу порушили біологічний кругообіг речовин у природі, пошкодили її регенераційні механізми, внаслідок чого почалося її прогресуюче руйнування. Це поставило під загрозу здоров'я та життя сучасного і майбутніх поколінь людей, існування людської цивілізації [2].

Наприкінці 80-х рр. минулого століття з'явилася навчальна дисципліна “Безпека життєдіяльності” в загальноосвітніх школах і вищих закладах освіти. Після розпаду СРСР в Україні на початку 90-х рр. ХХ ст., незважаючи на те, що 15 вересня 1993 р. Кабінетом Міністрів відповідно до Закону України “Про охорону праці” було створено Національну раду з питань безпечної життєдіяльності населення, у сфері навчання з безпеки життєдіяльності практично все залишалось на рівні 1991 р. Єдиним здобутком можна вважати введення у 1994р. в дію Типового положення про навчання, інструктаж та перевірку знань працівників з питань охорони праці, яким вимагалось вивчення дисципліни “Безпека життєдіяльності” в усіх вищих навчальних закладах. З літератури, виданої в цей час, відомі лише монографія “Безопасность жизнедеятельности” (автори Г.Н. Крикунов, А.С. Беліков, В.Ф. Залунін) у двох книгах, у якій поєднані теоретичні питання безпеки життєдіяльності з питаннями захисту природного середовища, охорони праці у будівництві та дій інженерно-технічних працівників при ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, переважно в разі вибуху, та навчальний посібник проф. Б.М. Коржика “Теоретичні основи безпеки життєдіяльності” [3].

Проблеми при викладанні БЖД виникають у всіх вищих навчальних закладах України. Серйозним поштовхом, який сприяв зміні ситуації, став спільний наказ міністра освіти і науки та начальника штабу-заступника начальника ЦО України від 20.07.1995 р. № 2 182/200 про введення до навчальної програми усіх вищих навчальних закладів України обов'язкової дисципліни “Безпека життєдіяльності”, яка складалась з двох частин: “БЖД” – для підготовки бакалаврів; “Цивільна оборона” – для підготовки фахівців I магістрів загальнотехнічних, будівельних, транспортних, економічних і подібних спеціальностей згідно з новими програмами.

Аналіз літератури дає змогу стверджувати, що з часом було розроблено концепцію і програми курсу, опубліковано чимало методичних розробок і навчальних посібників. Оскільки ця дисципліна перебуває ще на стадії становлення, то її місце і роль у циклі навчальних дисциплін загальноосвітнього процесу вищих закладів освіти досі повністю не визначено, про що свідчить зміст навчальних посібників і навчальних програм. Одні автори велику частину матеріалу відводять природним небезпекам і надзвичайним ситуаціям, хоча існують окремі дисципліни – “Екологія” і “Цивільний захист”, інші – техногенним небезпекам і способам захисту від них, що по суті є розділами курсу “Охорона праці” тощо. Відсутність єдиного підходу до навчання відчувається й у редакції Концепції безпеки життєдіяльності, затвердженій 12.03.2001 р. Усе це призводить до значних повторів у навчальних програмах. Відсутність єдиного підходу до навчання не відповідає вимогам та реаліям сьогодення і набуває особливої ваги й турботи у зв'язку з перспективами приєднання національної освіти до Болонського проце-

су. Проте слід сказати і про позитивні зрушення у цьому напрямі. На засіданні Національної ради з питань безпечної життєдіяльності населення, проведеному 30.03.2004 р., було досить чітко визначено послідовність вивчення тем із питань безпечної життєдіяльності: “Безпека життєдіяльності”, “Основи охорони праці”, “Охорона праці в галузі”, “Основи екології”, “Цивільний захист” [2].

Слід відзначити, що “Безпека життєдіяльності” охоплює надзвичайно широке коло питань, які тісно пов’язуються з іншими науками, а саме: гуманітарні (філософія, лінгвістика тощо); науки про людину (психологія, медицина, анатомія, педагогіка, ергономіка); природничі (математика, фізика, хімія, біологія); інженерні (опір матеріалів, електроніка, електротехніка тощо); науки про суспільство (право, економіка, соціологія тощо). Тому щоб визначити місце цієї навчальної дисципліни, слід чітко сформулювати систему знань науки про безпеку.

*Безпека життєдіяльності* – це галузь знань і практичної діяльності, спрямованої на формування ідеології безпеки, запобігання прояву небезпеки шляхом вивчення загальних закономірностей появи й розвитку небезпек, їх властивостей, наслідків впливу на організм людини, основ захисту людини та середовища її життя, а також на розробку й реалізацію способів і методів [2]. *Безпека життєдіяльності* – наука, що вивчає проблеми перебування людини в оточуючому середовищі під час трудової або іншої її діяльності. “Безпека життєдіяльності” як навчальна дисципліна має об’єкт, мету вивчення, цілі, завдання і функції. Як навчальна дисципліна вона становить складний соціально-педагогічний процес із такими функціями, як освітня, виховна та психологічна. *Об’єктом* вивчення БЖД є людина і людське співтовариство, середовище, що її оточує, процес взаємодії людини з навколишнім середовищем (тобто життєдіяльність) і небезпеки, які при цьому виникають. Основним *методом* дослідження в БЖД є системний аналіз, оскільки і людина, і середовище є складною, багатофункціональною й багатоелементною системою. Провідна *мета* дисципліни “Безпека життєдіяльності” полягає в тому, щоб: сформулювати в людини свідоме й відповідальне ставлення до питань особистої безпеки і безпеки тих, хто її оточує; навчити людину розпізнавати й оцінювати потенційні небезпеки; визначати шляхи надійного захисту від небезпек; уміти надавати допомогу в разі потреби собі та іншим; оперативно ліквідувати наслідки прояву небезпек у різноманітних сферах людської діяльності.

*Завдання* дисципліни “Безпека життєдіяльності” полягає в тому, щоб навчити студентів: ідентифікувати потенційні небезпеки, тобто розпізнавати їх вид, визначати величину і ймовірність їхнього прояву; визначати небезпечні, шкідливі та вражаючі чинники, що породжуються джерелами цих небезпек; розуміти причини й механізм дії небезпечних чинників на людину; прогнозувати можливість і наслідки впливу небезпечних та шкідливих чинників на організм людини; використовувати нормативно-правову базу захисту людини й навколишнього середовища; розробляти заходи і застосовувати засоби захисту людини від дії небезпечних, шкідливих та вражаючих чинників; запобігати виникненню надзвичайних ситуацій, а в разі їх виникнення вживати адекватних заходів і виконувати дії, спрямовані на їх ліквідацію; використовувати у своїй практичній діяльності громадсько-політичні, соціально-економічні, правові, технічні, природоохоронні, медико-профілактичні й освітньо-виховні заходи, спрямовані на забезпечення здорових і безпечних умов існування людини у сучасному навколишньому середовищі [2].

У ст. 27 та 50 Конституції України сказано: “Обов’язок держави – захищати життя людини”, “Кожен має право на безпечне для життя і здоров’я довкілля та на відшкодування завданої порушенням цим правом шкоди”[4].

Становлення молодого суверенного держави вимагає значного підвищення рівня безпечної життєдіяльності населення. Актуальність цієї проблеми посилюється ще й тим, що після Чорнобильської аварії різко загострилась екологічна ситуація. Такі обставини зумовлюють необхідність посилення в організації безпечної життєдіяльності населення і покращання здоров’я людей природоохоронного фактора. Поліпшення управління охороною праці та безпекою життєдіяльності населення вимагає розробки науково-методичних рекомендацій, спрямованих на практичну допомогу місцевим органам влади та керівникам підприємств. Безперечно, що ця робота має починатись з навчального закладу. Деякі автори на фактичних матеріалах розкривають сучасну соціально-економічну ситуацію в Україні, наводять фактори згубного впливу забруднення довкілля на здоров’я людей, пропонують наукові практичні рекомендації щодо виходу із кризового стану [1].

Водночас окремі науковці вказують на те, що змістова методична парадигма навчання має зосереджуватися не на абстрактних визначеннях понять “здоров’я”, “безпека життя”, а на конкретному питанні: як бути здоровим і зробити безпечними умови свого життя. Отже, такий підхід (як вважає Н. Максимова), який сприяє формуванню життєво необхідних складників компетентності людини, а не просто засвоєнню сукупності знань, є найбільш доцільним. Уявлення про сучасну концепцію здоров’я, здоровий спосіб життя, умови та чинники впливу на здоров’я, шляхи його формування, збереження і зміцнення забезпечують свідоме ставлення людини до ситуацій, які становлять ризик для життя й здоров’я. Усвідомлення особистої відповідальності за власне життя і здоров’я – важливий компонент формування здатності зробити правильний вибір у ситуації ризику. Виховання культури безпеки, збереження і зміцнення здоров’я є головною метою викладання такої навчальної дисципліни, як “Основи безпеки життєдіяльності” [6].

**Висновки.** Отже, підсумовуючи наведене вище, слід зазначити, що виховання культури особистої безпеки базується на основних універсальних цінностях людини, тому можна виділити основні її цілі: виховання культури безпеки, виховання особистої безпеки, навчання основам безпечної життєдіяльності, підготовка до безпечної поведінки, підготовка до виживання. Розкриття суті цих понять дає можливість усвідомлено підходити до питання культури особистої безпеки і безпеки оточуючих людей, матеріальних і моральних цінностей.

При дослідженні проблем безпеки життя однієї людини чи будь-якої групи людей їх необхідно вивчати без відриву від екологічних, технологічних, економічних, соціальних, організаційних та інших компонентів. Кожний із цих елементів здійснює вплив на інший, і всі вони перебувають у взаємозалежності, впливаючи на рівень життя, здоров’я, доброти людей, соціальні взаємовідносини, від чого залежить стан духовної і матеріальної культури, характер і темпи розвитку. Матеріальна культура є тим елементом життєвого середовища, який безпосередньо впливає як на навколишнє природне середовище, так і на саму людину.

Компетентність, успішне оволодіння знаннями в галузі основ безпеки життєдіяльності є передумовою формування професійної культури майбутнього спеціаліста. Кожна людина, і, безперечно, людина з вищою освітою, повинна усвідомлювати важливість питань безпеки життєдіяльності і вміти вирішувати їх.

### Література

1. Безпека життєдіяльності і охорона праці : посібник для студентів та викладачів вищих і середніх навчальних закладів, системи підвищення кваліфікації / [за заг. ред. Б.М. Андрушкової]. – К. : Охорона праці, 2000. – 568 с.
2. Желібо Є.П. Безпека життєдіяльності : підручник / Є.П. Желібо, В.В. Зацарний. – К. : Каравела, 2008. – 280 с.
3. Зацарний В.В. Навчальна дисципліна “Безпека життєдіяльності”: становлення, розвиток та перспективи / В.В. Зацарний // Безпека життєдіяльності : всеукраїнський науково-популярний щомісячний журнал. – 2004. – № 8. – С. 16–22.
4. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30 – Ст. 27, 50.
5. Коваленко О.О. Основи безпеки життєдіяльності : методичні рекомендації з курсу для студентів юридичного факультету / О.О. Коваленко. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2008. – 52 с.
6. Максимова Н.Ю. Безпека життєдіяльності: Соціально-психологічні аспекти алкоголізму та наркоманії : навч. посіб. / Н.Ю. Максимова. – К. : Либідь, 2006. – 328 с.
7. Яремко З.М. Безпека життєдіяльності / З.М. Яремко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 320 с.

ТУРСЬКА О.В.

## ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ “ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА” В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Культура емоційного життя особистості є одним з актуальних питань у психології та педагогіці. Вагомого значення вона набуває в сучасних умовах, коли різко змінюється соціально-психологічна ситуація життєдіяльності людини під впливом науково-технічного прогресу, реорганізації основ освіти, зміни соціальних функцій суспільства.

*Мета статті* – розглянути зміст категорії “емоційна культура” в сучасних педагогічних дослідженнях та основні компоненти емоційної культури особистості.

У науковій літературі нами не знайдено однозначного визначення поняття емоційної культури, хоча протягом тривалого періоду науковці, займаючись проблемами духовної культури, намагаються вирішувати питання впливу на емоційний світ особистості.

Психологічні аспекти культури почуттів і емоцій знайшли своє відображення в працях В. Ананьєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Л. Виготського, І. Джидар’ян, Б. Додонова, А. Дусавицького, К. Ізарда, О. Лука, Я. Рейковського, Б. Теплова, П. Якобсона та ін.

У педагогічному аспекті культура почуттів та її питання цікавили зарубіжних педагогів-класиків: Я. Каменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Русо, І. Гербарта; вітчизняних педагогів і діячів культури: Г. Ващенко, І. Вишенського, А. Духновича, Я. Козельського, С. Русову, Г. Сковороду, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Так, О. Лук, вивчаючи проблему емоцій і особистості, переконаний, що культура почуттів включає в себе багатство та різноманітність переживань, уміння управляти почуттями, поважати почуття інших людей, співчувати їм. Учений робить висновок, що чим різноманітніший власний емоційний досвід, тим легше уявити, зрозуміти душевний стан іншого і навіть “увійти у нього”. Він вважає, що це і є “справжнім критерієм культури почуттів”. До критеріїв цієї культури дослідник також відносить здатність управляти своїми почуттями: “Опанування свого обурення – справжній вияв високої культури почуттів” [1, с. 173].

Проблемі культури почуттів особистості присвячені дослідження В. Толстих. Він зазначає, що “у культурі виявлення почуттів, що дає змогу робити висновок про вихованість людини, знаходить явне вираження ідейний і моральний зв’язок особистості із суспільством, з іншими людьми” [2, с. 14].

За міркуваннями Н. Крилової, культура почуттів відбиває розвиток і гуманістичну спрямованість емоційної сфери особистості, визначає емоційну насиченість її поведінки й діяльності [3].

Цікавим є також підхід В. Бачиніна до розробки проблеми, що нас цікавить. Він підкреслює: культура почуттів виявляється не тільки в емоційній відкритості, доброзичливій прихильності до інших людей і готовності взяти участь у їхній долі, а й у здатності негативно реагувати на будь-які прояви зла та несправедливості [4].

У ході вивчення проблеми важливо розглянути дослідження П. Якобсона “Емоційне життя школярів”. “Коли мова йде про повноцінний розвиток особистості, – пише автор, – важливо добиватися того, щоб школяр став людиною емоційно зрілою, емоційно культурною. Емоційна культура є комплексом явищ, які представляють розвиток і вдосконалення якостей емоційного життя, обмежено виявлених на більш ранньому віковому ступені [5, с. 45]. Вона включає в себе: емоційну чутливість до більшості явищ, які відбуваються в суспільному житті, у сфері мистецтва, до проявів творчості, до світу моральних цінностей; розвинуту здатність розуміти, поважати й цінувати почуття інших людей, виявляти до них увагу; розвинута здатність до співпереживання з почуттями інших людей, зі світом переживань героїв творів літератури й мистецтва; уміння ділити свої переживання з близькими; почуття відповідальності за свої переживання перед собою й оточуючими.

Варте уваги, на наш погляд, дисертаційне дослідження Т.Л. Антоненко. Під культурою почуттів вона розуміє “відображення духовності, духовної культури особистості, її інтелігентності” [6]. Структуру культури почуттів становлять сенсорна культура, емпатія, культура поведінки (як внутрішня, так і зовнішня), інтелігентність. До компонентів культури почуттів автор також відносить світоставлення, самосвідомість, творчу художньо-естетичну діяльність, соціокультурну поведінку.

Важливе значення мають і дослідження М. Телешевської, Л. Коваль, В. Семке, В. Нагаєва, Т. Бендаса, Л. Сбітневої, В. Сухомлинського, В. Поплужного, О. Белкіна, Г. Потиліко та інших, у яких увага акцентується на вихованні емоцій і емоційної сфери дитини.

Одним із перших, хто почав займатися проблемами емоційного виховання, був В. Сухомлинський. Зміст емоційної культури він пов’язував з наявністю в учнів здатності відчувати відтінки думок і почуттів людей. Ця чуттєвість виробляється тоді, коли школяр відчуває гру слів, їхнє внутрішнє змістовне багатство, емоційне забарвлення. Виховання чутливості до слова – одна з передумов гармонійного розвитку особистості. “Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності” [7, с. 215].

Н. Крилова пише: “Система соціальних почуттів утворює рівень емоційної культури, що формується на базі переживань процесів діяльності й поведінки особистості та реалізується в емоційній активності” [8, с. 15]. У поняття “емоційна культура” вона включає не тільки почуття, а й знання та інтереси, переконання й потреби, уміння та здібності діяльності й спілкування.

Про суттєве значення емоційної культури для життя особистості, що розвивається, для її цілей, ставлення до людей і навколишньої дійсності говорить і В. Поплужний. На його думку, емоційна культура включає в себе безліч почуттів, їх відтінків і способів емоційного реагування. Автор вважає, що емоційну культуру не

можна ототожнювати з емоційною вихованістю, оскільки перша відображає міру вдосконалення, досягнуту в розвитку емоційного життя особистості, а друга позначає відповідність рівня сформованості емоційної сфери віковим можливостям. Емоційна культура не розвивається сама по собі, вона перетворюється разом із зміною потреб, інтересів, установок особистості. Під емоційною культурою В. Поплужний розуміє складне динамічне утворення з багатою емотивністю – великою кількістю різних переживань і емоційних відгуків, розвинутою здатністю усвідомлювати свої почуття, свою власну емоційну поведінку, розуміти почуття інших людей і нести відповідальність за свої почуття [9]. Основними компонентами емоційної культури є гуманні почуття, емпатія, почуття поваги, дружби, любові.

О. Белкін під емоційною культурою розуміє поєднання тих думок, ідей, які дають змогу людині сприймати навколишній світ у всьому його духовному й матеріальному багатстві, знаходити в собі благородні почуття [10, с. 43].

До небагатьох досліджень, які присвячені питанням емоційної культури, можна віднести працю В. Семке “Умійте володіти собою, або Бесіди про здорову і хвору особистість”. Заслуга вченого полягає в тому, що він не тільки показав значення емоційної культури у становленні особистості, забезпеченні її здорового буття, але й намагався конкретизувати її зміст. До змісту емоційної культури, на думку В. Семке, повинні входити здатність чекати, виявляти витримку, вміти відмовитися від своїх бажань, які йдуть у розріз з інтересами інших людей. Визначаючи велику роль емоцій у становленні здорової особистості, він був упевнений, що дружня участь, прагнення до духовної єдності та взаєморозуміння повинні виступати важливими характеристиками змісту емоційної культури. Учений пояснює, що без уміння співчувати, розуміти почуття близьких людей навряд чи можна уявити емоційно культурну людину. “Важливо так формувати своє емоційне життя, щоб поява негативних переживань відразу ж супроводжувалася формуванням позитивних почуттів, оптимістичної установки, яка мов би нейтралізує з самого початку розслабляючий імпульс” [11, с. 192].

Для нас цікавим є також дослідження Г. Потиліко “Культура спілкування й особистість”, де автор, вирішуючи проблему культури спілкування та її ролі в розвитку особистості, розглядав важливу складову культури етичного мислення – емоційну культуру. Її сутність він визначає так: “Емоційна культура – це розвинута здатність особистості до співчутливості, жалю, співпереживання, це чуйність до душевного стану іншої людини і відповідна реакція на цей стан” [12, с. 16].

Заслугове на увагу дослідження, проведене Л. Коваль щодо формування емоційної культури школярів засобами музичного мистецтва. Емоційна культура, у розумінні автора, це яскраво виражені почуття: радості, задоволення, захоплення, обурення, ненависті, хвилювання, презирства, які пізніше переносяться і на теоретичне осмислення дійсності інших видів мистецтва [13, с. 85–87].

Дослідження Л. Соколової присвячене формуванню емоційної культури старшокласників засобами навчально-виховного процесу. Автор подає цікаве визначення поняття емоційної культури: це “певний рівень психологічного розвитку, який забезпечує здатність особистості адекватно проявляти власні емоції та реагувати на емоції інших, управляти емоційним станом і емоційними реакціями на зовнішні та внутрішні діяння, регулювати процеси витрати нервової енергії” [14, с. 33].

У визначенні структури та змісту емоційної культури дослідниця виходила з урахування специфіки емоцій, емоційного стану та емоційної реакції організму

на діяння навколишнього світу. Інтелектуально-емоційні компоненти слугують фундаментом емоційних реакцій особистості; органічна взаємодія між сприйняттям, осмисленням і почуттями, емоційно прийняті цілі діяльності лежать в основі емоційного стану, а оцінювання настрою й відповідні переживання забезпечують характер емоційних реакцій особистості на зовнішні впливи. Органічний характер зв'язків між відчуттям, сприйняттям, осмисленням емоційного стану особистості та оточуючих і емоційними реакціями на зовнішні діяння є тією умовою, яка забезпечує реалізацію механізму формування емоційної культури.

Л. Соколова, враховуючи, що процес формування емоційної культури старшокласників пов'язаний з набуттям певної системи знань про суть емоцій, специфічні особливості емоційної сфери людини, способи формування умінь щодо управління емоціями й накопичення певного емоційного досвіду, у дослідженні зробила спробу визначити структурні компоненти, конкретизувати зміст і показники, які характеризують рівень сформованості емоційної культури старшокласників. Отже, поняття “емоційна культура” включає такі компоненти: мотиви емоційного світосприйняття; емоційні відчуття та сприйняття навколишньої дійсності й свого ”Я”; знання та вміння, що розкривають природу емоційної сфери людини й управління нею; емоційну регуляцію діяльності; емоційний контроль і самооцінку.

Вдалим, на наш погляд, є включення дослідницею у зміст емоційної культури таких умінь: розділити погляди іншого, зрозуміти його емоційний стан; налагодити емоційний контакт, який забезпечує виникнення позитивних емоцій; стримувати свої емоційні пориви й не провокувати емоційні зриви однолітків і дорослих; вносити доброзичливість, радість у стосунках з людьми; виділяти позитивне в людях, відчувати те, що переживає інший.

Важливою для нашого дослідження є дисертаційна робота Л. Сбітневої. Емоційну культуру автор розглядає як частину духовної культури підлітків, в якій органічно поєднуються емоційно-естетичне сприйняття, емоційний відгук і створення на творчому рівні синтетичного музично-поетичного художнього образу. “Емоційна культура – ознака, яка виявляється у здатності особистості емоційно відгукуватися на інтелектуальні, морально-етичні вияви її життєдіяльності, у потребі творчого творення та перетворення навколишньої дійсності та мистецтва” [15, с. 56]. Домінантами поняття “емоційна культура підлітків”, на думку Л. Сбітневої, є емоційний відгук, сенсорна культура, емоційно-естетичні переживання та потреба в творчому творенні.

Деякі питання з нашої проблеми, знайшли своє відображення в дисертаційній роботі І. Сілютіної, яка присвячена проблемам формування емоційної культури студентів педагогічного училища засобами мистецтва. Зокрема, тут подається визначення поняття “емоційна культура майбутнього вчителя”, яка розуміється як “система ціннісно-теоретичної, потребнісно-мотиваційної, емоційно-вольової та оперативної-практичної оснащеності особистості для успішного здійснення катарсичної діяльності” [16, с. 54] У структуру емоційної культури студентів автор дослідження включає катарсичні цінності, потреби, переживання й здібності. Структуру емоційної культури І. Сілютіна розглядає через структуру катарсичної діяльності.

Дослідниця робить висновок, що емоційна культура – інтегративна духовно-практична характеристика особистості. Почуттєвий елемент у культурі органічно пов'язаний з іншими її компонентами. Ми повністю погоджуємося з автором, що “розвивати емоційну культуру – це значить формувати людину, як духовно-фізичну систему” [16, с. 80].



Грунтуючись на визначенні культури як цілісної сукупності соціальних якостей, які набули ціннісної спрямованості, здатність до самоуправління та саморегуляції, І. Анненкова визначає емоційну культуру як інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління й саморегуляції; дає змогу адекватно усвідомлювати власні переживання вихованців і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності [17, с. 40–41].

Наголошуючи на значущості емоційного фактора в професійно-педагогічній підготовці студентів вищих навчальних закладів, І. Могілей вивчає питання формування емоційної культури майбутнього вчителя. Досліджуване поняття вона подає як складне особистісне утворення, що включає в себе здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, враховуючи емоційний стан своїх учнів і навчати їх способів емоційної саморегуляції поведінки й керівництва настроєм інших людей [18, с. 45].

Таким чином, за результатами розглянутих наукових досліджень можна зробити **висновок**, що всі вчені одноставно розглядають емоційну культуру як частину загальної культури. Але разом з тим серйозним недоліком є той факт, що в більшості випадків подані психологами і педагогами визначення емоційної культури ґрунтуються на сумарному підході до розкриття її змісту, довільному виділенні її компонентів. Практично всі дослідники підходять однобічно до визначення емоційної культури, зауважуючи, що це тільки здатність до співпереживання, уміння емоційно правильно відгукуватися на переживання іншої людини тощо. За нашим глибоким переконанням, таке трактування сутності емоційної культури не розкриває всіх її аспектів.

Отже, враховуючи наведені визначення, а також відповідні психолого-педагогічні розробки з проблеми, що нас цікавить, ми дійшли висновку, що емоційна культура – це інтегративна сукупність якостей особистості, знань про емоційну сферу людини, необхідних для її життєдіяльності, комунікативних умінь та вмінь керувати емоційними станами й емоційними реакціями. Структура емоційної культури складається з таких компонентів, як: певні якості особистості (емоційне відчуття (емоційність), толерантність та емпатія (естетика людських стосунків), емоційна пам'ять, фантазія, уява, образне мислення, інтелект), уміння емоційної регуляції діяльності, знання про суть, значення, роль емоцій у житті людини, знання, що розкривають багатство емоційних реакцій людини, знання, що розкривають шляхи та засоби збагачення емоційної сфери й управління емоціями, знання емоційно-експресивних засобів мовлення.

#### Література

1. Лук А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. – М. : Знание, 1982. – 175 с.
2. Толстых В. Воспитание чувств / В. Толстых. – М. : Искусство, 1968. – 256 с.
3. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылов. – М. : Высш. школа, 1990. – 142 с.
4. Бачинин В.А. Духовная культура личности : философский очерк / В.А. Бачинин. – М. : Политиздат, 1986. – 111 с.
5. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 291 с.
6. Антоненко Т.Л. Воспитание у подростков культуры чувств средствами искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Л. Антоненко. – К., 1993. – 159 с.
7. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. письм., 1970. – 289 с.
8. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылов. – М. : Высш. школа, 1990. – 142 с.

9. Поплужный В.Л. Эмоциональная культура школьников : метод. пособ. / В.Л. Поплужный. – Новгород : Изд-во ГПИ, 1993. – 43 с.
10. Белкин А.С. Ситуация успеха: Как ее создать : книга для учителя / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
11. Семке В.Я. Умейте властвовать собой, или беседы о здоровой и больной личности / В.Я. Семке. – Новосибирск : Наука, 1991. – 237 с.
12. Потылико Г.П. Культура общения и личность / Г.П. Потылико. – К. : Знание, 1984. – 32 с.
13. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного / Л.Г. Коваль. – К. : Рад. школа, 1983. – 120 с.
14. Соколова Л.Е. Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Е. Соколова. – Кривой Рог, 1994. – 185 с.
15. Сбитнева Л.Н. Воспитание эмоциональной культуры подростков средствами вокально-хоровой музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Н. Сбитнева. – Луганск, 1996. – 170 с.
16. Сілютіна І.М. Формування емоційної культури студентів педагогічного училища засобами мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Луганськ, 1998. – 17 с.
17. Анненкова І.П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.П. Анненкова. – О., 2002. – 240 с.
18. Могилей И.В. Формирование эмоциональной культуры будущих учителей музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И.В. Могилей. – Кривой Рог, 2000. – 202 с.

ХАУСТОВА О.В.

## **АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ**

Відродження духовності нації є завданням великої значущості, яке окреслене в Державній програмі “Вчитель” та інших державних документах. Для його вирішення необхідно підтримати вчителя на шляху розвитку його духовного потенціалу в процесі післядипломної освіти, для чого необхідно врахувати андрагогічні засади діяльності викладача.

Аналіз попередніх досліджень виявив, що особливості післядипломної підготовки вчителя розглянуто А. Вербицьким, В. Олійником, Т. Сущенко, Л. Шевчук та ін., акмеологічні теорії розвитку професіоналізму вчителя характеризують А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, М. Станкін та ін. Сучасні положення андрагогіки як науки про освіту дорослих висвітлено С. Вершловським, С. Змейовим, Ю. Кулюткіним, Е. Степановою, Г. Сухобською та ін. Сутність духовності й духовного розвитку особистості розкривають І. Гобзова, Н. Долгая, І. Зязюн, О. Климишин, О. Колісник, Д. Леонтєв, Д. Ломакіна, О. Омельченко, В. Москалець, В. Мурашов, Е. Помиткін, Н. Чернуха, Г. Шевченко та ін. Духовний потенціал і духовну культуру особистості характеризують О. Олексюк, О. Горожанкіна, Е. Помиткін, В. Вербець, В. Подрезов, С. Черніков та ін. Однак андрагогічні засади розвитку духовного потенціалу педагога залишаються недостатньо дослідженими.

**Мета статті** – висвітлити специфіку розвитку духовного потенціалу педагогів в умовах післядипломної освіти на андрагогічних засадах.

Духовний потенціал об’єднує сутнісні сили, здібності людини, які сприяють духовному самовираженню. Це інтегроване утворення розподіляється в усіх структурах особистості, залежить від індивідуальних особливостей людини, вікових зокрема, її досвіду та цілеспрямованого впливу на її розвиток, який можливий в умовах післядипломного освітнього процесу.

Розвиток духовного потенціалу педагога як дорослої людини має здійснюватися на основі досягнень андрагогіки – теорії навчання дорослих, мета якого полягає у сприянні розвитку та збагаченню цілісної особистості, прояву її самобутності, актуалізації її прихованих здібностей.

Для уточнення специфіки андрагогічного впливу на розвиток духовного потенціалу педагога слід дослідити вікові особливості розгортання духовного життя (емоційно-вольової, мотиваційної, інтелектуальної сфер особистості тощо), визначити завдання активізації духовного потенціалу, які враховують специфіку, кризи вікового розвитку, необхідні для цього принципи, методи навчання та відповідні умови в післядипломному освітньому процесі.

Згідно з поширеною віковою періодизацією, можна стверджувати, що в сучасній школі працюють педагоги – представники кількох вікових періодів, які відрізняються особливостями мислення, пам'яті, емоцій, потреб, мотивів, цілей. Так, педагогічною практикою займаються представники юнацького (до 21 року), дорослого (21–60 років), похилого віку (60–75 років). Межі кожного вікового періоду є умовними. Людина кожної із цих вікових категорій потребує особливого підходу до розвитку духовного потенціалу.

Для визначення особливостей підтримки духовного потенціалу педагога в післядипломному освітньому процесі має значення те, що в період дорослого віку, до якого належить більшість працюючих педагогів, розвиток особистості відбувається в напрямі посилення соціально-духовної інтегрованості [6, с. 265].

На етапі ранньої дорослості (20–40 років) педагог вибудовує стійке ядро “Я-концепції”, бачення вічних і перехідних цінностей [6, с. 272], що стає основою самовизначення у світі, взаємодії з іншими людьми, ставлення до себе. Цей процес пов'язаний з актуалізацією сутнісних сил особистості, духовних цінностей, особистого досвіду, бажанням людини розвиватися.

Зріла дорослість (40–60 років) відзначається набуттям духовно-моральної досконалості, мудрості та досвіду, чуйності, громадянської й соціальної відповідальності [6, с. 316]. Домінантою “Я-концепції” стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними правилами й більш значущими, ніж ситуативні, особистісними цінностями [6, с. 317].

Згідно з даними, отриманими М. Савчиним, Р. Василенко, інтелект людини в період дорослості набуває рис “компетентності”, “таланту”, “мудрості” [6, с. 290]. Базуючись на дослідженнях дослідників у галузі вікової психології, можна стверджувати, що, в цей період особливого значення в процесі післядипломної освіти набуває формування уявлень педагога про духовне “Я”, усвідомлення самого себе як людини духовної, самопізнання власних духовних потенціалів, спрямування професійної діяльності на повне використання тих можливостей, які відкриваються з віком. Стає можливим і необхідним вирішення таких завдань:

- усвідомлення правильності чи помилковості вибору професійного шляху, його корекція (залежно від самоусвідомлення власних здібностей); посилення потреб у професійному спілкуванні та соціальних контактах, прагнень творчої самореалізації, актуалізації духовних потенціалів як мотивів професійної діяльності;

- вправління в духовному збагаченні мовлення для взаємодії з дитиною, щирому самовираженні моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів, емпатичних переживань;

- самоаналіз відповідності життєвого шляху духовним цінностям, досвіду, “Я-концепції”, оцінка власних сутнісних сил та міри їх актуалізації в педагогічній діяльності; зближення реальної та ідеальної професійної “Я-концепції”, оцінювання своїх духовних якостей у зв'язку з образом “професійного

Я”; вирішення суперечностей між образом “духовного Я” і виконанням соціальних ролей, професійної діяльності;

- пізнання, визначення та змінювання своїх пріоритетів, місця в соціумі й залежності від духовних цінностей; розуміння та корекція очікувань; розвиток потреби формування власних думок, цінностей і способу життя;

- духовне споглядання за внутрішньою та зовнішньою активністю; духовна інтерпретація досвіду; самоаналіз досвіду духовного спілкування;

- розвиток аналітичних процесів планування, прогнозування, прийняття рішень, вибору стратегій власного розвитку на основі духовних почуттів, ідеалів; здійснення на духовних засадах рефлексії, оцінок і суджень; розвиток здатності мобілізувати свої інтелектуальні сили для вирішення актуальних духовних проблем;

- розвиток відкритої пізнавальної позиції, адекватного сприйняття незвичайних, потенційно психотравмуючих подій, для чого необхідно: усвідомлення можливості існування різноманітних уявлень про явище; розуміння того, що ”можливо все, навіть те, що неможливо”; здатності переходити від логіко-аналітичного до образного, від інтуїтивно-асоціативного до алгоритмічного, від дієво-практичного до ігрового способу опису й аналізу явищ; здатності синтезувати різні пізнавальні позиції в діалозі з іншими людьми;

- розвиток конвергентних і дивергентних здібностей, здатності успішно розв’язувати творчі завдання на основі оригінальних ідей в умовах виходу за межі стеретипного досвіду; формування толерантності до нереалістичного досвіду, оцінювання його за фактичними характеристиками, а не відкидання досвіду, дані якого суперечать наявним знанням; перехід від спрощеного розуміння подій до створення багатомірної моделі реальності;

- розвиток діалектичного мислення, здатності обмірковувати, синтезувати протилежні думки, інтегрувати ідеальне й матеріальне, потенційне та актуальне, реальне й фантастичне;

- уміння самостійно визначати підходи до проблеми, ігноруючи типові норми й правила, залежно від особливостей проблеми.

