

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 16 (69)

Запоріжжя
2011

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

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

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноо-
світній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.
– Запоріжжя, 2011. – Вип. 16 (69). – 420 с.

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

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

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

доктор 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	Сіднєв 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
29 червня 2011 р. протокол № 10.

© Класичний приватний університет, 2011

© Колектив авторів, 2011

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, 70-б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Алфімов Д.В.</i> ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ЩОДО ВИХОВАННЯ ЛІДЕРА В ШКОЛІ	9
<i>Артеменко О.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	16
<i>Барановська В.М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	24
<i>Гороховська Т.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ	30
<i>Довженко Т.О.</i> ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ДИТИНУ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	36
<i>Дорош Г.О., Ткачук Г.О.</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ	44
<i>Доценко С.О.</i> ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	48
<i>Єрмак Л.С.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ В НОВІЙ ЗЕЛАНДІЇ	54
<i>Забєйворота І.М.</i> МОТИВАЦІЯ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	60
<i>Зарічанський О.</i> ЗМІСТ І ЗАВДАННЯ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	67
<i>Зеленський Р.М.</i> ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ	72
<i>Зінченко В.О.</i> ТЕОРІЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	79
<i>Ігнашина-Стоколяс А.О.</i> МАЛЮНОК ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ	85
<i>Казакова Н.В., Пісоцька Л.С.</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	89

<i>Каракатсаніс Т.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ	96
<i>Каралкіна К.В.</i> ПРО ПИТАННЯ МОРАЛЬНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	102
<i>Карпова Л.Г.</i> СУТЬ ПОНЯТТЯ “СЕРЕДОВИЩЕ”	109
<i>Кемкіна В.І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ РУХОВОЇ СФЕРИ ДОРΟΣЛИХ ОСІБ З НАБУТОЮ СЛІПОТОЮ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	117
<i>Кожевников В.</i> КОМПОНЕНТИ І МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ І ВИКЛАДАЧІВ	122
<i>Корнілова Н.Ю.</i> ЧИННИКИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА КЕРУВАННЯ РУХАМИ ЛЮДИНИ	129
<i>Котелюх М.О.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	134
<i>Крамаренко А.М.</i> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ДОСЛІДНИКІВ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ І МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ	139
<i>Крамаренко Т.В.</i> НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	149
<i>Курінна А.Ф.</i> ВИХОВАННЯ СЛОВОМ: СЛОВОЦЕНТРИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	156
<i>Кутик О.М.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЛІНІЙНОГО КОРЕЛЯЦІЙНО-РЕГРЕСІЙНОГО АНАЛІЗУ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ.....	162
<i>Лазаренко Г.А.</i> МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО – ОДИН З ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	173
<i>Мальнева О.В.</i> ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ	178
<i>Машкіна Л.А.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	183

<i>Мінаєв Ю.П.</i> КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У МЕЖАХ СПЕЦКУРСУ “ТЕХНОЛОГІЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ” ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ.....	192
<i>Молчанюк О.В., Дьоміна Ю.В.</i> ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	200
<i>Облес І.І.</i> СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ ЯК НЕВІД’ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	207
<i>Онофрійчук Л.О.</i> КОМПОНЕНТИ МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН.....	213
<i>Полякова І.В.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	219
<i>Приходченко К.І.</i> БАГАТОВИМІРНІСТЬ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН НОВОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ВИХОВНИХ ВПЛИВІВ НА ОСОБИСТІСТЬ.....	228
<i>Рожнова Т.Є.</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПТНЗ НА ЗАСАДАХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	234
<i>Рябовол Л.Т.</i> ЗАКОНИ ДИДАКТИКИ В НАВЧАННІ ПРАВОЗНАВСТВА: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЇ.....	242
<i>Самошкіна Н.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	249
<i>Сватьєв А.В.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	256
<i>Соколовський В.В.</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОНЯТТЯ “ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА КУЛЬТУРА” В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	262
<i>Степанюк К.І.</i> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	268
<i>Сущенко Л.О.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ НАУКОВОГО ПОШУКУ ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	273

<i>Ткаченко О.Б.</i>	КАТЕГОРІЇ “ОЦІНКА” ТА “ОЦІННА ДІЯЛЬНІСТЬ” У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	279
<i>Толмачова І.М.</i>	СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ЗБІРКИ ЗАВДАНЬ.....	286
<i>Ушкварок О.В.</i>	СОЦІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ А МЕРИКАНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ СТАРШОГО ВІКУ, З ЯКИМИ СПІВПРАЦЮЮТЬ ПРАВООХОРОННІ ОРГАНИ США	291
<i>Чорновіл І.С.</i>	КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ЯК ОДНА З ЇХ ГОЛОВНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ.....	299

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Дейниченко В.Г.</i>	ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГРУПОВОЇ ФОРМИ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	306
<i>Дмитренко К.А.</i>	ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК БАЗОВА УМОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	311
<i>Заворотна Я.В.</i>	ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ В УПРАВЛІННІ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	316
<i>Івахненко А.А.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	321
<i>Ізбаши С.С., Лисенко Ю.О.</i>	ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА НА ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ.....	326
<i>Колоскіна О.А.</i>	ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ СВІДОМОГО ОВОЛОДІННЯ УЧНЕМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НАЦІОНАЛЬНИМИ ЦІННОСТЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА НАРОДОЗНАВСТВА	330
<i>Лазарева К.С.</i>	ЗАПИТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ДІАЛОЗІ.....	337
<i>Меженіна Л.О.</i>	ОНОВЛЕННЯ ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	347
<i>Сачава К.Д.</i>	ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	354

Черновол-Ткаченко Р.І.

ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
КЕРІВНИКА ШКОЛИ Й ОНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОГРАМИ
ЙОГО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 360

ВИЩА ШКОЛА

Ігнатюк О.А.

ТВОРЧІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ
ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 368

Птахіна О.М.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ 376

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АЛФІМОВ Д.В.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО ВИХОВАННЯ ЛІДЕРА В ШКОЛІ

Проблеми пошуку ефективних шляхів формування особистості й громадянина в нових умовах є особливо важливими для загальноосвітнього навчального закладу, результат діяльності якого безпосередньо завершується в рівні сформованості в учня певних особистісних якостей. Мета освіти сьогодні полягає у вихованні особистості лідера. Виховання такої людини передбачає, насамперед, “прищеплення” учневі нової психології – психології особистості лідера, яка має необхідні організаторські здібності, цілеспрямована, рішуча, конкурентоспроможна, займає центральне становище в структурі міжособистісних відносин, приймає відповідальні самостійні рішення, прагне до досягнення успіху, здатна до постійного саморозвитку, самоствердження й самореалізації. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває проблема підготовки педагогічних кадрів до виховання в учневі лідера, лідерських якостей.

Питання професійної компетентності і педагогічної майстерності людини, у тому числі й педагога у вітчизняній психолого-педагогічній літературі досліджують багато авторів (В. Андреев, І. Котлярова, І. Ліпсіп, С. Марков, А. Маркова, Є. Павлютенков, В. Тарасов). Однак проблема цілеспрямованої підготовки вчителя щодо виховання особистості лідера-учня потребує поглибленого дослідження, систематизації й теоретичного узагальнення.

Вибір напрямів підготовки педагогів до виховання учня-лідера здійснюється різними шляхами, але основним є організація і проведення на належному рівні методичної роботи з педагогічними кадрами через виявлення найбільш істотних недоліків педагогічної практики, якими є: класичність знань; традиційність підходів у роботі зі школярами; формальність інтересу до досягнень сучасної педагогічної науки; недостатній рівень рефлексивності; уповільнене прийняття змін пріоритетів, навіяних часом.

Головною метою при цьому є розвиток, удосконалення й підвищення професійної майстерності та рівня психологічної підготовки педагогічних кадрів, активізація їх творчого потенціалу.

Мета статті – висвітлити основні напрями підготовки педагогічних кадрів до виховання лідера в школі.

Сучасна школа – школа лідерів, яка освічує дітей через включення в продуктивну трудову діяльність, що стимулює їхнє ознайомлення з досягненнями науки й техніки, освоєння ними досягнень людської культури, привчає до ефективного співробітництва, розвиває самодисципліну, вчить приймати самостійні відповідальні рішення, забезпечує органічну єдність шкільного виховання й навчання із найширшими процесами, що соціалізують, а освіти – з повсякденним життям дітей.

Серед безлічі завдань, що стоять перед усіма трьома ступенями сучасної загальноосвітньої школи є виховання в школярів лідерських якостей. Це завдання характеризує прагнення сучасної освіти України до інтеграції у світове і європейське співтовариство, виховання особистості, яка вміє не тільки очолити групи людей задля корисних суспільних цілей, а й для власного самовдосконалення. Тобто лідер не тільки для інших, а й для себе.

Лідерська самореалізація – важливий аспект функціонування творчої особистості. Творцю мало створити творчий продукт – треба ще його вміти презентувати і навіть добитися його впровадження.

Слід підкреслити, що загальноосвітня школа завжди намагалася виховувати лідерські якості школярів, створюючи для цього різноманітні умови. Численні суспільно корисні справи, органи учнівського самоврядування, система громадських доручень у школі та за її межами тощо – усе це поле для самовираження особистості.

Сучасна школа орієнтується на вимоги демократичного суспільства, де філософія і методологія освіти виконують важливу роль у справі формування свідомості молодого покоління. Однак для різнобічного і гармонійного розвитку зростаючої особистості треба, щоб освітній процес будувався не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних, моральних і культурних цінностях українського народу і всього людства.

Для виконання такого завдання загальноосвітньої школи, як виховання лідерських якостей школярів, необхідна інтегрована навчальна і позанавчальна діяльність дітей, що вимагає консолідованих зусиль багатьох соціальних суб'єктів: школи, сім'ї, позашкільних закладів, громадських об'єднань, включаючи і дитячо-юнацькі рухи й організації. Але провідна, змістовно визначальна роль у цій консолідації належить педагогічному колективу загальноосвітньої школи.

Школа має перейти від виховної роботи, яка побудована на проведенні окремих заходів, які часто не пов'язані між собою зі змістом діяльності дитини у школі, сім'ї, групі ровесників, у суспільстві, у її соціальному й інформаційному оточенні, до системного духовно-морального розвитку та виховання учнів. Ще раз наголошуємо, що виховання лідерських якостей особистості в загальноосвітній школі – це окремий напрям роботи, не тільки організація роботи органів учнівського самоврядування або інших угруповань дітей і мо-

лоді, це системна повсякденна, багаторічна, протягом усього перебування учня в школі робота педагогічного колективу.

Сучасному вихованню має бути повною мірою властива випереджальна роль у демократичному процесі державотворення, воно має стати засобом відродження національної культури, зупинення соціальної деградації, стимулом пробудження високих моральних якостей – совісті, патріотизму, людяності, почуття громадянської і власної гідності, творчої ініціативи тощо; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності дітей та молоді; запорукою громадянського миру і злагоди в суспільстві.

Сьогодні значно розвинулись громадянські цінності виховання, освітні заклади стали відкритими для батьків, громадських організацій. Розширюється кількість суб'єктів виховного впливу, узгоджуються їхні дії. Успішно здійснюються всеукраїнські заходи й акції з активізації моральної позиції дітей та учнівської молоді.

Концепція формування нової школи безпосередньо пов'язана із серйозними змінами в змісті підготовки педагогічних кадрів. Стандарти другого покоління змінюють філософію педагогічної освіти. Її метою стає створення умов для продуктивного й досить швидкого розвитку особистості вчителя, що володіє лідерськими якостями й здатний на професійному рівні виховати ці якості (а також ті, які будуть потрібні в майбутньому) у представників нових поколінь. Учитель стає зразком особистісного розвитку. Учитель – це не той, хто вже досяг вершин людського життя, а той, хто піднімається до них, беручи з собою своїх учнів і разом з ними переборюючи всі труднощі особистісного зростання й соціального розвитку.

Лідерські якості особистості формуються з дитинства батьками й учителями й тільки тоді, коли батьки й учителі самі є їхніми носіями. Такі якості неможливо передати як інформацію. Вони вирощуються в людині іншою особистістю, що володіє такими якостями. Виховати лідера, майбутнього відповідального сім'янина й професіонала, створити основу для успішної соціалізації у високотехнологічному, стрімко змінюваному світі здатний тільки вчитель, що володіє цими якостями і, більше того, що постійно здобуває нові корисні якості.

До сучасного педагога висуваються вимоги нового часу:

- володіння сучасними технологіями розвивальної освіти, що визначають нові параметри школи XXI ст.;
- пріоритет антропоцентричного підходу до процесу навчання й виховання дітей і молоді, орієнтованого на розвиток креативної особистості-лідера;
- здатність бачити різноманіття учнів, враховувати в навчально-виховному процесі вікові, індивідуальні й особистісні особливості різних дітей і реагувати на їхні потреби;

- здатність спілкуватися з іншими учасниками освітнього процесу;
- здатність поліпшувати середовище навчання, проектувати психологічно комфортне освітнє середовище;
- здатність супроводжувати професійну кар'єру учнівської молоді.

Щоб досягти позитивних результатів у запровадженні технологій виховання, кожен педагогічний колектив має пройти через багаторівневу систему підготовки педагогічних працівників:

- інформаційну з теоретичною підготовкою;
- організаційну, практичну із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці;
- рефлексивну із самостійною роботою вчителів щодо осмислення і творчого аналізу результатів експериментальної роботи;
- корекційну, спрямовану на поповнення знань і практичних навичок учителів, необхідних для подолання труднощів, що виникли;
- методологічну, що передбачає підготовку педагогів-тренерів, які можуть навчати інших, створювати свої майстер-класи.

Сучасній загальноосвітній школі потрібні педагоги, які як глибоко володіють психолого-педагогічними знаннями й розуміють особливості розвитку школярів, так і є професіоналами в інших сферах діяльності, здатні допомогти учням знайти себе в майбутньому, стати лідерами, самостійними, творчими й упевненими в собі людьми. Чуйні, уважні і сприйнятливі до інтересів школярів, відкриті до всього нового вчителі – ключова особливість сучасної школи.

Педагоги, які працюють у сучасній загальноосвітній школі, поряд із предметними компетенціями мають володіти метапредметними (здатність працювати з різними видами інформації, аналізувати проблеми, ставити завдання тощо) і, що досить важливо, особистісними компетенціями. Це означає, що вчителі, які будуть починати роботу в нових умовах, мають сутнісно змінити як форму, так і зміст своєї педагогічної діяльності. З цим пов'язано два важливих аспекти:

1) необхідний для сучасної школи вчитель, будучи вчителем-предметником, має не тільки бездоганно викладати навчальний матеріал за своїм предметом, а й формувати на цьому матеріалі всі три типи необхідних компетенцій, тобто володіти способами організації діяльності дітей і дорослих, сензитивних для конкретного віку. Особливе значення це має для педагога загальноосвітнього навчального закладу, оскільки формування відповідних компетенцій прямо залежить від форм взаємодії й спілкування дитини з дорослими й дітей між собою, від форм їх спільної (розподіленої) діяльності;

2) підготовка вчителя для сучасної школи пов'язана з підготовкою на основі діяльнісно-компетентнісного підходу. Тут невід'ємна система психологічної підготовки всіх педагогічних кадрів. Психолого-педагогічна підгото-

вка виступає як фундаментальна науково-методична й практична база для підготовки вчителя, здатного працювати із проблемами дітей і дитинства в цілому як на метапредметному, так і на особистісному рівні.

Діяльність з підготовки педагогів до виховання учня-лідера має ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з урахуванням досвіду діяльності педагогів і аналізу результатів навчально-виховного процесу. Ми реалізуємо це через колективні та індивідуальні форми її організації. До колективних форм відносимо конкурси, тренінги, спецкурс, науково-практичні конференції, педагогічні виставки тощо. Індивідуальні форми включають наставництво, консультування, роботу над індивідуальними науково-методичними проблемами. Але при всій різноманітності форм організації роботи вирішити завдання з підготовки педагогів можна лише через надання педагогам права вільного вибору тих форм, які максимально враховують їх потреби, запити та інтереси.

У процесі роботи використовуємо як традиційні, так і нетрадиційні форми і методи:

- засідання;
- ділові педагогічні ігри;
- лекції;
- доповіді;
- практичні заняття тощо.

У процесі роботи з педагогічними працівниками практикуємо проведення ділових педагогічних ігор, які є активними формами вільного професійного самовияву педагогів, що реалізується шляхом розігрування педагогічних ситуацій, наближених до реальних. Ділові ігри, як свідчить практика, допомагають наблизити навчання до педагогічної практики. Це стимулює учасників гри до переосмислення аналогічних ситуацій, що виникали свого часу в їхній практичній діяльності, та адекватно оцінити їх.

Утім, традиційні моделі виявляються малоефективними, тоді як сьогодення вимагає персоніфікації й адресності при організації безперервної освіти та самоосвіти вчителів і породжує нові підходи до цього процесу. Необхідно використання технології активного й інтерактивного навчання вчителів, суть якого полягає в актуалізації внутрішньої активності педагога щодо організації самоосвітньої діяльності.

Використання таких сучасних освітніх технологій, як технології проведення дискусії й модерації, проектні технології, вирішення конкретних (типових) професійних завдань, кейс-технології, сприяє вихованню в школярів лідерських якостей, здатності вести діалог, відстоювати свою точку зору, аргументувати власну позицію, сприймати обґрунтовану критику, виявляти й обґрунтовувати проблему, знаходити кілька варіантів рішення, обґрунтовувати вибір рішення, оцінювати обране рішення.

Отже, в будь-якій навчально-виховній роботі самі педагоги мають бути прикладом лідера. І тільки тоді буде досягнутий найвищий рівень сформованості ключових компетентностей учнів, сформована їх готовність до неперервної освіти, розвитку, виконання свого громадянського обов'язку, здійснення відповідального морального вибору, здатності до рефлексії.

Інтегративний характер компетентностей вимагає узгодження роботи всього педагогічного колективу, переоцінки цінностей професійної діяльності. Знання перестає бути метою, воно стає засобом, який забезпечує виконання більш складних завдань розвитку особистості. Освітні результати загальноосвітньої школи сьогодні – це збільшення особистісних ресурсів учнів, і це збільшення має нарощуватися від класу до класу, від одного вікового періоду до іншого. Останнє потребує наступності в діяльності всіх ланок загальноосвітньої школи, врахування нових реалій сьогодення щодо її результатів.

Зауважимо також, що в сучасних умовах необхідний такий підхід до системи середньої освіти, що, з одного боку, буде задовольняти вимоги соціуму у високоякісних фахівцях, а з іншого – підвищить мотивацію учнів до навчальної й майбутньої професійної діяльності, забезпечить їх необхідними знаннями, уміннями, навичками.

Визначимо більш конкретні орієнтири загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах.

1. Життєтворча та культуротворча спрямованість навчально-виховного процесу – школа має бути простором життя учня, становлення учня як творця й проектувальника власного життя.

2. Гуманізація освіти – переорієнтація освіти на особистісну спрямованість, розвиток і самоствердження, самореалізацію особистості.

3. Діяльнісна спрямованість – знання є лише інструментом ефективного вирішення життєвих та професійних завдань, але воно не може замінити собою дію.

4. Самонавчання та самовиховання – особистість повинна не лише споживати готове знання, а бути здатною самостійно визначати, шукати й опрацьовувати інформацію, необхідну для вирішення життєвих проблем.

5. Партнерство вчителів та учнів – учні розглядаються як суб'єкти життя школи, несуть спільну відповідальність за життєві результати навчально-виховного процесу, спільно визначають майбутнє навчального закладу.

6. Варіативність у реалізації освітніх цілей.

7. Відкритість школи – школа не повинна перетворюватися на закриту систему. Це означає, що вона має використовувати найменшу можливість конструктивної взаємодії із суспільством для розвитку лідерських якостей учнів, розширювати свій виховний простір, залучатися до економічних, соціальних, громадських процесів.

8. Рівні можливості – гарантією оптимальної життєдіяльності школи є визнання за всіма учнями рівних прав; гарантією ефективного розвитку життєвої компетентності учнів є забезпечення всім учням рівних можливостей.

9. Інтеграція – школа має збирати, поєднувати всі конструктивні впливи, які сприяють розвитку життєвої компетентності, певних якостей особистості. На школі лежить відповідальність за узгодження шкільного й сімейного виховання, реалізацію завдань розвитку життєвої компетентності, якостей учня.

10. Індивідуалізація – середня освіта має враховувати й спиратися на особистісний потенціал учня. Це неможливо, якщо розглядати її як конвеєрне виробництво випускників. Лише дотримання особистісного підходу, розробка і впровадження індивідуальних життєвих траєкторій, індивідуальних навчальних програм розвитку й саморозвитку допоможе реалізувати життєвий потенціал особистості, розвиток її лідерських якостей.

Забезпечення реалізації зазначених домінант є необхідною передумовою ефективності виховання лідерських якостей школярів, взаємодії учителя та учня.

Висновки. Отже, ми розглянули напрями в підготовці педагогів до виховання учня-лідера. Доречно сказав К. Ушинський, що “учитель живе доти, поки він учиться. Як тільки він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель” [2, с. 230]. Кожний спеціаліст має поповнювати, поглиблювати та вдосконалювати свої знання. Щоб успішно вирішувати завдання, які стоять перед сучасним вчителем, щоб бути для учнів завжди цікавою людиною, треба постійно навчатися самому. Кожен вчитель має активно працювати над собою – це запорука професійного успіху. Учитель має обов’язково займатись самовихованням. Рушієм цього процесу є бажання змінити себе і вдосконалитись.

Однак управляти процесом виховання лідерських якостей можна при створенні педагогічних умов, що сприяють цьому. Тому подальше дослідження передбачається провести у напрямі вивчення педагогічних умов ефективного виховання лідерських якостей школярів.

Література

1. Бордовский Г.А. Особенности развития современного педагогического образования / Г.А. Бордовский // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 60–66.
2. Данилова Л. Формувати особистість нового типу / Л. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 59–64.
3. История педагогики: учебник для студ. пед. ин-тов / [Н. Константинов и др.]. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
4. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка педагогических кадров для новой школы / В.В. Рубцов // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 55–59.

5. Сбитнева В.Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении : дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Сбитнева. – Ижевск, 2006. – 205 с.

6. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.

7. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

АРТЕМЕНКО О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Провідним напрямом розвитку педагогічної освіти є докорінне оновлення її змісту, орієнтованого на підвищення якості та гуманізацію процесу підготовки педагогічних працівників, які повинні мати ґрунтовні професійні знання, вміння поповнювати їх самостійно і бути конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг.

Модернізація вищої педагогічної освіти потребує вдосконалення традиційної системи підготовки майбутніх учителів-філологів. Суспільству третього тисячоліття необхідна фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності. Існуюча модель підготовки майбутніх учителів-філологів має яскраво виражений предметно-центричний характер і виявляється малопродуктивною для сучасної школи, яка орієнтована на особистість, вимагає творчого, дослідного підходу до педагогічної діяльності.

У Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній програмі Освіта (“Україна ХХІ століття”) [6] визначаються важливі стратегічні напрями, завдяки яким змінюється підхід до фахової підготовки вчителів-філологів. Одним із найважливіших напрямів такої роботи є створення необхідних умов для формування творчої особистості студентів-філологів, реалізації природних нахилів, індивідуальних здібностей та якостей. Тому орієнтиром вищої освіти стають такі завдання, як формування в майбутнього вчителя-філолога творчого самовиявлення, потенціалу саморозвитку й самовдосконалення, розвиток комплексу професійно значущих якостей, професійного мислення, самосвідомості, соціальної й професійної відповідальності.

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки майбутнього учителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Особливості професійно-педагогічної підготовки вчителя постійно перебувають у центрі уваги дослідників. Загальні питання професійної підготовки майбутніх учителів на різних етапах розвитку освіти висвітлювали у своїх

працях О. Абдулліна, А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Євтух. Також вагомий внесок у розробку проблеми професійної підготовки вчителя сучасної школи зробили вітчизняні вчені О. Глузман, І. Зязюн, В. Кузь, О. Пехота, І. Підласий, С. Сисоєва.

У науковій педагогічній літературі належна увага приділяється професійній підготовці вчителя, розроблено її науково-теоретичні та методичні засади (О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, Н. Дем'яненко, С. Вершловський, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Сластьонін), досліджуються й окремі питання підготовки майбутніх учителів української мови й літератури (Н. Волошина, І. Зязюн, Є. Пасічник, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Степанишин, Г. Токмань, В. Шуляр).

Науковцями здійснено аналіз національної мовної особистості (Г. Богін, С. Єрмоленко, Ю. Караулов, О. Семенюк та ін.), охарактеризовано різні аспекти формування мовної особистості учня і студента (О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Голобородько, Т. Донченко, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Остапенко, Л. Паламар, М. Пентилюк, С. Караман, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Л. Струганець та ін.).

Питання професійної підготовки майбутніх учителів-філологів досліджували І. Бакаленко, А. Береснев, Н. Гез, Т. Гусева, В. Денисенко, О. Зуброва, Л. Калініна, С. Ніколаєва, Є. Пасов, М. Пентилюк, І. Соколова, О. Семенов, аналіз праць яких показав, що сучасний учитель філологічних спеціальностей – це вчитель-професіонал, що має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє дослідною та інформаційною культурою, уміє оперативно, своєчасно реагувати на зміни в напрямках розвитку системи освіти взагалі та в методиках навчання мови зокрема, а також, що важливим компонентом загальної структури готовності педагога до професійної діяльності є його готовність до використання нових методів, прийомів, інноваційних технологій навчання.

Окреслені вище тенденції знаходять логічне відображення в педагогічній і філологічній освіті як складових гуманітарної освіти й основи професійної підготовки вчителя-філолога.

Характеризуючи зазначену спеціальність, звернемося до пояснення терміна “філологічна освіта”, яке пропонується в довідниково-енциклопедичних джерелах, що стосуються визначення філології.

“Філологія – (з грец. – любов до наукових занять) – гуманітарна наука, яка вивчає мову і літературу (усну та письмову) окремого народу або групи народів” [4].

Відомо, що в науковий обіг грецьке слово *philologia*, яке означає “любов до слова”, “дослідження давніх писемних творів”, було введено засновником німецької класичної філології Ф. Вольфом у другій половині XVIII ст.

[7]. Предметом філології науковець називав сукупність відомостей і повідомлень, які ознайомлюють з діяннями і долями, політичним, науковим і домашнім становищем греків і римлян, їх культурою, мовами, мистецтвом і науками, звичаями, релігіями, національним характером і способом думок.

С. Аверинцев досить переконливо охарактеризував філологічний простір як співдружність гуманітарних дисциплін – лінгвістичної, літературознавчої, історичної та інших, що вивчають історію і сутність духовної культури людства через мовний і стилістичний аналіз писемних текстів. Дослідник указував, що “філологія вбирає у свій кругозір всю ширину і глибину людського буття, перш за все, буття духовного, допомагає зрозуміти іншу людину (іншу культуру, іншу епоху)” [2, с. 12]. Термін “філологічна освіта” вчений пояснює так: “Система підготовки фахівців з мов та літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів, учителів, перекладачів, її мета – озброєння студентів систематичними спеціальними знаннями, практичними навичками й уміннями роботи з текстом” [3, с. 41].

Багатогранною, сформованою особистістю бачив учителя-філолога видатний український педагог В. Сухомлинський. У час, коли “словесному вихованню” приділяли другорядну роль, у його книзі “Серце віддаю дітям” висвітлюються форми роботи в педагогічному колективі, спрямовані саме на формування філологічної освіти. “У руках вихователя слово, – наголошував великий педагог-гуманіст, – такий могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора... без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це нібито той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність” [11, с. 160].

Професійну підготовку визначають як процес формування фахівця певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Учені-педагоги ототожнюють професійну підготовку з професійною освітою, яка містить поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [10, с. 202].

З ряду сучасних наукових досліджень, що стосуються професійної підготовки вчителів-словесників, на особливу увагу заслуговують праці О. Семеног [8]. Авторка монографії “Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури” вперше здійснила ретроспективний аналіз національного досвіду професійної підготовки педагогів-філологів, зробила спробу оновлення методології змісту й технологій підготовки компетентних фахівців цієї спеціальності, розробивши власну модель системи професійної підготовки вчителів-словесників з урахуванням компетентісно орієнтованого підходу.

Під професійною підготовкою майбутніх учителів української мови та літератури дослідниця розуміє сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає можливість словесникам викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів [8, с. 28].

Ефективну підготовку вчителя української мови й літератури вчена вбачає у єдності професійно компетентного фахівця-дослідника та культуромовної особистості, у якого сформовані потребнісно-мотиваційна, інформаційна, операційна готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності [8, с. 8]. О. Семенов пропонує спрямувати професійну підготовку майбутніх учителів-словесників на формування їхньої професійної компетентності. Вченою виокремлено та докладно розглянуто компетенції учителя-словесника: лінгвістична, мовна, комунікативна, фольклорна, літературна, культурознавча, педагогічна, психологічна, методична, інформаційна та дослідна, котрими студенти оволодівають під час вивчення відповідних дисциплін. Дослідниця визнає, що створення високоефективної системи неперервної професійної освіти вчителя-філолога можливе за умови формування мотиваційно-ціннісної спрямованості на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення. На її думку, це забезпечується вільним усвідомленим вибором філологічної спеціальності на довшівському етапі й цілісною системою професійної підготовки у вищому навчальному закладі на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Найбільш повний аналіз професійної підготовки знаходимо в працях В. Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як: процесу професійного становлення майбутніх спеціалістів; мети й результату діяльності вищого навчального закладу; сенсу залучення студента до навчально-виховної діяльності [9].

Відома дослідниця стверджує, що вчитель-словесник – це насамперед психолог, який допомагає дитині засобами рідного слова розібратися у труднощах сьогодення, готує до вступу в життя суспільства, детермінує вагу ґрунтовних знань загальної, вікової, педагогічної, когнітивної психології, лінгвопсихології, психології спілкування і стосунків, психології особистості, етнопсихології, умінь визначати рівень розвитку особистості, виховувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності тощо. Посилення уваги до технологізації спонукає до впровадження у професійну парадигму майбутнього вчителя-філолога таких педагогічних технологій, основою яких є особистісно-діяльнісний підхід, особистісно-розвивальне навчання, естетичне ставлення до людей, навколишнього світу, культури [9, с. 227].

У дослідженні Л. Бабенко визначено зміст підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до професійного самовдосконалення [1]. Дослідниця зазначає, що створення високоефективної системи неперервної

професійної освіти вчителя-філолога можливе за умови формування мотиваційно-ціннісної спрямованості на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення. Л. Бабенко зауважує, що процес професійного самовдосконалення вчителя є складним та багатограним: з одного боку, він детермінується внутрішніми установками педагога, його мотивами, потребами, цінностями, його власними вимогами до самого себе, а з іншого – диктується певними вимогами суспільства та професії до особистості педагога. Особливість професійного самовдосконалення учителя, зокрема вчителя української мови та літератури, дослідниця вбачає в тому, що забезпечується розвиток таких якостей і здібностей особистості, які зумовлюють її успіх у професійній діяльності та водночас передбачається підвищення рівня професійних знань і вмінь, відповідно до сучасних суспільних вимог, інформованості щодо новітніх досягнень у галузі як своєї спеціальності, так і науки в цілому, опанування сучасних технологій, тобто супроводжується зростанням професійної компетентності фахівця.

Отже, процес професійного самовдосконалення вчителя узгоджує розвиток особистісних професійно значущих якостей з вимогами, що ставить суспільство до фахівця. Підготовку майбутнього вчителя української мови та літератури до самовдосконалення дослідниця розглядає з позиції системного підходу, який уможлиблює вивчення об'єкта, явища в динаміці, цілісності зв'язків між елементами. Таким чином, Л. Бабенко визнає, що одним із важливих завдань підготовки майбутніх учителів української мови й літератури є формування в них готовності до професійного самовдосконалення, здійснення якого під час подальшої професійно-педагогічної діяльності є необхідною умовою самоствердження та творчої самореалізації педагога в професії.

Удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя в умовах технологізації освіти спричинили появу досліджень з питань формування: а) професійної готовності студента-філолога до викладання світової літератури (Л. Мірошніченко); б) прогностичних знань і вмінь у студентів (М. Севастюк, В. Демидова, В. Стрельников); в) науково-педагогічного проектування граф-схем навчальних курсів у середній школі “Українська мова та література” (Т. Семенюк); г) навичок проектування виховного процесу і діяльності (О. Коберник, І. Коновальчук), г) здатностей у підготовці вчителів до естетичного виховання за кордоном (М. Лещенко); д) інтеграційних знань і вмінь студентів до викладання літератури як мистецтва слова (Н. Білоус).

Основи формування технологічної компетентності майбутнього фахівця, здатність до проектування, конструювання, прогнозування та планування закладалися у методиці літератури (П. Волинський, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, В. Неділько, Б. Степанишин), знайшли логічне продовження у дослідженнях Н. Волошиної, Є. Пасічника, Л. Мірошніченко, В. Цимбалюка, А. Ситченка, Г. Токмань. Означена проблема стала предметом спеціального вивчення

В. Шуляр у дисертації “Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності” [14].

У дослідженні проаналізовано сучасні підходи до підвищення ефективності професійної діяльності педагога, розкрито сутність конструкторсько-технологічної діяльності, зміст і структуру та накреслено шляхи підготовки майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної діяльності. Науковець визначає концептуальні та теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя-словесника до конструкторсько-технологічної діяльності; науково обґрунтовує педагогічні умови, методи і форми в системі підготовки студентів до професійної планувальної діяльності на технологічній основі. Дослідження визначається його спрямованістю на підвищення ефективності підготовчої (конструкторсько-технологічної) діяльності вчителя літератури, контекстне виконання фахових обов’язків, розробку технології формування конструкторсько-технологічної компетентності в діяльності вчителя літератури.

Конструкторсько-технологічна компетентність розглядається в дисертації як здатність майбутнього вчителя літератури до виконання цілісної системи технологічних функцій, проектно-конструкторських дій і операцій, яка приведе до трансформації структурних компонентів підготовчої діяльності філолога на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого результату.

В. Шуляр зазначає, що метою формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя літератури є здійснення якісних змін у процесі підготовки студента, максимально можливе обмеження стихійності на підготовчому етапі діяльності, забезпечення гарантованого кваліфікаційного рівня спеціалістів та стимулювання їхнього фахово-творчого зростання, майстерності.

Багато сучасних дисертаційних досліджень присвячено питанню підготовки майбутніх учителів до застосування ІКТ у професійній діяльності (Г. Генсерук, Р. Гурін, С. Каплун). Проблема підготовки майбутніх учителів саме філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності висвітлена у дослідженні Н. Фоміних “Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікативних технологій” [12].

Дослідниця зазначає, що досягнення високого рівня сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ у професійній діяльності може бути здійснено лише при побудові навчання як цілісної системи та пропонує модель процесу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування ІКТ. У побудованій моделі процес підготовки майбутніх учителів до застосування ІКТ у професійній діяльності подано у вигляді цілісної системи взаємопов’язаних елемен-

тів, які становлять стійку єдність. Основним результатом, на який спрямовано впровадження моделі, є готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Тому саме ця готовність і вважається метою підготовки фахівця в контексті цього дослідження.

Важливим джерелом науково обґрунтованого поступу щодо систематизації поняття професійна філологічна підготовка в сучасних умовах інтеграції можуть бути міжнародні педагогічні дослідження, що виходять на загальні тенденції і спільні підходи в розвитку соціопедагогічних феноменів. До таких праць за рядом ознак можна віднести дослідження, які були виконані як міжнародні проекти, зокрема, на замовлення і за підтримкою Ради Європи: “Підручник з професійної підготовки вчителів у Європі: Проблеми і тенденції” за редакцією професора Відкритого університету Великобританії Б. Муна та професора М. Галтона.

До учасників цих міжнародних досліджень входять відомі в європейському освітньому просторі педагоги-філологи з різних країн Європейської Спільноти. На їх думку, в останнє десятиріччя розвиток усіх систем і моделей педагогічної освіти в Європі проходив під значним впливом ідей професіоналізації. Обґрунтовуючи професіоналізм вчителя як сукупність знань, умінь і цінностей, які зумовлені професійною практикою, британський науковець Е. Хойлі зазначає, що найбільшою проблемою є визначення реального рівня, до якого європейські вчителі-філологи підняли свої знання, вдосконалили свої уміння і розвинули ціннісні орієнтири в контексті вимог до дійсно професійної педагогічної праці в оновленій європейській школі [5].

У світовому освітньому просторі авторитетним міжнародним виданням, яке концентрує в собі сучасні наукові підходи до проблем освіти, є “Міжнародна енциклопедія освіти”. Одинадцятий том цієї праці, виданий за редакцією відомих вчених – професора Стокгольмського університету Т. Хьюсона та професора Гамбурзького університету Т. Невіл Постлісвейт, присвячується філологічній освіті. Він містить ряд цінних статей з проблеми підготовки вчителя-філолога: “Вчителі як професіонали”, “Вчителі як дослідники”, “Вчителі як актори”, “Вчителі як ті, хто приймає рішення” тощо [9]

Дослідники (В. Holmes, Е. James, Z. Kwieciski, D. Marzec, R. Ossowski) [14] сходяться на думці, що професійну підготовку вчителя-філолога будь-якого рівня можна вважати соціальним явищем і соціально-педагогічним процесом, який має пролонгований характер і за яким можна спостерігати протягом кількох років. А своєчасне діагностування якості підготовки вчителя до навчальної і виховної роботи та запобігання помилкам у цьому складному процесі може застерегти вищу школу від неповноцінної підготовки випускників до професійної діяльності в школі та позашкільних інституціях.

Потреби реформаційного руху в системі суспільного життя стимулюють появу певних висновків щодо важливості інноваційних процесів у підготовці вчителів-філологів для шкіл різного рівня, у якому особливе значення відіграє особистість вчителя, і, безперечно, його роль у процесі навчання та виховання зростатиме ще далі більше.

Висновки. Осмислення окремих тенденцій літературознавчої підготовки показує, що складові професійної парадигми майбутнього вчителя-філолога поступово насичуються позитивними змінами. Актуальні теоретико-методологічні проблеми літературознавчої підготовки, особистісних якостей, професійної компетенції вчителя-словесника досліджують українські, російські, зарубіжні мово- і літературознавці, педагоги, методисти.

Узагальнюючи різні підходи науковців, зазначимо, що генетичну основу особистості вчителя-філолога становлять національно-культурні традиції, мовна свідомість і самосвідомість, соціальні, соціолінгвістичні, психологічні характеристики колективу, національний характер, мовна, комунікативна, лінгвокультурознавча компетенції.

Отже, антропоцентричні тенденції у філології, педагогіці, психології, процеси технологізації вимагають ґрунтовного оновлення лінгвістичної, літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної підготовки, внесення якісних змін у науково-дослідну роботу, навчально-пошукові і педагогічну практики, навчально-методичне забезпечення самостійної роботи майбутніх учителів-філологів.

Таким чином, аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою дослідження щодо успішного використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів.

Література

1. Бабенко Л. Сутність та зміст підготовки майбутнього вчителя-філолога до професійного / Л. Бабенко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 278. – С. 13–20.

2. Барбіна Є. Сучасні психолого-педагогічні підходи до формування педагогічної майстерності / Є. Барбіна, К. Щедролюсева // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр. / МОУ, НПУ ім. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 6. – С. 17–22.

3. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія / О.Б. Бігич. – К. : КНЛУ, 2004. – 287 с.

4. Данилюк І.Г. Сучасний словник іноземних слів для середньої та вищої школи / І.Г. Данилюк. – Донецьк : БАО, 2008. – 560 с.

5. Денисенко В.А. Підготовка майбутнього вчителя-філолога до проведення експедиційної роботи з учнями загальноосвітньої школи / В.А. Денисенко // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 16–22.

6. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К. : МО України, 1994.

7. Пентилюк М.І. Лінгводидактичні засади навчання української мови як державної у школах з російською мовою викладання) / М.І. Пентилюк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : ХДПУ, 2002. – Вип. 32. – Ч. 1. – С. 90–93.

8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О.М. Семенов. – Суми : ВВП Мрія-1 ТОВ, 2005. – 404 с.

9. Семиченко В.А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В.А. Семиченко. – К, 1992. – 43 с.

10. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В.В. Радула]. – К. : Ек-сОб, 2004. – 304 с.

11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 196 с.

12. Фоміних Н.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні філологічних дисциплін : навч.-метод. посіб. / Н.Ю. Фоміних. – Севастополь : Рібест, 2010. – 196 с.

13. Шуляр В.І. Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.І. Шуляр ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 21 с.

14. Moore Z. The Portfolio and Testing Culture / Z. Moore // Heusinkveld P. (ed.) Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class – Yarmouth : Intercultural Press. Inc., 1997. – P. 617–644.

БАРАНОВСЬКА В.М.

ОРГАНІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Протягом життя людина зростає професійно, відбуваються якісні зміни, на які впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники. При цьому вирішальними є вплив середовища й особиста активність суб'єкта у професійному розвитку. У період оволодіння професією важливим чинником можна вважати якісне здобуття професійних знань, умінь і навичок у ході професійного навчання та усвідомлена професійна реалізація особистості після закінчення навчання в педагогічному навчальному закладі. Показником власне професійної діяльності є суспільно-професійні досягнення в процесі роботи за отриманою

професією, прогрес професійних якостей особистості. Завдання вищого педагогічного навчального закладу – закласти фундамент професійного розвитку.

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології як сукупність сучасних методів і засобів отримання й опрацювання даних трансформуються у важіль підвищення ефективності навчально-виховного процесу та управління ним. Враховуючи вимоги сьогодення, вчитель початкової школи зобов'язаний засвоїти основи економічних знань, мати високу загальну культуру, володіти вміннями організаційної та виховної роботи, іноземною мовою, виявляти ініціативу, бути відповідальним, прагнути до самовдосконалення і самоосвіти, впроваджувати інновації і – що дуже важливо – набути навичок роботи з комп'ютерною технікою.

Тому застосування інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутнього вчителя початкової школи не повинно обмежуватися лише вивченням інформатики та математики, а має проникати і в гуманітарні навчальні дисципліни. Уявлення про можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій потрібно формувати в процесі вивчення всього циклу навчальних дисциплін, незалежно від їх специфіки; обсяг відомостей про ІКТ та їх зміст повинні бути значно диференційованими відповідно до спрямованості навчання [2, с. 375].

Серед найбільш плідних застосувань комп'ютера в навчанні Ю.І. Машбиць виокремлює такі:

- використання його як засобу управління навчальною діяльністю;
- забезпечення індивідуального навчання “в масовому порядку”;
- великі можливості реалізації проблемного навчання;
- формування творчого мислення школярів, готовності їх до творчої праці в умовах науково-технічного прогресу та інформатизації суспільства [4].

Проведений аналіз наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури (психолого-педагогічні аспекти інформатизації навчання досліджувалися у працях В.П. Безпалька, Л.І. Білоусової, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Ю.І. Машбиця, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, Н.Ф. Тализіної та ін.; можливості реалізації дидактичних функцій комп'ютерно орієнтованих засобів навчання при вивченні шкільних курсів розглядали Т.В. Габай, О.А. Гончарова, К.А. Зуєв, О.А. Кузнецов, В.М. Монахов, Н.В. Морзе, О.І. Шиман та ін.) показав, що для здійснення успішної педагогічної діяльності майбутній вчитель у процесі навчання в педагогічному ВНЗ має набути (на певному рівні) суспільно значущих, загальнопрофесійних та інформатичних компетентностей.

Сучасній школі потрібні вчителі, які володіють знаннями та вміннями для використання інформаційних і телекомунікаційних технологій у своїй професійній діяльності, сформованими інформатичними компетентностями.

Для розв'язання цього завдання потрібен учитель, який має достатньо сформовані компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Сьогодні вчитель втратив монополію на знання і змушений змінити власні компетентності, наприклад, навчитися організовувати доступ до інформаційних ресурсів, користуватися паролем, електронним журналом, проводити тестування тощо. Перешкодами на шляху особистісного розвитку вчителя та його професійного зростання є не нестача часу, а пріоритетність формування нових компетентностей. Тому з точки зору підготовленості майбутнього фахівця до виконання своєї професійної діяльності та враховуючи специфічність і комплексність педагогічного процесу в початковій школі, зупинимось на проблемах формування інформатичних компетентностей та основ інформатичної культури саме майбутніх вчителів початкової школи.

На сучасному етапі розвитку та застосування ІКТ у педагогіці відбувається трансформація змісту професійної освіти на всіх її ступенях, перегляд організаційних форм навчальної роботи, що склалися: збільшення частки самостійної індивідуальної та групової роботи слухачів, відхід від традиційного уроку з переважанням пояснювально-ілюстративного методу навчання, збільшення обсягу практичних і лабораторних робіт пошукового і дослідного характеру, позааудиторних занять, використання інноваційних технологій, що стали обов'язковою складовою цілісного навчального процесу.

У школі широко застосовуються інформаційно-комунікаційні технології, що спонукає до зміни змісту підготовки майбутнього вчителя. Є дві позиції розгляду проблеми використання нових інформаційних технологій. Одна з них – сучасний вчитель початкових класів повинен вміти використовувати комп'ютерні засоби, адже це є невід'ємною складовою його професійних умінь. Саме тому високий рівень оволодіння новими інформаційними технологіями визначає готовність до втілення педагогічних технологій та здійснення інноваційної діяльності. Другою важливою позицією є те, що застосування сучасних комп'ютерних засобів допомагає розвивати гнучкість мислення вчителя, підштовхує до систематичного оновлення знань, самоосвіти. Реалізація здійснюється завдяки різноманітності педагогічних програмних засобів, які використовуються, застосуванню довідкових та інформаційно-пошукових систем, широких можливостей комп'ютерної техніки.

Однак система знань, навичок та умінь стосовно роботи з апаратними та програмними засобами, орієнтованими на фахову діяльність, повинна завоюватися майбутніми вчителями початкової школи в стислі терміни навчання. Це потребує пошуку нових підходів та знаходження внутрішніх резервів для інтенсифікації процесу навчання інформаційних технологій у педагогічних вищих навчальних закладах, які б ґрунтувалися на особистісно орієнтованих концепціях підготовки фахівців. При цьому першочергового значення набувають завдання формування змісту навчальних комп'ютерних курсів

відповідно до фахової спрямованості навчання, вдосконалення сучасних технологій навчання, які б забезпечували поряд з істотним підвищенням теоретичної та практичної підготовки студентів подальшу методологічну орієнтацію процесу навчання на підтримання та розвиток особистісного потенціалу кожного окремого студента.

Аналіз стану реального навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах дав змогу виявити суперечність між вимогами суспільства до підготовки сучасного вчителя початкової школи, здатного до використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання у своїй професійній діяльності, і практикою підготовки студентів. Під час навчання комп'ютер розглядають переважно як об'єкт вивчення, не акцентуючи увагу на тому, що він є потужним засобом навчання, використання якого допоможе вчителю вирішувати дидактичні та методичні завдання на якісно вищому рівні [7].

Враховуючи швидкі темпи оновлення засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (за деякими дослідженнями, цей період становить 3,5–5 років), тенденцію до зменшення періоду застарівання фактичного матеріалу, подальшого дослідження потребує питання формування в майбутніх учителів інформатичних компетентностей [3].

Метою статті є визначення стратегії організації навчання майбутніх учителів початкової школи засобами сучасних інформаційних технологій, при якій професійний розвиток кожного студента забезпечуватиметься через його навчально-пізнавальну діяльність.

Для ефективного використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі студенти педагогічних факультетів мають опанувати основи необхідних знань і накопичувати особистий досвід з практичного використання комп'ютерних технологій, мати загальнокультурну і методичну підготовку з їх застосування в навчальному процесі. Випускник педагогічного вузу має бути грамотним користувачем персонального комп'ютера, який володіє навичками варіативного використання різного програмного забезпечення. Також він повинен мати достатню базу знань, умінь, навичок і виражену мотивацію до постійного вдосконалення своїх знань. Це стосується і педагогічних програмних засобів, які спеціально розроблені чи адаптовані для застосування в навчальному процесі [6, с. 44].

Концепція інформатизації навчального процесу, заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження в навчальний процес програмних засобів навчально-виховного призначення (ПЗВП), раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання із сучасними інформаційними технологіями, що зрештою приводить до поліпшення результатів навчання.

Досвід застосування комп'ютерно орієнтованих засобів навчання свідчить, що найефективнішою формою використання педагогічних програмних

засобів (ППЗ) у навчальному процесі, за твердженням М.І. Жалдака, є їх введення до складу програмно-методичних комплексів (ПМК), тобто використання програмних засобів разом із супроводжувальними друкованими матеріалами, призначеними для вчителя, а також для учнів [1].

Майбутнім учителям початкової школи необхідно розуміти дидактичні можливості використання сучасних ППЗ для учнів молодшого шкільного віку. Навчившись орієнтуватися в існуючому розмаїтті програмних засобів навчального призначення та засвоївши методику їх використання в навчальному процесі, вчителі зможуть гнучко поєднувати їх з традиційними методами навчання при поясненні та закріпленні навчального матеріалу.

На думку О.І. Шиман, одним із напрямів підготовки вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій є ознайомлення студентів з можливими варіантами програмного забезпечення:

- навчальні програми з предметів: математика, українська мова, англійська мова, природознавство, музика, образотворче мистецтво;
- програми універсального призначення для проведення тренувальних вправ або контролю знань учнів;
- програми-шаблони для створення навчальних програм та методичного забезпечення уроку [7].

Здійснити підготовку вчителя з урахуванням особливостей кожного програмного продукту немає можливості, але майбутньому вчителеві необхідно забезпечити ґрунтовну підготовку до роботи на комп'ютері, надати знання про основні його можливості для застосування у своїй майбутній діяльності, у тому числі й про методи використання цього засобу, навчити пошуку потрібних даних.

Ефективна освіта можлива завдяки інформаційній взаємодії між фахівцями. Досить позитивних результатів досягають педагоги, які спілкуються між собою в професійній діяльності про нові розробки, діляться досвідом, ідеями, результатами своїх методичних знахідок. Таким чином вчителі не лише підвищують фаховий рівень, а й не витрачають час на пошукову роботу, на те, що вже досліджене. Взаємоінформування можливе при особистому спілкуванні, на нарадах, семінарах з обміну досвідом, конференціях, а також через комп'ютерні мережі, що має багато переваг. Так простіше передавати матеріал, набагато швидше, можна збільшити кількість зацікавлених осіб, зекономити час та кошти.

Але для цього вчителю обов'язково необхідно оволодіти інформатичними компетентностями та навичками пошукової роботи в мережі Інтернет. Обсяг даних, потрібних для діяльності вчителя, в мережі Інтернет є досить обширним і постійно зростає. Під час підготовки розробки уроку він може послатись на результати діяльності провідних методичних об'єднань учителів, знайти в Інтернеті та застосувати нові прикладні програми, звукові та

графічні елементи, дізнатись про новинки в галузі освіти, нові посібники та методичну літературу, підручники тощо.

Сучасний вчитель повинен володіти основними прийомами роботи в Інтернеті, розуміти, як організовані служби глобальної мережі, якими ресурсами можна скористатися для поповнення своїх методичних знань, як дізнатися через Інтернет про педагогічний досвід. Необхідними для вчителя є знання, навички та вміння щодо організації та виконання пошуку потрібної інформації, що зберігається у веб-документах, здійснення за допомогою електронної пошти зв'язку зі своїми колегами.

На заваді пошуку інформаційних ресурсів часто стає “інформаційний шум” [5]. Щоб уникнути цього ускладнення, варто навчитись правильно формулювати запити до пошукових систем, адже це – запорука рівня загальної підготовленості багатьох фахівців. Знайдені дані не завжди достатньо якісні, а іноді вони можуть бути невірогідними і навіть шкідливими. Надати оцінку якості інформаційних продуктів та їх придатності до використання може лише вчитель, який добре володіє фаховими методиками та має певний досвід.