Педагоги – представники зрілого дорослого віку мають нагальну необхідність у підтримці духовних новоутворень у післядипломному освітньому процесі, таких як:

- здатність до переходу від захопленості власним “Я” до трансценденції “Я” (вихід за межі “Я” до вічного);

- уміння узгоджувати особистий досвід з “Я-концепцією”; враховувати власні можливості та індивідуальні здібності під час духовного самовираження; регулювати поведінку й емоційні переживання на основі знань про свої духовні якості;

- уміння опрацьовувати ілюзії ранньої дорослості в оцінці своїх життєвих перспектив і можливостей; коректувати цінності, долати неадекватний рієнь домагань, втрату сенсу життя, зневіру в собі, намагання жити минулим, ілюзорність своїх можливостей.

Для педагогів похилого віку значної ваги набувають завдання розвитку таких умінь:

- протидія зниженню життєвих сил, послабленню здоров’я, регулювання негативних переживань, корегування усвідомлення почуттів і встановлення зв’язку почуттів з діями, вчинками; протидія стресу;

- узагальнення життєвого духовного досвіду; побудова перспективних планів з урахуванням особливостей наступного вікового періоду (старості); наб-

лиження власної поведінки, способів діяльності, змісту думок до ідеалів духовного розвитку;

- перехід від потреби в реалізації свого творчого, духовного потенціалу до реальних дій, передачі значущих духовних надбань наступному поколінню;
- відпрацювання виражального компонента емоційного реагування;
- протидія зниженню дивергентних здібностей, функціонуванню динамічного інтелекту; підтримка інтелектуальної гнучкості, подолання розумової ригідності (негнучкості), схильності вперто дотримуватися життєвих правил, з недовірою ставитись до нових ідей; підвищення здатностей формулювати судження, аналізувати проблеми й використовувати засвоєні стратегії для розв'язання духовних завдань; розвиток навичок використання життєвого досвіду під час розв'язання проблемних ситуацій.

Крім означених орієнтирів побудови післядипломної освіти педагогів, під час розвитку духовного потенціалу слід звернути увагу на вимоги, що зумовлені віковими кризами. Духовними випробуваннями для педагога стають криза тридцяти років та криза середини життя. Кризу тридцяти років визначають як “зумовлене життєвими труднощами й помилками розчарування людини в значущості культивованих нею цінностей, норм, ідеалів, яке призводить до зміни сенсу її життя, переоцінки життєвих цінностей” [6, с. 281]. Криза середини життя є психологічним феноменом, що переживається людьми, які досягли 40–45 років, і полягає в критичній оцінці й переоцінці досягнутого в житті.

Як свідчать дослідження І. Мартинюк, Н. Соболевої, до кризового стану призводять внутрішні світоглядні колізії, витоками яких є суперечності між: системами ідей, що склалися в суспільній свідомості, й особистим світоглядом; системою знань про навколишній світ і системою ціннісних орієнтацій, уявлень про власне місце в цьому світі; між поглядами та реальною поведінкою людини; між індивідуальними, груповими та загальнокультурними цінностями [1, с. 120].

Якщо вчитель виявляється не здатним упоратися з переоцінкою цінностей і здійснити необхідні зміни, виникають передумови духовних криз. Різновидом таких криз є екзистенційна, дослідження якої започатковано В. Франклом. На його думку, криза – це конфлікт різних цінностей усередині самої ціннісної свідомості особистості. Екзистенційна криза – це конфлікт між силами самозбереження й силами розвитку, укорінена в глибині людської сутності. Її подолання вчений пов'язує з усвідомленням людиною важливої мети, для реалізації якої потрібно духовне напруження та розвиток, інтеграція зі світом, творчість (створення чогось нового, більш досконалого й відповідного ідеалам, цілям, цінностям, потребам людини). Процес творчості сприяє розвитку сутнісних сил людини, перетворенню її особистості [7].

Інший дослідник О. Зеличенко вирізняє такі духовні кризи: криза розвитку (через нерозуміння), криза втрати Бога, криза нелюбові, творча криза, криза дезорієнтації, криза спустошення [2, с. 229]. На його думку, чинниками духовної кризи людини можуть виступати різноманітні причини, які можна умовно поділити на ціннісні, емоційні, когнітивні, вольові та характерологічні.

Післядипломний освітній процес містить у собі можливості профілактики духовних криз та допомоги вчителям у їх подоланні. Однак сам процес навчання дорослої людини може викликати в неї реакції, що здатні перешкоджати подальшому духовному, інтелектуальному, емоційному розвитку. Дорослій людині при-

таманні, за висновками психологічних досліджень, сумніви у власних здібностях до навчання, побоювання, що в процесі навчання виявиться їхня некомпетентність, невміння вчитися, страх порівняння з іншими, більш успішними колегами. Викладачу системи післядипломної освіти необхідно розуміти ці особливості для того, щоб відкривались можливості для розвитку духовного потенціалу учителів.

Якщо стосовно дитини в сучасній педагогіці доцільним вважається її прилучення до духовних цінностей суспільства, тобто процес інтеріоризації соціокультурних цінностей, то стосовно дорослої людини доречним є інший підхід, який спрямовує зусилля на “вивільнення глибинних задатків розвитку, при якому відбувається саморозгортання духовності, первісно соціальної й позитивної, своєрідне розширене відтворення потреб як безперечних цінностей (і віх) особистісного зростання” [4, с. 50]. Цей підхід сприяє розквіту людської потенціальності, духовних потенціалів зокрема.

Такий розвиток у системі післядипломної освіти має враховувати принципи андрагогіки, базуватися на андрагогічних моделях навчання. Серед таких моделей відомими є модель Ноулза (США) та модель Нотингемської групи. Базуючись на цих андрагогічних моделях, ми виводимо такі основи розвитку духовного потенціалу вчителя:

1. Учителю, як суб'єкту післядипломного освітнього процесу, належить провідна роль у процесі розвитку духовного потенціалу.

2. Учитель прагне до самореалізації, духовної зокрема, самостійності й самоуправління, а післядипломний освітній процес має надавати йому такі можливості.

3. Учитель володіє життєвим духовним досвідом, який має бути використаний як важливе джерело навчання, розвитку особистості та групи.

4. Учитель прагне вирішення важливих життєвих, духовних проблем і досягнення конкретної мети.

5. Учитель розраховує на невідкладне застосування набутих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей для вирішення духовних, морально-ціннісних проблем.

6. Для побудови стратегії розвитку духовного потенціалу, вироблення навичок духовної взаємодії, духовного подолання професійних проблем слід враховувати вплив часових, просторових, побутових, професійних, соціальних чинників на вчителя, зумовлені ними бар'єри.

7. Процес розвитку духовного потенціалу в системі післядипломної освіти має бути організований як спільна діяльність учителів і викладачів на етапах діагностики, планування, реалізації, оцінювання й корекції.

8. Атмосфера навчання повинна бути дружньою, заснованою на пошані, співпраці, відповідальності всіх учасників.

9. Післядипломний освітній процес має бути спрямований на активізацію творчого та критичного мислення, інтегрованого з почуттєвою, духовною сферами людини.

10. Необхіднісню є комбінування групового та індивідуального навчання, самонавчання.

11. Одним із основних компонентів успішного навчання вчителів, розвитку їх духовного потенціалу є постійна реінтеграція когнітивної та емоційної сфер.

12. Знання має розглядатися як відкрита система. Навчання передбачає мислення, пошук, відкриття, критичний роздум і творчу відповідь.

13. Освітній процес спрямовується на відбір знань, синтез, відкриття й діалог.

Розвитку духовного потенціалу вчителів у процесі післядипломної освіти сприятиме дотримання андрагогічних принципів, визначених Н. Протасовою: індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; вікового підходу; створення умов та свободи вибору; проблемно-ситуаційної організації навчання; спільної діяльності; розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості; актуалізації результатів навчання.

До означених принципів сучасні вчені додають такі, як: пріоритет самостійного навчання, принципи індивідуалізації, системності (відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання), актуалізації результатів навчання (невідкладного застосування на практиці здобутих знань, вироблених умінь і навичок), усвідомленості, елективності (свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання), розвитку освітніх потреб, контекстності навчання (орієнтації на вирішення конкретних, життєво важливих цілей, виконання соціальних ролей, удосконалення особистості з урахуванням особливостей професійної, соціальної, побутової діяльності, просторових, часових, професійних, побутових умов).

В андрагогічному освітньому процесі над експозиційними методами переважають пошукові, коли зміст навчання не визначений цілком і повністю наперед, вчителі відбирають і організують інформацію, зміст навчання і необхідний досвід з метою вивчити проблеми та знайти їх вирішення на основі духовного потенціалу. Необхідним стає використання активних методів, прийомів навчання, таких як мозкова атака, “групи, що дзижчать”, аналіз конкретних ситуацій, групи за інтересами, демонстрація і практика, обговорення, експерименти, проекти, ігри, імітації, обговорення з групою спеціалістів, симпозіуми, семінари, ділові ігри, круглі столи, диспути, дискусії тощо.

Розвиток духовного потенціалу вчителя в післядипломному освітньому процесі на андрагогічних засадах перетворюється на складний динамічний процес пізнання самого себе, активного перетворення вчителем власного внутрішнього світу, пошуку, збагачення, зростання, становлення професійно значущих духовних якостей і здібностей, можливостей самоактуалізації, самореалізації в повсякденній педагогічній діяльності духовних потреб, цілей, знань, умінь, якостей особистості, спрямований на духовне самовдосконалення, творче самоздійснення.

У зв'язку із цим іншою стає роль викладача – андрагога, який, на думку С. Вершловського, стає, перш за все, організатором навчання дорослих, що вміє суміщати в своїй професійній діяльності три “ролі”: “лікаря-психотерапевта”, “експерта” та “консультанта”.

Базуючись на висновках С. Вершловського, ми вважаємо, що як “лікар-психотерапевт” викладач надає допомогу у відновленні мотивації до освітньої й професійної діяльності на духовних засадах, зниженні рівня тривожності вчителів; як “експерт” – володіє змістом андрагогічної і професійної, духовної діяльності вчителів; як “консультант” – володіє методологією андрагогічного супроводу саморозвитку духовного потенціалу вчителів, допомагає у створенні проектів професійного, особистісного, духовного розвитку.

Серед умов, що підвищують духовний потенціал післядипломної освіти, слід відзначити:

– мотиваційні умови (освіта стає умовою ефективності життєдіяльності, професійного й духовного життя зокрема, знання набувають значення як спосіб

подолання широкого комплексу проблем – від значущих на конкретному відрізку життєвого шляху до “вічних” питань буття);

- наближення освіти до реального соціального життя, конкретних освітніх ситуацій, створення умов для духовного саморозвитку особистості;
- партнерство андрагога із широким спектром соціальних організацій, засобами масової інформації, що створює освітні духовні ресурси;
- гуманітаризація освіти – умова формування глобального мислення, здатності людини вирішувати проблеми, що виникають у результаті об’єктивного розвитку суспільства на духовних засадах;
- врахування широти й варіативності освітніх, духовних запитів педагогів;
- забезпечення переходу суб’єкта андрагогічного процесу в “режим саморозвитку”;
- практико-орієнтований характер освітнього процесу, розвитку духовного потенціалу;
- орієнтація на задоволення духовних потреб учителів.

**Висновки.** Розвиток духовного потенціалу вчителя на андрагогічних засадах має відповідати віковим завданням духовного розвитку, враховувати періоди, кризи вікового розвитку, особливості актуалізації прихованих духовних здібностей дорослих, необхідні для цього принципи, методи освітньої діяльності та відповідні умови післядипломного освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні програми розвитку духовного потенціалу вчителя в післядипломному освітньому процесі на андрагогічних засадах.

#### **Література**

1. Життєві кризи особистості: наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / [ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін.]. – К. : ІЗМН, 1998. – Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості. – 357 с.
2. Зеліченко А.И. Психология духовности / А.И. Зеліченко. – М. : Изд-во трансперсонального ин-та, 1996. – 400 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 66–67.
4. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / З.С. Карпенко. – К. : Міжнар. фін. агенція, 1998. – 216 с.
5. Психолого-педагогический словарь / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Соврем. Слово, 2006. – 928 с.
6. Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академ-видав, 2006. – 360 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл. / [общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева ; вступ. ст. Д.А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

ЧЕРНИШОВА Н.О.

## **ПЕДАГОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ У ФОРМУВАННІ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ УКРАЇНИ Й ПОЛЬЩІ**

Українська держава потребує відродження національної духовності. Відродити її покликана така виховна система, яка своїм корінням сягає в глибину віків. Подібна система здатна відновити те, що було “закодоване в духовних генах людського роду” [6]. В Україні, як і в найближчого західного сусіда – Польщі, історично склалася своя система виховання, яка максимально враховує національні риси й самобутність двох близьких культур – української та польської. Суспільство повинно віднайти виховний ідеал нового часу, враховуючи найцінніші педагогічні здобутки.



До цієї теми зверталися в своїх працях видатні педагоги: І. Бартошевський, І. Бех, Г. Ващенко, О. Вишневський, О. Духнович, С. Пальчевський, Ю. Руденко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Янів, а також філософи Г. Сковорода, М. Попович, Л. Чупрій та інші.

Актуальність теми зумовлена приведенням освітньої системи України у відповідність з новими суспільними потребами. І це є найважливішою проблемою та метою соціальної дійсності. Розвиток творчої особистості неможливий без виховного ідеалу. Активна розбудова системи національної освіти, відродження та подальший розвиток духовно-моральної культури, інтелектуального потенціалу українського народу спонукають до пошуків ефективних шляхів виховання. Система підготовки підростаючих поколінь гостро потребує теоретико-методологічного аналізу, накопиченого вітчизняного й зарубіжного досвіду (у нашому дослідженні – досвіду Польщі).

*Мета статті* полягає в розкритті сутності виховного ідеалу за допомогою складових імперативів цього поняття, а також у висвітленні його формування в Україні й Польщі. Виділивши суттєві ознаки національного виховного ідеалу, ми зробимо акцент на його важливій ролі в розвитку та становленні суспільства.

В усі часи виховний ідеал наповнювався своїм конкретно-історичним змістом, особливості якого детально проаналізовані Г. Ващенко у його праці “Виховний ідеал”. Він характеризує більшовицький, християнський, загальноєвропейський та український національний виховний ідеал. Саме він розробив виховну систему, здатну, на його думку, очистити українську духовність від усілякого намулу, привнесеного імперським, тоталітарним режимами.

Спочатку розкриємо сутність поняття. Виховний ідеал – це образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог у розв’язанні головного завдання національного виховання молоді – формування християнського світогляду, фахової підготовки, розвитку формальних здібностей інтелекту, які були б поставлені на службу Богові та Батьківщині. Окрім того, це формування таких відносин між людьми, які б відповідали прогресові цивілізації й водночас запобігали її катастрофі.

Більшовицький виховний ідеал у баченні Г. Ващенка – це ідеал комуністичної ідеології. Його найважливішими рисами автор вважає беззастережну відданість комуністичній ідеології паралельно з ворожістю до інших та боротьбою з їхніми прихильниками. “Ідеальний більшовик, – пише Г. Ващенко, – це робот, позбавлений власних поглядів, власних почувань і волі” [2, с. 38].

Християнський виховний ідеал, за Г. Ващенко, формується засобами певної форми релігії, скеровує віруючого на Царство Боже шляхом наслідування Христа. Істинному християнину потрібно читати та вдумуватися у Святе Письмо, щоб не лише розуміти його думку, а й дух.

Загальноєвропейський виховний ідеал вибудовується на досягненнях загальноєвропейської культури й орієнтується на всебічний розвиток особистості згідно із закладеними в індивідові задатками, з яких потенційно можуть розвинути здібності. “Хай буде кожний досконалий сам собою”, – пише автор [2, с. 90]. Він наголошував, що для розуміння національного виховного ідеалу знання виховного ідеалу загальноєвропейського є обов’язковим.

Український національний виховний ідеал, знайшов, на думку Г. Ващенка, своє яскраве втілення в народних піснях, які склалися впродовж століть. Його основними ознаками стали: високий ідеалізм на релігійній основі, любов і шана до

батьків та родини, гостинність, життєрадісність, працьовитість, волелюбність, глибинні почуття гідності. Через відсутність державності цей ідеал згаснув. До речі, як вважає сучасний філософ М. Попович, в Україні певна аномалія ставлення громадянина до держави є наслідком тривалої відсутності національної державності. “Ставлення до держави у нас нерівне. Українська державність сьогодні для одних є здійсненим давнім романтичним ідеалом, для інших мало чим відрізняється від держав-попередників. Спокійного критицизму щодо власного державного Левіафана, обережної недовіри, поєднаної з безумовною повагою до державного рішення, чи то судового, чи то адміністративного, ми не знаємо. І ця обставина має дуже глибоке коріння і може вважатися рисою українського менталітету. Українці, взагалі кажучи, не авторитарні... Можливо, певна децентралізованість владного світу властива українцям з дуже давніх давен: адже в ритуальних народних піснях, колядках, формульно звертаються до кожного з елементів родини – батька, матері, і дітей, тоді як в російських відповідниках колядок є лише один адресат – батько” [7, с. 31]. Продовжуючи думку Г. Ващенка, виносила крізь століття цей український національний виховний ідеал лише селянська культура, створена переважно волелюбним козацтвом. Як зауважує М. Попович, саме через козацьку відчайдушність в українське суспільство проникає відчуття особистої свободи, гідності і відповідальності. І це важливі складові імперативи виховного ідеалу. Ключові слова в цьому випадку – козацтво, лицарство, і вони суто українські. Суто польська риса виховного ідеалу – шляхетність. Однак треба зауважити, що козацтво боролось за визнання себе українською шляхтою. Як пише М. Попович: “Власне, шляхта на Наддніпрянщині, як і в Західній Україні, була своя аж до кінця XVIII ст. переважну більшість шляхти на Правобережжі становили уніати, “руські”, себто українці. Проте, для селян вони були чужими. Козаки, особливо запорозькі, “низовики” формувалися з різного елементу і самі обирали свою козацьку долю. І шляхта, в тому числі польська, і козаки називали і вважали себе рицарями. Однак, польська і руська шляхетська організація не мала рис рицарського ордену, не знала ініціацій, рицарських обітниць, оскільки звання шляхтича було спадковим. Був тільки певний кодекс честі, досить вільно інтерпретований. Запорозьке ж козацтво (а все козацтво в цілому називало себе вслід за низовиками “військом Запорозьким”) свідомо структурувалося як орденська корпорація” [7, с. 31]. Отже, на думку філософа, з цієї особливості випливали важливі історичні наслідки, адже козацтво було саме тим “вищим класом”, якому простолюд намагався уподібнюватися.

Честь і шляхетність – це ті найбільші імперативи людства, які наше суспільство якось призабуло і які треба відроджувати. Щодо етимології слова *шляхетність*, то словники Ожегова чи Фасмера тлумачать його як “благородство”. Як зауважує О. Бердник, “про шляхетність наших предків свідчать не так слова польського короля Яна Казимира: “... вижу я въ васъ благородныхъ воиновъ и великодушныхъ Христианъ”, – як їхня поведінка в статусі переможців. На відміну від своїх ворогів, козаки завжди ховали загиблих воїнів, як своїх, так і супротивників, причому відповідно до їхнього віросповідання та військового чину” [1].

Г. Ващенко вважав, що кожна нація живе самостійним державним і культурним життям, вільно розвиваючи й виявляючи свої творчі здібності, прагнучи до мирного співробітництва з іншими народами світу. Саме на цьому будується система українського виховного ідеалу, що має свої національні фізичні й психічні особливості, своє призначення, а тому на засадах християнства та загальноєвро-

пейської культури. Особливості національного виховання українського й польського народів були зумовлені розвитком освіти, культури, літератури, мовної політики та будувалися на кращих родинних традиціях, морально-етичних ціннісних європейських орієнтаціях. Сучасний виховний ідеал має набути втраченого суто національного, патріотичного імперативу, історичного досвіду, духовних надбань.

Український філософ Г. Сковорода вперше виділив ідеал людяності, на якому базувалася мета всього скovorодинівського життя та сутності виховання. На його думку, об'єктом виховання є мисляча, чуйна людина з гнучким розумом і чистими почуттями, яка не цурається свого краю, своєї нації, живе культурними здобутками власного народу. Вчитель повинен бути прикладом для інших в усьому, вміти володіти голосом, бути справжнім носієм національної ідеї. Г. Сковорода вважав, що у вихованні українця треба зважати не на соціальне становище дітей, а на їхню природу, нахили, інтереси, обдарування. Звідси мета виховання – формування вільної людини, гармонійно розвиненої, яка відчуває себе щасливою та корисною для суспільства, здатною активно жити. Особливу роль у всебічному формуванні особистості філософ відводив моральним якостям, зокрема любові до Батьківщини, праці, людяності, дружбі, чесності, силі волі, людської гідності. Ідеал людяності має жититися з народних джерел і зберігатися у святах, звичаях, обрядах народу. Продовження цієї ідеї ми бачимо в доробках Г. Ващенка. Стисло формулу своєї педагогіки вчений формулював у словах: “Служіння Богові та Україні”. І вона з боку освітян зазнала певної критики. Однак акцент на релігійному вихованні був ні чим іншим як енергійною турботою про прищеплення молодому поколінню духовного, божественного, ідеалістичного начала, чого в наші дні насправді бракує. Відтак, саме завдяки цим імперативам живиться польський виховний ідеал. Християнський виховний ідеал, на якому наголошує Г. Ващенко, в Польщі зараз має більш яскраві риси, “має на собі печать вічності”. Водночас автор застерігав, що віра християнська не має бути сліпою, а тим більше формальною. Як і в Г. Сковороди, у нього людина повинна бути мислячою і прагнути пізнання. Говорячи про український виховний ідеал, Г. Ващенко зауважив, що коли найбільша чеснота українця – безмежна вірність Богові і Батьківщині, то найбільша ганьба для нього – зрада вірі й Україні. Це нагадує своєрідну лицарську обітницю, що знову повертає нас до козацьких імперативів, шляхетності. Слід визнати, що між педагогічною системою Г. Ващенка, його імперативами і педагогічно-виховною реальністю, якою вона є в сучасній Україні, дистанція, на жаль, поки що велика.

Ідеал виховання складається з конкретних завдань.

1. Завдання фізичного виховання:

- виховання здорової зміни;
- підготовка до захисту Батьківщини;
- підготовка до фізичної праці.

2. Завдання розумового виховання:

- озброєння учнів знаннями основ наук;
- формування наукового світогляду;
- оволодіння основними розумовими операціями;
- вироблення вмінь і навичок культури розумової праці.

3. Завдання морального виховання:

- формування в учнів моральних понять, поглядів і переконань;
- виховання моральних почуттів;
- вироблення навичок і звичок моральної поведінки.

#### 4. Завдання трудового виховання:

- психологічна підготовка особистості до праці;
- практична підготовка до праці;
- підготовка школярів до свідомого вибору професії.

#### 5. Завдання естетичного виховання:

- формування естетичних понять, поглядів і переконань;
- виховання естетичних почуттів;
- виховання потреби і здатності створювати прекрасне в житті та мистецтві.

Отже, ідеал виховання – це взірць людської поведінки, оснований на реалізації завдань всебічного розвитку особистості. Сучасний виховний ідеал як орієнтир для формування громадянина України втілено в образі людини, заради якої й створено молоду державу. Він передбачає втілення в собі багатства відроджених вітчизняних культурно-історичних, народознавчих, народно-педагогічних традицій та орієнтацій на загальнолюдські ідеали, які виявляються саме через національне. За словами О. Вишневецького, національне виховання – це серцевина свідомості кожної нації, її інтелектуально-культурний орієнтир, що не дає схибити індивідові, втратити почуття патріотизму, етики й естетики.

Польща має значні напрацювання у сфері патріотичного виховання населення. Зокрема, польським урядом розроблена й реалізується програма, яка має назву “Патріотизм завтрашнього дня”. Відповідно до неї, у різних містах Польщі місцева влада влаштовує дні національного прапора. В агітаційних роликах на телебаченні та на радіо лунають пісні, які обіцяють, що Польща перетвориться на державу, що базуватиметься на “принципах верховенства права, солідарності та справедливості” [8]. Програма спрямована здебільшого на молодих людей, яких закликають залишатися на Батьківщині та будувати тут своє майбутнє. Це пов’язано також із вступом Польщі до Європейського Союзу та можливістю вільно пересуватися Європою, ширшою можливістю здобути освіту й зробити кар’єру за кордоном, знайти роботу з високою заробітною платнею. Як тільки поляки отримали такі перспективи, таку спокусу, чимало людей почало виїжджати до країн ЄС у пошуках “великої мрії”. Та втрата патріотичних імперативів не оминула загальноєвропейський виховний ідеал. У самому ЄС все більше говорять про те, що треба зміцнювати європейську консолідацію вихованням патріотичної молоді. Навіть вирішили видати кожній молодій людині по книзі, в якій був би представлений Євросоюз, історія його виникнення, в якому б чітко були розглянуті законодавчі нюанси тощо. Така собі “Біблія”. Це означає, що кожна країна ЄС, як би там не було, мусить звертатись до своїх національних уподобань, щоб зберегти свої ідеали.

Патріотичне виховання в Польщі починається з дошкільного віку. Дітей ще з садочка вчать, як виглядає прапор, вчать національного польського гімну, виховують у них локальний патріотизм. Дошкільнят водять музеями рідного міста, показують пам’ятники, знайомлять з місцевими героями, традиціями. Дитину вчать розуміти, ким вона є, пізніше її почуття патріотизму розширюється до містечка, згодом до воєводства, і врешті – до держави загалом.

**Висновки.** Аналізуючи праці педагогів і філософів, ми дійшли висновку, що культурно-педагогічна спадщина фіксується через пам’ять, слово, традиції, обряди, формується через самосвідомість, стає потребою у самовизначенні. Розуміння сутності виховного ідеалу, а також його складових імперативів допоможе

розвинути нову виховну систему на українському тлі, яка б відповідала потребам сучасного суспільства. Доба відродження духовної людини неминуча. І ми вже підійшли до цієї межі, залишилось лише перетнути її, створивши відповідні умови на основі вже випробуваного сусіднім народом досвіду, який стане предметом розгляду наших наступних педагогічних досліджень і спостережень.

#### Література

1. Бердник О. Особливості побудови часопростору “Історії русів” / О. Бердник // Донецький вісник наукового товариства ім. Т. Шевченка. – Т. 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ruthenia.info/txt/donvisn/t4/03.html>.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994.
3. Іванський Р. Виховний ідеал як чинник формування цілісної системи особи громадянина України (за матеріалами дослідження з проблем виховання молоді професора Григорія Ващенко) / Р. Іванський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext/html>.
4. Лисак В. Особливості національного виховання молоді в історичному аспекті / В. Лисак [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/ped/2009/25-1/42\\_Lysak.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/ped/2009/25-1/42_Lysak.pdf).
5. Пальчевський С. Педагогіка : навч. посіб. / С. Пальчевський. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.
6. Погрібний А. До 125-річчя від дня народження Григорія Ващенко / А. Погрібний [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html>.
7. Попович М. Український кшталт патріотизму. Нова Польща / М. Попович // Спеціальний український щомісячник. – Варшава, 2005. – С. 30–32.
8. Чупрій Л. Патріотичне виховання в Україні: стан і перспективи / Л. Чупрій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://sd.net.ua/2009/11/05/patriotichne\\_vikhovanja\\_v\\_ukran\\_ctan\\_perspectiv\[html](http://sd.net.ua/2009/11/05/patriotichne_vikhovanja_v_ukran_ctan_perspectiv[html)

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО ГУРТКА У ВНЗ

Соціальні та економічні трансформації, що відбуваються останніми роками в українському суспільстві, призводять до виникнення широкого кола особистісних і міжособистісних проблем, розв’язання яких потребує кваліфікованої допомоги психологів. У зв’язку із цим підвищується попит на послуги відповідних фахівців у різних сферах суспільної діяльності і, відповідно, зростають вимоги до якості професійної підготовки психологічних кадрів у вищих навчальних закладах. Інтерес до проблем фахової підготовки майбутніх психологів визначається потребами гуманізації всіх сторін суспільного життя, що, у свою чергу, підвищує потребу держави, установ і окремих громадян у психологічних послугах, в цілому ставить перед вищими навчальними закладами завдання підвищення якості підготовки майбутніх психологів.

Таке підвищення вимог поширюється і на професійно важливі якості особистості фахівця-психолога. Особистісно орієнтований підхід та гуманізація освіти визначають необхідність пошуку шляхів удосконалення індивідуалізації професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, індивідуалізації процесу формування професіоналізму майбутніх психологів, що набуває особливої актуальності в умовах магістратури. Врахування особистісного потенціалу магістрантів-психологів відповідно до вимог обраної професії та індивідуальний підхід до розвитку професійно важливих якостей у процесі навчання психологів впливає на підвищення ефективності формування в них професіоналізму. Оптимальні умови для реалізації особистісного підходу до кожного студента – майбутнього психолога та розкриття в нього потенціалу професійного розвитку створюються завдяки їх активному залученню до участі у студентському науково-дослідному гуртку.

**Мета статті** – розкрити особливості та педагогічні умови формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах студентського науково-дослідного гуртка у вищій школі (на прикладі Класичного приватного університету).

Слід зазначити, що вказана проблема ще не дістала свого належного наукового та практичного розв'язання, однак деякі передумови до її вирішення вже створено. Так, на відміну від існуючих численних наукових досліджень формування професіоналізму особистості в умовах певної професії (В.А. Бодров, К.М. Гуревич, Є.О. Климов, Г.В. Ложкін, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков та ін.), у центрі нашої уваги проблема, предметне коло якої торкається такого важливого, але не висвітлюваного у науковій літературі етапу формування професіоналізму під час фахової підготовки, а саме у ВНЗ.

Дослідження методологічно базується на розумінні індивідуалізації формування професіоналізму психологів, яке відбувається на таких концептуальних засадах:

- у центрі навчального процесу – особистість студента, визначальним фактором формування професіоналізму якого є його індивідуальний розвиток у процесі колективної творчої й наукової діяльності в умовах університету;
- формувальний вплив за результатами наукового вивчення особистості студентів-психологів;
- індивідуалізація та диференціація процесу навчання особистості майбутнього психолога, здійснення його в індивідуальному режимі у спеціально створених умовах наукового гуртка;
- гуманізація форм впливу на студентів, оцінювання не тільки формального результату, а й зусиль, витрачених на формування професіоналізму конкретного психолога у процесі науково-дослідної групової роботи;
- пріоритетність індивідуального підходу [1; 4; 5].

Цю ідею ми втілюємо у процесі внутрішньовузівської підготовки майбутніх психологів в умовах студентського науково-дослідного гуртка та спираючись на науково-методичне супроводження формування в них професіоналізму. Така підготовка має будуватися не на шаблонному впливі педагога на студента, а на розумінні індивідуальності та неповторності особистого досвіду магістрантів-психологів, бажанні кожного педагога реалізувати у своїй професії принципи особистісно орієнтованого навчання.

Концепція студентського науково-дослідного гуртка базується на положеннях про розвиток особистісно орієнтованої школи, системи методичної роботи, яка б відповідала потребам усіх суб'єктів педагогічного процесу (Є.С. Барбіна, І.Д. Бех, А.М. Бойко, І.А. Зязюн, Н.В. Кичук, В.І. Лозова, О.Г. Мороз, А.В. Мудрик, Н.Г. Ничкало, І.Ф. Прокопенко, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, Н.М. Тарасевич, Н.Є. Щуркова та ін.), принципах та положеннях особистісно зорієнтованої освітньої парадигми (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех, Г.О. Балл, Є.В. Бондаревська, В.С. Лутай, С.І. Подмазін, І.С. Якиманська та ін.), принципах системного вивчення особистості й діяльності (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, П.К. Анохін, О.В. Брушлинський, Б.Ф. Ломов та ін.), принципах розвитку (Л.І. Анциферова, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, О.В. Запорожець, І.А. Зимня та ін.); принципах єдності свідомості і діяльності (О.Г. Здравомислов, В.М. Мясіщев, В.П. Тугаринов, О.Г. Дробницький, М.С. Каган, С.Л. Рубінштейн, В.О. Ядов); положеннях психології праці, профе-

сіогенетичного підходу (Є.Ф. Зеер, Є.О. Клімов, Л.М. Мітіна, Н.С. Пряжников, В.А. Сластьонин, В.І. Слободчиков та ін.); акмеологічному підході (О.С. Анісімов, О.О. Бодальов, О.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, О.К. Маркова, О.С. Огнев, А.А. Реан, Ю.В. Синягін, А.П. Ситніков, В.Д. Шадріков та ін.), загально-психологічних положеннях про сутність і розвиток особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (К.О. Абульханова-Славська, В.А. Брушлінський, Г.С. Костюк, В.О. Моляко, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Т.С. Яценко), концепції діяльнісного опосередкування особистісного розвитку (О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, А.В. Петровський), концептуальних засадах дослідження особистості психолога загалом (І.В. Дубровіна, Т.А. Казанцева, О.П. Саннікова, Н.В. Чепелева) та на етапі його професійної підготовки у системі вищої освіти (О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Л.В. Долинська, Л.М. Мітіна, Е.Л. Носенко, Н.І. Пов'якель), наукових уявленнях про особистість професіонала й закономірності його становлення (В.А. Бодров, К.М. Гуревич, Є.О. Клімов, Г.В. Ложкін, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Д. Шадріков), положеннях, що стосуються організації навчального процесу у вищому навчальному закладі (С. Архангельський, В. Безпалько, В. Галузинський, Б. Євтух, І.Тихонов), психолого-педагогічних положеннях, які покладено в основу професійної підготовки у системі вищої (педагогічної) освіти (О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Л.В. Долинська, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, О.П. Саннікова, В.А. Семиченко, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелева); результатах досліджень професійно важливих якостей психолога (Г.С. Абрамова, З.Г. Кісарчук, Н.В. Пророк, Л.Г. Терлецька, М.О. Холодна, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко); концептуальних ідеях сучасних психологів щодо підготовки практичних психологів (Н. Гвритишвілі, Є. Ісаєва, З. Кісарчук, О. Киричука, Д. Леонт'єва, В. Моргуна, Н. Мухелішвілі, Є. Носенко, В. Панка, В. Татенко, Н. Чепелевої, В. Чудновського та ін.).

На конкретно-науковому рівні методології ми спираємося на теорії діяльності, навчання й розвитку особистості (Б.Г. Анан'єв, О.М. Леонт'єв, А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн), дослідження процесу професійного становлення особистості психолога (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіна, Ю.М. Ємельянов, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко), принцип особистісно-діяльнісного підходу та контекстного навчання (Н.Л. Колмінський, О.О. Вербицький).

Теоретико-методологічна розробка проблеми здійснена з урахуванням найновіших здобутків різних наук про професіоналізм та його формування в умовах вищої школи, акмеологічного, особистісно орієнтованого підходів, утвердження індивідуальної неповторності людини як найвищої цінності у фундаментальних працях видатних учених у галузі педагогіки: П.П. Блонського, Я.А. Коменського, Н.К. Крупської, Д. Локка, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького; наукові доробки вчених з акмеологічної теорії формування професіоналізму особистості й діяльності психолога (Б.Г. Анан'єв, І.Д. Багаєва, Є.М. Богданов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.В. Кузьміна, А.О. Реан та ін.); особистісно орієнтованого підходу й педагогічного супроводу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі (І.Д. Бех, М.Р. Бітянова, Н.В. Ключова, О.М. Пехота, О.Я. Савченко, Т.І. Чиркова та ін.).

Отже, студентський науково-дослідний гурток є частиною студентського наукового товариства (СНТ) Класичного приватного університету, є громадською науковою організацією університету. СНТ діє згідно з чинним законодавством, Статутом Класичного приватного університету та Положенням. Студентське наукове товариство є однією з форм студентського самоуправління, а метою створення та діяльності СНТ є всебічне сприяння науковій, винахідницькій та іншій творчій діяльності студентів, залучення їх до науково-дослідної роботи, координація діяльності студентських науково-дослідних гуртків, налагодження зовнішніх наукових зв'язків.

До основних завдань СНТ Класичного приватного університету входять:

- формування умов для розвитку наукового та творчого потенціалу студентів;
- пошук і підтримка талановитих дослідників серед студентів, надання їм всебічної допомоги;
- організація спільних наукових проектів з молодими вченими й аспірантами університету;
- організація та розвиток міжвузівського і міжнародного наукового та культурного співробітництва;
- інформаційна діяльність [2].

Для виконання своїх завдань СНТ координує роботу студентських науково-дослідних гуртків, залучає студентів до участі у дослідженнях за науковими програмами, проектами та грантами, організовує та проводить наукові конференції студентів і молодих учених, проводить заохочувальні заходи для стимулювання наукових досліджень студентів, здійснює контакти з установами, організаціями та підприємствами, що пов'язані з діяльністю СНТ, готує та представляє вченій раді, ректорату та структурним підрозділам університету пропозиції щодо розвитку та вдосконалення наукової та творчої діяльності студентів, всебічно сприяє поширенню серед студентів інформації, що стосується проблем і перспективних напрямів розвитку науки [3].

Студентський науково-дослідний гурток є першою сходинкою перетворення звичайного студента у допитливого, ерудованого, вмілого студента, потім – гарного спеціаліста, професіонала, викладача, наукового працівника. Це перевірена часом надійна кузня кадрів майбутніх спеціалістів. Студентські науково-дослідні гуртки організовують за рішенням кафедри. Діяльність гуртка координує науковий відділ. Члени гуртка виконують наукові дослідження у межах комплексних тем науково-дослідної роботи кафедри. В своїй діяльності студентський науково-дослідний гурток ставить за мету підвищення якості формування навичок науково-дослідної роботи як складової професійної підготовки студентів університету та розвиток наукового потенціалу майбутніх фахівців. Завдання студентського науково-дослідного гуртка:

- виявлення студентів, здатних до наукової діяльності, та сприяння їх дослідженням;
- активізація наукової діяльності серед студентства;
- підготовка студентів до навчання у магістратурі та аспірантурі;
- участь у проведенні конкурсів студентських наукових робіт, студентських наукових конференцій, олімпіад університету й інших ВНЗ.

Членом гуртка може бути будь-який студент чи магістрант університету, також у роботі гуртка можуть брати участь аспіранти. Пріоритетним у роботі гуртка є об'єднання студентів різних курсів, зокрема, спеціальності “Психологія”.



Член гуртка має право виступати з науковими доповідями та брати участь у дискусіях, користуватися науковою літературою кафедри, обирати та бути обраним у всі керівні органи студентського наукового товариства університету.

Члени гуртка зобов'язані:

- дотримуватись усіх вимог цього Положення та Положення про студентське наукове товариство Класичного приватного університету;
- брати активну участь у роботі гуртка;
- виконувати рішення студентського наукового товариства університету;
- звітувати про результати своєї науково-дослідної діяльності за підсумками навчального року [3].

Означені форми роботи гуртка сприяють формуванню професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Основна форма роботи студентського науково-дослідного гуртка – групова (тематичні засідання для обговорення підсумків наукових робіт з психології, реферативних повідомлень, індивідуальних та групових досліджень, експериментів тощо проводяться за окремим графіком).

Члени гуртка проводять теоретичні або експериментальні дослідження згідно з планом науково-дослідної роботи. Студенти гуртка поглиблено вивчають обрану наукову проблему як складову комплексної теми кафедри та беруть участь у заходах наукового характеру: готують реферати та доповіді з обраної тематики для виступу на засіданнях гуртка, аналізують наукову літературу за тематикою дослідження та організовують лекцій та зустрічі студентів з провідними науковцями та фахівцями з психології. Все це сприяє активізації професійного мислення майбутніх психологів, стимулює їх допрофесійний саморозвиток.

Як вказано в Положенні [3], керівництво роботою гуртка здійснює науковий керівник. Керівник гуртка призначається з числа викладачів кафедри до початку навчального року і відповідає за організацію роботи та проведення засідань науково-дослідного гуртка, здійснює наукове консультування членів гуртка, організовує роботу щодо забезпечення можливостей використання комп'ютерної техніки та мережі Інтернет, відповідає за ефективну роботу гуртка, інформує членів гуртка про наукові заходи, забезпечує участь членів гуртка в наукових заходах різного рівня, висуває кандидатів на участь у наукових заходах для обміну досвідом, звітує про роботу гуртка на засіданні кафедри в кінці кожного семестру, надає звітні матеріали проректору з наукової роботи за підсумками навчального року.

Слід вказати, що організаційну роботу гуртка здійснює староста, якого обирають відкритим голосуванням на засіданні гуртка та затверджує науковий керівник. Так, староста спільно з керівником гуртка бере участь у підготовці засідань гуртка, відповідає за інформування учасників про їх проведення, відповідає за передачу інформації членам гуртка від керівника, відповідає за взаємодію наукового гуртка з іншими студентськими організаціями.

Для активних членів студентського наукового гуртка передбачається рекомендація до опублікування в збірниках та наукових виданнях з психології кращих студентських робіт, подання на всеукраїнські конференції та конкурси оригінальних досліджень, що заслуговують особливої уваги, клопотання керівника гуртка перед адміністрацією університету про матеріальне й моральне заохочення студентів гуртка за активну роботу та особливі досягнення, користування пільгами при вступі до аспірантури за умови досягнення істотних успіхів у науково-дослідній роботі та високої успішності навчання.

Діяльність гуртка забезпечується такими нормативними документами: План роботи на навчальний рік, який складається у термін до 15 вересня поточного навчального року із зазначенням термінів виконання певних його підрозділів, Журнал роботи гуртка – основний документ, що ведеться протягом навчального року і відображає ефективність роботи гуртка, звіт про виконану роботу за рік, що подається до наукового відділу в термін до 10 червня кожного року із зазначенням про виконання пунктів плану на навчальний рік.

Можна визначити такі правила творчої діяльності у гуртку:

- усе, що можна зробити без допомоги педагога, необхідно робити самостійно;
- ніхто з членів колективу не повинен застосовувати прямі вказівки, обумажувати ініціативу інших;
- всім необхідно створювати та підтримувати доброзичливий стиль спілкування в гуртку;
- необхідно відбирати творчі завдання так, щоб студенти мали змогу вирішити їх самостійно або з невеликою допомогою педагога;
- не нав'язувати свою допомогу іншому, дати йому зробити своє відкриття;
- кожний член колективу має право вибору;
- кожний може зробити помилку, друзі повинні підтримати його, допомогти йому повірити у власні сили;
- кожний має право висловлювати свою думку;
- вирішення творчих завдань через співробітництво і взаємодопомогу;
- організація взаємонавчання, взаємоперевірки, взаєморецензування результатів індивідуальних занять;
- урахування психологічної сумісності та взаємоадаптованості при розподілі на команди, групи;
- готуючись до доповіді, повідомлення, участі в конкурсі, треба відбирати основне, намагатися створити систему;
- основа знань – теоретичні поняття, закони, категорії;
- основа вмінь – постійні систематичні тренування;
- вивчаючи тему, треба розподіляти матеріал на блоки, пов'язувати з попереднім і наступним матеріалом, використовувати таблиці, схеми;
- постійний розвиток творчих здібностей усіх членів колективу;
- підтримка демократичного стилю спілкування в колективі;
- спільний пошук нових ідей, обговорення змісту та оригінальних методів вирішення творчих завдань;
- залучення студентів до вирішення соціальних та наукових проблем, що цікавлять колектив.

**Висновки.** По-перше, вища школа є дієвим фактором формування професіоналізму майбутніх психологів. Дієвим інструментом означеного процесу може бути студентський науково-дослідний гурток (НДГ). По-друге, у процесі участі студентів – майбутніх психологів у роботі НДГ стимулюється професійна мотивація, розвивається професійне мислення, формуються навички науково-дослідної роботи, оптимізується процес допрофесійного розвитку та становлення особистості як професіонала.

### Література

1. Дабіжук Т. Індивідуальне навчально-дослідне завдання як форма організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання / Т. Дабіжук // Рідна школа. – 2008. – № 3–4. – С. 37–39.
2. Положення про студентське наукове товариство Класичного приватного університету. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2009. – 4 с.
3. Положення про студентський науково-дослідний гурток Класичного приватного університету. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2009. – 4 с.
4. Шандрук С.К. Формування індивідуально-творчого стилю діяльності практичних психологів / С.К. Шандрук // Психолого-педагогічна реабілітація дітей, вилучених із праці на вулиці. – К. : Ніка-Центр, 2003. – С. 57–62.
5. Шандрук С.К. Теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованої освіти / С.К. Шандрук // Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (8–10 квітня 2003 р.). – К. ; Запоріжжя : Просвіта, 2003. – Ч. 1. – С. 173–175.

ЧОРНОВІЛ І.С.

## САМОСТІЙНА РОБОТА ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

Сучасний етап соціально-економічного розвитку нашої країни зумовлює нові вимоги до якості професійної освіти. Пріоритетним завданням вищої школи на сучасному етапі, з огляду на затверджену указом Президента України Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, є забезпечення випускників не тільки інтелектуальним, моральним та культурним потенціалом, а й здатністю до постійного професійного самовдосконалення, самостійного оволодіння новими знаннями, уміннями використовувати їх у подальшій практичній діяльності. Безперечно, вирішальну роль у цьому відіграє самостійна робота студентів, насамперед, на етапі професійної підготовки.

Самостійна робота студентів є основною формою навчання, особливо у вищій школі, оскільки вона прищеплює студентам необхідне вміння вчитися, сприяє формуванню високої культури розумової праці. Питання лише в тому, як розвивати у студентів потребу в самостійній праці, як стимулювати індивідуальний творчий процес пізнання.

Проблемі організації самостійної роботи студентів приділяють увагу такі науковці, як: М.Є. Водчанський, Л.Л. Головка, В.А. Казаков, Н.А. Павлова, І.М. Шимко та ін. У своїх працях вони розглядають різні аспекти самостійної роботи, її наукові та методичні засади. Однак, незважаючи на широке коло досліджень, присвячених проблемі, багато питань, пов’язаних із нею, потребують подальшого вивчення. Зокрема, до сьогодні актуальним залишається питання організації самостійної роботи в підготовці студентів-медиків у вищих навчальних закладах І–ІІ рівня акредитації.

**Метою статті** – розкрити особливості організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах І–ІІ рівня акредитації.

У сучасній педагогічній літературі існує багато різноманітних трактувань самостійної роботи. Так, наприклад, в “Українському педагогічному словнику” за редакцією академіка С. Гончаренка самостійну роботу визначено як “різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі” [3, с. 297]. У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженому наказом № 161 Міністерства освіти і науки України, її названо однією з

основних форм організації навчання у ВНЗ й основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових занять [4].

Самостійна робота студентів, на думку М.Є. Вовчанського, це різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, що здійснюються під керівництвом, але без безпосередньої участі викладача в спеціально відведений для цього аудиторний або позааудиторний час. Це особлива форма навчання, під час якого студенти працюють над виконанням завдань викладача, що сприяє їх активній розумовій діяльності [1].

Слід зазначити, що самостійна робота у процесі професійної підготовки спрямована, насамперед, на:

- поглиблення та розширення знань;
- формування інтересу до пізнавальної діяльності;
- засвоєння прийомів процесу пізнання;
- розвиток пізнавальних здібностей.

У зв'язку із цим провідною тенденцією вищої школи стає збільшення обсягу й підвищення якості самостійної роботи студентів як основного чинника їхнього особистісного розвитку та набуття професійної компетентності.

На жаль, на сьогодні рівень самостійної роботи при підготовці майбутніх спеціалістів є досить низьким і не сприяє виконанню головної мети – виховання самостійності в студентів. На це впливають недостатній рівень знань з питань, винесених на самостійну роботу, та невміння студентів якісно й ефективно самостійно працювати над матеріалами; порушення норм бюджету часу; погіршення фізичного здоров'я студентів тощо.

Отже, виникає об'єктивна потреба більше уваги приділяти цій формі навчання студентів. На це вказують і результати опитування, представлені українською дослідницею Л.Л. Головка, в якому брали участь викладачі вищих навчальних закладів та студенти-першокурсники.

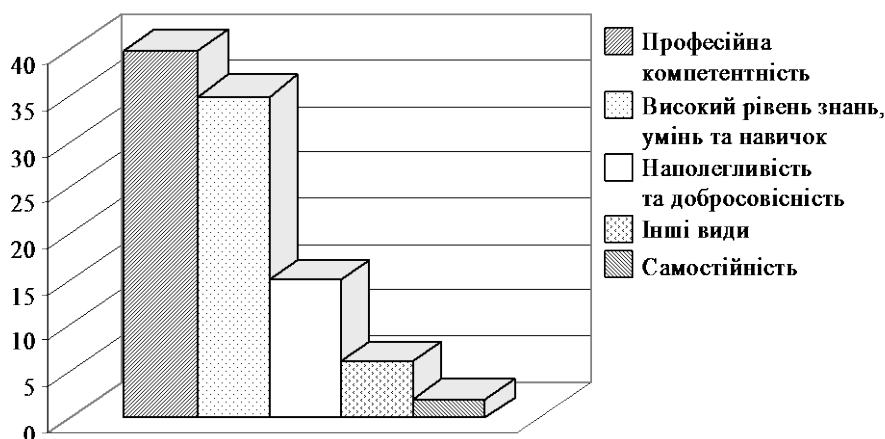


Рис. Якості, якими повинен володіти сучасний спеціаліст

Із якостей, якими повинен володіти сучасний спеціаліст (див. рис.), 40% респондентів визначили професіоналізм, 35% – високий рівень знань, умінь та навичок, 15% – наполегливість та сумлінність і лише 4% – самостійність [2].

Проте ми вважаємо, що в сучасних умовах саме самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста, а особливо медичного працівника.

Слід наголосити на тому, що вищі навчальні заклади I–II рівня акредитації медичного напрямку готують, виходячи з кваліфікаційної характеристики, не лікарів, а медичних сестер, фельдшерів, акушерів. Саме тому організація навчання повинна бути скерована на розвиток клінічного мислення, вміння швидко орієнтуватися в постановці діагнозу та наданні долікарської допомоги при невідкладних станах. Отже, специфіка підготовки медичних працівників полягає в тому, що практикуми повинні сприяти прийняттю самостійних рішень. Не викликає сумніву й той факт, що підготовка майбутніх фахівців має орієнтуватися на формування у студентів самостійності, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодіння певною сумою знань, вмінь і навичок.

Так, З.Н. Кудрян, Р.І. Хмелюк та А.В. Семенова зазначають, що самостійність є необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності: навчальної, виробничої, громадської, розумової, пізнавальної та ін. Дослідники підкреслюють, що самостійність – це не риса волі або характеру, здібностей або мислення, а більш складна, інтегративна особистісна риса. Слід зазначити, що вчені співвідносять самостійність із самореалізацією особистості, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, з відносною незалежністю [6].

Самостійність не є вродженою властивістю людини, якість виникає й розвивається в процесі всього життя. Рівень розвитку самостійності залежить від умов, у яких розвивається особистість. В.А. Казаков вважає, що самостійність – це здатність організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва й допомоги [4, с. 11]. А це, зазначає вчений, і є головною метою самостійної роботи. За словами З.Н. Кудряна, Р.І. Хмелюка та А.В. Семенової, самостійність – це інтегративна якість особистості, що полягає у здатності та потребі приймати й реалізувати рішення з власної ініціативи та нести за них відповідальність [6].

На рівень розвитку самостійності студентів впливає, перш за все, мотивувальний фактор. Мотивація – як внутрішній імпульс, стимул, є спусковим механізмом будь-якого навчання.

На основі аналізу сучасних досліджень проблеми готовності студентів до самостійної роботи та власного досвіду нами визначено шляхи формування та підтримки позитивної мотивації студентів до самостійної роботи, необхідними умовами якої є:

- наявність цікавого інформативного матеріалу;
- забезпечення творчого характеру завдань;
- врахування особистих інтересів студентів при відборі навчального матеріалу та формулюванні завдань;
- застосування групових методів навчання;
- урізноманітнення форм самостійної роботи;
- використання сучасних технічних засобів;
- створення ситуацій, які викликають у студентів бажання продемонструвати свої здібності;
- інформування студентів про результати їх досягнень;
- своєчасне внесення студентами коректив у власні навчальні плани.

Проте слід зазначити, що досягнення цілей самостійної роботи студентів-медиків можливе тільки при поєднанні різноманітних форм організації самостійної роботи студента при вивченні як клінічних, так і загальноосвітніх дисциплін.

У сучасній педагогічній літературі існує кілька класифікацій видів самостійної роботи. Так, Н.А. Павлова поділяє самостійну роботу студентів на два види:

- обов'язкову – у процесі навчальних занять і підготовки до них (запис матеріалів лекції, вивчення цих матеріалів та додаткової літератури, виконання домашніх завдань, підготовка до занять, заліків, консультацій, контрольних робіт тощо)

- додаткову – понад обов'язкову або за індивідуальним навчальним планом, виходячи з особистих інтересів і нахилів (написання рефератів тощо) [5].

У свою чергу, І.М. Шимко виділяє такі види обов'язкової самостійної роботи:

- робота на лекціях, практикумах, семінарах, лабораторних заняттях;
- відпрацювання поточного матеріалу за конспектами й рекомендованою літературою;

- виконання контрольних домашніх завдань;
- підготовка до лабораторного практикуму;
- групові й індивідуальні консультації;
- підготовка до вправ і семінарських занять;
- підготовка до планових контрольних заходів різного виду;
- підготовка до заліків та іспитів;
- написання рефератів, виконання науково-дослідних робіт;
- виконання курсових і дипломних робіт [8].

Що стосується самостійної роботи студентів-медиків при вивченні як клінічних, так і загальноосвітніх дисциплін, можемо зазначити, що досить ефективними є, на наш погляд, такі її види:

- конспектування;
- реферування літератури;
- анотація книг, статей;
- робота на лекції: складання або спостереження за планом читання лекції, опрацювання конспекту лекції;
- письмові відповіді на запитання викладача наприкінці лекції (за результатами засвоєння матеріалу);
- доповнення конспекту лекції рекомендованою літературою;
- підготовка доповідей та виступів на семінарських заняттях;
- розв'язання проблемних ситуацій (як при підготовці, так і під час проведення семінарів та практичних занять);
- самостійна розробка з наступним розв'язанням проблемних ситуацій;
- підготовка до виконання контрольних робіт;
- виконання завдань зі спостереження та збору матеріалів у процесі практики тощо.

Потрібно наголосити, що репродуктивна самостійна робота не є достатньо ефективною під час формування самостійності. У цьому разі головним постає не вміння працювати без сторонньої допомоги, а здатність розв'язувати цілісні завдання, що містять усі компоненти діяльності людини. Серед них можна виділити усвідомлення й формулювання проблем і завдань; визначення цілей та складання плану їх вирішення; аналіз, прогнозування й прийняття рішення, його практичну реалізацію; постановку нових цілей і завдань, спрямованих на подальше вдосконалення об'єктивного світу й самого себе. Найважливішим компонентом самостійності при цьому є прийняття рішень.

Досить важливою для формування самостійності студентів є також їх активна участь у колективному оцінюванні та самооцінюванні процесу прийняття рішень і їх реалізації, що мають здійснюватися після обговорення й розв'язання проблемних завдань, проведення дискусій.

Важливо, що обговоренню підлягають не тільки результати, а й шляхи прийняття рішень, які призвели до цих результатів. Усвідомлення ефективності цих шляхів та їх реалізація сприяють закріпленню оптимальних для суб'єкта способів прийняття рішень і діяльності, характерних для самостійної особистості.

Елементи самостійної роботи необхідні й на практичних заняттях, де ефективним є застосування рольових або ділових ігор, над розробкою яких студенти працюють самостійно. Це дає їм можливість самостійно приймати рішення при виборі рівня складності завдання, методів оволодіння матеріалом, а також неодмінно передбачає необхідність висловлювати та захищати власну думку, виявляти самостійність у діях і поведінці під час гри.

Для забезпечення ефективності самостійної роботи викладачі циклових комісій навчальних закладів I–II рівня акредитації повинні підготувати:

- методичні рекомендації для організації позааудиторної самостійної роботи студентів;

- методичні розробки з усіх тем, курсів;
- контрольні запитання та типові завдання.

Проте регламентоване планування самостійної роботи, чіткі рекомендації, наявність методичних розробок, які, на наш погляд, сприяють кращому засвоєнню матеріалу, можуть деякою мірою знижувати творчу ініціативу студентів [8].

Слід зауважити на тому, що самостійність як якість особистості найяскравіше виявляється в умовах вибору, розв'язанні суперечностей. Для активізації набутих знань використовуються й деякі інші шляхи в організації самостійної роботи, а саме:

- створення проблемних ситуацій як у практичній роботі, так і на лекціях, вихід з яких знаходять самі студенти, що стимулює та спрямовує їх розумову діяльність студентів;

- введення до практикуму елементів наукових досліджень у вигляді навчально-дослідної роботи.

Використання зазначених методів на практичних заняттях надає студентам уявлення про узагальнені способи прийняття рішень, розвиває самостійність мислення. Ефективним засобом залучення студентів до самостійної діяльності і процесу прийняття рішень є дискусії, для проведення яких слід підбирати проблеми, що не допускають однозначної відповіді, враховують широке коло питань, актуальних для сучасної практики.

Самостійна робота студентів може здійснюватися як опосередковано, за допомогою використання методичних вказівок, так і безпосередньо під контролем викладача, шляхом проведення консультацій, бесід, колоквиумів, семінарських занять.

Дуже корисно для майбутніх фахівців медичного напрямку проведення семінарів або практичних занять, на яких студенти відповідають за підготовку й проведення заняття. Вони ведуть семінари, стежать за регламентом, формують запитання й організують обговорення, проводять колективний аналіз та оцінку роботи. З боку викладача студентам надається допомога під час підготовки до заняття. Викладач також бере участь у постановці й обговоренні проблем, у підбитті підсумків та оцінюванні самого процесу роботи. Тобто на таких заняттях діє принцип співробітництва.

Крім вищезазначених, необхідно відзначити види самостійної роботи студентів: аудиторну самостійну роботу, що здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача на лекціях, семінарських і практичних заняттях; позааудиторну самостійну роботу студентів при їхній підготовці до занять, написанні рефератів та підготовки доповідей.

Здійснюючи безпосереднє керівництво самостійною роботою студентів, педагог:

- мотивує їх самостійну роботу шляхом висунення й пояснення навчальних вимог;
- планує власну діяльність як керівника самостійної роботи та планує самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;
- безпосередньо бере участь у проведенні занять; організовує контроль за самостійною роботою студентів і враховує її результати при оцінюванні знань, умінь, навичок;
- корегує стимулювання, планування, організацію й контроль самостійної роботи студентів у ході аудиторних занять [8].

Здійснюючи опосередковане керівництво самостійною роботою, викладач мотивує, планує, організовує позааудиторну самостійну роботу за допомогою методичного забезпечення; урізноманітнює самоконтроль виконання завдань; корегує стимулювання, планування, організацію й контроль самостійної роботи студентів шляхом добору методичного забезпечення.

Студент, у свою чергу, самостійно ставить перед собою навчальне завдання на основі усвідомлення необхідності набуття додаткових знань і навичок; планує власну навчальну або дослідницьку роботу; організовує її; контролює свою діяльність; корегує планування, організацію й самоконтроль своєї роботи в ході її виконання.

Таким чином, ми бачимо, що застосування самостійної роботи в позааудиторний час допомагає формуванню в студентів вміння здобувати знання шляхом саморозвитку, що є однією з умов підготовки медичного фахівця сучасного типу. Для досягнення цієї мети доцільно застосовувати проблемні питання та завдання, які вимагають тривалого пошуку, використання додаткової літератури, що сприяє розвитку творчої пізнавальної діяльності й формуванню наукового світогляду.

Отже, включення в навчальний процес елементів опосередкованого керівництва призводить до самостійності студентів. Самостійна робота без керівництва викладача дає змогу студентам здобути знання й виробити навички, що виходять за межі кваліфікаційних вимог.

З огляду на зазначене, ми маємо всі підстави стверджувати, що самостійна робота студентів-медиків є успішною за таких умов:

- вмотивованість навчального завдання;
- чітка постановка пізнавальних завдань;
- алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання;
- чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, термінів її подання;
- визначення видів консультаційної допомоги (консультації настановчі, тематичні, проблемні);
- критерії оцінювання, звітності тощо;



- види й форми контролю (практикум, контрольні роботи, тести, семінари тощо);
- усвідомлене ставлення студентів до необхідності самостійної роботи;
- наявність обґрунтованого змісту та засобів здійснення самостійної роботи;
- розподіл студентів за рівнями на основі існуючих відмінностей в особливостях і змісті самостійної навчально-пізнавальної діяльності, їхньої мотивації та вміння організувати самостійну роботу;
- чітке уявлення кожним студентом того обсягу самостійних практичних робіт, який він повинен виконати за певний проміжок навчального часу (за семестр чи навчальний рік);
- ознайомлення студентів зі змістом передбачених для самостійної роботи практичних робіт;
- наявність зразків виконуваних практичних робіт і рекомендацій щодо їх виконання.

Саме оптимальне використання всіх видів самостійної роботи, знання функцій, дотримання умов її здійснення допоможе успішно вирішувати ті завдання, які стоять перед вищою школою, збагатить процес проведення самостійної роботи, зробить його цілеспрямованим і дієвим.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Самостійна робота студентів-медиків є обов'язковою складовою частиною навчального процесу. Найбільш вагомим результатом цього виду діяльності є підвищення рівня знань студентів, поліпшення їх професійної підготовки, вміння самостійно мислити та приймати рішення. Специфіка вивчення клінічних дисциплін полягає в тому, що практикум вимагає прийняття саме самостійних рішень. Студент, користуючись загальною схемою, має досліджувати конкретну клінічну ситуацію, яка потребує нестандартного підходу в кожному випадку. Виконуючи теоретичні та експериментальні завдання, студенти-медики повинні самостійно синтезувати наявні знання, вміти робити необхідні розрахунки та в разі потреби додатково звертатися до підручника, інструкції. Така організація самостійної роботи сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та не вимагає великої кількості додаткового часу.

#### Література

1. Водчанский М.Е. Организация самостоятельной работы в медицинском вузе : методические рекомендации для преподавателей и студентов очной и заочной форм обучения / М.Е. Водчанский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.volgmed.ru/depts/psy/s/psy016.doc>.
2. Головки Л.Л. Формування досвіду самостійної діяльності студентів вищої сільськогосподарської школи : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.Л. Головки ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2000. – 20 с.
3. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / С.І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : учебное пособие / В.А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 112 с.
5. Павлова Н.А. Самостоятельная работа студентов при изучении курса “Морфология современного русского языка”. Самостоятельная работа и активные методы обучения / Н.А. Павлова // Тезисы докладов, выступлений и сообщений областной межвузовской научно-практической конференции (Омск, 1–2 марта 1989 г.) / Омский ордена “Знак почета” Государственный педагогический институт им. А.М. Горького. – Омск, 1989.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Кудрян, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Кудрян]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
7. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах № 161. – К. : Мін-во освіти України, 1993. – 21 с.
8. Шимко І.М. Організація самостійної роботи студентів. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи / І.М. Шимко // Збірник наукових праць / [за ред. проф. В.І. Євдокимова та проф. О.М. Микитюка]. – Х. : ХДПУ, 1998. – Вип. 8–9.

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ЗНАЧЕННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ

Третє тисячоліття ознаменувалося значними зрушеннями в науково-технічному розвитку. Нові технології, комп'ютеризація сприяли прискоренню ритму життя сучасної людини. Сьогодні вона повинна бути готовою до перегляду соціальних та індивідуальних стандартів, які здобула ще в дитинстві в процесі виховання та навчання. Фундамент успіху сучасної людини – знання й навички в різних сферах, мобільність мислення, вміння адекватно оцінити свої можливості та потреби, свідомо приймати соціальні стандарти, які, у свою чергу, досить радикально змінюються за короткий час тощо.

Питання цілеспрямованого формування соціально активного громадянина, який адекватно сприймає нові умови, спроможний протистояти негативним проявам соціального оточення, гармонійно включається в суспільство, актуалізує проблему нашого дослідження.

*Метою статті* є висвітлення умов, що сприяють успішній соціалізації особистості.

Термін “соціалізація” (від лат. *socialis* – суспільний) є складним за змістом і використовується представниками цілої низки наук. Різні аспекти цього наукового явища розглядали такі вчені, як: Л. Аза, Н. Андрєєнкова, П. Блонський, Ю. Волков, Я. Гилянський, Ф. Гіддінгс, Н. Заверика, І. Зверева, А. Капська, І. Кон, І. Корсун, Е. Кузьмін, І. Курліщук, М. Лавриненко, М. Лукашевич, А. Макаренко, Л. Міщик, В. Москаленко, А. Мудрик, В. Ольшанський, Т. Парсонс, С. Савченко, В. Скіннер, В. Сорока-Росинський, В. Сухомлинський, Г. Тард, С. Харченко, В. Шмаргун та ін.

У їхніх працях викладено теоретичні та практичні основи соціалізації особистості. На думку дослідників, соціалізація – це суб’єктивно-об’єктивний процес взаємодії соціального оточення (життєве й соціальне середовище, життєвий і соціальний простір тощо) і людини.

Соціум – багатопланове явище. За визначенням І. Зверєвої, це сукупність “різноманітних груп та інших об’єднань, організацій, закладів, соціальних досягнень, що складають оточення; середовище, вплив якого людина відчуває у процесі своєї життєдіяльності, простір – предметний, культурний, духовний, де кожна особа реалізує себе, виявляє свою активність” [1, с. 279].

На думку дослідників (Н. Андрєєнкова, В. Волович, М. Горлач, І. Зверева, В. Кремень, А. Мудрик, Н. Чернуха, В. Шмаргун та ін.), соціум завдяки позитивному або негативному впливам на індивіда, використовуючи свої організовані (інститути, школи тощо) або неорганізовані (ЗМІ, клуби за інтересами, неформальні молодіжні об’єднання тощо) фактори створює умови, за яких особа змушена виконувати ті чи інші функції шляхом використання певного набору ролей.

У свою чергу, індивід, займаючи пасивну або активну позицію, пристосовується до умов соціального середовища. Взаємодія індивіда зі всією сукупністю соціальних явищ становить основу соціалізації людини, яка включає як сам процес перетворення біологічного індивіда на соціального суб’єкта, так і результати такого перетворення. У ході цієї взаємодії в людини формуються мож-

ливість та готовність приймати вплив соціуму. Успішна соціалізація особи безпосередньо залежить від механізмів перетворення знань на навички та вміння, які формуються внаслідок багатомірних впливів середовища, зазнаючи зворотніх впливів генетичних факторів. В. Шмаргун зазначає: “Ми не можемо адекватно розуміти онтогенетичний розвиток людини на всіх стадіях її життєвого шляху, не вивчаючи засобів, якими люди (в пізнанні, діяльності й соціальній взаємодії) конструють власний розвиток” [2, с. 82]. Вчений констатує, що одним з універсальних механізмів соціалізації є “психологічні фактори (імпринтинг, особистісний тиск, наслідування, ідентифікація, рефлексія тощо)” [2, с. 83].

Таку саму думку висловлює Є. Кузьмін, який визначає механізми соціалізації: наслідування, навіювання, конформізм, свідоме дотримання зразків, вплив масових засобів комунікації та культури [3].

У свою чергу, Т. Парсон виділяє три основні механізми соціалізації: пізнавальний, захисний психологічний і механізм пристосування, останній з яких тісно пов'язаний, на його думку, із захисним механізмом [4, с. 117].

Розглядаючи соціалізацію в контексті типових відносин “учитель – учень”, Г. Тард її основним механізмом визначив наслідування. Він наполягає на тому, що функціонування таких відносин на різних рівнях соціального життя забезпечує збереження та розвиток суспільства, при цьому сам процес соціалізації здійснюється завдяки інтернаціоналізації норм поведінки в процесі взаємодії людей, у якому виховання та освіта стають найважливішими засобами соціалізації. У свою чергу, суспільство, у вигляді соціальних інститутів, а також через різноманітні сторони соціального життя, різні форми суспільної свідомості, здійснює свій коригувальний вплив на освіту та виховання. Прагматична мета цього процесу – забезпечити перетворення дитини на добре пристосованого члена суспільства, до якого він належить, включити підрастаюче покоління до існуючої суспільно-політичної організації. Приділяючи велику увагу нормативності, Г. Тард обмежує соціалізацію жорсткими рамками, що значно звужує можливості щодо особистої творчості і, як наслідок, для самореалізації, позбавляючи людину активності, через що вона виключається із суб'єкт-об'єктних соціальних відносин [5].