Висновки. Варто зазначити, що вчитель не має бути експертом, але повинен досягати такого рівня володіння апаратним і програмним забезпеченням, щоб мати можливість самостійно й оперативно, без спеціалізованої допомоги вирішити нагальну проблему під час використання інформаційних технологій у навчальному процесі [5].

Характерною рисою сучасних інформаційних технологій є те, що їх використання надає практично необмежені можливості для самостійної та творчої діяльності вчителя. З авторитарного носія істини вчитель перетворюється на доброзичливого наставника і співучасника продуктивної діяльності своїх вихованців.

Література

1. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів / [М.І. Жалдак, В.В. Лапінський, М.І. Шут та ін.]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 182 с.

2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу : у 2 ч. / М.І. Жалдак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр. : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 371–383.

3. Жалдак М.І. Формування системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики у процесі навчання в педагогічному університеті / М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, М.В. Рафальська // Вища школа. – 2009. – № 10. – С. 44–53.

4. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Ефим Израилевич Машбиц. – М. : Знание, 1986. – 80 с.: ил. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология).

5. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олег Васильович Суховірський. – К., 2005. – 303 с.

6. Ткачук В. Інформаційні технології в системі вищої освіти: етапи впровадження / В. Ткачук // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 43–47.

7. Шиман О.І. Практичний курс з використання сучасних інформаційних технологій: навч. посіб. для студентів гуманіт. спец. пед. ВНЗ / О.І. Шиман. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – 155 с.

ГОРОХОВСЬКА Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ

У євроінтеграційному поступі України роль юридичної науки й освіти є надзвичайно важливою, оскільки від їхнього рівня розвитку залежить реалізація таких важливих завдань, як здійснення правової реформи, адаптація законодавства України до законодавства ЄС, створення ефективної правової системи і громадянського суспільства, підвищення якості законотворчої та правозастосовчої діяльності, що, у свою чергу, сприятиме утвердженню України як високорозвиненої, соціальної за своєю сутністю, демократичної, правової держави, в якій визнається і діє принцип верховенства права [2].

Українська юридична наука й освіта розвивається під впливом як загальних цивілізаційних процесів (глобалізація світу, зростання конкуренції на всіх рівнях і в усіх сферах суспільного життя, бурхливий розвиток науково-інформаційних технологій, демократизація суспільства тощо), так і внутрішніх факторів державного розвитку та будівництва (створення ринкового середовища, реформування багатьох сфер суспільного життя, становлення громадянського суспільства та ін.) [2].

Сучасний і майбутній роботодавець зацікавлений в такому працівникові, який:

- уміє самостійно думати і вирішувати різноманітні проблеми (тобто використовувати здобуті знання для їх вирішення);
- має критичне і творче мислення;
- володіє багатим словниковим запасом, який базується на ґрунтовних гуманітарних знаннях.

Таким чином, випускник сучасної вищої школи повинен мати певні особистісні якості, зокрема:

- уміння гнучко адаптуватися в життєвих ситуаціях, які часто змінюються;
- самостійно здобувати необхідні знання, уміло застосовуючи їх на практиці для вирішення різноманітних проблем;

- критично мислити, уміти побачити труднощі та знаходити шляхи раціонального подолання їх, використовуючи сучасні технології;
- чітко усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючому середовищі;
- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати для дослідження певної проблеми факти, аналізувати їх, пропонувати шляхи вирішення проблем, робити необхідні узагальнення чи зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами, формулювати аргументовані висновки та на їх основі виявляти і вирішувати нові проблеми);
- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти спільно працювати у різних сферах, запобігаючи конфліктним ситуаціям або уміло виходячи з них;
- самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, підвищувати свій культурний рівень, формувати особисту моральність [8, с. 7–8].

Ефективне та послідовне вирішення названих завдань потребує комплексних зусиль не лише школи, а й усього суспільства. Процес навчання сучасної людини не закінчується у школі, коледжі чи вузі, він стає безперервним.

Сьогодні українська вища школа переживає складні та відповідальні часи. В Україні відбувається становлення системи освіти, яка орієнтована на входження до світового освітнього простору та вимагає від вищої школи підвищення якості підготовки фахівців до рівня міжнародних стандартів. Сформованість культури професійного мовлення є одним із таких стандартів.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тим, що цей реформаційний процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується інший зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет.

Мета статті – визначити особливості формування культури професійного мовлення майбутніх правників; розглянути та проаналізувати актуальні питання, пов'язані з реалізацією цих особливостей на практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Мова та право належать до найбільших цінностей культури, що мають фундаментальне значення для людського буття. Мова характеризує людей як істот розумних: за допомогою слів систематизується досвід освоєння навколишнього світу та формулюються думки. Право створюється для утвердження та захисту єдиного справедливого порядку, який забезпечує всім учасникам суспільних відносин однакову міру свободи.

Спеціаліст права є фахівцем, підготовленим до здійснення професійної діяльності у сфері юридичної практики. Ця сфера характеризується тим, що пов'язана з виконанням функції держави, наданням юридичних послуг громадянам та суб'єктам підприємницької діяльності, розглядом юридичної справи, здійсненням юридично значущих дій і юридичною кваліфікацією,

проведенням первинної аналітичної роботи і виконанням спеціальних робіт, пов'язаних із застосуванням знань у галузі національного права. Результати професійної діяльності закріплюються у відповідних процесуальних документах, які мають офіційний характер, встановлену законом форму. Професійна діяльність спеціаліста безпосередньо пов'язана з необхідністю використання різних методів і засобів юридичної техніки.

Посилення уваги державних органів і широкої громадськості до питань формування мовленнєвої культури в майбутніх правників зумовлено соціально-правовими, культурологічними та науково-педагогічними чинниками, адже культура професійного мовлення правників безпосередньо впливає на характер вирішення багатьох соціально-правових проблем, створює сприятливі умови для налагодження ефективних зв'язків з різними категоріями населення.

До проблеми формування культури мовлення зверталися мовознавці, лінгводидакти, психологи та психолінгвісти Б. Ананьєв, Б. Головін, М. Івченко, Г. Костюк, В. Русанівський та ін. [1; 4; 6].

Удосконаленню культури професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів освіти присвячено дисертаційні дослідження В. Барковського, Г. Берегової, С. Капітанець, Т. Окуневич, Л. Паламар та ін. [3; 7; 9], у яких здійснено спроби пошуку ефективних шляхів формування мовленнєвої культури, запобігання й усунення в мовленні майбутніх фахівців помилок, пов'язаних з порушенням норм літературної мови.

Виходячи з потреби мати національно свідомих, висококваліфікованих, інтелектуально розвинених громадян, наша держава ставить перед освітніми закладами конкретні завдання, серед яких піднесення значення державної мови, культури мовлення є найактуальнішою. Високий рівень професійної культури фахівця характеризується розвинутою здатністю до вирішення професійних завдань, тобто розвинутим професійним мисленням, свідомістю й умінням висловити власну думку. У науковій літературі зазначено, що на розвиток професійної культури, зокрема культури професійного мовлення як її складової, впливає, насамперед, специфіка діяльності та особливості вирішуваних цією професійною спільнотою завдань.

Мова є засобом і матеріалом для формування і становлення особистості людини, її інтелекту, волі, почуттів і формою буття та відображає безперервний процес пізнання світу, його освоєння людиною. Вона є засобом спілкування між людьми, взаємозбагачення досвіду конкретної особистості, інших людей, відповідного соціуму та суспільства в цілому. Мова завжди є надбанням певного народу. Вона – не лише найпотужніший засіб спілкування, знаряддя думки (мислення), а й відображення духу народу, його історії і водночас необхідна умова існування не тільки культури народу, а і його самого. Мова є засобом духовного формування особистості. У ній зафіксовано істо-

ричний досвід попередніх поколінь, неповторний менталітет етносу, його духовні надбання. Вона допомагає краще розуміти людину в її минулому і сьогодні. Мова, крім цього, є важливим державотворчим чинником, засобом консолідації народу. Саме тому кожен свідомий етнос дбайливо ставиться до рідної мови, оберігає її.

Як відомо, комунікативна діяльність особистості в цілому і культура професійного мовлення зокрема формується під впливом навчально-виховного процесу, що зумовлює необхідність його науково-педагогічного забезпечення. Формування культури професійного мовлення студентів є невід'ємною частиною формування ділових якостей майбутнього фахівця, органічною потребою національного виховання майбутніх правників, які в умовах професійної підготовки повинні здобути необхідний досвід спілкування, набути відповідних знань, умінь і навичок організації та здійснення різних форм комунікативної взаємодії з людьми. Усе це посилює увагу вчених-педагогів, психологів, методистів, організаторів професійної освіти до проблеми формування культури професійного мовлення в майбутніх правників і вимагає ґрунтовного вивчення питань педагогічного змісту.

Безумовно, у вищому навчальному закладі МВС України завдання, зміст і функції освіти мають свої особливості. Відповідно до завдань нашого дослідження нам необхідно з'ясувати, яким чином навчальний матеріал з дисципліни, з урахуванням зазначеної специфіки, може бути зорієнтований на розвиток культури професійного мовлення в майбутніх правників та педагогічні умови її формування.

Особливостями формування культури професійного мовлення майбутніх правників є орієнтація навчального процесу на заняттях з мовних дисциплін на формування у студентів, відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста, чотирьох груп умінь: 1) предметно-практичних – уміння виконувати дії щодо переміщення об'єктів у просторі, змінювати їхні форми тощо; 2) предметно-розумових – уміння щодо виконання операцій з розумовими образами предметів; 3) знаково-практичних – уміння щодо виконання операцій зі знаками та знаковими системами (прикладом цих дій, зокрема, є письмо); 4) знаково-розумових – уміння щодо розумового виконання операцій зі знаками та знаковими системами [1].

До особливостей процесу формування культури професійного мовлення у вищому юридичному навчальному закладі, крім реалізації вимог кваліфікаційних характеристик майбутніх правників у всіх компонентах планово-методичного забезпечення, належать: цілеспрямована послідовна відповідність змісту освіти основним видам професійної діяльності майбутнього спеціаліста; структурна єдність предметної та процесуальної сторін професійної освіти на різних рівнях її формування; зворотний зв'язок між сферами соціального замовлення й освіти.

Особливості державних вимог до формування спеціалістів цього профілю, що відображені в державних кваліфікаційних характеристиках, зумовлюють відповідну адаптацію таких важливих загальнопедагогічних принципів організації навчання до процесу професійної підготовки в юридичному ВНЗ, як: науковість (відповідність змісту останнім даним системи наук, що становлять професійну підготовку майбутнього правника), систематичність і послідовність (цілісна система знань про мову), наступність і перспективність (опора на засвоєні раніше знання), доступність (урахування вікових та індивідуальних особливостей), наочність (яскраві, виразні приклади, використання засобів навчання).

У системі способів педагогічної взаємодії викладача та студентів юридичного ВНЗ, що становлять підґрунтя системи навчання, реалізуються також методичні мовні принципи, до яких належать: увага до матерії мови, фізичний розвиток органів мовлення, розуміння мовних значень та одночасний розвиток лексичних і граматичних навичок, увага до виразових засобів мовлення, розвиток мовного чуття, випереджальний розвиток усного мовлення, зіставлення писемної форми мовлення з усною.

Реалізація названих принципів, відповідно до особливостей процесу формування культури професійного мовлення майбутніх правників, зумовлює застосування в навчальному процесі юридичного ВНЗ таких загальнодидактичних методів, як: а) організація та самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності; б) стимулювання й мотивація учіння; в) контроль та самоконтроль, а також специфічних методів навчання мови: 1) усний виклад матеріалу (лекція, що включає розповідь, пояснення, бесіду); 2) спостереження й аналіз мовних явищ (робота із зразками мовлення, з підручником); 3) метод вправ; 4) методи теоретичного (бесіда, повідомлення, робота з підручником) і теоретико-практичного вивчення мови (вправи з фонетики, граматики, орфографії, лексики, стилістики, метод контролю з елементами корекції мовлення); 5) методи практичного збагачення мови (активність мовного спілкування, копіювання мовних зразків). Виходячи з аналізу існуючої практики та багаторічного досвіду викладання автора, таке системне застосування методів стало основою в процесі формування культури професійного мовлення майбутніх правників.

Особливості формування культури професійного мовлення в майбутніх правників зумовлюють також різноманітність форм навчання, що мають застосовуватись у навчальному процесі. Провідними серед них є колективні, ці форми взаємодії та спілкування вчать студентів формулювати думки рідною мовою, дотримуватись норм літературної мови, володіти усною і писемною формою мовлення, слухати і чути, розуміти інших, аналізувати власне і чуже мовлення, коректно й аргументовано вести дискусію, допомагають сформува-

ти предметні й соціальні якості професіонала, виховати особистість майбутнього працівника.

Групова навчальна діяльність сприяє формуванню в студентів позитивного ставлення до навчання, розвиває вміння пристосовуватися до умов роботи в групі та забезпечує високу загальну активність студентського колективу. Дуже важливо привчати студентів до того, що після виконання завдання у групах настає етап колективного обговорення, протягом якого вони можуть задавати будь-кому із членів групи запитання за змістом теми, яка обговорювалася чи вивчалася. Учасники інших груп можуть не лише ставити питання, а й доповнювати виступ представника групи, пропонувати свій варіант вирішення завдання. Це передбачає колективну дискусію, і саме тут закладений певний дидактичний намір – навчити студентів слухати та чути один одного. У такій ситуації важливе значення має не лише глибоке знання предмета, теми, а й досить швидка реакція, логічне мислення, вміння швидко аналізувати висловлювання товариша, опонента. Така робота є досить продуктивною в підготовці студентів до практичної діяльності.

Проведений аналіз проблеми дає можливість стверджувати, що особливості формування культури професійного мовлення майбутніх правників базуються на основному принципі загальної теорії – цілісності та єдності, що може бути реалізований у відповідній моделі процесу навчання. Ця модель включає такі структурні елементи: мету, педагогічні умови, навчальний зміст, що містить усі види мовленнєвої діяльності, дидактичні та специфічні принципи організації навчально-виховного процесу, найбільш ефективні методи організації навчання й відповідні їм форми та засоби, якісну характеристику запланованих результатів, враховує й орієнтується на фахову специфіку діяльності майбутніх працівників ОВС та вимоги до правника.

Висновки. Розглянувши та проаналізувавши актуальні питання, пов'язані з визначенням особливостей формування культури професійного мовлення майбутніх правників, ми констатуємо, які мова та право належать до найбільших цінностей культури, що мають фундаментальне значення для людського буття. На нашу думку, зараз українська вища школа вимагає підвищення якості підготовки фахівців до рівня міжнародних стандартів. Сформованість культури професійного мовлення і є одним із таких стандартів.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 315 с.
2. Артикуца Н.В. Мова права і юридична термінологія : навч. посіб. / Н.В. Артикуца. – 2-ге вид., змін. і доп. – К. : СтилоС, 2004. – 277 с.
3. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпряньських говірок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.Д. Берегова. – Херсон, 2003. – 21 с.

4. Головин Б.Н. Основы культуры речи : учебник для вузов / Б.Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 320 с.

5. Гороховська Т.В. Формування мовленнєвої культури майбутніх працівників ОВС / Т.В. Гороховська // Проблеми пенітенціарної теорії і практики : щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. – 2003. – № 8. – С. 454–459.

6. Івченко М.П. Культура української мови / М.П. Івченко. – К. : Рад. школа, 1963. – 49 с.

7. Капітанець С.В. Педагогічні умови формування стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02. / С.В. Капітанець ; Національна академія прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2001. – 18 с.

8. 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. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. ; под ред. Е.С. Полат]. – М. : Академия, 2003. – 272 с.

9. Окуневич Т.Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.Г. Окуневич. – Херсон, 2003. – 21 с.

ДОВЖЕНКО Т.О.

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ДИТИНУ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Родина є традиційно головним інститутом виховання. Важливість родини як інституту виховання зумовлена тим, що в ній дитина перебуває протягом значної частини свого життя, і за тривалістю свого впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з родиною. У ній закладаються основи особистості, сімейних традицій. Родина може виступати як позитивний, так і негативний чинник виховання. Позитивний вплив на особистість дитини полягає у винятковості ставлення матері, батька, бабусі, дідуся до дитини. І разом з тим жоден інший соціальний інститут не може потенційно завдати стільки шкоди у вихованні дітей, як родина.

Уявлення про пріоритет родини у вихованні дитини, безцінне значення спільності найважливіших дитячих і батьківських вражень є традиційним для України. З погляду сучасної педагогіки, досвід життя дитини в родині є формувальним для майбутнього сімейного життя, у яке переноситься модель батьківської родини, її цінності й особливості спілкування з дітьми. Батьки становлять перше суспільне середовище дитини. Особистості батьків відіграють значну роль у житті кожної людини. Специфіка почуттів визначається головним чином тим, що турбота батьків необхідна для підтримки самого життя дитини. Любов кожної дитини до своїх батьків безмежна, безумовна. Причो-

му якщо в перші роки життя любов до батьків забезпечує власне життя й безпеку, то в міру дорослішання батьківська любов усе більше виконує функцію підтримки й безпеки внутрішнього, емоційного й психологічного світу людини. Батьківська любов – джерело і гарантія благополуччя людини, підтримки духовного і тілесного здоров'я.

Питання розвитку людини в підлітковому віці досліджував психолог П.М. Якобсон. Проблеми формування виховного середовища розробляли О.М. Авдейонок, Ф.Б. Березін, Н.І. Коритченкова, А.В. Губа, О.В. Лібін, О.П. Макушина, М. Раттер, О.Т. Соколова, М.І. Христофорова, Л.Д. Шнейдер, Е.Г. Ейдемільер, В. Юстіцкіс, К. Купер (С. Cooper), С. Макгуїр (S. McGuire), А. Пайк (A. Pike), Д. Рейс (D. Reiss), Е.М. Хетерінгтон (E.M. Hetherington) та ін. Однак, як переконує життєвий досвід, результати соціологічних дослідження, проблема організації виховного процесу дитини в підлітковому віці стоїть надзвичайного гостро, що й зумовило написання цієї статті.

Мета статті – розкрити роль батьків у формуванні першого соціального середовища дитини, проаналізувати зміст стосунків батьків і дитини крізь призму дитячої емансипації в підлітковому віці.

У цей період завершується дитинство, починається перехід до дорослості. Відбувається якісна перебудова особистості, стикаються стосунки з дорослими, підліток засвоює нові суспільні норми поведінки. Для перехідного віку характерна невідповідність між новими потребами “напівдитини, напівдорослої людини” і застарілим ставленням до неї оточуючих. У цей час виникає криза, що виявляється в різному протиставленні себе дорослим, внутрішній дисгармонії, потягу до самостійності.

У підлітковому віці провідною потребою стає вибіркоче спілкування з однолітками, які мають певні якості особистості. Спілкування знову, як і в немовляти, стає провідною діяльністю, замінюючи в цьому плані навчальну діяльність. Основним чинником ставлення особистості є спілкування. Тому дорослі мають приділяти спілкуванню з підлітками велику увагу.

Центральним психічним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості. В підлітковому віці підліток протиставляє себе дорослим, виявляючи при цьому “максималізм самостійності”. Це суб’єктивно приводить його до відмежування від навколишнього світу, усвідомлення себе, відкриття власного “Я” і як наслідок до зацікавленості власним внутрішнім життям та внутрішнім світом інших людей.

Інтенсивно формується власна особистість. Підліток стає суб’єктом саморозвитку, здійснює цілеспрямований процес самовдосконалення на основі обраного ідеалу, який може бути завищеним і нереалістичним, але він надає саморозвитку, самоорганізації особистості значного поштовху в “саморусі”. Зміни в особистості підлітка є помітними і значущими, це свідчить про друге

народження особистості. У перехідний вік відбувається перетворення особистості підлітка на зрілу особистість.

Підлітковий вік, або середній шкільний вік привертає до себе увагу своїми анатоомо-фізіологічними змінами в організмі дитини, особливо пов'язаними зі статевим дозріванням [1, с. 125]. Ці зміни впливають значною мірою на пізнавальну діяльність та поведінку, на стосунки в колективі. У підлітків підвищується рівень пізнавальної активності і розумового розвитку, зростає допитливість, виникає прагнення пізнати невідоме, зазирнути в майбутнє. Учні середнього шкільного віку виявляють прагнення до самостійності. Але це прагнення за умови неправильного виховання може виявитись у викривлених формах – негативному ставленні до доручень, порад учителів і батьків, невмотивованих вчинках. Це трапляється, коли підліток не залучається до життя колективу, не виконує суспільно корисної праці, доручень, не бачить і не переживає результатів своєї діяльності, а вчителі і батьки не заохочують до цього, не враховують вікових особливостей його розвитку.

Прагнення стати дорослим вимагає і породжує зміну всієї системи стосунків підлітка з дорослими, а також ставлення до самого себе. Підлітка приваблює все нове, але його інтереси різноманітні і водночас вибіркові. Інтерес до нового збуджує потяг у підлітків до фантастики і пригод. У підлітковому віці встановлюються ідеали в особистості, для молодих підлітків – це конкретні люди, а в старших – це узагальнені образи людей, якості яких імпонують підліткам. Ідеал стає взірцем для наслідування правил поведінки, згідно з якими підліток прагне діяти. Цей вік характеризується бурхливим періодом емоцій, різними змінами настрою, вони є результатом складних стосунків підлітка з дорослими і ровесниками.

Для підліткового віку характерним є пріоритет дитячої спільноти над дорослою. Спілкування з однолітками є провідним видом діяльності в цьому віці. У процесі спілкування засвоюються норми моралі, соціальної поведінки, в ній створюються стосунки рівності всіх і поваги один до одного. Підлітки хочуть спілкуватися як дорослі, потребують з боку останніх якомога більше уваги і відверто висловлюють своє незадоволення, коли дорослі їх не розуміють, обмежують їх у висловлюванні своїх думок.

Переорієнтація спілкування з дорослими на спілкування з ровесниками здійснюється тому, що це: важливий канал інформації для підлітків; специфічний вид міжособистісних відносин, у процесі яких підлітки здобувають навички соціальної взаємодії, формуються вміння підпорядковуватися колективній дисципліні, виробляються комунікативні навички; специфічний вид емоційного контакту, в процесі якого здійснюється взаємодопомога, переживається почуття солідарності.

Для підлітка характерними є дві важливі протилежні потреби: потреба побути наодинці, потреба територіальної автономії (приватизація); потреба належності до групи, бути в компанії, бути таким, як усі, афіліація [5, с. 81].

Будь-який шкільний клас диференціюється на групи, зокрема: існує соціальний поділ; складається особлива внутрішньошкільна і внутрішньокласна ієрархія, що ґрунтується на офіційному статусі учнів; відбувається диференціація авторитетів, статусів на підставі неофіційних цінностей, прийнятих в учнівському середовищі. Відповідно, у школярів формуються три різних види стосунків: зовнішні, ділові контакти; товариські відносини, які сприяють взаємообміну знаннями, уміннями, навичками; дружні зв'язки, які дають змогу вирішувати певні питання емоційно-особистісного характеру. На перше місце виходять товариські відносини. Взаємини з ровесниками ґрунтуються на нормах рівноправ'я. У групах підлітків встановлюються відносини лідерства, тому при організації дозвілля дітей підліткового віку дуже корисними є сюжетно-рольові ігри, ігри-проживання, навіть ігри-драми.

До закінчення підліткового віку з'являється потреба мати близького друга. Основна особливість підліткового віку – перебудова відносин з дорослим, яка пов'язана з появою почуття дорослості. Однією з основних потреб стає потреба у звільненні від контролю й опіки батьків, учителів, старших. Це період емансипації дитини від батьків. Емансипація може бути емоційною, поведінковою, нормативною. Батьківський приклад вже не сприймається абсолютно і некритично, як у дитинстві.

Серед причин розбіжностей у поглядах між батьками і підлітками найбільш важливими є: різниця в досвіді дорослих і підлітків; відсутність чітких станів переходу від дитячої залежності до дорослої незалежності та певних правил, які сприяють послабленню батьківської влади, що зумовлюється потребами підлітків у автономії.

Найкращі стосунків з батьками складаються, коли батьки дотримуються демократичного стилю виховання. Він характеризується тим, що батьки завжди пояснюють мотиви своїх вимог і обговорюють їх з підлітками; влада батьків використовується лише в міру необхідності; цінується як слухняність, так і незалежність; батьки встановлюють правила, але не вважають себе безгрішними; вони прислухаються до думки дитини, але не виходять лише з її бажання [2, с. 24].

Такі самі проблеми виникають у відносинах підлітків з учителями. У деяких школах через зовнішність підлітків виникає дуже багато конфліктних ситуацій з учителями. У підлітків з'являється усвідомлене бажання подобатися протилежній статі, поводитися відповідно до власних вимог. Якщо вчитель робить зауваження підлітку з приводу його зовнішності в присутності дітей, то це призводить до конфліктної ситуації.

Ще одна проблема у спілкуванні з дорослим – це змістовий бар'єр. Він характеризується тим, що дитина ніби не чує, що говорить їй дорослий. Втрачається виховне значення слова.

Але бунт дитини знаходить і безліч інших форм вираження: дитина не бажає привчатися до чистоти; відмовляється їсти або, навпаки, виявляє непомірність у їжі; вона може бути агресивною і виявляти садистські нахили, а крім того, намагається заподіяти собі шкоду. Найчастіше цей бунт набуває форми так званого “італійського страйку” – дитина втрачає до всього інтерес, стає ледачою і пасивною – аж до гранично патологічних форм повільного самознищення. У гетерономному втручанні в процес розвитку дитини, а пізніше і дорослої людини, сховані найбільш глибокі корені психічної патології й, особливо, деструктивності.

Щоб запобігти утворенню змістового бар'єра, не варто багаторазово повторювати одні й ті самі вимоги, на які підліток не реагує. Необхідно, щоб вимога відповідала внутрішній позиції учня. Підлітки виконують усі вимоги вчителя, які роблять їх у своїх очах більш самостійними. Вчитель повинен перейти на новий стиль спілкування з підлітком, ставитись до нього як до дорослого, передати підлітку відповідальність за свої вчинки і надати свободу дій. Для цього важливо встановити дружні стосунки з підлітком, будувати спілкування на основі взаємної поваги.

Почуття дорослості стає центральним новоутворенням підліткового віку. Воно пов'язано з етичними нормами поведінки. З'являється моральний кодекс, який диктує підліткам стиль поведінки і відносин з ровесниками. Моральний розвиток набуває суттєвих змін саме в підлітковому віці. Інтелектуальні зміни дають змогу розвиватися власній ієрархії цінностей, яка починає впливати на поведінку підлітка. Розвиток ціннісних орієнтацій підлітка характеризується їх ускладненням, збільшенням лібералізації, зростанням особистісної незалежності. Ціннісні орієнтації починають формуватися в складну і стійку систему, яка визначає становлення активної життєвої позиції.

Підлітковий період – сензитивний для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Основні потреби підліткового віку: потреба у самовираженні; потреба вміти щось робити; потреба щось значити для інших; потреба рівноправного спілкування з дорослими; посилення статевої ідентифікації.

Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки. Помічено різке зростання незадоволеності собою. Було встановлено, що в підлітковий період формується вміння оці-

нювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги.

Функціонально самосвідомість складається з єдності самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе, саморегуляції. Через самопізнання підліток усвідомлює свою значущість. Узагальнені результати пізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе закріплюються підлітком унаслідок відповідної самооцінки. Уявлення про себе як Я-образ формуються на основі різних оцінок своєї особистості, тому загальна самооцінка складається з багатьох складових: оцінки своїх моральних якостей, здібностей і можливостей у різних видах діяльності, зовнішності, місця в колективі тощо. Основними характеристиками самооцінки є рівень адекватності, міра стійкості та значущості. За адекватної самооцінки підліток об'єктивно оцінює свої якості. Однак самооцінка може не відповідати реальним можливостям і об'єктивній оцінці підлітка, яку дають інші люди. У таких випадках мова йде про неадекватну самооцінку особистості, яка може бути завищеною або заниженою, тому що самооцінка різних сторін особистості може перебувати на різних рівнях адекватності.

Значущість кожної складової самооцінки особистості також неоднакова. Вона пов'язана із певним видом діяльності, де підліток намагається самоствердитись. Невдачі викликають у підлітка переживання, примушують переглянути свої можливості, здібності, знизити рівень вибагливості або розпочати роботу із самовдосконалення.

На основі значущих самооцінок ґрунтується самоповага, що є узагальненою самооцінкою особистості, мірою сприйняття себе як цілості. Самооцінка підлітка формується під впливом оточуючих: батьків, вчителів, товаришів, а також результатів власної діяльності. У підлітковому віці ставлення до себе формується на фоні підвищеної емоційності, ранимості, тривожності, суперечностей. Підліток ще не вміє правильно ставитись до себе, своїх здібностей, якостей особистості, як позитивних, так і негативних.

До кінця підліткового періоду самооцінка може стати важливим регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які виявляються в навчальній діяльності, але основним критерієм оцінювання себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що спостерігаються у взаєминах з іншими. Основним критерієм оцінювання себе стають морально-психологічні аспекти взаємовідносин. Зміст і характер уявлення про себе безпосередньо залежать від міри залученості школяра в різні види діяльності та від досвіду спілкування з ровесниками і дорослими.

Виділяють такі стадії розвитку самооцінки підлітка: стадія 10–11 років (підлітки підкреслюють свої недоліки, вони глибоко переживають невміння

оцінити себе, переважає критичне ставлення до себе); стадія 12–13 років (актуалізується потреба в самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості); стадія 14–15 років (виникає “оперативна самооцінка”, яка визначає ставлення підлітка до себе в теперішній час, підліток зіставляє свої властивості з нормами) [3, с. 114].

Стадії розвитку особистісної рефлексії:

I – предметом рефлексивного очікування виступають окремі вчинки дітей;

II – головним стає аналіз рис свого характеру і особливостей відносин з іншими людьми;

III – зростає критичне ставлення підлітків до себе [4, с. 7].

Для підліткового періоду характерний пошук ідентичності, що означає усвідомлення підлітком самого себе, безперервності в часі власної особистості та виникнення у зв’язку з цим відчуття, що інші також це визнають. Підліток вперше прагне пізнати власну індивідуальність, зрозуміти, яким він є і яким він хотів би бути.

Підліток – ще не цільна зріла особистість. Особистісна нестабільність виявляється в боротьбі протилежних рис, прагнень. Для підлітків характерні: реакція емансипації (тип поведінки, за допомогою якої підліток хоче вийти з-під опіки дорослих), реакція захоплення (захоплення в цей період дуже різноманітні: інтелектуально-естетичні; тілесно-мануальні; накопичення; азартні; лідерські), реакція групування з ровесниками (бажання належати до певної групи), реакція відмови (пасивно-оборонний тип реакції опозиції).

Отже, можна виділити чотири тактики виховання в родині й чотири типи сімейних відносин, які є передумовою і результатом їх виникнення: диктат, опіка, “невтручання” і співробітництво. Диктат у родині виявляється в систематичному “придушенні” батьками ініціативи і почуття власної гідності дітей. Зрозуміло, батьки можуть і повинні висувати вимоги до своєї дитини, виходячи з цілей виховання, норм моралі, конкретних ситуацій, у яких необхідно приймати педагогічно і морально виправдані рішення.

Однак ті батьки, які з усіх можливих видів впливу, віддають перевагу наказу і насильству, зіштовхуються з опором дитини, котра відповідає на натиск, примус, погрози лицемірством, обманом, спалахами брутальності, а іноді і відвертою ненавистю. Але навіть якщо опір виявляється зломленим, разом з ним відбувається злам багатьох якостей особистості: самостійності, почуття власної гідності, ініціативності, віри в себе і свої можливості. Отже, все це – гарантія невдалого формування особистості.

Опіка в родині – це система відносин, при якій батьки, забезпечуючи своєю працею задоволення всіх потреб дитини, захищають її від будь-яких турбот, зусиль і труднощів, приймаючи їх на себе. Питання про активне формування особистості відходить на другий план. Батьки, по суті, блокують процес

серйозної підготовки їхніх дітей до реальності за порогом рідного будинку. Така надмірна турбота про дитину, надмірний контроль за всім її життям, заснований на тісному емоційному контакті, називається гіперопікою. Вона призводить до пасивності, несамостійності, труднощів у спілкуванні. Існує також протилежне поняття – гіпоопіка, що передбачає сполучення байдужного ставлення батьків до власної дитини з повною відсутністю контролю. Діти можуть робити все, що їм заманеться. В результаті, стаючи досить дорослими, вони стають егоїстичними, цинічними людьми, не в змозі нікого поважати, самі не заслуговують на повагу, але при цьому, як і раніше, вимагають задоволення всіх своїх потреб.

Система міжособистісних відносин у родині, яка будується на визнанні можливості і навіть доцільності незалежного існування дорослих від дітей, може породжуватися тактикою “невтручання”. При цьому передбачається, що можуть співіснувати два світи: дорослі і діти, і ні тим, ні іншим не слід переходити намічену таким чином межу. Найчастіше в основі цього типу взаємин лежить пасивність батьків як вихователів.

Співробітництво як тип відносин у родині передбачає опосередкованість міжособистісних відносин у родині загальними цілями і завданнями спільної діяльності, її організацією і високими моральними цінностями. Саме в цій ситуації переборюється егоїстичний індивідуалізм дитини. Родина, де головним типом відносин є співробітництво, набуває особливих рис, стає групою високого рівня розвитку – колективом.

Демократичний стиль сімейних відносин є найоптимальнішим для виховання. Демократичні батьки цінують у поведінці підлітка і самостійність, і дисципліну. Вони самі надають йому право бути самостійним у якихось моментах його життя; не обмежуючи прав, одночасно вимагають виконання обов’язків; вони поважають його думку і радяться з ним. Контроль, заснований на теплих почуттях і розумній турботі, зазвичай практично не дратує підлітка; він часто прислухається до пояснень, чому не варто робити одного і слід зробити інше. Формування дорослості за таких обставин відбувається без особливих переживань і конфліктів.

Висновки. Отже, з вищезазначеного видно, що виховання дитини перш за все залежить від її батьків. Охарактеризовано зміст відносин батьків і дитини, особливості дитячої емансипації (емоційної, поведінкової, нормативної) у підлітковому віці, яка визначається двома групами потреб: потреба територіальної автономії (приватизація); потреба належності до групи, бути в компанії (афіліація). Конкретизовано демократичний стиль відносин між батьками і дитиною в сім’ї, який сприяє успішній соціалізації у підлітковому віці.

Подальшої розробки потребують питання діагностування рівня дитячої емансипації, формування методичного інструментарію педагогічної просвіти батьків щодо розвитку дитячої самооцінки.

Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М. : Академический проект, 2001. – 325 с.
2. Азаров Ю.А. Семейная педагогика / Ю.А. Азаров. – М. : Политиздат, 1985. – 132 с.
3. Гранкин А.Ю. Родительская педагогика В.А. Сухомлинского / А.Ю. Гранкин. – Пятигорск : Высшая школа, 2002. – 152 с.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студентов вузов / Т.А. Куликова. – М. : Академия, 1999. – 232 с.
5. Маленкова Л.И. Педагоги, родители и дети / Л.И. Маленкова. – М. : Владос, 1999. – 197 с.

ДОРОШ Г.О., ТКАЧУК Г.О.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ

Останнє десятиріччя характеризується бурхливим розвитком педагогічної науки, спрямованої на оновлення змісту й методів національної освіти в Україні.

Відбудова національної школи – складова розбудови державності, неможлива без учительських кадрів, які б несли духовність свого народу, його педагогічну мудрість. Весь хід перебудови залежить від того, які нові ідеї проголошує вчитель. Тому однією з проблем підготовки майбутніх учителів є формування національної самосвідомості.

Мета статті – розглянути процес формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами літератури.

Характерною ознакою реформування ВНЗ є вдосконалення національного виховання особистості, розвиток її духовності, пропаганда високої національної культури. Вища школа покликана формувати такі педагогічні кадри, які мають забезпечити докорінне оновлення сучасних загальноосвітніх закладів на засадах широкого використання національних цінностей, традицій, звичаїв. Проблема творчого відродження українського національного виховання стала об'єктом дослідження багатьох науковців.

Так, протягом всієї історії до цього питання зверталися А.М. Алексюк, П.П. Кононенко, А.Г. Погрібний, М.Г. Стельмахович, О.І. Вищневський, В.І. Каюков, Д.О. Тхоржевський, Н.О. Медвідь та ін.

Ядром національного виховання, безперечно, виступають загальнолюдські духовно-моральні цінності, що відображені у знаннях про світову й національну, духовну й матеріальну культуру людей.

І хоча категорії “загальнолюдське” і “національне” є взаємопроникаючими явищами, виховання має бути пройняте національним духом з позицій

любові до рідного краю, Батьківщини, славного історичного минулого українців, природного багатства України, власної родини.

Основними чинниками формування української національної самосвідомості є національна мова, національний характер та національна ідея. Процес формування національної самосвідомості тісно пов'язаний з розвитком національних мов. Українська мова пройшла складний шлях заборон і нищення і є хранителькою “історичної пам'яті”, джерелом психологічних особливостей етносу й невід'ємною складовою культури, через яку виявляються національний характер і національна самосвідомість.

Національний характер об'єктивується й виявляється саме в національній культурі. Найважливішою ознакою українського національного характеру, на думку багатьох учених, є чуття товариства, товариська солідарність, її найвища форма – побратимство, породжене в запорозьких степах. Зміст національної ідеї становлять такі елементи, як питання про “початок” історичної долі народу, його генетичні витоки, історичне майбутнє, мета його унікальності, особливості національного характеру. Національна ідея змінювалася протягом багатьох століть. Кожен етап розвитку суспільства мав свою національну ідею: у козацьку добу активізувалася визвольна ідея, у ХІХ ст. – просвітительська, а з 70–80-х рр. ХІХ ст. і до сьогодні в Україні панує ідея національного відродження, котра переживає вже свій третій етап і стає плюралістичною, враховуючи поліетнічність українського населення. Усі громадяни України повинні усвідомити, що мають спільну історичну долю і спільне громадянство.

А процес національного культурного відродження, викликаний змінами в суспільно-політичному житті українського народу, зумовлює сьогодні необхідність концептуального переосмислення історії вітчизняної літератури ХХ ст.

Певні кроки в осмисленні національної самосвідомості простежуються в українській історичній романістиці другої половини ХХ ст., автори якої ставали на шлях звільнення від тенденційно-методологічного спрощення художності, від ідеологічної залежності й регламентацій, збагачення інтелектуально-критичного мислення, поглибленої трансформації історичної правди в художню систему. Художній світ історичного роману став розмаїтішим і багатограннішим.

Наприклад, історична проза Ю. Мушкетика містить аналіз художнього осягнення письменником проблеми національної самосвідомості через осмислення діяльності Запорозької Січі та її ролі в українському державотворенні, досліджується мотив народного обранництва та побратимства. Увага акцентується на художніх формах відтворення історії виникнення запорозького козацтва. Аналізується специфічне поєднання героїчного та трагічного, розглядається авторська концепція ієрархічної структури функціонування життєвих

законів: від закону світобудови, що художньо реалізується у формах народного світогляду, до законів січового товариства та законів індивідуальної долі героїв в історичних творах Ю. Мушкетика.

В історичній прозі письменника варто виділити роман “Яса”, в якому автор зосередився на художньому осмисленні внутрішнього устрою козацької вольниці, відходячи і від міфологічно означеного ідеалізування, і від зведення історії січового братства до історії окремих її отаманів. Автор історичного твору, безумовно, прагне, щоб події якомога точніше й повніше відповідали дійсності. “Ясу” цілком справедливо можна розглядати як своєрідне енциклопедичне зведення такої інформації про специфіку зображуваних часів, звички, особливості трудових процесів, торгівлю, історичний колорит, позначений на елементах одягу, засобів пересування, обміну новинами, тонкощів дипломатичних відносин.

Таке деталізоване заглиблення в життя козацької вольниці дало Ю. Мушкетіку змогу відтворити відчуття досить віддаленої в часі доби. Та все ж найголовнішим досягненням стало відображення на цьому тлі ролі й значення козацького осередку.

Ґрунтовне знання історичної літератури дало письменникові можливість відчутти і творчо осмислити сутність багато в чому трагічно означеного державного мислення як явища національної свідомості. Визначальними мотивами, які дали авторові змогу поєднати в єдину художню цілісність конкретику людської долі і специфічні риси національної ментальності, стали закон і воля, які в контексті твору втілюються в понятті “яса”, винесеному в заголовок роману.

Таким чином, Ю. Мушкетик зводить у єдину нерозривну єдність внутрішній закон совісті і незнищений закон природного життя, одночасно простий і великий, бо людина “своє коло” буття вивершує так само, як і сонце. Подібна художня асоціативність небесного світла й людської особистості базується саме на ідеї служіння іншим.

Кожен із трьох головних образів лицарів-запорожців, введених у романі “Яса”, як представник генотипу національної свідомості пов’язаний з різними стихіями: Мокій Сироватка – зі стихією вогню (це і його чати на могилі сліпій, повній мертвого вогню, і прийняття саможертвовної загибелі разом із палаючим знаком – засторогою для козаків); Іван Сірко – зі стихією води (над Дніпром відбуваються його найпекучіші самовивіряння); а Лаврін Перехрест своєрідно поєднує в собі всі стихійні начала, однаково вбираючи серцем красу “зелених плавнів та маєво бойових корогв”, бо його образ вимальовується автором як потенційна можливість молодості розкрити себе в майбутньому.

Окрема увага приділяється сакральним топосам національного простору, особливо значущими серед яких є степова могила, українська хата, сад, степ, Дніпро, Дніпровські пороги. Одним із найважливіших чинників націо-

нального простору є степове привілля, що найбільше відповідає сутності козацької вольниці – під відкритим небом серед безмежжя землі і повівів вітру виколихується золота яса, незнищенна і чиста, і водночас степ постає землею, напоєною козакою кров'ю, позначеною похмурими курганами як знаками смерті. Недаремно одні з найважливіших роздумів Сірка в “Ясі” пов’язуються саме зі степом.

Іншим аспектом дуальної наповненості художнього образу степу є рослинна символіка, в якій протилежні начала виводяться Ю. Мушкетиком через відтворення способів природного життя трави та дуба. Трава відтворює вічність народного цілого, що відроджується і зносить найстрашніші випробування, якими б смертельно загрозливими вони не були. У тексті образ дуба суголосний козацькій звитязі.

Велич, краса і могутність землі, яку живлять води Дніпра, є одночасно й причиною спустошливих воєн, що терзають тіло України. У такому контексті священна ріка постає останнім і єдиним джерелом пам’яті й запорукою безперервності життя нації у трагічні часи Руїни, відтворені Ю. Мушкетиком.

Поруч із потужною символікою таких природних топосів, як степ і Дніпро, у відображенні національного простору надзвичайно важливу роль відіграє образ української хати, що також функціонує на кількох художніх рівнях, постаючи і як головна цінність життя людини, і як збірний образ цілої країни. Козацький курінь, навіть набитий людом, все ж пахне пусткою, а у вдовиній хаті панує непоборний дух життя. Одночасно з безпосереднім баченням української хати як осереддя національного світу письменник вводить і символічне наповнення образу, прирівнюваного до державного цілого. Важливим моментом переосмислення справжніх джерел державної сили для художнього світу Ю. Мушкетика стає своєрідне повернення до першопочатків української державності як такої – до Запорозької Січі.

А О. Довженко велику увагу приділяв дослідженню соціальних, морально-етичних, філософських, етичних, побутових сфер буття українського народу. У цьому процесі письменник віднаходить позитивні якості й ознаки буття, риси характеру і вдачі українців, серед яких – органічний зв’язок душі і серця з навколишнім світом природи, рідною землею; увага до людської особистості; атмосфера сердечності, взаємоповаги, злагоди, душевної єдності і тепла, які панують в українській родині та у відносинах між людьми; повага до традицій; глибока емоційність; патріотичний дух, оптимістична життєва філософія, громадянський обов’язок перед Україною.

Саме в цих якостях і ознаках українського національного характеру вбачаються джерела самобутності художньої творчості О. Довженка, основа її національної концептуальності.

Національного колориту в творах довоєнного періоду набуває філософська проблема цінності життя.

Відчуття і розуміння О. Довженком людяності передбачається через заглиблення письменника у психологію українців як працюючих господарів, змалювання результатів їх праці на рідній землі, відтворення високоморального способу життя українського народу, його внутрішньої краси в єдності з землею, природою.

Окремий етап психологічного освоєння дійсності становить авторське розв'язання національних питань соціального характеру, зокрема, правди про війну. Осмислення і розв'язання цих проблем проводиться у процесі аналізу провідних тем та ідей, образів героїв, чим засвідчується інтерес О. Довженка до історії України і національного життя в умовах окупацій, людини-українця і її внутрішнього світу. Через систему вірувань народу, прикмети, національні традиції, звичаї та обряди О. Довженко відтворив цілісне світовідчуття й світорозуміння українців.

Висновки. Отже, літературні твори сприяють художньо-психологічному осмисленню різноманітних сфер національного буття, формуванню національної самосвідомості майбутніх учителів, вихованню почуттів національної гідності й морального обов'язку перед народом, збереженню національних звичаїв та обрядів.

Література

1. Медвідь Н.О. Національна своєрідність психологізму О. Довженка / Н.О. Медвідь // Дивослово. – 1999. – № 9. – С. 53–55.
2. Мушкетик Ю.М. Яса / Ю.М. Мушкетик. – К., 1990.
3. Мушкетик Ю.М. Українське слово / Ю.М. Мушкетик. – К. : Рось, 1994. – Т. 3.
4. Наукові основи методики літератури : наук.-метод. посіб. / [за ред. Н. Волошиної]. – К., 2002.
5. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти / Є. Пасічник. – К., 2000.
6. Степанишин Б. Література – вчитель – учень / Б. Степанишин. – К., 1993.
7. Халін В.В. Місце художнього сприймання твору в професійній підготовці вчителя / В.В. Халін // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 4. – С. 39–42.

ДОЦЕНКО С.О.

ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним із головних пріоритетів України є побудова інформаційного суспільства, в якому інформація стає продуктом наукової та навчально-дослідної діяльності, необхідним компонентом у ході наукових досліджень. У

Законі України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” зазначено про необхідність організації умов для забезпечення комп’ютерної та інформаційної грамотності всіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій в усіх сферах життя суспільства.

Безперечно, нові пріоритети освітньої політики потребують актуалізації діяльнісного характеру педагогічної освіти, зокрема створення оптимальних умов для особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців як технічно й технологічно освічених особистостей, які спрямовані на активну життєдіяльність в умовах інформаційного суспільства, здатні орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією для виявлення та ефективного розв’язання проблем у реальному педагогічному процесі.

За таких умов одним із провідних напрямів професійної освіти є раціоналізація інтелектуальної діяльності за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що дають змогу оперативно обробляти великі масиви інформації, всебічно аналізувати та осмислювати нову інформацію, виявляти внутрішні особливості і причини різноманітних явищ для вибору та прийняття ефективних рішень у педагогічній діяльності.

Професійна підготовка вчителя вивчалася за такими основними напрямами, як: психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості вчителя (В. Гриньова, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, С. Золотухіна, В. Лозова, І. Підласий, М. Подберезський, Л. Подимова, О. Попова, Г. Пономарьова, І. Прокопенко, Г. Троцько та ін.); формування готовності до реалізації окремих функцій педагогічної діяльності (І. Гавриш, О. Глузман, С. Гончаренко, Л. Кадченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, В. Сластьонін та ін.).

Прийняття рішень як інтелектуальну діяльність, як процес вирішення завдань, як специфічну функцію управління розкривають П. Анохін, Р. Акофф, Ю. Бабанський, Л. Виготський, М. Кларін, Ю. Козелецький, Ю. Конаржевський, М. Лазарев, О. Леонтєв, Л. Подимова, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та інші.

Виявлено, що педагогічна діяльність виступає як складна структура з неоднозначними та неоднорідними зв’язками між функціями і педагогічними діями. Серед вимог до педагогічного рішення виокремлюють такі: наукова обґрунтованість, стислість і чіткість формулювання рішення, вчасність, адресність (чітко вказані виконавці), конкретність термінів виконання рішення [4, с. 24]. Найбільш дослідженими є нижченаведені типи рішень: а) формалізовані рішення; б) рішення, отримані за допомогою евристичних прийомів; в) рішення з використанням експертних оцінок; г) рішення на основі принципу оптимальності.

Установлено, що процес прийняття педагогічних рішень має включати такі складники: виявлення проблеми; визначення цілей, завдань, предмета,

об'єкта, гіпотези; пошук та обробка необхідної інформації; визначення та оцінювання альтернативних рішень; вибір оптимального рішення і його реалізація. Безумовно, зазначений процес зумовлений наявністю індивідуального стилю педагогічної діяльності, сформованістю критичного мислення та інформаційної культури педагога [8, с. 94]. Отже, в умовах інформаційного суспільства майбутні спеціалісти повинні мати особистісні якості щодо ставлення до інформації як до абсолютної цінності, критично її ти, протистояти маніпуляційному впливу інформації і му уникати маніпулювання іншими тощо.

Мета статті – з'ясувати сутність підготовки майбутніх учителів до прийняття рішень засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес досліджувалась у працях багатьох науковців (В. Биков, Л. Білоусова, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кухаренко, Н. Морзе, Т. Олійник, Є. Полат, А. Прокопенко, С. Раков, Ю. Рамський, В. Руденко, О. Співаковський, І. Теплицький та ін.), які наголошують, що застосування ІКТ у навчанні дає змогу сформувати критичну грамотність, яка відповідає за розуміння та оцінювання інформації, опанування інструментами занурення в глибини контексту, так звані "критичним фільтром" задля протидії руйнівній силі інформації в мережі Інтернет; зробити більш інтенсивним та інтерактивним процес розвитку критичного мислення, яке допомагає опанувати інструментами критичного відфільтрування, тобто протистояння негативній частині інформаційного простору.

Інформаційно-комунікаційні технології визначають як сукупність засобів і методів збору, обробки і передачі даних для отримання інформації про стан об'єкта, процесу або явища (інформаційного продукту) для прийняття оптимального рішення. Під засобами ІКТ розуміють програмно-апаратні засоби й пристрої, що функціонують на базі комп'ютерної техніки, а також сучасних засобів і систем інформаційного обміну, забезпечуючи операції щодо пошуку, збирання, накопичення, зберігання, опрацювання, подання, передачі інформації [6, с. 123]. До засобів ІКТ належать комп'ютерні мережі (соціальні мережі, віртуальні бібліотеки, засоби миттєвого обміну інформацією), інтернет-телефонія, операційні системи, пакети прикладних програм тощо.

Зазначимо, що для прийняття ефективного рішення в педагогічній діяльності важливим є використання засобів ІКТ, що допомагають зробити процес прийняття рішень більш гнучким, індивідуалізованим, оперативним.

Безперечно, педагогічна діяльність як процес прийняття рішень ґрунтується на інформації про процес навчання та виховання. Вагомим значенням при дослідженні проблеми є наявність у студентів знань і вмінь щодо пошуку, систематизації, класифікації та подання інформації (застосування інформа-

ційного пошуку, інтелектуального аналізу даних, експертних систем, створення баз даних та інформаційних моделей тощо).

До інформації висувається низка вимог, а саме: стислість, зрозумілість, достовірність, повнота і своєчасність. Відсутність будь-якої із названих властивостей призводить до некорисності або навіть шкідливості отриманої інформації для особи, яка приймає рішення. Так, для прийняття оптимальних рішень інформація повинна бути повною, тому що зайва (надлишкова) інформація відволікає увагу і заважає швидко та вчасно знайти правильне рішення і навіть може призвести до неправильних висновків і прийняття на їх основі неправильних рішень. Неповнота інформації призводить до неправильних висновків або до їх невчасності, оскільки доведеться втрачати час на уточнення інформації.