Н. Андреевкова вказує, що соціалізація “неможлива без активної участі самої людини в процесі засвоєння соціального досвіду і культури” [6, с. 44]. На її думку, у ході соціалізації індивід виконує як пасивну (засвоєння соціального досвіду, сприйняття цінностей тощо), так і активну (формування певної системи орієнтацій, установок тощо) роль. При цьому цілеспрямований вплив на індивіда з метою засвоєння ним понять, формування певних навичок, обов'язково доповнюється практикою соціальної діяльності, його участю в різних неформальних групах тощо, за умови особистої автономії. Людина, як частина суспільства, має можливість самостійно обирати ті чи інші цінності та установки, маючи орієнтири не тільки на загальні регулятивні принципи середовища, а й на власні схильності. З такої позиції, в структуру соціалізації включається соціальне пізнання індивідуумом світу за допомогою формування навичок практичної діяльності, інтерналізації тих або інших форм, позицій та ролей, ціннісних орієнтацій і установок та завдяки активній його творчій діяльності. Механізм соціалізації, за словами Н. Андреевкової, це діяльність у будь-яких проявах.

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновки, що, вступаючи у взаємодію із соціальним оточенням на початковому етапі свого розвитку, люди-

на, використовуючи захисну та пристосувальну функції власної психофізіології, поступово доповнює й поширює репертуар соціальних механізмів рефлексією, імпринтингом, ідентифікацією, наслідуванням, навіюванням, особистісним тиском тощо. Здійснюється цей процес завдяки власному вибору особи, цілеспрямованому впливу організованих інститутів навчання та виховання, впливу засобів масової комунікації й культури.

Соціалізація людини неможлива без опори на її психофізіологію. Про це С. Пальчевський пише так: “Для “індивіда” значущим є здоров’я, задатки, успадковані особливості психіки. Уся сукупність відносин цього рівня – крайня аскеза й культ тілесного” [7, с. 18]. А. Петровський, розглядаючи психологічний аспект соціалізації стверджує, що закономірності формування особистісних якостей залежать від “індивідуальних особливостей” і відбуваються “з урахуванням впливу ... середовища, у якому живе людина” [8, с. 6]. При цьому стан психофізіології індивідуума є об’єктивною даністю, яку ми приймаємо як аксіому і яка містить у собі декілька складових. Так, когнітивність включає всі психічні процеси, пов’язані з пізнанням (відчуття, сприйняття, відображення, пам’ять, мислення, уява); емоційність складається з різних моральних почуттів та емоційних станів (неспокій, заклопотаність, співчуття, схвалення, осудження тощо); практична поведінка визначає напрям діяльності людини в соціальній практиці, тобто сприяє пізнавальній діяльності індивідуума.

Середовище, у якому живе людина, у процесі трансформації й моделювання має набути форми, яка сприятиме максимальному розкриттю життєвих потенцій людини. Це необхідно враховувати педагогам, які працюють з учнями молодшого шкільного віку із мінімальними порушеннями психофізіології. Вони повинні так організувати педагогічний процес, щоб мінімізувати недоліки психофізіології учня і, тим самим, наблизити його психофізичні реакції до стандартів здорової людини, що дасть змогу такій дитині максимально виявити особистісні якості.

Тому для нашої праці є важливим питання щодо використання перелічених механізмів соціалізації в ході педагогічної взаємодії.

На наш погляд, у сучасній школі механізм наслідування має застосовуватися в повному обсязі в початковій школі, де для учня педагог є взірцем, втіленням норм поведінки громадянина, джерелом знань основ природничих наук та еталонів культури. Поступово, в ході засвоєння навчального матеріалу роль викладача повинна переміщатися в площину корегувального аналітика. Продовжуючи передавати школярам необхідні знання, у ході засвоєння навчального матеріалу вчитель повинен надавати учню простір для вибору, проявів власної ініціативи, висловлення власної думки, здійснюючи при цьому об’єктивний аналіз результатів діяльності школяра. Педагог мусить пам’ятати, що, згідно з Ж. Піаже, у процесі розвитку дитина проходить декілька стадій соціалізації, при цьому швидкість та результативність у різних дітей суттєво відрізняється. Зумовлено, це насамперед, фізіологічними можливостями кожної окремої дитини. Будь-які, навіть мінімальні відхилення від норми в когнітивній сфері будуть порушувати процес її соціалізації. У цьому контексті В. Шмаргун визначає, що дослідження механізмів, які задіяні в цьому процесі, є важливим “...не тільки для розуміння психологічної природи різних відхилень у соціальній поведінці, психосоматичному здоров’ї людини, а й для створення корекційних програм соціалізації...” [2, с. 82].

У працях О. Зав'ялової, І. Мілословової та інших соціалізація, яка зумовлена, насамперед, впливом соціального оточення на людину, розглядається як необхідна умова адаптації індивіда в суспільстві [9; 10]. На їхню думку, адаптивність, як властивість людської психіки, полягає в перетворенні власного духовного всесвіту, форм та засобів розвитку завдяки взаємодії з природою та/або суспільством відповідно до умов життєдіяльності, що змінюються.

**Висновки.** Соціалізація – найважливіший процес пізнання та засвоєння людиною власної суспільної суті, її взаємодія зі всією сукупністю соціальних явищ. Вона включає і сам процес перетворення біологічного індивіда на соціальний суб'єкт, і результати такого перетворення.

Психофізіологія людини є важливим фактором, який визначає результативність її соціального життя.

Успіх соціалізації індивіда безпосередньо залежить від його наявного репертуару психофізіологічних механізмів соціалізації та його адаптаційних можливостей.

Педагогічний процес, особливо той, що розраховується на людей з мінімальними порушеннями в психофізіології, повинен будуватися на засадах урахування механізмів адаптації та соціалізації індивідуума.

Для розуміння суті процесу адаптації важливим є питання щодо співвідношення понять соціалізації та соціальної адаптації в житті людини, особливо якщо вона має порушення у сфері психофізіології.

#### **Література**

1. Зверева І.Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
2. Шмаргун В. Интеллект і процеси соціалізації / В. Шмаргун // Соціальна психологія. – 2007. – № 2. – С. 80–86.
3. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии / Е.С. Кузьмин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 173 с.
4. Кайгер В. Особливості процесу соціалізації особистості в сучасних умовах / В. Кайгер // Соціальна психологія. – 2007. – Спец. випуск. – С. 116–120.
5. Тард Г. Социальные этюды / Г. Тард. – СПб., 1902. – 57 с.
6. Андреевкова Н.В. Проблема социализации личности / Н.В. Андреевкова // Социальные исследования. – 1970. – Вып. 3. – С. 43–49.
7. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. – К. : Кондор, 2009. – 560 с.
8. Социальная психология : учеб. пособ. для студ. пед. институтов / [А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова и др. ; под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
9. Завьялова Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации человека / Е.К. Завьялова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – Вып. 40. – С. 55–60.
10. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации : автореф. дис. ... к. филос. н. / И.А. Милославова. – Л., 1974. – 24 с.

ШЕВЧЕНКО В.І.

## **САМОСТІЙНА ТВОРЧА РОБОТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Одним з основних завдань, що стоять перед сучасною вищою педагогічною освітою, є розвиток творчих здібностей і саморозвиток особистості майбутнього вчителя, здатного не тільки використовувати відомі педагогічні технології, а й виходити за межі встановлених норм професійної підготовки, шукати нестандартні підходи до вирішення професійних завдань, реалізовувати інноваційні методи в педагогічній практиці. Умовою для такого розвитку є здатність студента, майбутнього вчителя, до самостійної роботи, що має сформуватися в нього за роки навчання у виші.

Питання самостійності в навчанні, проблеми самопізнання й самовдосконалення виступали предметом інтересу ще з давніх часів. Як принципово важливу умову морального та розумового виховання молоді розглядали самостійність античні мислителі Сократ, Платон, Арістотель, Демокрит.

Дослідженням змісту самостійної діяльності студентів вищих навчальних закладів займалися С.І. Архангельський, В.К. Буряк, М.Г. Гарунов, О.Г. Молібог, Р.А. Нізамов, М.Д. Нікандров, П.І. Підкасистий та ін. Усі вони вкладають у поняття “самостійна робота” різний зміст. Наведемо різні трактування поняття “самостійна робота студента”:

- самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв’язання навчальних, наукових і професійних завдань (С.І. Архангельський);

- діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків (О.Г. Молібог);

- різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позаурочний час без безпосереднього керівника, але під наглядом викладача (Р.А. Нізамов).

Для майбутнього вчителя музики головною умовою його професійної підготовки є творча самостійна діяльність. Це поняття складне, його визначають як вищий рівень пізнання. Творчість виявляється у відборі й узагальненні тих чи інших життєвих явищ, в індивідуально-неповторній формі їх сприйняття і пізнання. Творчість учителя музики багато в чому зумовлена специфікою його діяльності, яка має публічний характер, здійснюється при певній аудиторії і вимагає вміння управляти своїми почуттями, настроями та емоціями.

**Мета статті** – розкрити роль самостійної творчої роботи майбутніх учителів музики у розвитку виконавської майстерності як основного компонента їх професійної підготовки.

Творча самостійна діяльність майбутнього вчителя музики передбачає так звану педагогічно-музичну імпровізацію, яка безпосередньо пов’язана з творчою природою самого музичного мистецтва. Адже вона виявляється не тільки у створенні, а й в інтерпретації музичних творів на основі усвідомлення композиторського задуму, ідеї, художнього образу і змісту твору. Вирішальну роль у цьому процесі мають музично-слухові уявлення, інтелект музиканта, його музичний досвід, володіння засобами художньої виразності. З цієї позиції і необхідно підходити до організації формування творчої самостійної діяльності вчителя музики. При цьому слід підкреслити, що самостійна діяльність у галузі занять мистецтвом вимагає від людини підвищеної емоційності, образності мислення, багатства художніх асоціацій.

Про самостійність музикантів – педагогів загальноосвітньої школи та формування здатності до такої самостійності у своїй праці писали такі видатні діячі культури і мистецтва, як Л.Г. Арчажникова, Б.В. Астаф’єв, С.Т. і В.М. Шацькі, Н.О. Ветлугіна та ін.

Зокрема, Л.Г. Арчажникова акцентує увагу на розвитку у вчителя музики виконавської майстерності, оскільки проведення уроку музики неможливо уявити без широкого використання різноманітних форм виконавства: спів, диригування, виконання на музичному інструменті, акомпанування, музикування то-

що. Виконавська діяльність майбутнього педагога-музиканта включає в себе величезні можливості для розкриття своїх індивідуальних творчих особливостей, вона максимально розвиває самостійність, актуалізує попередній естетичний досвід, встановлює потрібні асоціативні зв'язки.

Зупинимось на деяких аспектах формування самостійності майбутнього вчителя музики в контексті його виконавської підготовки.

*Самостійна робота в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики*

Діяльність учителя музики неможлива без достатньої вокальної та диригентсько-хорової підготовки. Проте ключовим завданням цього курсу у вищому навчальному закладі має стати формування здатності до самостійної організації цього процесу. Це вміння студента самостійно читати будь-яку хорову партитуру, самостійно і творчо підходити до диригування музичним твором, використовуючи своє уявлення про художній образ. Це вміння відійти від банальності та “штампа” під час виконання пісні дитячим хором. Самостійність у системі диригентських рухів дасть учителю змогу моделювати художній образ і втілювати його у тому чи іншому конкретному звучанні. Студент, здатний до диригентської самостійності, зуміє координувати свої рухи так, що, наприклад, однією рукою буде грати партитуру, а другою показувати вступ, зняття на будь-яку долю, взяття дихання тощо. Для цього необхідно побудувати програму індивідуальних занять з дисципліни “Хорове диригування” у вищому навчальному закладі, виходячи з розрахунку якомога більшої кількості годин самостійної роботи під контролем викладача.

Вузівський курс постановки голосу дає вчителю основи методики вокального виховання, зокрема озброює його практичними прийомами для організації правильного функціонування голосового апарату – вироблення співацького дихання, звукоутворення, артикуляції, дикції, відчуття високої позиції тощо. Проте майбутній учитель музики у своїй практичній діяльності зіткнеться із ситуацією, коли виникне необхідність самому виконувати і навчати учнів незнайомих пісенних творів. Він повинен самостійно проаналізувати твір і знайти творчий підхід до того, як управляти темпом, динамікою, агогікою, штрихами, ансамблем, тембром, диханням, фразуванням у процесі хорового звучання твору. Тому в професійній підготовці в цьому напрямі пріоритетним повинно стати формування певних самостійних умінь і навичок, таких як:

- самостійний виконавський та вокально-хоровий аналіз твору;
- самостійний пошук нових, нестандартних, ефективних художніх засобів вирішення виконавських завдань;
- гнучкість в управлінні хоровим звучанням;
- самостійне підлаштування хорової партитури до діапазону дитячого колективу.

Для поглиблення вищезгаданих навичок викладач вишу має побудувати свою діяльність так, щоб навчити студента музично-педагогічного профілю:

- самостійно розвивати і вдосконалювати музично-слухові уявлення, що є основою для внутрішнього чуття партитури, музичного образу і звучання хору;
- збагачувати слуховий досвід, вокально-хорове мислення, розвивати здатність глибоко проникати в музичний задум твору і втілювати його у конкретному хоровому звучанні;
- володіючи основними прийомами диригентської техніки, вміти самостійно знаходити їх, використовувати, творчо варіювати й удосконалювати.

*Самостійна робота в процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики*

Підготовка вчителя музики обов'язково включає в себе володіння навичками виконавської та концертної діяльності.

Головною метою виконавської діяльності є глибоке проникнення у зміст твору. Велику роль у цьому процесі відіграють самостійно проведені музикантом орієнтувально-дослідні дії, що підказують йому саме таку, а не іншу інтерпретацію відповідно до власних можливостей і досвіду. Ця робота, зумовлена художньою метою, прагненням до досягнення потрібного звучання, слугує основою конкретизації музичного образу, а також виховання більш досконалих виконавських дій.

Виконавська концепція потребує постійного оновлення та розвитку, інакше втрачається емоційна яскравість і безпосередність виконання. У зв'язку з цим педагог вишу повинен спонукати студента до формування здатності уникати штампів виконання, знаходити такі виразні деталі, які будуть сприяти створенню нового трактування творів.

Тому пріоритетом у цьому процесі має стати самостійна дослідна діяльність. Вона є найвищим рівнем творчості майбутнього вчителя, без якого неможливе його самовдосконалення та самоосвіта. Дослідна робота, будучи за своєю суттю самостійною роботою, значно розширює межі навичок і вмінь майбутнього вчителя, виступаючи своєрідним діагностом з визначення якості його знань та умінь. Займаючись дослідною роботою, студенти часто знаходять у себе прогалини у знаннях, тому їм доводиться звертатися до різноманітного матеріалу з фахової та інших дисциплін.

Гра на музичному інструменті дає вчителю багато: осягаючи закони виконавської діяльності й удосконалюючи своє вміння, він вчиться переносити основні принципи виконавської культури на власний спів, диригування, а також на виконавську діяльність дітей.

Постійно виступаючи на уроці в ролі виконавця, ілюстратора, акомпаніатора, вчитель музики і в позакласній музично-освітній, і виховній роботі використовує своє вміння грати на інструменті (лекції-концерти, бесіди біля рояля, заняття з дітьми у групі продовженого дня, в інструментальних гуртках тощо).

Виконавська діяльність укріплює авторитет учителя як музиканта, пропагандиста всього найкращого, що створено в музичному мистецтві. Пам'ятаючи про це, викладач індивідуальних занять з музичного інструменту у вищому навчальному закладі повинен акцентувати увагу на таких видах самостійної роботи студента, як:

- читання нот з листа;
- самостійне вивчення нотного тексту;
- самостійний підбір репертуару, оптимального для виконання;
- вироблення швидкого, грамотного й усвідомленого засвоєння твору;
- слуховий самоконтроль;
- творчий пошук інтерпретації твору, що виконується;
- самоаналіз і критичне самооцінювання виконання.

Виконавські знання, уміння та навички, пов'язані з грою на інструменті, можна згрупувати за видами професійної підготовки майбутнього учителя музики (табл.).



**Види професійної підготовки майбутнього вчителя музики**

Види професійної підготовки, пов'язані з грою на інструменті	Теоретичні знання	Самостійна діяльність студента
Сольне виконання	Знання стилістичних закономірностей виконання творів композиторів певних шкіл і напрямів; засобів художнього втілення авторського задуму	самостійне вміння відбирати найбільш цікаві і значні твори на додаток до рекомендованих у програмі “Музика” і в повній узгодженості з нею; виконання твору на основі точного читання нотного тексту і власної інтерпретації
Робота над музичним твором	Знання методики поетапного розучування твору: виконання по голосам, особливості роботи над звуком, ритмом, динамікою у творах різного стилю, жанру, форми	самостійний пошук необхідних виразних засобів; самостійне подолання технічних труднощів; слуховий самоконтроль над епізодами твору
Акомпанування	Знання особливостей акомпанементу дитячому вокальному, хоровому та інструментальному виконанню	робота над акомпануванням власному голосу; здатність самостійно спрощувати партії в разі необхідності, і навпаки – вводити в акомпанемент мелодії
Читання з листа	Знання специфіки читання з листа сольних і ансамблевих творів, особливостей різних типів фактури і закономірностей їх гармонічного розвитку	вміння самостійно виділяти гармонічну основу; робота над передбаченням логіки розвитку музичної думки, спрямування динамічного і темпового розвитку
Транспонування	Знання основних аплікатурних принципів гам, акордів, арпеджіо	перенесення фактурних та гармонічних особливостей в іншу тональність; самостійний пошук другорядних деталей мелодичного та гармонічного розвитку (прикраси, фігурації)
Творче музикування	Знання закономірностей імпровізації в певному стилі	підбір на слух знайомих мелодій, акомпанементу до них; гармонізація музичних уривків; імпровізація на задану тему зі зміною ритмічної основи, фактури

Синтез виконавських і педагогічних якостей здійснюється в майбутнього вчителя музики не відразу, це складний багатогранний і розвивальний процес. Він не може бути обмежений тільки лекціями, практичними та семінарськими заняттями, індивідуальними заняттями з фахових дисциплін. У цьому процесі слід використовувати також і можливості позааудиторної роботи. Тут найбільш продуктивно формуються виконавські здібності студента.

Проявом художньо-творчої діяльності педагогічного вишу є художня самодіяльність студентів музичного профілю. Поняття “самодіяльність” говорить само за себе – студент за допомогою творчих колективів, концертної діяльності саморозвиває і самовдосконалює виконавську майстерність. Найдоцільні сферами вияву і розвитку виконавської майстерності є такі ланки позааудиторної творчої діяльності, як хорова самодіяльність, оркестрова творчість і хореографічне мистецтво.

Величезна роль в організації цієї важливої для майбутнього вчителя музики ланки роботи належить художньому керівникові творчого колективу, який в умовах педагогічного вишу має бути не тільки професійним музикантом (хормейстером, хореографом), а й талановитим педагогом, бо його вихованці в процесі творчої музичної діяльності в багатьох життєвих випадках беруть приклад саме з нього. Його основне завдання – залучити до мистецтва студентську молодь, сформувати в учасників колективу естетичні смаки, сприяти розвитку творчого потенціалу та направити на самостійну творчу діяльність. Створення творчої атмосфери на репетиції і здорового морального клімату в колективі залежить від уміння керівника налагоджувати педагогічно доцільні відносини з учасниками, підтримувати чи формувати в них позитивний настрій, хороше творче самопочуття. Організуючи свої відносини з учасниками самодіяльного художнього колективу, керівник повинен забезпечити індивідуальний підхід до кожного, визначити його готовність до участі в концертній діяльності, сприяти самореалізації творчого потенціалу кожного. Тут доцільно пригадати висловлювання видатного французького диригента Шарля Мюнша про те, що музикантам необхідно надавати можливість “самостійно розібратися у всьому”. “... Ніколи їх не звинувачуйте, – казав він, – бережіть свою віру в тих, хто долає труднощі. Не акцентуйте їхні помилки, не принижуйте їх перед колегами, адресуючи їм зауваження”. За таких умов студент буде із задоволенням відвідувати аматорський колектив, займатися концертною практикою й цим самим розвивати виконавську майстерність і формувати в собі здатність до самостійної професійної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, досліджуючи вплив самостійної творчої роботи на розвиток виконавської майстерності майбутніх учителів музики, слід зробити висновок, що вона є основою подальшої професійної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів. Музично-педагогічна діяльність включає в себе педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, виконавську, дослідну роботу, засновану на вмінні самостійно узагальнювати й систематизувати здобуті знання. Виконавська практика тісно пов’язана з творчою активністю, самоактуалізацією, самовдосконаленням і самоконтролем. Здатність майбутнього вчителя до самостійності в розвитку виконавської майстерності – запорука його успіху в подальшій роботі з дітьми.

#### **Література**

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с
2. Архангельський С.И. Лекции по научной организации ученого процесса в высшей школе / С.И. Архангельський. – М. : Высш. школа, 1976. – 200 с.
3. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.В. Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с
4. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. – 2-е изд., доп. – Минск : Вышэйш. школа, 1975. – 299 с.
5. Мюнш Ш.Я. Дирижер / Ш.Я. Мюнш. – 3-е изд. – М., 1982. – С. 40.
6. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань : КГУ, 1975. – 130 с.

## СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сьогодні багато родин вже з дошкільного віку прагнуть прилучити дітей до вивчення іноземних мов (ІМ). Водночас, система дошкільної освіти не може задовольнити ці прагнення. На проведеній Міністерством освіти і науки України нараді з проблем навчання ІМ в дошкільній й початковій школі (лютий 2009 р.) у доповіді Міністра І. Вакарчука наголошувалося, що, незважаючи на те, що в країні широко ведеться підготовка фахівців з іноземних мов, для організації навчання ІМ дітей дошкільного віку вкрай не вистачає відповідних спеціалістів [6]. Як показало дослідження, визначальною причиною такого стану є низька якість освіти педагогічних працівників, що готуються до навчання ІМ дошкільників. У молодших спеціалістів – випускників ВНЗ I–II рівнів акредитації іншомовна підготовка не відповідає вимогам до вчителя ІМ, а в бакалаврів та спеціалістів з ІМ, підготовлених у ВНЗ III–IV рівнів акредитації, низький рівень сформованості як методичної та методично-практичної, так і спеціальної іншомовної компетенції [20 та ін.]. Це вимагає визначити теоретико-методичні засади поліпшення якості підготовки педагогічних працівників нового для національної освіти спрямування і на цій основі обґрунтувати місце, структуру, цілі, зміст, стандарти вищої освіти, особливості організаційних форм, технології, засобів такої підготовки. В основу системи підготовки мають бути покладені педагогічні принципи, якими необхідно керуватися, створюючи й реалізуючи підготовку педагогічних працівників до навчання ІМ дошкільників. Пошук має базуватися на сучасних концептуальних засадах модернізації педагогічної освіти в Україні, її інтеграції в європейський освітній і науковий простір, враховувати перехід на кредитно-модульну організацію навчального процесу, міжнародний досвід раннього навчання дітей другої мови.

Незважаючи на те, що нормативні документи про освіту, педагогічні теорії завжди містять визначення принципів, вважається, що питання про сутність і кількість принципів за тим чи іншим напрямом є одним із найменш розроблених у педагогіці [1, с. 364]. Тільки збагнувши закони й закономірності процесу навчання, освіти та виховання студентів, спираючись на їхні вимоги, можна сформулювати принципи організації педагогічного процесу й забезпечити виконання завдань, пов'язаних із забезпеченням необхідної якості підготовки спеціалістів. Специфіка педагогічних законів і закономірностей полягає в тому, що вони виявляються через свідому діяльність учасників педагогічного процесу, і тому, на відміну від загальних законів природи, їх дія неможлива поза такою діяльністю [1, с. 360–361]. М.М. Фіцула дає визначення принципів як основних положень, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи [19, с. 113]. В.В. Ягупов під принципами розуміє спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей. “Незнання принципів не відмінює їх існування та дію і робить дидактичний процес ненауковим, суперечливим, непослідовним, несистемним, й, відповідно, неефективним. Основними джерелами виведення принципів є: досвід навчальної діяльності; теорія пізнання; закономірності функціонування психіки людини; закономірності навчання” [25, с. 291].

На основі аналізу праць А.М. Алексюка, І.Д. Беха, С.У. Гончаренка, О.Л. Кононко, В.В. Краєвського, В.Г. Кременя, В.І. Лугового, І.П. Підласого, З.І. Слєпкань, В.В. Ягупова та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 13; 15; 18; 25 та ін.] вважаємо, що принципи створення й забезпечення успішного функціонування системи підготовки педагогічних працівників до навчання ІМ дошкільників мають бути сформульовані з урахуванням принципів, окреслених нормативними документами про реформування освіти [2; 7; 11; 16; 17 та ін.]; методологічно обґрунтовані законами та закономірностями педагогічного процесу, які визначені теоретичним пізнанням процесів сучасної модернізації національної системи освіти, зокрема вищої педагогічної та дошкільної іншомовної освіти, узагальненнями міжнародного досвіду підготовки педагогічних кадрів для навчання іноземних мов.

**Метою статті** є висвітлення педагогічних принципів підготовки в педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації педагогічних працівників до навчання ІМ дітей дошкільного віку [20 та ін.].

Професійну підготовку педагогічних працівників до навчання ІМ дошкільників маємо розглядати як сукупність елементів, що взаємодіють, у самій системі та у взаємозв'язках із системою дошкільної освіти, яку вона покликана обслуговувати. Система має враховувати й базуватися на принципах, визначених на основі педагогічних законів і закономірностей. Саме знання законів та закономірностей може допомогти визначити порядок досягнення цілей і завдань, забезпечити ефективне управління підготовкою майбутніх педагогічних працівників. Із цих позицій загальними закономірностями виступають закономірності мети, змісту, якості, методів навчання, управління та стимулювання [25, с. 281–285]. Тому маємо підстави стверджувати, що принципи мають формулюватися й систематизуватися відповідно до загальних закономірностей педагогічного процесу. Ми дійшли висновку, що в системі підготовки педагогічних кадрів до навчання ІМ дошкільників доцільно виділити та описати цілепокладальну, змістово-інструментальну, методично-організаційну (технологічну), контрольну-оцінювальну та управлінську підсистеми, результатом функціонування яких має стати якість вищої освіти вчителя. Відповідно до такого підходу для обґрунтування системи підготовки педагогічних працівників вказаного фаху спочатку було визначено її методологічне забезпечення, а після цього – визначено систему загальних та часткових закономірностей і педагогічних принципів [20 та ін.]. Розглянемо їх докладніше.

**1. Методологічні принципи.** Методологічні норми та правила, яким повинна відповідати освітня система підготовки працівників до іншомовної освіти дошкільників, мають бути задані системою методологічного забезпечення [8, с. 59–63]. Теоретичний аналіз джерел загальної методології науки, філософії освіти, методології педагогіки дає підстави стверджувати, що таке забезпечення можна мінімізувати: основними методологічними підходами (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований); положеннями про цілісну сутність найбільш загальних освітньо-виховних проблем, єдність теорії та практики; сукупністю методологічних принципів: компетентності, гуманізму, наукового обґрунтування системи підготовки на основі наступності, відповідності змісту підготовки на всіх рівнях його конструювання меті іншомовної освіти дошкільників, структурної єдності змісту на рівнях його формування і реалізації, єдності змістової і процесуальної сторін підготовки [20; 22 та ін.].

**2. Принципи функціонування підготовки педагогічних працівників до іншомовної освіти дошкільників у системі педагогічної освіти.** Педагогічна освіта є складовою системи національної вищої школи, покликана забезпечувати педагогічними працівниками відповідні галузі освіти; продукувати, зберігати й передавати/споживати педагогічну інформацію; забезпечувати формування в майбутніх педагогічних працівників соціально необхідних стилів і методів діяльності [7; 10; 11]. Породжена новими соціальними умовами потреба готувати педагогічні кадри для навчання ІМ дошкільників має реалізовуватися відповідно до принципів, визначених Законом “Про вищу освіту” [16, ст. 3], займати в ній власну нішу, бути автономною, зберігати достатню стійкість своєї цілісності. Це вимагає дотримання таких принципів:

– забезпечення єдності системи педагогічної освіти, що передбачає дотримання спільних норм щодо визначення змісту вищої освіти, змісту навчання й технології підготовки майбутнього вчителя ІМ дошкільників з нормами підготовки дошкільних працівників та фахівців з іноземної мови згідно з державними стандартами відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

– забезпечення мобільності системи підготовки відповідно до загальної еволюції вищої педагогічної освіти, системи дошкільної освіти та методики іншомовної освіти дошкільників. Це передбачає структурування змісту й технології підготовки фахівців згідно з гуманістичною парадигмою освіти, встановлення та врахування тенденцій національної й освітніх систем світової спільноти, тенденцій навчання ІМ;

– відповідність змісту й технології підготовки фахівця вимогам, які визначаються потребами дошкільної освіти. Це вимагає забезпечити високу якість професійної компетенції фахівця як сучасного працівника системи дошкільної освіти, здатного творчо реалізовувати вимоги державної Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” з навчання дошкільників ІМ відповідно до наукових принципів програми [2]; у процесі підготовки у студентів має бути сформований високий рівень професійної іншомовної, методичної та методично-практичної компетенцій реалізовувати програму навчання ІМ, рекомендовану МОН України для системи дошкільної освіти [20; 23; 24].

Принципове значення для визначення в системі педагогічної освіти місця підготовки фахівців із навчання ІМ дошкільників має закономірність, сформульована в кінці ХХ ст. за результатами експериментального навчання молодших школярів і дошкільників про те, що найважливішою умовою запровадження раннього навчання ІМ є забезпечення вчителями, які повинні бути спеціалістами як з початкової освіти, так і з методики навчання іноземної мови. Ця закономірність закріплена у схваленій європейською спільнотою “Празькій моделі педагогічної освіти” [12, с. 112–113]. Вказана закономірність детермінує принцип забезпечення професійної компетентності фахівця як досвідченого користувача ІМ та методики дошкільної освіти. Це передбачає обов’язкове формування в майбутніх фахівців високого рівня компетенцій як у сфері ІМ, так і теорії та методики дошкільної освіти, спрямованих на навчання ІМ дошкільників [20].

Оскільки підготовка кадрів у системі педагогічної освіти здійснюється за галузями науки та майбутньою професійною діяльністю, то вказані принципи можуть реалізовуватися за умови, коли підготовка фахівців до навчання ІМ дошкільників буде здійснюватися шляхом спеціалізації майбутніх учителів ІМ, незалежно

від того, чи їхня підготовка проводиться лише за цим напрямом, чи цей напрям поєднується з іншими. Таким чином, підготовка педагогічних працівників до навчання ІМ дошкільників у педагогічних ВНЗ може проводитися тоді, коли студенти: 1) здобувають вищу філологічну освіту за напрямом “Іноземна мова” і ця спеціальність поєднується із спеціальністю “Дошкільна освіта”; 2) здобувають вищу філологічну освіту за напрямом “Іноземна мова” і проходять спеціалізацію до роботи в системі дошкільної освіти; 3) майбутні дошкільні працівники здобувають другу спеціальність “Мова і література (із зазначенням мови)” і проходять спеціалізацію до навчання ІМ дітей дошкільного віку; 4) майбутні педагогічні працівники здобувають педагогічну спеціальність у галузі “Освіта” (напрямок “Початкова освіта” та ін.) та додаткову спеціальність “Мова і література (із зазначенням мови)” і проходять спеціалізацію до навчання ІМ дітей дошкільного віку; 5) вчителі спеціальності “Мова і література (із зазначенням мови)” у ВНЗ післядипломної педагогічної освіти проходять спеціалізацію до навчання ІМ дітей дошкільного віку; 6) схильні до вивчення ІМ вчителі у ВНЗ післядипломної педагогічної освіти здобувають спеціальність “Мова і література (із зазначенням мови)” і проходять спеціалізацію до навчання ІМ дітей дошкільного віку. У кожному варіанті підготовка з іноземної мови має базуватися на державних стандартах вчителя ІМ, а спеціалізація включати підготовку до роботи з дітьми дошкільного віку [20].

**3. Принципи цілепокладальної підсистеми підготовки.** Цілепокладальна підсистема визначає мету і, відповідно до неї, норми та правила (принципи), якими потрібно керуватися, створюючи й реалізуючи підготовку працівників до навчання ІМ дошкільників. Під метою підготовки вчителя маємо розуміти результат його педагогічної освіти за фахом. Мета виступає системоутворювальним чинником освітньої цілісності. Обґрунтування мети базується на закономірностях про соціальний характер освіти; про єдність і взаємозумовленість виховання (самовиховання) як суспільного явища, навчання (самоосвіти) і розвитку; єдності та взаємозумовленості формування, розвитку, виховання, навчання й освіти. Важливою закономірністю педагогічної освіти є необхідність забезпечувати якість підготовки. Категорія “якість” розуміється як “сукупність якостей особи, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [16, ст. 1]. Таким чином, підготовка сучасних учителів ІМ до роботи в дошкільній ланці освіти має на меті формування професійної компетентності, як інтегрованої характеристики особистості, що об’єднує знання, навички, вміння, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль особистості, здатність адекватно користуватися ІМ у професійних цілях, навчаючи мови дітей і педагогічного професійного спілкування. Професійна компетентність працювати з дітьми дошкільного віку має знайти відображення у сформованості всіх компетенцій учителя ІМ за цим спрямуванням: іншомовній комунікативній (мовленнєвій, мовній, соціокультурній, навчальній), методичній, психолого-педагогічній, соціально-трудою, особистісного самоудосконалення. За кожним із цих напрямів має бути визначений стандарт вищої освіти [20; 22 та ін.].

З урахуванням системи закономірностей цілепокладальна функція підготовки педагогів до здійснення іншомовної освіти дошкільників може бути реалізована за умови дотримання системи принципів: наукового обґрунтування системи спеціалізації на основі наступності та забезпечення неперервності як умови пос-

тійного вдосконалення педагогічної культури майбутнього педагога; забезпечення компетентності й повноти підготовки за всіма напрямками як фахівця з ІМ та дошкільної освіти; гуманізму та демократизму як умови повноцінного розвитку особистості майбутнього педагога; відповідності змісту підготовки меті іншомовної освіти дошкільників; урахування єдності змістової і процесуальної сторін підготовки; структурної єдності змісту спеціалізації на рівнях його формування й засобів навчання; пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, культуровідповідності як органічного зв'язку з національною та світовою культурою; інтеграції з наукою і практикою дошкільної освіти, врахування освітньої практики інших країн; фундаментальності підготовки, забезпечення можливості здобути спеціалізацію всім бажаючим майбутнім фахівцям з ІМ; кількісна і якісна достатність підготовки педагогів з урахуванням потреб дошкільної системи освіти; сприйнятливість, гнучкість і прогностичність підготовки як формування здатності до творчих інновацій тощо. Ця система принципів реалізується у визначенні змістово-інструментальної, організаційно-методичної, контрольної-оцінювальної компонент підготовки за напрямом спеціалізації [20 та ін.].

**4. Принципи змістово-інструментальної складової підготовки.** Гуманізація національної освіти вимагає, щоб підготовка педагогічних працівників відповідала сучасній парадигмі педагогічної освіти. Тому “потрібно вибирати таку концепцію особистісно орієнтованої освіти, яка була б зорієнтована не лише на засвоєння системи знань і вмінь, а й на розвиток і саморозвиток особистості студента і викладача” [18, с. 50]. Така концепція має задаватися змістом, засобами й технологією навчального процесу. Зміст навчання – це структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти та певної кваліфікації [16, стаття 1]. Зміст навчання знаходить своє відображення в освітньо-професійних характеристиках і програмах, навчальних планах, навчальних програмах, науково-методичних комплексах.

Визначення принципів змістово-інструментальної компоненти системи здійснено з урахуванням праць А.М. Алексюка, С.М. Архангельського, І.Д. Бежа, В.І. Бондара, П.Я. Гальперіна, С.У. Гончаренка, В.В. Краєвського, В.Г. Кременя, І.Я. Лернера, В.І. Лугового, Н.А. Менчинської, І.В. Мороза, Ю.І. Пассова, А.В. Петровського, І. П. Підласого, О.Я. Савченко, З.І. Слєпкань, В.В. Ягупова та ін. Доведено, що укладання змістово-інструментальної складової спеціалізації потрібно провести з дотриманням принципів: єдності навчання, виховання та професійного становлення; урахування єдності змістової й процесуальної сторін навчання; забезпечення цілеспрямованості в реалізації освітньо-кваліфікаційної характеристики; спрямованості на передачу майбутнім учителям професійної культури, на підготовку вчителя-дослідника; спрямованості на формування індивідуальності вчителя, його індивідуального творчого стилю; відповідності змісту спеціалізації в усіх його компонентах змісту й технології навчання ІМ дошкільників; поетапного визначення змісту спеціалізації, виходячи з майбутньої професійної діяльності з навчання ІМ дошкільників, розподілу фундаментальної та практичної його компонент між навчальними дисциплінами з урахуванням оптимально визначеного часу на підготовку; структурної єдності змісту спеціалізації на різних рівнях його формування та формами й методами реалізації в навчально-виховному процесі в умовах кредитно-модульної організації підготовки фахівця;

інтеграції навчальних знань, навичок і вмінь; контекстного оволодіння навчальним змістом – засвоєння навчального матеріалу повинне здійснюватися в контексті сукупності його перетворювальних дій для практичної діяльності; розгляду навчального змісту як певного способу мислення про відповідні явища; зворотного зв'язку, що передбачає планомірний контроль за ходом підготовки спеціаліста; технологічності, діагностичності й інноваційності [20–24].

Необхідно, щоб зміст підготовки педагогічних працівників до навчання ІМ дошкільників відображав закономірності та принципи сучасного етапу дошкільної освіти, закладені в стандарті – Державному компоненті дошкільної освіти та державній Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” [2; 17]. Дошкільна освіта має організовуватися на засадах демократизації та гуманізації навчального процесу, забезпечувати єдність розвитку, виховання, навчання й оздоровлення дітей, наступність між дошкільною та початковою загальною освітою; відповідність змісту, рівня й обсягу розвитку дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров'я дитини. Це передбачає перехід від навчально-дисциплінарної моделі на особистісно зорієнтовану, відмову від “підготовки дитини до школи” на користь морального розвитку малюків і формування в них життєвої компетентності. Уся система дошкільної освіти, у тому числі її іншомовна компонента, повинна мати розвивальний характер, спрямовуватися на формування фізичних, емоційних та пізнавальних сил, які становлять основу гармонійного розвитку особистості дитини, формувати її національну свідомість. Організувати навчання ІМ доцільно за умови, якщо таке навчання враховує вікові можливості дітей і організоване методично правильно. Дошкільники схильні до оволодіння іноземними мовами, але їх навчання другої мови має враховувати рівень розвитку рідного мовлення, засвоювати ІМ дитина має свідомо, і це повинно забезпечуватися технологією навчання. У майбутнього учителя ІМ мають бути сформовані знання, розуміння й готовність враховувати психолого-фізіологічні особливості дошкільників [2; 20–24].

Теоретичне дослідження та експериментальне навчання підтвердило, що зміст спеціалізації оптимально розподілити між варіативними курсами: “Іноземна мова для професійного спілкування (дошкільна освіта)”, “Методика навчання ІМ дошкільників”, “Педагогічна практика”. Для спеціалізації майбутніх учителів ІМ, освітньо-професійна програма підготовки яких не містить курсів з теорії та методики дошкільної освіти, в ОПП має бути введений спецкурс “Педагогічні основи і організація дошкільної освіти” [20; 22 та ін.].

Провідною в підготовці вчителя ІМ до навчання дошкільників є методична й практична підготовка. Тому в заняття й засоби навчання з курсу “Іноземна мова для професійного спілкування (дошкільна освіта)” слід послідовно включати зміст, форми та прийоми навчання ІМ дітей дошкільного віку, моделювання видів педагогічної діяльності вчителя в системі дошкільної освіти [20–22]. Курс методики навчання ІМ дітей дошкільного віку має бути укладений і реалізовуватися як теорія, методика та організація такого навчання. Пробна й переддипломна педагогічна практики, що покликані інтегрувати теорію та методику, забезпечити поетапне формування вмінь комунікації й проводити заняття та режимну діяльність з дітьми засобами ІМ, організовуються як поетапне виконання кожним студентом низки освітніх завдань, що поступово ускладнюються [22–24].



**5. Організаційно-методичні принципи** визначають вимоги до технології спеціалізації майбутніх учителів ІМ до роботи в системі дошкільної освіти. Методи та реалізація організаційних форм мають відповідати принципам: забезпечення довірливих суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу; повне забезпечення учасників навчального процесу засобами навчання згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу; діяльності, забезпечення свідомості й активності, міцності та повноти засвоєння знань і вмінь; візуалізації, застосування сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій навчання; забезпечення індивідуального, особистісно орієнтованого навчання; стимулювання та забезпечення систематичної самостійної роботи студента із засвоєння змісту освіти та інтенсифікація співпраці викладача з кожним студентом упродовж усього семестру; забезпечення тісного міжпредметного зв'язку дисциплін спеціалізації між собою та з дисциплінами підготовки за спеціальністю; професійна спрямованість спеціалізованої підготовки; взаємозв'язку навчання, розвитку, виховання особистості; контекстного оволодіння навчальним змістом – засвоєння навчального матеріалу повинно здійснюватися в контексті сукупності його перетворювальних дій для практичної діяльності; перетворення засвоєного навчального матеріалу на правила і процедури; розгляд навчального змісту як певного способу мислення про майбутню професійну діяльність; забезпечення проблемності навчання, зв'язку навчання з життям, інтенсивності залучення студентів до розв'язання значущих для майбутньої практичної діяльності навчальних завдань і проблем; перехід від інформаційних технологій реалізації організаційних форм на стимулювальні, кунсультативно-систематизувальні та поглиблювальні; система спеціалізації повинна бути функціональною, тобто моделювати зміст і структуру діяльності з навчання ІМ дошкільників; забезпечення повного поетапного формування професійної компетентності; забезпечення кожному студенту можливості індивідуальної самореалізації; формування в студента розуміння соціальної значущості його педагогічної спеціалізації.

Формування процесуальної компоненти змісту освіти майбутнього вчителя має проводитися з урахуванням того, що в методиці відбувся кардинальний поворот від навчання мови до навчання спілкування засобами ІМ як виду діяльності особистості. Використання бінарних методів, які об'єднують форму й метод навчання, розглядається нами як реальний засіб розв'язання проблеми якості підготовки. Якість спеціалізованої іншомовної та методично-практичної підготовки залежить від того, як послідовно у процесі організаційних форм навчання реалізуються закладені в навчальних програмах, підручниках та посібниках, створених і апробованих у процесі дослідження, технології поетапного формування професійних компетенцій та особистісних якостей майбутніх учителів [20 та ін.].

**6. Принципи контрольної-оцінювальної та управлінської підсистеми** визначають основи корегувальних впливів на навчальний процес зі спеціалізації, які здійснюються згідно із Законом “Про вищу освіту” [16, ст. 29, розділи VI, VIII]. Корегувальні впливи мають: спиратися на результати педагогічного контролю за ходом і наслідками навчального процесу та оцінювання засвоєння студентами змісту навчання відповідно до його цілей і завдань, програмних вимог; забезпечувати діагностичну, навчальну, розвивальну та виховну функції. Неперервність, надійність, об'єктивність, валідність контролю й оцінювання забезпечують виявлення стану та оцінювання процесу формування якостей особи-

стості, знань, умінь і навичок, ефективності активізації навчально-пізнавальної діяльності та самовиховання, розвитку здібностей, формування у студентів творчого ставлення до оволодіння спеціалізацією [1; 10; 13; 18; 20].

Ефективність контрольно-оцінювальної й управлінської підсистеми залежить від того, як реалізуються принципи: забезпечення єдності та взаємодії змістової, процесуальної й організаційної сторін процесу спеціалізації; забезпечення високого аналітичного рівня управління процесом спеціалізації; оптимізації управління процесом навчальної та самостійної роботи з урахуванням мотивів оволодіння спеціалізацією; системності й неперервності контрольно-оцінювального процесу міцності засвоєння знань, навичок, умінь; системності й обґрунтованості корегувальних впливів; індивідуального характеру перевірки та оцінювання знань студентів; забезпечення єдності й взаємодії прямих і зворотних зв'язків освітнього процесу спеціалізації; стимулювально-виховний характер контролю та оцінювання; диференційованої оцінки успішності навчання студентів; спрямованість системи диференційованого оцінювання на оцінку не стільки знань, скільки професійних умінь, професійної майстерності; забезпечення об'єктивності, єдності вимог і взаємодії суб'єктів освітнього процесу спеціалізації; забезпечення кредитно-модульної системи організації й контролю навчального процесу традиційними та інноваційними засобами за профілем спеціалізації; забезпечення всебічності контролю на основі єдиного базового комплексу завдань для проведення поточного, тематичного, модульного, рубіжного, підсумкового та заключного видів контролю, що відповідає кредитно-модульній системі; забезпечення розвитку ініціативи і творчого ставлення до справи суб'єктів освітнього процесу та ін. [1; 3; 5; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 15; 16; 17; 20; 22; 25].

**Висновки.** Визначена система і пропонована систематизація принципів підготовки педагогічних працівників до навчання ІМ дошкільників дали змогу скласти та перевірити модель спеціалізації майбутніх учителів ІМ до роботи в системі дошкільної освіти. Експериментальне навчання підтвердило, що визначені на основі принципів цілепокладальна, змістово-інструментальна, організаційно-методична та контрольно-оцінювальна складові системи й укладене програмне та навчально-методичне забезпечення спеціалізації оптимально достатньо забезпечують якість підготовки педагогічних працівників до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку.

#### **Література**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 553 с.
2. Я у світі : базова програма розвитку дитини дошкільного віку. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
3. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 5–27.
4. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В.Г. Кременя ; автор. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга : Богдан, 2004. – 384 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Іноземні мови в дошкільній й початковій школі. Всеукраїнська нарада // Освіта України. – 2009. – № 12 (992). – С. 1–2.
7. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір : затверджено Наказом МОН України № 998 від 31.12.2004 р. // Освіта. – 2005. – 12–19 січня. – С. 2–3.
8. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
9. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
10. Луговий В.І. Управління освітою : навч. посіб. / В.І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 303 с.
11. Національна Доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.

12. Никитенко З.Н. Каждому жителю Европы – иностранный язык с детства / З.Н. Никитенко // Иностр. яз. в школе. – 1998. – № 4. – С. 110–113.
13. Основы педагогики и психологии высшей школы : учеб. пособ. / [под ред. А.В. Петровского]. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1986. – 304 с.
14. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
15. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс / И.П. Подласый. – М., 1999. – Кн. 1. – 552 с.
16. Про вищу освіту : Закон України : прийнятий Верховною Радою України 17.01.2002 р., із змінами і доповненнями.
17. Про дошкільну освіту : Закон України : прийнятий Верховною Радою України 11.08.2001 р., із змінами і доповненнями.
18. Слєпкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
19. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 527 с.
20. Шкваріна Т.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів до здійснення іншомовної освіти дошкільників : монографія / Т.М. Шкваріна. – Умань : УКВПП, 2008. – 392 с.
21. Шкваріна Т.М. Англійська мова : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Т.М. Шкваріна. – К. : Освіта України, 2007. – 688 с.; Програма з англійської мови для професійного спілкування (дошкільна освіта). – Умань : Пронікс, 2006. – 31 с.
22. Шкваріна Т.М. Методика навчання ІМ дошкільників : навчальний посібник / Т.М. Шкваріна. – К. : Освіта України, 2007. – 300 с.
23. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації) : навч. посіб. для вчителів раннього навчання англійської мови, студентів вищ. пед. навч. закладів / Т.М. Шкваріна. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с.
24. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку. Книга для вчителя : навч. посіб. для вчителів раннього навчання англійської мови, студентів вищ. пед. навч. закладів / Т.М. Шкваріна. – К. : Шкільний світ, 2009. – 160 с.
25. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ШЛОМЕНКО О.Б.

## ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В ЕКОНОМІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Нещодавно основним змістом економічної освіти було оволодіння студентами загальнонауковими, загальноекономічними й спеціальними економічними знаннями. У наші дні спостерігається тенденція до розширення гуманітарного циклу в освітніх програмах підготовки економістів. Гуманітарні знання в роботі економістів відіграють важливу роль. У процесі навчання студенти здобувають не тільки професійні знання в галузі економіки, виробляють навички та вміння, а й формуються як особистість, набуваючи якостей, які їм знадобляться в майбутньому житті та професійній діяльності. Не тільки науково-економічна підготовка визначає обличчя спеціаліста, дедалі більшу роль у сучасних умовах відіграють знання в галузі економіки, правознавства, соціології, історії, знання мов, культурології, психології, філософії. Тому блоки гуманітарних дисциплін були включені до освітніх програм не тільки гуманітарних, а й економічних та технічних спеціальностей.

Суперечність між вимогами українського суспільства до підготовки майбутніх фахівців та фактичним рівнем знань студентів можна зменшити шляхом удосконалення педагогічної системи.

*Мета статті* – розглянути теоретичні питання, пов’язані з моделюванням педагогічної системи формування професійної спрямованості навчання гуманітарних дисциплін в економічних вищих навчальних закладах; проаналізувати її структуру та зв’язки між компонентами.

В умовах модернізації вищої освіти актуальними є педагогічні дослідження, пов'язані з пошуком ефективних засобів управління навчальною діяльністю студентів. Одним з них є метод моделювання, який застосовується в педагогіці понад 30 років.

В.П. Беспалько вважає, що методи дослідження педагогічної науки “ще сильно контрастують на фоні загальних успіхів природничих і точних наук” [1, с. 4]. Завдання вчених-педагогів полягає в тому, щоб швидше вивести педагогіку із стану традиційних описових рекомендацій і словесних побудов на шлях моделювання, сучасного експерименту та практичного застосування результатів [1, с. 4]. На сьогодні не існує загальноприйнятого поняття “модель”. Це пов'язано з тим, що воно є багатовимірним, застосовується в кожному виді людської діяльності. Моделювання визначається вченими як:

- метод дослідження реальних процесів або станів із застосуванням фізичних або ідеальних моделей [4, с. 212];
- абстрагування (мислене виокремлення суттєвих властивостей і зв'язків);
- аналогізування (від грец. *analogia* – подібність, відповідність) – перенесення знань на новий, менш досліджений об'єкт, результатом якого є створення наукової гіпотези.

Серед праць з моделювання лише невелику кількість присвячено дослідженню питань моделювання педагогічних систем (В.П. Беспалько, В.С. Безрукова, Т.О. Дмитренко, Н.Ф. Тализіна, В.О. Якунін та інші).

Побудова теоретичної моделі, тобто створення теорії будь-якої системи, включає такі завдання:

- 1) визначення її структури (компонентів і зв'язків) у системі вищого ієрархічного рівня;
- 2) визначення функціональних властивостей компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи.

Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення: “Система (від грец. – “поєднання, утворення”) – сукупність певних елементів, між якими існує закономірний зв'язок або взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру” [5, с. 815].

Професійно спрямоване навчання гуманітарних дисциплін буде результативним, якщо воно має місце в педагогічній системі як сукупності мети, принципів, змісту, методів, засобів навчання, діяльності викладачів і студентів, а також прямих та зворотних зв'язків.

У нашому дослідженні професійно спрямоване навчання гуманітарних дисциплін студентів вищого навчального закладу економічного профілю відбувається в педагогічній системі з усіма властивими їй особливостями, а саме: цілісність, взаємозв'язок системи й середовища, багатобічність опису, ієрархічність.

Саме ці особливості треба враховувати при моделюванні системи професійно спрямованого навчання дисциплін гуманітарного циклу студентів ВНЗ.

Основними структурними компонентами системи професійно спрямованого навчання гуманітарних дисциплін, як і будь-якої іншої педагогічної системи, є: педагогічні цілі, принципи, зміст, методи, форми спільної діяльності. Для того, щоб певна педагогічна теорія функціонувала, треба визначити, яким чином втілити її положення в практику. В.І. Загвязинський зазначає, що “містком, що

з'єднує теоретичні уявлення з практикою”, є принципи навчання [2, с. 35]. Сутність будь-якого принципу навчання розкривається в змісті тієї суперечності, на вирішення якої він спрямований. Факторний підхід дає змогу виявити суперечності, що виникають під впливом дії об'єктивного, суб'єктивного, особистісного й людського факторів та визначити принципи, які дозволяють вирішити суперечності або зменшити їх вплив. Цьому також сприятиме взаємодія принципу професійної спрямованості з іншими педагогічними принципами, а саме: гуманізації навчання, наступності, науковості, мотивації навчання.

Суперечність між необхідним та існуючим станом розвитку педагогічної науки й організацією навчальної діяльності студентів у ВНЗ економічного профілю спричинене впливом суб'єктивного фактора. Суперечності виявляються між потребою у формуванні в студентів професійно спрямованого вивчення дисциплін гуманітарного блоку й недостатнім рівнем розробленості відповідної системи, а також педагогічних умов формування професійної спрямованості вивчення гуманітарних дисциплін у ВНЗ. Завдяки моделюванню педагогічної системи, в якій відбуватиметься педагогічний процес формування професійної спрямованості, розроблення технології, можна виявити педагогічні умови формування професійної спрямованості навчання названих вище дисциплін у вищому навчальному закладі економічного профілю.

Суперечність між існуючим рівнем підготовки викладачів до здійснення педагогічного процесу формування професійно спрямованого навчання дисциплін гуманітарного циклу студентів ВНЗ і необхідністю підвищення їх педагогічної майстерності зумовлена впливом особистісного фактора. Послаблення його впливу можливо через застосування принципу науковості, який відображає значущість наукових знань, передбачає актуальність наукової інформації, та принципу суб'єктивності, який спрямований на становлення певного рівня мотивації студентів до професійно спрямованого вивчення дисциплін гуманітарного циклу й дає змогу усвідомлювати свої потреби і мотиви.

Нашому суспільству потрібен новий фахівець, який має достатньо високий загальнокультурний і професійний рівень, інтелігентний, професійно та соціально мобільний. На сьогодні зростає роль науки в усіх сферах діяльності людини й “усвідомлюється дефіцит загальнолюдських моральних цінностей, гострота проблеми гуманізації нашої свідомості та діяльності” [6, с. 22]. Ця суперечність виникає під впливом людського фактора, і зменшити її можна за допомогою принципів толерантності, діалогічності.

Отже, факторний аналіз дав змогу виявити низку суперечностей, що виникають під впливом дії об'єктивного, суб'єктивного, людського й особистісного факторів; визначити педагогічні принципи, спрямовані на зняття або зменшення рівня дії суперечностей.

Суперечність між вимогами українського суспільства до підготовки конкурентоспроможного фахівця та фактичним рівнем його підготовки до професійно спрямованого спілкування з діловими партнерами та правильного застосування правових норм у професійній діяльності можна зменшити шляхом удосконалення центрального компонента системи – змісту.

Одним із головних засобів реалізації змісту освіти є навчальний предмет. Збільшення прямих контактів між країнами в галузі економіки вимагає вміння брати участь у ділових зустрічах, семінарах, переговорах, презентаціях, конференціях,

вести телефонні розмови – все це вміння усного спілкування мовою за фахом. Фахівець у галузі економіки повинен вміти працювати з друкарською продукцією рідною та іноземною мовою, шукаючи потрібну інформацію, перекладати спеціальну літературу. Уміння вести ділове листування – обов’язкова вимога до фахівця в галузі економіки. Сучасний конкурентоспроможний фахівець у галузі економіки, що відповідає вимогам суспільства, повинен володіти міцними знаннями, вміннями й навичками для вирішення професійних завдань, сформованим позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності. Всі перелічені характеристики фахівця забезпечуються комплексною підготовкою, яка включає вивчення гуманітарних дисциплін. Одним із показників якості підготовки фахівця є рівень їхньої правової свідомості, правової культури, адже від нього залежить належне – в рамках вимог закону – виконання своїх службових функціональних обов’язків, можливість успішного захисту законних прав та інтересів. Правові знання є однією з найважливіших основ дотримання вимог законодавства, профілактики правопорушень. З огляду на викладене вище віділемо мовні дисципліни гуманітарного циклу: “Українська мова”, “Іноземна мова” та “Правознавство” (мова закону).

Одним з підходів, пов’язаних з відбором змісту навчання, є визначення сфер спілкування, характерних для сучасного фахівця в галузі економіки. Основними сферами комунікації є: соціально-побутова, професійно-трудова, соціально-культурна, сімейна, релігійна, адміністративно-правова та інші. Але професійно-трудова, соціально-побутова, соціально-культурна та адміністративно-правова сфери для фахівців економічної галузі є найбільш характерними. Урахування типових комунікативних ситуацій спілкування в рамках професійно-трудової та адміністративно-правової сфери при визначенні змісту професійно спрямованого навчання дисциплін гуманітарного циклу студентів-економістів підвищить умотивованість мовлення, оволодіння й застосування правових знань на навчальних заняттях. Вироблений на практичних заняттях стереотип мовної поведінки студентів в аналогах реальних ситуацій є основою для оволодіння вміннями усного спілкування. Тільки реальні обставини – ситуації професійного спілкування майбутніх економістів – здатні забезпечити реалізацію внутрішніх мотивів, що викликають природний стимул для мовлення. Відбір типових ситуацій професійного спілкування майбутніх економістів є необхідною передумовою визначення змісту навчання названих вище дисциплін і одним з основних компонентів моделювання комунікації в навчальному процесі.

При визначенні змісту навчання дисциплін гуманітарного циклу необхідно враховувати взаємозв’язок змісту цих дисциплін із змістом дисциплін професійної підготовки. Сутність професійно орієнтованого навчання полягає в його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно значущих якостей особистості [3, с. 6].

Важливим компонентом змісту навчання гуманітарних дисциплін є також конкретний мовний і мовленнєвий матеріал. Мовні знання й навички з фонетики, лексики, граматики входять до змісту навчання визначених дисциплін у ВНЗ і є засобом, що забезпечує мовленнєві навички.

Зміст професійно спрямованого навчання гуманітарних дисциплін у ВНЗ економічного профілю має включати такі компоненти: конкретні ситуації та теми спілкування, мовний, мовленнєвий, країнознавчий матеріал, навички й уміння мовленнєвого спілкування, комунікативні та інтелектуальні вміння й адміністративно-правові знання.

**Висновки.** Педагогічний процес формування професійної спрямованості навчання гуманітарних дисциплін забезпечує майбутнім фахівцям з економіки набуття знань, навичок та вмінь, необхідних їм для здійснення професійної діяльності, сприяє становленню комунікативної компетентності студентів та розвитку особистісних якостей, важливих для взаємодії з вітчизняними й зарубіжними партнерами. Розроблена педагогічна система має забезпечити гармонійний розвиток особистості студента, а також гнучке управління цим процесом на гуманістичних засадах з боку викладача.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розроблення технології формування професійної спрямованості навчання дисциплін гуманітарного циклу в економічних вищих навчальних закладах та визначення дидактичних засобів управління навчальною діяльністю студентів на кожному з її етапів.

#### Література

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 188 с.
3. Образцов П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орёл, 2005. – 61 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
5. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
6. Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / [Т.И. Адуло, А.И. Антипенко, Е.А. Алексеева и др. ; под ред. Д.И. Широканова, А.И. Петрущика]. – Минск : Наука и техника, 1989. – 208 с.

ШУТЬКО Т.П.

## МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Умовою існування особистості й суспільства є спілкування. Від народження ми є людиною, а особистістю стаємо в соціумі. Визначальним чинником цього унікального природного процесу є спілкування [1, с. 64], в тому числі професійне.

Наявність фахових знань не визначає успіху діяльності, формування особистості, яка буде приділяти увагу наданню якісної та доступної допомоги відповідно до потреб населення. Тому сучасна людина для повноцінного виконання своїх професійних функцій потребує сформованих комунікативних якостей, які сприяють міжособистісній взаємодії.

Представники різних наук виявляють інтерес до спілкування, оскільки воно є багаторівневим феноменом. Спілкування як спосіб реалізації суспільних відносин аналізують як філософи, так і психологи. Філософи розглядають його як вид діяльності, у якій відбувається фіксування суб'єкт-суб'єктних відносин, досліджують вплив спілкування на формування особистості.

Відомий німецький філософ Л. Фейєрбах писав, що людська сутність являє себе в спілкуванні, у єдності людини з людиною, у єдності, яка вказує тільки на реальність відмінностей між “Я” і “Ти” [2, с. 203].

Проблема ефективного міжособистісного спілкування на сьогодні має велике значення. Виявленням загальних закономірностей і механізмів спілкування

займались Г.М. Андреева, Л.С. Виготський, Ж.М. Глозман, Т.М. Дрідзе, В.В. Знаков, В.В. Кобильченко, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов, А.Е. Рехлицька, А.А. Реан, С.Л. Рубінштейн, Н. Статінова та ін.

Взаємодія між людьми, поряд з предметно-практичною діяльністю, є чи не найголовнішим фактором розвитку людини. Взаємодія, у тому числі в професійній сфері, має будуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються на рівних, як особистості. У такому разі встановлюється міжособистісний контакт, у результаті якого виникає діалог, а отже, і найбільша сприйнятливість і відвертість щодо дій одного учасника спілкування з іншим. У результаті, відбувається повна реалізація мотивів особистості при виконанні професійних дій.

Навчання в медичному коледжі за умови ефективної його організації зумовлює професійно орієнтований розвиток психічних процесів майбутнього молодшого медичного працівника, специфічних суто медичних: сприйняття та пам'яті (зорових, слухових, тактильних, сенсомоторних тощо), клінічного мислення та уваги, професійної уваги тощо. Крім того, успішно побудований процес навчання об'єктивно стимулює розвиток системи професійно значущих якостей особистості, таких як: відповідальність, комунікабельність, стриманість, толерантність, емпатійність, витривалість та мобільність щодо екстремальних професійних ситуацій. Для розвитку професійно важливих якостей, серед яких і комунікативні, необхідно обов'язково враховувати значення міжособистісного спілкування в професійній діяльності майбутніх спеціалістів.

Щоб зрозуміти сутність професійного спілкування для майбутніх молодших медичних спеціалістів, ми повинні враховувати його функціональну та багаторівневу структуру.

Виявом соціальної активності особистості є міжособистісне спілкування, що становить специфічну систему відносин між людьми, містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних конкретним суспільним відносинам і тим умовам, за яких вони реалізуються [3]. Сутність людини проявляє себе у спілкуванні та через спілкування. Усе її життя пронизане спілкуванням. Тому на сьогодні спілкування є центральним явищем соціальної психології [4, с. 47]. Історично виникли форми діяльності, необхідні суспільству, для виконання яких людина повинна володіти сумою знань і навичок, мати відповідні здібності та професійно важливі якості цієї професії. Однією з них є професія молодшого медичного спеціаліста (медичної сестри, акушерки, фельдшера), яка заснована на міжособистісній взаємодії.

**Мета статті** – проаналізувати психолого-педагогічну літературу щодо питань професійної комунікації (міжособистісної взаємодії) в діяльності майбутніх молодших медичних спеціалістів.

Існують два підходи до визначення поняття спілкування. Традиційно спілкування розглядалося лише як форма, вид діяльності, а будь-які різновиди спілкування розцінюються як специфічні форми спільної діяльності людей. Сучасні визначення свідчать: будь-які форми спілкування є специфічними формами спільної діяльності людей, що не просто спілкуються в процесі виконання ними різних суспільних функцій, але завжди спілкуються в деякій діяльності, навіть у процесі “недіяння”.

Тобто спілкування є вторинною категорією, що займає “підлегле” становище. Спілкування трактується як сторона спільної діяльності і як її продукт. У психологічному словнику поняття “спілкування” визначається як багатоплано-



вий процес установлення й розвитку контактів між людьми, породжений їхніми потребами в спільній діяльності, або ж як здійснювана знаковими засобами взаємодія суб'єктів, спричинена потребами спільної діяльності [5]. Як бачимо, поняття “спілкування” підпорядковане категорії “діяльність”, є її похідною.

З іншого боку, В.В. Знаков, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан категорію спілкування розглядають з точки зору її самостійності й нетотожності щодо діяльності [6, с. 61]. У цьому разі процес спілкування виявляється для людини не тільки засобом, а й метою. Спілкування не обов'язково повинна бути викликано потребами в спільній діяльності; воно може виступати і як самомотивований процес. Наприклад, В.В. Знаков під спілкуванням розуміє “таку форму взаємодії суб'єктів, яка спочатку мотивується їх прагненням виявити психологічні якості один одного й у ході якої формуються міжособистісні відносини між ними (прихильності, дружби або, навпаки, неприязні)”.

Н. Статінова визначає спілкування як процес взаємодії та відносин суб'єктів (особистостей, соціальних груп), при якому відбувається взаємообмін діяльністю, інформацією, навичками, вміннями [7, с. 124].

За М.М. Обозовим [8], Я.Л. Коломинським [9], структура взаємодії та спілкування людей має декілька компонентів (табл. 1).

Таблиця 1

**Компоненти структури спілкування  
(за М.М. Обозовим, Я.Л. Коломинським)**

№ з/п	Компоненти спілкування	Характеристика компонентів
1	Поведінковий	Виражає наслідки діяльності та вчинків, міміка, мова, жести, пантоміміка тощо
2	Афектний (емоційний)	Виявляється в різних емоційних станах і може бути зафіксований на рівні фізіологічної реєстрації суб'єктивних звітів
3	Когнітивний (пізнавальний)	Включає всі психічні процеси, що пов'язані з пізнанням навколишнього світу й самого себе (пам'ять, уява, мислення, сприйняття тощо)

З табл. 1 ми бачимо, що при спілкуванні особистості обмінюються інформацією, думками, почуттями. Тому спілкування можна охарактеризувати як взаємодію, взаємовплив, обмін думками, комунікацію, прийняття та передачу інформації, розуміння та сприймання один одного [10, с. 9].

Спілкування є складною комунікативною діяльністю людини, суб'єктом якої є особистість, що включена в суспільні відносини [11].

Тому доцільно охарактеризувати такі функції спілкування (табл. 2).

Таблиця 2

**Функції спілкування**

№ з/п	Функція	Мета спілкування
1	Контактна	Встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийому та передачі повідомлення й підтримання взаємозв'язку у формі постійної взаєморієнтованості
2	Інформаційна	Обмін повідомленнями: прийом, передавання певних відомостей у відповідь на запит, а також обмін думками, рішеннями тощо
3	Спонукальна	Стимуляція активності партнера по спілкуванню, яка спрямовує його на виконання тих чи інших дій

№ з/п	Функція	Мета спілкування
4	Координаційна	Взаємна орієнтованість і узгодженість дій при організації спільної діяльності
5	Розуміння	Адекватне сприйняття змісту повідомлення й розуміння партнерами один одного: намірів, налаштувань, переживань, станів
6	Емоційна	Взаємний обмін емоціями, а також зміна власних переживань та емоційних станів
7	Встановлення відносин	Усвідомлення свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистих та інших зв'язків спільноти, в якій треба діяти індивіду
8	Виявлення впливу	Зміна стану, поведінки, особистісно-смыслових утворень партнера, а також його намірів, налаштувань, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності тощо

Ще Антуан де Сент-Екзюпері сказав: “Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування”. І саме реалізувати цю розкіш допомагають, як бачимо з табл. 2, функції, які виконує спілкування.

Міжособистісне спілкування як взаємодія охоплює значне коло явищ і може бути розподілене з урахуванням компонентів (рис. 1), що визначають особливості спілкування молодших медичних спеціалістів при здійсненні професійної діяльності: контакті з пацієнтами, їх родиною та колегами.

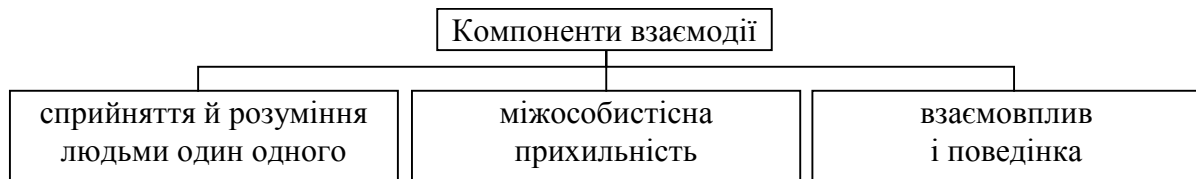


Рис. 1. Компоненти міжособистісної взаємодії

Спеціальна взаємодія під час виконання своїх професійних обов'язків завжди є за своєю суттю [12, с. 131] міжсуб'єктивною (інтерсуб'єктивною). В її процесі партнери одночасно чи послідовно постають у відношенні один до одного і об'єктами, і суб'єктами [13].

Соціальний об'єкт з початком акту діяльності спілкування дістає нову якість, стаючи суб'єктом, що піднімає на новий щабель взаємодію партнерів [14]. Відповідно, там, де одна людина перестає бути об'єктом діяльності, друга перестає бути суб'єктом діяльності. Таким чином, поняття “суб'єкт” і “об'єкт” є парними категоріями, що співвідносяться між собою. Кожна з них перебуває в єдності одна з одною, і єдність цих протилежностей теоретично фіксує структуру діяльності як надбіологічної людської активності в розмаїтті її конкретних типів, видів, форм. Зв'язок одного суб'єкта з іншим відбувається в межах діяльності (виконання професійних обов'язків) й утворює її окремий акт, у якому вона реалізується як практично-матеріальна, духовно-інформаційна та практично-духовна взаємодія суб'єктів.