Отже, для прийняття ефективних рішень у педагогічній діяльності, майбутні вчителі повинні вміти підбирати необхідну інформацію; організувати аналіз, синтез та узагальнення інформації; висувати обґрунтовані гіпотези; проводити експеримент; робити аргументовані висновки; прогнозувати наслідки; вибирати оптимальне рішення.

Дослідження проблеми прийняття педагогічних рішень потребує вивчення питань мотивації студентів до процесу прийняття рішень, зокрема формування в них мотиву самостимулювання, що характеризується як комплекс стимулів, які впливають на активізацію зусиль, зміну поведінки, ставлення до педагогічної діяльності, зацікавленість особистості щодо досягнення мети. Найчастіше для стимулювання студентів використовують проблемні педагогічні ситуації, що визначають як навчальні завдання, спрямовані на розв'язання невідповідностей між наявними знаннями та тими, що необхідні для її розв'язання в різних видах професійної діяльності. Для дослідження проблемних ситуацій застосовують інтерактивні методи навчання ("мозковий штурм", дебати, рольові і ділові ігри, веб-квести тощо). Так, "мозковий штурм" – це колективний пошук шляхів розв'язання проблемної ситуації. Використання цього методу при дослідженні проблеми сприяє подоланню психологічної інерції, продукуванню максимальної кількості альтернативних рішень у мінімальний термін.

Веб-квест визначають як метод організації проектної діяльності з використанням інтернет-ресурсів. Особливістю освітніх веб-квестів є, по-перше, те, що всю інформацію щодо проблеми студенти самостійно знаходять у мережі Інтернет. По-друге, знайдену інформацію вони презентують у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернеті). Створення веб-квесту здійснюється певними етапами: вступ (призначено для стимулювання інтересу студентів); завдання (описує кінцевий продукт діяльності); процес (за наведеним списком веб-сайтів описуються покрокові дії студентів); оцінювання (у цій частині наводяться критерії оцінювання роботи студентів); ви-

сновок (підбиття підсумків роботи над проблемою). Отже, організація дослідної роботи за допомогою мережевих ресурсів є ефективним методом опанування Інтернетом в освітніх цілях.

Застосування дебатів як дискусійного методу прийняття колективних рішень впливає на самостимулювання, самопізнання, самовдосконалення студентів. Застосування дебатів у навчально-виховному процесі підвищує пізнавальну активність, актуалізує “резервні” можливості студентів, ініціює до самостійного вибору педагогічно доцільного рішення. При проведенні дебатів студенти вчаться виробляти та захищати свої позиції, вести дискусії, знаходити компромісні рішення [2, с. 106].

Зазначимо, що важливим компонентом процесу прийняття рішень є прогнозування, що дає можливість передбачити результати реалізації кожного варіанта рішення на базі інтуїтивної інформації з використанням уяви, кількісних даних і математичних методів. Тому прогнозування як одна із форм конкретизації передбачення пов'язане із плануванням, програмуванням, проектуванням, управлінням і цілепокладанням. Як показує практика, дотримання вимог методики прогнозування дає змогу розробляти достовірні і точні прогнози, що впливає на об'єктивність і обґрунтованість рішень.

Точність прогнозування посилюється створенням комп'ютерних інформаційних моделей, які визначають як середовище, яке об'єднує в собі засоби експериментування з об'єктом дослідження [6, с. 87]. Потужним засобом для створення комп'ютерних моделей є спеціалізовані математичні програми (MathCAD, Derive, DG, Microsoft Excel), які дають можливість перерозподілити навчальний час на користь усебічного аналізу моделей, допомагають виконати громіздкі обчислення [3, с. 12].

При дослідженні комп'ютерних інформаційних моделей важливе значення має сформованість алгоритмічного мислення, що характеризується чітким дотриманням інструкцій або розпоряджень щодо послідовності дій для отримання потрібного результату. В процесі розробки алгоритму використовують різні способи його опису, які відрізняються за простотою, наочністю, компактністю, мірою формалізації. Застосовують такі форми запису алгоритмів: словесні (або вербальні), формальні, графічні (блок-схема).

Значну підтримку процесу прийняття рішень забезпечують експертні системи, які засновані на використанні штучного інтелекту. Експертна система – це програмний комплекс, який на основі існуючої бази даних прогнозує оптимальне рішення і складає комплекс дій для його вибору. Експертні системи розв'язують задачі, що вимагають експертних знань у конкретній сфері. Однак не всяку систему, засновану на знаннях, можна розглядати як експертну. Експертна система повинна також уміти певним чином пояснювати свої рішення так само, як це робить експерт. Це особливо необхідно в галузях, для

яких характерна невизначеність, неточність інформації (наприклад, у педагогічній діагностиці).

Курс “Інформаційні технології в освіті та науці” є важливим у фаховій підготовці студентів педагогічних університетів. Завданнями цього курсу є:

- надання знань щодо основних тенденцій розвитку ІКТ в умовах інформатизації та оновлення системи освіти;
- вдосконалення вмінь та навичок роботи з прикладними програмами навчального та загального призначення;
- формування компетенції у сфері діагностики та опрацювання якості освітніх мультимедійних програм та електронних ресурсів;
- вироблення вмінь щодо автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення навчальної діяльності;
- відпрацювання навичок роботи в комп’ютерних мережах;
- сприяння освоєнню інформаційної взаємодії у сфері віртуальної реальності [3, с. 3].

Зазначимо, що для формування в майбутніх фахівців умінь та навичок дослідження педагогічних проблем, оволодіння техніками прийняття ефективних рішень, використовувалися інтерактивні методи навчання: мультимедійні лекції, освітні презентації, електронне портфоліо, метод проектів, ділові та рольові ігри, веб-квести, форуми, чати, вебінари. За результатами впровадження курсу розроблено навчально-методичний комплекс з формування готовності спеціалістів до прийняття рішень засобами ІКТ (діагностичний комплекс; спецкурс “Основи прийняття рішень”, дистанційні курси, електронні версії лекцій і практичних занять, тренінги, тести тощо).

Висновки. Процес прийняття педагогічних рішень – це складний процес, що висуває особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які опанували комунікативними, аналітичними, рефлексивними вміннями та навичками, психологічно готові працювати у віртуальному просторі, налагоджувати та підтримувати інформаційний зв’язок, регулювати проблемні ситуації, вирішувати конфлікти та активно використовувати засоби ІКТ у навчальних та професійних цілях.

Подальшого дослідження потребують проблеми реалізації в інформаційному середовищі технологій е-навчання, створення нормативно-правового забезпечення та впровадження у вищі навчальні заклади дистанційних форм навчання.

Література

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – С. 300.
2. Практикум по развитию критического мышления / [В.И. Евдокимов, Т.А. Олейник, С.А. Горькова та ін.]. – Харьков : Торнадо, 2002. – 144 с.

3. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : метод. рекомендації для викладачів і студентів педагогічних університетів / [А.І. Прокопенко, Т.О. Олійник, С.О. Доценко та ін.]. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2010. – 37 с.

4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: навч. посіб. / Н.Л. Коломінський – К. : МАУП, 1996. – 176 с.

5. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / [за ред. В.І. Лозової]. – 2-ге вид., доп. і випр. – Х. : ОВС, 2010. – 480 с.

6. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. : у 4 ч. / Н.В. Морзе ; [за ред. акад. М.І. Жалдака]. – К. : Навчальна книга, 2003. – Ч. I: Загальна методика навчання інформатики. – 254 с.

7. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.

8. Прокопенко І.Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2008. – 344 с.

ЄРМАК Л.С.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ В НОВІЙ ЗЕЛАНДІЇ

Посилення ролі освіти в сучасному світі пояснюється світовими тенденціями економічного та суспільного розвитку, які держава має враховувати, формуючи свою освітню політику, особливо в умовах створення загальноєвропейського освітнього простору. Саме тому є актуальним аналіз освітньої політики країн Західної Європи та інших економічно розвинутих країн світу, дослідження процесу формування та розвитку освітньої політики в західноєвропейській традиції, а також вивчення досвіду здійснення освітньої політики в усьому світі на сучасному етапі. Щодо цього особливо цікавим є досвід такої розвинутої країни, як Нова Зеландія, що пояснюється двома причинами. По-перше, ця країна становить основу однієї з базових освітніх моделей, а саме англосаксонську, яка вважається найкращою у світі, по-друге, якщо говорити про університети Нової Зеландії, то принаймні три з них (Університет Окленда, Отаго і Кентербері) вже кілька років поспіль входять до одного з найпрестижніших рейтингів кращих ВНЗ світу за версією Times Higher Education – QS World University Rankings. До речі, до цього списку за всі роки його існування не зміг потрапити жоден український ВНЗ.

Зростання попиту на туристську освіту пов'язано з активним розвитком туризму в Україні та світі. Рівень підготовки та якість освіти вітчизняних випускників не завжди відповідає сучасним вимогам. Можна припустити, що вивчення та аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців для туристич-

ної індустрії у Новій Зеландії дасть змогу вдосконалити зміст професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери України.

Мета статті – проаналізувати професійну підготовку майбутніх фахівців для туристичної індустрії у Новій Зеландії.

У Новій Зеландії на всю країну лише всім класичних університетів. Проте є багато інших типів ВНЗ, як-то: технологічні інститути (Institutes of Technology), політехнічні (Polytechnics) та педагогічні коледжі (College of Education), коледжі гуманітарних і соціальних наук, коледжі бізнесу тощо. Не плутайте зі школами (Secondary School), які також називаються коледжами.

Політехнічні коледжі, або “політехи”, користуються значним попитом у тутешньої молоді, бо в них за короткий час (максимальний термін – три роки) можна отримати певну кваліфікацію і розпочати роботу. До того ж навчання в них коштує менше, ніж в університетах. Традиційно сильними напрямками новозеландської політехнічної освіти є готельний менеджмент, туризм, дизайн, інформаційні технології тощо. Коледжі пропонують величезну кількість короткострокових (півроку – два роки) курсів та програм підготовки-перепідготовки в різних галузях. Після закінчення політеху випускник отримує сертифікат про здобутий рівень знань (Certificate I–IV), диплом (Diploma чи Advanced Diploma) або ступінь бакалавра (Bachelor). Частина бакалаврських програм розроблена таким чином, щоб, відучившись рік у коледжі, студент міг перевестися на другий – третій курс університету.

Ступінь бакалавра в університетах цієї держави здобувають за три роки навчання. Якщо ви хочете здобути ступінь з відзнакою (Bachelor with Honours), доведеться посидіти над книжками ще рік. Але це того варте: працедавці схильні віддавати перевагу тим кандидатам на посаду, які таку відзнаку мають. До того ж ступінь магістра (Master) після цього можна одержати всього за рік. За деякими спеціальностями вчитися доведеться довше: наприклад, бакалаврська ступінь з інженерної справи присуджується після чотирьох років навчання, з медицини – після шести років. Бакалавру, щоб “вирости” в магістра, зазвичай достатньо року або двох. Докторантура (Doctorate) триває три роки.

Туристичну освіту в Новій Зеландії можна здобути, наприклад, у таких навчальних закладах, як Queenstown Resort College, The International Travel College, Waikato University, Otago University, Victoria University, Auckland University of Technology, Christchurch Polytechnic Institute of Technology та ін. У цій статті ми розглянемо системи підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери лише в деяких коледжах та університетах Нової Зеландії.

Навчальні програми Школи готельного менеджменту Queenstown Resort College (QRC) втілюють найкращі традиції в освіті Нової Зеландії та міжнародної індустрії туризму. QRC – перший професійний коледж у Новій Зеландії, який задовольняє потреби міжнародних туристичних курортів. QRC пропонує

готельну та туристичну освіту світового класу на всіх рівнях – від студентів вищих навчальних закладів до представників бізнесу. Ви можете почати своє навчання у Queenstown Resort College і закінчити його в Швейцарії, Австралії чи Канаді.

Менеджер з екстремального туризму отримує диплом (The Diploma of Adventure Tourism Management), прослухавши повний курс за 18 місяців, що складається з чотирьох семестрів навчання і шести місяців стажування, під час якого студенти отримують повністю оплачувану роботу у сфері екстремального туризму. Екстремальні туристи подорожують в пункт призначення в першу чергу для участі в діяльності, яка пов'язана з поєднанням фізичної активності, напруження, ризику (реального чи уявного) та гострих відчуттів. Таким чином, управління екстремальним туризмом потребує знань, навичок і розуміння в шести основних сферах: соціальний та глобальний контекст; управління бізнесом; комунікативні навички; оперативне управління; управління ресурсами та робота і практичний досвід.

Диплом з менеджменту гостинності (The Diploma of Hospitality Management) – це дворічний повний курс, який складається з навчання та стажування, де учні отримують повністю оплачувану роботу в готелі або на курорті. Перші два семестри забезпечують введення в принципи і практику готельних та ресторанних операцій. Існує навчання в демонстраційному готельному номері коледжу, а також навчання на кухні, в ресторані і фронт-офісі робочого готелю. Другі два семестри зосереджені на готельному і ресторанному менеджменті. Під час стажування студенти мають виконати 1000 годин оплачуваної роботи в готелі або на курорті. Всі студентські стажування відбуваються під наглядом готельних операторів, які допомагають студентам підготуватися до їх кар'єри у сфері туризму та гостинності. Можлива організація стажування в Квінстауні або в інших містах Нової Зеландії, або навіть за кордоном за умови попереднього схвалення декана коледжу.

Міжнародний туристичний коледж (The International Travel College) в Окленді має відмінну репутацію як найкращий постачальник навчальних курсів для повітряної, транспортної та туристичної індустрії. Коледж зареєстрований та акредитований в Кваліфікаційній асоціації Нової Зеландії (NZQA), Міжнародній асоціації повітряного транспорту (IATA / UFTAA), Кембриджському університеті (Великобританія) і в Microsoft. Курси офіційно затверджені Міністерством освіти для видачі студентських кредитів і соціальної допомоги та визнані і схвалені Імміграційною службою Нової Зеландії для отримання студентської візи.

У Міжнародному туристичному коледжі можна отримати Диплом з менеджменту за спеціальністю “Подорожі та туризм” (The Diploma in Tourism Travel and Management). Цей 48 тижневий курс п'ятого рівня акредитації в NZQA надає своїм випускникам відповідні навички і знання, щоб підготувати

їх для кар'єри загального менеджменту за спеціальністю “Подорожі та туризм” (Travel and Tourism Industries). Наголос робиться на навичках маркетингу, планування та дослідження, знаннях фінансів, людських ресурсів, законодавства та інформаційних технологій, оскільки все це має важливе значення в цих міжнародних галузях.

Міжнародний диплом з менеджменту за спеціальністю “Подорожі та туризм” (The International Diploma in Tourism Travel Management) – це 2-річна програма, яка надає студентам значний набір кваліфікацій, деякі з яких добре відомі на міжнародному рівні та спрямовані на кар'єру в захопливому світі подорожей, туризму і пов'язаного з ними бізнесу. Призначений для іноземних студентів, цей навчальний курс має безліч випускників на ясному шляху в трудове життя, бізнес або безпосередньо для подальшого професійного навчання у вищих навчальних закладах. Зміст курсу включає в себе такі предмети, як: навички технічної індустрії, навички обслуговування клієнтів, туристичні напрями, продаж і маркетинг, сервісні служби в галузі подорожі та туризму, комерційне право та управлінські навички.

Туризм є найбільшою швидкозростаючою галуззю Нової Зеландії та потребує фахівців з правильним поєднанням навичок – управлінських, екологічних та культурних, щоб керувати цим зростанням в найкращому напрямі. Для отримання диплома бакалавра з туризму (the Bachelor of Tourism) студенти Університету Ваїкато (Waikato University) обирають одну з двох сфер дослідження – “Туризм та готельний менеджмент” (Tourism and Hospitality Management), де вони набувають навичок діяти як ефективні менеджери у сфері гостинності та туризму; або “Туризм у суспільстві” (Tourism in Society), де вони розвивають професійне розуміння складних зв'язків між туризмом, суспільством і навколишнім середовищем. Ці сфери дослідження мають спільну площу дослідження, яка включає в себе ряд суміжних питань. Різниця полягає в тому, що “Туризм та готельний менеджмент” вивчається на факультеті туристичного менеджменту (Waikato Management School), а “Туризм у суспільстві” – на факультеті мистецтв і соціальних наук (Faculty of Arts & Social Sciences).

Можливості для кар'єрного зростання у випускників цього університету є на таких посадах: менеджер з екстремального туризму, розробник екотурів, готельний менеджер, планувальник відпочинку, радник з регіонального туризму, планувальник регіонального або національного туризму, письменник сфери туризму та подорожів, консультант з туризму, туристичний підприємець, аналітик туристичної політики.

Переваги навчання в Університеті Ваїкато досить значні: можливість здобути практичний досвід роботи на місцях, рішуча підтримка роботодавців, міжнародно визнаний викладацький склад, сильні національні та глобальні

зв'язки у сфері наукових досліджень, унікальні акценти на розвиток конструктивного і критичного розуміння туризму та готельного менеджменту.

Спілкування та технічні навички у їх різноманітних формах є життєво важливими факторами сучасного суспільства. Це актуально також і для індустрії подорожів та туризму, тому навчальна програма туристичних операцій (Travel Operations) в Christchurch Polytechnic Institute of Technology дає змогу задовольнити потреби сучасного технологічного суспільства, у тому числі такі курси програми, як комп'ютерне бронювання, електронна пошта та Інтернет, іноземна валюта та страхування, професійне спілкування та базові навички продажів. Іншим важливим аспектом є можливість дослідження туристичних напрямів для отримання широкого спектра інформації з використанням глибоких знань і навичок. Щоб закріпити знання, до програми навчання входить оплачувана навчальна поїздка. Вона включає в себе проектне обстеження напрямів, які можуть зацікавити клієнтів, а також планування, маркетинг, практику та оцінювання.

Сертифікат зі спеціальності “Туристичні операції” (Certificate in Travel Operations) свідчить про готовність фахівця до різноманітної діяльності в цій швидко зростаючій “народній” індустрії. Якщо студенти добре самомотивовані, готові адаптуватися до змін і прагнуть навчатися, кар'єра як турагентів, співробітників авіакомпаній, консультантів з корпоративних поїздок, круїзного туризму або оптових перевезень, інформаційних консультантів, гідів та працівників готельного фронт-офісу відкрита для них. Завдяки близьким відносинам викладацького персоналу з туристичною індустрією країни, Christchurch Polytechnic Institute of Technology, як і раніше, має високі показники працевлаштування своїх випускників. Рівень навчання дає змогу студентам отримувати постійні підвищення на обраних посадах.

Сертифікат зі спеціальності “Рекреаційний туризм” (Certificate in Outdoor Recreation) можна отримати після освоєння 6-місячної програми, яка має акцент на особистісний розвиток і дає при цьому міцну основу для формування обов'язкових навичок, знань і цінностей, необхідних для подальшого навчання або працевлаштування у сфері екстремального туризму або екотуризму. На обов'язкових курсах студенти вивчають професійне спілкування, створення команди, керівництво помічниками, екологічну інтерпретацію спеціальності та розвиток практичних навичок скелелазіння, морський каякінг та управління байдарками. Студентам необхідно брати участь у певній кількості практично-навчальних поїздок за межі міста. При цьому їм видається спеціальне обладнання.

Після успішного закінчення цієї програми студенти мають можливість знайти роботу інструктора початкового рівня в таких місцях, як дитячі табори відпочинку, або гіда екстремального чи екотуризму. Випускники цієї програми також мають право подати заявку на подальше навчання та отримання

Диплому зі спеціальності “Екологічне та активне лідерство” (Diploma in Environmental and Outdoor Leadership) або ступеня бакалавра зі спеціальності “Екстремальна та активна туристична освіта” (Bachelor of Sustainability and Outdoor Education).

Це лише декілька навчальних закладів Нової Зеландії, що пропонують туристичну освіту на рівні світових стандартів. ВНЗ Нової Зеландії дбають про створення чудових умов для здобуття якісної освіти, що відповідає всім потребам часу та міжнародним критеріям. Ще один незаперечний “плюс” новозеландської системи освіти полягає в тому, що вона від початку побудована за британським зразком з використанням кращих традицій та багаторічного досвіду Великобританії. Зараз вона поєднує в собі елементи англійської та американської освітніх схем з унікальними новозеландськими рисами. Наприклад, викладання у ВНЗ ведеться англійською мовою, але серед інших дисциплін є також курс другої державної мови – мови корінного населення маорі. У тихоокеанських університетах прийнято активно висловлювати свої думки, аргументовано критикувати тези викладача, пропонувати власний підхід до вирішення завдань. Тому лекції та семінари проводяться в дискусійній формі у досить неформальній обстановці. Процесом більше керує студент, ніж викладач. Але за такою демократичною формою криються високі вимоги. Про скачування з Інтернету рефератів та курсових доведеться забути назавжди. Також доведеться забути про таке поняття, як “автомат”. Запорука успішності студента – в умінні думати, аналізувати інформацію та факти, на основі яких розробляти і представляти власні унікальні проекти з дисциплін та предметів, які вивчаються.

Туристична освіта Нової Зеландії побудована на принципах поступовості та неперервності. Майбутні фахівці в обов’язковому порядку проходять якісне стажування в готелях, туристичних агенціях, літніх дитячих таборах, на курортах та інших туристичних об’єктах згідно зі своєю спеціалізацією. Стажування проходить під наглядом інструкторів та можливе навіть за кордоном. Багато навчальних закладів організовують для студентів оплачувану практику на підприємствах. Ряд університетів укладає договори з великими фірмами (Microsoft, IBM, ANZ Bank, Samsung, Panasonic), відповідно до яких студенти третього курсу і старші отримують запрошення на оплачуване стажування. Переважні шанси отримати подібну пропозицію в тих, хто навчається за спеціальностями “Фінанси”, “Комп’ютерні технології”, “Програмування”, “Архітектура”, “Ветеринарна медицина”, “Екологія”, “Геодезія”, оскільки в Новій Зеландії відчувається дефіцит у кваліфікованих кадрах, здатних працювати в цих сферах.

Стипендій як таких (у вигляді щомісячної виплати невеличкої суми як в Україні) в Новій Зеландії немає, бо освіта – платна і університети зростають та розвиваються за кошти студентів або, як це зазвичай буває, їх батьків.

Проте існують різні гранти та стипендіальні програми для підтримки молодих науковців та премії за визначні досягнення у навчанні для талановитої молоді. Головною вимогою до претендента на “грошову допомогу” є високі академічні показники. Більше шансів у тих, хто займається унікальними дослідженнями за програмами магістратури та докторантури в галузі хімії, біології та інженерних наук. Проте Нова Зеландія також потребує висококваліфікованих фахівців для туристичної індустрії, яка є однією з провідних галузей національної економіки країни.

Висновки. Нова Зеландія – одна з країн, яка має багатий досвід підготовки працівників туристичної сфери. Її ВНЗ пропонують неперервну туристичну освіту, яка відповідає високим міжнародним стандартам. Майбутні фахівці отримують якісну теоретичну та практичну підготовку завдяки кваліфікованому, а в деяких ВНЗ навіть міжнародно визнаному викладацькому складу. На наш погляд, доцільно розглянути можливості творчого використання досвіду Нової Зеландії в підготовці фахівців туристичної сфери в національних умовах.

Література

1. Шустилова И.И. Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия / И.И. Шустилова, В.В. Ощепкова. – Дрофа, 2006.

2. New Zealand Tourism Guide Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.tourism.net.nz/new-zealand/about-new-zealand/education-in-new-zealand.html>.

3. Warren J.A.N., Taylor C.N. Developing Eco-tourism in New Zealand / NZ Institute for Social Research and Development Ltd. – Wellington, 1994.

4. Busby G. The concept of Sustainable Tourism within the higher education curriculum: A British case study / G. Busby // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2003. – № 2 (2). – P. 48–58.

ЗАБСІВРОТА І.М.

МОТИВАЦІЯ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

На сучасному етапі соціально-економічних та суспільно-політичних змін, що відбуваються в державі, все гостріше постає питання професійного розвитку педагогічних кадрів. Завдання менеджерів освіти – зробити цей процес керованим. У зв'язку із зростаючою роллю людського фактора в сучасній системі освіти це вимагає іншого підходу до визначення та використання управлінських впливів на ефективну роботу персоналу та задоволення його потреб. У зв'язку з цим мотивація розглядається вченими як одна із вагомих функцій управління професійним розвитком персоналу і його трудової активності [1–4; 8].

Незважаючи на те, що в науковій літературі проблема мотивації персоналу розглядається досить широко, проте керівники загальноосвітніх навчальних закладів не мають чіткої системи мотивації праці педагогів.

Мета статті – визначити та подати стратегії забезпечення, умови, фактори й методи мотивації праці педагогів та їх стимулювання як засіб підвищення мотиваційно-цільової спрямованості трудової активності.

Різні автори розкривають поняття мотивації, виходячи зі своєї точки зору. Так, на думку А.С. Афоніна, це процес спонукання себе та інших працівників до діяльності, що спрямована на досягнення особистих цілей і цілей організацій [1, с. 147]. Г.А. Дмитренко та інші вважають, що мотивація – це позиція, яка спонукає людину діяти специфічним, ціленаправленим шляхом. Це внутрішній стан, який визначає поведінку людини [2, с. 156]. За Г.Б. Казначевською, мотивація – це спонукання до активної діяльності особистостей, колективів, груп, пов'язане з прагненням задовольнити певні потреби [3]. На нашу думку, визначення Г.Б. Казначевської є найбільш доцільним у роботі з педагогічним персоналом.

Поняття мотивації вживається у двох значеннях: як система факторів, що викликають активність організму й визначають спрямованість поведінки людини, до них належать потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення; і як характеристика процесу, що забезпечує поведінкову активність на певному рівні, іншими словами – мотивування.

Мотивування працівників здійснюється відповідно до потреб організації і працівників у ній залежно від необхідності, зумовленої навколишнім середовищем. Звідси потрібно проаналізувати зміст вимог, висунутих навколишнім середовищем, у якому діє організація, а також потреби організації; крім того, індивідуальні потреби, що дуже різні в різних людей: одні прагнуть до безпеки, інші жадають визнання і престижу, треті хвилює рівень зарплати, четверті прагнуть до самореалізації.

Стратегії забезпечення мотивів педагогічної праці – це дуже непростий за своєю сутністю та засобами досягнення психологічний процес. Він включає кілька основних умов, дотримання яких може сприяти вирішенню цього питання. Передусім треба враховувати, що існують дві основні стратегії забезпечення мотивації працівників: *негативна* (контрпродуктивна) і *позитивна* (продуктивна).

Негативна стратегія базується на використанні методів тиску, які діють на працівника “зовні” і змушують його в дисциплінарному порядку виконувати ті чи інші завдання. Використання такої стратегії, як правило, не буває доцільним, крім виняткових ситуацій: надто обмеженого часу для виконання завдання, у випадках, що створюють загрозу життю людей, а також стосовно тих працівників, які виявляють повну безвідповідальність і байдужість до виконання своїх обов'язків.

Позитивна стратегія має протилежний зміст: вона виходить із внутрішньої сутності працівників (урахування їхніх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів) і ґрунтується на досягненні певної згоди між мотивацією освітньої організації в цілому та мотивацією конкретних працівників. Реалізація такої стратегії можлива в разі дотримання керівником кількох умов.

1. Керівникові треба добре знати основні мотиви своїх працівників (як загальні – на рівні всього освітнього колективу, так і індивідуальні, що стосуються кожного працівника зокрема). Для цього можна використовувати прямі та опосередковані методи, які тісно пов'язані один з одним. До таких методів можна віднести:

- для виявлення “загальної” мотивації – проведення разом з психологічною службою різного роду анкетувань у колективі, інтерв'ю, “мозкових штурмів”, які стосуються найбільш значущих питань життєдіяльності колективу, найбільш актуальних на конкретному етапі проблем оптимізації його діяльності та розвитку; спостереження за колективом під час проведення зборів, нарад, фронтальних перевірок, заходів відпочинку;

- для виявлення “індивідуальної” мотивації – проведення бесіди під час приймання працівника на роботу, обговорення з ним результатів виконання певних завдань, проведення разом із психологом психодіагностичних досліджень для виявлення мотивації конкретного працівника, спостереження за ним під час проведення уроків, виступів, участі в колективних діях.

Крім названого, важливу роль може відіграти такий психологічний прийом, як уявлення себе на місці працівників, “проектування” можливих мотивів їхньої діяльності, виходячи з тих соціальних позицій, які вони займають у колективі, та особливостей виконання ними певних соціальних ролей.

2. Керівникові у ході виконання завдань, які стоять перед освітніми колективами, необхідно визначити ті фактори, які сприяють реалізації особистих потреб працівників у процесі досягнення загальних цілей освітньої організації та створити необхідні умови для їх реалізації (або нейтралізації, коли особисті цілі явно суперечать загальним). Для цього керівнику доцільно користуватися таким алгоритмом дій:

- визначення основних груп потреб освітнього колективу (окремих його працівників) та міри значущості кожної з них;

- визначення конкретних факторів, які сприяють актуалізації та задоволенню виявлених потреб (факторів-мотиваторів) та факторів, які, навпаки, блокують ці потреби (факторів-демотиваторів);

- створення умов для посилення або нейтралізації таких факторів (використання відповідного інструментарію – прийомів, засобів, методів взаємодії з людьми та стимулювання їхньої діяльності).

Застосування керівником зазначеного алгоритму для забезпечення позитивної мотивації працівників освітніх організацій у реальному процесі управління установами середньої освіти може мати позитивний ефект лише за умов чіткого визначення та найбільш повного врахування факторів-мотиваторів, тобто факторів, які сприяють актуалізації та задоволенню потреб працівників освітніх організацій: фізіологічних, потреб у безпеці та захисті, соціальних, потреб у повазі, самовираженні тощо.

Якщо говорити про задоволення фізіологічних потреб працівників, то важливими факторами, які сприяють цьому, є:

- забезпечення нормального заробітку працівників, тобто своєчасна виплата заробітної плати;
- використання матеріальних засобів стимулювання (премії, додаткові відпустки, пільгові путівки) за високоефективне виконання завдань;
- створення умов для роботи за сумісництвом (у разі успішного виконання основної роботи);
- створення госпдоговірних центрів, які можуть надавати платні освітні послуги населенню та ін.

Не варто забувати також і про те, що рівень заробітної плати є важливим фактором задоволення таких потреб особистості, як потреби у захисті та визнанні.

Взагалі реалізація потреб у безпеці та захисті забезпечується, передусім, гарантією соціальних прав працівників та формуванням у них почуття безпеки, соціального оптимізму та віри в завтрашній день. Цього можна досягти, використовуючи відповідні умови та методи керівництва:

- гарантувати стабільність роботи (укладанням довгострокових контрактів);
- створити органи для урегулювання конфліктних ситуацій (профспілкові комітети, спеціальні комісії);
- забезпечити працівників певними пільгами (путівками зі знижкою та ін.);
- передбачити надання допомоги окремим категоріям працівників (молодим працівникам, молодим подружнім парам, пенсіонерам);
- виявляти увагу та надавати матеріальну підтримку працівникам у разі екстраординарних обставин (хвороба, смерть близьких тощо) та ін.

Задоволення соціальних потреб працівників освітніх організацій досягається передусім можливістю нормального спілкування в колективі та встановлення у ньому позитивних міжособистісних стосунків. Це забезпечується створенням у процесі управління таких умов:

- можливістю постійного спілкування з компетентним керівником з усіх питань, які хвилюють працівників;

- організацією спільної діяльності та взаємодії всіх працівників при обговоренні важливих питань життєдіяльності освітньої установи, можливістю вільного вияву кожним своєї думки, позиції;
- забезпечення нормальної поінформованості всіх, а не тільки окремих працівників;
- створення у колективі сприятливого соціально-психологічного клімату, духу однієї команди;
- розумінням та підтримкою неформальних груп, що існують у колективі, коли їхня діяльність не суперечить загальним цілям організації;
- створення умов для неформального спілкування (проведення вечорів відпочинку, інших значущих для конкретних працівників та установи в цілому подій тощо);
- підтримкою соціальної активності працівників поза рамками конкретної організації.

Реалізація потреб у повазі передбачає врахування дії таких факторів, як наявність позитивних результатів у роботі та визнання її значущості. Це залежить від таких управлінських дій керівника:

- уміння допомогти своїм підлеглим чітко сформулювати їхні цілі;
- уміння чітко сформулювати завдання для своїх працівників;
- дотримання обов'язкового правила – обговорювати все, що стосується безпосередньої діяльності працівника, тільки за його участі;
- визначення чітких критеріїв оцінювання результативності роботи;
- створення умов для “зворотного зв’язку”;
- делегування працівникам прав та повноважень з питань, у яких вони є компетентними;
- створення умов для професійної кар’єри працівників, зокрема забезпечення їхньої фахової підготовки та перепідготовки та ін.

Потреби у самовираженні можуть бути реалізовані тоді, коли керівник дає працівникам можливості для опрацювання нових, оригінальних підходів до організації управлінського та навчально-виховного процесу. Для цього потрібно:

- доручати їм складні, важливі питання, які вимагають певної самовіддачі (розробка авторських програм, методичних рекомендацій, проведення творчих уроків, керівництво методоб’єднаннями);
- забезпечувати працівників необхідною інформацією (література, вивчення передового досвіду, відвідування творчих майстерень, педагогічних ярмарків);
- стимулювати розвиток творчих здібностей працівників, їх намагання самореалізувати себе у власній справі;

– створити умови для усвідомлення працівниками важливості самореалізації кожного з них для самореалізації всього колективу.

Крім того, важливим фактором, що забезпечує підвищення мотивації педагогічного персоналу є методи та прийоми управління, що використовує керівник у роботі з підлеглими. До них належать:

– соціально-психологічні (мотиваційні) методи управління, сутність яких полягає у впливі на працівника за допомогою логічних та психологічних прийомів з метою перетворення завдання в усвідомлену необхідність, внутрішню потребу особистості;

– делегування – передача підлеглим широких повноважень, наділення їх владою виконання, що сприяє підвищенню інтересу до роботи;

– навчання – розвиток здібностей, навичок, корисних не лише в службовій діяльності, показ перспектив, які змусять працівника думати про свою кар'єру;

– конфіденційність – метод, що забезпечить підвищення статусу та самовираження особистості;

– запровадження партисипативного управління, орієнтованого на працівника, що веде до згоди і задоволеності працею педагогічного колективу.

З метою вивчення мотиваційної спрямованості педагогічного колективу Кушугумської гімназії “Інтелект” нами було проведено дослідження (констатуючий експеримент) серед 45 педагогічних працівників, у якому використано комплекс методів: анкетування, спостереження, бесіди. Результати дослідження свідчать, що значущими для вчителя мотивами є: отримання матеріальної винагороди 56%, задоволення від добре виконаної роботи 27%, повага з боку керівництва 24%. Все це свідчить про необхідність подальшого розвитку мотиваційної спрямованості педагогічного персоналу.

Основою мотивації трудової активності людини є стимулювання праці.

Стимулювання праці – це насамперед зовнішнє спонукання, елемент трудової ситуації, що впливає на поведінку людини у сфері праці, матеріальна оболонка мотивації персоналу. Разом з тим вона несе в собі і нематеріальне навантаження, що дає працівникові змогу реалізувати себе як особистість і працівника одночасно. Вона виконує економічну, соціальну і моральну функції. Стимулювання може бути не тільки зовнішнім, а й внутрішнім.

Внутрішні стимули, як правило, дає сама робота (її важливі результати, змістовність і значущість, а відтак, і самоповага).

До зовнішніх стимулів, як було вже сказано, належить те, що в силах створити сама організація, зокрема її керівник. До таких стимулів належать просування по службі, символи службового статусу та престижу (наприклад, окремий кабінет), премії, подяки, представлення до урядових нагород тощо. Конкретне співвідношення зовнішніх і внутрішніх стимулів залежить від індивідуально-психологічних особливостей працівників.

Слід підкреслити, що у процесі реалізації основних потреб працівників необхідно так само, як і при створенні позитивної мотивації керівників, прагнути поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, внутрішніх та зовнішніх стимулів.

Стимулювання праці – досить складна процедура. Існують певні вимоги до його організації: комплексність, диференційованість, гнучкість і оперативність.

Комплексність має на увазі єдність моральних і матеріальних, колективних і індивідуальних стимулів, значення яких залежить від системи підходів до управління персоналом, досвіду і традицій організації. Комплексність передбачає наявність також антистимулів.

Диференційованість означає індивідуальний підхід до стимулювання різних шарів і груп працівників.

Гнучкість і оперативність виявляються в постійному перегляді стимулів залежно від змін, що відбуваються в суспільстві і колективі.

Висновки. Отже, однією із функцій управління навчальним закладом у сучасних умовах є мотивація праці його персоналу. Вона полягає у формуванні у працівників стимулів до праці, а також у довготривалому впливі на працівника з метою зміни структури його ціннісних орієнтацій та інтересів згідно із цими параметрами, формуванні відповідного мотиваційного ядра й розвитку на цій основі трудового потенціалу [4, с. 45]. Від них залежить успішне досягнення цілей, які стоять перед освітніми організаціями, а також міра задоволення працівників своєю трудовою діяльністю, рівнем професійної самореалізації.

Література

1. Афонин А.С. Основы мотивации труда: организационно-экономические аспекты : учеб. пособ. / А.С. Афонин. – К. : МЗУУП, 1994. – 304 с.
2. Дмитренко Г.А. Мотивация и оценка персонала : учеб. пособ. / Г.А. Дмитренко, Е.А. Шарапова, Т.М. Максименко. – К. : МАУП, 2002. – 222 с.
3. Казначевская Г.Б. Менеджмент : учебник / Г.Б. Казначевская. – 4-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 352 с.
4. Калініна Л.П. Управління персоналом / Л.П. Калініна // Директор школи. – 2004. – № 29–30.
5. Капустин С.Н. Методы управления персоналом / С.Н. Капустин. – М. : 2002. – 380 с.
6. Карамушка Л.М. Психологія управління (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Київський міжнародний університет, 2002. – 268 с.

ЗМІСТ І ЗАВДАННЯ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Вивчення психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, аналіз матеріалів конференцій, досвіду підготовки кваліфікованих фахівців служб цивільного захисту дали змогу виявити недостатню кількість науково-методичної літератури з проблеми правового виховання та формування правової культури фахівців з безпеки життєдіяльності (БЖД). Перед вузами МНС України постало важливе завдання – виховати і підготувати майбутніх офіцерів підрозділів із надзвичайних ситуацій, які могли б активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний із формуванням правової культури майбутнього фахівця. Чесне і сумлінне виконання обов'язків фахівцями з БЖД, що нерідко супроводжується ризиками і небезпекою для життя, неможливе без високої правової культури. Її вивчення актуальне в науковому і важливе в практичному відношеннях, щоб повною мірою забезпечити надійну систему захищеності інтересів громадян, суспільства і держави від будь-яких форм протиправного свавілля. Відповідно, одне з найгостріших питань полягає в тому, як не порушити баланс між забезпеченням безпеки держави та суспільства і дотриманням прав людини. У таких умовах потрібно створювати сучасну професійну правосвідомість і формувати правову культуру майбутніх фахівців БЖД, засновану на прагненні захистити правову державу, яка охороняє гідність і свободу людини.

Сьогодні українські та зарубіжні вчені досягли значних результатів у вивченні низки проблем з професійної підготовки співробітників ОВС та їх правового виховання і правової культури. У науковій літературі з досліджуваних питань пропонуються різні визначення правового виховання. Так, П. Макушев характеризує правове виховання як “систематичну і цілеспрямовану діяльність державних органів та громадських організацій, юридичних закладів, що має формувати в майбутнього юриста правову свідомість та сумлінне ставлення до законів нашої держави” [6, с. 156].

Правове виховання, як зазначає С. Легуша, – це “цілеспрямована, організована, послідовна та системна діяльність з боку державних органів, інших учасників право-виховного процесу з метою формування у курсантів необхідного рівня правової свідомості, правової і професійної культури, свідомого ставлення до виконання вимог нормативних актів, законопослушності, службової дисципліни, правомірної поведінки, прагнення до соціально-правової активності” [5, с. 14].

Українські науковці під правовим вихованням у ВНЗ МВС України розуміють “систему цілеспрямованого впливу всього навчально-виховного про-

цесу, орієнтованого на формування правової свідомості і культури як важливого підґрунтя становлення особистості” [9, с. 154].

У працях російських науковців правове виховання визначено як “цілеспрямований процес формування правосвідомості та правової культури персоналу, поваги і свідомого виконання законів, статутів та інших правових актів” [7, с. 16–19].

Як бачимо, наведені вище визначення хоча й по-різному інтерпретовані, але їх зміст зводиться до одного – правове виховання спрямоване на формування *правової свідомості та правової культури* особистості.

Проте аналіз сучасної теорії і практики майбутніх працівників силових структур показав, що проблема створення системи правового виховання майбутніх фахівців з БЖД ще не ла предметом комплексного психолого-педагогічного дослідження.

Мета статті – розкрити зміст і завдання правового виховання майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

Виховання здійснюється протягом усього життя і передбачає реалізацію виховних заходів багатьма суб’єктами, провідне місце серед яких займають ВНЗ МНС України. Період навчання у ВНЗ МНС передбачає не просто засвоєння певного обсягу спеціальних дисциплін а, в першу чергу, формування правової культури майбутнього представника державної влади.

Аналіз нормативних документів з організації право-виховної роботи з особовим складом МНС України [4; 8] дав змогу зробити висновок, що пріоритетним напрямом виховної роботи є саме правове виховання. Адже знання законів та підзаконних правових актів, повага до них є однією з головних професійних вимог у діяльності фахівця з БЖД, без якої неможливо прийняти законне управлінське рішення. Необхідною професійною якістю та вимогою до сучасного фахівця з БЖД України, яких готує ВНЗ МНС України, є права культура, культура управління підлеглими, вміння поєднувати довіру до людини з високою вимогливістю та відповідальністю, а також неухильне дотримання положень правових актів. Отже, правове виховання насамперед спрямоване на формування і розвиток у працівників безпеки життєдіяльності поваги до законів та підзаконних актів, прищеплення їм особистої відповідальності за виконання вимог правових актів.

Але, як показують дослідження, під час практичної діяльності у значній частині курсантів-випускників виникають труднощі в активному і творчому підході до виконання службових обов’язків. Причиною цього є не тільки недостатня професійна підготовка, а й слабка знання правових актів, що регулюють інші сфери суспільних відносин, крім діяльності МНС України. Як підкреслює Є. Певцова, “сьогодні можна зустріти освічених, але невихованих, в тому числі і в правовому розумінні людей” [2, с. 33].

З метою подальшого розвитку в державі правової освіти та виховання громадян у дусі поваги до закону і прав людини Кабінет Міністрів України

затвердив Положення про Всеукраїнську міжвідомчу координаційно-методичну раду з правової освіти населення, основними завданнями якої є розроблення пропозицій щодо координації діяльності органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, об'єднань громадян, навчальних та культурних закладів, наукових установ, видавництв та видавничих організацій, засобів масової інформації у сфері правової освіти населення; надання методичної допомоги органам виконавчої влади, органам місцевого самоврядування, об'єднанням громадян, навчальним та культурним закладам, науковим установам, видавництвам та видавничим організаціям, засобам масової інформації в підвищенні правосвідомості та правової культури населення; розробка пропозицій (рекомендацій) з вдосконалення правової навчально-виховної роботи; поширення досвіду з питань правової освіти населення [3].

Як вказує М. Подберезький, “правове виховання підвищується в умовах демократичного розвитку суспільства, бо воно вимагає індивідуального розв'язання багатьох питань суспільного і індивідуального життя” [10, с. 86]. Правове виховання передбачає знання своїх прав і обов'язків та відповідальність за їх недотримання. Воно орієнтоване на виховання шанобливого ставлення до законів і Конституції України, прав людини, а також на критичне ставлення до осіб, які їх порушують.

О. Скакун підкреслює, що правове виховання – це цілеспрямований вплив на людину з метою формування в неї правової культури та правомірної поведінки [1, с. 479]. Такий підхід реалізується у випадку, коли правове виховання здійснюється у школі, в родині чи в навчальних закладах ненормативної спрямованості. Ми ж розглядаємо правове виховання у ВНЗ МНС, що готують спеціалістів для роботи в підрозділах із надзвичайних ситуацій, які є представниками державної влади, що лише посилює роль правового виховання.

Правове виховання, як і кожен процес, має свою мету. Ознайомившись із тематичною літературою, ми звернули увагу на працю С. Легуші [5, с. 7], який вказує, що “метою правового виховання курсантів є формування належного рівня правової свідомості, правової і професійної культури та професійної підготовки; виховання законослухняної поведінки, службової дисципліни та правомірної поведінки, а також соціально-правової активності курсантів; прищеплення курсантам поваги до Батьківщини, обраного фаху, бажання та готовності розбудовувати Українську державу, вірно служити її народові; формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості; профілактика причин, наслідків і явищ правового нігілізму серед цієї категорії населення”, виділяючи при цьому три аспекти (напрями) досягнення цієї мети: “освітній – набуття достатнього рівня правових і професійних, знань про положення, норми і принципи Конституції України, законодавство держави та галузі права, правові норми та приписи, норми, що містяться в статутах, наказах, настановах та інших нормативних документах”, які курсант повинен набути в галузі

юриспруденції та в професійній сфері на лекціях, практичних заняттях тощо; “виховний – прищеплення, з одного боку, поважного ставлення до всіх правових приписів, а з іншого – свідомого, сумлінного, беззаперечного їх виконання”, коли норми права стають не просто знаннями курсанта, а його переконаннями у професійному та повсякденному житті шляхом проведення роз’яснювальної роботи викладачами та курсовими офіцерами на задану тематику та шляхом самовиховання; “практичний – відображення вміння застосовувати надані правові і професійні знання у практичній діяльності, тобто чітко орієнтуватися в законодавстві, вміти знаходити та використовувати необхідні правові норми та приписи, надані їм законом права та виконувати покладені на них обов’язки, реалізовувати в межах повноважень завдання та функції держави”, коли курсант чи випускник під час проходження стажування або роботи в практичних органах вміло застосовує та використовує здобуті у ВНЗ знання, вміння та навички.

Вищенаведене дає підстави зробити висновок, що метою правового виховання у вищому навчальному закладі МНС України є формування високого професійного рівня правової свідомості і правової культури курсантів, що забезпечить бездоганне дотримання ними правових актів різної юридичної сили як під час безпосереднього виконання службових обов’язків, так і в повсякденному житті, прищепить їм почуття особистої відповідальності за їх виконання.

Визначивши мету правового виховання, підходимо до необхідності визначити завдання, які воно виконує, а саме: виховання поваги до прав і свобод людини, її гідності, усвідомлення ролі фахівців з БЖД у реалізації і забезпеченні її прав і свобод; сприяння закріпленню у свідомості курсантів правових установок, правових переконань, правових навичок, правових вмінь і правових почуттів; вироблення необхідного правового мислення, волі, вмілого реагування у складних екстремальних ситуаціях.

На нашу думку, наведений вище перелік завдань правового виховання курсантів вищих навчальних закладів МНС України доцільно доповнити і такими: формування почуття справедливості і нетерпимості до правопорушень; формування поваги до законного вирішення всіх питань як прояву вищої справедливості та гуманізму; формування непохитної стійкості до кримінальних спокус, яке є особливо актуальним, адже, прийшовши у практичні підрозділи після закінчення відомчого навчального закладу, випускник зазнає певних матеріальних труднощів, що пов’язані, як правило, з невисокою заробітною платою та з відсутністю житла. Звідси і випливають порушення законів та спокуса незаконного заробітку. Вважаємо, що фундамент стійкості до кримінальних спокус повинен закладатися саме в роки навчання у ВНЗ МНС України.

У процесі досягнення мети і завдань реалізуються покладені на правове виховання функції. Теоретики права називають такі функції правового вихо-

вання: передача вихованцям певної суми правових знань, навичок та вмій; формування правових ідей, почуттів, переконань; вироблення правової установки на правомірну поведінку [1, с. 481].

Необхідність правового виховання зумовлена і такими обставинами: невисоким рівнем фінансового та матеріального забезпечення майбутніх фахівців БЖД, фактичною відсутністю пільг, що призвело до втрати привабливості служби в МНС; низьким рівнем правової культури і вихованості населення; підвищенням навантажень і екстремальності у службовій діяльності; схильністю працівників МНС до аморальних вчинків та зради інтересів служби.

У цілому правове виховання курсантів становить собою навчально-виховну діяльність, основними складовими якої є офіцер-вихователь і курсант-вихованець та процес взаємодії їх між собою.

Визначивши поняття правового виховання майбутніх фахівців БЖД, пропонуємо до його завдань віднести: формування у курсанта ставлення до людини як до найвищої цінності, виховання у нього поваги до її прав, свобод і законних інтересів, її честі та гідності; прищеплення поваги до законів та підзаконних актів, особистої відповідальності за виконання вимог правових актів; формування в курсанта любові до своєї професії, відданості народові України, добросовісності під час виконання службових обов'язків; усвідомлення необхідності бездоганного виконання курсантом службового обов'язку та дотримання законності й дисципліни; вироблення у курсанта необхідного правового мислення, формування зрілого фахівця, який характеризується високим рівнем розвитку морально-вольових якостей особистості; доведення до свідомості курсанта важливості ролі і значення професії працівника безпеки життєдіяльності в житті людини та держави; формування у курсанта справедливого, уважного, доброзичливого та неупередженого ставлення до людей; переконання курсанта в необхідності у службових та позаслужбових відносинах з людьми, в особистій поведінці бути зразком чесності, чемності, тактовності, зовнішньої охайності і внутрішньої дисциплінованості та правової культури; формування нетерпимості до злочинів та інших правопорушень, а також стійкості до кримінальних спокус.

Висновки. Отже, правове виховання являє собою систематичний і цілеспрямований вплив на свідомість і культуру поведінки суб'єкта з метою створення у громадян почуття поваги до права і навичок дотримання нормативних правових актів на основі відповідного світогляду. Таким чином, правова культура має можливість не тільки закріплювати сформовані в соціумі відносини, а і створювати нові зв'язки, до яких суспільство і законодавець, що виражає його інтереси, часто свідомо прагнуть. У правовій культурі містяться як пережитки минулого, так і зачатки майбутнього. І успішно розвивається

саме те суспільство, яке не чіпляється за віджиле, а використовуючи все краще з минулого, рухається вперед по шляху правових реформ.

Література

1. Скакун О.Ф. Теорія держави і права : підручник : пер. з рос. / О.Ф. Скакун. – Х. : Консум, 2001. – 656 с.
2. Певцова Е.А. Формирование правового сознания у школьной молодежи: состояние, проблемы и перспективы / Е.А. Певцова // Государство и право. – 2005. – № 4. – С. 31–37.
3. Положення про Всеукраїнську міжвідомчу координаційно-методичну раду з правової освіти населення, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 29.05.1995 р. № 366 // Зібрання постанов уряду України. – 1995. – № 8. – Ст. 198.
4. Про правові засади цивільного захисту: Закон України / Верховна Рада України – К., 2004.
5. Легуша С.М. Сутність, функції і механізм правового виховання курсантів ВНЗ МВС України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / С.М. Легуша. – К., 2002. – 19 с.
6. Макушев П.В. Проблеми виховання та самовиховання майбутніх юристів / П.В. Макушев // Науковий вісник національної академії внутрішніх справ. – 2000. – № 1. – С. 157–160.
7. Маюров Н.П. Воспитательно-правовая работа как средство поддержания служебной дисциплины в органах милиции: история и современность / Н.П. Маюров // “Черные дыры” в российском законодательстве. – М., 2004. – № 4. – С. 16–19.
8. Про затвердження Настанови з організації виховної роботи з особовим складом МНС України : Наказ МНС України від 10.07.2003 р. № 226.
9. Ортинський В.Л. Актуальні проблеми виховання курсантів у вищих навчальних закладах системи МВС України : навч.-метод. посіб. / В.Л. Ортинський, В.І. Ряшко. – Л., 2006. – 272 с.
10. Подберезький М.К. Правове виховання як педагогічна проблема: наукові записки кафедри педагогіки / М.К. Подберезький ; [ред. кол.: гол. ред. Л.І. Нечепоренко]. – Вип. 1. – Х. : ХДУ, 1996. – 145 с.