Як зазначено вище, у системі суб'єкт-суб'єктних професійних відносин молодших медичних спеціалістів люди, з якими вони контактують, можуть поставати послідовно і як суб'єкти їх діяльності, що впливають на них, і як об'єкти – предмет

перетворення, пізнання й оцінки. Тобто в межах їх інтерсуб'єктної взаємодії відбувається постійний взаємовплив суб'єктів один на одного. У процесі взаємодії інформація циркулює між партнерами взаємодії, оскільки вони більшою або меншою мірою, але обидва активні, і тому інформація збагачується й поширюється.

З метою попереднього дослідження стану проблеми нами був проведений пілотажний експеримент аналізу компонентів міжособистісного спілкування із застосуванням об'єктивних методів, спрямованих на отримання схемного зрізу процесу спілкування. Ми використали такі методики: діагностування комунікативної установки в спілкуванні, вивчення організаторських і комунікативних схильностей ("КОС-1").

Вивчаючи особливості прояву установки при спілкуванні, ми змогли провести аналіз двох груп за загальним значенням і за рядом його характеристик. Було опитано 565 осіб, з них (рис. 2): 95 молодших медичних спеціалістів (17% від загальної кількості опитаних) зі стажем роботи від 0 до 45 років, які мають відповідну освіту, у віці від 21 до 66 років (86 – жіночої статі, 9 – чоловічої статі) та 470 майбутніх молодших медичних спеціалістів (83% від загальної кількості опитаних), що навчаються в медичному коледжі з першого по третій курс, у віці від 15 до 35 років (425 – жіночої статі, 45 – чоловічої статі).

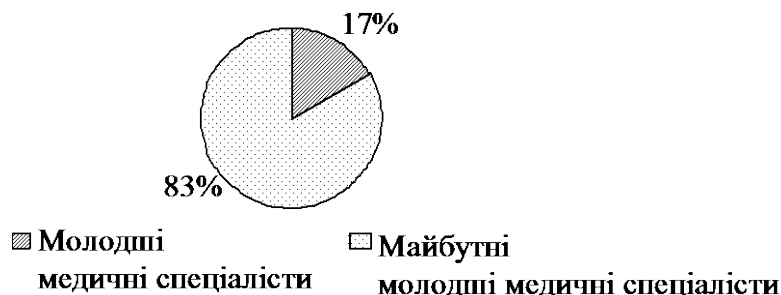


Рис. 2. Контингент учасників діагностування комунікативної установки, %

Вивчення особливостей прояву в опитаних негативної установки в спілкуванні дозволило звернути увагу на різницю між двома групами, як за загальним значенням установки в спілкуванні, так і за її характеристиками.

Види негативної комунікативної установки (рис. 3).

1. "Завуальована жорстокість" (шкала 1, рис. 3).
2. "Відкрита жорстокість" (шкала 2, рис. 3).
3. "Обґрунтований негативізм у судженнях про людей" (шкала 3, рис. 3).
4. "Бурчання" (шкала 4, рис. 3).
5. "Негативний особистий досвід спілкування з оточуючими" (шкала 5, рис. 3).

Отримані результати показали, що в майбутніх молодших медичних спеціалістів хоча й переважають за характеристиками "Завуальована жорстокість", "Відкрита жорстокість", "Негативний особистий досвід спілкування з оточуючими", проте чисельна різниця (78 і 70%, 52 і 44%, 50 і 45%) незначна. Це свідчить про виражену завуальовану жорстокість у ставленні до людей, неприховування й непом'якшення своєї негативної оцінки та переживань з приводу більшості оточуючих: висновки про них різкі, однозначні; опитуваним мало щастило в житті на близьке коло знайомих і партнерів у спільній діяльності.

У молодших медичних спеціалістів переважають чисельно два компоненти – “Обґрунтований негативізм у судженнях про людей” та “Бурчання” (60 і 58%, 50 і 47%), що виражається в об’єктивно зумовлених заперечувальних висновках про деякі типи людей і окремі сторони взаємодії тощо.

Щодо особливостей прояву негативної установки в спілкуванні майбутніх молодших медичних спеціалістів і молодших медичних спеціалістів (57 і 54%) можна зробити висновок, що в них як загалом, так і за характеристиками переходить межу негативності комунікативна установка.

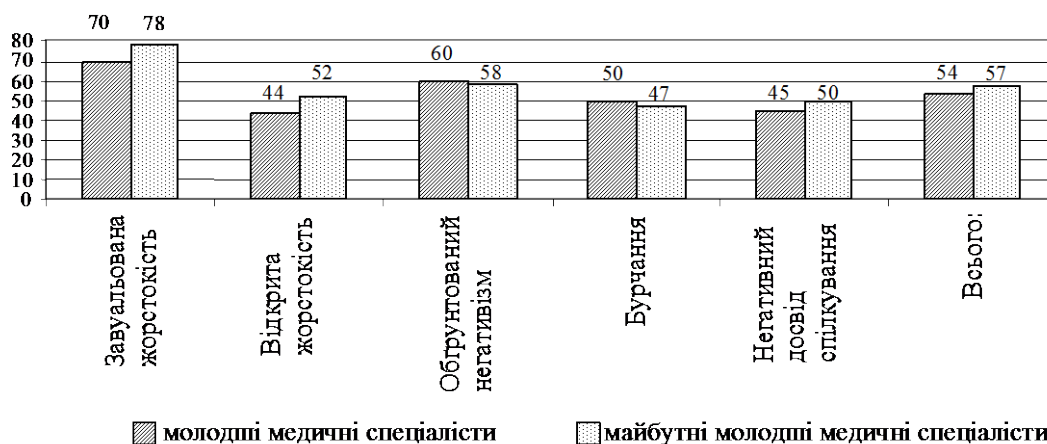


Рис. 3. Порівняльний аналіз комунікативної установки в спілкуванні в молодших медичних спеціалістів і майбутніх молодших медичних спеціалістів, %

Показники, що дають характеристику комунікативній установці в балах, наведено в табл. 3. Ми можемо бачити, що чисельно вони збігаються з відсотковими показниками й підтверджують наш висновок.

Таблиця 3

#### Показники комунікативної установки в спілкуванні, бали

Показники	Максимум	Молодші медичні спеціалісти	Майбутні молодші медичні спеціалісти
Завуальована жорстокість	20	15	16
Відкрита жорстокість	45	21	24
Обґрунтований негативізм	5	4	3
Бурчання	10	5	4
Негативний досвід спілкування	20	9	10
<b>Всього</b>	<b>100</b>	<b>54</b>	<b>57</b>

Методика “КОС-1” базується на принципі відображення та оцінювання випробування в різних ситуаціях. Обрано ситуації, знайомі опитуваним з особистого досвіду.

Виходячи із цього принципу, опитувальник дає змогу, на думку його авторів В.В. Синявського та Б.О. Федоришина, виявити стійкі показники комунікативних та організаторських схильностей (рис. 4).

При інтерпретації отриманих даних за методикою “КОС-1” пам’ятаємо, що вона дає змогу констатувати лише наявний рівень розвитку комунікативних якостей у цей період розвитку особистості.

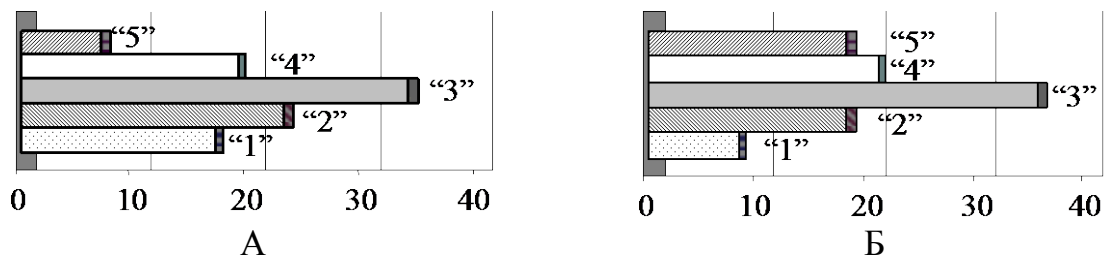


Рис. 4. Оцінка комунікативних і організаторських схильностей:

А – молодших медичних спеціалістів; Б – майбутніх молодших медичних спеціалістів, %

Згідно з отриманими даними, більшість опитаних серед двох категорій отримали середнє значення – оцінка “3”, що свідчить про характерний середній рівень прояву комунікативних схильностей. Володіючи в цілому середніми показниками, вони прагнуть контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють власну думку, планують свою роботу. Однак потенціал цих схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група опитаних має потребу в подальшій планомірній роботі щодо формування й розвитку в них комунікативних схильностей.

Показник оцінка “1”, яка характеризує вкрай низький рівень прояву комунікативних схильностей, переважає у молодших медичних спеціалістів. А от оцінка “5”, що вказує на дуже високий рівень комунікативних схильностей, переважає в майбутніх молодших медичних спеціалістів. Вони відчують потребу в комунікативній діяльності й активно прагнуть до неї. Для них характерні швидка організація у важких ситуаціях, невимушеність поведінки в новому колективі, вони приймають самостійні рішення, відстоюють власну думку тамагаються, щоб вона була прийнята іншими; вносять пожвавлення в спілкування з незнайомими людьми, організують заходи, шукають такі справи, що задовольняли б їхню потребу в комунікативній діяльності.

Отже, констатуємо, що спостерігається динаміка зміни комунікативних схильностей від більш високих показників у майбутніх молодших медичних спеціалістів до зниження таких у молодших медичних спеціалістів. Підтвердження отриманих результатів доводять дослідження синдрому “Професійного вигорання” в медичних сестер лікувально-профілактичних закладів м. Севастополь, проведені студентами коледжу в рамках навчально-дослідної роботи, під керівництвом викладачів З.Б. Алтинбекової, Л.С. Стасюк. З аналізу дослідження бачимо, що в медичних сестер виражені такі симптоми:

- “емоційна відстороненість” у 30% респондентів сформована, 36,7% – на стадії формування;
- “психологічні та психовегетативні порушення” сформовані в 23,3%, на стадії формування – у 26,7%.

**Висновки.** Таким чином, у молодших медичних спеціалістів і майбутніх молодших медичних спеціалістів:

- комунікативна установка в спілкуванні має здебільшого негативний прояв у міжособистісній взаємодії;
- характеристики спілкування: завуальована жорстокість, відкрита жорстокість, обґрунтований негативізм у судженнях про людей, бурчання, негативний особистий досвід спілкування з оточуючими – у загальному значенні переважають в обох категорій.

Проте, якщо при обстеженні випробуваного виявляється низький рівень розвитку комунікативних якостей, то це зовсім не означає, що вони залишаться незмінними в процесі подальшого розвитку особистості. За наявності позитивної мотивації, цілеспрямованості та належних умов діяльності комунікативні якості можуть розвиватися.

#### Література

1. Шепель В.М. Имиджделогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М. : ЮНИТИ : Культура и спорт, 1994. – 319 с.
2. Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т. / Л. Фейербах – М., 1955. – Т. 1.
3. Тюптя О. Комунікативна компетентність особистості / О. Тюптя // Головна медична сестра. – 2008. – № 5 – С. 28–31.
4. Социальная психология / [под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова] – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 288 с.
5. Психологический словарь / [под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.
6. Психология и педагогика : учебное пособие / [М.Д. Горячев, А.В. Долгополова, О.И. Ферапонтова и др.]. – Самара : Самарский университет, 2003. – 187 с.
7. Мескон М. Основы менеджмента : пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори. – М. : Дело, 1992. – 369 с.
8. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К. : “Львбедь”, 1990. – 192 с.
9. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Н.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
10. Етика ділового спілкування : курс лекцій / [Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка, МП. Лукашевич, І.Б. Осетинська]. – К. : МАУП, 1999. – 208 с.
11. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Кобильченко В.В. Соціальна взаємодія як інтегративний фактор становлення особистості підлітка / В.В. Кобильченко // Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 28. – С. 130–141.
13. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
14. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения / Ж.М. Глозман. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 148 с.

ЯГРЕМЦЕВА А.О.

## ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ НІМЕЧЧИНИ

Кожна держава, попри очевидні глобальні тенденції, по-своєму підходить до проблем освіти і, зокрема, вищої освіти. У концепції модернізації системи вищої освіти Німеччини підкреслюється необхідність пред'явлення нових вимог до діяльності сучасної вищої школи у зв'язку з реалізацією особистісно орієнтованої парадигми освіти. Принципово важливою стає така антропоцентрична модель навчання, за якою учень визнається головною дієвою особою всього навчально-виховного процесу, активним суб'єктом діяльності, який може самореалізуватися відповідно до властивих йому індивідуальних пізнавальних можливостей. Стратегічний курс розвитку системи освіти у ФРН в сучасних умовах спрямований на гуманізацію змісту освіти та реалізацію ідей самоактуалізації особистості, визнання її прав на вільне самовизначення, найбільш повний розвиток здібностей і задоволення пізнавальних потреб у навчально-виховному процесі.

**Мета статті** полягає в аналізі основних наукових розробок провідних сучасних німецьких дослідників та висвітленні основних ідей гендерного підходу в педагогіці вищої школи Німеччини.

У контексті досліджуваної проблеми актуальним є вивчення поглядів провідних педагогів-науковців Німеччини на проблеми становлення та розвитку гендерного підходу в педагогіці вищої школи ФРН. Різноманітні аспекти проблеми гендерної

рівності в освітньому процесі вищої школи розкрили у своїх працях С. Гренц (S. Grenz), Б. Кортендик (B. Kortendiek), М. Крисціо (M. Kriszio) та А. Льотер (A. Löther). Дослідники Т. Клаус (T. Claus) та М. Грунер (M. Gruner) розглянули у своїх працях питання гендерного дисбалансу та проблему фемінізації сфери вищої освіти. Пильну увагу проблемі жіночої освіти та рівноправності чоловіків та жінок у професійній сфері приділяють дослідники Ю.Л. Васмут (J.L. Wasmuth) та К.С. Рабе (C.S. Rabe). Теоретичні та практичні засади розвитку гендерного мейнстримінгу в багатоступеневій системі освіти Німеччини знайшли своє відображення в працях Г. Маха (H. Macha), А. Веттер (A. Wetter). Значні внески в реалізацію гендерного менеджменту у вищій школі зробили Є. Бломе (E. Blome), О. Ерфмеєр (A. Erfmeier) та Н. Гюлхер (N. Gülcher). Особливості гендерної компетенції у вищих навчальних закладах висвітлені в працях Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger) та У. Маєрхофер (U. Meyerhofer).

Намагаючись визначити ступінь взаємодії педагогіки та гендера як складних соціальних та наукових категорій, названі автори впроваджують у термінологічний апарат педагогічної теорії такі нові поняття, як: гендерний підхід (Gender-Ansatz), гендерний мейнстримінг (Gender-Mainstreaming), конструювання гендера (doing Gender), реконструювання гендера (undoing Gender), гендерна оцінка (Gender assessment), гендерний принцип (Gender concept), гендерна експертиза (Gender-Expertise), гендерна компетенція (Genderkompetenz), гендерна чутливість (Gender-Sensibilität), гендерний менеджмент (Gender Management).

Науковці А. Бредов (A. Bredow) та Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) визначають гендер як складний соціокультурний конструкт, який відображає відмінності в ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках між чоловічим та жіночим. Крім того, німецькі дослідники акцентують увагу на тому, що інтеграція гендерного підходу в систему вищої освіти Німеччини є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість у німецькому суспільстві є одним з індикаторів його визнання як розвинутої держави. Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) наголошує на тому, що гендерний підхід забезпечує розвиток та розкриття потенційних здібностей особистості, створює умови для формування внутрішньої культури, виховання “жіночності” та “мужності”, допомагає адаптуватися до стрімкого темпу розвитку сучасного суспільства. Розробка теорії гендерного підходу, на думку Д. Леммермоле (D. Lemmermöhle), Е. Нюссен (E. Nyssen) та інших, є суттєвим кроком у розвитку нового напрямку науки – гендерної педагогіки. Розробка цієї теорії викликана об’єктивними процесами, які домінують у сучасному суспільстві. На думку вчених, мета гендерної педагогіки полягає в деконструюванні традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу людини залежно від гендера, створенні умов для максимальної самореалізації та виявлення здібностей учнів у процесі педагогічної взаємодії незалежно від гендера, який їм властивий [3].

Гендерне конструювання в Німеччині відзначається розробленням та впровадженням моделі гендерного мейнстримінгу (Gender Mainstreaming) в усі ланки німецької освіти, збагаченням гендерно-інформаційного простору шляхом поширення гендерної статистики, проведення широкомасштабних просвітницьких заходів, спрямованих на підвищення гендерної компетентності педагогів (наприклад: гендерні тренінги та підвищення кваліфікації педагогів). Все це забезпечує формування гендерної культури нового покоління (М. Горсткемпер, П. Міддлетон, А. Пренгель та інші). Ідея гендерного мейнстримінгу була розроблена зарубіжними дослідника-

ми-феміністами (Г. Маха (H. Macha), І. Гаузе (I. Gause), А. Веттер (A. Wetter)) ще в 70–80-х рр. ХХ ст. На той час поняття гендерного мейнстрімінгу використовували для позначення гендерного компонента процесів та результатів у соціально-політичній сфері [7, с. 28]. В 1997 р. гендерний мейнстрімінг уже увійшов як важливий елемент до третьої та четвертої Програм дій ЄС з забезпечення рівних можливостей для жінок і чоловіків, а також був визнаний рядом європейських держав та ООН як важливий інструмент досягнення рівності й соціальної справедливості [7, с. 56]. Правовою основою гендерного мейнстрімінгу є також “Пекінська платформа дій”, розроблена і прийнята в 1995 р. на Першій всесвітній конференції ООН із жіночих проблем, на якій гендерний мейнстрімінг було визнано головною політичною стратегією на шляху досягнення гендерної рівності; Амстердамський договір, укладений у 1997 р., зобов’язує всі країни, що є членами Євросоюзу, реалізувати гендерну політику в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освітньому процесі [7]. На цьому тлі в Німеччині з’являються центри гендерних досліджень, які реалізують програми гендерної рівності в рамках тренінгів, упроваджують програми підвищення кваліфікації педагогів середньої та вищої школи. Серед найбільш важливих центрів гендерних досліджень можна відзначити такі, як: Гендерний інститут федеральної землі Саксонії Ангальт (Gender-Institut Sachsen-Anhalt) та Гамбурзький інститут гендерних досліджень (Gender-Institut Hamburg). Також у ФРН працює більше ніж 50 університетів, які пропонують своїм студентам вивчати гендерні дослідження в педагогіці в рамках спеціальності “Гендерна педагогіка”. На базі цих університетів також створені центри гендерних досліджень. Найбільшими університетами з вищеназваною спеціальністю є: Аугсбурзький університет (Universität Augsburg), Берлінський університет імені Вільгельма фон Гумбольдта (Humboldt-Universität Berlin), Університет міста Франкфурта на Майні (Universität Frankfurt/M), Гамбурзький університет (Universität Hamburg), Ганноверський університет (Universität Hannover) та Університет міста Лейпциг (Universität Leipzig) та інші.

У рамках гендерного підходу великого значення також набуває проблема реалізації гендерної компетенції у вищих навчальних закладах ФРН, яка висвітлена в працях Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger), Ю.К. Куарк (J.K. Kuark), С. Нідерьост (S. Nideröst), Н. Амштуц (N. Amstutz) та У. Маєрхофер (U. Meyerhofer).

На думку науковців, гендерна компетенція передбачає сформування у викладача розуміння про призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функції та відносин, придатність критичного аналізу своєї діяльності як представника зумовленого гендера, а також знань про гендерні особливості суб’єктів освітнього процесу та інші аспекти гендерної педагогіки. Під гендерною компетенцією дослідники Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger) та Н. Амштуц (N. Amstutz) розуміють освітню компетенцію в галузі гендерних питань, яка охоплює загальнокультурні, навчально-пізнавальні, комунікативні, інформаційні та сомоактуалізувальні елементи [8, с. 43].

Гендерна компетенція педагога передбачає не тільки наявність знань з психології гендерних відмінностей та гендерних відносин, критичного ставлення до деяких положень традиційної психології та соціології статі, до власних уявлень про особливості чоловічих та жіночих ролей у суспільстві, а й певну єдність навичок, цілеспрямованих дій, які орієнтовані на формування освітнього простору. Він (освітній простір), у свою чергу, забезпечить позиції рівних прав та можливо-



стей для учнів обох статей. Усвідомлення педагогом ролі освіти в процесі гендерної соціалізації, а також здобуття необхідних теоретичних знань та навичок оптимізує впровадження гендерно-сенситивних стратегій у навчально-виховний процес. Важливою складовою гендерної компетенції є “гендерна чутливість” (Gender-Sensibilität) викладача. Під гендерною чутливістю вчені розуміють здатність педагога сприймати, усвідомлювати та моделювати дію вербальних та невербальних впливів соціальної середовища, методів і форм роботи з учнями для формування в них гендерної ідентичності, здатність реагувати на будь-які виявлення сексизму. У сучасній дискусії гендерна компетенція має важливе значення як ключова кваліфікація, під якою вчені розуміють набуті здібності, відносини, стратегії, елементи знань, які використовуються для вирішення проблем та набуття нових компетенцій у всіх сферах суспільного життя. Науковець М. Шмітбаєр розподіляє ключову компетенцію на три групи здібностей:

1. Особистісно-соціальні здібності (відносини, нормативні установки, комунікативна компетенція).

2. Методичні здібності (мовна компетенція, поведінка з технічними засобами навчання).

3. Суспільно-політичні релевантні здібності (правова компетенція в значенні чутливості до справедливості та несправедливості).

Ці загальні зображення ключової кваліфікації містять уявлення про соціокультурне конструювання суспільства. Гендерна компетенція постає у своєму центральному значенні для суспільного розвитку, в якому вона ефективно підтримує рівноправність обох статей [8, с. 44]. Також необхідно підкреслити, що гендерна компетенція педагога передбачає не тільки наявність знань з гендерної теорії, а й певну єдність навичок, цілеспрямованих дій, формування менталітету, що забезпечує поведінку, на базі принципів рівних прав та можливостей як для дівчат, так і для хлопців.

На наш погляд, принцип рівних прав чоловіків та жінок в освітньому процесі повинен ґрунтуватися не тільки на ідеї рівності, а й на ідеї об'єктивності; необхідно організувати навчальний процес таким чином, щоб дати змогу всім учням, незалежно від їхньої статі, усвідомити свої можливості та засоби їх реалізації. Ця ідея вперше пролунала в Парижі, де 9 жовтня 1998 р. була прийнята Всесвітня декларація про вищу освіту. Освіта нового століття повинна стати ефективним механізмом, що дає людям можливість самим планувати своє життя на принципах активного громадянства. Це можливо тільки при зміщенні акценту на модель гендерно орієнтованого навчання. У Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI-го століття: підходи і практичні заходи спеціально виділено положення про те, що в процесі вироблення та здійснення гендерної стратегії вищої освіти “необхідно продовжувати зусилля, які направлені на викорінення всіх стереотипів, що обумовлені ознаками статі, врахування гендерних аспектів у всіх дисциплінах і розширення участі жінок на всіх ступенях і у всіх дисциплінах, де вони недопредставлені, забезпечивши, зокрема, їх більш активну участь у процесі прийняття рішень” [1].

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши досвід видатних німецьких учених щодо інтеграції гендерного підходу в освітній простір вищої школи, можна зробити такий висновок: на початку XXI ст. система педагогічної освіти Німеч-

чини продовжує активно реформуватися; проблема розвитку гендерного підходу в межах системи освіти залишається наразі достатньо актуальною.

#### Література

1. Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI-го століття: підходи і практичні заходи (Париж, 9 жовтня 1998 р.). – Стаття 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lawmix.ru/abro.php?state=2941729417>.
2. Claus T. Gender-Report Sachsen-Anhalt 2006 / T. Claus, M. Gruner. – Gender-Institut Sachsen-Anhalt. – Magdeburg. – 2006. – 299 s.
3. Faulstich-Wieland H. Einführung in Genderstudien. – Verlag B. Budrich. – Stuttgart. – 2006. – 232 S.
4. Glaser E. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt / E. Glaser, D. Klika, A. Prengel. – Kempten, 2004. – 704 s.
5. Glaser E. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt / E. Glaser, D. Klika, A. Prengel. – Kempten, 2004. – 704 s.
6. Grenz S. Gender Equality Programmes in Higher Education / S. Grenz, B. Kortendiek, M. Kriszio. – VS Verlag für Sozialwissenschaften. – Wiesbaden, 2008. – 219 s.
7. Müller H. Gender Mainstreaming in Mehrebenensystem der EU / H. Müller. – LIT Verlag – Hamburg, 2007. – 232 s.
8. Liebig B. Handbuch Gender-Kompetenz / B. Liebig, E. Rosenkranz-Fallegger, U. Meyerhofer. – vdf Hochschulverlag AG. – Zürich, 2009. – 144 s.
9. Prengel A. Geschlechterdifferenzen: “natürlich”, “sozialisiert” oder “konstruiert”? / A. Prengel // Glaser E. Warum sich Mann und Frau so schlecht vertragen. – Halle, 2001. – S. 75–88.
10. Wasmuth J.L. Frauenbildung in Deutschland / J.L. Wasmuth. – LIT Verlag. – Berlin, 2007. – 116 s.

## АНОТАЦІЇ

### **Ажиппо О.Ю. Організація адаптації студентів до самостійної роботи у ВНЗ**

У статті наведено дані, отримані під час збору інформації з метою усвідомлення організації самостійної роботи студентів першокурсників до їх навчання у ВНЗ. Крім цього, проведено аналіз процесу адаптації студентів до їх самостійного навчання.

Ключові слова: самостійна робота студента, організація навчання, умови адаптації.

### **Алексеева Г.М. Формування в майбутніх соціальних педагогів готовності до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності**

У статті розкрито суть готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Проаналізовано структуру цієї готовності, що складається з психологічного, загальнопедагогічного, інформаційно-комунікативного та спеціалізованого блоків.

Ключові слова: готовність майбутнього вчителя, структура готовності до використання ІКТ в навчальному процесі, психологічний, загальнопедагогічний, інформаційно-комунікативний, компоненти готовності.

### **Апанасенко М.Г., Каледін П.П. Теорія і практика формування пізнавальних інтересів учнів**

У статті автори розкривають феномен пізнавального інтересу учнів на основі наукового аналізу класичної та сучасної психолого-педагогічної літератури, основні концептуальні положення педагогічно цілеспрямованого управління формуванням пізнавального інтересу школярів на основі: гуманізації та гуманітаризації навчального процесу; міжпредметної інтеграції; інформаційних технологій; нових дидактичних технологій. Теоретичні дослідження підкріплюються узагальненим досвідом роботи гімназії "Контакт" м. Запоріжжя.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, педагогічне керівництво, діяльність, пізнавальна активність, інформаційні технології, гуманізація, міжпредметна інтеграція.

### **Бессараб А.О. Роль навчальної книги в сучасній педагогічній системі вищої школи України**

У статті визначено місце навчальної книги в сучасній педагогічній системі вищої школи України. Розкрито функції навчальної книги (навчальний посібник, підручник), такі як: управління процесом засвоєння змісту освіти, комунікативна, інформаційна, пізнавальна, розвивальна, організаційна, систематизаційна, трансформувальна, стимулювальна, координаційна, раціоналізаційна, самоосвітня, виховна, закріплення матеріалу та самоконтролю.

Ключові слова: функція навчальної книги, навчальний посібник, підручник.

### **Богданова Г.С. Професійна підготовка вчителів фізичної культури в післядипломній педагогічній освіті**

У статті розглянуто особливості професійної підготовки вчителів фізичної культури, розвитку їх професійної компетентності в міжкурсний період у системі післядипломної педагогічної освіти. Розкрито специфіку організації навчання дорослих. Особливу увагу зосереджено на проектах професійного розвитку, самостійній роботі та інтерактивних методах навчання, які сприяють розвитку професійної компетентності, професійному зростанню й самовдосконаленню вчителів фізичної культури.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів фізичної культури, професійна компетентність, післядипломна педагогічна освіта.

### **Борисова М.В. Розвиток нових інституційних форм вищої освіти Канади в умовах запровадження електронного навчання**

У статті проаналізовано тенденції розвитку електронного навчання у сфері вищої освіти Канади, переваги та недоліки комп'ютеризації навчання, розглянуто основ-

ні організаційні структури вищих освітніх закладів Канади з огляду на впровадження у навчальний процес електронного навчання.

Ключові слова: електронне навчання, вища освіта Канади, інституційні форми.

#### **Васильєва М.П. Забезпечення деонтологічного компонента професійної підготовки студентів у світлі оновлення змісту вищої освіти**

У статті розкрито шляхи забезпечення деонтологічного компонента професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів у процесі їхньої професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу в світлі ідей щодо оновлення змісту вищої освіти у зв'язку із застосуванням компетентнісно орієнтованого підходу до його структурування й організації.

Ключові слова: деонтологічний компонент, зміст вищої освіти, компетентнісно орієнтовний підхід.

#### **Васильєва О.А. Рефлексія як психолого-педагогічна категорія**

Статтю присвячено теоретичному аналізу філософських та психолого-педагогічних підходів щодо визначення поняття “рефлексія”. Визначено структуру, функції й умови розвитку рефлексії як психолого-педагогічної категорії. Розглянуто рефлексивне освітнє середовище, його становлення й значення рефлексії в ньому.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, рефлексивна діяльність, професійна рефлексія.

#### **Вітчінкіна К.О. Теоретико-методологічні підходи до визначення творчої активності як одного з видів активності особистості**

У статті розглянуто та проаналізовано різні підходи до визначення активності і творчої активності як однієї з її складових.

Ключові слова: активність, діяльність, творчість, аспект, термін, характеристика, рівень.

#### **Волкова Т.І. Управління розвитком виховної системи загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу**

У статті розглянуто специфіку управління розвитком виховної системи; висвітлено результати дослідження ефективності управління розвитком виховної системи загальноосвітнього навчального закладу інноваційного типу.

Ключові слова: управління, розвиток, експертиза, виховний процес, виховна система, самоаналіз, система показників і критеріїв, права дитини, самоврядування, модель.

#### **Гаманюк В.А. Європейський та міжнаціональний вимір шкільної освіти в Німеччині**

У статті розглянуто шляхи вирішення проблем мовної шкільної освіти в умовах євроінтеграційних процесів та глобалізації в Німеччині, яка є показовим прикладом мультикультурного та багатомовного суспільства.

Ключові слова: мовна шкільна освіта, євроінтеграційні процеси, глобалізація.

#### **Гаркуша І.В. Риторична аргументація як засіб переконувального впливу майбутніх рекламистів**

У статті розкрито сутність, структуру переконувального впливу та його значення для комунікації рекламистів, проаналізовано підходи науковців до визначення сутності риторичної аргументації, її класифікації, обґрунтовано засоби підготовки майбутніх рекламистів до здійснення аргументації власних думок.

Ключові слова: переконувальний вплив, риторична аргументація, комунікація.

#### **Головачук Н.І. Зовнішні чинники формування здатності фахівця до творчості**

У статті визначено зовнішні чинники, які спрямовані на формування в особистості здатності до творчості, проаналізовано їх складові елементи та особливості впливу. Основними з них є творче середовище, ознайомлення з культурою та мистецтвом, психологічний комфорт. Суттєво впливають на творче ставлення особистості до діяльності нерегла-

менталізація активності, референтна група, творча особистість учителя, спеціально організована креативна взаємодія та творча діяльність у групі, спільне пізнання і генерація ідей.

Ключові слова: чинники, креативність, здатність, творчі якості.

#### **Горбунова Н.В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях**

Автор розглядає лексичну компетенцію як здатність миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово у мовленнєвий ланцюг; висвітлює результати сучасних наукових досліджень із проблеми формування лексичної компетенції дітей дошкільного віку.

Ключові слова: лексична компетенція, дошкільний вік, діти.

#### **Гороховська Т.В. Про організацію та керівництво самостійною роботою студентів у юридичному ВНЗ**

Статтю присвячено проблемам організації та керівництва самостійною роботою студентів юридичного ВНЗ. Авторський підхід дає змогу вдосконалити усталену систему керівництва самостійною роботою, що здійснюється в університетах Міністерства внутрішніх справ України, зберігаючи при цьому її традиційну фундаментальність і універсальність.

Ключові слова: самостійна робота, планування, керівництво самостійною роботою, індивідуалізація процесів навчання, навчальні матеріали, інтенсифікація навчального процесу.

#### **Григорова Л.С. Організація соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в Україні в 70–80 рр. ХХ ст.**

У статті розглянуто основний зміст, форми та методи соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні у 70–80-х рр. ХХ ст. Проаналізовано особливості організації роботи з обдарованими дітьми в досліджуваній період.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, соціальний педагог, обдарована дитина.

#### **Гулай О.І. Тестова технологія моніторингу рівня знань з хімії у вищих технічних закладах**

У статті викладено аналіз компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Представлено результати впровадження тестової технології при викладанні хімії для студентів інженерних спеціальностей Луцького національного технічного університету.

Ключові слова: компетенція, компетентність, моніторинг, тестування.

#### **Гура О.І. Особливості мультимедійних інтерактивних засобів навчання**

У статті здійснено спробу охарактеризувати основні особливості мультимедійного інтерактивного посібника (підручника) як дидактичного засобу навчання.

Ключові слова: дидактичні засоби навчання, мультимедійний інтерактивний посібник.

#### **Данилевич О.К. Управління якістю професійної підготовки менеджерів освіти в магістратурі**

У статті розглядаються фактори, які сприяють ефективному управлінню якістю професійної підготовки менеджерів освіти в магістратурі.

Ключові слова: менеджер освіти, професійна підготовка, якість, мета освіти, зміст освіти, освітні технології.

#### **Дзядевич Ю.В. Формування іміджу студентів мистецьких спеціальностей як психолого-педагогічна проблема**

Розглянуто ряд психолого-педагогічних аспектів проблеми формування іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

Ключові слова: імідж, психолого-педагогічна проблема, Я-концепція.

**Долинський Є.В. Дослідження критеріїв готовності студентів до дистанційної форми навчання**

У статті розглянуто проблему дистанційного навчання, описано його основні форми й технології. Надано рівневі, критеріальні характеристики готовності студентів до дистанційного навчання на базі інформаційних технологій.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології, самостійна робота, характеристики навчання.

**Дороніна Т.О. Егалітарна свідомість та освітні можливості її формування (гендерний аспект)**

У статті встановлено можливість формування егалітарної свідомості, з'ясовано трактування сучасною наукою понять “егалітарність” та “свідомість”, змістове наповнення поняття “егалітарна свідомість” та визначено перспективні напрями її формування в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: гендер, освіта, егалітарність, свідомість, гендерний підхід.

**Дорош Г.О. Український мовленнєвий етикет: синтаксично-стилістичний аспект**

У статті розкрито синтаксичну природу та стилістичні особливості конструкції мовленнєвого етикету в українській мові.

Ключові слова: етикет, мовленнєві вміння, етикетне висловлювання.

**Дяченко М.Д. Формування культури діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх журналістів**

У статті висвітлено окремі аспекти проблеми формування культури діалогу і професійного спілкування як важливої складової комунікативної компетентності в підготовці майбутніх журналістів. Окреслено основні вимоги до побудови діалогічного мовлення в процесі професійного спілкування. Доведено важливість формування культурно-мовної компетентності, професійної культури діалогу у студентів-журналістів.

Ключові слова: бесіда, діалог, журналіст, інтерв'ю, мовлення, комунікативність, комунікація, культура професійного спілкування, професійна підготовка студентів.

**Єрмак Л.С. Зарубіжний досвід підготовки молодших спеціалістів у коледжах**

У статті розглянуто зарубіжний досвід підготовки молодших спеціалістів у сфері технікумів та коледжів деяких країн. Виокремлено основні проблеми та тенденції розвитку процесу підготовки фахівців у коледжах.

Ключові слова: досвід професійного навчання, реформування професійної освіти, коледж.

**Забіяка І. Самостійна робота в системі професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів**

У статті розглянуто значення організації самостійної роботи студентів технічних спеціальностей у процесі їх професійної підготовки. Зроблено аналіз специфіки використання професійно орієнтованих завдань в активізації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота студентів, індивідуально-пізнавальна діяльність студентів, позааудиторна самостійна робота, професійно орієнтовані завдання.

**Зоріна М.О. До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності**

У статті розглянуто поняття культури безпеки життєдіяльності. Обґрунтовано проблему актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, культура безпеки життєдіяльності, професійна підготовка фахівця.

**Зубченко Л.В. Формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання при використанні проблемного навчання**

У статті розглянуто формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання при використанні проблемного навчання, яке реалізується на практиці використанням проблемних професійних ситуацій. Основна увага приділена системі творчих умінь та навичок, які формуються в процесі фахової підготовки спеціалістів фізичного виховання з урахуванням специфіки сучасної освіти.

Ключові слова: вчитель, творчість, навчання, ситуація.

**Іноземцева С.В. Передумови розвитку соціального виховання дітей з особливими потребами**

У статті проаналізовано передумови розвитку соціального виховання дітей і, зокрема, дітей з особливими потребами, визначено суб'єкти, зміст і основні напрями виховного впливу.

Ключові слова: соціальне виховання, діти з особливими потребами, суб'єкти, зміст, напрями виховання.

**Казакова Н.В., Пісоцька Л.С. Умови організації практики з позакласної виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах**

На основі теоретичного аналізу літератури та досвіду організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів визначено та розкрито умови організації практики з позакласної виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: практика з позакласної виховної роботи, умови, організація практики з позакласної виховної роботи в школі.

**Карандаш М.М. Моніторинг формування толерантності у майбутніх учителів історії**

У статті подано результати досліджень з формування толерантних відносин у студентів педагогічного університету.

Ключові слова: толерантність, моніторинг, моделювання, модель, експеримент.

**Каричковська С.П. Зміст навчання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України**

У статті проаналізовано сутність змісту навчання англійської мови у вищих навчальних закладах України з урахуванням специфіки підготовки майбутніх спеціалістів просвітницької сфери.

Ключові слова: зміст навчання іноземної мови, компоненти змісту навчання іноземних мов, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, соціокультурна компетенція.

**Карпенко Г.В. Формування особистісної зрілості підлітків у позакласній роботі**

Висвітлено вікові зміни підлітків (11–15 років). Уточнено поняття “особистісна зрілість підлітків”, розглянуто шляхи її формування в позакласній роботі.

Ключові слова: особистісна зрілість підлітків, формування позакласної роботи.

**Кириченко І.П. Особливості підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України до роботи з неповнолітніми правопорушниками**

Визначено особливості та соціально-психологічні параметри груп неповнолітніх правопорушників; висвітлено проблеми та необхідність підготовки курсантів вищих навчальних закладів ОВС України до роботи з неповнолітніми правопорушниками, розглянуто основні компоненти та напрями підготовки курсантів.

Ключові слова: групи неповнолітніх правопорушників, антисоціальна діяльність, підготовка курсантів, зміст та напрями підготовки, педагогічні умови, суб'єктна взаємодія.

**Клочко Н.Л. Особливості організації елементарної освіти дітей у США**

У статті проаналізовано систему сучасної елементарної освіти в США. Розглянуто основні тенденції реформування дошкільної та початкової шкільної галузі впро-

довж XX ст. Розкрито проблему визначення оптимального віку дитини для початку шкільного навчання.

Ключові слова: навчальний процес, початкова освіта, дошкільне виховання, вік вступу до школи, готовність до навчання, досвід країн зарубіжжя.

### **Кобзева І.О. Психолого-педагогічні та соціальні фактори, що впливають на стан здоров'я студентів коледжу**

Статтю присвячено аналізу факторів, що негативно позначаються на стані здоров'я сучасної студентської молоді. Розглянуто такі фактори, як психоемоційні перевантаження, виникнення залежностей, зниження фізичної активності та недостатня пропаганда здорового способу життя, неорганізованість дозвілля, відсутність взаємодії сім'ї та навчальних закладів у питаннях збереження здоров'я студентів коледжу.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, фізичне виховання.

### **Коваленко О.А. Обдарованість як інтегральна особистісна властивість**

Досліджено феномен обдарованості як інтегральну особистісну характеристику. Проаналізовано інтегрований та функціональний підходи при дослідженні цього феномену, а також розглянуто факторний аналіз креативності. Детально охарактеризовано критерії, за якими визначається творчо обдарована особистість.

Ключові слова: обдарованість, креативність, геній, інтелект, інтегративний підхід, функціональний підхід.

### **Ковтун О.В. Вимоги до професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів: діахронічний аспект**

У статті в діахронічному аспекті розкрито вимоги до професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів. Проаналізовано дослідження лінгвістів, авіаційних операторів-практиків та нормативні документи ІКАО.

Ключові слова: авіаційний оператор, професійно-мовленнєва діяльність, вимоги до професійно-мовленнєвої діяльності, дані лінгвістичних досліджень, вимоги ІКАО, радіотелефонна фразеологія.

### **Коляда Н.М. Дитинство як об'єктивна передумова зародження дитячого руху: до історії питання**

У статті обґрунтовано сутність категорії “дитинство” як психолого-педагогічного та соціокультурного феномену, об'єктивної передумови зародження дитячого руху на рубежі XIX–XX ст.

Ключові слова: дитинство, дитячий рух, соціокінетика дитинства, дитяча організація, дитяче об'єднання.

### **Комісаренко О.В. Математична компетентність у підготовці конкурентоспроможного спеціаліста в аграрному секторі економіки**

В статті автор розглядає компетентнісний підхід при вивченні вищої математики в агротехнологічному університеті. Особливу увагу звернено на формування математичної компетентності інженерів-землевпорядників. Запропонована та проаналізована структура математичної компетентності, а також виділені її основні компоненти.

Ключові слова: компетентнісний підхід, математична компетентність, вища математика.

### **Корнешук В.В. Технологічний підхід до формування професійної надійності майбутніх фахівців**

У статті представлено педагогічну технологію формування професійної надійності спеціалістів, спрямовану на поетапне самовизначення, саморозвиток і самоактуалізацію студентів у межах обраної соціономічної професії та реалізовану за допомогою спеціально дібраних тренувальних засобів.

Ключові слова: технологічний підхід, педагогічна технологія, професійна надійність, соціономічна сфера діяльності.



### **Короленко К.В. Формування готовності майбутніх організаторів спортивно-масової та туристичної роботи до професійної діяльності**

У статті запропоновано модель компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх організаторів спортивно-масової й туристичної роботи в контексті професійної діяльності. Створювані в навчальному процесі моделі виступають засобом пізнання студентами її змісту, організаційних форм, предметних завдань.

Ключові слова: компетенція, орієнтований підхід, професійна підготовка, педагогічна діяльність.

### **Король Л.Л. Краєзнавчий матеріал як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів**

У статті висвітлено роль краєзнавчого матеріалу у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів університетів. Аргументовано основні соціально-педагогічні та методичні функції краєзнавства як складника робочих програм з іноземної мови.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, діалог, комунікативна компетентність, краєзнавчий матеріал.

### **Котова Л.М., Погорелова В.Г. Становлення емоційної стійкості в музикантів-інструменталістів у процесі підготовки до сценічних виступів**

У статті викладено результати комплексного дослідження процесу підготовки музикантів-інструменталістів до сценічних виступів. Розглянуто ефективні методи становлення емоційної стійкості у виконавців під час роботи над музичними творами.

Ключові слова: емоційна стійкість, прилюдні виступи, музиканти-інструменталісти, позитивні емоції.

### **Кравченко В.М. Інтенсифікація педагогічного процесу у вищому навчальному закладі як фактор удосконалення професійної підготовки студентів**

Розкрито сутність та зміст поняття інтенсифікації професійної підготовки фахівців, шляхи та напрями її оптимізації у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: інтенсифікація, педагогічний процес, професійна підготовка.

### **Крамаренко А.М. Вища освіта України: проблеми та напрями модернізації**

У статті розглянуто проблеми модернізації вищої освіти в Україні. Розкрито напрями процесу забезпечення якості вищої освіти, відповідної суспільним, особистісним та виробничим потребам, що продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн.

Ключові слова: модернізація вищої освіти, європейський простір вищої освіти, бакалавр, магістр, доктор філософії (PhD).

### **Кривонос Ю.С. Музичне мистецтво та студентський колектив як засоби формування соціально гармонійної особистості**

У статті висвітлено проблему соціального та психологічного формування особистості студента в колективі. Розглянуто застосування музичного мистецтва як запоруки формування естетично вихованого спеціаліста та соціально сформованої особистості.

Ключові слова: соціально сформована особистість, естетично-вихований спеціаліст, студентський колектив.

### **Кулько В.А. Щодо сутності мотивації навчальної діяльності у студентів вищих навчальних закладів**

Розглянуто питання щодо сутності мотивації навчальної діяльності у студентів вищих навчальних закладів. На основі дослідження наукових робіт визначено основні мотиви студентів до навчального процесу.

Ключові слова: мотив, мотивація навчальної діяльності, внутрішня та зовнішня мотивація, мотиваційна сфера.

### **Куракіна О.М. Формування культури здоров'я в історії вітчизняної педагогіки кінця ХХ століття**

У статті здійснено спробу, спираючись на аналіз навчальних програм окремих дисциплін, прослідкувати динаміку зміни ролі формування культури здоров'я у системі середньої освіти кінця ХХ ст. Підкреслено гуманістичну спрямованість модернізаційних процесів у сучасній національній системі середньої освіти. На основі отриманої інформації визначено роль учителя в процесі формування культури здоров'я учня.

Ключові слова: формування культури здоров'я, система середньої освіти.

### **Кучеренко Н.В. Форми й методи формування професійно-педагогічних якостей майбутнього викладача іноземних мов ВНЗ**

У статті розглянуто основні форми та методи формування професійно-педагогічних якостей майбутнього викладача іноземних мов вищого навчального закладу. З'ясовано, що становленню системи професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови сприяють теоретичні знання про цілі, форми та методи навчально-виховного процесу у вищій школі.

Ключові слова: професійно-педагогічні якості, навчально-виховний процес, викладач іноземних мов.

### **Кушнірик Н.Я. Особливості соціалізації особистості дитини в процесі виховання**

У статті обґрунтовано необхідність соціалізації особистості дитини в процесі виховання; показано вплив багатьох чинників на соціалізацію дитини; розкрито особливості дитячої соціалізації.

Ключові слова: процес виховання, соціалізація особистості дитини, виховання та навчання, дошкільна освіта, педагогічний вплив.

### **Лаврик Т.В. Інваріантна технологія дистанційного навчання студентів: поняття та зміст**

У статті проаналізовано й уточнено поняття "технологія дистанційного навчання". Обґрунтовано етапи технології дистанційного навчання студентів: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольний-рефлексивний.

Ключові слова: технологія навчання, дистанційне навчання, етапи технології.

### **Левашова В.М. Особливості розвитку змісту природничих дисциплін у старшій школі другої половини ХХ ст.**

У статті розкрито особливості розвитку змісту природничих дисциплін у старшій школі другої половини ХХ ст., а саме: широка політехнізація, суттєве підвищення наукового рівня, гуманізація, диференціація та інтеграція змісту природничих предметів.

Ключові слова: розвиток змісту, природничі дисципліни.

### **Мандрик Л.М. Сім'я як соціалізаційний інститут формування гендерної культури особистості**

У цій статті на основі аналізу існуючих у психолого-педагогічній літературі підходів щодо розуміння сім'ї як інституту гендерної соціалізації розглянуто процес гендерної соціалізації як частину загального процесу соціалізації, особливості його засвоєння в сім'ї та вплив гендерних відносин на гендерний розвиток особистості.

Ключові слова: гендерна соціалізація, сім'я, гендерні відносини, гендерний розвиток.

### **Мартинюк П.С. Інформаційні технології в навчальному процесі ВНЗ**

У статті розкривається практика використання інформаційних технологій у навчальному процесі з питань забезпечення формування якості знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у ВНЗ та конкурентоспроможності їх на ринку праці.

Ключові слова: інформаційні технології, навчальний процес, формування якості знань, умінь і навичок.

**Марчук І.П. Аналіз досвіду управління системою професійної орієнтації у Великій Британії**

У статті подано аналіз досвіду управління системою професійної орієнтації Великої Британії. Узагальнено основні проблеми та напрями їх вирішення.

Ключові слова: професійна орієнтація, конкурентоспроможний фахівець, система управління.

**Махов С.А. Зміст та особливості професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів гірничих спеціальностей**

У статті розглянуто зміст та особливості професійно-прикладної спрямованості фізичної підготовки студентів ВТНЗ гірничих спеціальностей.

Ключові слова: освіта, педагогіка, професійно-прикладна спрямованість фізичної підготовки, студенти гірничих спеціальностей, гірнича галузь, підготовка фахівців.

**Мосейко Ю.В. Лекція як активний метод навчання в умовах фахової підготовки майбутніх інженерів-металургів**

У статті розглянуто практику використання компетентнісного підходу у формуванні компетентності майбутніх інженерів-металургів засобами лекційних занять. Подано структурно-логічну схему контекстного вивчення на лекції професійно орієнтованої теми, яка підтвердила свою ефективність у педагогічному експерименті.

Ключові слова: фахова підготовка, лекція, інженер-металург.

**Мусасьв К.Ф. Педагогічний аспект застосування принципу сходження від абстрактного до конкретного**

Розглянуто педагогічний аспект принципу сходження від абстрактного до конкретного як метод побудови наукової теорії, реалізація якого під час навчання передбачає розвиток понять на основі узагальнення та збагачення теоретичним змістом.

Ключові слова: метод сходження від абстрактного до конкретного, метод побудови теорії, концепція емпіризму, узагальнення в навчанні, вихідна “клітина”.

**Мусхаріна Ю.Ю. Експериментальна перевірка ефективності застосування нетрадиційних методів оздоровлення дітей підліткового віку на уроках фізичної культури**

Експериментально досліджено вплив нетрадиційних методів оздоровлення на уроках фізичної культури на фізіологічні показники організму школярів підліткового віку.

Ключові слова: екстримальна перевірка, нетрадиційні методи, фізична культура.

**Облес І.І. Методичний інструментарій дослідження професійної адаптації викладача вищого навчального закладу**

У статті охарактеризовано комплекс діагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня професійної адаптованості викладача вищої школи.

Ключові слова: викладач вищої школи, професійна адаптація, психолого-педагогічна діагностика.

**Орел В.В. Теоретико-педагогічні підвалини соціалізації майбутніх економістів і менеджерів у фаховій підготовці**

У статті розкрито педагогічні умови соціалізації майбутніх економістів і менеджерів у фаховій підготовці. Розглянуто соціалізацію спеціаліста в галузі економіки як психолого-педагогічну проблему, яка набуває надзвичайно важливого значення при педагогічному проектуванні та реалізації навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі економіки.

Ключові слова: соціалізація, фахова підготовка, педагогічне проектування.

**Паласюк Г.Б. Деякі аспекти підготовки медичних сестер у контексті неперервної ступеневої освіти**

У статті розглянуто проблеми медсестринської освіти в Україні на сучасному етапі. Наголошено, що традиційні шляхи підготовки медсестер не забезпечують достат-

нього рівня їх кваліфікації. Фундаментальним кроком в удосконаленні медсестринської освіти в Україні є впровадження неперервної ступеневої освіти: молодша медична сестра – бакалавр – магістр медсестринства. Проаналізовано проблеми відкриття магістратури зі спеціальності “Сестринська справа” та шляхи їх подолання.

Ключові слова: підготовка медичних сестер, неперервна ступенева освіта, рівень кваліфікації.

#### **Пермінова А.В. Проблеми підготовки інженерів-педагогів швейного профілю з початку 1960-х до кінця 1970-х років**

В статті розглянуто питання розвитку та становлення вищих навчальних закладів та їх підрозділів, орієнтованих на підготовку інженерів-педагогів швейного профілю з початку 1960-х до кінця 1970-х років.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, вищий навчальний заклад, факультет, кафедра, інженер-педагог, професійна підготовка.

#### **Підбуцька Н.В., Савченко Н.О. Самооцінка як компонент самоствердження особистості студента ВНЗ**

Серед найважливіших утворень у структурі спрямованості особистості, що визначає її ставлення до об'єктів соціального оточення, є ціннісні орієнтації та самооцінка. Формування адекватної самооцінки, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей завжди було важливою соціальною проблемою. Самооцінка належить до центральних утворень особистості.

Ключові слова: самооцінка, самоствердження, ціннісні орієнтації.

#### **Потапюк Л.М. Проблеми національного виховання молоді в контексті діяльності Першого педагогічного конгресу**

У статті проаналізовано особливості діяльності Першого педагогічного конгресу, визначено систему побудови національного виховання, виокремлено основні його напрями та розкрито їх сутність.

Ключові слова: національне виховання, система виховання, навчально-виховний процес, національна ідея, національні цінності, українознавство.

#### **Прикотенко Т.А. Досвід формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи у другій половині ХІХ ст.**

У статті здійснено спробу узагальнити набутий досвід формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи.

Ключові слова: початкова школа, позитивне ставлення, навчання.

#### **Приходченко О.В. Просвітницька робота з майбутніми матерями з теми “Вагітність, пологи та уникнення ускладнень”**

У статті висвітлено особливості просвітницької роботи з майбутніми матеріалами з теми “Вагітність, пологи та уникнення ускладнень”.

Ключові слова: просвітницька робота, пологи, матері.

#### **Райко В.В., Почекалін І.М. Модель формування професійної культури офіцерів в умовах службової діяльності**

У модель формування професійної культури офіцерів в умовах службової діяльності включено п'ять блоків: концептуальну основу, процесуальну частину, програмно-методичне забезпечення, діагностичний інструментарій та кінцевий результат, складові яких розглянуто в статті.

Ключові слова: формування, офіцер, службова діяльність, модель.

#### **Резнік С.М. Умови реалізації особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці студентів**

У статті визначено психолого-педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці студентів, такі як вибір відповідних змісту, форм, методів навчання та психолого-педагогічна допомога в самовизначенні й само-

реалізації особистості. Особливо підкреслено важливість такої умови, як розуміння індивідуальних особливостей студента.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, психолого-педагогічні умови.

### **Резунова О.С. Допрофесійна підготовка молоді до навчання в аграрному ВНЗ як складова безперервної освіти**

У статті висвітлено роль допрофесійної підготовки майбутніх студентів ВНЗ у системі підготовки фахівців-аграріїв. Наведено огляд останніх праць, присвячених питанням безперервної освіти та профорієнтації учнів шкіл.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, безперервна освіта, профорієнтація.

### **Романовська Л.І. Педагогічні основи саморозвитку особистості старшокласника в дитячому громадському об'єднанні**

У статті проаналізовано проблему діяльності дитячих громадських об'єднань як чинник прискорення саморозвитку старшокласників – членів зазначених об'єднань. Значну увагу приділено висвітленню психологічних особливостей процесу саморозвитку особистості, аналізу складових роботи дитячих спілок.

Ключові слова: дитячі громадські об'єднання, старшокласники, саморозвиток.

### **Рябченко Л.О. Управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів**

У статті розглянуто проблему управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів. Автор доводить, що організацію пізнавальної діяльності студентів (рівень її забезпечення у ВНЗ) можна розглядати як системний чинник забезпечення якості вищої освіти та ефективності підготовки спеціалістів до професійної діяльності.

Ключові слова: самостійна пізнавальна діяльність, якість вищої освіти, майбутній економіст.

### **Самошкіна Н.В. Проблемні питання, задачі та завдання як спосіб активізації навчальної діяльності студентів у викладанні педагогіки**

Проблемні питання, задачі та завдання як спосіб активізації навчальної діяльності студентів у викладанні педагогіки. У статті висвітлено проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом використання проблемних питань, творчих завдань і задач. Подано приклади проблемних питань, завдань і задач, які доцільно використовувати на заняттях з педагогіки.

Ключові слова: активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, проблемне питання, навчальне завдання, пізнавальна задача.

### **Сандовенко І.В. Впровадження принципів універсального дизайну у викладанні в університетській освіті Канади**

У статті висвітлено особливості впровадження принципів універсального дизайну у викладанні у вищій освіті Канади. Акцентовано увагу на значенні цих інноваційних процесів у забезпеченні доступності і якості освіти.

Ключові слова: універсальний дизайн (УД), універсальний дизайн у викладанні (УДВ), інклюзія, доступність, студентоцентрованість, вища освіта.

### **Святьєв А.В. Особливості вибору змісту підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності**

Особливості вибору змісту підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності. У статті розкрито особливості та проблеми вибору змісту підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: підготовка, майбутній тренер-викладач, професійна діяльність, фізична культура та спорт.

**Сергеева З.П. Розвиток фонематичного слуху як умова оволодіння звуковим аналізом слова та навчання читання в старшому дошкільному віці**

В статті розкрито необхідність розвитку фонематичного слуху у молодших дошкільників, обґрунтовано його зв'язок зі звуковим аналізом слова та оволодінням читанням у старшому дошкільному віці.

Ключові слова: фонематичний слух, звуковий аналіз, читання, інтонаційно наголошена вимова.

**Сергієнко Н.С. Типові проблеми оволодіння юридичною термінологією англійською мовою**

Розглянуто головні проблеми, що виникають при перекладі юридичних термінів з англійської мови, та наведено типологію цих проблем, що базується на мовних особливостях юридичних термінів, урахував екстралінгвістичні й технічні аспекти перекладу термінів та орієнтована на подолання реальних мовних труднощів, з якими стикаються студенти при вивченні термінології іноземною мовою.

Ключові слова: юридична термінологія, типові проблеми перекладу, способи перекладу, методика роботи над термінами.

**Сердюк С.М., Бондаренко О.А. Роль психолога в освіті для забезпечення сталого розвитку глобальної соціоекосистеми**

Обґрунтовано актуальність і розглянуто теоретичні основи формування екологічної свідомості суспільства через освіту, виходячи з положень Концепції сталого розвитку суспільства. Визначено місце та роль психолога у формуванні екологічних параметрів суспільної свідомості й необхідність використання для забезпечення освіти з метою сталого розвитку основних характеристик людини, що впливають на її життєдіяльність. Показано, що саме психолог може забезпечити зв'язок між Концепцією та системою освіти.

Ключові слова: екологічна свідомість, глобальна соціоекосистема, ноосфера.

**Сидоренко-Николашина Е.Л. Організація контролю знань з вищої математики з використанням засобів картування навчального матеріалу**

У статті розглянуто організацію контролю знань з вищої математики у студентів агротехнологічних спеціальностей з використанням засобів картування знань, наведено приклади структурно-логічних схем та розрахунок рейтингу студентів за результатами контролю.

Ключові слова: кредитово-модульна система навчання, форми контролю знань, структурно-логічна схема, візуалізація навчального матеріалу, картування знань.

**Скірко Р.Л. Модернізація навчально-виховного процесу як фактор впливу на формування професійної підготовки майбутніх психологів**

На основі аналізу наукових досліджень з проблем професійного становлення майбутніх фахівців визначено, що модернізація навчально-виховного процесу передбачає: побудову педагогічного процесу на акмеологічній основі, створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу студентів, використання позааудиторної роботи з метою самовдосконалення.

Ключові слова: позааудиторна робота, навчально-виховний процес, професійна освіта.

**Скучинська Л.С. Стимулювальний вплив мотивів у процесі вивчення іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі**

У статті обґрунтовано значення і вплив мотивації на ефективність пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Розкрито умови впливу емоційного фактора на навчальну діяльність студентів.

Ключові слова: мотив, мотивація, пізнавальний інтерес, емоційний фактор.

### **Служинська Л.Б. Теоретичні основи підготовки майбутніх менеджерів-економістів до професійної діяльності**

Розглянуто поняття “готовність”, “компоненти готовності”, “психологічна готовність”, “професійна готовність”; розкрито специфіку готовності менеджерів-економістів до професійної діяльності, структуру формування готовності майбутніх менеджерів-економістів.

Ключові слова: готовність, компоненти готовності, психологічна готовність, професійна готовність, менеджер-економіст.

### **Старкова Н.О. Розвиток у студентів немовних ВНЗ здібностей до самостійної роботи з довідковою літературою**

У статті розглянуто поняття автономності студента, організацію його самостійної роботи, нові методи застосування автономності під час навчального процесу та навчання роботи з довідковою літературою. Подано види словників, форми та методи роботи з довідковою літературою, сучасні підходи до організації навчального процесу.

Ключові слова: автономність, довідкова література, види словників, самостійна робота, сучасні підходи.

### **Стрельцова Н.Ю. Організація самостійної роботи студентів на практичних заняттях з органічної хімії**

У статті розглянуто основні складники технологічного підходу до організації самостійної роботи студентів на практичному занятті з органічної хімії. Визначено принципи відбору завдань для самостійної роботи й умови їх ефективного застосування в навчальному процесі. Запропоновано критерії оцінювання самостійної роботи на практичному занятті.

Ключові слова: самостійна робота, практичне заняття, навчальні завдання, критерії оцінювання.

### **Сулейманова В.Р. Діагностика стану розвитку мотивації до навчання англомовного спілкування студентів у ВНЗ**

У статті розглянуто сучасний стан розвитку мотивації навчання англомовного спілкування студентів вищих технічних навчальних закладів і умови оптимізації навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

Ключові слова: мотивація, оптимізація навчання, англомовне спілкування, вищий технічний навчальний заклад.

### **Таскіна Н. Соціокультурна рельєність у спадщині Пителима Сорокіна**

Стаття присвячена сутності соціокультурної реальності. Автор дає характеристику основним компонентам соціокультурної взаємодії (суб'єктам взаємодії, суспільству і культурі як сукупності значень, цінностей і норм). Автор показує вплив “матеріальних артефактів” на людей.

Ключові слова: соціокультурна реальність, суб'єкти взаємодії, особистість, значення, цінності, норми, матеріальні артефакти.

### **Тернавська Л.М. Гуманістичні засади організації самостійної роботи студентів**

У статті проаналізовано суть гуманістичного підходу до організації самостійної роботи студентів, основні принципи цього напрямку й особистісні якості випускника сучасної школи.

Ключові слова: самостійна робота студентів, напрям розвитку системи освіти, принципи організації гуманістичного напрямку, якості випускника школи.

### **Томашевська І.П. Професійно-педагогічна позиція як складова підготовки майбутнього вчителя**

У статті розкрито сутність професійно-педагогічної позиції та її значення в реалізації завдань професійної підготовки майбутніх учителів. Обґрунтовано складові пе-

дагогічної позиції: мотиви, установки, ставлення до педагогічної діяльності. Визначено джерела та механізми формування професійної позиції.

Ключові слова: позиція, професійно-педагогічна позиція, професійна підготовка.

#### **Трощій Н.П. Обґрунтування актуальності вивчення дисципліни “Безпека життєдіяльності” у вищих навчальних закладах**

У статті розглянуто актуальні проблеми вивчення дисципліни “Безпека життєдіяльності” у вищих навчальних закладах. Висвітлено джерела та основні види небезпек, основні проблеми безпечної життєдіяльності на сучасному етапі розвитку суспільства. Проаналізовано різні підходи до визначення місця дисципліни “Безпека життєдіяльності” в навчальному процесі.

Ключові слова: вищі навчальні заклади, дисципліна “Безпека життєдіяльності”, навчальний процес.

#### **Турська О.В. Зміст категорії “емоційна культура” в сучасних педагогічних дослідженнях**

Стаття присвячена розгляду змісту категорії “емоційна культура” в сучасних педагогічних дослідженнях, розглянуто основні компоненти емоційної культури.

Ключові слова: емоції, почуття, культура, переживання, емоційна культура, особистість, формування.

#### **Хаустова О.В. Андрагогічні засади розвитку духовного потенціалу вчителя**

У статті розглянуто можливості врахування андрагогічних засад розвитку духовного потенціалу вчителя, вікових особливостей розгортання духовного життя, специфіки, необхідних принципів, методів навчання післядипломного освітнього процесу.

Ключові слова: андрагогіка, духовний потенціал вчителя, післядипломний освітній процес.

#### **Черепехіна О.А. Формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах студентського науково-дослідного гуртка у ВНЗ**

У роботі розкриваються особливості формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах студентського науково-дослідного гуртка у ВНЗ. Наголошується на ролі індивідуалізації процесу участі студентів у роботі гуртка, що сприятиме розвитку професійного мислення та мотивації професійного саморозвитку майбутніх психологів.

Ключові слова: професіоналізм, формування професіоналізму, майбутні психологи, студентський науково-дослідний гурток.

#### **Чернишова Н.О. Педагогічні імперативи у формуванні виховного ідеалу України й Польщі**

У статті проаналізовано праці вітчизняних педагогів з виховного ідеалу й надано визначення цьому поняттю. Зроблено акцент на головних імперативах поняття та сфокусовано увагу на тому, як це поняття розвивалось, починаючи з доби козацтва й до нашого часу.

Ключові слова: виховний ідеал, освітня система, християнський світогляд, гідність, творча особистість.

#### **Чорновіл І.С. Самостійна робота при підготовці студентів-медиків у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації**

У статті розглянуто види самостійної роботи студентів, проаналізовано особливості самостійної роботи студентів-медиків у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації.

Ключові слова: самостійна робота, самостійність, мотивація, обов’язкова самостійна робота.

#### **Чумакова А.А. До проблеми виявлення значення психофізіологічних факторів у соціалізації людини**

У статті розглянуто психофізіологічний аспект соціалізації людини. Соціум – багатопланове явище. Соціалізація – найважливіший процес пізнання та засвоєння індивідом



власної суспільної сутті, його взаємодія зі всією сукупністю соціальних явищ. Психофізіологія людини – фактор, який визначає результативність її соціального життя.

Ключові слова: соціум, соціалізація, механізми соціалізації, психофізіологія людини.

### **Шевченко В.І. Самостійна творча робота майбутніх учителів музики з розвитку виконавської майстерності в процесі професійної підготовки**

В статті розкрито сутність самостійної творчої роботи майбутніх учителів музики щодо розвитку виконавської майстерності як основного компоненту їх професійної підготовки. Доведено, що самостійна творча робота є основою для подальшої професійної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів.

Ключові слова: самостійна творча робота, творча активність, виконавська майстерність.

### **Шкваріна Т.М. Систематизація принципів підготовки вчителів до навчання іноземної мови дітей дошкільного віку**

У статті розглянуто систему спеціальних методичних принципів, що ґрунтуються на загальнопедагогічних принципах системи підготовки вчителів до навчання іноземної мови дітей дошкільного віку. Успіх навчання фахівців вказаного напрямку залежить від урахування принципів цілепокладальної, змістово-інструментальної, методично-організаційної та контрольної-оцінювальної підсистем підготовки.

Ключові слова: загальнопедагогічні принципи, спеціальні методичні принципи, система підготовки, вчителі іноземної мови, навчання іноземної мови, діти дошкільного віку.

### **Шломенко О.Б. Педагогічна система формування професійної спрямованості навчання гуманітарних дисциплін в економічних вищих навчальних закладах**

У статті висвітлено питання, пов'язані з моделюванням педагогічної системи формування професійної спрямованості навчання гуманітарних дисциплін у ВНЗ економічного профілю. Формування професійної спрямованості майбутніх економістів розглядається як педагогічний процес соціальної взаємодії його учасників (викладач – студент), що відбувається в спеціально створеній педагогічній системі, компоненти якої відтворюють особливості діяльності фахівця з економіки в цій сфері.

Ключові слова: професійна спрямованість, професійна спрямованість майбутніх економістів, педагогічний процес, педагогічна система.

### **Шутько Т.П. Міжособистісне спілкування як проблема професійної комунікації майбутніх молодших медичних спеціалістів**

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкривається специфіка професійної комунікації в діяльності молодшого медичного спеціаліста. Автор аналізує виявлений рівень розвитку комунікативних якостей майбутніх фахівців, проводячи діагностику комунікативної установки та комунікативних схильностей.

Ключові слова: комунікативні якості, професійна комунікація, міжособистісне спілкування, комунікативна установка, комунікативні схильності.

### **Ягремцева А.О. Гендерний підхід у педагогіці вищої школи Німеччини**

Статтю присвячено реалізації гендерного підходу в педагогіці вищої школи Німеччини. Проаналізовано наукові розробки низки провідних сучасних німецьких дослідників, висвітлено основні ідеї гендерного підходу, гендерного мейнстрімінгу та гендерної компетенції в педагогіці вищої школи Німеччини. Підкреслено важливу роль гендерного підходу в освітньому процесі Німеччини.

Ключові слова: гендерний підхід, гендерна компетенція, вища освіта.

## ANNOTATIONS

### **Aghyppo A.Y. Organization of independent work of students to the terms of teaching in an institute of higher**

Data which were got during collection of information are represented in the given article, where a main task was the awareness of organization of independent work of students of freshmen to their teaching in an institute of higher. Except for it the analysis of process of adaptation of students to their independent work was conducted.

Key words: independent work of student, organization of teaching, condition of adaptation.

### **Alekseeva G.N. Forming of readiness of future social teachers to application of computer technologies in professional activity**

Essence of readiness of future social teachers has been exposed to application of computer technologies in professional activity. The structure of this readiness, consisting of psychological, generally pedagogical, informationally communicative and specialized blocks has analyzed.

Key words: readiness of future teacher, structure of readiness to the use of ICT in an educational process, psychological, generally pedagogical, informationally communicative, components of readiness.