ЗЕЛЕНСЬКИЙ Р.М.

ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Розбудова незалежної правової держави в Україні зумовлює потребу виховання громадян з розвиненим почуттям особистої й професійної відповідальності, що слугує необхідною умовою реалізації вимог будь-якого демократичного суспільства, запорукою саморозвитку особистості і суспільного вибору. Особливої гостроти ця проблема набуває в старшому юнацькому віці,

коли відбувається становлення розумової, фізичної, емоційно-вольової, громадянської зрілості особистості, утвердження постійної структури характеру, з'являється потреба у самовизначенні, прагнення виробити власне ставлення до навколишньої дійсності й виконання в майбутньому професійних обов'язків. У цьому плані серед виховних інститутів провідне місце посідають ВНЗ завдяки своїм потенційним можливостям здійснення спеціально організованого, цілеспрямованого й систематичного впливу на учнівську й студентську молодь.

Вивчення стану наукової розробленості проблеми свідчить, що проблема формування відповідальності студентської молоді в освітньому просторі ВНЗ розглядається дослідниками в таких аспектах: зміст і напрями формування моральної відповідальності у студентів-першокурсників (Н. Берьозкіна); педагогічні умови формування відповідального ставлення до навчання в процесі самостійної роботи студентів (О. Коваленко); технології виховання відповідальності в майбутніх військовослужбовців (В. Балашов, С. Гречко, С. Морозов, Ю. Сичевський, С. Тюрін); морально-правові аспекти формування відповідальності у процесі фахової підготовки педагогічних працівників (Г. Васянович, О. Ельбрехт).

Утім, автори названих досліджень не вдавалися до діагностування рівня сформованості відповідальності студентів за допомогою методів кваліметрії.

Мета статті – розробити факторно-критеріальну модель оцінювання рівнів сформованості відповідальності особистості й визначити коефіцієнт вияву цієї якості у студентів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту.

Багатоаспектність підходів до визначення суті категорії “відповідальність” (форма обов'язку, регулятор соціально-моральних відносин; вольова якість особистості; моральне почуття; моральна якість тощо) зумовила пошук раціональних підходів до оцінювання рівнів сформованості окресленої якості у студентів ВНЗ. Це завдання вдалося вирішити за допомогою наукових принципів кваліметрії – науки про кількісне вимірювання якісних характеристик. Методологія та інструментарій кваліметрії дає змогу плідно формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів через їх розподіл на простіші, визначати нормативний чи стандартизований їх хід через систему критеріїв-показників. Технологія кваліметрії забезпечує вимірювання результатів, що фіксують прояв тієї чи іншої ознаки на певний момент часу. Найвища оцінка (“верхня межа”) у кваліметричному вимірюванні становить 1,00. Особливістю факторно-критеріального моделювання є те, що вдається звести до порівняльного вигляду розмаїття виміряних різними методами, способами та прийомами показників, що мають різні одиниці вимірювання.

На основі класичних кваліметричних моделей ми розробили факторно-критеріальну модель оцінювання рівня сформованості відповідальності. Установлено, що відповідальність як складне цілісне явище характеризується

чотирма окремими факторами або критеріями: усвідомленням відповідальності як суспільної норми в конкретній діяльності; сформованістю рис характеру, що виражають ставлення відповідальної особистості до себе й тих, хто її оточує; розвитком вольових якостей, які сприяють вияву відповідальності в дії; наявністю якостей, що забезпечують здатність до самовдосконалення.

Розробка факторно-критеріальної моделі оцінювання рівня сформованості відповідальності передбачала визначення експертами вагомості кожного фактора шляхом ранжування. З методів експертних оцінок ми обрали метод рейтингу (метод оцінної класифікації) та метод бальних оцінок. З методів соціологічних досліджень – анкетування. Основною методикою було визнано групове експертне оцінювання. За допомогою цієї методики здійснювалось формування колективного судження.

Зауважимо, що для проведення групового експертного оцінювання обираються кваліфіковані професіонали-експерти. Заздалегідь складаються питання, які ставлять експертам. Вони проставляють бали (бальну оцінку або ранг) проти кожного питання. Потім проводиться статистична обробка результатів опитування. Завершується цикл повторним наданням анкет експертам для остаточного узгодження за результатами обробки. Основним правилом групового експертного оцінювання є створення умов для індивідуального опитування експертів (вони не повинні спілкуватися й обговорювати будь-які питання). Результати багатьох експериментів підтверджують гіпотезу про велику надійність колективної експертної думки порівняно з індивідуальною.

Після повторної обробки даних спочатку за інтервалами, а потім з визначенням середньої величини стосовно кожного інтервалу було ранжовано фактори, які за вагомістю розташувались у такому порядку (табл. 1).

Таблиця 1

**Ранжування факторів категорії “відповідальність”
за їх вагомістю**

№ з/п	Фактор (Ф)	Вагомість фактора (М)
1	Усвідомлення відповідальності як суспільної норми в конкретній діяльності	0,3
2	Сформованість рис характеру, що виражають ставлення відповідальної особистості до себе й тих, хто її оточує	0,22
3	Розвиток вольових якостей, які сприяють вияву відповідальності в дії	0,26
4	Наявність якостей, що забезпечують здатність до самовдосконалення	0,22
Разом		1,00

Невід’ємним елементом кваліметричної моделі оцінювання рівнів сформованості відповідальності є визначення простих властивостей факторів,

тобто тих показників, які, з одного боку, найадекватніше характеризують кожен фактор, а з іншого – легко піддаються спостереженням, а тому є оцінюваними. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження [1–3] ми склали перелік показників кожного фактора (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік показників, що характеризують фактори (критерії) відповідальності

№ з/п	Фактор (Ф)	Вагомість фактора (М)	Показники
1	Усвідомлення відповідальності як суспільної норми в конкретній діяльності	0,3	– сформованість знань про сутнісні характеристики відповідальності; – сумлінне виконання доручень, зобов'язань; – здатність брати на себе відповідальність за власні прорахунки та прорахунки інших
2	Сформованість рис характеру, що виражають ставлення відповідальної особистості до себе й тих, хто її оточує	0,22	– упевненість; – вимогливість; – самокритичність; – самоповага
3	Розвиток вольових якостей, які сприяють вияву відповідальності в дії	0,26	– самостійність; – наполегливість; – активність; – ініціативність; – рішучість; – дисциплінованість
4	Наявність якостей, що забезпечують здатність до самовдосконалення	0,22	– організованість; – самоконтроль
Разом			1,00

Цей перелік було винесено на “суд” експертів. Обговорення показників відразу ж набуло предметного характеру, вносилися пропозиції, переформулювалися критерії. При затвердженні показників виходили з того, що хоча набір деяких з них і недосконалий, він все-таки дає змогу визначати й оцінювати прояви відповідальності.

Логічним продовженням у створенні моделі оцінювання рівнів сформованості відповідальності стало виявлення вагомості показників кожного фактора (m) шляхом експертного оцінювання. Після обробки даних та зведення їх до єдиної системи обчислення, здобуто такі ранжовані ряди вагомостей або значущості показників (табл. 3).

**Модель кваліметричного підходу
до оцінювання рівнів сформованості відповідальності**

№ з/п	Фактор (Ф)	Вагомість фактора (М)	Показники	Вагомість показника (m)	Коефіцієнт відповідності (міра реалізації) (v)
1	Усвідомлення відповідальності як суспільної норми в конкретній діяльності	0,3	– сформованість знань про сутнісні характеристики відповідальності; – сумлінне виконання доручень, зобов'язань; – здатність брати на себе відповідальність за власні прорахунки та прорахунки інших	0,23 0,39 0,38	
2	Сформованість рис характеру, що виражають ставлення відповідальної особистості до себе й тих, хто її оточує	0,22	– упевненість; – вимогливість; – самокритичність; – самоповага	0,24 0,31 0,20 0,25	
3	Розвиток волевових якостей, які сприяють вияву відповідальності в дії	0,26	– самостійність; – наполегливість; – активність; – ініціативність; – рішучість; – дисциплінованість	0,19 0,16 0,20 0,18 0,13 0,14	
4	Наявність якостей, що забезпечують здатність до самовдосконалення	0,22	– організованість; – самоконтроль	0,49 0,51	
Разом		1,00			

Дані табл. 3 дають підстави говорити про створення попереднього варіанта факторно-критеріальної моделі оцінювання рівня сформованості відповідальності особистості.

Кількісні та якісні зміни показників визначених критеріїв простежуються на основі обчислення коефіцієнта відповідності (v), який визначається за формулою $D_{bc} + K_{bb} + D_{cc} + K_{bc} + D_{nc} + K_{bn}$, де D_{bc} , D_{cc} , D_{nc} – усереднений діа-

пазон кількісних оцінок високого, середнього й низького рівнів; $K_{\text{ВВ}}$, $K_{\text{ВС}}$, $K_{\text{ВН}}$ – кількість осіб кожного рівня у відносних одиницях щодо відсотка.

Для одержання достовірної інформації про рівень сформованості й міру вияву відповідальності у студентів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі експерименту ми використали комплекс відповідних методик. Так, коефіцієнт відповідності за показником “сформованість знань про сутнісні характеристики відповідальності” критерію “усвідомлення відповідальності як суспільної норми в конкретній діяльності” було визначено завдяки методу інтерв’ю. Показник “сумлінне виконання доручень, зобов’язань” перевірявся за анкетною, складеною на основі опитувальника “ОТКЛЕ”. Міра вияву відповідальності за показником “здатність брати на себе відповідальність за власні прорахунки та прорахунки інших” відстежувалася за методикою визначення суб’єктивного контролю. Показники за критерієм “сформованість рис характеру, що виражають відповідальне ставлення особистості до себе й тих, хто її оточує” (упевненість, вимогливість, самокритичність, самоповага) перевірялися шляхом анкетування, тестового опитувальника “Упевненість у собі” та методики визначення особистісного диференціала (ОД) за фактором “Самоповага”. Діагностування студентів з метою визначення міри вияву показників критерію “розвиток вольових якостей, що сприяють вияву відповідальності в дії” здійснювалося за методикою, розробленою Л. Уманським, І. Френкелем, А. Лутошкіним. Для перевірки рівня вияву в студентів показників критерію “наявність якостей, що забезпечують здатність до самовдосконалення”, було використано тестовий опитувальник “Чи організована Ви людина?” та особистісний тест Р. Кеттела (за фактором Q) (табл. 4).

Таблиця 4

Кваліметрична модель оцінювання рівнів сформованості відповідальності студентів контрольної й експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Фактор (Ф)	Вагомість фактора (М)	Показники	Вагомість показника (m)	(v) Е.гр	(v) К.гр
1	Усвідомлення відповідальності як суспільної норми в конкретній діяльності	0,3	– сформованість знань про сутнісні характеристики відповідальності;	0,23	0,49	0,48
			– сумлінне виконання доручень, зобов’язань;	0,39	0,49	0,49
			– здатність брати на себе відповідальність за власні прорахунки та прорахунки інших	0,38	0,53	0,53

Продовження табл. 4

№ з/п	Фактор (Ф)	Вагомість фактора (М)	Показники	Вагомість показника (m)	(v) Е.гр	(v) К.гр
2	Сформованість рис характеру, що виражають ставлення відповідальної особистості до себе й тих, хто її оточує	0,22	– упевненість; – вимогливість; – самокритичність; – самоповага	0,24 0,31 0,20 0,25	0,52 0,49 ,50 0,53	0,51 0,50 0,53 0,53
3	Розвиток волевольових якостей, які сприяють вияву відповідальності в дії	0,26	– самостійність; – наполегливість; – активність; – ініціативність; – рішучість; – дисциплінованість	0,19 0,16 0,20 0,18 0,13 0,14	0,50 0,54 0,50 0,52 0,49 0,48	0,53 0,55 0,49 0,56 0,48 0,53
4.	Наявність якостей, що забезпечують здатність до самовдосконалення	0,22	– організованість; – самоконтроль	0,49 0,51	0,52 0,43	0,53 0,44
Разом			1,00	–	0,48	0,49

Висновки. Отже, результати нашого обстеження дають підстави аргументовано стверджувати, що відповідальність як інтегральна якість особистості, ще не набула ознак стійкої якості у студентів вищих навчальних закладів. Відповідно до прийнятого діапазону кількісної оцінки рівнів сформованості відповідальності за стандартами кваліметрії (за Г. Єльніковою) (1,00–0,75 – високий; 0,74–0,5 – середній; 0,49–0,0 – низький), усереднений коефіцієнт її прояву як для експериментальної, так і для контрольної груп знаходився в межах 0,48–0,49, що дало змогу визначити рівень сформованості відповідальності як низький. Тому завдання формування етапу експерименту полягали в теоретичному обґрунтуванні та практичній перевірці педагогічних умов формування відповідальності студентської молоді під час навчання у ВНЗ й, зокрема, на заняттях з фізичного виховання.

Література

1. Бех І.Д. Критерії моральної вихованості молодших школярів: Книга для вчителя / І.Д. Бех. – К. : Рад. школа, 1989. – 95 с.
2. Ващенко Т.Г. Діагностика моральних цінностей особистості школярів / Т.Г. Ващенко // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 24.

3. Левківський М.В. Критерії та рівні розвитку відповідального ставлення до праці / М.В. Левківський // Рідна школа. – 1993. – № 11–12. – С. 54–56.

4. Єльнікова Г.В. Наукові основи управління загальною середньою освітою в регіоні / Галина Василівна Єльнікова. – Х., 1999. – 296 с.

5. Сопов В.Ф. Методические указания по исследованию черт характера / В.Ф. Сопов, М.В. Сопова. – Алма-Ата, 1990. – 11 с.

6. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособ. / Т.А. Ратанова. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т, 2000. – 263 с.

ЗІНЧЕНКО В.О.

ТЕОРІЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства все більше відчувається потреба у висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до ефективної творчої професійної діяльності. Такі вимоги пов'язані, перш за все, зі зміною самої сутності економіки, яка вже стає не просто економікою матеріального виробництва, а й економікою знання, що надає нового змісту сенсу життя людини, її культурним цінностям. У зв'язку із цим основним напрямом розвитку вищої освіти стає підготовка відповідального та компетентного фахівця, який не тільки вільно володіє професією, а й орієнтується в суміжних з нею сферах діяльності, здатний працювати на рівні світових стандартів, готовий до професійного саморозвитку, соціальної та професійної мобільності. Фактично, модернізація економіки як умова виходу з кризи української держави пов'язується з модернізацією вищої професійної освіти, що ставить завдання оновлення змісту освіти та забезпечення якості освітньої діяльності.

Стан розвитку вищої освіти в Україні не можна оцінити сьогодні однозначно. Багато об'єктивних чинників гальмують позитивні модернізаційні процеси. Це й зниження обсягів фінансування на освіту, і вкрай низька оцінка суспільством результатів інтелектуальної праці, і часовий розрив між реальним науково-технічним розвитком, запитами економіки й роботодавців та оновленням змісту процесу навчання.

Разом з тим офіційні документи свідчать про головні напрями державної освітньої політики нашої країни – модернізацію системи вищої професійної освіти, покращення її стану, створення умов для підвищення якості. Пошук нових підходів до вдосконалення якості підготовки фахівців також зумовлений входженням України до Болонського процесу, що відповідає меті цього приєднання – функціонування єдиного освітнього простору на засадах створення системи відповідності критеріїв і методологій підготовки фахівців.

Дослідження проблеми якісної підготовки фахівців не виходять з кола інтересів дослідників, викладачів-практиків та керівників вищих навчальних

закладів, зокрема М. Євтуха, В. Зайчук, В. Кальнея, І. Лернера, О. Локшиної, О. Ляшенка, П. Матвієнко, В. Ніколаєвського, А. Одерій, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, С. Шишова, Г. Цехмістрової та ін. Проте саме поняття якості освіти є складною багатоаспектною категорією, яка перебуває під значним впливом соціально-економічного розвитку суспільства, цінностей, що домінують у ньому, тому постійно змінюється. Саме це викликає необхідність зупинитися на наукових підходах до розуміння цього феномену.

Метою статті є аналіз тлумачення категорії “якість освіти” в науковій літературі.

Необхідно зазначити, що пошуки визначення якості освіти сягають своїм корінням часів стародавніх Греції та Риму. Вперше філософську категорію якості було проаналізовано в IV ст. до н. е. Арістотелем, який намагався встановити якість предметів завдяки визначенню відмінності між ними на підставі ознаки “гарний – поганий”. Виходячи з такого розуміння, Арістотель та Платон у своїх працях сформулювали певні вимоги до навчання й виховання людини, а римський філософ М. Квінтіліан відзначав важливу роль педагога у виборі засобів навчання, дотриманні певних правил, що дасть змогу одержати бажаний результат у вихованні й навчанні учнів [1].

Глибоке дослідження категорії “якість” було зроблене Г. Гегелем, який вважав, що якість предмета (процесу) визначається завдяки його властивостям, які можуть бути внутрішніми та зовнішніми. Взаємодія внутрішніх властивостей, як вважав філософ, народжує нові властивості, що сприяє появі в предмета (процесу) нових якостей. Взаємодія зовнішніх властивостей – це джерело динамічності якості. Якщо це положення застосувати до освітнього процесу, то стає очевидним, що якість освіти залежатиме як від впливу зовнішніх чинників (економічних, політичних, соціальних та ін.), так і від ефективної взаємодії внутрішніх чинників (учасників освітнього процесу, формування змісту освіти, обраних форм, методів та засобів реалізації навчання тощо).

Стосовно визначення якості освіти цікавим є такий висновок Г. Гегеля про залежність якості від кількості та міри, а саме: будь-якій якості відповідає певна кількість. Тобто будь-які процеси, в яких виявляється якість об’єкта, можуть відбуватися тільки в певних кількісних межах. Якщо кількість перевищує ці межі, то обов’язково в той чи інший бік змінюється й сама якість [7]. Таким чином, і якість освіти визначається певними кількісними показниками, і якщо ми цілеспрямовано змінюємо ці показники або їхню кількість, то ми управляємо якістю освіти.

Цікавим є філософсько-психологічний погляд на проблему якості освіти В. Давидова. Науковець підкреслює, що саме якість визначає сутність об’єкта, робить його саме тим, чим він є. Якість завжди є системою важливих, необхідних властивостей. А властивості, у свою чергу, виражають такий бік

предмета, який зумовлює його відмінність або схожість з іншими предметами й виявляється у відношенні предмета до них [2]. У зв'язку із цим сучасний російський дослідник проблем якості вищої освіти С. Плаксієв стверджує, що якість відображає стійкі відносини складників об'єкта, які характеризують його специфіку й дають можливість відрізнити один об'єкт від інших [3].

Підсумовуючи філософські підходи до визначення якості, необхідно звернути увагу на трактування цієї категорії в тлумачних словниках. Так, у філософському словнику якість визначається як те, що робить предмети чи явища стійкими, що розмежовує їх і створює нескінченну різноманітність світу [8, с. 194]. Також якість визначається як “позитивна або негативна характеристика, властивість, риса кого-небудь або чого-небудь” [9, с. 134]; “властивість або приналежність, все, що становить сутність особи або речі” [10, с. 99]; “наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, які відрізняють один предмет чи явище від інших” [11, с. 241]. Безперечно, в основі цих визначень лежить філософське розуміння якості, оскільки кожне трактування вказує на наявність сукупності властивостей.

Спробу визначити якість процесів та явищ роблять і представники економіки, соціології, психології та інших наук. Так, психологи вважають, що складність цієї категорії полягає в різноманітності індивідуального сприйняття його властивостей людьми, групами чи суспільством. Економісти розуміють якість як сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її здатність до задоволення особистих та виробничих потреб відповідно до призначення цієї продукції. Тобто при визначенні якості товару споживача цікавить те, наскільки будуть задоволені його потреби, а значить, в основі визначення якості продукції лежить її споживча вартість. У соціології якість пов'язується з результатом або процесом, організація якого потребує певних умов, що робить якість категорією відносною.

Таким чином, у різних сферах знань визначення якості предмета, процесу, явища пов'язується з максимальним дослідженням усієї сукупності його властивостей. Крім того, саме якість дає змогу визначити цілісність досліджуваного об'єкта, а також цілеспрямовано його змінювати завдяки змінам кількісних параметрів його властивостей. Якість зумовлює для людини цінність об'єктів, а також поєднує процес та його результат.

Якщо розглядати накопичений педагогічною наукою й практикою досвід визначення поняття “якість освіти”, то потрібно нагадати праці Я. Коменського та І. Песталоцці, які вважали, що якість освіти – це узагальнений досвід навчання й виховання, ґрунтовна теоретична та практична підготовка вчителя, його можливість вивчати досвід інших і здійснювати педагогічне експериментування.

На рубежі XIX–XX ст. значну увагу проблемам якості освіти приділяють В. Стоюнін, К. Ушинський, Л. Толстой, М. Пирогов. Ці видатні педагоги

вважали, що якість освіти не потрібно ототожнювати з успіхом учнів у вивченні окремих предметів, а необхідно пов'язувати з педагогічною діяльністю викладача, його можливістю здійснювати цілеспрямований різнобічний розвиток особистості, свідомо обираючи необхідні форми, методи й засоби навчання та виховання. Особливо підкреслювалась залежність якості освіти від творчого саморозвитку викладача.

Сучасне розуміння якості освіти пов'язується науковцями з досягненням якості засвоєних знань, якості навчання й виховання, підвищенням рівня розвитку здібностей особистості, готовністю випускника до життя в соціумі. Найбільш часто в науковій літературі якість освіти ототожнюється з якістю навчання та якістю здобутих знань. Прихильниками такого розуміння якості освіти є Т. Давиденко, В. Краєвський, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін, В. Сластьонін та інші науковці, які підкреслюють, що якість здобутих знань на тривалий термін визначає можливості людини.

Визначення якості освіти як якості набутих знань ґрунтується на системному підході, завдяки якому знання розглядаються як результат впливу всіх складників освітньої системи й можуть вважатися ефективно засвоєними тільки у випадку їх реалізації особистістю у творчій діяльності та емоційно-чуттєвому сприйнятті. І. Лернер зауважував, що знання неможливо вважати повноцінними, якщо вони не засвоєні щодо інших елементів конкретного знання та не набутий досвід їх застосування в різних ситуаціях [16]. У зв'язку із цим у формуванні якісного знання важливу роль відіграє не тільки особистість учня й здатність його це знання ефективно засвоїти та використати, а й організація та зміст навчально-виховного процесу.

Українські науковці М. Євтух та І. Волощук також розглядають якість освіти тільки як сукупність професійних знань і вмінь, завдяки яким кожен індивід: може максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал; ефективно пристосовуватись до швидкоплинних змін на ринку праці; оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін [6]. На нашу думку, такий погляд науковців висвітлює здебільшого інтереси тільки майбутніх фахівців, чия підготовка ведеться в системі вищої освіти. У подальшому дослідники вказують, що провідними умовами досягнення таких показників якості можна досягти завдяки розвитку продуктивної творчості студентів, створенню системи неперервної освіти та побудови пізнавальної діяльності студентів на універсальних гносеологічних засадах. Безумовно, якість вищої освіти не завжди можна виміряти кількісними показниками, але все ж вона потребує більш чітких конструктів.

Дослідження якості освіти Н. Бордовською, Л. Давидовою, М. Поташником та іншими науковцями побудоване на функціонально-діяльнісному підході. Основним положенням такого дослідження є визначення головним критерієм якісної освіти відповідність її потребам загального та професійного

розвитку особистості. Якість знання розглядається в цьому випадку як динамічна система, що має забезпечити ефективну професійну діяльність фахівця, його постійний розвиток в умовах швидкоплинних змін.

Останнє твердження розглядається Б. Гершунським, В. Ледньовим, В. Шадриковим як аксіологічна основа якості освіти. Свої пошуки науковці будують на основі особистісно орієнтованого підходу, у зв'язку із чим пріоритет у досягненні якості освіти віддається змісту навчання й виховання, який повинен будуватися на підставі розуміння сутності ланцюга “людська діяльність – особистість – зміст освіти – зміст навчання”.

Проте В. Шадриков разом з А. Орловим, С. Гессенем, Е. Гусинським, В. Полонським іде далі в розуміння якості освіти, яку дослідники пов'язують з досягненням встановлених цілей освітнього процесу: визначеним рівнем знань та вмінь, фізичним та духовним розвитком особистості. При цьому сплановані цілі мають бути різнобічними та різноманітними, щоб задовольнити не тільки потреби індивідуума, а й відповідати цілям життя всього суспільства, системі його цінностей. Зазначене потребує, на думку Е. Гусинського, чіткого визначення результатів освіти, а фактично параметрів цих результатів, для різних суб'єктів освітнього процесу: учнів, студентів, батьків, викладачів, органів управління освітою, роботодавців, суспільства [18].

Заслуговує на увагу розгляд якості освіти як соціальної категорії В. Кальнеєм, О. Ляшенко, С. Шишовим, Є. Яковлевим та ін. Так, В. Кальней та С. Шишов розуміють якість освіти як соціальну категорію, яка визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідності потребам й очікуванням суспільства (різних соціальних груп) щодо розвитку й формування громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості. Якість освіти, на думку науковців, визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітнього закладу: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічну базу тощо.

О. Ляшенко визначає якість освіти як багатомірне методологічне поняття, яке різнобічно відображає суспільне життя і є узагальнювальним показником його розвитку в певному часовому вимірі. У зв'язку з цим суб'єкти освітнього процесу по-різному оцінюють його якість, а саме як: суспільний ідеал освіченої людини; процес організації навчання й виховання; результат навчальної діяльності; критерій функціонування освітньої системи.

Зазначене зумовлює, на думку науковця, необхідність вивести поняття якості освіти з педагогічного контексту, а розглядати його в ще декількох площинах. Так, з погляду політики якість освіти акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти. Як соціальна категорія якість освіти відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти. У контексті управління вона визначає стратегії впливу на певні показники фун-

кціонування системи освіти й напрями розвитку. Як педагогічна категорія якість освіти є квінтесенцією сутності поняття, процедур діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу [4].

Системність, багатогранність якості сучасної освіти також підкреслює В. Вікторов. Дослідник вважає, що складниками якості вищої освіти є якість навчально-методичної бази, якість професорсько-викладацького складу та якість об'єкта навчання – рівень підготовки фахівців [5]. Такий підхід сформувано науковцем на підставі намагання Н. Селезньової. А. Субетто, І. Зимньої та інших сучасних дослідників підійти різнопланово до цієї педагогічної проблеми, а саме поєднати процесний та результативний підхід. “Якість “освіти – результату”, – як зазначає А. Субетто, – це якості особистості, які фіксуються завдяки категорії “культури” особистості, соціально-громадянської зрілості, рівня знань, умінь, творчих здібностей і вмотивованості. Якість “освіти – процесу” є сукупністю властивостей освітнього процесу, організованого в тій чи іншій освітній системі, які зумовлюють його пристосування до реалізації соціальних цілей з формування особистості” [25]. Таке розуміння якості освіти потребує забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та високого рівня освіченості студентів різних курсів.

Висновки. Таким чином, дослідження різних підходів науковців дає змогу констатувати, що якість освіти – це системна категорія, яка відображає різні рівні розв'язання цієї проблеми державою, регіонами та навчальними закладами. Якість освіти необхідно розглядати як органічне поєднання якості навчально-виховного процесу та якості досягнення результатів навчання. Процесна та результативна складові якості освіти, у свою чергу, наповнені значною кількістю показників, які потребують ретельного дослідження й чіткого визначення їх параметрів. Крім того, якість освіти необхідно поділяти на внутрішню та зовнішню системи якості. На внутрішньому рівні це дає змогу створити, дослідити, забезпечити та вдосконалити всі необхідні елементи навчально-виховного процесу й результатів навчання. Зовнішня система якості характеризує освіту як соціальний інститут, що забезпечує діяльність системи освіти в інтересах суспільства.

Оскільки в процесі та результаті реалізуються різні сторони якості освіти, то вважаємо необхідним приділити увагу дослідженню складників навчально-виховного процесу в системі вищої професійної освіти, всіх чинників, що впливатимуть на його організацію та ефективне функціонування, а також визначенню результатів освітнього процесу у ВНЗ. Це, на наш погляд, дасть можливість встановити параметри якості вищої освіти та їхню ієрархію в процесі забезпечення якісної підготовки фахівців.

Література

1. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике / А.И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

2. Радугин А.А. Философия : курс лекций / А.А. Радугин. – М. : Центр, 1997. – 272 с.
3. Философско-психологические проблемы образования / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Интер, 1994. – 127 с.
4. Плаксий С.И. Качество высшего образования / С.И. Плаксий. – М. : Национальный институт бизнеса, 2003. – 654 с.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
6. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М. : ТЕРРА, 1996. – Т. 1. – 824 с.
7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / ред. Л.И. Рахманова, А.Г. Виноградова. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. – Т. 2. – 780 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / [под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой]. – 13-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1981. – 816 с.
9. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся, какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 47 с.
10. Євтух М.Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М.Б. Євтух, І.С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 70–74.
11. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994. – 184 с.
12. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
13. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 5–12.
14. Майборода П.А. Общая концепция опережающего стандарта качества высшего образования и его приложения применительно к крестьянскому высшему образованию / П.А. Майборода, А.И. Субетто. – СПб., 1994. – 18 с.

ІГНАШИНА-СТОКОЛЯС А.О.

МАЛЮНОК ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Підготовка фахівців будь-якого напрямку вимагає не тільки професійної кваліфікації, а й розвитку їхньої духовно-естетичної та художньої культури. Важливим засобом для досягнення мети є спеціальні навчальні дисципліни образотворчого мистецтва. Викладання спеціальних дисциплін не є зайвим, а навпаки, сьогодні, як ніколи, аргументоване умовами підвищення рівня професійної освіти, яка спрямована на досягнення європейського рівня.

Мета статті – висвітлити засоби виховання глибокого конструктивного бачення предмета, розуміння прекрасного у творах мистецтва та в навколишньому просторі.

Спеціальні дисципліни формують емоційне сприйняття конструкції форми та кольору предмета, навчають самостійно створювати прекрасне такими засобами, як звичайний графітний олівець, фарби, шматочок глини чи пластиліну. Усе це загалом виховує ту художню культуру людини, яка в подальших життєвих справах і ситуаціях допоможе зорієнтуватися у прекрасному та потворному, щоб вибрати правильний життєвий шлях.

Спеціальні предмети: малюнок, живопис, кольорознавство, ліплення, скульптура та історія образотворчого мистецтва – є дієвим засобом розвитку, перш за все, зорової пам'яті, уяви, яка згодом переростає у творчу уяву, просторове бачення та художні здібності. Сьогодні, як у попередні історичні періоди розвитку людства, образотворче мистецтво виконує пізнавальну, виховну та перетворювальну функції. Воно відтворює навколишній світ через зображення реальних суспільних явищ і подій дійсності, а також за допомогою уявних образів.

Сьогодні, як ніколи раніше, створило демократичні умови для розвитку творчості, що сприяє виникненню нових видів і напрямів образотворчого мистецтва, потребує нових інноваційних технологій у системі викладання спеціальних дисциплін. Освоєння нових науково-педагогічних технологій є пріоритетним питанням викладацької школи. Варто спрямувати увагу української вищої школи на пошуки наукових розробок методики викладання спеціальних художніх дисциплін. Найчастіше пропонуються дослідні роботи мистецтвознавців, присвячені тій чи іншій виставці, художньому твору чи творчому шляху окремого митця. Слід сказати, що такі праці посідають належне місце в художньому житті України, але доцільно збагатити і методичну базу науковими розробками пошуків нових систем і технологій викладання дисциплін художнього напрямку.

Україна славиться своїми митцями, педагогами, багатьма осередками розвитку художньої культури: музеями, садибами з певними колекціями творів мистецтва, центрами пропаганди української культури, будинками народної творчості, але головне, чим можна пишатися вже сьогодні, – це художні навчальні заклади різного рівня акредитації. В Україні майже в кожному регіоні працюють вищі художні державні навчальні заклади, які мають багаторічну історію свого існування. Це Київська художня академія, Харківська державна академія дизайну та мистецтва, Львівська художня академія, інститут декоративно-прикладного мистецтва в місті Косів Івано-Франківської області. Слід згадати знані в минулому художні училища України в Луганську, Сімферополі, Києві, Львові, Харкові, у місті Вижниця Чернівецької області. Ці навчальні заклади сьогодні повинні вирішувати актуальну проблему підвищення рівня викладання спеціальних художніх дисциплін і створення певної

системи художньої фахової освіти. Вони мають стати центрами розвитку науково-педагогічного потенціалу для всієї художньої школи України.

Отже, виходячи з вищезазначеного, необхідно зберегти українську національну художню школу в контексті розвитку європейської освіти. Велике значення для досягнення цієї мети має матеріально-технічне забезпечення системи викладання. Особливу увагу слід приділити інформаційно-технічним засобам, які здатні на належному рівні збагатити сучасну систему навчання візуальним, звуковим і текстовим рядом, що, у свою чергу, скорочує час на пошук потрібної літератури, перегляд необхідного ілюстративного матеріалу і, що дуже важливо, збільшує час на виконання практичних робіт як основи основ підготовки художника-митця.

Сьогоднішня система професійної освіти в Україні має відповідати європейській, а значить – бути матеріально та технічно забезпечена необхідними засобами навчання й орієнтуватися на втілення інноваційних новітніх технологій.

Варто зазначити, що невід’ємною частиною художньо-професійної освіти є самостійна робота студентів і особливо практична. Це перш за все заняття малюнком і живописом.

Самостійна практична робота виховує необхідні професійні риси та формує професійну майстерність художника-митця. Основною дисципліною художньої майстерності є малюнок. Художники будь-якого видового чи жанрового напрямку у своїй роботі користуються однаковими засобами виразності, але найголовнішим є все-таки малюнок.

Якщо розглядати малюнок як спеціальну дисципліну образотворчого мистецтва, то слід зазначити, що саме малюнок дає знання законів побудови тривимірних предметів на площині, моделювання форми світлотінню, передачі глибини і простору засобами лінійної та повітряної перспективи, а також дає знання конструкції предметів та основ пластичної анатомії. За допомогою олівця фахівець вивчає закономірності форми предмета та простору, а значить, відбувається вивчення реального середовища, що так важливо для розвитку інженерно-конструктивного мислення майбутнього фахівця і не тільки мистецького напрямку.

Природа та натура є головними вчителями художника, а малюнок – основою навчання. Це означає, що обов’язковою умовою навчання малюнка є наполегливе вивчення природи та всіх багатогранних її форм. Найбільш корисною вправою є малювання з природи методом неспішних, закінчених у деталях малюнків, а також швидких ескізних замальовок різними художніми засобами. Малюнок як дисципліна вимагає щоденних вправ.

Відомий художник І.Є. Грабар писав: “У художній школі потрібно навчати тільки простих і нехитрих речей, тільки грамоти, відкидаючи всі склад-

ності як непотрібний мотлох, що забирає дорогоцінний час заняття. Треба навчати азбуки малювання і живопису, решту учень осягне самостійно”.

У таблицях посібника А. Баумгарта “Керівництво з навчання малюнка”, (1900 р.) є вислів А. Дюрера: “...ти повинен знати, що чим точніше ти наблизишся до природи в житті, у своєму відтворенні, тим кращою і досконалішою буде твоя робота”.

Художники Відродження особливу увагу приділяли малюнку. Вони стверджували, що малюнок акумулює в собі все найголовніше, що так необхідне художнику для успішної роботи. Малюнок – найвища точка живопису, скульптури й архітектури; малюнок – джерело та корінь усілякої науки, так зазначав Б. Мікеланджело. Художники Відродження зробили великий внесок у методику викладання малюнка, вони сформувавши ставлення до малюнка як до головного, провідного навчального предмета, визначили його як спеціальну навчальну дисципліну.

Періодом становлення малюнка як навчальної дисципліни і розвитку нової педагогічної системи викладання – академічної вважають XVII ст. Слід зазначити, що в основу академічної системи освіти і викладання малюнка було покладено досягнення педагогічної практики таких відомих художніх шкіл, як приватна школа Проспера Фонтани, Кальварта, Академії малюнка у Флоренції, Академії Святого Луки в Римі, Болонської академії мистецтв братів Карраччі. Цікавим фактом є те, що в XVI та XVII ст. академічні школи з підготовки художників уже розраховували на співпрацю спільноти та уряду.

На особливу увагу з погляду вивчення та дослідження системи викладання художніх дисциплін заслуговує Болонська академія мистецтв. Уся система викладання була спрямована на наукове обґрунтування окремих положень малюнка як основної, провідної навчальної дисципліни. Болонська академія мистецтва, перша серед собі подібних, піднесла значення навчальної дисципліни – малюнок – і визначила його самостійним предметом. Брати Карраччі розробили методику викладання малюнка, живопису і композиції, створили та забезпечили академію навчальними і методичними посібниками. Це була краща академія серед діючих на той час. Академія видавала методичні посібники, які можна використовувати і сьогодні.

Як важливий фактор стимулювання навчання вперше в історії Карраччі започаткували у своїй академії нагороди за краще виконання навчальної роботи. Цим було заявлено про новий тип системи заохочення та конкурентної спроможності ще під час навчання. Пізніше, взявши за основу систему заохочення в Болоньї, Академія мистецтв у Петербурзі започаткувала великі й малі золоті медалі, а також створила систему фінансової підтримки талановитих учнів під час додаткового навчання в Італії.

Висновки. Надаючи вагомому значення системі викладання спеціальних художніх дисциплін, доходимо висновку, що малюнок як навчальна дисцип-

ліна є основою образотворчого мистецтва. Сьогоднішня вища художня школа має визначати ці пріоритети і спрямовувати наукові й методичні сили на розвиток та підтримку основної дисципліни художнього професійного напрямку.

Література

1. Богат Е. Мир Леонардо / Е. Богат // Детская литература. – М., 1989.
2. Злобин В.И. Изобразительная деятельность – средство познания предметно-пространственной среды / В.И. Злобин. – Харьков : Основа, 1991.
3. Ростовцев Н.Н. Почерки по истории методов преподавания рисунка / Н.Н. Ростовцев // Изобразительное искусство. – М., 1983.
4. Хитров А.Е. Рисунок : учеб. пособ. / А.Е. Хитров, Т.И. Катуркин, М.Ц. Рабинович. – М. : Всесоюзное кооперативное издательство, 1957.

КАЗАКОВА Н.В., ПІСОЦЬКА Л.С.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Змістом нової парадигми управління дошкільною освітою на сучасному етапі є орієнтація на дитину та її потреби, створення умов для забезпечення всебічного розвитку особистості кожної дитини, орієнтація педагогів на ефективну самокеровану індивідуальну та колективну діяльність у різних автономізованих педагогічних системах. Для того, щоб управлінський процес на всіх його рівнях був ефективним, кожен керівник повинен мати чітке уявлення про законодавчо-нормативні акти України, дотримуватись їх та забезпечувати виконання. Дотримання вимог таких актів у процесі управління є необхідною умовою модернізації та розвитку дошкільної освіти.

Теорія управління розвитком дошкільної освіти спирається на загальну теорію соціального управління, основи якого розкрили В. Афанасьєв, А. Атаєв, А. Омаров, П. Третьяков. У працях Є. Березняка, В. Бондаря, Б. Гершунського, М. Дарманського, І. Зязюна, В. Лугового, В. Маслова, В. Олійника, В. Пікельної висвітлено теоретичні засади процесу управління освіти. Питання дотримання законодавчо-нормативної бази дошкільної освіти у процесі управління частково висвітлені у працях Л. Артемової, Л. Денякіної, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Марусинець, Л. Покроєвої та інших.

Мета статті – розкрити суть нормативно-правового забезпечення управління у сфері дошкільної освіти.

Стаття 53 Конституції України проголошує, що кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комерційних навчальних закладах [4]. Безоплатність дошкільної освіти полягає в тому, що надання освітніх послуг у межах змісту надається безкоштовно. У дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) батьки оплачують харчування дитини відпо-

відно до Закону України “Про дошкільну освіту”. Цією ж статтею передбачено вимогу щодо обов’язкового здобуття дошкільної освіти всіма дітьми дошкільного віку. Це здійснюється шляхом створення різних типів дошкільних закладів, які дають можливість здобути освіту всім дітям незалежно від віку, фізичного та розумового стану, життєвого рівня сім’ї, забезпечують виховання і навчання дітей-сиріт, дітей, що потребують соціальної реабілітації.

На основі аналізу законодавчо-нормативних документів ми виокремили складові сучасного нормативно-правового забезпечення розвитку дошкільної освіти (див. рис.).

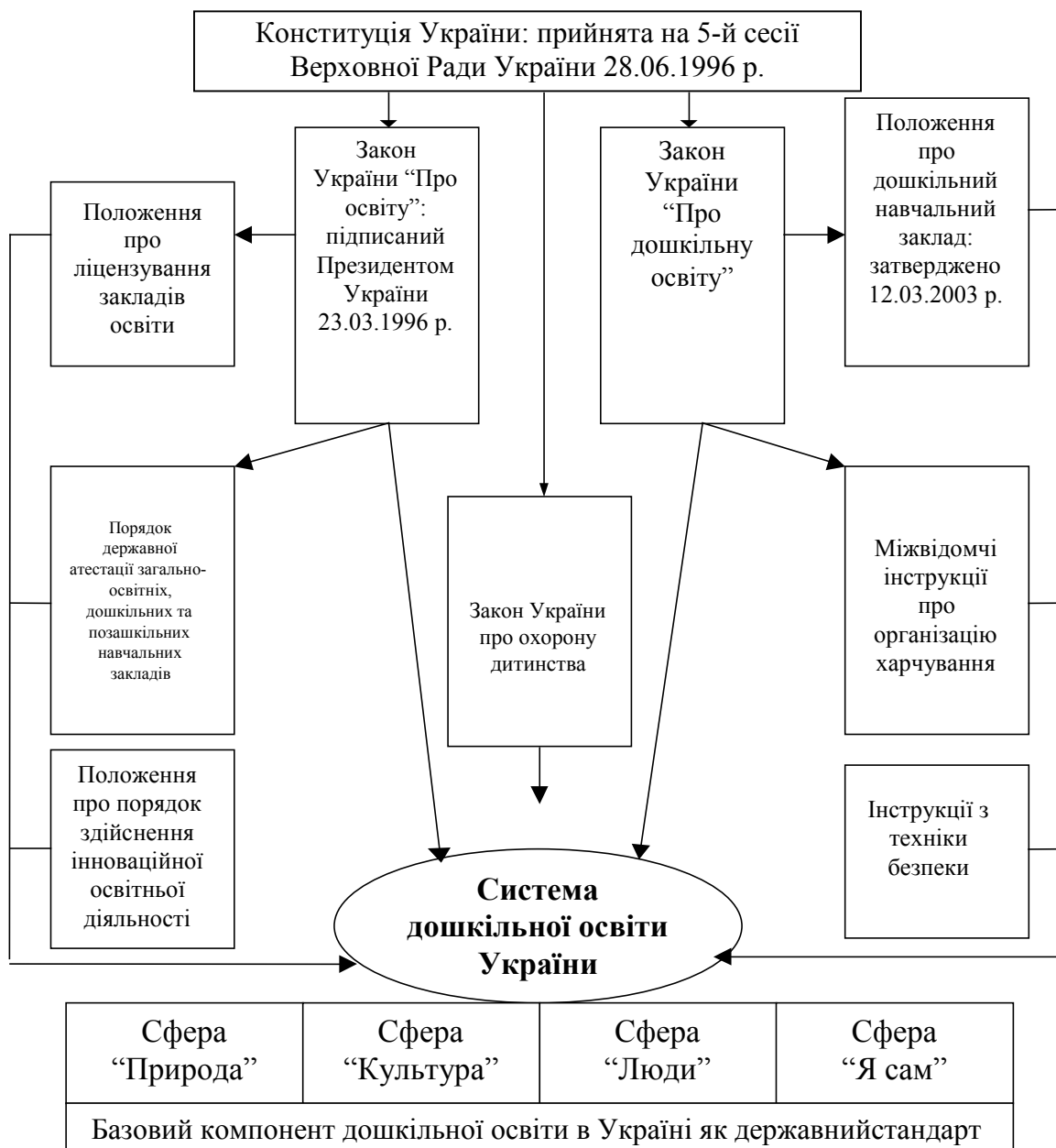


Рис. Складові нормативно-правового забезпечення розвитку дошкільної освіти

Законом України “Про освіту” визначено, що освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави [2, с. 3]. Питання, що стосуються функціонування освіти, в тому числі і дошкільної та управління її розвитком, розглядаються у нижчеперелічених статтях цього Закону. Так, ст. 5 встановлює, що державний контроль за діяльністю закладів освіти незалежно від форм власності здійснюється з метою забезпечення реалізації єдиної державної політики в галузі освіти. Цей Закон визначає, що в Україні для управління освітою створюється система державних органів управління й органів громадського самоврядування, котрі діють у межах повноважень, визначених законодавством. Відповідно до цієї статті, у регіонах діють управління освіти і науки обласних та районних держадміністрацій. Стаття 11 Закону конкретизує ряд державних органів управління освітою в Україні, а ст. 14 визначає повноваження місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування в галузі освіти.

Чинним Законом визначено органи громадського самоврядування та передбачено їхні права у статтях 16 і 17. Статтею 18 органам державної виконавчої влади та органам місцевого самоврядування надано право на створення закладів освіти, котрі повинні мати власну назву, де вказується тип та організаційно-правова форма. Заклад освіти, відповідно до ст. 20, очолює керівник ДНЗ – завідувача. Вперше ст. 22 цього Закону затверджено соціально-педагогічний патронаж у системі освіти, який сприяє взаємодії закладів освіти, родини і суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам. Забезпечення нормальних умов навчання, праці та виховання у закладах освіти покладається на їх власника або уповноважений ним орган, керівника закладу освіти (ст. 26).

У ст. 50 наголошується, що учасниками навчально-виховного процесу в дошкільному закладі є: вихованці, учні; керівні, педагогічні працівники, спеціалісти; батьки або особи, які їх замінюють, батьки – вихователі дитячих будинків сімейного типу; представники підприємств, установ, кооперативних, громадських організацій, які беруть участь у навчально-виховній роботі [2, с. 3–18]. На основі аналізу змісту констатуємо, що Закон України “Про освіту” є основним законодавчим освітянським документом, який сприяє функціонуванню і розвитку дошкільної освіти та управлінню нею.

Закон України “Про дошкільну освіту” [3] має статус закону прямої дії, що регламентує реалізацію конституційного права громадян на дошкільну освіту. Ним визначаються правові, організаційні та фінансові засади функціонування й розвитку дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини та ґрунтується на поєднанні сімейного й суспільного виховання. Вперше законодавчо визнано, що дошкільна освіта є обов’язковою пе-

рвинною складовою системи неперервної освіти в Україні, яка повинна надати всім дітям перед вступом до школи певний соціальний досвід [3, с. 5].

У Законі дається визначення дошкільної освіти як цілісного процесу, спрямованого на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей. У ст. 7 чітко визначено основні завдання дошкільної освіти, серед яких одне з важливих нових завдань – здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї. Вперше законодавчо закріплено роль сім'ї в дошкільній освіті дітей та встановлено відповідальність батьків за освіту своїх дітей, право родини на вибір дошкільного навчального закладу з урахуванням уподобань і нахилів дитини. Статтею 9 узаконено право на здобуття дошкільної освіти в ДНЗ, в сім'ї та приватних закладах. Цією ж статтею регламентовано відповідальність батьків та навчальних закладів за здобуття дітьми дошкільного віку відповідної освіти.

Належна увага надається питанням управління системою дошкільної освіти. Зокрема, визначено ієрархічну структуру органів управління ст. 17, окреслено основні завдання органів управління, повноваження органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування в системі дошкільної освіти у прогнозуванні та розвитку дошкільної освіти. Відповідно до ст. 20 Закону, колегіальним постійно діючим органом управління ДНЗ є педагогічна рада, чітко визначено її повноваження. Органом громадського самоврядування є загальні збори (конференція), основною формою державного контролю за діяльністю ДНЗ незалежно від підпорядкування типів і форм власності є державна атестація. Законом визначено Базовий компонент дошкільної освіти як державний стандарт, що містить норми і положення, які окреслюють державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку. Тут же розшифровано зміст дошкільної освіти. Закон передбачає додаткові освітні послуги, які не зазначені у Базовому компоненті дошкільної освіти. Він наголошує, що вони лише вводяться за згодою батьків дитини на основі угоди у межах гранично допустимого навантаження дитини. Розділ 5 Закону присвячений науково-методичному забезпеченню дошкільної освіти.

Окрема стаття присвячена соціальному захисту дітей дошкільного віку. Закон визначає учасників навчально-виховного процесу. Особливо актуальною є ст. 30 Закону, яка визначає педагогічне навантаження працівників дошкільних навчальних закладів та вказує на тривалість відпустки для помічників вихователів. Також законодавчо закріплено, що встановлення педагогічного навантаження обсягом, меншим від тарифної ставки, здійснюється тільки за згодою педагогічного працівника. Досить цінним є те, що навантаження вихователя дітей дошкільного віку становить 30 годин на тиждень.

Законодавчо закріплено механізм визначення розміру оплати батьків за харчування. Враховуючи матеріальне становище сім'ї, вона становитиме до

30% (у сільській місцевості) та 50% (у міській місцевості) від вартості харчування на день. Нині цей показник – на межі 70% від вартості харчування, що врегульовано постановою уряду. Вивчення показало: традиційно в місті величина батьківської плати більша, ніж у селі. Це пояснюється різницею у вартості продуктового набору, бартерною формою батьківської плати на селі, яка в умовах постійного браку грошей змінюється на натуральну оплату.

Вважаємо, що на кожному ієрархічному рівні управління розвитком дошкільної освіти в регіоні необхідно не лише добре знати Закон України “Про дошкільну освіту”, а й виконувати його основні положення в різноманітних умовах і ситуаціях. З цією метою нами розроблено методичний посібник “Про завдання та функції органів управління освітою в регіонах щодо постійного виконання положень Закону України “Про дошкільну освіту” [5].

Одним із загальногалузевих документів дошкільної освіти є Закон України “Про охорону дитинства”, який визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет, з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров’я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток встановлює основні засади державної політики у цій сфері [3, с. 34–55].

У ст. 5 цього Закону визначено компетенції місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування щодо охорони дитинства. Стаття 19 проголошує, що кожна дитина має право на освіту і держава гарантує доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комунальних навчальних закладах. Місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування проводять облік дітей дошкільного та шкільного віку з метою виконання вимог щодо навчання дітей у загальноосвітніх навчальних закладах. Норми навантаження у навчальних програмах повинні визначатися з урахуванням віку та стану здоров’я дітей. Контроль за дотриманням цих норм у порядку, встановленому чинним законодавством, забезпечують органи управління освітою та органи охорони здоров’я, – так гласить ст. 19 вищезгаданого Закону.

Міністерство освіти і науки України усвідомлює важливість і необхідність існування міцної законодавчо-нормативної бази для подальшого належного функціонування та розвитку дошкільної освіти. Наразі освітяни мають основний нормативний документ дошкільної освіти – Положення про дошкільний навчальний заклад, затверджене 12 березня 2003 р. (постанова № 305 Кабінету Міністрів України) [6].

Положення про дошкільний навчальний заклад містить у собі 10 основних пунктів. Перший пункт зазначає, якими документами керується у своїй діяльності дошкільний навчальний заклад. У другому пункті дано конкретну характеристику типів дошкільних навчальних закладів: ясла; дитячий садок; ясла-садок компенсуючого типу; ясла-садок сімейного типу; ясла-

садок комбінованого типу; санаторні дошкільні навчальні заклади. Разом з тим у цьому пункті відсутня характеристика будинку дитини, дитячого будинку та центру розвитку дитини, які визначені Законом України “Про дошкільну освіту” як типи ДНЗ. Третій пункт розкриває організаційно-правові засади діяльності ДНЗ, визначає, що дошкільний навчальний заклад є юридичною особою і діє на підставі статуту, має печатку, штамп, реєстраційний рахунок, рахунки в банках; групи в дошкільному навчальному закладі комплектуються за сімейними (родинними), віковими (одновіковими, різновіковими) ознаками. Комплектування групи за сімейними (родинними) ознаками передбачає перебування в ній дітей, які перебувають у родинних стосунках [6, с. 3]. Можуть також функціонувати групи в ранкові та вечірні години, у вихідні та святкові дні. Цей пункт розкриває порядок прийому дітей до ДНЗ, комплектування груп, переведення дітей з однієї групи до іншої, затвердження режиму роботи ДНЗ, відрахування дитини з ДНЗ. У цьому пункті конкретизовано мету соціально-педагогічного патронату в сім’ї та визначено, що діти, котрі перебувають у ДНЗ короткий час або під соціально-педагогічним патронатом, беруться на особливий облік у цьому ДНЗ. У четвертому пункті розкрито організацію навчально-виховного процесу. Діяльність ДНЗ регламентується планом роботи. Навчальний рік у ДНЗ організовується з 01.09. по 31.05, з 01.06. по 31.08 – оздоровчий період.

Організація харчування дітей у ДНЗ висвітлена у п’ятому пункті. У сьомому пункті дано перелік учасників навчально-виховного процесу, їх права, соціальні гарантії та функції педагогічних працівників.

Вважаємо, що важливим пунктом Положення є управління ДНЗ, у якому йдеться про умови прийняття на посаду керівника ДНЗ та його функціональні обов’язки, а також повноваження загальних зборів (конференції) і ради ДНЗ. Важливим тут є регламентація дій піклувальної ради як органу самоврядування та змісту її діяльності.

Фінансово-господарська діяльність ДНЗ розкрита у дев’ятому пункті цього положення. Визначено, що джерелами фінансування ДНЗ можуть бути кошти засновника (власника); відповідних бюджетів; батьків або осіб, які їх замінюють; добровільні пожертвування і цільові внески фізичних і юридичних осіб та інші надходження. Крім того, цим пунктом визначено матеріально-технічну базу ДНЗ.

Державний контроль за діяльністю дошкільних навчальних закладів здійснюють Міністерство освіти і науки України, інші центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковані дошкільні навчальні заклади, державна інспекція навчальних закладів, органи місцевого самоврядування. Державна атестація проводиться 1 раз на 10 років [3, с. 19].

Однією з найважливіших умов ефективного управління закладом освіти є точне визначення правового статусу того чи іншого працівника, його

обов'язків, прав та відповідальності в тій складній системі, якою є будь-який заклад освіти. Особливо важливе значення має цей фактор для керівників дошкільних навчальних закладів, керівників структурних підрозділів закладів освіти, адже чіткий розподіл функціональних обов'язків є однією з вимог системного підходу до управління дошкільним навчальним закладом. Такими нормативними документами є інструкції з техніки безпеки, що складаються окремо для працівників ДНЗ залежно від посади. У ДНЗ діють такі види інструкцій: з техніки безпеки діяльності вихователя; з техніки безпеки діяльності вихователя-методиста; з техніки безпеки діяльності інструктора в спортивному залі; з техніки безпеки діяльності музичного керівника; з техніки безпеки праці старшої медичної сестри; з техніки безпеки працівників пральні; з техніки безпеки працівників харчоблоку; з техніки безпеки діяльності швачки-кастелянші; з техніки безпеки діяльності помічника вихователя та няні-санітарки; з техніки безпеки діяльності прибиральниці; з техніки безпеки діяльності завгоспа; з техніки безпеки діяльності робітника з обслуговування; з техніки безпеки діяльності сторожа-двірника.

Висновки. Наразі галузь дошкільної освіти України все ще переживає не найкращі часи, але попри всі соціально-економічні негаразди вона законодавчо і нормативно визнана, функціонує та розвивається, управлінські структури постійно перебувають у пошуку найефективніших шляхів реалізації основних своїх завдань, розвитку інноваційних процесів, але це залишилося за межами нашого дослідження.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 6–19.
2. Закон України “Про освіту”: підписаний Президентом України 23.03.1996 р. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
3. Закон України “Про дошкільну освіту”, Закон України “Про охорону дитинства”. – К. : Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 2001. – 55 с.
4. Конституція України : прийнята на 5-й сесії Верховної Ради України 28.06.1996 р. – К. : Феміна, 1996. – 64 с.
5. Пісоцька Л.С. Про завдання та функції органів управління освітою в регіонах щодо постатейного виконання положень Закону України “Про дошкільну освіту” / Л.С. Пісоцька. – Хмельницький : ХГПІ, 2002. – 38 с.
6. Положення про дошкільний навчальний заклад: затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 р. № 305 // Урядовий кур'єр. – № 51. – С. 2–6.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Вирішальним фактором розвитку суспільства в сучасних умовах глобалізації та інформатизації є збереження і примноження одного з його найважливіших ресурсів – інтелектуального і творчого потенціалу. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні є підтримка обдарованої молоді (Закон України “Про державну підтримку обдарованої молоді”, Указ Президента України “Про гранти Президента України для обдарованої молоді” (2000 р.), “Державна програма роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки”). Це зумовлює необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму викладача вищого навчального закладу, зокрема I–II рівня акредитації, удосконалення системи підготовки педагогічно обдарованих кадрів, оскільки виявлення, навчання і виховання обдарованих юнаків є одним із визначальних напрямів удосконалення вітчизняної системи освіти.

Феномен обдарованості, інтелектуальний і творчий потенціал обдарованої особистості досліджували педагоги і психологи різних країн світу: О. Антонова, Ю. Бабаєва, Б. Блум, Г. Бурменська, Дж. Гілфорд, І. Гладиліна, Дж. Дін, Б. Кер, Ю. Клименюк, О. Кульчицька, Н. Лейтес, О. Матюшкін, Х. Месинтай, В. Моляко, Дж. Равен, Дж. Рензулі, В. Робінсон, О. Савенков, М. Сазерленд, С. Сисоєва, В. Слуцький, П. Торренс, К. Хеллер, В. Шадриков, В. Штерн, В. Юркевич та інші. Водночас аналіз наукової літератури засвідчив, що питання розвитку обдарованості майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу залишається ще недостатньо вивченим. Практика теж показує, що реальний стан професійної підготовки випускників педагогічного коледжу не відповідає повною мірою соціальній потребі нашої держави в інтелектуальній еліті.

Мета статті – визначити особливості роботи з обдарованими студентами в педагогічному коледжі.

У психолого-педагогічній теорії існують різні підходи до поняття “обдарованість”. Н. Волкова вважає, що це індивідуальна потенціально своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. В. Юркевич також вкладає в поняття “обдарованість” високий рівень розвитку яких-небудь здібностей. Російські вчені Д. Богоявленська та В. Шадриков визначили обдарованість як якість психіки, що системно розвивається і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. А. Матюшкін підходить до проблеми обдарованості з точки зору творчого потенціалу індивіда. Американський психолог Дж. Рензулі розглядає обдарованість як результат сполучення трьох харак-

теристик: інтелектуальних здібностей, які перевищують середній рівень, творчого підходу та наполегливості. Існують і інші трактування цього феномену, але практично у всіх працях йдеться про високий рівень здібностей людини, які необхідно розвивати.

Більшість науковців, які вивчають питання обдарованості, виділяють два її основних типи: інтелектуальну і творчу. *Інтелектуальна* (або так звана “навчальна”) *обдарованість* виявляється в здатності до навчання, супроводжується швидкістю розумової діяльності: швидким “схоплюванням” і засвоєнням, швидким узагальненням матеріалу значного обсягу тощо (С. Сисоєва). Але, як зазначає В. Юркевич [2, с. 33], вона також передбачає відсутність власного підходу, тому що це тільки ускладнить сприйняття чужої думки, сповільнить швидкість сприйняття і навчання. У студентів з інтелектуальною обдарованістю пізнавальна потреба спрямована на досягнення певного результату. Таким студентам цікава не сама діяльність, а те, що вийде у підсумку [2, с. 42]. *Творчу обдарованість* дослідники визначають як чуттєвість до проблем, недоліків, прогалин у знаннях, відсутності елементів, дисгармоній (С. Сисоєва). Саме творчій людині, як вважає В. Юркевич [2, с. 38], найважче жити в будь-якому суспільстві, зокрема навчатися у ВНЗ, через те, що їй не легко адаптуватися. Пізнання творчих студентів спрямоване насамперед на сам процес пізнання, результати якого їм важливі, але не першочергові [2, с. 42]. При цьому слід відзначити, що юнаки (а саме ця вікова категорія становить основний контингент студентів коледжу) виявляють свідомий інтерес до обраної ними діяльності. Професор британського університету, експерт з питань обдарованості М. Сазерленд зауважує, що талановита людина іноді може зосереджуватися на виконанні одного завдання протягом тривалого періоду часу. І викладач повинен зважати на той факт, що це поглиблене вивчення певного питання є важливим для її розвитку [6, с. 50].

Вищезазначену специфіку різних типів обдарованості враховують і в педагогічних коледжах, де для інтелектуально обдарованих студентів функціонують гуртки інтелектуального напрямку, наукове студентське товариство, члени якого беруть участь у конференціях, захисті наукових робіт; проводяться різноманітні конкурси на зразок “Інтелекту” тощо. Творчо обдаровані студенти мають змогу взяти участь у роботі гуртків творчого напрямку, у фестивалях творчості тощо.

Поряд з інтелектуальною і творчою вчені виділяють загальну і спеціальну обдарованість, зауважуючи, що “людина не буває талановитою лише в одній сфері – вона завжди багатогранна; інша справа, що це не завжди однаково виявляється” [2, с. 30]. Викладач педагогічного коледжу повинен знати особливості розвитку не лише юнацької, а й дитячої обдарованості, адже має готувати майбутніх вихователів і вчителів до відповідної діяльності. А отже, повинен враховувати той факт, що в дітей дошкільного і шкільного віку треба

розвивати саме загальну, а не спеціальну обдарованість. Про це зазначає і О. Санакоєва.

Проаналізувавши досвід роботи педагогічних коледжів з обдарованими студентами, а також спираючись на результати досліджень вітчизняних науковців, ми з'ясували, що в нашій країні наявний значний теоретико-методичний досвід роботи з обдарованими студентами, який реалізується як у цілеспрямованій роботі предметних комісій педагогічних коледжів, так і в діяльності окремих викладачів. Але особливістю цієї роботи є те, що вона не є цілісною, навіть на рівні коледжу. На сьогодні не можна говорити про те, що всі викладачі залучені до цієї роботи, а в тих, хто працює в цьому напрямі, не завжди сформована готовність до реалізації всіх поставлених завдань, адже спеціальна цілеспрямована підготовка викладачів для роботи з обдарованими має переважно епізодичний характер у нашій країні. Тому варто особливу увагу звернути на досвід зарубіжних країн, зокрема США і Великобританії, в яких роботі з обдарованими приділяється належна увага, про що свідчить, зокрема, й той факт, що, за даними ЮНЕСКО, вони входять до першої п'ятірки країн за кількістю наукових відкриттів світового рівня.

У Сполучених Штатах у педагогічних коледжах і університетах здійснюється спеціальна підготовка вчителів для роботи з обдарованими. Тематика навчальних курсів приблизно така: психологія обдарованих дітей (природа, особливості, потреби); виявлення високоінтелектуальних учнів; консультування їх; складання навчальних планів; стратегії навчання і навчальні матеріали для обдарованих; творчість і творчі здібності; розробка та оцінювання навчальних програм; робота з батьками; особливі проблеми талановитих дітей; когнітивний і афективний розвиток обдарованих. За даними досліджень, підготовлені вчителі значно відрізняються від тих, хто не пройшов відповідного навчання. Вони використовують методи, більш підходящі для обдарованих; активніше сприяють самостійній роботі студентів, стимулюють складні пізнавальні процеси, більше орієнтуються на творчість, заохочують учнів до прийняття ризикованих рішень [1, с. 237–238].

Але, незважаючи на ретельну підготовку, в практиці англomовних середніх і вищих шкіл при роботі з обдарованими все ще існують певні труднощі. Найперша трудність, з якою стикаються як викладачі зарубіжних, так і вітчизняних вищих навчальних закладів у роботі з обдарованими, – це їх *діагностування*. Частина викладачів визначають талановитих, спираючись на результати успішності їх навчання, і відповідно виявляють інтелектуально обдарованих студентів. Інші педагоги довіряють тестам. Але складність у тому, що на сьогодні не існує повністю надійних тестів для виявлення обдарованих. У наукових колах ведуться дискусії з приводу валідності таких тестів. Видатна російська дослідниця Д. Богоявленська піддає, на нашу думку, слухній критиці класичні тести П. Торренса, адже вважає, що вже одна та обставина,

що випробовуваний повинен у досить обмежений час виконати конкретне, до того ж, можливо, нецікаве для нього завдання, унеможлиблює (принаймні, в більшості випадків) природний прояв його творчих здібностей.

Отже, викладач педагогічного коледжу має не лише визначити спосіб діагностування, а також ознайомити студентів із методами діагностики обдарованості дошкільників і учнів молодших класів. І для цієї вікової категорії в діагностуванні виникає ще одна складність, яку російський науковий керівник ліцею для обдарованих дітей В. Юркевич називає “наївною креативністю”. Вчений радить зважати на той факт, що “у маленької дитини незвичайне бачення світу тому, що вона не знає ще звичайного” [2, с. 46].

Велика увага в науково-методичній літературі приділяється *формам, методам і прийомам роботи* з обдарованими. Практично всі дослідники вважають, що немає як єдиного правильного способу роботи з обдарованими, так і спеціальних методик тільки для талановитої молоді. Російські вчені Г. Бурменська і В. Слуцький наголошують на тому, що основним завданням методів навчання обдарованих має бути надання допомоги в здобутті знань; сприяння переходу від перцептивного рівня пізнання до вищих понятійних рівнів; відповідність як рівням інтелектуального і соціального розвитку обдарованого, так і різним вимогам і можливостям, які постають перед талановитим юнаком у процесі навчання. На думку британської дослідниці В. Робінсон, хоча й існують методи, які краще підходять для роботи з обдарованими, але це не означає, що їх не можна успішно використовувати з іншими студентами. На її думку, викладачам, які працюють у групах, де є обдаровані, варто обирати швидкий темп проведення занять, стимулювати прагнення ризикувати в процесі навчання, заохочувати студентів до рефлексії і пізнання для самостійного навчання, орієнтувати на можливості, які їм відкриваються поза межами навчального закладу тощо [5, с. 159]. Водночас американський вчений Б. Кер зауважує, що викладачі, які працюють з обдарованими, мають кожного разу вчити їх по-іншому. Це означає, що вони мають володіти великим арсеналом стратегій [4, с. 883]. Найбільш ефективними є ті методи організації творчої навчальної діяльності студентів, які поєднують у собі гру, емоційне захоплення, дослідну діяльність і дискусії. Такими методами, на думку С. Сисоєвої, можуть бути евристичні методи розв’язання навчальних проблем (методи “мозкового штурму”, евристичних питань, інверсії, багатомірних матриць, емпатії, синектики тощо). І. Підласий вважає, що викладач, який не володіє майстерністю, ніби нав’язує знання, а той, який володіє, вміє зробити корінь пізнання солодким, знайде позитивне в процесі навчання, буде чергувати методи роботи, наводити цікаві приклади, знаходити оригінальні способи передачі знань. Ми підтримуємо думку науковців, що саме такі викладачі і мають працювати з обдарованою молоддю як у загальноосвітній, так і у вищій школах.

У своїх працях вчені радять враховувати те, що творча особистість юнаків найбільш ефективно формується в процесі *дослідної діяльності*. Саме цій діяльності приділяється особлива увага в педагогічному коледжі. Відомий американський спеціаліст з розвитку обдарованих Д. Треффінгер рекомендує педагогам, які працюють над формуванням у талановитої молоді дослідних умінь, не давати юнакам прямих інструкцій, чим вони мають займатись; не поспішати з висновками; не стримувати їх ініціативу; використовувати проблемні ситуації, які виникають у юнаків у коледжі і вдома, як сферу застосування набутих навичок вирішення завдань; підходити до всього творчо.

Багато зарубіжних вчених підтримують ідею *незалежного навчання*, коли сам студент обирає проект, виходячи з власних інтересів; місце, де він буде працювати; звертається по допомогу лише тоді, коли сам відчуває в цьому потребу або якщо бачить переваги групової роботи [3, с. 30]. Така форма роботи сприяє позитивній мотивації, що є одним з найважливіших чинників розвитку обдарованості. Адже, як зазначає в результатах досліджень британський науковець Дж. Дін, майже всі учні і студенти на питання “Для кого ви виконуєте роботу на занятті?” відповіли: “Для вчителя” [3, с. 33]. Чи згодні Ви з тим, що ця проблема є однією з нагальних і в нашій вітчизняній загальноосвітній і вищій школах?

Яким чином домогтись “правильної” мотивації? В. Юркевич відзначає, що не будь-яка діяльність розвиває здібності, а тільки та, у процесі якої виникають позитивні емоції; якщо багато займатися з молодою людиною, то її можна чогось навчити, можна навіть добитися добрих оцінок, але щоб розвинути її обдарованість, потрібно, щоб їй самій подобалося це робити [2, с. 28].

У практиці зарубіжної школи давно вже існує практика *менторства*, або наставництва. Менторами виступають дорослі, які досягли успіхів у тій діяльності, яка цікавить юнака. Ефективність цієї форми роботи в тому, що викладач не може бути кваліфікованим в усіх галузях знань, які приваблюють обдарованих студентів, і відповідно, внести необхідну глибину і складність у зміст предмета, який інтересує талановиту людину [1, с. 246]. За ми Н. Лейтес, у менторстві найбільш природним способом втілюються стратегії прискорення і збагачення в поєднанні з можливістю врахування індивідуальних особливостей студента [1, с. 249].

Отже, на нашу думку, варто глибше вивчити зарубіжний досвід незалежного навчання й менторства і впроваджувати позитивні ідеї в практику вітчизняної вищої школи.

Вітчизняний дослідник О. Антонова наголошує на тому, що необхідною умовою розвитку обдарованості є створення *розвивального середовища* – стимулювального оточення, яке відповідає розвитку відповідних здібностей. Зважаючи на те, що для молодих людей 15–18 років важливим є усвідомлення власного “Я”, викладач коледжу має звернути на цю умову особливу ува-

гу. В. Юркевич зазначає, що розвивати здібності легше в демократичній атмосфері [2, с. 28]. П. Торренс радив створювати умови для конкретного втілення творчих ідей; надавати авторитетну допомогу тим, хто висловлює думки, відмінні від інших; не тиснути на обдарованих.

Особистість дорослого, на думку С. Сисоевої, великою мірою впливає на формування творчої особистості юнака. Науковець зазначає, що викладач немов би віддає перевагу тому психологічному типу, до якого належить сам. Зважаючи на те, що основною особливістю юнацького віку є розвиток активного, самостійного, *творчого мислення*, викладач сам повинен мати високий рівень розвитку творчого мислення, адже тоді він створить найсприятливіші умови для розвитку саме обдарованих студентів. А якщо у викладача коледжу низький рівень розвитку творчого мислення, чи зможе він належним чином працювати з обдарованими?

Багато науковців важливе значення в роботі з обдарованими надають експресивним якостям педагога, бо вважають, що викладач, який не може себе контролювати, або викладач-песиміст викликає занепокоєння у студентів і, відповідно, не зможе здобути їх повагу. Це ж стосується і педагогів із заниженою самооцінкою. Адже, беручи до уваги той факт, що головним новоутворенням у юнацькому віці є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, важливість позитивної Я-концепції викладача коледжу, цілеспрямованості, високого рівня професійної мотивації та інших якостей професійної спрямованості важко переоцінити.

І чи можемо ми уявити діалог між викладачем і студентом без володіння педагогом комунікативними якостями? М. Сазерленд наголошує на тому, що не лише викладач педагогічного коледжу має стати партнером студента у процесі навчання, бути відкритим у спілкуванні, толерантним і тактовним, а й має сформувати у студентів ці ж самі якості [6, с. 51].

Висновки. Таким чином, викладачам педагогічного коледжу в роботі з обдарованими студентами необхідно враховувати, по-перше, специфіку різних типів обдарованості, по-друге, той факт, що спеціальна цілеспрямована підготовка викладачів для роботи з обдарованими в нашій країні має переважно епізодичний характер, а отже, більше уваги приділити вивченню досвіду інших країн з цього питання і пошуку шляхів вирішення зазначеної проблеми; по-третє, уважно підійти до дискусійного питання діагностування обдарованих; по-четверте, володіти великим арсеналом форм, методів і прийомів роботи з обдарованими, основну увагу приділивши організації дослідної діяльності; по-п'яте, впроваджувати позитивні ідеї зарубіжного досвіду незалежного навчання і менторства в практику вітчизняної вищої школи; по-шосте, створювати розвивальне середовище і, звичайно, постійно працювати над со-

бою, оскільки особистість педагога великою мірою впливає на розвиток обдарованості юнака.

Література

1. Психология одаренности детей и подростков / [под ред. Н.С. Лейтеса]. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
2. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.
3. Dean Geoff. English for Gifted and Talented Students 11–18 / Geoff Dean. – London : Sage, 2008. – 110 p.
4. Kerr Barbara. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent : in 2 vol. / Barbara Kerr. – Los Angeles : Sage, 2009. – 1112 p.
5. Robinson Wendy. Effective Teaching in Gifted Education: Using a Whole-School Approach / Wendy Robinson, Jim Campbell. – London : Routledge, 2010. – 192 p.
6. Sutherland Margaret. Developing the Gifted and Talented Young Learner / Margaret Sutherland. – London : Sage, 2008. – 129 p.

КАРАЛКІНА К.В.

ПРО ПИТАННЯ МОРАЛЬНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Процес очевидних змін, які відбуваються на початку ХХІ ст. в економічній, політичній, духовній, освітній сферах, гостро ставить перед колективами вищих навчальних закладів відповідальне завдання – необхідність не лише здійснювати професійне навчання, а й виховувати грамотних, духовно збагачених, національно свідомих фахівців, рівень знань яких відповідав би вимогам суспільства. Потреба в розв'язанні важливих соціально-економічних і культурно-просвітницьких проблем висуває нові вимоги до морального виховання майбутніх медиків у вищій школі, оскільки моральність медичних працівників є обов'язковою умовою успішної професійної діяльності.

У сучасній науці багато уваги приділяють розгляду та аналізу проблем становлення особистості лікаря (Н. Яковлева, Б. Ясько, А. Васюк), формуванню ідентичності особистості майбутнього лікаря (О. Денисова), формуванню професійно-комунікативної компетенції як засобу досягнення успішності у створенні ситуації “терапевтичного спілкування” (В. Дуброва) тощо. Дослідники відзначають суттєву роль етичної культури особистості лікаря (О. Денисова) як показника успішності професійної діяльності та особистісної самореалізації.

У процесі багатовікової лікарської практики склалися особливі комунікативні норми відносин лікаря й пацієнта, що зумовило формування лікарської етики та деонтології (Ю. Віленський, О. Грандо, С. Грандо, С. Гурвич, О. Іванюшкін, О. Изуткін, Ю. Лисицин, Л. Лурія, І. Матюшин, І. Макшанов,

П. Назар, Ю. Павлов, Д. Писарев, П. Сапроненков, І. Харді, Г. Царегородцев, А. Швейцер, М. Штальман, М. Яровинський). Науковці зазначають, що входування нових фахівців у систему медичного обслуговування породжує нову систему вимог і відповідальності.

Мета статті – розглянути особливості трансформації моральних підстав медичної діяльності; акцентувати увагу на провідних принципах діяльності медичних працівників.

На наш погляд, моральність є основним регулятором успішності професійної діяльності, забезпечуючи продуктивність функціонування медицини як соціально-професійної системи і сфери реалізації особистісних якостей медичних працівників як її суб'єктів. Саме норми моральності є орієнтирами й обмежувачами реалізації медичних знань і навичок у конкретних випадках. Тому моральні основи медицини й діяльності медичних працівників у нашому дослідженні є визначальними.

Незважаючи на свою стабільність, моральні підстави медичної діяльності схильні до різного роду трансформацій. Уявлення про добро і зло, про обов'язок і честь, що мають загальнолюдський характер, визначають особливості медичної етики – вчення про мораль медпрацівників, їх поведінку, взаємозв'язки з хворими, з колегами, із суспільством [1, с. 10]; науки, яка визначає моральні норми професійної діяльності медичних працівників; розглядає сукупність моральних факторів, якими керуються медичні працівники в усіх сферах своєї діяльності, спрямованої на задоволення потреб суспільства й людини, щоб зберегти та зміцнити здоров'я [5, с. 27].

Медична етика впродовж тисячоліть прагнула врегулювати складні відносини, що виникають між медичним персоналом і хворими, що відчувають страждання, потребують особливої турботи й уваги, часто не лише в лікуванні хвороб, а й рятуванні життя. Пройшовши у своєму розвитку складну еволюцію, професійна медична етика увібрала найбільш універсальні принципи медичної діяльності, моралі, що сформувалися в різні епохи й засновані на нормах і моральності. Ці принципи виступають елементами медичної діяльності, що утворюють і визначають моральні якості та професійну поведінку медичних працівників. Саме внаслідок своєї універсальності вони далеко не завжди легко узгоджуються один з одним. Тому моральне поле, структуроутворювальні компоненти якого народжуються в боротьбі зі смертю і стражданням, у важких виборах і тяжких пошуках, відрізняється високою напруженістю [2; 5; 7].

Прадавній моральний принцип лікування – “не зашкодь” – був фундаментом моральної програми “батька медицини” Гіппократа (460–377 рр. до н. е.). Питання щодо ставлення до Гіппократа і його етики з боку сучасників залишається відкритим. У рамках історії медицини традиційно вважається, що його авторитет був надзвичайно високий. Проте аналіз згадок про Гіппократа в працях

Платона і Арістотеля дає змогу зробити висновок про недостатність підстав для підтвердження прижиттєвого високого статусу лікаря з острова Кіс. За твердженням С. Трохачова, справжня слава прийшла до нього значно пізніше, за часів римського лікаря Галена (близько 130–210), завершувача античної медичної традиції [7].

За висловленням М. Фуко, сплеск римсько-елліністичного індивідуалізму сприяв відведенню все більш важливого місця приватним аспектам існування, особистій поведінці й увазі до самого себе: “Загальне уявлення про “культуру себе” може дати *принцип “турботи про себе”*, якому підпорядковано мистецтво існування... у різних своїх формах” [7]. Цей принцип конституював соціальну практику, надавши підстави для міжособистісних зв’язків, обмінів і комунікації; породив певний спосіб пізнання й обробки знання.

У своїй “Клятві” Гіппократ сформулював обов’язки медичного працівника перед пацієнтом. Усупереч традиційній тезі істориків про відносно світський характер старогрецької медицини, з перших рядків “Клятва” виявляє глибокий зв’язок з релігією. Зокрема, в трактаті “Про благопристойність” є такі рядки: “...Медицина налаштована шанобливо ставитись до богів” [7].

На думку М. Яровинського, якщо релігійний компонент виступає як засадничий, то в текстах, що підсумовують етичні положення (присяги, настанови, кодекси), неодмінно виявляються такі професійні установки: медичний працівник зобов’язаний поводитися “чисто і свято” не лише в рамках професії, а й особистому житті; йому категорично заборонено будь-яке посягання на життя людини; щира віра логічно призводить до постулювання безкорисливості медичного працівника. Усі зазначені настанови можна виявити в “Клятві”. На їх фоні і кристалізується *принцип “не зашкодь”* як релігійна заборона творити зло [9; 10]. Цей принцип логічно визначає всі інші імперативи гіппократівської етики, що конкретизують і розкривають його стосовно потенційних ситуацій: не забезпечувати нікого смертельними отрутами; не надавати абортівні засоби; не вступати в несправедні (у тому числі і любовні) відносини з родичами хворого; зберігати в таємниці інформацію про хворого, що не підлягає розголошенню; не займатися самовихвалянням; звертатися до колег у важких випадках; бути помірним у платі за послуги і надавати їх за необхідності безкоштовно; дотримуватися охайності в одязі, не вживати пахощів і вина при пацієнтові; бути чистим і порядним в особистому житті.

Отже, гіппократівський корпус на релігійній основі структурував моральний простір медичної діяльності, перетворивши його на впорядковане й несуперечливе ціле.

Проте принцип неспричинення шкоди вже в середні віки виявився недостатнім регулятором медичної діяльності через переоцінку пріоритетів: на зміну релігійному приходять економіко-правовий принцип (визначає звеличення корпорації медичних працівників). Чималу роль в інтенсифікації цього

процесу зіграло Відродження – період, коли відбувається гуманізація медицини, переосмислення колишньої моралі й повернення до людини.

Найчіткіше тези нової медичної етики були викладені Парацельсом (1493–1541). Базовим серед них виступає *принцип* “*роби ро*”. Розглядаючи єдність людини і природи як зв’язок Мікрокосму і Макрокосму, Парацельс ставить питання про відповідальність людини перед всесвітом. Якщо людина протидіє його законам, то вона вносить розлад у світову гармонію. Звідси випливає необхідність морального самовдосконалення, завдяки якому стане можливою така взаємодія людини й універсуму, за якої перша здатна гідно віддавати й гідно отримувати.

У текстах Парацельса також можна виявити вплив принципу “не зашкодь” (вважаємо за можливе застосувати цей і інші принципи до усієї сфери медичної діяльності): “Кращі з наших відомих лікарів ті, які завдають найменшої шкоди... Лікареві належить бути слугою природи, а не ворогом її; йому належить вести і направляти її в її боротьбі за життя, а не будувати власним безрозсудним втручанням нові перешкоди на шляху зцілення” (за [8, с. 130]).

Згідно з вченням Парацельса, кожна людина наділена від природи трьома силами – Волею, Вірою й Уявою. Коли ці приховані сили пробуджуються в людині, вона стає Людиною-магом, Людиною-творцем, для якої не існує меж життя і смерті, часу і простору. Саме тут закладена установка на творчу активність: “Знання, для якого ми призначені, не обмежене межами нашої власної країни і не стане бігати за нами, але чекає, поки ми не відправимося на його пошуки. Ніхто не зможе опанувати практичний досвід, не виходячи з будинку, так само як і не знайти учителя таємниць природи в кутку своєї кімнати” [4, с. 36]. Медичний працівник повинен прагнути до Істини, якою є Благо і, пізнавши її, творити добро. Уся сутність відносин пацієнта і медичного працівника визначається благодіянням останнього. У моделі Парацельса основне значення набуває патерналізм – емоційний і духовний контакт медичного працівника з пацієнтом, на основі якого і будується увесь лікувальний процес [2]. Отже, принцип незаподіяння шкоди і принцип “роби добро” доповнюють та врівноважують один одного: установка на активність обмежується досить чіткими межами можливої діяльності. Проте ця крихка рівновага незабаром порушується.

Розвиток капіталізму призвів до необхідності подолання або хоч би згладжування суперечностей між ідеалами патерналізму й ринком медичних послуг. В умовах індустріального суспільства “...виявилось, що традиційні моральні цінності все менш ефективно діють на професійну поведінку медичних працівників, які мають продавати своє обслуговування... Чим ефективніше ставала медицина, тим складнішою й дорожчою вона була, а медичному працівникові було все важче надавати безкоштовну медичну допомогу” [8].

Суперечності й конфлікти, що зруйнували структуру морального простору медичної сфери, ініціювали спроби медичного співтовариства віднайти та закріпити моральні регулятори, здатні примирити реальність і традиційний гуманізм професії. Як простороутворювальний елемент була запропонована категорія “обов’язок” як основа нової етичної програми – деонтології (від грец. *deon* – обов’язкове і *logos* – наука, навчання) – вчення про обов’язок, про обов’язкове [4]. Медична деонтологія – сукупність етичних норм і принципів поведінки медичного працівника при виконанні своїх професійних обов’язків [1, с. 10].

Як зазначає М. Яровинський, формування деонтології науковці пов’язують з трактатом І. Бентама “Деонтологія, або наука про мораль”. Заснувавши концепцію утилітаризму, І. Бентам як критерій добра і зла визначив суму громадської користі. Попри те, що його міркування ніяк не торкалися медичної діяльності, надалі термін “деонтологія” тісно пов’язали з медициною. Деонтологічна концепція базується на найсуворішому дотриманні приписів морального порядку, дотриманні певного набору правил, встановлених медичним співтовариством, соціумом, а також власним розумом і волею медичного працівника для обов’язкового виконання [10].

На думку М. Яровинського, деонтологічна хвиля в медицині тривала аж до 70–80 х рр. ХХ ст., а її вершиною стала поява в 1988 р. двотомного керівництва “Деонтологія в медицині” (за ред. Б.В. Петровського). Проте істотними недоліками радянської деонтології були зайва консервативність і жорстка ідеологізація. У результаті моральний простір вітчизняної медицини перебував в ізоляції від світових тенденцій, а рівень моральної рефлексії відставав на півстоліття. Структуризація простору і спроби його модернізації здійснювалися або через “рішення згори”, або самими медиками в закритому режимі. Як наслідок – і медичне співтовариство, і соціум виявилися не готовими до новачій, упроваджуваних у діючу модель охорони здоров’я [9; 10].

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. (після впровадження в ряді західних країн *принципу інформованої згоди*) І. Шамоу, аналізуючи деонтологічні проблеми, акцентував увагу на проблемі повідомлення хворого про діагноз. Визнаючи існування людей, що мужньо переносять звістку про важку хворобу, І. Шамоу схильний вважати, що вирішувати, кому й що можна повідомити – справа медичного працівника, причому правду про хворобу можна сказати швидше у виняткових випадках. Свою позицію автор аргументує випадками з власної практики, що свідчать про благу силу надії й невідання [8]. На наш погляд, зазначені приклади свідчать швидше про характерне для цього періоду небажання пацієнта отримати інформацію про свій стан.

Після закінчення Другої світової війни деонтологічна модель морального простору медицини переживає глибоку кризу. За твердженням М. Семашка, “нова структура духовно-морального підпростору не лише повинна була

зупинити спроби використання медичних технологій у непристойних цілях, вона мала спиратися на визнання прав людини й відкритість механізмів прийняття морально неоднозначних рішень” [6, с. 242]. Такою основою став біоетичний *принцип автономії особистості пацієнта*, під яким розуміють фізичну і психічну недоторканність людини при наданні медичної допомоги. В етиці цей принцип уперше з’явився у філософії Нового часу й у подальшому був розвинений у працях Дж. Локка, І. Канта та ін. Сучасне введення зазначеного принципу у сферу охорони здоров’я було зумовлене необхідністю для медичного працівника спільно з пацієнтом вирішувати моральні дилеми, що виникали в галузі медицини, викликані бурхливим розвитком біотехнологій тощо.

Якщо зміст деонтології був спрямований на регуляцію діяльності медичного працівника й тому встановлював його обов’язок та обов’язки, то зміст принципу автономії як базового принципу біоетики виражено мовою інтересів і прав. Біоетика в цілому спрямована на захист пацієнта.

Покладання контролю за дотриманням прав пацієнта (право вибору, право на інформацію тощо) на етичні комітети фактично інституалізували біоетичні принципи, перетворивши їх на соціальний інститут.

Розробка принципу автономії особистості здійснена в особливому нововведенні – *принципі інформованої згоди* (уперше прийнятий на початку 80-х рр. ХХ ст.), який передбачає надання пацієнту (до початку лікування) повної інформації про його стан з урахуванням прогнозів можливих наслідків, пояснення йому можливої міри ризику, небажаних результатів, розкриття реальних альтернатив, надання права змінити рішення.

На відміну від практики патерналізму, подібне розуміння прав людини (хворого), її автономії в подальшому дало змогу розглядати пацієнта як партнера і співавтора всіх рішень, що приймаються фахівцем медичного профілю, хоча й у цьому випадку зберігається ризик неавтономної участі пацієнта у вирішенні своєї долі, не знімається його залежність від умовностей, від нездатності правильно зрозуміти й оцінити користь і шкоду для власного здоров’я. Інформована згода спирається на *принцип поваги до пацієнта* і, ширше, до людини в цілому. Саме внаслідок визнання цієї поваги стверджується, що треба не приховувати інформацію про стан хворого й можливі альтернативи лікування від самого пацієнта, а повідомляти йому.

У зв’язку з упровадженням у медичну практику трансплантології став очевидним ще один прихований шар морального простору, що формалізувався в моральному *принципі справедливості*, який полягає в тому, що кожен пацієнт, незалежно від соціального походження, матеріального стану, інших чинників, має право на отримання рівного обсягу медичної допомоги й рівного доступу до медичних ресурсів. Складність визначення та реалізації цього принципу багато в чому пов’язана з відсутністю єдиної теорії справедливості,

а його вагомість зростає у зв'язку з проблемою розподілу ресурсів в умовах їх дефіциту. Більше того, головна соціальна й моральна проблема медицини в цьому аспекті може бути сформульована так: чи має кожна людина право на охорону свого здоров'я, чи таке право є привілеєм лише заможних членів суспільства?

Упровадження принципів автономії і справедливості спричинило зміну уявлень про фундаментальні підстави духовно-морального простору, але не скасувало попередніх принципів, хоча їх смисловий зміст трансформувалася [8–10].

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що структура морального простору медичної діяльності виглядає таким чином. Принцип автономії особистості зрівнює ролі лікаря й пацієнта у сфері прийняття рішень і спирається на визнання свободи вибору та самостійності людини. Принцип справедливості гарантує рівний розподіл медичних ресурсів між рівними у своїй автономії та свободі індивідами. Принцип незавдання шкоди обмежує медичні втручання, оскільки передбачає домінування соціального, а не біологічного у визначенні якості життя, примат самореалізації над органічним благополуччям. Принцип “роби добро” спрямовує активність медичного працівника, дає змогу розставити пріоритети в процесі вибору серед можливих втручань.

Крім цього, вважаємо за необхідне зазначити, що на сьогодні старий ланцюжок “лікар – пацієнт” замінюється новим “лікар – прилад – пацієнт”, а потреба самого пацієнта в чуйному та уважному ставленні лікаря, у його добромu слові, що вселяє надію, не зменшилась, про це лікар повинен завжди пам'ятати. Технологічний прогрес у медицині не повинен відсувати на другий план особистість пацієнта. Медицина була й завжди буде медициною особистості, медициною для людини з її складним світоглядом. Певні зміни деонтологічного характеру несе в собі спеціалізація сучасної медицини. За наявності багатьох вузьких спеціальностей відповідальність за хворого лягає на багатьох спеціалістів, які його досліджують і лікують.

Висновки. На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що медична сфера, будучи унікальним моральним простором, висуває особливі вимоги до якості професійної (і передусім, морально-етичної) підготовки майбутніх медиків, особливим чином регулює моральні засади професійної діяльності й особливості підготовки медичних працівників у стінах освітніх установ. У зв'язку із цим необхідними якостями, якими має володіти медичний працівник, виступають моральні (професійно-етичні), а основними проблемами – проблеми їх формування.

Література

1. Агаркова А.О. Деякі аспекти формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря / А.О. Агаркова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – Ч. I. – С. 10–13.
2. Андриянова Е.А. Биоэтика / Е.А. Андриянова, В.В. Власов. – Саратов, 2003. – С. 11.
3. Грандо А.А. Лікарська етика і медична деонтологія / А.А. Грандо. – 2-е вид., переробл. і доп. – К. : Вища шк., 1988. – 192 с.
4. Гуггенбюль-Крейг А. Власть архетипа в психотерапии и медицине / А. Гуггенбюль-Крейг. – СПб., 1997. – С. 59.
5. Радугин А.А. Этика : учеб. пособ. / А.А. Радугин. – М. : Центр, 2003. – 224 с.
6. Семашко Н.А. Об облике советского врача // Избранные произведения / Н.А. Семашко. – М., 1954. – С. 242.
7. Трохачев С.Ю. Этика и общая медицина / Гиппократ ; С.Ю. Трохачев. – СПб. : Азбука, 2001. – 352 с.
8. Шапов И.А. Искусство врачевания / И.А. Шапов. – Махачкала, 1987. – С. 119–142.
9. Яровинский М.Я. Лекции по курсу “Медицинская этика” (биоэтика) / М.Я. Яровинский. – М., 1999. – С. 24.
10. Яровинский М.Я. Формирование основных понятий медицинской этики и деонтологии / М.Я. Яровинский // История врачебной деонтологии : V Симпозиум по истории медицины СССР – ГДР : тез. докл. – М., 1983. – С. 13–17.

КАРПОВА Л.Г.

СУТЬ ПОНЯТТЯ “СЕРЕДОВИЩЕ”

Аналіз наукової літератури дає підстави розглядати середовище як складну динамічну систему, здатну змінюватися, перебудовуватися залежно від соціально-педагогічних умов, впливати на актуалізацію творчого потенціалу особистості. Саме тому уявляється актуальним і доцільним створювати сприятливе середовище для всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Особливо важливим є вивчення оточуючого середовища особистості, оскільки через його перетворення вона розширює межі життєдіяльності, а разом з тим удосконалюється і сама. Середовище має бути організоване з урахуванням тієї системи цінностей, яку сповідують суб'єкти, що в ньому знаходяться. А тому важливість і значущість його для особистості потребує детального розгляду.

Мета статті – розглянути суть поняття “середовище”.

Середовище є міждисциплінарним поняттям, оскільки вивчається у філософії, етиці, соціології, екології, педагогіці, психології. У зарубіжній соціо-

логії значного поширення набули теорії соціальної екології (інвайроменталізм), що вивчають закономірності й форми взаємодії суспільства із середовищем перебування.

Так, у тлумачних словниках середовище розглядається як:

- навколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов;
- соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини, оточення.

Тлумачний словник української мови розглядає середовище: як соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; як оточення; як природні умови, в яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; як довкілля [1, с. 745–746].

Словник С. Ожегова визначає його як заповнене просторово-наочне, природне і соціальне оточення людини і вказує, що несприятливе оточення особи не дає можливості особистості зростати і розвиватися.

Коротка філософська енциклопедія і Сучасний філософський словник визначають середовище як простір, умови і матеріал для розвитку особистості і як тільки ті умови, які людина здатна пережити і від яких залежить її життєдіяльність. Зауважується, що середовище для різних людей відрізняється не кількісно, а якісно. Підкреслюється необхідність наявності в середовищі людей і їх особистісної взаємозумовленості.

Сучасні філософи розуміють середовище як систему, що включає різноманітні взаємозв'язки наочного й особистісного характеру. Через середовище здійснюється адаптація особистості до життєвих обставин (Р. Чуличева).

Отже, поняття “середовище” розкривається через такі категорії, як простір, оточення, умови.

Насамперед, середовище є простором. У тлумачному словнику простір “виражає порядок розташування одночасно існуючих об'єктів” [2, с. 75] і є “загальним для всіх переживанням, що виникає завдяки органам почуття” [3, с. 369].

Простір як філософська категорія вивчався різними філософськими школами (Арістотель, Берклі, П. Бурдьє, В. Виноградський, К. Гаус, Демокріт, А. Каверін, І. Кант, І. Ньютон, Платон, М. Хайдеггер, С. Федоров, П. Флоренський, В. Яковлев та ін.). Так, Демокріт і Епікур ототожнювали простір з порожнечою, що містить у собі реально існуючі матеріальні об'єкти і яка є абсолютною, завжди та усюди однаковою та нерухомою. Арістотель визначав простір як властивість тіл, а Г. Лейбниць – як порядок існування об'єктів, І. Ньютон вважав простір абсолютним і незалежним від речей, що знаходяться в ньому. А от І. Кант характеризував простір як “форму всіх явищ зовнішніх почуттів, суб'єктивну умову чуттєвості, при якій для нас мо-

жливе тільки зовнішнє спостереження” [4, с. 56]. Отже, простір розуміється філософами як форма буття і як форма буття орієнтує нас на взаємодію як усередині простору, так і поза ним.

Філософська категорія “простір” досить повно досліджена, що дає змогу виявити в ній загальні характеристики, які пояснюють і багато проявів середовища. Простір є формою буття і як форма буття орієнтує нас на взаємодію як усередині простору, якщо воно обмежене, так і поза ним. Взаємодія виявляється через буття, тобто визначає зв’язок з категорією часу. Простір власне і задає зовнішній масштаб, вихідну орієнтацію й зумовлює більш конкретні просторові рухи. Виражаючи зміст понять “порядок”, “розташування”, одночасно існуючих у ньому об’єктів, простір у контексті синергетики можна представити як сполучення хаосу й порядку. Звідси можемо говорити про вплив середовища на розташовані в ньому об’єкти в такий спосіб: простір може бути як самоорганізованим, так і організованим, а порядок можна встановлювати стосовно певних цілей, зокрема, з метою створення підґрунтя для нормативної регуляції людської поведінки.

Аналіз середовища як простору одержує новий імпульс у зв’язку з філософським розумінням простору не тільки як матеріальної реальності або ідеального феномену, а і як певної даності, коли філософи стали виділяти поряд з фізичним простором поняття простору біологічного й соціального. У цьому тлумаченні можна виявити й прямий категоріальний вихід на середовище біологічне та середовище соціальне.

Характеристики ж простору, встановлені філософами (довжина, структурність, взаємодія елементів), створюють можливість впливу й на почуттєве споглядання (І. Кант). А оскільки простір принципово незамкнений, може переходити в простір іншої системи, бути багатопов’язаним і невичерпним, то створюються додаткові можливості для використання цього впливу на особистість, яка розвивається.

Сучасне розуміння простору розглянуто в працях Я. Бойана, К. Гауса, Б. Римана, Є. Федорова та інших учених, які обґрунтували залежність просторових властивостей від фізичної природи матеріальних тіл, зумовленість фізичних, хімічних властивостей матерії просторовим розташуванням атомів. Авторами представлено три напрями розуміння поняття “простору”: об’єктний (картина світу як сукупність зовнішніх об’єктів), суб’єктний (світ є представленістю почуттів та роздумів суб’єктів), діяльнісний (суб’єкта з об’єктом об’єднує діяльність, що створює не лише речі, а і їх сенси).

Взаємодія здійснюється через подію, тобто встановлюється зв’язок з категорією часу. Простір може бути самоорганізованим або бути організованим ззовні. Поряд з фізичним простором виділено біологічний і соціальний простір.

У соціальному просторі виокремлюється освітній простір як сукупність вчинків його суб'єктів, їхньої навчальної, освітньої діяльності, що забезпечує процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Середовище, що визначається як оточення, дає змогу побачити в цьому понятті більш тонкі й, отже, більш значущі для його конструювання характеристики. Термін “оточення” позначає більш близьке розташування факторів, що впливають на людину. Саме в цьому сенсі вживається поняття “навколишнє середовище”, що розуміється як середовище перебування й виробничої діяльності як усього людства, так і конкретної людини. Г. Андрєєва, Л. Буєва, В. Кутирев у навколишньому середовищі виділяють природне і створене людиною штучне середовище. Термін “оточення” використав і видатний соціолог Г. Парсонс, узвичаївши поняття “ситуаційне оточення”, яке визначається ним як змінювані й незмінні фактори оточення, стосовно яких спрямована дія й від яких воно залежить.

Водночас Л. Новікова зазначає, що середовище людини є не просто її оточенням, а тим, що вона сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодію. Поняття “середовище” відрізняється від терміна “оточення” саме реакцією людини, мірою освоєння оточення або силою його привласнення.

Виходячи із соціально-психологічних позицій, можна говорити й про соціальне оточення, що включає не тільки все суспільство, форми й види відносин, характерні для нього в конкретному періоді (макросередовище), а і прямі й безпосередні контакти з навчальним колективом, сімейним і дружнім (у тому числі референтним) оточенням (мікросередовище). Обидві сфери впливу виконують різні ролі, але провідними є формувальна, контролююча, психотерапевтична, соціотехнічна, які формують погляди, установки, відносини людини із соціальним середовищем, колективами й окремими особистостями.

Оточення або середовище, за Г. Парсонсом, може трансформуватися в низку підсистем: біологічну, особистісну, соціальну та культурну. Саме ці підсистеми й можуть стати основою середовища, яке організується, що впливає й взаємодіє з освітньою системою. Слід звернути увагу на думку Г. Парсонса про те, що будь-яка система контролюється такою підсистемою, що має більший інформаційний потенціал і споживає найменшу кількість енергії. Чим нижче енергетичне споживання системи й вище її інформаційний потенціал, тим більш високе місце вона посідатиме в системній ієрархії й тим більший вплив вона буде здійснювати на поведінку інших підсистем.

Вплив середовища (оточення) на систему може розглядатися як необхідний або супутній. Погоджуємося з В. Афанасьєвим у тому, що питання про межі між системою й середовищем складні, “оскільки далеко не всі системи соціального порядку мають чітко визначені просторові й тимчасові ме-

жі”. Зв’язок між середовищем і системою буває настільки тісним, що виникають питання про те, чи належить той або інший феномен до певної системи чи до оточуючого її середовища. До системи належать лише ті об’єкти, які беруть пряму особисту участь у створенні властивостей системи (В. Афанасьєв). Взаємодія цих властивостей і створює її якісні зовнішні характеристики. Об’єкти ж, які будучи зовнішніми стосовно системи, беруть участь у формуванні її інтегральних якостей не прямо, а опосередковано, через окремі компоненти системи або систему в цілому, входять до середовища.

У природничих науках відношення “середовище – система” розглядається як відношення системи (більш складне й високо організоване), до організованого середовища (менш складне і організоване): саме завдяки своїй більш складній організації система може поводитися активно стосовно пасивного середовища. Або, інакше, середовище тільки тому й середовище, що не може виявляти активності стосовно системи в будь-якому акті їхньої взаємодії, воно підпорядковується системі, оскільки організоване менш складно. За рахунок своєї більш складної організації система вловлює й “передбачає” будь-яку спонтанну активність середовища й або гасить її, або асимілює, якщо вони корисні. Так, хімічний процес організму є “системою”, стосовно якої безліч хімічних процесів природи утворюють “середовища”. Однак, розглядаючи їх конкретно, виявляється, щоб бути середовищем, безліч процесів повинні бути також системно організовані. Так, “природа” взагалі не є середовищем для конкретного організму. Для нього середовищем є його конкретне оточення – і якості середовища оточення являють собою систему, що охоплює організм, – геобіоценоз. І щодо цього вже організм тією ж мірою являє собою елементи геобіоценозу, у якій геобіоценоз – середовище організму. У межах цього відношення в силу вступають категорії циклічного розвитку багаторівневих систем (І. Блауберг, В. Садовський, А. Уємов, Е. Юдин).

Досліджуючи той факт, що система якийсь час може існувати автономно, немов би й зовсім поза середовищем, частина процесів, які звичайно відбуваються між середовищем і системою, перетворюючись у внутрішні процеси системи, можна говорити про дисоційоване (розірване) і про асоційоване середовище – це свого роду пульсація єдиного охоплюючого процесу, що постає то як процес “система – середовище”, то як внутрішній процес системи. Рух системи в асоційованому середовищі – це рух процесу повсякчас як процесу відносин “система – середовище”.

У соціології середовище розглядається в межах соціального мікросередовища – об’єктивної соціальної реальності, яка є сукупністю матеріальних, політичних, ідеологічних і соціально-психологічних факторів, які безпосередньо взаємодіють з особистістю в процесі її життєдіяльності та активно на неї впливають. Мікросередовище при цьому є специфічним виявленням загаль-

ного соціального середовища (макросередовища) і одним із складників такої системи: макросередовище – мікросередовище – особистість.

Класифікації різних форм середовища досить різноманітні. Оскільки ми розглядаємо систему соціальну, то й перелік її можливих оточень співвідноситься із соціальним середовищем: це середовище природне, політичне, економічне, культурне і, як окремий випадок, освітнє. Теорія систем доводить, що чим вища організованість системи, тим вона, з одного боку, більш чутлива до середовища, а з іншого – активніше на неї впливає.