### **Apanasenko M.G., Kaledin P.P. Theory and practice in formation of students' cognitive interest**

The authors of the article research into the phenomenon of students' cognitive interest using the scientific analysis of classical and modern psychoeducational literature. They also develop the conceptual regulations of educational administration of students' cognitive interest formation on the basis of humanization of educative process, subject integration, informatization (information processing technology), new didactic technology. The theoretical investigation is supported by the generalized experience of Zaporizhia Gymnasium "Contact" and the experience of one of the authors of the article, ZG "Contact" Biology and Geography teacher.

Key words: cognitive interest, educational administration, activity, cognitive activity, informatization (information processing technology), humanization, subject integration.

### **Bessarab A.O. The role of educational book in the modern educational system of higher education in Ukraine**

The article defines the place of educational book in the modern educational system of higher education in Ukraine. Functions of educational book (manual, textbook) are discovered: management of educational content assimilation, communication, information, cognitive, developing, organizing, systematisation, transforming, stimulating, coordinating, rationalisation, self-education, educational, imprinting of information and self-control.

Key words: functions of educational book, manual, textbook

### **Bogdanova A.S. Professional preparation of physical training teachers is In-Service Teacher Training**

In the article the features of professional preparation of physical training teachers are examined in development of their professional competence in an intercourse period in the system of In-Service Teacher Training. The specific of organization of teaching of adults opens up. Basic attention is concentrated on the projects of professional development, independent work and interactive methods teaching which are instrumental in professional growth and self-perfection of physical training teachers.

Key words: professional preparation of physical training teachers, professional competence, In-Service Teacher Training.

**Borisova M.V. New institutions development in Canadian post-secondary education in the context of e-learning implementation**

In the given article the analysis of the e-learning development in Canadian post-secondary education is given, the advantages and disadvantages of e-learning implementation are shown; the main organizational structures of Canadian post-secondary institutions in the context of e-learning implementation are outlined.

Key words: e-learning, Canadian post-secondary education, institutional forms.

**Vasyljeva M.P. Providing of deontological component of students professional preparation in the conditions of higher education update**

The ways of providing of deontological component of professional preparation of students open up in the article – future teachers in the process of their professional preparation in the conditions of higher pedagogical educational establishment because of the ideas of update of maintenance of higher education and application of the competent-oriented approach to his structure and organization.

Key words: deontological component, content of higher education, competent-oriented approach.

**Vasyljeva O.A. Reflexion as philosophical and pedagogical category**

The article is devoted to a theoretical analysis of philosophical and pedagogical approaches to the investigation of the notion “reflexion”. Structure, functions and conditions of reflexion development as a pedagogical category have been defined in the given article. Reflexion formation environment and it’s the importance have been studied here.

Key words: pedagogical reflexion, reflexional activity, professional reflexion.

**Vitchynkina K.O. Theoretical and methodological approaches to determination of creative activity as one of personal activities.**

In the article are considered and analysed different approaches to determination of the activities and creative activity as one of its component.

Key words: activity, creative activity, aspect, term, feature, level.

**Volkova T.I. The administration of the educational system development of the secondary institutions of the innovative type.**

In the given article the theoretical bases of the creation and implementation of the educational systems are examined as well as the model and the criteria of the effectiveness of the administration of the educational system development of the secondary institutions of the innovative type.

Key words: administration, development, examination, educational process, educational system, self-study, metrics and criteria, the rights of a child, model.

**Hamanjuk V.A. European and interethnic aspect of school education in Germany**

This article contents analyses of languages’ education at schools in Germany by integration and globalization conditions.

Key words: language school education, eurointegration, globalization

**Harkusha I.V. Rhetorical arguments as a way of persuasive influence of future advertisers**

The article shows the essence, the structure of persuasive influence and its importance for communication of the advertisers, researchers analyzed the approaches to determining the nature of rhetorical arguments, grounded ways of preparing for future advertisers to reasoning in the process of communication.

Key words: persuasive influence, rhetorical arguments, communication.

**Holovachuk N.I. Outer factors of formation of specialist's abilities to creative activity**

Outer factors, which influence formation of personality's ability to creative activity have been analyzed in the article. The main of these are creative environment, acquaintance with culture and art, psychological comfort. Non-reglamentation of activity, referent group, creative activity of a teacher, specially organized creative interaction and creative activity in group, general cognition and ideas generation seriously influence creative relation of a personality to the activity.

Key words: factors, creativity, ability, creative qualities.

**Gorbunova N.V. Lexical competence of preschool children in modern studies**

The author examines the lexical competence as the ability to instantly call from long-term memory standard words, depending on the speech task and include the word in a verbal conversation, illuminates the results of modern research on the formation of lexical competence of preschool children.

Key words: lexical competence, pre-school age children.

**Horohovska T.V. About the organization and management of students' self-work in law university**

The article is devoted to the problem of organization and guidance of the students of law University's self work. The author's approach gives the opportunity to perfect the stable system of the self work's management which takes place in the Universities of MIA of Ukraine keeping its traditional fundamentality and universal character.

Key words: self-work, planning, management of self-work, individualization of education process, teaching stuff, intensification of educational process.

**Grigorova L.S. Organization of social and pedagogical work with talented children in Ukraine in 70-80-ies years of the XX th century**

The main matter, forms and methods of social and pedagogical work with talented children in Ukraine in 70-80-ies years of the XX th century are considered in the article. Also the peculiarities of the organization of work with talented children in the investigated period are analyzed.

Key words: social and pedagogical work, social pedagogue, talented children.

**Hulay O.I. Test technology of the monitoring of knowledge on chemistry in technical institute**

In the article the analysis results of competence approaches to the training of specialist in the system of higher education are adduced. Results of the application of test technology of teaching chemistry to engineer students at Lutsk national technical university are presents.

Key words: competency, competence, monitoring, testing.

Hura O.I. Features of multimedia interactive educational tools

An attempt to describe the basic features of multimedia interactive textbook as a didactics mean of teaching is carried out in the article.

Key words: didactic mean of teaching, multimedia interactive textbook.

**Danylevitch A.K. Management of quality of educational managers' professional training in magistracy**

The article discusses the factors that contribute to the effective control to quality management training in education in the magistracy.

Key words: education manager, professional training, quality and purposes of education, education content, educational technologies.

**Dzyadevych J.V. Forming the image of art specialties students as psychological and pedagogical problem**

This article discusses the psychological and pedagogical aspects of the problem of image formation of students' artistic disciplines.

Key words: image, psychological and pedagogical problem, self-concept.

**Dolinsky E.V. Study criteria for readiness of students to distance learning**

The article deals with the problem of distance education and description of its main forms and technologies. The level, criterial characteristics of students availability for distance learning on the basis of information technologies are characterized.

Key words: distance learning, information technology, independent work, the education characteristics.

**Doronina T. Egalitarianism consciousness and educational possibilities of its formation (gender aspect)**

The article is devoted to the role of education in the formation of egalitarianism consciousness, the treatment of concepts egalitarianism and consciousness is found out by modern science and, the substantial value of concept egalitarianism consciousness is established and perspective directions of formation of egalitarianism consciousness in educational process are defined.

Key words: gender, formation, egalitarianism, consciousness, the gender approach.

**Dorosh G.O. Ukrainian speech etiquette: syntactic and stylistic aspect**

The article deals with syntax and stylistic peculiarities of Ukrainian etiquette.

Key words: etiquette, speaking, skills, etiquette phrase.

**Dyachenko M.D. Formation of professional culture of dialogue in the process of the training of future journalists**

The article highlights some aspects of the formation a culture of dialogue and professional communication as the important element of communicative competence in the training of future journalists. The basic requirements are outlined to the construction of the dialogic speech in the process of professional intercourse. Importance of forming of in a civilized manner-language competence, professional culture of dialog is well-proven for students-journalists.

Key words: conversation, dialogue, journalist, interview, speech, communicativeness, communication, culture of professional intercourse, professional training of students.

**Ermak L.S. International experience of young specialists training in colleges**

In article foreign experience of preparation of younger experts in sphere of technical schools and colleges of some countries is considered. The basic problems and tendencies of development of process of preparation of experts in colleges are allocated.

Key words: experience of vocational training, reforming of vocational training, college.

**Zabyjaka I. Self-work in the professional training system of students in higher technical education**

The meaning of the organization of the technical specialty students' self-work in the process of their preparation is described in the article. The analysis of the specificity of the use of professional-oriented tasks in the activation of students' self-work is made.

Key words: students' self-work, students' individual-cognitive activity, extra-curricular self-work, professional-oriented tasks.

**Zorina M.O. About the problem of determining the relevance and characteristics of a life safety culture**

The article discussed the concept of a culture of life safety justifies the relevance. Of the problem and the characteristics of a culture of life safety in the process of training the future specialist.

Key words: safety of ability to live, culture of safety of ability to live, vocational training of the expert.

**Zubchenko L.V. Formation of pedagogical creativeness of future physical training teachers while using problem situations**

In the article formation of pedagogical creativeness of future physical education teachers while using problem situations is considered. The main attention is given to the system of creative skills and abilities which are formed on the process of professional training of specialists of physical education taking into account peculiarities of contemporary education.

Key words: teacher, creativeness, education, situation.

**Inozemtseva S.V. Premises of development of social education of children having special needs.**

Premises of development of social education of children and, in particular, children having special needs are analyzed, subjects, the maintenance and main directions of educational influence are determined in the article.

Key words: social education; children having special needs; subjects, the maintenance, directions of educational.

**Kazakova N.V., Pisotska L.S. Conditions of practice organization in out-of-school upbringing work in higher pedagogical education**

According to the theoretical analysis of the literature and the experience of the efficient organization of teaching practice in out-of-school hours were disclosed conditions of the teaching practice organization in out-of-school hours in higher teachers' training educational establishments.

Key words: teaching practice at out-of-school hours, conditions, organization of teaching practice at out-of-school hours.

**Karandash M.M. Study of tolerance formation of future teachers of history**

The article presents the results of studies on the formation of tolerant relations with students of Pedagogical University.

Key words: tolerance, study, modelling, model, experiment

**Karichkovska S.P. The content of foreign language studies in higher pedagogical education in Ukraine**

In the article the content of studies English is analysed in higher educational establishments of Ukraine taking into consideration the peculiarities of training of future specialists of the educational sphere.

Key words: content of foreign language studies, components of foreign language studies, language competence, speech competence, sociocultural competence.

**Karpenko A.V. Formation of a personal maturity of teenagers in out-of-class work**

Age changes of teenagers (11–15 years) are shined. Concepts are specified a personal maturity of teenagers. Ways of its formation to out-of-class work are considered.

Key words: a personal maturity of teenagers, formation of out-of-class work.

**Kirichenko I.P. Features of training of cadets of higher educational establishments of organs of internal affairs of Ukraine for the work with minor offenders**

There are certain features and socially-psychological parameters of groups of minor offenders in the article; problems and necessity of preparation of students of higher educational establishments of organs of internal affairs of Ukraine are lighted up to work with minor offenders, basic components and directions of preparation of students are considered.

Key words: groups of minor offenders; antisocial activity; preparation of students; table of contents and directions of preparation; pedagogical terms; subject co-operation.

**Klochko N.L. Features of organization of children's elementary education in the USA**

The article is analysed the system of modern elementary education in the USA. The basic tendencies of reformation of preschool and primary school industry are considered dur-

ing a XX century. It is devoted to the problem of determination of optimum child's age beginning of school studies.

Key words: studying process, primary education, entering age to school, studying readiness, experience of foreign countries.

**Kobzeva I.O. Psychological, pedagogical and social factors that affect the health of college students**

In the article analyze factors that negative influence on the condition health of students. Consider on the factors: psychology-emotion load, arise dependence, decrease physical activity, insufficiently propaganda health mode of life, not organization leisure, lake of interaction studies institution with family in the questions about keeping health of students.

Key words: health, health mode of life, physical education.

**Kovalenko O.A. Giftedness as an integral personal quality**

The article is devoted to the investigation of the phenomenon of giftedness as an integral personal quality. The integrated and functional approaches to the investigation of the phenomenon of giftedness are analysed, and the factor analysis of creativity is characterized. The criteria typical of the gifted personality are considered in detail.

Key words: giftedness, creativity, genius, intelligence, integrated approach, functional approach.

**Kovtun O. Requirements to professional speech activity of aviation operators: diachronical aspect**

The article diachronically outlines requirements to professional speech activity of aviation operators. Investigations of linguists, aviation operators and ICAO regulations have been analysed.

Key words: aviation operator, professional speech activity, requirements to professional speech activity, linguistic investigations' data, ICAO requirements, radiotelephony phraseology.

**Koljada N.M. Childhood as an objective condition for the birth of the children's movement: the history of the issue**

In the article grounded essence of category "childhood" as the psychological and pedagogical and social and cultural phenomenon, objective pre-condition of origin of child's motion on the border of XIX–XX of item.

Key words: childhood, child's motion, child's organization, child's association.

**Komissarenko E.V. The mathematical competence in the training of competent specialist in the agrarian sector of economy.**

The author considers the approach of competence at the study of higher mathematics in the agrotechnological university. The special attention is paid on the forming of mathematical competence of engineers of land management. The mathematical competence structure is offered and analysed, the main components of mathematical competence are selected.

Key words: approach of competence, mathematical competence, higher mathematics.

**Korneshchuk V.V. Technological approach to forming professional reliability of would-be specialists**

This article presents the pedagogical technology of professional reliability of socioeconomic sphere specialists' development aimed at gradual self-definition, self-development and self-actualization of students within their chosen socioeconomic profession was created; the technology was introduced with the help of specially designed training techniques.

Key words: technological approach, pedagogical technology, professional reliability, socioeconomic sphere of activity.

**Korolenko K.V. Formation of preparedness for future organizers of mass sports and tourism work for the profession**

This article has proposed a model of competence-oriented training of future organizers of mass sports and tourism work in the context of professional activity. Created in the ed-

educational process models advocate learning tool by students of its content, organizational forms, focused goals.

Key words: jurisdiction, oriented approach, professional preparation, pedagogical activity.

**Korol' L.L. Local Material as Means of Forming of Foreign Language Communicative Competence of Students of Non-philological Specialties of Higher Educational Establishments**

The role of local materials in forming communicative competence of university students is investigated in the article. The main social-pedagogic and methodological functions of local history, geography and culture as a constituent part of the English language curriculums are submitted.

Key words: cross-cultural communication, dialogue, communicative competence, local material.

**Kotova L.M., Pogorelova V.G. Formation of musicians-instrumentalists emotional stability in preparation for stage performances**

The results of complex research on the musician-instrumentalists training for the stage performance are presented in the article. It describes the efficient methods of the performers' emotional firmness during the work with musical composition.

Key words: performance stability, public performance, musician-instrumentalists, positive emotions.

**Kravchenko V. Intensification of pedagogical process in a higher educational establishment as a factor of improving students professional training**

The essence and the contents of the "intensification" concept of the specialists professional training are defined. The ways and directions of its optimization in higher educational establishments are identified.

Key words: intensification, pedagogical process, professional training.

**Kramarenko A.M. Higher education in Ukraine: problems and ways of modernization**

The article deals with the basic provisions of the problems of modernization of higher education in Ukraine. The questions of organization and management of higher education, based on domestic needs of the present stage of social development and introduction of the domestic educational system of the Bologna Declaration.

Keywords: modernization of higher education, european higher education area, BA, MA, PhD.

**Krivosos U.S. Music art and the student team as a means of forming social and harmonious personality**

The problem of social and psychological formation of the student's personality in the community is considered in this article. The usage of musician art as the mortgage of formation of aesthetical educative specialist and a socially formed personality is also examined here.

Key words: a socially formed personality, an esthetical educative specialist, the student's community.

**Kulko V.A. About the essence of students educational activity motivation of higher educational establishments**

It is considered the question relating to the essence of students educational activity motivation of higher educational establishments. The main motives of the students to educational process are defined on the basis of scientific researches.

Key words: motive, motivation of educational activity, internal and external motivation, motivational sphere.



**Kurakina E.N. The formation of health culture in the history of national pedagogies in the end of XX th century**

The author has attempted, on the basis of analysis of educational programs of the several disciplines, to trace the dynamics of the change of the role of creating a culture of health in secondary education in the late twentieth century and underlines the humanistic focus of modernization processes in the modern national system of secondary education. On the basis of the factual information, the author focuses on the role of teachers in the process of creating the health culture among students.

Key words: health culture formation, secondary education.

**Kucherenko N.V. Forms and methods of professional and pedagogical qualities of future foreign language teacher in higher education**

In this article are studied main forms and methods of forming professional pedagogical qualities of future teacher of foreign languages. Studied theoretical knowledge of objectives, forms and methods of academic process promote forming process of professional pedagogical qualities of future teacher of foreign languages.

Key words: professional and pedagogical qualities, educational and bringing-up process, foreign language teacher

**Kuchniryk N. The social peculiarities of child personality in the process of education**

The article deals with the necessity of socializing of a child personality in the process of education; the influence of many factors on the socializing of a child and peculiarities of children's socializing.

Key words: process of education, socialization of personality of child, education and studies, pre-school education, pedagogical influence.

**Lavryk T.V. Invariant technology of distance learning for students: the concept and content**

The concept "technology of distance learning" is analysed and specified in the article. The author proves stages of technology of distance learning of students: orientation, cognitive and transforming, control and reflexive.

Key words: technology of training (learning), distance learning, technology phases.

**Levashova V.N. The features of development of maintenance of natural disciplines at high school of the second half of the XX century**

The features of development of maintenance of natural disciplines at high school of the second half of the XX century are shown in the article, namely: wide polytechnicalization, substantial increase of scientific level, humanization, differentiation and integration of maintenance of natural subjects.

Key words: development of maintenance, natural disciplines.

**Mandryk L.M. Family as socialisation institute of individual gender culture formation**

In this article on the basis of analysis of the existing approaches in the psychological-pedagogical literature to the understanding of a family as the institute of gender socialisation is considered process of gender socialisation as a part general to process of socialisation, its feature in a family and influence of gender relations

Key words: gender socialisation, family, gender relations, gender development.

**Martynjuk P.S. Informative technologies in higher education**

The practice of using the informative technologies in education is lighted in the article. The forming of quality of knowledge, skills and habits of the future specialists in the higher educational establishments and their competitiveness at labour markets are also ensured in the article.

Key words: informative technologies, educational process, formation of knowledge quality, skills and habits.

**Marchuk I.P. The analysis of the professional orientation system in Great Britain**

In the article the author outlines the main modern management tendencies in the professional orientation system of Great Britain. Their level is monitored closely and evaluated.

Key words: professional orientation, competitive specialist, management.

**Mahov S.A. Content and peculiarities of professional applied approach to physical training of graduate students on mining engineering departments**

In this article a content and peculiarities of professional applied approach to physical training of graduate students on mining engineering departments are considered.

Key words: education, pedagogies, professional applied approach to physical training, mining industry, specialists training.

**Mosejko J.V. Lecture as an active educational tool in professional training of future metallurgical engineers**

The article reviews the practice of using kompetention theory in building of future engineers-metallurgists means of lectures. Field structural and logical scheme of contextual learning in lectures professionally oriented topics, which confirmed its effectiveness in pedagogical experiment.

Key words: professional preparation, lecture, metallurgical engineer.

**Musaev K.F. Pedagogical aspect of the principle of motion of the abstract to the concrete**

We consider the pedagogical aspect of the principle of movement from the abstract to the concrete as a method of constructing a scientific theory, the realization that the training involves the development of concepts on the basis of generalizations and enrich the theoretical sense.

Key words: movement from the abstract to the concrete, the method of constructing the theory, the concept of empiricism, a synthesis of learning, the original “cage”.

**Musharina J.J. Experimental verification of the effectiveness of unconventional recovery methods of adolescent children on the lessons of physical culture**

In article is spoken about efficiency of the using untraditional methods of recovery on lesson of the physical culture with schoolboy.

Key words: experimental verification, unconventional methods, physical culture.

**Obles I.I. Methodological tools for the study of professional adaptation of teachers of higher educational institutions**

In clause is characterized the complex of diagnostics techniques directed on revealing of a level professional adaptation of the teacher of a higher school.

Key words: the teachers of higher educational institutions, professional adaptation, psychological-pedagogical diagnostics.

**Orel V.V. The theoretical and pedagogical foundations of the socialization of future economists and managers in professional training**

The article deals with the pedagogical conditions of socialization of future economists and menegers in training. Presented by the socialization of a specialist in the field of economics as a psychological and pedagogical problem, which is becoming extremely important in the pedagogical design and implementation of the educational process.

Key words: socialization, professional training, pedagogical project.

**Palasjuk G.B. Some aspekts of nurses' training in the context of lifelong level education**

The problems of nursing education in Ukraine at the present stage are discussed in the article. Traditional nursing training is claimed not to provide appropriate qualification level. The introduction of the continuous nursing education: nursing assistant – bachelor's in nursing – master's in nursing plays an essential role in the improvement of Ukrainian nursing ed-

ucation. The problems of the Master's Degree Nursing Programs and the ways of their solution are analysed.

Key words: nurses' training, lifelong level education, qualification stage.

**Perminova A.V. Problems of preparation of engineers-teachers of sewing type from the beginning of 1960th to the end of 1970.**

In the article there are the considered questions of development and becoming of higher educational establishments and their subsections, oriented to preparation of engineers-teachers of sewing type from the beginning of 1960th to the end of 1970th.

Key words: engineer-pedagogical education, higher educational establishment, faculty, department, engineer-teacher, professional preparation.

**Podbutskaya N., Savchenko N. Self-evaluation is self-affirmation component of personality university**

Among the most important entities in the structure of the orientation of the individual, which defines its relationship to the objects of the social environment, there is value orientation and self-esteem. Formation of self-esteem, values and personal qualities have always been an important social problem. Self-esteem refers to the central entities of personality, its nucleus.

Key words: self-esteem, assertiveness, value orientation.

**Potapyuk L.M. Problems of youth national education in the context of First pedagogical congress activity**

The features of activity of First pedagogical congress are analysed in the article, the system of construction of national education is certain, his basic directions are selected and their essence is exposed.

Key words: national education, system of education, educational-educate process, national idea, national costs, ukrainoznavstvo.

**Prikotenko T.A. Experience in forming a positive attitude to learning among elementary school students in second half of XIX century.**

The author makes an attempt to generalize the experience of forming a positive attitude to learning among elementary school students.

Key words: primary school, a positive attitude, training.

**Prikhodchenko O.V. Educational work with expectant mothers on "Pregnancy, childbirth and the prevention of complications."**

The article highlights the features of education to expectant mothers on the theme "Pregnancy, childbirth and the prevention of complications."

Key words: pregnancy, childbirth, expectant mother.

**Raiko V.V., Pochekalin I.M. Model of officers' professional culture forming under service activity conditions**

Five blocks are included into the model of officers' professional culture forming under service activity conditions: conceptual base, procedural part, program and methodological provision, diagnosis instruments and final result, the components of which are revealed in the article.

Key words: forming, officer, service activity, model.

**Reznik S.N. Terms of realization of the personality oriented approach are in professional preparation of students**

In the article the terms of realization of the personality oriented approach are certain in professional preparation of students, such, as a choice of the proper maintenance, forms, teaching methods, and help in self-determination and self-realization of personality. Importance of such condition, as understanding of individual features of student, is especially underlined.

Key words: personality oriented approach, psychological and pedagogical terms.

**Rezunova O.S. Pre-professional youth preparation to higher agriculture education as a part of lifelong education**

It is shown the role of pre-professional preparation for future students of higher educational schools in the area of agriculture. It is given the last materials about lifelong (continuous) education and career-guidance of school-leavers.

Key words: pre-professional preparation, continuous education, career-guidance.

**Romanovska L.I. Pedagogical foundations of a senior group pupil's personality self-development the public organization for children**

The article analyzes the problem of functioning of public organizations for children as a factor of accelerating senior pupils'. The members of those organizations, self-development. Considerable attention is paid to the elicitation of psychological peculiarities of the process of a personality's self-development, to the analyzing of the constituents of children group functioning.

Key words: public organizations for children, senior pupils, self-development.

**Rjabchenko L.O. Managing of self-cognitive activity of future economists**

In the paper the problem of self-management cognitive activity of future economists is researched. The author argues that the organization of cognitive activity of students (the level of security at the university) can be regarded as a systemic factor in ensuring quality in higher education and the effectiveness of training for professional activity.

Key words: self-cognitive activity, quality in higher education, future economist.

**Samoshkina N. Problem questions, problems and tasks as a way of students' educational activity activation in pedagogy teaching**

The problem of students' educational activity activation by usage of problem questions, constructive problems and tasks is covered. Examples of problem questions, problems and tasks which are appropriate for pedagogy studies are given.

Key words: students' educational activity activation, problem question, educational task, cognitive problem.

**Sandovenko I.V. Implementation of universal design principles into Canada's postsecondary education**

This article explores the implementation of the UID principles into Canada's postsecondary education. The importance of these innovative processes in providing accessibility and quality of higher education is emphasized.

Key words: Universal Design (UD), Universal Instructional Design (UID), inclusion, accessibility, student-centredness, postsecondary education.

**Svatyev A.V. Features of preparation of future trainer-teacher to professional activity in higher educational establishments**

In the article on the basis of theoretical analysis of literature and questionnaire of students of higher educational establishments features and problems of preparation of future trainer-teacher are found out to professional activity in higher educational establishments.

Key words: preparation, future trainer-teacher, professional activity, physical culture and sport.

**Sergeieva Z.P. Development of phonematic hearing as a condition of mastering of a word sound analysis and teaching of reading senior preschool age**

The necessity of development of phonematic hearing of junior preschool pupils has been revealed in the article. The links with word sound analysis and reading at senior preschool age have been proved.

Key words: phonematic hearing, sound analysis, reading, intonation-stressed pronunciation.

### **Sergienko N.S. Typical problems of English legal terms learning**

The article is concerned with main problems that arise while translating legal terms from English into Ukrainian and gives a typology of these problems based on lingual peculiarities of legal terms, takes into account extra lingual and technical aspects of translating terms and is oriented to overcoming real language problems students usually come across while studying foreign terminology.

Key words: legal terminology, typical problems of translation, means of translation, methods of working on terms.

### **Serdyk S.M., Bondarenko O.A. The role of psychologist in education for ensure the stable development of global social and economic system**

Considered theoretical bases of forming of ecological consciousness of society from positions of Conception of sustainable development of society. The location and role of psychologist in forming of ecological parameters of public consciousness and necessity of using basic descriptions of man, which influence on her vital functions for providing the education for sustainable development. It is shown that exactly a psychologist can provide connection between Conception and system of education.

Key words: ecological consciousness, global ecosystem, noosphere

### **Sidorenko-Nickolashina E. Knowledge control organization in higher mathematics with use of academic material mapping**

Students' of agrotechnological specialities knowledge control organization in higher mathematics with use of mapping means is considered in the article, examples of structurally-logical charts and calculation of rating of students are made on results control.

Key words: credit-modular system of education, form of knowledge control, structurally-logic scheme, academic material visualization, mapping of knowledge.

### **Skirko R.L. Modernization of educational and bringing-up process as an influence factor for professional training formation of future psychologists**

The article describes different scientific approaches to formatting self-teaching and cognitive activity of the future specialists. It is shown the effective conditions of students training to the professional activity go through formation and develop cooperation, cooperation and co-creativity with public youth, student and labor union organizations in the system of non cognitive activity, non-auditorial work at high school.

Key words: formatting self-teaching and cognitive activity, , non-auditorial work, professional training.

### **Skuchinska L.S. The stimulating effect of motives in the process of foreign language learning in the higher technical school**

The meaning and influence of the motivation on the effectiveness of the students' cognitive activity in the process of learning a foreign language are substantiated in the article. The conditions of the emotional factor on the students' teaching activity are also described here.

Key words: motive, motivation, cognitive interest, emotional factor.

### **Sluzhynska L. Theoretical basis of preparation of future managers for the professional activities**

The notions "readiness", "components of readiness", "psychological readiness", "professional readiness" are examined; the specific of managers readiness to professional activities is revealed; the structure of forming of future managers readiness is figured out.

Key words: readiness, components of readiness, psychological readiness, manager-economist.

### **Starkova N.O. The development of students' non-language universities abilities to work independently with reference books**

In this article the essence of the concept "student autonomy" and the organization of his individual work are covered; the views on the methods of usage of autonomy in the learning process and teaching to work with reference books are structured in this article. Different kinds of

dictionaries, the forms and methods of work with reference books, today's approaches to organization to learning process are covered in this article. The subject areas covered have been chosen for their topicality and relevant to the needs of today's student.

Key words: avtonomy, referense book, kinds of dictsonaries, individual work, todey's approaches.

**Strelsova N.U. Organization of independent work of students on practical classes on organic chemistry**

The article considers the basic constituent part of the technological approach by the organization an students self-study at organic chemistry practical trainings. The tasks selection principles for unassisted work and condition of their effective application in educational process are identified. The evaluation criteria of unassisted work at practical training are offered.

Key words: self-study, practical training, teaching tasks, evaluation criteria.

**Suleimanova V.R. Diagnostics of the state of developing Technical University students' motivation of learning English communication**

The article deals with current situation of developing Technical University students' motivation of learning English communication and the conditions of foreign language teaching optimization.

Key words: motivation, learning optimization, English communication, Technical University.

**Taskina N. Social cultural reality in pitirim sorokin's heritage**

The author reviews the essences of "social cultural reality", characterizes its main components (individuals of interaction, society and culture with its meaning, treasure, norms, material artefacts). The author also writes about the artefacts influence on the people.

Key words: social cultural reality, individuals of interaction, personality, meaning, treasure, norms, material artefacts.

**Ternavska L.M. Humanistic basis of organizing the independent work of students**

In the article the essence of the humanistic approach to organization of independent work of students, basic principles of this direction and personality qualities of modern school leaver have been analyzed.

Key words: independent work of students, direction of development of the educational system, principles of organization of humanistic direction, qualities of school lever.

**Tomashevskaja I.P. Professional-pedagogical position as a part of future teacher training**

The meaning of the professional-pedagogical position and its role in the realization of tasks for professional preparation of future teachers are described in the article. Components of the pedagogical position: motives, instructions, relation to the pedagogical activity are substantiated here. Recourses and mechanisms of forming professional position are also defined here.

Key words: position, professional-pedagogical position, professional preparation.

**Troschij N.P. Grounds for the relevance of studying the subject "Safety" in higher education**

The article deals with current problems of studying the subject "Safety" in higher education. Thesis and main sources of hazards, basic life safety issues at the present stage of development. Analysis of different approaches to determine where the subject "Safety" in the educational process.

Key words: higher education, the subject "Safety", educational process.

**Turska O.V. Content of category "emotional culture" in modern pedagogical researches**

The article is devoted to consideration of content of category " emotional culture " in modern pedagogical researches, the most important components of emotional culture are considered in it.

Key words: emotions, senses, culture, experiencing, emotional culture, personality, forming.

**Khaustova O.V. Andragogic bases for development of teachers spiritual potential**

The problem of account of andragogic bases of development of spiritual potential of teachers, features of ages, of becoming of spiritual life, specific, necessary principles, teaching methods in a postgraduate educational process has been set in the article.

Key words: andragogic, spiritual potential of teacher, postgraduate educational process.

**Cherepehina O.A. Formation of future psychologists' professionalism in terms of student research circle in high school section**

In this work the peculiarities of the formation of future professional psychologists in terms of student research circle in high school. There is to tailor the process of participation of students in the circle, which contributes to the development of professional thinking and motivation of professional self-development of future psychologists.

Key words: professionalism, professional development, future psychologists, student research circle.

**Chernyshova N. Pedagogical Imperatives are in Forming of Educator Ideal of Ukraine and Poland**

The author of the article analyses works of domestic teachers on the educational imag and gives determination of its concept. She does accents on the main imperatives of this concept, focuses on that, how this concept developed, since the epoch of the cossacks concluding our time. Research of this theme is very important for a modern educational and educator process in Ukraine.

Key words: educational imag, educational system, knighthood, christian world view, dignity, creative personality.

**Chornovil I.S. Self-work at training of students in a medical colleges**

The article deals with the varieties of self-education. The self-education work of students in a medical college is analyzed.

Key words: self-education of students, the independence, motivation, obliged self-education work of students

**Chumakova A.A. Concerning the problem of researching the meaning of psychophysiological factors in human socialization**

The article deals with psychological aspect of human socialization. Society is a many-sided phenomenon. Socialization is the most important process of cognition. It contributes to an individual opening up his personal social function & his interacting with all the totality of social phenomena. Human psychophysiology is an important factor which determines the effectiveness of his social life.

Key words: society, socialization, the mechanism of socialization, human psychophysiology.

**Shevchenko V. Independent creative work of future music masters on development of performance trade in the process of professional preparation**

In the article essence of independent creative work of future music masters is exposed in relation to development of performance trade as basic component of their professional preparation. It is well-proven that independent creative work is basis for further professional activity of students of musical faculties.

Keywords: independent creative work, creative activity, performance.

**Shkvarina T.M. Systematization of teacher training principles in foreign language education for under school age children**

In the article the author investigates the system of special methodical principles that are grounded on the general pedagogical principles of the system of foreign language teach-

ers training to teach children under school age. The success of foreign language teachers training depends on the accounting of principles of aim, contents and means of education, methods and forms of organization, control and value training subsystems.

Key words: general pedagogical principles, special methodical principles, the system of training, foreign language teachers, to teach foreign languages, children under school age.

**Shlomenko O.B. Pedagogical system for the professional orientation of the humanities study by students of economics in higher education**

The article deals with the problems of molding the pedagogical system for the professional orientation of the humanities study by students of economics. The molding of the professional orientation is regarded as the pedagogical process of its participants' (teacher – students) interactions taking place in the pedagogical system designed for this specific purpose. The components of the system mentioned involve peculiarities of the future economists' professional activities.

Key words: professional orientation, professional orientation of the future economists, pedagogical process, pedagogical system.

**Shutko T.P. Interpersonality communication as problem of professional communication of future junior medical specialists**

In the article on the basis of analysis psychology and pedagogical literatures the specific of professional communication opens up in activity of junior medical specialist. The author analyses the found out level of development of communicative qualities of future specialists, conducting diagnostics of the communicative setting and communicative inclinations.

Key words: communicative qualities, professional communication, interpersonality intercourse, communicative setting, communicative inclinations.

**Yagremtseva A.O. Gender approach in the higher education of Germany**

The given article is dedicated to the realization of the gender approach in the higher education of Germany. The scientific researches of the main modern German scientists were analyzed; the main ideas of the gender approach, gender mainstreaming and gender competency were depicted. The important role of the gender approach in the higher education of Germany was emphasized.

Key words: gender approach, gender competency, higher education.



Наукове видання

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

ВИПУСК № 8 (61)

Виходить 4 рази на рік

Редактори А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька  
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 30.06.2010.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 32,55. Обл.-вид. арк. 45,27. Тираж 500 пр. Зам. № 63-09ж.

---

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