Розмаїття поглядів на середовище спричинило безліч його класифікацій, а саме: за природою субстанціональної системи: природне, штучне; за структурою наукових дисциплін: економічне, літературне, географічне; за каналами сприйняття: візуальне, аудітивне; за тимчасовими характеристиками: постійне, тимчасове, ситуативне; за видами діяльності: виробничо-трудова, суспільно-політичне, навчально-виховне; за способом життя: природне, соціальне, культурне, діяльнісне.

Філософи вважають, що все середовище життєдіяльності дитини дуже умовне і поділяється на: соціосферу, тобто оточуючий соціум; біосферу, ноосферу, тобто сферу розуму, сферу нагромадження матеріалізованих думок.

Крім того, прийнято вважати, що дитина взаємодіє із соціальним середовищем на макрорівні (суспільство, людство) і на мікрорівні, тобто на рівні “найближчого почуттєво сприйнятого середовища”. Філософи виділяють як основне оптимальне співвідношення фізичного, духовного, культурного та естетичного середовищ. Так, А. Уледов у поняття “середовище” включає матеріальні й духовні компоненти, що стосовно особистості існують об’єктивно, тобто ідейне середовище особистості є об’єктивним чинником її формування. Але як предметні, так і духовні елементи середовища особистості, так само як і середовище соціального спілкування, визначаються суспільними умовами і не можуть бути прирівняні до матеріальної і духовної культури суспільства, всієї сукупності відносин, що існують у суспільстві. Він вважає, що істотний компонент соціального і культурного оточення людини – це духовна атмосфера, що оточує її та складається з взаємодії різних чинників, включаючи стан суспільної свідомості, зміст і форми, засоби і методи впливу на особистість у системі суспільного навчання і виховання, засоби масової комунікації, а також психологію груп, у яких особистість живе, спілкується, працює, вчиться, ті норми, правила, системи цінностей, якими регулюється поведінка людей у групі.

Деякі автори розглядають середовище як об’єкт, у якому і через який суб’єкт відтворює себе.

А. Ахієзер зауважує, що саме тлумачення поняття “середовище” пов’язане з одночасним визначенням об’єкта середовища і сутності відносин між ними. Це пояснюється тим, що вихідним загальнофілософського підходу

є люди. В основі розуміння суспільних явищ і, отже, розуміння середовища лежить розгляд людської діяльності як основи життя суспільства, як можливості людини утверджувати своє існування, відтворювати себе, навколишній світ усупереч усім несприятливим умовам.

У суспільних науках поняття “середовище” визначається або як навколишній світ, протилежний внутрішній, вродженій діяльності і поведінці людини, або як сукупність природних і соціальних умов, або як об’єктивна реальність, що існує за властивими їй законами суспільного розвитку.

Соціологи одним із найважливіших елементів соціального середовища вважають працю, професію і професійне оточення. Так, соціологи школи структурно-функціонального аналізу С. Паркінсон і Н. Грос під середовищем розуміють соціальне і культурне оточення, причому будь-яка формальна організація і система функціонує у визначеній обстановці, тісно пов’язаній із соціальним і культурним оточенням. С. Паркінсон вважає родину, а також початкову школу первинним соціальним оточенням, де здійснюється “соціалізація особистості”, а Н. Грос виділяє елементи середовища школи (район, соціальний склад класу, соціологічний і психологічний вплив різних груп, рівень прагнень батьків, релігійна й етнічна належність, професійна група, статок і рівень освіти батьків). У зарубіжній соціології і соціальній психології поняття “середовище” використовується надзвичайно широко і трактується часто або як духовне психічне оточення особистості, або метафізично, як предметне оточення, не пов’язане ні із сутністю особистості, ні з її діяльністю. Так, Арнольд називає середовищем ті духовні і психічні чинники, що “у переживаннях і діях людей знаходяться з ними в зв’язку, охоплюють сферу особистості”. Е. Дюркгейм виділяє як компонент середовища особистості “соціальне оточення: родину, політичне суспільство, професійні групи, релігійні переконання (духовне середовище)”.

Психологи під середовищем розуміють суб’єктивно пережиту людиною об’єктивну реальність, те, з чим вона вступає у взаємодію у своєму житті, і все те, до чого людина певним чином відноситься. Крім того, вони пропонують розглядати у взаємозв’язку “соціальне” і “фізичне” середовище як явище світу, зберігаючи реальну складність цього світу. Вчені зазначають, що різні чинники середовища впливають на свідомість дитини, що формується. У вивченні механізмів впливу середовища на особистість важливу роль Л. Виготський відводить “соціальній ситуації розвитку”, що визначається як особливе сполучення внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовим для кожного вікового етапу й зумовлює динаміку їхнього психічного розвитку впродовж визначеного вікового періоду.

Слід також указати на те, що вчені особливу увагу звертають на пошук шляхів і засобів удосконалення оточуючого середовища як необхідної умови становлення й успішного розвитку особистості дитини: В. Зенковський гово-

рять про важливість вивчення педагогічного процесу як особливої форми соціально-психологічного середовища; М. Черноушек визначає середовище “як єдине ціле, що створене природою і людиною”. Різноманіття поглядів на середовище визначило і наявність різних варіантів вирішення проблеми.

Соціальна педагогіка розуміє взаємодію особистості із середовищем, адже дослідження середовища будь-якого педагогічного об'єкта надає знання про сам об'єкт, характер його взаємодії із середовищем, про закономірності його функціонування і розвитку. А тому, забезпечуючи правильну взаємодію цілеспрямованого виховання і впливів середовища, можна педагогічно доцільно організувати навколишнє середовище, розширити виховні впливи, управляти процесом взаємодії із середовищем, оптимально використовуючи його виховний потенціал.

Слід зазначити, що соціальне мікросередовище динамічне, мінливе за своїми характеристиками як у результаті взаємодії з іншими мікросередовищами, так і в результаті взаємодії з конкретною людиною. У філософській і психолого-педагогічній літературі дано різнобічні соціально-педагогічні і психологічні характеристики основних мікросередовищ життєдіяльності школяра. Аналіз різних досліджень дає змогу визначити “середовище” як складник культурно-освітнього середовища, метою якого є створення сприятливих умов для розвитку особистості дитини.

Слід виділити праці Л. Буєвої в галузі соціального середовища, які дають можливість розглядати середовище з позиції активного впливу людського оточення на кожну особистість як суб'єкта діяльності і спілкування та як об'єкта виховного впливу суспільства і групи. Автор, виділяючи в соціальному середовищі “середовище особистості”, вважає, що воно є визначеною єдністю загального, особливого й одиничного. Не тільки риси суспільства в цілому, його соціальної структури (класів, соціальних груп, колективів, до яких належить людина), а і властивості таких елементів “мікросередовища”, як родина, середовище спілкування особистості (друзі, товариші, знайомі, сусіди й ін.) впливають на розвиток особистості, формують особливості її духовного світу. Зрозуміло, кожний з цих елементів несе в собі загальні, особливі й одиничні ознаки, різною мірою в них виявляються типові для конкретного суспільства соціальні відносини, можуть сполучатися суперечливі елементи, породжені різними соціальними умовами.

Розбіжності між “середовищем класу, різних груп” і “середовищем особистості” саме і пояснює індивідуальні варіації як у психічному складі особистості, так і в змісті її поглядів, переконань, а спільність і споріднення формують типові особистісні властивості. У різних суспільно-економічних формаціях зв'язок особистості із суспільними умовами опосередковують особливості класового і групового середовищ, що здійснюють свій вплив на індивідуальні риси особистості, її поведінку і свідомість.

При цьому, як зазначає Л. Буєва, необхідно враховувати і предметне середовище, що оточує людину: предмети побуту, з якими пов'язаний певний уклад життя, а головне – знаряддя і предмети праці. Усе це є компонентами матеріальної культури, серед яких проходять життя і діяльність особистості і які становлять частину речових, матеріальних умов укладу життя людей, їхнього повсякденного звичного способу життя.

Висновки. Отже, “середовище”, можна визначити як: речовину, що заповнює простір, а також тіло, що оточує що-небудь; оточення, сукупність природних умов, у яких відбувається діяльність людського суспільства, організмів; навколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов.

Дещо розширюють визначення середовища соціокультурні аспекти: сукупність природних або соціальних умов, у яких відбувається життєдіяльність певного організму; соціально-побутова обстановка, у якій проходить життя людини; сукупність людей, пов'язаних спільністю соціально-побутових умов існування, спільністю професії, занять.

Література

1. Тлумачний словник української мови : понад 12 500 статей (близько 40 000 слів) / [за ред. д-ра філологічних наук, проф. В.С. Калашника]. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : Прапор, 2004. – 992 с.
2. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 560 с.
3. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2001. – Т. 1. – 873 с.
4. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Владос, 1994. – 397 с.

КЕМКІНА В.І.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ РУХОВОЇ СФЕРИ ДОРΟΣЛИХ ОСІБ З НАБУТОЮ СЛІПОТЮ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливим завданням України як європейської і демократичної держави є створення умов для повноцінної самореалізації й життєдіяльності своїх громадян. Люди з особливими потребами через обмежені можливості потребують особливої уваги і підтримки з боку суспільства. Саме ставлення до найменш соціально захищених верств населення завжди було свідченням цивілізованості суспільства і держави. Зважаючи на це, Конституція та закони України, ратифіковані міжнародні нормативно-правові акти визначають права людини, спрямовані на створення правових, соціально-економічних та освітніх умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку. Практична реалізація перелічених завдань

визначена в концепції “Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та на перспективу”.

У корекційній педагогіці проблема корекції психофізичних порушень у розвитку людей різного віку із втраченим зором була предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Вивчено окремі аспекти фізичного розвитку та фізичної підготовленості осіб із втратою зору (Б.В. Сермеєв); особливості функціонування різних систем їх організму (В.Г. Григоренко); вплив фізичних навантажень на функції зорового аналізатора (А.І. Каплан); корекційне значення різноманітних фізичних вправ для їх фізичного розвитку й адаптації в суспільство (Р.М. Азарян); роль рухової активності для розвитку в осіб з вадами зору координації рухів і орієнтації у просторі (Б.Г. Шеремет).

Доведено, що систематичне використання засобів рухової діяльності розширює рухові можливості тих, хто нею займається; забезпечує повноцінне засвоєння життєво важливих рухів, розвиток рухових здібностей і здатність до орієнтування у просторі. Поряд з цим рухова активність сприяє формуванню в осіб з особливими потребами цілого комплексу морально-вольових якостей, зокрема, дисциплінованості, організованості, ініціативності, рішучості, сміливості, наполегливості, витримки, стійкості, цілеспрямованості, здорового суперництва тощо (Н.Г. Байкіна).

Корекції рухових порушень сприяє ігрова діяльність, яка є важливим напрямом корекційно-виховної роботи (М.І. Земцова, Л.І. Солнцева та ін.). Однак наукові розробки вчених зосереджені переважно на корекційно-педагогічній роботі з особами дошкільного і шкільного віку, які мають вади зору. Особливості корекції порушень рухової сфери у дорослих з набутою сліпотою не були предметом спеціальних наукових досліджень, не визначено також роль у цьому процесі ігрової діяльності.

Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови корекції рухової сфери дорослих осіб з набутою сліпотою засобами ігрової діяльності та перевірити їх ефективність.

З метою визначення вихідних положень дослідження, його науково-термінологічного апарату, обґрунтування педагогічних умов корекції рухової сфери дорослих з набутою сліпотою використовувався метод аналізу й узагальнення літературних джерел, навчально-методичних і нормативних матеріалів. Для вивчення практики корекційної роботи з дорослими сліпими та її ефективності було використано методи спостереження та тестування. Визначення ефективності розроблених педагогічних умов корекції рухової сфери дорослих з набутою сліпотою засобами ігрової діяльності забезпечувалось методом педагогічного експерименту. Кількісний і якісний аналіз отриманих емпіричних даних проведено методами математичної статистики.

У статті висвітлюється стан розробленості проблеми розвитку рухової сфери дорослих сліпих у наукових дослідженнях з колекційної педагогіки, розкриваються особливості психофізичного розвитку дорослих з набутою сліпотою.

Інтеграція дорослих сліпих у сучасне суспільство, на думку вчених, залежить від їх адаптаційних і потенційних можливостей (Л.І. Солнцева). Ці можливості забезпечують їх інтеграцію до колективу (В.М. Акімушкин) та праці (В.І. Лубовський). Натомість втрата зору, що спричинила інвалідність людини, призводить до гіподинамії та гіпокінезії. Тривале перебування в стані зниженого обсягу та інтенсивності рухової діяльності (малих витрат енергії на м'язову роботу, локального характеру зусиль, вимушених статичних поз і станів, спрощеної координації) призводить до зниження всіх виявів життєдіяльності, неефективного функціонування різних систем організму, а в подальшому – до виснаження компенсаторних можливостей і функціональних резервів (Л.І. Солнцева).

Отже, сліпота впливає на особливості психофізичного розвитку особистості. Найбільше страждає розвиток рухової сфери, що виявляється в утрудненні пошуково-орієнтувальної діяльності, зокрема погіршенні орієнтації при ходьбі, заняттях працею, фізкультурою тощо (Б.Г. Шеремет).

Значні ускладнення виникають у сліпих при визначенні просторових координат: власного положення у просторі, напрямку та відстані руху, розміру та форми вживаних об'єктів. Відзначаються також вади в розвитку рухових функцій: швидкості, сили, витривалості, координації, рівноваги, порушується темп, ритм і точність рухів. Проте активні заняття фізичними вправами дають змогу частково компенсувати відсутність у сліпих зору завдяки значному вдосконаленню мускульно-рухових відчуттів і функцій інших аналізаторів. За результатами досліджень доведено, що систематичні заняття фізичними вправами покращують стан здоров'я людини (Д.О. Силантьєв). Одночасно вони сприяють виправленню і координації рухів, постави, ходи, розвитку фізичних здібностей, вихованню морально-вольових якостей, соціалізації та інтеграції в суспільство.

В системі реабілітації важливе місце займає адаптивне фізичне виховання, у процесі якого особи з вадами навчаються володіти своїм тілом, вільно рухатися, орієнтуватися в просторі. З урахуванням соціальної реабілітації такі сліпі значно підвищують рівень своєї участі в трудовому, суспільному, сімейному житті, у спілкуванні зі зрячими оточуючими.

В інтеграції дорослих сліпих до навколишнього середовища значна роль належить ігровій діяльності (Л.С. Виготський). Проте на включення їх в ігрову діяльність впливають такі психічні особливості, як відстороненість від оточуючих, інактивність, депресивний настрій. Ураження зору позначається перш за все і найбільшою мірою на переміщенні сліпого в просторі, яке

пов'язане з його рухами, змінюючи їх координацію, силу і активність (Б.В. Сермеєв).

Вирішення проблеми підготовки осіб з порушеним зором до інтеграції в сучасне суспільство пов'язане зі змінами корекційних завдань. Корекція фізичного розвитку дорослих сліпих визначається і детермінується низкою чинників спеціального педагогічного характеру. Основні принципи корекційної роботи базуються на розумінні взаємовідносин загальних та індивідуальних законів розвитку людей зі втратою зору, співвідношення біологічного і соціального, навчання і розвитку, зв'язку первинної і вторинної вад, часу їх настання й умов виховання. Рух і фізичні вправи сприятливо впливають на функціональний стан організму і на формування рухових умінь і навичок.

Необхідно зазначити, що процес розвитку особистості з порушеннями зору має свої специфічні особливості (пізніє оволодіння провідною діяльністю, в тому числі й ігровою, виявлення різних міжособистісних відхилень, обмеженість засвоєння предметних дій тощо), що потребує особливого підходу до процесу корекції рухових порушень осіб з вадами зору, в тому числі й дорослих сліпих.

Проведення корекційної роботи передбачає створення особливих умов для корекції рухових якостей і дій у дорослих сліпих: врахування первинних, вторинних і подальших відхилень у розвитку осіб з вадами зору; застосування спеціального цілеспрямованого педагогічного впливу на осіб з вадами зору, зміст і спрямованість якого визначається віковими та специфічними психофізичними особливостями розвитку дорослих сліпих; широке використання модифікованих засобів ігрової діяльності (елементів спортивних і рухливих ігор, естафет) з урахуванням первинної вади – відсутності зору; впровадження в практику методів і методичних прийомів, що дадуть змогу активізувати роботу збережених аналізаторів (слухового, дотикового, нюхового); розробка і використання спеціального мовленнєвого супроводу процесу корекції рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності. Крім того, необхідне поетапне оволодіння навчальним, оздоровчим, виховним, а також практичним і мовленнєвим матеріалом.

Отже, корекційна спрямованість занять фізичною культурою з дорослими з набутою сліпотою з цілеспрямованим і систематичним використанням засобів ігрової діяльності передбачає виділення спеціально-корекційних завдань навчання, пошуки шляхів, засобів, методів і прийомів, які сприятимуть швидкому та якісному виправленню вад їх рухової сфери, успішному включенню в трудову діяльність й інтеграцію цієї категорії людей у сучасне суспільне життя.

Висновки. Виключення зору з системи аналізаторів дорослих сліпих суттєво впливає на процес їх психофізичного, психологічного та соціального

розвитку. Ураження зору позначається на свободі і довільності переміщення сліпого в просторі, впевненості його рухів, часі їх формування. Опосередковано воно впливає на стан пам'яті, мислення та інших пізнавальних процесів. Невпевненість у рухових діях та їх наслідках негативно впливає на самооцінку дорослих сліпих, інтенсивність і характер спілкування з оточуючими, інтеграцію в процеси суспільної взаємодії і співпраці. Втрата зору в дорослому віці призводить до функціонування всього організму в стані постійного стресу, що позначається на стані серцево-судинної системи, фізичній працездатності, психомоторних функціях і швидкодіючих силових якостях. Проте корекція рухової сфери дорослих з набутою сліпотою із застосуванням спеціальних методик, спрямованих на використанні всієї системи збережених аналізаторів, дає змогу компенсувати наслідки набутого порушення у всіх сферах діяльності.

Література

1. Азарян Р.Н. Обучение слепых и слабовидящих детей правильной ходьбе : учеб. пособ. / Р.Н. Азарян ; Всерос. о-во слепых. – М. : ВОС, 1989. – 99 с.
2. Байкина Н.Г. Методика начальной спортивной тренировки по плаванию со слабовидящими детьми младшего школьного возраста / Н.Г. Байкина, Д.О. Силантьев. – Запорожье : ЗГУ, 2001. – 97 с.
3. Земцова М.И. Характеристика контингента учащихся школ слепых и слабовидящих детей и комплектование школ данного типа / М.И. Земцова // Тезисы докладов к всесоюзному совещанию-семинару “Основы работы медико-педагогических комиссий по дифференциальной диагностике детей с нарушениями физического и умственного развития”. – М., 1973. – С. 53–55.
4. Каплан А.И. Задачи и методы повышения зрительной эффективности и развития восприятия у детей с остаточным зрением / А.И. Каплан // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 68–76.
5. Сермеев Б.В. Программы по физическому воспитанию для школ слабовидящих детей / Б.В. Сермеев // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 48–52.
6. Солнцева Л.И. Мотивация педагогической деятельности учителей и особенности мотивов учебной деятельности старшеклассников школы для слепых и слабовидящих / Л.И. Солнцева ; Ин-т коррекционной педагогики РАО. – М., 1999. – 38 с.
7. Силантьев Д.О. Коррекция физического развития слабовидящих детей средствами плавания : дис. ... канд. пед. наук / Д.О. Силантьев. – К., 2000. – 272 с.
8. Шеремет Б.Г. Інтеграція школярів з глибокими порушеннями зору в соціальні відносини на основі рухливих ігор професійно-побутового змісту / Б.Г. Шеремет, Т.А. Евтухова // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К., 1994. – С. 13–22.

КОМПОНЕНТИ І МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ І ВИКЛАДАЧІВ

До організаційно-дидактичної функції вчителів та викладачів вищого навчального закладу, які працюють у профільній школі, зараховуємо не тільки вміння організувати навчальне заняття та самостійну роботу старшокласників як майбутніх студентів, запроваджуючи стимулювання, контроль, оцінювання результатів їхньої навчальної діяльності, а й уміння такої організації навчально-пізнавального процесу, коли забезпечується наступність психологічної, духовної, моральної, особистісної та інших сфер старшокласників, які стають студентами. Актуальною є проблема виявлення засад нової методології, розроблення науково-теоретичних основ обґрунтування забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу та можливостей технологічного її досягнення в педагогічній діяльності вчителів і викладачів.

Аналіз проблеми наступності в педагогічній теорії та практиці, зроблений нами в контексті державних документів, а також передової практики профільних навчальних закладів, ретроспективний досвід експериментальної роботи підтвердили необхідність визначення принципів, виявлення сукупності компонентів і механізмів забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності вчителів і викладачів.

Мета статті – розглянути характерні вимоги до педагогічної діяльності учителів і викладачів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу, суть і зміст їхніх дій з реалізації компонентів та механізмів забезпечення динаміки наступності, що потребує відповідного формування професійної діяльності в зазначеному в статті напрямі.

У статті, згідно з логікою становлення і необхідністю подальшого розвитку педагогічної діяльності учителів і викладачів, забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу ми розглядаємо у взаємозв'язку цілісно-системного, інтеграційного, інноваційного, технологічного підходів. Під принципами забезпечення наступності вчителями і викладачами ми маємо на увазі теоретичні положення, що покликані спрямовувати системно-функціональне забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально-пізнавальному процесі. Принципи зумовлюють наукову теорію забезпечення такого виду наступності, мету й завдання, сутність і зміст підходів до її організації.

До принципів забезпечення наступності означених вище навчальних закладів зараховуємо такі:

1. Принцип цілісно-системного підходу, що потребує від учителів профільної школи і викладачів професорсько-викладацького складу виявлення вмінь для посилення взаємозв'язку вибраної необхідної і достатньої кількості компонентів і механізмів з метою досягнення системності педагогічної діяльності в організації навчально-пізнавального процесу [1].

Цей принцип впливає з розуміння організації змісту цього процесу як системи і передбачає пошук засобів, за допомогою яких можна виразити цілісність досліджуваного об'єкта, тобто охарактеризувати ті специфічні риси або властивості, які роблять об'єкт (педагогічну організацію навчально-пізнавального процесу) цілісним. Ціле і система доповнюються, але не перетинаються одне з одним.

Принцип цілісно-системного підходу є необхідним методологічним принципом в аналізі педагогічних явищ і процесів (у цьому випадку педагогічного феномену наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально-пізнавальному процесі); передбачає розгляд цього процесу як складової частини навчально-виховного процесу і водночас як самостійної системи на рівні значущих компонентів – окремих підсистем, обов'язкову реалізацію таких механізмів, що забезпечують цілісність і відносну самостійність створених у педагогічній діяльності вчителем, викладачем прийомів, засобів, способів, адекватних вимогам наступності.

2. Принцип інтеграційного підходу вимагає від учителів профільної школи і викладачів професорсько-викладацького складу розуміння зумовленості інтеграції об'єктивними процесами взаємозв'язку і взаємозалежності навчального матеріалу різних навчальних дисциплін [2].

Дидактичну інтеграцію М. Бєрулава визначає як процес і результат взаємодії окремих структурних елементів систем освіти (цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання), яка супроводжується зростанням системності, узагальненості та “щільності” знань учнівської молоді.

Цей принцип впливає із загальнонаукового розуміння поняття “інтеграція” як категорії, а також наявних визначень інтеграції у філософській, психологічній та педагогічній літературі (в кожному випадку припускається сукупність суттєвих ознак інтеграції, притаманних конкретній галузі). Реалізується принцип інтеграційного підходу в навчально-пізнавальному процесі, в організаційно-дидактичній діяльності вчителів, викладачів професорсько-викладацького складу.

Принцип інтеграційного підходу ставить такі основні вимоги до забезпечення наступності: розглядати інтеграцію як процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, як механізм забезпечення цілісності дидактичних технологій, встановлювати такі зв'язки між відносно незалежними раніше явищами, процесами, коли ці зв'язки є важливими визначають функціонування явищ, які інтегруються; об'єднувати елементи, що супроводжується

ускладненням та зміцненням зв'язків наступності між ними, взаємопроникненням елементів цілісної системи, переходом одних форм в інші; підходити до розуміння інтеграції як специфічної форми єдності змісту освіти, як взаємопроникнення інформації з одного навчального курсу в інший.

3. Принцип інноваційного підходу вимагає інноваційного характеру організації навчально-пізнавального процесу, виявлення творчого стилю педагогічної діяльності вчителями профільної школи і викладачами професорсько-викладацького складу, підвищення ними рівня педагогічної майстерності, компетентності, виявлення вмінь працювати в інноваційному режимі, що забезпечує розвиток навчально-пізнавального процесу. Оволодіння вміннями працювати в інноваційному режимі є шляхом відновлення, змін, упровадження інновацій у ході забезпечення наступності в педагогічній діяльності вчителів, викладачів професорсько-викладацького складу.

Одним із перших поняттєве визначення інновації дав К. Роджерс. У його трактуванні нововведення – це ідея, що є новою для конкретної особистості. Не має значення, є ця ідея об'єктивно новою чи ні. Вона існує в часі, що минув з моменту її відкриття або першого використання. Що стосується специфічних рис поняття “нововведення”, різні автори в основному підкреслюють, що за допомогою нововведень (змінювань, новинок) забезпечується розвиток, удосконалення, поліпшення.

Принцип інноваційного підходу спирається на відповідні механізми: інновація – це процес, тому виділяють стадії її здійснення (Найхоф); інновація – це змінювання, поліпшення, стосовно цілей (Марклунд, К. Ангеловські); інновація вносить нові, стабільні елементи (А. Пригожин); інновація – це особлива організація діяльності й мислення, що охоплює всю або частину сфери освіти (В. Щедровицький); інновація – це створення, освоєння, впровадження, розгляд педагогічного явища, яке здійснюється у часі.

4. Принцип технологічного підходу потребує технологічного характеру організації навчально-пізнавального процесу, дає змогу прогнозувати результати й управляти навчально-пізнавальним процесом у педагогічній діяльності учителями і викладачами професорсько-викладацького складу. Тут технологічний підхід спрямований на технологічну реалізацію цілей і завдань у забезпеченні наступності, на підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу шляхом технологічного озброєння (дії, засоби, способи) цих суб'єктів.

Принцип технологічного підходу ставить такі основні вимоги до забезпечення учителями і викладачами наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації навчально-пізнавального процесу: спрямованість на технологічну реалізацію цілей, завдань, змісту, форм, методів, засобів навчаючої діяльності та навчальної діяльності старшокласників, які мають за мету стати студентами; удосконалення, підвищення результативності, ін-

тенсивності, інструментальності, технологічного озброєння (дії, операції і процедури) цих суб'єктів навчально-пізнавального процесу.

Принципи, що розглянуті вище, вважаємо провідними, на їх впровадженні ґрунтується організація забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності вчителів і викладачів. За таких вимог забезпечення наступності стає досвідом учителів профільної школи і викладачів вищого навчального закладу, які працюють у ній.

У такому разі наступність профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності вчителів та викладачів забезпечується ними в поступово-перспективному розгортанні змісту цілісно-системного, інтеграційного, інноваційного, технологічного підходу в навчально-пізнавальному процесі, шляхом системно-функціонального забезпечення наступності, коли вчителями і викладачами досягається ефективність професійної діяльності в ході організації неперервної допрофесійної та початкової професійної підготовки старшокласників – майбутніх студентів, розвитку їх особистості, спрямованості до професії, зв'язку науково-практичної та науково-дослідної роботи, формування практичної спрямованості під час навчальної діяльності, відповідно до вимог освітньої парадигми та вищого навчального закладу.

Критеріями організаційно-дидактичного забезпечення наступності в навчально-пізнавальному процесі вбачаємо: наявність певної єдності, цілісності взаємозв'язаних між собою компонентів системи педагогічної діяльності; єдність змісту освіти, взаємопроникнення інформації в діяльності вчителів, викладачів, у навчальній діяльності старшокласників; відновлення, зміст, упровадження інновацій у педагогічну діяльність учителів і викладачів; удосконалення, підвищення результативності, інтенсивності навчально-пізнавального процесу.

Наголосимо, що наведене вище організаційно-дидактичне забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності вчителів і викладачів є актуальним, тому що:

- впливає на розвиток теорії та практики забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації педагогічної діяльності вчителями і викладачами;
- сприяє розробленню, практичному впровадженню вчителями і викладачами технологій організації забезпечення наступності цих навчальних закладів у навчально-пізнавальному процесі;
- відповідає вимогам організації освітнього процесу в сучасній профільній школі і вищому навчальному закладі;
- сприяє неперервності освітнього процесу профільної школи і вищого навчального закладу та підвищенню якості освіти.

Зазначимо, що в близькій до нашого дослідження монографії С. Годника “Процес наступності вищої і середньої школи” досліджено умови і мож-

ливості двостороннього вдосконалення педагогічної діяльності вищого навчального закладу і середньої школи як єдності їхніх педагогічних систем. Але організація забезпечення наступності вищого навчального закладу і середньої школи в педагогічній діяльності викладачів і вчителів цих навчальних закладів ним не розглядається [3].

Втім, щодо організації педагогічної діяльності є корисними такі думки автора:

- неперервність стосується зовнішньої сторони педагогічного процесу (місце, час, організація діяльності), наступність – його внутрішньої суті. Педагогічна наступність необхідна у зв'язку з тим, що розвиток у конкретній ситуації є завжди дискретним і саме дискретність є базою функціонування наступності, а неперервність – її умовою;

- наступність передбачає внутрішні зв'язки суміжних етапів педагогічного процесу, пояснює характер їх реалізації;

- наступність розкриває характер зв'язків між знаннями, вміннями і навичками, їхню внутрішню природу, забезпечує тим самим цілісність навчально-пізнавального процесу;

- наступність відбувається в єдності з перспективністю в педагогічній діяльності (перспективне планування, реалізація педагогічних завдань неможливі без забезпечення наступності);

- характерні наслідки незабезпечення наступності виявляються в повторенні діяльності педагогів та старшокласників, студентів, непідготовленості їх до нового етапу роботи, у порушенні необхідних взаємовідносин між педагогами й учнями;

- наступність є компонентом педагогічної майстерності;

- для педагогів наступність виступає у вигляді: логіки розвитку шкільних і вузівських дисциплін; логіки розвитку навчально-пізнавального процесу в школі і вищому навчальному закладі; послідовності загального розвитку особистості старшокласника, що стає студентом; кваліфікованого розв'язання суперечностей у педагогічній системі вищої і середньої школи.

Ці положення зумовлюють необхідність подальшого розгляду організаційно-дидактичного забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності вчителів і викладачів в сучасних умовах, розроблення його динамічного стану.

Дослідження показало необхідність розгляду психолого-педагогічних положень, що становлять підґрунтя забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності вчителів і викладачів у навчально-пізнавальному процесі на базі досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених.

Зміст цих положень розкриваємо через компоненти і механізми поступово-перспективного запровадження цілісно-системного, інтеграційного, ін-

новаційного, технологічного підходів учителями і викладачами професорсько-викладацького складу:

1. Особливості професійно-педагогічної діяльності. Забезпечується наступність: змісту навчальних планів, робочих програм; організаційних форм (урок, лекція, практичне заняття, самостійна робота); загального розвитку особистості суб'єктів навчальної діяльності (старшокласник, студент); “продуктів” їх діяльності; методів діагностування та оцінювання результатів навчання, виховання, розвитку (Н. Кузьміна).

2. Реалізація психологічної структури педагогічної діяльності, що включає:

– гностичний компонент. Забезпечується наступність: змісту навчального матеріалу і методів впливу на старшокласників – майбутніх студентів з урахуванням вікової динаміки індивідуально-типологічних особливостей старшокласників, що стають студентами; організації педагогічної діяльності вчителів і викладачів (на основі аналізу їх досягнень і недоліків);

– проектувальний компонент. Забезпечується наступність: цілей і завдань навчання; планування навчальної діяльності старшокласників як майбутніх студентів; планування педагогічної діяльності вчителями і викладачами;

– конструктивний компонент. Забезпечується наступність: стратегічних завдань (вибір і композиція змісту інформації; проектування навчальної діяльності старшокласників з її засвоєння; проектування власної педагогічної діяльності);

– організаційний компонент. Забезпечується наступність умінь учителів і викладачів оперативно розв'язувати завдання організації різних видів навчальної діяльності старшокласників у ході оволодіння ними загальноосвітньою профільною, допрофесійною та початковою професійною підготовкою;

– комунікативний компонент. Забезпечується наступність педагогічно доцільних взаємовідносин (Н. Кузьміна).

3. Упровадження в індивідуальному стилі педагогічної діяльності моральних і професійних основ. Забезпечується наступність: позитивного ставлення до педагогічної роботи, до старшокласників як майбутніх студентів, до себе; загальних педагогічних настанов і прагнень; індивідуального стилю педагогічної діяльності (О. Бодальов, С. Георгієва, Б. Кларк (B. Clark), Я. Коломінський, Е. Костяшкін).

4. Конструювання структури функцій педагогічної діяльності, серед яких виділяємо:

– загальноотрудові. Забезпечується наступність: конструктивної функції (проектування системи дій у педагогічній діяльності вчителями і викладачами); організаційної функції (подальший розвиток контактів зі старшоклас-

никами як майбутніми студентами та колегами); дослідної функції (нарощування своїх знань та вмінь дослідження);

– педагогічні.

Забезпечується наступність:

а) інформаційної функції (поглиблення знань у володінні навчальним матеріалом, упровадження методичного інструментарію, який забезпечує найкращу організацію знань старшокласників як майбутніх студентів, сприяє усвідомленому їх засвоєнню);

б) мобілізаційної функції (активізація пізнавальної діяльності старшокласників, що стають студентами, організація їхньої самостійної роботи, підтримка і розвиток інтересу до навчання);

в) розвивальної функції (врахування індивідуально-психологічних характеристик і вікових особливостей старшокласників як майбутніх студентів, розвитку їх здібностей і якостей особистості);

г) орієнтаційної функції (формування у старшокласників соціально підтримуваних мотивів поведінки, активної життєвої та професійної позиції) (О. Щербаков).

Висновки. Таким чином, у статті обґрунтовано теоретико-методичну сукупність компонентів забезпечення наступності (особливості професійно-педагогічної діяльності, психологічну структуру педагогічної діяльності, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, структуру функцій педагогічної діяльності) та механізми динаміки забезпечення наступності (врахування, вибір, планування, проектування, реалізацію, запровадження, формування, конструювання, поглиблення, активізацію, подальшу підтримку) в педагогічній діяльності вчителів і викладачів. Підкреслимо, що вони підтверджують багатозначність та багатокомпонентність наступності і вимагають глибокого розуміння їх змісту та творчого запровадження.

Перспективами подальшого розгляду є:

– оволодіння принципами забезпечення наступності профільної школи та вищого навчального закладу як новою теорією, що містить вимоги, мету, завдання, уміння такого забезпечення, уміння проведення моніторингу забезпечення наступності, оцінювання її ефективності та діагностування досягнутих результатів;

– глибоке розуміння системності як основи підвищення ефективності у створенні технологічної системи навчання (наявність єдності, цілісності взаємопов'язаних між собою елементів); інтеграції як посилення системності, узагальненості, як взаємопроникнення елементів технологічної системи навчання; інновації як особливості організації діяльності й мислення учителів і викладачів у навчально-пізнавальному процесі; запровадження моніторингу наступності навчально-пізнавального процесу в розкритих вище підходах,

вибір методів оцінювання її ефективності, методик діагностування досягнутих суб'єктами результатів.

Дуже важливим є усвідомлення суті і змісту поступового розгортання вищеназваних підходів у реалізації сукупності компонентів і механізмів забезпечення динаміки наступності, що потребує підвищення ефективності професійної діяльності вчителями і викладачами в такому забезпеченні.

Ці компоненти та механізми динаміки забезпечення наступності слід розглядати з урахуванням відомих психолого-педагогічних досліджень, що вимагає глибокого їх усвідомлення та формування вмінь їх технологічного запровадження в педагогічній діяльності вчителів і викладачів.

Таким чином, теоретичне осмислення сучасного досвіду педагогічної діяльності вчителів і викладачів дало змогу розробити теоретико-методичні основи забезпечення динаміки наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації навчально-пізнавального процесу.

Література

1. Большая советская энциклопедия / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1974. – Т. 18 – 632 с.

2. Гризун Л.Е. Трансформація інтеграції наукових знань у навчальних дисциплінах / Л.Е. Гризун // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К. ; Запоріжжя : [б. в.], 2005. – Вип. 35.

3. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж : изд-во Воронежского университета, 1981. – 207 с.

4. Демидова И.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И.Ф. Демидова. – М. : Академия ; Трикста, 2006. – С. 143–158.

КОРНІЛОВА Н.Ю.

ЧИННИКИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА КЕРУВАННЯ РУХАМИ ЛЮДИНИ

Серед вітчизняних вчених немає одностайної думки щодо координаційних здібностей і спритності, які відображають вміння керувати рухами. Спираючись на концепцію багаторівневого ієрархічного управління рухами [2], В.І. Лях поділив координаційні здібності на два класи і виділив дві групи, які підпорядковуються виключно фізіологічним механізмам регуляції вільних вправ [6].

Проведений аналіз літературних джерел свідчить, що проблема керування рухом людини була в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Методологічною основою досліджень стали наукові праці М.О. Бернштейна з нейрофізіології і механіки основ поведінки людини. Також значний поштовх до формування сучасних теорій керування рухом дали

ряд статей Е. фон Холста (Erica von Holsta) і американських учених-фізіологів Р.А. Шмідта (R.A. Schmidt) і Т.Д. Лі (T.D. Lee) [4].

В системі керування рухами одним із провідних понять, на основі якого визначаються інші, є поняття координації рухів, тобто організація керованості рухового апарату. Координація рухів є об'єктивним показником розвитку рухової функції (М.О. Бернштейн, В.І. Лях, М.А. Фомін, Ю.Н. Вавілов) [7].

Теоретичними засадами дослідження стали: вчення про вищу нервову діяльність людини та аналізатори, єдність організму і середовища, першої і другої сигнальних систем людини (І.П. Павлов, І.М. Сеченов, М.О. Бернштейн), свідомості й особистості (П.К. Анохін, А.М. Богуш, В.І. Бондар, Т.П. Вісковатова, Л.С. Виготський, М.Д. Ярмаченко), складну структуру дефекту (Р.М. Боскіс, Т.О. Власова, Л.С. Виготський, А.П. Гозова, Т.В. Розанова, В.М. Синьов), поетапне формування рухових дій (М.О. Бернштейн, В.Г. Григоренко), фазову структуру м'язової і психічної працездатності (Н.Г. Байкіна, В.Г. Григоренко, Б.В. Сермеев).

Мета статті – проаналізувати літературні джерела з керування рухом людини вітчизняних і зарубіжних учених, уточнити і науково обґрунтувати сутність понять “керування рухом”, “координаційні здібності”, “спритність”.

Одним з основних механізмів пізнання навколишнього середовища для людини є рух. Його регуляція здійснюється на двох рівнях – центральному і спинальному. В будь-яких рухових діях людина повинна керувати: рівновагою, орієнтуванням, здатністю до кінестезичного диференціювання, реакцією та ритмом. Пропріорецептивна чутливість допомагає здійснювати ці дії.

Дослідження авторів свідчать, що здібності, які ґрунтуються на пропріорецептивній чутливості досить специфічні. Це здібності до відтворення, оцінювання, відмірювання, диференціювання просторових, часових та силових параметрів. Керування рухами здійснюється за допомогою пропріорецепторів [1; 2; 4].

В останні 35–40 років для більш конкретної інтерпретації однієї з рухових якостей – спритності – вчені почали користуватися поняттям “координаційні здібності”.

У понятійному словнику з теорії фізичної культури і спорту подано таке визначення координаційних здібностей: “вид фізичних здібностей, що базуються на психофізіологічних і морфологічних особливостях організму і сприяють злагодженому виконанню рухових дій”. Під координацією рухів учені розуміють уміння узгоджувати рухи різними частинами тіла при виконанні елементів і зв'язок [4].

Водночас аналіз наукової літератури засвідчує, що останнім часом у визначенні координації рухів учені наголошують на тому, що координація рухів не є компонентом спритності, вона має складну структуру і визначається рів-

нем різних рухових координаційних здатностей (С.Д. Бойченко, М.М. Булатова, В.І. Лях, В.М. Платонов, І.І. Сулейменов) [4].

Як стверджував М.О. Бернштейн, управління і контроль за реалізацією рухів є досить складним процесом і включає в себе багаторівневу обробку інформації, яку отримують через прямі і зворотні зв'язки між префронтальною і моторною корою, таламусом, мозочком, базальними гангліями, а також стовбуровим мозком і головним мозком. Для досягнення ефективності дій можлива взаємна компенсація між координацією, докладеними зусиллями і мотивацією [6].

Відомий фізіолог та вчений М.О. Бернштейн [1; 2] вказував, що спритність не полягає в самих по собі рухах, а визначається виключно за мірою відповідності їх навколишньому оточенню, за рівнем успішності реалізованого ними рухового завдання, відношенням нервової системи до навичок.

На думку Ю.В. Верхошанського [3], координація – це здатність до впорядкування внутрішніх і зовнішніх сил, що виникають при вирішенні рухового завдання для досягнення необхідного робочого ефекту при повноцінному використанні моторного потенціалу людини.

В.І. Лях [4] зауважує, що не будь-яку координаційну здібність можна вважати проявом спритності, водночас спритність – це завжди одна або кілька координаційних здібностей, представлених у рухових діях сукупністю своїх властивостей. Координаційні здібності – це можливості індивіда, що визначають його готовність до оптимального керування і регулювання рухової дії.

Виходячи з концепції М.О. Бернштейна, важливу роль в управлінні і контролі за реалізацією рухів відіграють пропріорецептивна та екстерорецептивна аферентації. На кожному з рівнів є своя провідна аферентація й особистий тип рухів, які регулюються згідно з ним. Основою рухової поведінки людини є нейрофізіологічні та механічні процеси [5].

У праці “Про спритність і її розвиток”, ґрунтуючись на аналізі великої кількості матеріалів, М.О. Бернштейн запропонував схему, яка є фактичним системним уявленням про керування рухом і створив модель, яка складається з п'яти рівнів.

Рівень А мають всі стовбурові тварини, він є фоном для всіх інших рівнів і необхідний для керування великою кількістю рухових можливостей, які називаються ступені вільності. Нервовий механізм рівня А дає можливість зупиняти неважливі або шкідливі ступені вільності і реалізацію тільки необхідних у конкретному випадку. Це рівень м'язового тону, і його центрами в нервовій системі є червоні ядра і ретикулярна формація.

Рівень В керує співпрацею роботи м'язів у процесі координації моторних дій. Це рівень синергії, рівень м'язово-суглобних узгоджень. Його центром є паплідум.

Рівень С складається з двох підрівнів – С1 і С2. Підрівень С1, керуючим центром якого є стріатум, регулює переміщення всього тіла в просторі – локомоції. Керуючим центром підрівня С2 є кора головного мозку. Цей рівень керує рухами кінцівок без переміщення всього тіла в просторі. Це точні цілеспрямовані рухи руками та іншими частинами тіла. За термінологією М.О. Бернштейна, це рівень простору.

Рівень D керується корою великих півкуль головного мозку. Цей рівень відповідає за дії ланцюга рухів, вирішуючи разом рухове завдання. Всі рухи цього ланцюга пов'язані змістом завдання, яке вирішують, враховуючи топологію і метрику рухів. Це рівень дій.

Рівень E також контролюється корою головного мозку і відповідає за загальний план дій.

Обробка інформації, яка вимагає специфічного коду, здійснюється на всіх рівнях. На рівнях А, В і С використовується сенсорний код, а на рівні D і E необхідний вербальний код.

М.О. Бернштейн стверджував, що кожен рівень має свій код обробки інформації, який забезпечує ефективність цього процесу, свою особисту шкалу трансформації енергії, часову та просторову шкалу тощо [5].

Модель ґрунтується на трьох чітких правилах. Кожен моторний рух має свій головний рівень управління, на якому сфокусована увага людини, яка виконує рух. Нижчі рівні створюють фон для головного рівня і діють без застосування уваги людини (автоматично). В процесі біологічної еволюції поява більш високого рівня керування рухом не пригнічує, а посилює можливості нижчих рівнів. Загальна структура рухової відповіді людини складається з таких елементів:

- 1) отримання стимулу з навколишнього середовища;
- 2) формування сенсорного сигналу на вході (органи почуттів);
- 3) ідентифікація інформації ЦНС;
- 4) вибіркоче посилення інформації (емоційний процес);
- 5) обробка інформації (раціональний процес);
- 6) програмування відповідної реакції (раціональний процес);
- 7) вибіркоче посилення відповідної реакції (емоційний процес);
- 8) здійснення рухової реакції (моторний процес).

Аналіз моделі М.О. Бернштейна [1], яка розглядається з точки зору співвідношення рівнів, приводить до висновку, що в цій моделі наявні двоє “вхідних воріт” для стимулів – контактний вхід (тактильний ентероцептивний) на рівні В і дистальний вхід (зір, слух, нюх та інші телерецептори) на рівні С.

На рівнях А, В і С інформація надходить у вигляді стимулів, які описані сенсорним кодом. Їх розпізнання здійснюється на рівні підсвідомості.

На рівні D і E можливе отримання інформації для її переробки людиною і без посереднього контакту з навколишнім середовищем [1; 2].

Рівень A є містком між психологічним і фізіологічним (або біомеханічним) аспектами сенсомоторної діяльності людини.

На рівні B інформація обробляється контактними органами чуттів і швидко здійснюється сенсомоторна відповідь.

На рівні C інформація різних модальностей обробляється і формується в цілісний образ. Він складається зі сприйняття віддаленості об'єктів, стереоскопічне сприйняття простору забезпечує уявлення про рух і враховує такий важливий фактор, як час. На рівні C він має стосунок тільки до послідовності подій.

Рівень D отримує інформацію від органів сприйняття, яка пройшла через рівні B і C. Головними факторами однієї з найбільш важливих здатностей людини – абстрактного мислення – є можливість абстрактного словесного опису реальності і сприйняття часу як універсального фактора, який впорядковує послідовність дій без сенсорної інформації. На рівні E використовується ускладнений бальний код, на рівні D – слова-знаки, тоді як на рівні E – це слова-символи, які мають значно більші інформаційні можливості.

Теорія М.О. Бернштейна [2] враховує ієрархічну (багаторівневу) структуру системи управління рухами людини, яка формується в процесі біологічної еволюції виду Homo Sapiens [5].

Висновки. Проведений аналіз літературних джерел засвідчив, що думки вчених з проблеми рухових здібностей багато в чому не збігаються. Зокрема, до цього часу немає єдиного погляду на співвідношення двох понять “спритність” і “координаційні здібності”, немає загальноновизнаного визначення і загальноприйнятої класифікації різноманітних координаційних проявів в управлінні рухами людини [3]. Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні проблеми керування рухами людини.

Література

1. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М. : Медлиз, 1947. – 254 с.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – М. : Фізкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Кононенко А.М. Методика розвитку координаційних здібностей в залежності від вікових особливостей дітей / А.М. Кононенко, М.С. Кононенко // Актуальні проблеми розвитку традиційних і східних единоборств : зб. тез V міжн. (Інтернет) наук.-метод. конф. – 2011. – Вип. 5. – С. 141–145.
4. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие / В.И. Лях. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.

5. Петринский В. Эмоциональные факторы в управлении движениями человека / В. Петринский, И.М. Фейгенберг // Теория и практика физической культуры : научно-теоретический журнал. – 2011. – № 1. – С. 3–9.

6. Романенко В.А. Диагностика двигательных способностей : учеб. пособие. / В.А. Романенко. – Донецк : Изд-во Дон Ну, 2005. – 290 с.

7. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів / Л.П. Сергієнко. – К. : Олімпійська література, 2001. – 438 с.

КОТЕЛЮХ М.О.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна діяльність працівників міліції часто здійснюється в складних умовах, пов'язаних із затриманням злочинців, застосуванням зброї, забезпеченням громадського порядку під час масових заходів та надзвичайних ситуацій. Правоохоронна діяльність характеризується необхідністю протидіяти злочинності в різних її формах, тривалим впливом стресогенних факторів, наявністю постійної загрози для життя та здоров'я, високою ймовірністю загибелі та травмування персоналу, а тому вимагає високого рівня професійної підготовленості працівників до дій у складних та екстремальних обставинах. Відомчими нормативними документами (зокрема, Програмою психопрофілактичної роботи з особовим складом органів та підрозділів внутрішніх справ України на 2008–2012 рр.) встановлено, що основною метою професійної підготовки особового складу ОВС є формування професійної готовності працівників до дій у складних умовах службової діяльності.

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел дав змогу виявити різні педагогічні форми і методи організації підготовки працівників підрозділів міліції, зокрема спеціального призначення, підрозділів внутрішніх військ, та груп швидкого реагування і подібних до них структур у системі органів внутрішніх справ до дій в екстремальних ситуаціях. Питання соціально-психологічного забезпечення правоохоронної діяльності в екстремальних умовах досліджували О.М. Бандурка, О.В. Тімченко, В.Є. Христенко [4], М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк [6], Д.О. Александров, Г.О. Юхновець, Л.І. Казміренко [8] та багато інших дослідників. Психолого-педагогічні засади підготовки фахівців до дій в екстремальних ситуаціях окремо вивчали С.К. Делікатний [1], М.І. Дмитренко, Д.Г. Заброта [2], В.І. Дяченко [3], В.В. Корнещук [5], Л.С. Криворучко [7] та інші автори.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів України достатньою мірою розкрито в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів, але на сьогодні питання професійної підготовки курсантів до майбутньої професійної діяльності в екстремальних ситуаціях

потребують висвітлення, що й зумовлює актуальність вивчення зазначеної проблеми.

Мета статті – розкрити деякі питання професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів до діяльності в екстремальних ситуаціях.

Застосування передових і найбільш ефективних педагогічних форм і методів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів в умовах ВНЗ системи МВС України дає змогу сформулювати та обґрунтувати вимоги до рівня різнобічної професійної, фізичної і психологічної підготовленості курсантів, а також розробити специфічні організаційні методики і навчальні моделі, які забезпечують майбутнє виконання особовим складом службових завдань в екстремальних ситуаціях [3].

На основі досліджень [4; 6; 8], які вже проводились у цій галузі, було визначено зміст поняття “екстремальна ситуація”. Наприклад, Ю.С. Шойгу визначає *екстремальну ситуацію* як таку, що раптово виникає і загрожує або суб’єктивно сприймається людиною як загрозна для життя, здоров’я, благополуччя або особистісної цілісності.

О.В. Тімченко [4] виділяє такі загальні види екстремальних ситуацій у службовій діяльності працівників ОВС: 1) безпосередня протидія злочину, контакт з особою, що підозрюється у вчиненні злочину або правопорушення; 2) протидія груповим протиправним проявам, масовим порушенням громадського порядку; 3) безпосереднє спілкування з громадянами в ході здійснення слідчо-оперативних заходів, охорони громадського порядку; 4) тривалі та інтенсивні фізичні і психічні навантаження; 5) ситуації, що виникають унаслідок надзвичайних подій природного та техногенного характеру. Професійна підготовка працівників міліції повинна бути спрямована, перш за все, на збереження життя та здоров’я особового складу та громадян при виникненні екстремальних ситуацій.

Поведінка працівника міліції в складних умовах діяльності, як вказує В.Г. Андросюк, є проявом і результатом психологічної готовності до діяльності. Наявність знань і навичок щодо дій у складних умовах створює підґрунтя для прояву рішучості та сміливості, а невпевненість у своїй професійній компетентності викликає тривожність, боязкість, напруженість [8].

Усі компоненти професіоналізму (знання, вміння, навички, психологічні якості) впливають на професійну підготовленість, але специфічне значення мають: знання і прогнозування особливостей і труднощів, відповідність очікувань тому, що відбувається; натренованість у виконанні професійних дій у складних умовах.

Поведінка в екстремальній ситуації визначається рівнем фізичної або спеціальної (тактичної) підготовки, індивідуально-психологічними особливо-

стями працівника та особливостями психічного відображення об'єктивних чинників оточення, які наявні в конкретній ситуації діяльності.

Можна представити екстремальну ситуацію як складний, комплексний подразник, який викликає в основному два рівні реакцій: а) пристосувальні, які актуалізують автоматичні реакції (типи навичок, автоматизмів, рефлексів); б) реакції, які активізують складні інтелектуальні функції, що формують стратегію поведінки і забезпечують процес розподілу уваги між контролем за поточним станом ситуації і створенням нових, адекватних до умов ситуації плану і способів дій [7].

У численних дослідженнях з екстремальної та кризової психології узагальнено фактори екстремальних ситуацій (обставинний, діяльнісний, особистісний), психогенні фактори, що впливають на якість дій співробітників ОВС (конфліктність, напруженість, дефіцит часу, велика інтенсивність навантажень, ризик, небезпека), нетипові фактори, які визначають специфічність виконання оперативно-службової діяльності із використанням транспортного засобу (дорожні, технічні, організаційно-технічні, психологічні, тактико-спеціальні); рівні регуляції реакції людини на нетипову ситуацію (адаптивна, неадаптивна і дезадаптивна поведінка).

Професійна діяльність працівників міліції пов'язана з імовірністю отримання травм, ушкоджень, загибеллю. Дії працівників міліції, пов'язані з вирішенням конкретного службового завдання, характеризуються небезпекою для здоров'я і життя, завжди здійснюються в умовах емоційних та фізіологічних навантажень. Вказані умови можуть справляти деорганізуючий вплив на діяльність і, природно, на її результативність.

Екстремальні умови створюють для людини значні труднощі, ефективного подолання яких неможливе без вольових зусиль, без свідомої мобілізації всіх сил в умовах необхідності реалізації власних дій і стану. Серед засобів саморегуляції поведінки в складних обставинах дослідники виділяють: самопереконування, самонаказ, самохвалення, самоаналіз, концентрацію уваги на техніці вирішення завдань, а не на кінцевому результаті, усунення зовнішніх ознак емоційної напруженості тощо [6].

Накопичені за останні 10–15 років дані про сутність і вплив екстремальних ситуацій у різних сферах професійної діяльності, значення засобів фізичної культури у формуванні готовності людини успішно долати екстремальні умови професійної праці, а також факти необхідності цілеспрямованої підготовки фахівців системи МВС до дій в екстремальних умовах свідчать про можливість включення цього аспекту в систему вищої професійної освіти.

Міра підготовленості співробітників правоохоронних органів України до дій в екстремальних ситуаціях багато в чому визначається рівнем теоретичного обґрунтування категоріального апарату системи тактико-спеціальної підготовки, виявленням її підсистем і складових компонентів, встановленням

прямих і зворотних зв'язків між ними, обґрунтуванням системоутворювальних чинників і визначенням спрямованості системи на досягнення певного результату, тобто її функціонування [3].

Підготовка до дій в екстремальних ситуаціях, будучи інтегральним показником процесу професійної підготовки, структурно включає ті самі підсистеми, що й система професійної підготовки в цілому. Системоутворювальним чинником виступають вимоги професійної діяльності до процесу підготовки, що забезпечує формування навичок дій в екстремальних ситуаціях [5].

Систему професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів України доцільно організувати поетапно, ідентифікуючи кожен етап з певним рівнем інтелектуалізації професійної підготовки – від сенсорно-моторного на першому етапі, аналітико-синтетичного на другому, до алгоритмічного на третьому і творчого на четвертому рівні.

Найважливішою основою, що виражає об'єктивну логіку організаційної побудови процесу тактико-спеціальної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів України, є принципи: безперервності цього процесу; регулярності; чергування навантажень і відпочинку; послідовності; розподілу матеріалу навчання; циклічності; динамічності і постійності (етапності); спеціалізованості; різноспрямованості; ритмічності та зворотного зв'язку. Вони стають засадничими і в процесі проведення занять з тактико-спеціальної підготовки у ВНЗ системи МВС України.

Моделювання процесу тактико-спеціальної підготовки можна інтерпретувати як побудову моделі управління складним об'єктом, що включає такі етапи: формування цілей підготовки; виділення показників якості засвоєння завдань діяльності (тактичних завдань); структурний синтез моделі процесу тактико-спеціальної підготовки; визначення входів і виходів об'єкта (тих, хто навчається); вибір структурних елементів і виявлення їх взаємозв'язків; декомпозиція моделі; опис структурних елементів моделі.

Здійснення професійної підготовки працівників міліції за вказаною моделлю дасть їм змогу більш ефективно виконувати свої професійні обов'язки з організації та здійснення охорони прав і свобод громадян, громадського порядку, забезпечення громадської безпеки, запобігання й припинення правопорушень, залишатися справжніми професіоналами своєї справи і на високому рівні вирішувати завдання правоохоронного напрямку.

Аналіз сучасного стану професійної підготовки курсантів ВНЗ системи МВС України до дій в екстремальних умовах виявляє й інші недоліки, такі як:

- переважно одностороння спрямованість у використанні засобів фізичної підготовки на розвиток фізичних якостей;
- недосконалість змісту і технологій використання засобів фізичної культури у професійному навчанні курсантів;
- відсутність ряду психолого-педагогічних і організаційних умов для реалізації завдань підготовки курсантів до виконання професійних дій.

Висновки. Проблема підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів України до діяльності в екстремальних ситуаціях змушує приділити значну увагу її методологічним і теоретичним аспектам, а саме: розглянути питання про психологічні механізми професійної підготовленості та педагогічні засади її формування, рівні регуляції поведінки в екстремальних ситуаціях діяльності та можливість їх психолого-педагогічної корекції, моделювання процесу професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів до діяльності в екстремальних ситуаціях.

Перспективами подальших досліджень є вивчення проблем професійної підготовленості курсантів відомчих навчальних закладів системи МВС в аспекті вдосконалення змісту і технологій освітнього процесу з професійної підготовки за допомогою включення ефективних засобів навчання.

Література

1. Делікатний С.К. Формування психологічної готовності співробітників ОВС до забезпечення особистої безпеки в екстремальних ситуаціях оперативно-службової діяльності / С.К. Делікатний, Ж.Ю. Полешко // Вісник ХНУВС. – 1999. – № 8. – С. 224–235.

2. Дмитренко М.І. Дії дільничних інспекторів міліції в екстремальних ситуаціях: методичні рекомендації / М.І. Дмитренко, Д.Г. Заброда. – Дніпропетровськ : ДНЮІ МВС України, 2001. – 20 с.

3. Дяченко В.І. Підготовка курсантів ВНЗ системи МВС до дій в екстремальних ситуаціях як компонент їх професійної діяльності / В.І. Дяченко // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 1999. – № 2. – С. 198–203.

4. Екстремальна юридична психологія в діяльності персоналу органів внутрішніх справ України : наук.-практ. посіб. / [О.М. Бандурка, В.С. Венедиктов, О.В. Тімченко та ін.]. – Х. : НУВС, 2005. – 319 с.

5. Корнещук В.В. Проблема готовності до професійної діяльності в сучасних дослідженнях / В.В. Корнещук, С.Х. Яворський // Наука і освіта. – 2003. – № 1. – С. 21–24.

6. Корольчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.

7. Криворучко Л.С. Актуальність удосконалення професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ до дій в екстремальних умовах : зб. тез конф. “Місце і роль внутрішніх військ у забезпеченні внутрішньої безпеки держави” / Л.С. Криворучко. – Х. : ВІВВ МВС України. – С. 119–120.

8. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності працівників ОВС (професійно-психологічна підготовка працівників оперативних підрозділів) / [Д.О. Александров, Г.О. Юхновець, Л.І. Казміренко та ін.]. – К. : НАВСУ, 2002. – 106 с.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ДОСЛІДНИКІВ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ І МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

Зміни в українському суспільстві створюють передумови для визначення загальної стратегії сучасної системи вищої освіти, яка вимагає підготовки конкурентоспроможних фахівців-професіоналів, що поєднують у собі гуманістичні переконання, фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначено Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України, її інтеграції в європейській освітній простір.

Система освіти України, як зазначає К. Левківський, здатна конкурувати з системами освіти передових країн. Однак її переваги можуть бути швидко втрачені, якщо не буде сформульована загальнонаціональна освітня політика, яка матиме широку підтримку громадськості [3, с. 5].

Так, основною метою державної політики в галузі вищої освіти є створення умов для розвитку високультурної особистості, оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до європейських і світових стандартів. Саме тому посилюються вимоги до викладача вищого навчального закладу, який відіграє провідну роль у реалізації актуальних завдань освітньої сфери.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми професійного розвитку викладача вищої школи, становлення його професійної компетентності засвідчує, що досліджувалися різні аспекти цієї проблеми: педагогічна підготовка викладацьких кадрів для вищих навчальних закладів (В. Галузинський, В. Гончаров, С. Григорьев, М. Євтух, В. Колаховський, В. Кузнецов, Н. Ничкало та інші); удосконалення професійно-педагогічної майстерності викладача вищої школи (В. Бабкіна, Є. Барбіна, В. Загвязинський, М. Єрецький, М. Іванова, В. Ковальова, О. Пехота, М. Сметанський та інші); зміст професійно-педагогічної діяльності викладача (Е. Абдюшев, В. Антипова, Є. Бережнова, З. Єсарєва, Н. Кузьміна, Ю. Янковський та інші); професійно-педагогічне становлення викладачів вищої школи (Є. Вознесенська, А. Кабош, Ж. де Лансер, Р. Лалле, Ж. Леклерк та інші). Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості наукових праць, присвячених проблемі підготовки майбутнього викладача, на сьогодні вона залишається однією з найбільш дискусійних. Поза увагою дослідників залишилася проблема фахової підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки і методики початкового навчання.

Мета статті – розглянути структуру та зміст фахової підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки і методик початкового навчання.

Так, процес магістерської підготовки майбутніх викладачів, а саме формування в них педагогічної культури, розкрито в роботі С. Чорної [4]. Дослідницею вперше визначено та науково обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню педагогічної культури магістрантів, удосконалено форми й методи їх професійної підготовки.

Розглядаючи вказану проблему, неможливо залишити поза увагою докторське дослідження В. Береки “Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти” [1]. Ученим доведено, що фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти набуває ефективності, якщо здійснюється відповідно до розроблених і обґрунтованих теоретичних і методичних основ, у яких відображено освітні парадигми й концепції, враховано тенденції, прогресивні ідеї вітчизняного й зарубіжного досвіду фахової підготовки магістрів; зміст, форми та напрями формування фахової компетентності.

Аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення у науковій роботі Р. Гейзерської. Дослідниця, аналізуючи роль навчального процесу у формуванні професійно значущих якостей магістрів економічного профілю, підкреслює, що навчальна діяльність студента магістратури є нормативною і чітко визначеною державними освітніми стандартами [2, с. 105].

Безумовно, в Україні державні стандарти магістерської підготовки – це основа оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня слухачів магістратури, де державна компонента визначає структуру, напрями і спеціальності, за якими здійснюється їх фахова підготовка. Галузева компонента державних стандартів освіти базується на державній компоненті та включає освітньо-кваліфікаційні характеристики (далі – ОКХ) й освітні-професійні програми (далі – ОПП).

Варіативний компонент кваліфікаційної характеристики доповнює і конкретизує кваліфікаційні вимоги до змісту освіти з боку конкретних замовників-споживачів фахівців і використовується для: визначення змісту навчання за цільовою підготовкою фахівців або підготовкою в межах відповідної спеціальності; розробки та корегування варіативного компонента освітньо-професійної програми підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня; підвищення рівня соціальної захищеності випускників вищого навчального закладу за рахунок забезпечення мобільності системи підготовки фахівців щодо задоволення вимог ринку праці.

Кваліфікаційні ознаки фахівців-“магістрів”, згідно з ДК 003–95, віднесені до розділу 2 – “Професіонали”. Цей розділ включає професії, які передбачають високий рівень знань у галузі психолого-педагогічних і методичних

наук. Професійні завдання полягають у збільшенні існуючого фонду знань, використанні концепцій, теорій і методів для вирішення конкретних проблем або у систематизованому викладі відповідних дисциплін у повному обсязі.

Для магістра спеціальності 8.010102 “Початкове навчання” об’єктом діяльності є забезпечення читання циклу педагогічних дисциплін та окремих методик у вищих і спеціальних педагогічних навчальних закладах I–IV рівнів акредитації.

Метою професійної підготовки магістра спеціальності 8.010102 “Початкове навчання” є формування готовності майбутніх фахівців вирішувати професійні завдання з педагогіки та методик початкового навчання у вищих і спеціальних педагогічних закладах I–IV рівнів акредитації.

Магістр спеціальності 8.010102 “Початкове навчання” має володіти комплексом як фундаментальних, так і спеціальних знань, які дають змогу самостійно ставити і вирішувати складні психолого-педагогічні завдання освіти, забезпечувати викладання педагогіки і методики початкового навчання у вищих і спеціальних педагогічних закладах I–IV рівнів акредитації.

Проаналізуємо навчальні плани фахової підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки і методик початкового навчання.

Навчальні плани цілком правомірно вважають стратегією, а навчальні програми – тактикою навчального процесу. Ці документи є вирішальною ланкою у науковій організації і плануванні навчального процесу вищого навчального закладу. Завдяки їм у кінцевому підсумку вирішуються головні питання змісту підготовки фахівців.

Відомо, що постійне оновлення змісту освіти вищої школи є визначальним елементом її життя й ефективного функціонування. Цим, насамперед, зумовлена необхідність розробки сучасних кваліфікаційних вимог до випускників вищих навчальних закладів з неодмінним урахуванням досягнень сучасної науки, техніки і виробництва, культури та освіти. Такою є нормативна вимога цивілізованого світу. Однак в Україні справа ускладнюється тим, що перебудова вищої школи відбувається в умовах переходу до ринкових відносин господарювання, які об’єктивно теж висувають перед вищою школою свої вимоги щодо освітніх програм. Отже, ми змушені вирішувати одночасно дві проблеми, кожна з яких сама по собі є надзвичайно складною.

Згідно з вимогами теорії і практики будівництва незалежної України, Концепції української національної школи, викладач-дослідник у галузі педагогіки і методики початкового навчання повинен мати високий рівень професійної підготовки, бути ерудованим і культурним, переконаним патріотом, гідним представником української інтелігенції. Відповідно до цього в Інституті початкової освіти та практичної психології Бердянського державного педагогічного університету у 2010 р. викладачами розроблено кваліфікаційні вимоги до викладача-дослідника у галузі педагогіки і методики початкового навчання з урахуванням вимог до кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників.

Так, фахівець має поєднувати в собі широку фундаментальну, наукову і практичну підготовку, досконало володіти своєю спеціальністю, постійно поповнювати свої знання, розширювати світогляд, вміти на практиці застосовувати принципи наукової організації праці. Складені кваліфікаційні вимоги є документом, яким керуються викладачі Інституту початкової освіти та практичної психології Бердянського державного педагогічного університету.

З метою визначення впливу дисциплін, що вивчаються на педагогічному факультеті, на підготовку майбутнього викладача-дослідника у галузі педагогіки і методики початкової освіти, зроблено їх аналіз.

Аналізуючи навчальний план 2010 р., ми дійшли висновку, що нормативні навчальні дисципліни, які впливають на підготовку викладача-дослідника в галузі педагогіки і методики початкового навчання, можна об'єднати в такі цикли: цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки; цикл професійної та практичної підготовки (табл. 1 і 2).

Таблиця 1

**Розподіл загального обсягу терміну навчання
магістрів між циклами дисциплін**

Цикли дисциплін		Години	Кредити
1	Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки	270	7,5
2	Цикл професійної та практичної підготовки	1890	52,5

Таблиця 2

**Навчальний план
Галузь знань: 0101 – Педагогічна освіта
Шифр та назва напрямку підготовки:
8.010102 – Початкове навчання
Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр**

Цикл дисциплін		Загальна кількість годин/кредитів	Форма семестрового контролю
I. Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки			
1	Філософія освіти	108/3	Екзамен (II)
2	Іноземна мова	108/3	Екзамен (II)
3	Менеджмент в освіті	54/1,5	Залік (I)
II. Цикл професійної та практичної підготовки			
4	Педагогіка вищої школи	54/1,5	Екзамен (I)
5	Психологія вищої школи	54/1,5	Залік (I)
6	Методика викладання педагогіки у ВНЗ	108/3	Екзамен (I)
7	Методика викладання історії педагогіки у ВНЗ	90/2,5	Екзамен (II)

Цикл дисциплін		Загальна кількість годин/кредитів	Форма семестрового контролю
8	Лінгводидактична підготовка та методика викладання освітньої галузі “Українська мова у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	108/3	Екзамен (I)
9	Лінгводидактична підготовка та методика викладання освітньої галузі “Російська мова” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	90/2,5	Залік (II)
10	Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Математика” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	108/3	Екзамен (I)
11	Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Людина і світ” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	108/3	Екзамен (I)
Варіативна частина циклу			
12	Методологія і методика наукових досліджень	54/1,5	Залік (I)
13	Інформаційні технології в освіті	90/2,5	Залік (II)
14	Тестологія	54/1,5	Залік (I)
15	Захист інтелектуальної власності	54/1,5	Залік (II)
16	Теоретичні основи мистецької освіти та методика викладання освітньої галузі “Образотворче мистецтво” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	108/3	–
17	Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Фізична культура” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	108/3	–
18	Лінгводидактична підготовка та методика викладання освітньої галузі “Іноземна мова” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	108/3	–
19	Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Інформатика” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	108/3	–
20	Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Технологія” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації	108/3	–
	Усього	2160/60	–
	Заліків	7	–
	Екзаменів	8	–
III. Практична підготовка			
Вид практики		Семестр	Кредити
Науково-виробнича (стажистська) у вищому навчальному закладі		II	9
			Тижні
			6

Подаємо аналіз дисциплін трьох груп, які однаковою мірою впливають на підготовку майбутнього викладача-дослідника у галузі педагогіки і методики початкового навчання.

Так, цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки становлять “Філософія освіти”, “Іноземна мова”, “Менеджмент в освіті”.

У процесі засвоєння навчального курсу “Філософія освіти” студенти-магістранти поглиблюють знання в галузі філософських аспектів певних наук. Філософія як єдність світогляду та методології є відкритою для спеціаліста в будь-якій галузі науки. Курс має на меті розширити кругозір магістранта, активізувати його творче мислення, сприяти формуванню професійної майстерності. Він допомагає магістранту самостійно поповнювати знання, орієнтуватися в стрімкому потоці наукової інформації, прищеплює навички дослідної роботи.

Навчальний курс з іноземної мови передбачає удосконалення магістрантами навичок розмовної мови, розвиток уміння користуватися іншомовною літературою зі спеціальності та іншими джерелами інформації, а також вироблення навичок в анотуванні й реферуванні текстів іноземною мовою. За змістом і методикою проведення навчальні заняття з іноземної мови зорієнтовані також на підготовку майбутніх магістрів до складання вступного екзамену до аспірантури.

Курс “Менеджмент в освіті” містить вибрані питання теорії й практики управління в галузі освіти. Його призначено задля ознайомлення магістрантів зі сферою сучасних наукових досліджень щодо організації процесів планування управління, мотивації та контролю. Програма передбачає ознайомлення з основними видами діяльності організації управління праці, механізмами процесів ефективного управління.

Курси “Педагогіка вищої школи”, “Психологія вищої школи”, “Методика викладання педагогіки у ВНЗ”, “Методика викладання педагогіки у ВНЗ” – одні із курсів циклу професійної та практичної підготовки.

“Педагогіка вищої школи” – курс, спрямований на озброєння майбутніх педагогів-магістрів теоретичними і практичними знаннями, необхідними для роботи асистентами у ВНЗ I–IV рівнів акредитації. На лекційних заняттях розглядаються питання розвитку вищої школи в Україні і за кордоном, сучасні методологічні підходи в педагогіці вищої школи, дидактичні проблеми та організація цілісного виховного процесу у вищій школі. Практичні заняття мають на меті формування вмінь змістовного аналізу методів і форм вузівського навчання й виховання, обґрунтування їх вибору в конкретних ситуаціях, планування та організації науково-дослідної роботи магістрантів, володіння методикою психолого-педагогічної діагностики професійної готовності випускника-магістра до роботи за фахом.

Програма курсу “Психологія вищої школи” спрямована на вивчення актуальних проблем сучасної психологічної науки і цілеспрямоване формування психологічних детермінант навчально-виховного процесу вищої школи. Курс передбачає також вивчення й аналіз психологічних закономірностей навчально-пізнавального процесу студентів (структура навчальної діяльності, особливості сприймання, пам’ять, мислення, мовлення, шляхи засвоєння знань тощо). У розділі курсу “Основи психології виховного процесу у вищому навчальному закладі” розглядаються основні психологічні умови формування особистості студента. Завершується курс психологічним аналізом діяльності викладача вищої школи.

Головним завданням курсу “Методика викладання педагогіки у ВНЗ” є розвиток у майбутніх викладачів нового педагогічного мислення, здатного до аналітичного осмислення всієї педагогічної дійсності, навчання їх творчих підходів до визначення педагогічних дій у нестандартних педагогічних ситуаціях, уміння приймати самостійні найбільш вдалі рішення для вирішення різних педагогічних проблем. Зміст курсу включає такі основні напрями: загальнометодологічна орієнтація майбутніх викладачів на оволодіння ними провідними сучасними концептуальними педагогічними теоріями: ознайомлення їх з інноваційними аспектами професійної діяльності; розкриття сутності сучасних технологій навчання та визначення нетрадиційних способів досягнення поставлених навчальних цілей; розгляд сучасних проблем з теорії і методики виховання; формування готовності до нових підходів в управлінні та керівництві навчально-виховним процесом.

Курс “Методика викладання історії педагогіки у ВНЗ” покликаний реалізувати у своєму змісті основні методологічні та методичні засади Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ ст.) шляхом критичного переосмислення досягнутого в галузі педагогічної науки.

На основі ретроспективного логіко-системного аналізу курсу методики викладання історії педагогіки майбутні викладачі зможуть виразніше та повніше висвітлити роль цілої плеяди теоретиків і практиків у розвитку національної загальноосвітньої та вищої школи, педагогічної науки (Г. Ващенко, В. Вернадського, Б. Грінченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.), а також використати найпрогресивніші ідеї загальнопедагогічної підготовки вчителя історичного минулого у практиці формування особистості майбутнього викладача-дослідника у галузі педагогіки і методики початкового навчання.

Мета курсу “Лінгводидактична підготовка та методика викладання освітньої галузі “Українська мова” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації” – підготовка магістрів до викладання методики української мови у ВНЗ, проведення науково-пошукової роботи.

У процесі викладання курсу “Лінгводидактична підготовка та методика викладання освітньої галузі “Російська мова” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації” здійснюється підготовка студентів-магістрантів до викладання методики російської мови у ВНЗ.

Мета курсу “Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Математика” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації” – поглиблення, систематизація знань, удосконалення вмінь і навичок студентів-магістрантів з методики викладання математики у початкових класах та озброєння їх теоретичними знаннями, практичними уміннями й навичками для успішного навчання студентів методики викладання математики в початкових класах.

Курс “Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Людина і світ” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації” сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до викладання методики освітньої галузі “Людина і світ” у вищій школі.

Аналіз навчальних планів різних педагогічних закладів зі спеціальності 8.010102 “Початкове навчання” засвідчив, що, крім нормативних та спеціальних поглиблених курсів з підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки і методики початкового навчання, включено широке коло спецкурсів з тих галузей, які зумовлюють підготовку конкурентоспроможного викладача. Так, у навчальному плані БДПУ зі спеціальності 8.010102 “Початкове навчання” це такі спецкурси, як “Методологія і методика наукових досліджень”, “Інформаційні технології в освіті”, “Тестологія”, “Захист інтелектуальної власності”, “Теоретичні основи мистецької освіти та методика викладання освітньої галузі “Образотворче мистецтво” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації”, “Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Фізична культура” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації”, “Лінгводидактична підготовка та методика викладання освітньої галузі “Іноземна мова” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації”, “Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Інформатика” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації”, “Теоретичні основи та методика викладання освітньої галузі “Технологія” у ВНЗ I–IV рівнів акредитації”. Значний розділ плану займає практична підготовка студента-магістра.

Наукова, дослідна і методична робота зі слухачами магістратури спрямована на організацію й проведення практичних досліджень з проблем удосконалення фахової підготовки до викладання педагогіки і методик початкового навчання. Одержані результати необхідно використовувати як у навчальній роботі, так і в педагогічній практиці.

Основні напрями педагогічної практики на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”: проектування навчально-виховного процесу у вищій школі з орієнтацією на інноваційну діяльність; організація дослідження, узагальнення та впровадження ідей перспективного

педагогічного досвіду з проблем викладання педагогіки і методик початкового навчання.

Сьогодні проблеми освітянської галузі свідчать про те, що питання якісної освіти в сучасних економічних та соціально-політичних умовах є базовим. Роль викладача в розвитку освіти залежить від його індивідуально-психологічної активності, фахового рівня, готовності приймати ефективні рішення та нести відповідальність за їх реалізацію.

Враховуючи специфіку вищих навчальних закладів, проводячи анкетування викладачів педагогічних факультетів, ми дійшли висновку, що в обсязі загального робочого навантаження викладача близько 50% часу припадає на розробку методичного забезпечення навчальних дисциплін та постійне його оновлення відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання. Як не прикро, педагогічна діяльність значної частини викладачів педагогічних факультетів реалізується на репродуктивному рівні, коли головне полягає в тому, щоб зміст і спрямованість дій відповідали загальноновизнаним і офіційно схваленим прийомам і засобам педагогічної роботи у вищій школі. У процесі реалізації викладацької діяльності на цьому рівні активності практично не виступають цілі, які б мотивували пошук самостійних рішень для вдосконалення системи викладання.

Викладач педагогіки і методик початкового навчання має насамперед спрямовувати зусилля на підвищення власного професіоналізму і фахового рівня практичної діяльності.

У вищевказаному навчальному плані підготовки магістрів за спеціальністю 8.010102 “Початкове навчання” враховується те, що першою функцією викладача є, безперечно, викладацька діяльність. Тому він має володіти комплексом як фундаментальних, так і спеціальних знань, які дають змогу самостійно ставити і вирішувати складні психолого-педагогічні завдання освіти, забезпечувати викладання педагогіки та методик початкового навчання у вищих і спеціальних педагогічних закладах I–IV рівнів акредитації.

Згідно з ДК 003-95, магістр спеціальності 8.010102 “Початкове навчання” може займати посаду і виконувати роботи, які наведені в табл. 3.

Таблиця 3

**Посади, які може займати магістр спеціальності
8.010102 “Початкове навчання”**

Код КП	Код ОКПДТР	Назва посад та робіт
21		Професії у галузі початкової освіти
2111.1	23667	Вчитель початкових класів. Організатор початкового навчання
2310.2	20199	Асистенти, викладачі вищих і спеціальних педагогічних закладів I–IV рівнів акредитації
2111.2	25189	Співробітник науково-дослідних і науково-методичних об’єднань установ

Відповідно до посад, що може займати випускник-магістр спеціальності 8.010102 “Початкове навчання”, він придатний до виконання виробничих функцій, зазначених у табл. 4.

Після завершення терміну навчання за обраним фахом на базі кафедри та виконання програми відповідного рівня випускник проходить державну атестацію: захист магістерської роботи, що підтверджує фактичну відповідність рівня освітньої підготовки магістра вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Таблиця 4

**Виробничі функції, типові завдання діяльності та вміння,
якими має володіти магістр**

Зміст виробничої функції	Назва типового завдання, діяльності	Шифр типового завдання, діяльності	Зміст уміння	Шифр уміння
Забезпечення викладання педагогіки та методик початкового навчання для студентів вищих спеціальних педагогічних закладів I–IV рівнів акредитації	1. Планування процесу викладання педагогіки, методик початкового навчання для студентів вищих і спеціальних педагогічних закладів I–IV рівнів акредитації	ПФ. Е.01	1. Аналізувати чинну програму і навчально-методичну літературу. 2. Скласти робочу програму	ПФ. Е.01. ПП. Р.01 ПФ. Е.01. ПП. Р.02
	2. Підготовка навчального забезпечення дисципліни	ПФ. Е.02	1. Створювати предметні ситуації з метою їх урізноманітнення. 2. Розробляти плани практичних та лабораторних занять із визначеної теми	ПФ. Е.01. ПР.0.03
	3. Проведення практичного та лабораторного заняття. Складання робочої програми навчальної дисципліни у вищих і спеціальних навчальних закладах I–IV рівнів акредитації. Освоєння методики проведення дослідження	ПФ. Е.03	1. Добирати, виготовляти та систематизувати навчальний матеріал	ПФ. Е.02. ПР0.01

Висновки. На підставі вищезазначеного доцільно вказати, що розглянуто структуру та зміст фахової підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки і методики початкового навчання. Разом з тим не можна залишати поза увагою деякі недоліки щодо цього питання. З-поміж основних виділимо такі: не розроблено державних стандартів з фахової підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки і методики початкового навчання; кожен заклад розробляє власний варіант робочого навчального плану; спостерігається дисбаланс між кількістю годин аудиторної і самостійної роботи у форматі різних чисел. Ці недоліки мають бути враховані при формуванні змісту професійної підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки і методики початкового навчання.

Література

1. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Віктор Євгенович Берека. – К., 2008. – 41 с.
2. Гейзерська Р.А. Вплив навчального середовища на формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю / Р.А. Гейзерська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [ред. кол. Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін.]. – Вип. 41. – Запоріжжя, 2007. – С. 104–114.
3. Левківський К. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / К. Левківський // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 5–14.
4. Чорна С.С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С.С. Чорна. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.

КРАМАРЕНКО Т.В.

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність проблеми зумовлена зростанням міжнародних, культурних та економічних зв'язків України з іншими країнами, необхідністю діалогізації будь-якої професійної діяльності, динамічністю, мобільністю, гострим дефіцитом часу, притаманними сучасному етапу розвитку суспільства. Отже, чітко вимальовується діалогічний вектор у розвитку професійного спілкування в усіх галузях народного господарства. Тому розвиток культури діалогу може стати дієвим фактором удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, спеціалістів торговельної справи та комерційної діяльності, який водночас надає імпульс до постійного подальшого саморозвитку особистості.

Перш за все зазначимо, що діалог завжди залишався об'єктом вивчення різних філософських течій. Так, перші спроби осмислення діалогу було зроблено в стародавній Індії; в епоху античності робилися спроби створення діалогіки (Сократ, Платон, Арістотель); діалектичний діалог античності трансформується в диспути в середньовічних університетах; у період Відродження відбувається зміна середньовічної ідеї Бога й набуває вільної форми обговорення різних точок зору. Подальшого розвитку ця ідея набула у працях представників діалогізму (М. Бахтін, М. Бубер та ін.).

У психологічних та педагогічних дослідженнях визначено діалогічну стратегію взаємодії (Г. Балл, Г. Ковальов); виявлено закономірності мислення в умовах діалогу, особливості діалогу у спільній діяльності (Г. Кучинський, Б. Ломов, В. Полікарпов, Я. Пономарьов); встановлено, що навчальна взаємодія учнів є чинником їх розумового та соціального розвитку (Л. Виготський, Ж. Піаже, А.-Н. Перре-Клермон та інші); розглянуто діалог як провідний принцип педагогічного спілкування (Ш. Амонашвілі, О. Бодальов, Н. Волкова, Ю. Гільбух, Т. Іванова, В. Кан-Калік, О. Матюшкін, С. Мусатов, В. Панюшкін); з'ясовано особливості діалогу в умовах навчання (В. Андрієвська, М. Кларін, Ю. Машбиць); обґрунтовано залежність типу навчального спілкування від характеру спільної навчальної діяльності (О. Дусавицький, М. Камінська, В. Кудрявцев, В. Ляудіс, Г. Цукерман).

Що стосується проблеми особливостей організації навчального діалогу засобами інформаційних технологій, то дедалі більшого значення набуває питання сутності, особливостей організації зазначеного навчального діалогу.

Мета статті – на підставі аналізу підходів науковців до феномену “діалог”, “навчальний діалог” розкрити авторські погляди на феномен “навчальний діалог”, опосередкований засобами інформаційних технологій.

Перш за все, зупинимося на розкритті понять “діалог”, “навчальний діалог”, наукових позиціях, покладених в основу розгляду феномену навчальний діалог, опосередкований засобами інформаційних технологій.

Що стосується сутності поняття, то діалог – це філософський термін, який використовують для позначення особливого рівня комунікативного процесу [12, с. 244].

Слово “діалог” (dialogos) – грецького походження й буквально перекладається як “розмова двох, бесіда”. Розгляд діалогу переважно в лінгвістичному його аспекті зумовлює розуміння цього феномену як почергового обміну репліками кількох людей. Істотною ознакою діалогу, на противагу монологу, вважається наявність кількох суб'єктів, спільними зусиллями яких розвивається процес мовлення (Т. Винокур, А. Лурія, О. Леонт'єв, Л. Якубинський та інші).

М. Бахтін уперше розглядає діалог як взаємодію смислових позицій, “голосів” суб'єктів, виявляючи його внутрішній психологічний зміст. “Істина

не народжується й не перебуває в голові окремої людини, вона народжується між людьми, що спільно шукають істину, у процесі їхнього діалогічного спілкування”, – вважає вчений [1, с. 126]. Проте автор застерігає від вузького розуміння діалогізму як суперечки, полеміки, характеризуючи ці форми як “грубі”, “зовні найбільш очевидні”. Розвиток ідей М. Бахтіна здійснює В. Біблер, зазначаючи, що “діалогічність (у формі внутрішнього діалогу) – важлива характеристика творчого мислення, в якому “єдиний суб’єкт є міркуючим колективом” [2, с. 70].

Г. Буш вважає, що діалог є одночасно “процесом і продуктом діалогічної взаємодії”, акцентуючи на необхідності єдиного для всіх учасників предмета діалогу (питання, проблеми).

Не зупиняючись детально на інших підходах до визначення діалогу, зазначимо основні позиції, на яких базуємося: діалог розглядаємо як рівноправну взаємодію позицій суб’єктів, орієнтовану на одну предметність; він має суб’єкт-суб’єктний характер.

Діалог у навчанні визначається як “...форма педагогічної взаємодії вчителя – учня (учня – учня) в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини” [3, с. 96]; особлива за змістом форма спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодія смислових позицій суб’єктів навчання щодо визначення, прийняття і вирішення навчального завдання, результатом якої є знаходження нового знання як власної точки зору [10, с. 67].

Що стосується навчального діалогу, то виділяємо такі його істотні ознаки:

– наявність рівноправних партнерських суб’єкт-суб’єктних відносин між учасниками навчального процесу (С. Курганов, В. Репкін, А. Фурман, Г. Цукерман та інші). В основі рівноправності – “неможливість вирішити завдання, проблему відомими способами, тобто “рівність на основі загального неуспіху” [5, с. 146]; єдиною “справжньою” підставою рівності суб’єктів діалогу є пошук відповідей на “вічні” проблеми буття. Рівність у діалозі – це рівність у праві на відповідальність за постановку й вирішення свого питання [11]; в основі рівноправних відносин – особлива діалогічна позиція вчителя. Вона реалізується в спеціальних організаційних зусиллях, які здійснює вчитель, і визначає тон обговорення, дотримання його правил усіма учасниками [9, с. 127]; ознакою встановлення рівноправності відносин є “співвідношення активності й ініціативи учасників у виборі теми” [4, с. 60];

– наявність єдиного для всіх учасників предмета діалогу (М. Камінська, О. Матюшкін, В. Рубцов, О. Шевнюк та інші). На думку дослідників, спрямованість діалогу на навчальний зміст, зумовленість його змістом навчального предмета є істотною специфічною рисою саме навчального діалогу: стимулює учнів до діалогу навчальний матеріал, який містить суперечності

[14, с. 152]; цілеспрямованість навчального діалогу полягає в “ясній кожному учневі спрямованості до пошуку нового знання, оцінювання фактів, явищ” [9, с. 161];

– наявність обміну інформацією, ідеями, думками, судженнями (С. Гончаренко, В. Давидов, С. Курганов, Ю. Машбиць). Як основну ознаку навчального діалогу визначають його впорядкований характер: взаємодія ґрунтується на “змістовно спрямованій самоорганізації учасників, яка виявляється у зверненні учнів один до одного й до вчителя для поглибленого й різнобічного обговорення самих ідей...” [9, с. 162]; “можливість рівноцінної відповіді й суперечення їй” [15, с. 74]; наявність установки мовця на активне відповідне розуміння.

Ефективність навчального діалогу визначається ступенем досягнення навчальних та виховних цілей, які стоять перед процесом навчання [13, с. 43]. Є. Машбиць звертає увагу на те, що мовець, не виходячи з діалогу з партнером, у той же час веде діалог із самим собою, тобто разом із зовнішнім діалогом відбувається й внутрішній діалог. Внутрішній діалог може здійснюватися як відповідь співрозмовникові (внутрішній опонент) або як нове запитання йому, саме в цей час “народжується думка дитини на уроці, коли дитина акумулює своє особистісне, індивідуальне ставлення до вирішуваної проблеми” [13, с. 43].

Отже, в істотних ознаках навчального діалогу знайшли своє відображення як основні ознаки природного діалогу (адресованість реплік, їх реактивність, тематична цілеспрямованість), умови його виникнення й перебігу (наявність проблеми, деяка спільність учасників, вільний обмін думками й діями, рівноправність відносин), так і специфіка діалогу в навчанні.

Науковцями виділено основні функції навчального діалогу: передача інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення з метою формування певного світогляду; регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; розвивальна функція та забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі “діалогу з самим собою”, що реалізує рефлексивну функцію діалогу [6, с. 6]. Отже, навчальний діалог має подвійну сутність: надання знань, з відображенням їхньої науковості, та виховний вплив на особистість учня через розуміння діалогічної соціальної свідомості. Ці міркування нами обрано як провідні під час розуміння навчального діалогу в системах “студент – комп’ютер – студент”, “студент – комп’ютер – викладач” – специфічних форм педагогічної взаємодії, опосередкованої засобами інформаційних технологій навчання.

Говорячи про навчальний діалог, опосередкований інформаційними технологіями, зазначимо, що ці технології надають можливість ініціації діалогу як студентом, так і комп’ютером, здійснення симетричного діалогу. При цьо-

му комп'ютер є квазісуб'єктом діалогічної взаємодії, а інформація, що подається студентові, є мовою реальної людини, яка виражає своє ставлення до навчального матеріалу, емоції, дає суб'єктивні оцінки тощо. На нашу думку, процес взаємодії, побудований таким чином, сприяє формуванню в студентів особистісного ставлення до предмета діалогу (навчального матеріалу).

Дослідники (А. Войкунський, Л. Халяпіна, Е. Ястребцева, Р. Краут, В. Ліндмарк, М. Патерсон, С. Кисле, В. Счерлис та ін.) акцентують на специфічності мови такого навчального діалогу через наявність нових специфічних видів мовного (писемного) спілкування (значків на основі стандартних символів для передачі емоцій, що виражаються не словами) – *невербальних ключів електронної пошти* – “смайликів” (smiles) або emoticon (emoticon), лаконічних і виразних скорочень (утворених з англійських кліше – FYI, ASAP, Fwd) і більш мудрих акронімів (ICQ, F2F), подвоєння дієслів, підвищеної вербалізації різних аспектів тілесного досвіду та ін.

Виходимо з того, що навчальний діалог, опосередкований інформаційними технологіями здійснюється завдяки всім традиційним видам і формам мовлення – усної, писемної, внутрішньої, монологічної, діалогічній й полілогічній (системи “людина – комп'ютер – людина”, “людина – комп'ютер”), що зумовлює створення особливої форми комунікації – метаконунікації, яка усуває просторово-часові обмеження в процесі роботи з різними джерелами інформації (звільняє від стримувальних факторів місця і часу) й визначає новий темп і ритм розвитку розумової діяльності майбутніх фахівців. Вона дещо подібна до традиційної (процес і етапи формування, ієрархічна структура, функції й цілі учасників, їх соціальний статус тощо), але істотно відрізняється від неї збагаченою інтерактивністю й вільним контактуванням у новому комунікативному просторі й часі. Головним засобом є безпосереднє й відстрочене писемне мовлення (“форма спілкування людей за допомогою графічних знаків” [8]), у якому людина втілює у графічних символах те, що проговорюється нею попередньо. Будучи не просто фіксацією усного, писемне мовлення обирає виключно характеристики, що сприяють підсиленню авторитетності слова. Воно має певні переваги (наявність значного терміну обмірковування й висловлювання своїх думок, добору аргументів, можливості неодноразово переписувати текст у разі, якщо він не сподобався або здається непереконливим, неграмотним; точність і грамотність у висловлюванні думок і почуттів, їх збереження на майбутнє) й недоліки (відсутність безпосереднього контакту із співрозмовником, візуальних якісних особистісних характеристик, можливості побачити сприйняття наших думок і перебудувати, залежно від реакції суб'єкта взаємодії) (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.).

Писемне мовлення утворює знакову систему, найменшою предметно значущою одиницею якої є слово. Щодо навчального діалогу засобами

електронної пошти, чату, форуму, телеконференції, побудови вислову (полілогу) відзначимо, що вона має бути узгодженою з особливостями кожного із суб'єктів педагогічного процесу, а їх вислови мають відповідати нормам літературної мови. Важливою вимогою щодо побудови полілогічного вислову є єдність суспільних, міжособистісних відносин, контактів і взаємодій. Це означає, що суспільні відносини, контакти залежать від змісту самої взаємодії та її форми. Отже, для організації ефективного діалогу в електронному середовищі однаково важливими є всі процеси діяльності (як за змістом, предметом, формою бесіди, так і за її мовними особливостями).

Обираючи навчальний діалог як провідну технологію навчання, вважаємо за доцільне зазначити, що він надає можливість студенту моделювати власні судження, індивідуальний стиль комунікативної діяльності, способи самовираження через цю діяльність, відчутти себе рівноправним співучасником різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності. Саме діалог трансформує навчання у сферу інтерсуб'єктивності, коли набуття знань виступає як соціально значущий феномен, що сприяє спільному проживанню індивідів, співнавчанню, взаємонавчанню (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, створенню атмосфери взаєморозуміння, довіри, взаємної вимогливості, комунікативної взаємодії. Вибір як пріоритетів діалогічної взаємодії викладачів і студентів; встановлення діалогічного способу розвитку будь-якої ідеї, вважаємо вагомим для дослідження.

Ураховуємо здобутки Л. Зазуліної щодо готовності педагога до діалогічної взаємодії, яка передбачає такі напрями його діяльності: діалогізацію змісту навчального курсу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм подачі навчального матеріалу; забезпечення діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу; створення синергічних тимчасових або постійних навчальних колективів; запровадження системи проблемно-діалогічного навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [6, с. 14–15].

Для активізації діалогу в електронному середовищі викладач має володіти технікою постановки питань, серед яких М. Моїсеєва розрізняє інформаційні, контрольні, орієнтаційні, підтверджувальні, ознайомлювальні, зустрічні, альтернативні, однополюсні, напрямні, провокаційні, відкриваючі, заключні, що засвідчують зауваження [7, с. 178].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, на основі аналізу наукової літератури з питань сутності поняття навчального діалогу та особливостей його організації засобами інформаційних технологій з'ясовано: навчальний діалог розглядається як взаємодія в системі “викладач – студент”, “студент – студент” в умовах навчальної ситуації, як одна з базових структур при конструюванні навчальної ситуації, у процесі якої відбувається інформаційний обмін

та регулювання відносин; навчальний діалог має суб'єкт-суб'єктний характер, ця його особливість в умовах використання інформаційних технологій не порушується (засобами інформаційних технологій навчання передається мова, емоційна реакція, суб'єктивні оцінки реальної людини); на зміст і характер навчального діалогу впливають змістовність висловлювань, мовне оформлення власних тверджень, сприйняття пропозицій партнера по діалогу.

Література

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: кн. для вчителя / [В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, А.Г. Волинець та ін. ; за ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі]. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
5. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
6. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / Л.В. Зазуліна. – К., 2000. – 19 с.
7. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / [под ред. М.В. Моисеевой]. – М. : Камерон, 2004. – 216 с.
8. Капанадзе Л.А. Текст и его реализация [Электронный ресурс] / Л.А. Капанадзе, Е.Н. Ширяев. – Режим доступа: <http://www.rth.ru/vestnik/vestnik-1-2001-1.pdf>.
9. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах / М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 221 с.
10. Кондратюк О.М. Організація навчального діалогу молодших школярів у системі розвивального навчання / О.М. Кондратюк // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : Курсор, 2007. – Вип. 32. – С. 66–74.
11. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
12. Лифинцева Т.П. Диалог: современный философский словарь / Т.П. Лифинцева ; [под общ. ред. В.Е. Кемерова]. – 1998. – С. 244–247.
13. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова. – К. : Вища школа. Головное издательство, 1989. – 184 с.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

15. Шумакова Н.Б. Условия развития активности субъекта в постановке вопросов / Н.Б. Шумакова // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации : сб. науч. трудов. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – С. 70–75.

КУРІННА А.Ф.

ВИХОВАННЯ СЛОВОМ: СЛОВОЦЕНТРИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Процес гуманізації освіти висуває нові вимоги до особистості педагога, стилю його спілкування з усіма суб'єктами освітнього процесу: учнями, їхніми батьками, колегами й керівниками. Серед усіх проблем, пов'язаних з модернізацією системи освіти в Україні, найбільш складною виявилася перебудова позиції педагога від авторитарної, характерної для традиційної педагогіки тоталітарного суспільства, до позиції педагога-гуманіста, здатного сприймати світ дитинства як самоцінність, виявляти емпатію, повагу до вихованців, визнавати їхнє право на власну думку, самостійність суджень, право на помилку.

Педагогічна діяльність являє собою поле для розвитку й реалізації духовного потенціалу вчителя. Про це свідчать теоретичні розробки щодо сутності духовності і духовного розвитку особистості (І. Зязюн, Д. Леонтьєв, О. Омельченко, В. Москалець, Е. Помиткін, Г. Шевченко та ін.), зв'язку життєтворчості з духовним потенціалом особистості (І. Бех, І. Єрмаков, Г. Несен, Г. Сагач, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін.); суб'єктності особистості як основи її духовності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, З. Карпенко, О. Киричук, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.), духовного потенціалу (О. Олексюк, В. Вербець, О. Горожанкіна та ін.); потенціалу індивідуального буття людини (І. Маноха); потенціалу професійного саморозвитку (Р. Цокур); концептуальні положення про закономірності розвитку особистості, її творчу активність (Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, А. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.); духовної культури вчителя (В. Подрезов, С. Черніков та ін.).

На сучасному етапі розбудови демократичної Української Держави активізується інтерес до фундаментальних гуманітарних наук, спрямованих на формування творчої, гармонійної особистості с гуманітарним мисленням “людини культури” (за визначенням В. Біблера), яка відмовляється від присвоєння готових істин, може ефективно володіти думкою, переконливим словом, етичним риторичним вчинком, є людиною вільною та самовизначальною. Бачити, чути, відчувати і найголовніше переконувати інших на лінгвістичному, паралінгвістичному, кінетичному, психологічному рівнях спілкування в правоті своїх відчуттів – завдання педагога-фасилітатора, який толерантно виховує словом “людину культури” з розвинутим гуманітарним мисленням, характерними рисами якого є поліфонічність; рефлексійність (результат дослідної роботи перетворюється на самостійний текст, який не зні-

мається подальшим розвитком знання); історичність (оскільки історичний предмет та метод дослідження); зверненість на самого суб'єкта та його самопізнання (об'єкт ніби виступає як розмовне буття, стосовно якого ставиться завдання слухати і розуміти його мову).

Досягненням методичної науки сьогодення можна вважати посилення комунікативної спрямованості педагогічної взаємодії та лінгвістичної освіти (А. Багмут, В. Беломорець, Є. Бикова, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, Л. Давидюк, В. Іваненко, А. Капська, В. Корсаков, К. Крутій, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Є. Пасов, М. Пентилюк, Т. Потоцька, Г. Сагач, Е. Тарасов, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.).

Виявлений сьогоденням дефіцит лінгвістично-комунікативної компетентності в основному виді діяльності педагога – спілкуванні, розуміння педагогічного процесу як завжди комунікативної взаємодії між дорослим і дитиною, вихователем і вихованцем, учителем і учнем, загострили інтерес до психолінгвістичного та психолого-педагогічного феномену слова та зумовили актуальність обраної теми.

Формування цілісної особистості школяра передбачає цілісність освіти та виховання. Професійна ж діяльність для педагога – це виховання словом, в основі якого лежить вирішення професійних життєвих завдань, пов'язаних з формуванням у молодого покоління розуміння про світ. Останнім часом форми комунікативної діяльності педагогів суттєво змінюються, оскільки освітні установи стають далеко не єдиним джерелом отримання підростаючим поколінням інформації. Рівень поінформованості дітей значно підвищується завдяки засобам масової інформації і комунікації. Сучасна молодь, на відміну від дорослих, більш органічно вписується в новий комунікативний простір. Тому своєчасне звернення до словоцентричного аспекту педагогічної взаємодії в контексті інтегрованих гуманітарних дисципліни, покликаних комунікативно виправдано використовувати мову в найбільш типових життєвих ситуаціях, допомагає вирішувати найтипівіші комунікативні завдання в межах навчальної, трудової, побутової, культурної, громадської сфер спілкування, не тільки учнів, а й викладачів.

Мета статті – розглянути шляхи формування словоцентричного підходу до педагогічної взаємодії.

Робота з формування цілісного, словоцентричного ставлення до комунікативної діяльності педагога потребує перепідготовки вчителів, які часто ще працюють без усвідомлення змін, що відбуваються сьогодні в методиці викладання не тільки рідної мови, а й усіх дисциплін шкільної освіти. Не можна применшувати ролі вчителя у процесі розвитку особистості школяра, вихованця: саме вчитель має бути взірцем для учнів у всьому, а передусім, зразком для наслідування має бути його мовлення – точне, правильне, доречне, комунікативно виправдане, позбавлене помилок і неточностей тощо.

Вивчення освітніх потреб слухачів системи підвищення кваліфікації свідчить про те, що педагоги відчувають дефіцит психологічних знань, важко переходять від монологічної, фронтальної форми організації навчальних занять до діалогових й полілогових форм, зазнають труднощів в оволодінні інтерактивними методами організації навчальної діяльності. Значна частина труднощів, з якими стикаються сучасні вчителі, пов'язана з труднощами в спілкуванні: невміння налагодити контакт з вихованцями, незрозуміння їх психологічної позиції, недостатня гнучкість в спонтанних мовленнєвих ситуаціях, труднощі в управлінні своїм власним психічним станом.

Якщо говорити про слово як основну дидактичну одиницю педагогічного спілкування, то слід зазначити його значущість не тільки для викладачів-словесників, які повинні бездоганно володіти словом, а й для інших категорій працівників освіти.

В.О. Сухомлинський, засновник полікомпонентної школи, у своїх працях (“Слово рідної мови”, “Джерело невмирущої криниці”, “Рідне слово”, “Слово про слово”, “На трьох китах”) відповідав на актуальні питання: як навчити дитину серцем відчувати слово; передавати найтонші відтінки людської думки і переживання; сприймати, розуміти слово і вдало використовувати його в усному й писемному мовленні. Вчений вважав, що успіх роботи над словом залежить від соціально-культурного предметно-розвивального середовища, у якому розрізняється культурно-пізнавальне, художньо-естетичне, культурно-комунікативне, культурно-екологічне, культурно-трудове, культурно-рефлексійне середовище.

Культурологічний підхід педагога до організації навчально-виховної роботи з учнями загальноосвітньої школи підіймав випускників Павлишівської школи на сходинку високої людської культури. Із живої думки і слова “почалося становлення людини: думка, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами, над епохами і століттями. Слово ввібрало в себе найтонші порухи наших почуттів; у ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості і болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями” [4, с. 301].

Оволодіння культурою слова, за словами В.О. Сухомлинського, є неодмінною передумовою успішного навчання і розумового розвитку дитини. Слово й думка нерозривно пов'язані. Коли учень учиться висловлювати думку, він обов'язково вдосконалює і мислення. Вираження думки словом дає змогу заглиблюватись у суть пізнаваного, поширювати свій комунікативний простір, який змінюється з часом.

Як вказує І. Колеснікова в посібнику “Комунікативна діяльність педагога”, сфера комунікації педагога сучасної освіти знаходить абсолютно новий вимір, нові напрями комунікативної діяльності педагога-фасилітатора. Формуванню нової змістовної лінії комунікативної діяльності педагога-фасилітатора

сприяють: збільшення інтенсивності і щільності інформаційних потоків, у які занурені учасники освітніх процесів; збільшення кількості учасників комунікації в освітньому просторі та розвиток соціального партнерства; поява в людей нових комунікативних потреб й інтересів; розвиток нових форм і каналів трансляції освітньої інформації; необхідність у нових умовах підвищення ступеню інформативності й адресності педагогічної взаємодії [2, с. 6].

Формуванню комунікативної компетенції високоорганізованої особистості з громадянською самосвідомістю на сьогодні присвячено величезну кількість досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців-лінгвістів, психолінгвістів і методистів (М. Баранова, М. Вашуленко, Л. Виготського, П. Гальперіна, Б. Головіна, Л. Граудіної, І. Гудзик, А. Леонтєва, І. Лернера, Г. Люблинської, М. Львова, Г. Михайловської, С. Рубінштейна, Є. Пасова, Н. Пашківської, М. Пентиліук, О. Хорошківської та ін.).

Методика зараз активно зайнята пошуком відповіді на питання про те, що є “вільно володіти мовою” і які шляхи досягнення цього. Робота над словом, словосполученням, реченням, зв’язним текстом (текстова діяльність), публічним виступом стає засобом лінгвістичного, мовного і комунікативного розвитку особистості. Саме мовна особистість (людина здатна на мовленнєві дії) стає об’єктом розгляду різних галузей антропоцентричного мовознавства: прагмалінгвістики, соціолінгвістики, онтолінгвістики, етнолінгвістики тощо.

К. Сєдов і І. Горєлов у навчальному посібнику “Основи психолінгвістики”, визначаючи об’єкт і предмет цієї досить-таки молодого науки, пишуть: “Предмет психолінгвістики – комунікативна компетентність людини, яка розглядається в індивідуально-психологічному аспекті” [1, с. 7]. Говорячи про породження промови в різних комунікативних ситуаціях, вчені помічають, що різні ситуації спілкування, різні стилі та жанри мовлення передбачають використання різноманітних способів розгортання думки в слово; мета та завдання комунікації вимагають зміни стратегії мовленнєвої поведінки, мовленнєвої діяльності. У повній моделі породження вислову К. Сєдов і І. Горєлов виокремлюють вісім стадій:

1. Мотив акту мовленнєвої діяльності.
2. Комунікативний намір (конкретизація жанру: вітання, комплімент, бесіда, балачки, публічний виступ тощо).
3. Задум (семантична “картина” вислову).
4. Перекодування (переклад на конкретну національну мову: слова з їх значенням).
5. Розгортання ядерного змісту (теми).
6. Синтаксична схема (внутрішні слова стають прообразами зовнішніх слів, знаходять своє місце в синтаксичній схемі).
7. Граматичне структурування та добір конкретної лексики.
8. Поскладова моторна програма, артикуляція [1].

К. Седов у статті “Становлення комунікативної унікальності людини” підкреслює значущість слова в породженні та декодуванні дискурсу, згортанні та розгортанні задуму. Саме слово є провідною одиницею на всіх рівнях комунікативного портрету особистості: рівень природних передумов, рівень формування комунікативних рис характеру, рівень сформованості мовленнєвого мислення, рівень жанрово-рольової компетенції, рівень культурно-мовленнєвої компетенції [3].

Словоцентричний підхід до переорієнтації накопиченого досвіду мовленнєво-мисленнєвої діяльності викладача передбачає появу спецкурсу, який цілеспрямовано спирається на особистий педагогічний мовленнєвий досвід слухачів; аналізує мовленнєво-мисленнєві ситуації на рівні слова, які виникають у педагогічному колективі, спецкурс “Виховання словом: словоцентричний аспект педагогічної взаємодії”.

Пропонований спецкурс, розрахований на 16 навчальних годин, може бути включений у програму курсової підготовки керівників освіти, фахівців у галузі виховання й додаткової освіти дітей, вчителів-предметників, методистів як самостійний модуль поза залежністю від тематичної спрямованості цієї курсової підготовки. Запропоновані види практичних завдань передбачають самоаналіз слухачами курсів чи членами педагогічного колективу процесу власної комунікативної діяльності засобами словоцентризму. Підсумкове заняття може бути проведено як узагальнюючий семінар, дискусійний клуб, залік у формі самоаналізу своїх досягнень за підсумками вивчення курсу.

Інший варіант – використання програми спецкурсу як основи організації методичної роботи з розвитку комунікативної культури вчителів. У цьому випадку змістом методичної роботи стає постійно діючий семінар, розрахований на один рік (16 годин передбачають щомісячні семінари з виконанням практичних самостійних завдань за темою кожного семінару).

Програму спецкурсу варто сприймати як зразкову. Залежно від варіанта використання програми або з урахуванням реальних потреб категорії слухачів системи підвищення кваліфікації або конкретної освітньої установи окремі теми можуть бути дані оглядово або зовсім виключені, іншим приділена більша увага й відведена інша, ніж запропонована в навчально-тематичному плані, кількість годин.

Мета спецкурсу – підвищення комунікативної грамотності викладача на підставі словоцентризму.

Спецкурс акумулює найважливіші здобутки комплексу гуманітарних наук (теорія комунікації, лінгвістика, психологія, педагогіка, філософія, логіка, еристика, літературознавство, естетика, етика тощо), які в діалектичній єдності зорієнтовані на формування та розвиток мисленнєвої, мовленнєвої, комунікативної культури, удосконалення й оптимізацію ефективного мовленнєвого спілкування.

Основні завдання спецкурсу: підвищення психолінгвістичної компетентності педагогів; стимулювання потреби в саморозвитку лексико-комунікативного потенціалу особистості; надання практичної допомоги в подоланні труднощів спілкування з учнями, батьками, колегами й керівниками на рівні слововживання та словотворчості.

Програма спецкурсу “Виховання словом: словоцентричний аспект педагогічної взаємодії”

1. Основи мовленнєвої комунікації. Психолінгвістичні аспекти словоцентричної комунікації.

Розвиток сучасного комунікативного простору. Історичний досвід навчання засобам мовленнєвої комунікації. Психолінгвістичний вимір словоцентричної комунікації. Основні типи комунікабельності людей. Характеристики психологічного его-стану (батьків, дорослого, дитини).

2. Засоби мовного коду в словоцентричній комунікації.

Прямі способи словоцентричного мовленнєвого впливу. Непрямі способи словоцентричного мовленнєвого впливу. Логіка і паралогіка. Фігуративна практика. Фігури. Тропи: метафора, метонімія, іронія та ін. Мовленнєвий закон. Комунікативні якості мовлення: правильність, виразність, багатство, ясність, точність, стислість, доцільність, художня образність. Техніка мовлення.

Алхімія та магія живого слова. Формування позитивного іміджу педагога. Образ (імідж) і особистість викладача. Словоцентрична професіограма педагога. Харизма вчителя. Національні особливості педагогічного спілкування на рівні слововживання. Лінгво-комунікативний потенціал особистості викладача. Експертиза лінгво-комунікативної діяльності педагога.

3. Мистецтво переконувати. Секрети продуктивного спілкування.

Сутність полеміки та її різновиди. Спільне та відмінне у різновидах полеміки, дискусії, диспуту, суперечки. Мистецтво полеміки. Етика та етикет полеміста. Риси полемічного стилю. Культура полеміки. Полемічні прийоми на рівні слововживання. Методи маніпулювання, шляхи їх визначення і подолання. Заборонені прийоми в полеміці на рівні слововживання.

Технології налагоджування контакту на докомунікативній, комунікативній і посткомунікативній фазах комунікації. Аналіз якості та ефективності продукту лінгво-риторичної діяльності. Лінгво-риторична карта викладача. Самоаналіз (рефлексія) і коригування продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності, мистецтво критики й аналізу інших. Планування й прогнозування лінгво-риторичної діяльності викладача.

Висновки:

– на сучасному етапі розвитку гуманітарної освіти школярів комунікативна особистість (людина здатна до мовленнєвої дії) стає об’єктом розгляду

різних галузей антропоцентричного мовознавства: прагмалінгвістики, соціолінгвістики, онтолінгвістики, етнолінгвістики тощо;

– різногалузевий підхід до навчання мови та мовлення визначається як основними функціями самої мови – слугувати найважливішим засобом спілкування й пізнання, так і замовленням самого суспільства – сформувати різнобічно розвинуту й соціально активну особистість, здатну відстоювати свої політичні погляди, доводити, точно й аргументовано висловлювати свої думки влучним, зваженим словом;

– освіта виступає в процесі формування комунікативної особистості учня й учителя як одна з найважливіших галузей комунікативної практики;

– розуміння педагогічного процесу як завжди комунікативної взаємодії між дорослим і дитиною, вихователем і вихованцем, учителем й учнем загострили інтерес до психолінгвістичного та психолого-педагогічного феномену слова;

– словоцентричний підхід до переорієнтації накопиченого досвіду мовленнєво-мисленнєвої діяльності викладача передбачає появу спецкурсу, який спонукатиме до підвищення психолінгвістичної компетентності педагогів та стійкої потреби в саморозвитку лексико-комунікативного потенціалу особистості викладача.

Література

1. Горелов И.Н. Основы психолингвистики : учеб. пособ. / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с.

2. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова ; [под ред. В.А. Сластёнина]. – М. : Академия, 2008. – 336 с.

3. Седов К.Ф. Становление коммуникативной уникальности человека / К.Ф. Седов // Проблемы онтолингвистики – 2009 : материалы междунар. конф. (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). – СПб. : Златоуст, 2009. – С. 85–92.

4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения / В.А. Сухомлинский. – К., 1978. – 389 с.

КУТИК О.М.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЛІНІЙНОГО КОРЕЛЯЦІЙНО-РЕГРЕСІЙНОГО АНАЛІЗУ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Сьогодні якість освіти перебуває в центрі уваги українського суспільства. Аналіз урядових документів свідчить, що в них використовуються терміни “управління якістю” (“контроль за якістю”) і “вимірювання якості”. У світлі цього як серед науковців, так і працівників системи освіти посилюється увага

до проблем педагогічної діагностики. Розглядаючи систему показників діяльності навчальних закладів та системи освіти в цілому, можна поділити їх на кількісні та якісні. Кількісні показники дають тільки основну інформацію й потребують інтерпретації, порівняння зі стандартами та нормами або експертного аналізу. Як зазначає І. Булах: “Лише в цьому разі вони можуть виконувати функцію якісних показників. Якщо ж кількісні показники не інтерпретуються, то вони мають розглядатися як статистичні дані або як вихідна інформація” [1, с. 71].

У педагогіці сформований певний набір математичних методів, які використовуються при аналізі кількісних даних діагностики. Хоча на практиці вони застосовуються ще не досить часто, останнім часом спостерігається зростання інтересу педагогів до цього питання. Одним із таких методів є кореляційно-регресійний аналіз.

Багато явищ у педагогічному процесі перебувають у взаємозв’язку і залежності між собою. При оцінюванні якості освіти постає нагальна потреба встановлення чинників, які впливають на динаміку змін показників діяльності навчального закладу. У таких випадках ідеться не про функціональний, а про кореляційний зв’язок, при якому зміна однієї або кількох величин призводить до систематичної зміни іншої або інших величин.

Використанню кількісних методів аналізу даних у педагогіці присвячені праці М. Грабаря, Д. Гласса та Д. Стенлі, С. Архіпової, Д. Новікова, Л. Ітельсона та інших. Здебільшого вони містять “рецепти” застосування статистичних методів у типових випадках аналізу експериментальних даних у педагогічних дослідженнях та розраховані, у першу чергу, на аспірантів і здобувачів. Тому ці розробки є досить складними. Опанування статистичними методами аналізу педагогами-практиками потребує не лише більш простого викладу матеріалу, а й розгляд його на прикладах, які є типовими в роботі керівників навчальними закладів.

Мета статті полягає у визначенні можливостей використання лінійного кореляційно-регресійного аналізу під час обробки та інтерпретації результатів педагогічної діагностики в інформаційному забезпеченні управління якістю освіти.

Основне призначення кореляційного аналізу – виявлення кореляційного зв’язку між двома або більше змінними, що вивчаються. Ця мінливість має три основні характеристики: форма, напрям і сила.

У педагогіці найчастіше ми стикаємося з лінійним зв’язком. Якщо графічне зображення залежності, яку аналізують, є прямою лінією, то сама залежність характеризується рівнянням $y = rx + b$. Лінійний коефіцієнт кореляції (r) може набувати будь-яких значень у межах від -1 до $+1$. Чим ближчий цей показник до 0 , тим слабкіший зв’язок. Знак при цьому вказує напрям зв’язку: “+” – прямий, “-” – зворотний.

Дослідник В. Скрибець пропонує вважати, що зв'язок буде виражений дуже відчутно при коефіцієнті кореляції $r > 0,9$; дуже – при $0,7 < r < 0,9$; досить значно – при $0,5 < r < 0,7$; помірно – при $0,3 < r < 0,5$ та слабо – при $r < 0,3$ [5, с. 137].

Існує кілька способів обчислення коефіцієнтів кореляції. Вибір одного з них залежить від таких обставин: яким чином виражені ознаки досліджуваних явищ – кількісно чи описово; у якому вигляді представлені дані – згруповано чи незгруповано; потрібно виміряти зв'язок між двома явищами чи між декількома.

Розглянемо можливості використання цього методу на практиці.

Приклад 1. Під час внутрішньошкільного контролю за якістю викладання предмета в навчальному закладі перед адміністрацією постають завдання: виявити чинники, які впливають на рівень навчальних досягнень учнів, визначити рівень об'єктивності оцінювання знань та резерви для підвищення рівня навчальних досягнень школярів із зазначеного предмета.

Висуваємо гіпотезу, що основними факторами, які впливають на рівень навчальних досягнень учнів (y – результативний показник), є: рівень сформованості вміння навчатися (навчальна компетентність) (x_1 – перший факторний показник); рівень мотивації учнів до навчання (x_2 – другий факторний показник); рівень самооцінки (x_3 – третій факторний показник).

Для виконання поставлених завдань проведемо лінійний кореляційно-регресійний аналіз даних результатів семестрового оцінювання знань учнів 10-х класів зазначеного навчального закладу із вищевказаними індивідуальними характеристиками дітей.

Рішення 1. Коли для характеристики вимірюваних явищ використовуються кількісні ознаки, то ступінь зв'язку визначається за формулою Пірсона:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}, \quad (1)$$

де y – результативна ознака;

x – факторна ознака;

\bar{x} – середнє значення факторної ознаки;

\bar{y} – середнє значення результативної ознаки [2, с. 107].

Тому масив даних подамо у вигляді двомірної матриці. У стовпчики матриці внесемо аналізовані зміни, а в рядках – значення цих змін. У матриці не повинно бути пропусків (табл. 1).

**Матриця результатів педагогічної діагностики
для проведення кореляційно-регресійного аналізу**

№ з/п	Прізвище та ім'я учня	Оцінка за перший семестр	Рівень сформованості навчальної компетентності	Рівень мотивації	Рівень самооцінки
		(y) результативна ознака	(x ₁) факторна ознака	(x ₂) факторна ознака	(x ₃) факторна ознака
1	Васильєва Марина	8	2	3	2
2	Касай Владислав	4	2	2	3
3	Концур Георгій	5	3	2	2
4	Концур Олександр	2	1	1	2
5	Курчинська Олена	6	2	2	2

133	Нікітенко Антон	3	2	1	3

Рівні сформованості навчальної компетентності, мотивації до навчання та самооцінки ми умовно позначили числовими еквівалентними (1 – низький, 2 – середній, 3 – високий).

Після проведення розрахунків отримаємо такі результати (табл. 2).

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу даних дослідження

Показники	Рівень сформованості навчальної компетентності (x ₁)	Рівень мотивації (x ₂)	Рівень самооцінки
Рівень знань (y)	0,64 (коефіцієнт кореляції)	0,74 (коефіцієнт кореляції)	0,23 (коефіцієнт кореляції)
Коефіцієнт детермінації (визначеності)	41%	55%	5%
t _{розр.}	9,5	12,6	–
t _{табл.} при (P = 0,01)	2,6	2,6	–

Як бачимо, коефіцієнт кореляції між рівнем навчальних досягнень учнів та рівнем сформованості навчальної компетентності дорівнює 0,64. Тобто цей зв'язок значний та досить виражений. Зв'язок між рівнем навчальних досягнень та рівнем мотивації до навчання – сильний, а між рівнем навчальних досягнень та рівнем самооцінки – слабкий.

Для того, щоб показати міру дії факторної ознаки на результативну використовують коефіцієнт детермінації, який інші вчені називають коефіцієнтом визначеності (R). $R = r^2 \cdot 100\%$ (2), де r – коефіцієнт кореляції. Його зна-

чення вказує на частку (у відсотках) змін, які зумовлені впливом факторної ознаки, в загальній мінливості результативної ознаки [5, с. 143]. Таким чином, зміна рівня знань учнів на 41% пояснюється зміною рівня сформованості навчальної компетентності, на 55% – рівня мотивації до навчання і лише на 5% від рівня самооцінки.

Проте можливі випадки, коли відмінне від нуля значення лінійного коефіцієнта кореляції цілком зумовлене впливом випадкових факторів. Особливо обережно слід підходити до тлумачення лінійних коефіцієнтів кореляції, які вираховувалися за невеликою кількістю даних (до 30). У зв'язку з цим виникає необхідність перевірити істотність одержаного лінійного коефіцієнта кореляції. Для оцінювання значущості проводять розрахунки за формулою:

$$t_{\text{розр}} = r_{xy} \cdot \sqrt{\frac{n-2}{1-r_{xy}^2}}, \quad (2)$$

де $t_{\text{розр}}$ – так зване розрахункове значення t-критерію.

Якщо $t_{\text{розр}}$ більше теоретичного (табличного) значення критерію Стюдента ($t_{\text{табл}}$) для заданого рівня ймовірності та $(n-2)$ степенів вільності, то можна стверджувати, що r_{xy} значущий [6, с. 143].

Рішення 2. Дані, які ми аналізували, можна подати описово (табл. 3). В такому випадку для знаходження коефіцієнта кореляції ми повинні скористатися іншою формулою:

$$r = \sqrt{\frac{\varphi^2}{1+\varphi^2}} \sqrt{\frac{mn}{(m-1)(n-1)}}, \quad (3)$$

де φ^2 – коефіцієнт зв'язку;

m – кількість різновидів явища x ;

n – кількість різновидів явища y [5, с. 139].

1. Будуємо кореляційну таблицю (табл. 3).

Таблиця 3

Таблиця описових даних дослідження

Рівень сформованості навчальної компетентності (m)	Позначки	Рівень знань (n)				Разом	Дільник
		Початковий (y ₁)	Середній (y ₂)	Достатній (y ₃)	Високий (y ₄)		
Високий (x ₁)	кількість	–	4	12	6	22	0,375

Рівень сформованості навчальної компетентності (m)	Позначки	Рівень знань (n)				Разом	Дільник
		Початковий (y ₁)	Середній (y ₂)	Достатній (y ₃)	Високий (y ₄)		
	квадрат кількості	–	16	144	36	8,25	
	частка квадрата кількості на загальну кількість у стовпчику	–	0,25	4	4		
Середній (x ₂)	кількість	8	44	23	3	78	0,62
	квадрат кількості	64	1936	529	9	48,6	
	частка квадрата кількості на загальну кількість у стовпчику	2,66	30,25	14,69	1		
Низький (x ₃)	кількість	16	16	1	–	33	0,45
	квадрат кількості	256	256	1	–	14,93	
	частка квадрата кількості на загальну кількість у стовпчику	10,66	4	0,27	–		
Разом		24	64	36	9	133	1,445

2. Кожному із частот окремих комбінацій, що спостерігалися (різновидів ознак), зводять у квадрат.

3. Одержані квадрати ділять на суми всіх частот відповідного стовпчика (наприклад, у першій колонці y_1 $64 : 24 = 2,66$; $16 : 256 = 10,66$ тощо).

4. Складають отримані частоти кожного рядка (наприклад, по першому рядку x_1 $0,25 + 4 + 4 = 8,25$).

5. Отримані в такий спосіб підсумки ділять на загальну кількість відповідного різновиду ознаки x (наприклад, $8,25 : 22 = 0,375$; $48,6 : 78 = 0,62$; $14,93 : 33 = 0,45$).

6. Отримані частки становлять $0,375 + 0,62 + 0,45 = 1,445$.

7. Знаходять коефіцієнт ξ^2 , віднімаючи з підсумку 1: $\xi = 1,445 - 1 = 0,445$.

8. Обчислюють φ^2 – коефіцієнт зв'язку за формулою:

$$\varphi^2 = \xi^2 - \frac{(m-1)(n-1)}{\sum f}, \quad (4)$$

де $\sum f$ – загальна кількість усіх випадків.

$$\text{У нашому випадку: } \varphi^2 = 0,445 - \frac{(3-1)(4-1)}{133} = 0,4.$$

9. Знаходять коефіцієнт кореляції:

$$r = \sqrt{\frac{0,4}{1+0,4^2}} \sqrt{\frac{3 \cdot 4}{(3-1)(4-1)}} = 0,64.$$

Вираження взаємозв'язку між двома статистичними ознаками за допомогою лінійної кореляції є дієвим засобом статистичного аналізу. Проте педагогічний процес визначається великою складністю та багатогранністю. Тому побудови однофакторних моделей досить часто буває недостатньо. Специфіка кореляційних зв'язків потребує включення до моделі найбільш важливих та суттєвих факторів. Таким чином, на практиці постає потреба проаналізувати взаємозв'язки, які виникають між трьома і більшою кількістю взаємопов'язаних факторів, коли на величину однієї результативної ознаки впливають кілька факторних ознак (множинна кореляція).

Рішення 3. Так, у нашому випадку відповідно до проведеного однофакторного кореляційного аналізу на рівень навчальних досягнень учнів справляють значний вплив рівень сформованості навчальної компетентності та рівень мотивації до навчання. Тобто нас цікавить, якою є міра дії на результативну ознаку двох факторних ознак одночасно.

Для цього проведемо обчислення за формулою:

$$R_{y|x_1x_2} = \sqrt{\frac{r_{yx1}^2 + r_{yx2}^2 - 2 \cdot r_{yx1} \cdot r_{yx2} \cdot r_{x1x2}}{1 - r_{x1x2}^2}}, \quad (5)$$

де r_{yx1} , r_{yx2} , r_{x1x2} – парні коефіцієнти кореляції, які характеризують ступінь щільності зв'язку, відповідно, між результативною ознакою y та факторною ознакою x_1 , між результативною ознакою y та факторною ознакою x_2 факторних ознак x_1 та x_2 між собою [6, с. 155]. У нашому випадку коефіцієнт $r_{x_1x_2} = 0,52$. Тоді

$$R_{y(x_1x_2)} = \sqrt{\frac{0,64^2 + 0,74^2 - 2 \cdot 0,64 \cdot 0,74 \cdot 0,52}{1 - 0,52^2}} = 0,8,$$

тобто зв'язок є сильним, а коефіцієнт детермінації становить 0,64 (зміна рівня знань учнів на 64% пояснюється зміною сукупності показників рівня сформованості навчальної компетентності та рівня мотивації до навчання).

Аналізуючи отримані дані, можемо зробити певні висновки.

Висновок 1. Рівень сформованості навчальної компетентності учнів та рівень їх мотивації до навчання є чинниками, які мають великий вплив на рівень навчальних досягнень. Наявність значного та досить вираженого взаємозв'язку між ознаками, які досліджувалися, вказує на досить високий рівень задіявання педагогами індивідуальних можливостей та врахування особливостей учнів під час навчально-виховного процесу. Водночас недостатньо високий показник коефіцієнта детермінації свідчить про необхідність аналізу інших чинників впливу, серед яких мають бути ефективність використання форм, методів та засобів роботи, які застосовуються на уроках, рівень кваліфікації та педагогічної майстерності вчителя тощо.

Коефіцієнт кореляції є ефективним засобом виявлення зв'язку між кількісними ознаками і визначення їх тісноти. Коефіцієнт детермінації дає уявлення про міру дії цих чинників на інші. Проте залишається невирішеним питання про вплив різних чинників на результативну ознаку, а також можливість прогнозування змін результату при тих чи інших комбінаціях значень чинників. Саме це і дає змогу провести регресійний аналіз.

Рівняння лінійного зв'язку або регресії має такий вигляд:

$y = b_0 + b_1x$ – при парній регресії або $y = b_0 + b_1x + b_2x^2$ – при множинній регресії, де b_0 – точка зміщення, b_1 , b_2 , – коефіцієнти регресії. Рівняння показує, якою мірою зміна однієї ознаки супроводжує зміну іншої ознаки [3, с. 241].

Для автоматизації процесу проведення розрахунків кореляційно-регресійного аналізу радимо скористатися можливостями комп'ютерної програми Microsoft Excel для Windows. Для цього необхідно, по-перше, ввести в стовпчик чи рядок всі індивідуальні результати учнів; по-друге, застосувати пакет-аналізу (Сервіс/Аналіз даних/Регресія (або Кореляція)) (рис. 1, 2).

У нашому випадку рівняння множинної регресії має такий вигляд: $y = -0,5 + 1,21x_1 + 1,84x_2$. Частковий коефіцієнт регресії при x_1 показує, що зі збільшенням кількості тих, хто підвищить рівень навчальної компетентності на 1% при фіксованих (незмінних) показниках рівня їх мотивації до навчання, кількість тих, хто підвищить свій рівень навчальних досягнень, збільшиться на 1,21%. Частковий коефіцієнт регресії при x_2 показує, що із збільшенням кількості тих, хто підвищить рівень мотивації до навчання на 1% при фіксованих (незмінних) показниках рівня їх навчальної компетентності, кількість тих, хто підвищить свій рівень навчальних досягнень, збільшиться на 1,84%.

Висновок 2. Коефіцієнти регресії свідчать про потенційну можливість підвищення рівня навчальних досягнень учнів шляхом підвищення рівнів навчальної компетентності та мотивації до навчання. Для визначення резервів та об'єктивності оцінювання знань учнів, виходячи із встановленого нами взаємозв'язку, пропонуємо узагальнити кількісну інформацію в розрізі рівнів навчальних досягнень учнів (табл. 4) та зробити висновок після зіставлення всіх показників.

Таблиця 4

Узагальнена інформація в розрізі рівнів навчальних досягнень учнів

Рівень навчальних досягнень	Рівень сформованості навчальної компетентності	Рівень мотивації		
		низький	середній	високий
високий	низький	3	4	5
	середній	0	0	0
	високий	0	0	3
достатній	низький	0	0	6
	середній	0	1	0
	високий	0	14	10
середній	низький	0	2	9
	середній	7	11	1
	високий	7	30	4
початковий	низький	0	4	0
	середній	11	5	0
	високий	4	0	0

Висновок 3. У світлі виявлених залежностей оцінювання знань учнів є об'єктивним за винятком одного випадку (учень має достатній рівень знань при низькому рівні сформованості навчальної компетентності, хоча це може бути пояснено середнім рівнем мотивації до навчання). У близькостроковій перспективі є наявним резерв підвищення рівня навчальних досягнень у 20% учнів.

Кореляційний аналіз може бути використаний і для забезпечення об'єктивності результатів педагогічної діагностики, яка здійснювалася методом анкетування. Головною особливістю обробки результатів опитування є той факт, що дослідник стикається із суб'єктивною думкою учасників навчально-виховного процесу. Якщо відповіді респондентів ситуативні, то отримані дані не можна використовувати або в крайньому випадку слід враховувати міру їх достовірності [4, с. 77–78].

Приклад 2. У ході дослідження якості організації та проведення методичної роботи з проблем реалізації змісту навчальних програм з певного предмета проведено анкетування. До етапу інтерпретації отриманих даних дослі-

дник має бути впевненим, чи можна довіряти результатам опитування, чи були відповіді респондентів відвертими? В анкеті підберемо два контрольні запитання. Наприклад: 1. Чи вважаєте Ви важливим процес відбору змісту матеріалу, що вивчається? 2. Якою мірою діяльність методичного об'єднання допомагає Вам в реалізації навчальної програми з предмета? Якщо респондент оцінює діяльність методичного об'єднання із зазначеного питання критично, то він або не має достатніх навичок роботи з навчальними програмами, або не вважає цей процес пов'язаним з відбором змісту предмета. Розрахунки коефіцієнта кореляції проводяться відповідно до того, як виражені дані – кількісно або описово. Якщо знайдений коефіцієнт кореляції перевищує 0,5, то міру узгодженості відповідей на контрольні запитання можна вважати досить високим, а результати анкетування об'єктивними.

Висновки. Таким чином, лінійний кореляційно-регресійний аналіз є потужним інструментом в інформаційному забезпеченні управління якістю освіти. Можливості його використання дуже широкі – від виявлення чинників, які мають вплив на динаміку змін результатів навчально-виховного процесу, до прогнозування можливих результатів діяльності навчального закладу за наявності значень факторних ознак, які задаються. Однак цей інструмент вимагає від дослідника вміння оперувати великими масивами даних, глибоко проникати в суть досліджуваного явища, висувати і відкидати гіпотези, не боятися комп'ютера і цифр. Відзначимо, що найважливішою умовою об'єктивного тлумачення оброблених даних виступає наукова кваліфікація педагога, його ерудиція та здібність до асоціативних розумових дій.

Література

1. Булах І. Якість освіти та управління якістю: головні показники вивчення якості освіти / І. Булах // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – Травень. – С. 71–74.
2. Гласс Д. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с англ. / Д. Гласс, Д. Стенли ; [под общ. ред. Ю.П. Адлера]. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпритация данных : учеб. пособ. / Андрей Дмитриевич Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
4. Сафонцев С.А. Обеспечение объективности результатов педагогического анкетирования / С.А. Сафонцев // Педагогическая диагностика. – 2003. – № 1. – С. 76–83.
5. Скребець В.О. Основи психодіагностики : навч. посіб. / В.О. Скребець. – 4-те вид. – К. : Слово, 2007. – 192 с.
6. Тарасенко І.О. Статистика : навч. посіб. / І.О. Тарасенко – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 344 с.

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО – ОДИН З ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Доля будь-якої спільноти, нації, держави залежить від організації процесу виховання особистості. Виховання особистості в дусі загальнолюдських ідеалів і національних традицій починається з раннього дитинства – важливого етапу становлення людини, коли формується вміння мислити, свідомо сприймати навколишній світ і самого себе, спілкуватися з іншими людьми. Завдання сьогодення стосовно дошкільного виховання полягають у тому, щоб сприяти психологічному, розумовому, моральному, фізичному, естетичному розвитку дитини.

Мета статті – виявити вплив музичного мистецтва на розвиток художньо-естетичного смаку у дітей дошкільного віку в процесі його сприймання. Увага до практичного вивчення смаків не випадкова, адже смаки показують рівень не тільки естетичного розвитку особистості, а й її розвитку в цілому. Естетичні та художні смаки є важливою характеристикою особистого ставлення до дійсності і характеризують рівень самовизначення кожної людини, здатність до індивідуального відбору естетичних цінностей і тим самим до самовиховання і саморозвитку. Адже людина, якій притаманне почуття художнього смаку, відрізняється від інших певною цілісністю, індивідуальним внутрішнім духовним світом.

Проблема розвитку та формування художньо-естетичного смаку особистості є складною, неоднозначною й досліджується представниками різних наук. Так, М. Бірюков визначив стан і значущість художнього смаку, а також сформулював власне визначення художнього смаку на сучасному етапі розвитку суспільства [7].

Н. Зацепіна у своєму дисертаційному дослідженні розглядає формування естетичних смаків у старшокласників і зазначила, що формування естетичних смаків у молоді від 15 до 17 років, яка навчається у старших класах загальноосвітньої школи, набуває особливого значення, оскільки це період становлення свідомості особистості, формування стійких світоглядних позицій та навичок творчої самореалізації. За термін навчання в загальноосвітньому закладі молодь має опанувати не лише теоретичні знання, світоглядні ідеали і цінності, а й набути певних практичних умінь і фахових уподобань. Розвинутий естетичний смак відіграє у цьому разі важливу роль, оскільки слугує міцним підґрунтям формування й інших оцінок і суджень. Естетичні смаки свідомо чи підсвідомо визначають світогляд людини, впливають на спосіб її життя, ставлення до праці, людей, довкілля тощо [3, с. 2–3].

Л. Калініна розглядає проблему розвитку естетичного смаку молодших школярів у діяльності аматорського дитячого театру ляльок [4].

Шляхи й форми розвитку художнього смаку відображено в дослідженнях Б. Лихачова. Цікаве тлумачення смаків він подає у посібнику “Теорія естетичного виховання школярів” [1]. Автор не розмежовує поняття “естетичний смак” та “художній смак”, а поєднує в одну категорію “художньо-естетичний смак”, називаючи його складним соціально-психологічним утворенням, яке виникає в результаті поєднання естетичної свідомості та естетичного почуття: “Художньо-естетичний смак є тонке і складне вміння побачити, відчути, зрозуміти в повному обсязі об’єктивно прекрасне і потворне, трагічне і комічне й висловити відповідне оціночне судження” [1, с. 20].

Вчений В. Скатерщиков вважає, що у сферу естетичного ставлення людини до світу входять не тільки художні явища творів мистецтва, їх створення і сприйняття. У цю сферу він включає також і різні моменти життя природи і суспільства. За допомогою естетичного смаку людина пізнає й оцінює коло предметів, подій, людей, а також і творів мистецтва. Він вважає, що художній смак, який є вираженням ставлення особистості і суспільства до мистецтва, оцінки переваг і недоліків художньої творчості, містить у собі, крім естетичного, й інші критерії оцінювання творів мистецтва. Серед них критерії правдивості художнього відображення, значення проблем, ідей, зображених художником, і принципів їх вирішення, художньої майстерності, впливу мистецтва на людину [2, с. 23].

Саме в дошкільному віці починають формуватися основні соціальні цінності особистості та уподобання, у тому числі й естетичні та художні смаки. Це підкреслює важливість формування та розвитку художніх смаків у дітей дошкільного віку.

Формування художньо-естетичного смаку дітей дошкільного віку є одним з найбільш складних завдань естетичного розвитку в дошкільному закладі, успішне здійснення якого є найважливішим критерієм ефективності всього виховного процесу. Почуття й розуміння краси, художньо-естетичний смак не приходять самі, їх треба послідовно формувати, виховувати, розвивати. “Художній смак – це особиста здатність людини як чинника суспільства сприймати, послідовно аналізувати та оцінювати художні твори мистецтва, визначати їх естетичну цінність та виражати своє об’єктивне ставлення до них, розвиваючи при цьому свої художньо-творчі здібності та використовуючи їх у своїй професійній діяльності” [7, с. 130–131].

Музичне мистецтво є одним з ефективних засобів формування та розвитку художньо-естетичних смаків дітей дошкільного віку. Музичне мистецтво здатне відображати переживання людей у різні моменти життя, воно об’єднує людей у єдиному переживанні, стає засобом спілкування між ними. Музичний твір, створений однією людиною, знаходить певний відгук у душі іншої –

і це сприймається як диво. Яскраві художні твори, які відображають світ великих думок і глибоких почуттів людини, здатні викликати емоційний відгук, що діє на естетичний бік душі, стають джерелом і засобом виховання.

Кожна людина по-своєму виявляє інтерес і захоплення музичним мистецтвом, віддає перевагу якомусь музичному жанру, улюбленому композиторові, окремому твору, маючи певний досвід слухання. Як вчаться читати, писати, рахувати, малювати, так треба вчитися пізнавати, оцінювати музичні твори, слухати уважно, помічаючи динамічний розвиток образів, зіткнення і боротьбу контрастних тем і їх завершення. Сприйняття слухача повинно йти за всім ходом розвитку музики. Треба вчитися розуміти цю чудову своєрідну мову. Поступово виробляється музичний смак, виникає потреба постійного спілкування з музикою, художні переживання стають тоншими й різноманітнішими.

Ще одна особливість музичного мистецтва – впливати на людину з найперших днів її життя. Рання емоційна реакція дає можливість з перших місяців життя залучати дитину до музичного мистецтва, зробити її активним помічником розвитку художньо-естетичного смаку та естетичного виховання в цілому. *Раннє дитинство* – особливий період у житті людини, основне призначення якого – пристосування новонародженого до нових умов життя, орієнтація в них, оволодіння елементарними практичними вміннями та навичками. Раннє дитинство припадає на перші три роки життя малюка. Цей період є стартовим і відіграє особливу роль у становленні особистості, багато в чому визначає її подальший розвиток [5, с. 16].

Перше знайомство з музичним мистецтвом у цьому віці – це різноманітні звуки навколишнього середовища, до яких прислухається немовля, намагається відшукати джерело звучання. Першими музичними творами для дитини в перший рік життя є колискові пісні матері. Коліскова – це жанр народної родинної лірики, специфічний зміст і форма якої функціонально зумовлені присиплянням дитини в колисці. Визначальний у колисковій пісні не смисловий, а звуковий (ритмо-мелодійний) компонент [6, с. 568]. Мати і дитя – це найпрекрасніший образ із загальнолюдської скарбниці духовності. Чуттєвий зв'язок, що з дня народження існує між матір'ю та дитям, одержує правильне відображення у зворушливо щирих і безпосередніх колісанках. Всю любов, ніжність, бажання бачити своє дитя щасливим, розумним, здоровим матір вкладає в невибагливі рядки і простеньку мелодію, організовану ритмом гойдання колиски. Саме колискові, потішки розвивають емоційну чутливість, дають перші поштовхи до розвитку художньо-естетичного смаку дитини. “Якби не мамина пісня, яким убогим було б наше життя”, – писав В. Скуратівський.

На другому році життя дитина уважно слухає фортепіанну музику (3–4 хв з перервами). Увага стає стійкішою, якщо знайомі мелодії виконуються

на різних інструментах ксилофоні, губній гармошці, сопілці. Також дитинка охоче слухає знайомі пісні: “Ладусі-ладусі” (російська народна поспівка), “Котику сіренький” (українська народна пісня в обробці Т. Шутенко), українські народні пісні-заклички “Іди, іди дощику”, “Вийди, вийди сонечко” та інші.

На третьому році життя дитина охоче слухає оповідання в музичному супроводі “Колобок”, “Рукавичка”, “Лисиця та півник”; впізнає знайомі пісні, підспівує дорослому, правильно передаючи ритм та інтонацію мелодії. Емоційно відгукується на пісні, що сподобалися. На цьому етапі розвитку дитини постають такі завдання: викликати інтерес до музичних творів, бажання їх слухати. Допоможуть сприйняттю музичних творів живописні ілюстрації, іграшки, тобто наочно-зорові прийоми; літературні твори, оповідання або поетичний текст пісні, загадки, приказки – наочно-слухові прийоми. Все це викликає інтерес та сприяє формуванню в дитини основ художньо-естетичного смаку.

Дошкільне дитинство – період, який включає молодший дошкільний (3–5 років) та старший дошкільний (5–6/7 років) вік. Він відіграє важливу роль у загальному розвитку дитини, в становленні її особистості, набутті з допомогою дорослого власного життєвого досвіду. Дошкільне дитинство багато в чому пов’язане з попереднім періодом життя малюка – раннім віком, певною мірою зберігає його особливості, що визначає нестійкість проявів поведінки та діяльності дитини, її емоційних станів та самопочуття. Водночас у цей віковий період виникає багато відмінних від попередніх специфічних особливостей, що засвідчують процеси фізичного, психічного та соціального зростання дошкільника. Розширюється коло його спілкування, розвивається сюжетно-рольова гра, урізноманітнюються та ускладнюються за змістом і формою види діяльності, інтелектуалізується практична активність, удосконалюються вміння діяти самостійно, змінюється характер взаємодії дитини з дорослим, формується дитяче співтовариство з притаманною йому субкультурою.

У молодшому дошкільному віці формується естетичне ставлення дитини до світу природи, культурних надбань людства, дорослих та однолітків, самої себе. Молодший дошкільник цілісно та емоційно сприймає образотворче мистецтво, музичні, літературні та театральні образи, елементарно усвідомлює зміст доступних творів. Вже розширюються можливості залучення до мистецтва – відвідування музеїв, перегляд дитячих вистав, мультфільмів, слухання та сприймання музичних і літературних творів. Дитина охоче слухає різні музичні твори, орієнтується в загальному характері мелодії, настрою, що нею передається, вловлює тембр різних інструментів (фортепіано, скрипки, флейти, арфи), диференціює звучання голосів (соло, хор), відчуває красу людського голосу, емоційно відгукується на музичні твори [5, с. 149]. Спільне

з дорослими прослуховування музичних творів у сім'ї й дошкільному закладі сприяє розвитку музичного та художньо-естетичного смаку, індивідуальних уподобань, уміння розпізнавати прослухане за жанром, темпом і тембром звучання. Треба підбирати для прослуховування твори з яскравою мелодикою, легким ритмом, нескладним фортепіанним супроводом, бо сприймання складної гармонії для дітей цього віку ще недоступно. Важливо використовувати для прослуховування високохудожні й доступні дитині музичні твори, коментувати їх, виявляти повагу до її думки щодо кожного. Доречно пропонувати малюкові намалювати мелодію фарбами, олівцями, фломастерами, придумати оповідання чи танок з відповідними рухами, імпровізувати. Слід підбирати для прослуховування знайомі та незнайомі дитині твори класичного та сучасного дитячого репертуару. Важливо інтегрувати музику з іншими видами мистецтва – образотворчою діяльністю, художньою літературою.

Старший дошкільний вік уже має досить багатий життєвий і музичний досвід та захоплено слухає музику; емоційно яскраво реагує на неї, визначає загальний характер, настрої музичного твору. Сприйняття музичного образу стає адекватнішим, розвиваються музичні здібності. Дитина диференціює різні жанри музичного мистецтва – інструментальну, вокальну музику, марш, пісню, танець, український танець, вальс, польку тощо [5, с. 236].

Батькам та педагогам треба виважено ставитися до вибору дитиною бажаних для прослуховування музичних творів, пропонувати їй увазі не лише легку, ритмічну дорослу музику, а й класичну та дитячу. Варто широко використовувати музику в аудіо- та відеозаписах; організовувати перегляд доступних дітям за змістом оперних і балетних вистав, відвідування концертів, музеїв. Проведення у ДНЗ вечорів класичної музики, тематичних сімейних зустрічей з прослуховуванням музичних творів або переглядом театралізованих дійств з участю не лише дітей, а ще й їхніх батьків. Важливо навчати дитину розрізняти “музику природи” – співи птахів, звуки різних комах, шелест листя дерев та хвиль води тощо, порівнювати природну музику зі створеними людьми мелодіями, знаходити в них спільне та відмінне.

Висновки. Отже, музичне мистецтво є одним із найяскравіших засобів формування художньо-естетичного смаку дитини. Музика безпосередньо діє на почуття дитини. Вона хвилює маленького слухача, викликає відповідні реакції, знайомить з життєвими явищами. Здатність *вслухатися* (сприймати музику) пов'язана з розумовими процесами дитини, тобто вимагає спостережливості, кмітливості, вміння висловити свою думку, оцінювати найяскравіші музичні явища, формується елементарна музично-слухова культура, слухова увага. Всі ці якості накопичуються і закладаються в основу художньо-естетичного смаку, який, у свою чергу, формує індивідуальну і неповторну, гармонійно розвинуту особистість.

Перспективами подальших розробок у цьому напрямі дослідження є використання на практиці методів роботи з дітьми дошкільного віку з формування в них художньо-естетичного смаку, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості.

Література

1. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
2. Скатерщиков В.К. Об эстетическом вкусе / В.К. Скатерщиков. – М. : Знание, 1974. – 95 с.
3. Зацепіна Н.О. Формування естетичних смаків старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Н.О. Зацепіна. – Луганськ, 2008. – 22 с.
4. Калініна Л.А. Розвиток естетичного смаку молодших школярів у діяльності аматорського дитячого театру ляльок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 “Теорія і методика управління освітою” / Л.А. Калініна. – К., 2007. – 21 с.
5. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / [за заг. ред. О.Л. Кононко]. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
6. Лановик М.Б. Українська усна народна творчість : навч.-метод. посіб. / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2006. – 591 с.
7. Бірюков М.Ю. Сучасні підходи в роботі викладачів ВНЗ з формування художнього смаку в студентів мистецьких спеціальностей / М.Ю. Бірюков // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2010. – Ч. 1. – С. 130–131.

МАЛЬНЄВА О.В.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ

Формування професійного іміджу майбутнього вчителя зумовлене соціокультурними передумовами культури педагогічної діяльності в умовах відновлення освіти, необхідністю підготовки професіоналів.

Ця закономірність поширюється на мету, завдання, зміст, форми, методи, засоби й умови цього процесу й визначає його ефективність.

Формування іміджу закономірно пов'язане із процесом виховання, індивідуалізації й соціалізації особистості майбутнього вчителя. Звідси випливає, що формування цієї якості здійснюється в рамках цілісного педагогічного процесу, що включає навчальну, позанавчальну, практичну діяльність.

Специфіка формування професійного іміджу зумовлює об'єктивну необхідність достатності виховних засобів залежно від рівня сформованості кожного з його компонентів.

Чим вище мотивація до культури педагогічної діяльності, тим більш успішно відбувається формування професійного іміджу.

Варто визнати закономірним, що об'єктивний процес формування професійного іміджу майбутнього вчителя здійснюється ефективно в результаті самопрояву й самоствердження майбутнього вчителя в педагогічно організованій взаємодії. Як показало наше дослідження, суб'єктна позиція дає майбутньому вчителю відчуття змісту діяльності: здатність цілепокладання, можливість активно обирати й діяти в умовах ситуації вибору.

У зв'язку із цим необхідно визначити, які компоненти, що в сукупності відтворюють професійний імідж учителя, можуть забезпечити високий результат його діяльності, що випереджає розвиток самого іміджу.

Мета статті – показати взаємозв'язок педагогічної культури та іміджу вчителя.

Звернемося до аналізу ключових понять, які використовуються у філософській і психолого-педагогічній літературі для оцінювання професійних показників, знань, умінь й особистісних якостей педагога, а саме: “майстерність учителя”, “професійно-педагогічна майстерність”, “педагогічне обдарування”, “педагогічний талант”, “кваліфікація учителя”, “професійна компетентність учителя”, “педагогічна культура” тощо. На думку Т. Корсакової, існує закономірність між використанням окремих понять для визначення професійної відповідності педагога та специфікою вимог, які конкретне суспільство висувало до нього на певному історичному етапі розвитку. В основі розмежування понять лежать три фундаментальних ставлення: ставлення вчителя до навчального змісту; ставлення вчителя до учня; ставлення вчителя до самого себе.

Дослідниця зазначає, що в педагогічному понятійному апараті 20-х – початку 80-х рр. ХХ ст. переважало поняття “професійна майстерність”, оскільки суспільство мало потребу в педагогах з комунікативною свідомістю, здатних у найкоротший термін навчити великі верстви населення, підготувавши фахівців для вирішення культурно-виробничих завдань у нових економічних умовах. Період з кінця 80-х і 90-ті рр. характеризувався посиленою увагою до створення умов для вільного розвитку учня, що вимагало педагогів-професіоналів з гуманістичним, творчим потенціалом. Відповідно до цього наука звернулася до дослідження проблем становлення “професійної культури вчителя”. Педагог, що здійснює свою діяльність уже в новому сторіччі, розглядається тепер як “суб'єкт культури з гуманістичним культуровідповідним мисленням” (Є. Бондаревська, В. Гриньова), тому широке впровадження терміна “педагогічна культура” відображає підвищений інтерес до можливостей творчого саморозвитку такого вчителя, проявів у нього рефлексії, позитивного самоставлення й націленості на постійне вдосконалення.

Проте поняття “професійна майстерність”, “професійна культура”, “педагогічна культура” учителя і викладача продовжують активно використатися й вивчатися в сучасному педагогічному категоріальному апараті (Є. Бондаревська, В. Гриньова, І. Ісаєв та інші); дослідження цих категорій вчені пов’язують з таким складним феноменом, як “професійний імідж”.

З метою всебічного й цілісного вивчення професійного іміджу учителя як суб’єкта освітнього процесу ми вважаємо за доцільне розглянути зазначені педагогічні категорії й вивчити зв’язки між ними.

Поняття “професійна майстерність” використовується для відображення високого рівня володіння професійними методами, прийомами й технологіями, мистецтва в передачі знань, умінь і навичок відповідно до встановлених програм, ефективності педагогічних зусиль, що здобули заслужену суспільну оцінку. Майстерність педагога являє собою взаємозв’язок професійно значущих знань, умінь, творчих й особистісних якостей, а також набутого досвіду й позитивного ставлення до своєї професійної діяльності; гнучкість використання засвоєних методів і наявність власного стилю роботи, підвищений рівень сформованості всіх професійно значущих якостей, що виникає на базі загальної культури педагога, його теоретичних знань і володіння педагогічною технікою й забезпечує самоорганізацією професійної діяльності. І. Зязюн називає педагогічну майстерність “сплавом індивідуальних якостей і професійної компетентності педагога”. А. Гридасова також підкреслює індивідуально-особистісний момент у становленні майстерності педагога: “Під професійною майстерністю розуміється повна самореалізація, самоздійснення особистості у творчій професійній діяльності на основі рухливих інтегративних психологічних новоутворень, творче проектування своєї кар’єри, досягнення вершин професійного розвитку”. С. Архангельський в основу цього поняття закладає вміння моделювати навчальну ситуацію, учнівську аудиторію, її інтереси, емоції тощо.

Для становлення педагогічної майстерності педагогові потрібно:

- наявність високої кваліфікації в конкретній галузі науки й внесок самого педагога в її розвиток;
- покликання до педагогічної діяльності, тобто обґрунтована захопленість справою й переконаність у значущості своєї професійної діяльності, потреба в її здійсненні, любов до педагогічного процесу, прагнення підвищувати свою майстерність;
- завзята праця при підготовці до занять, постійне наукове й педагогічне вдосконалення;
- поповнення психолого-педагогічних знань, уміле їх використання в навчально-виховному процесі;
- усвідомлення відповідальності за виконувану діяльність;
- наявність дієвої підтримки з боку оточуючих;

– певний ступінь соціальної автономії в прийнятті ключових рішень із питань навчання й виховання.

Іноді термін “майстерність” заміняється словом “кваліфікація”, як, наприклад, у відомому вислові А. Макаренка: “Те, що ми називаємо високою кваліфікацією, упевнене й чітке знання, уміння, мистецтво, золоті руки, небагатослівність і повна відсутність фрази, постійна готовність до роботи – ось що захоплює хлопців найбільшою мірою”. Однак “кваліфікація” є більш вузьким поняттям, ніж “майстерність”, що передбачає вільне володіння знаннями й уміннями у своїй професійній галузі, багатобічну ерудицію, кругозір інтелігентної людини, широту її культури, філософську й політичну переконаність”, тоді як педагогічна майстерність викладача визначається вмінням наповнювати зміст освіти особистісними сенсами й обирати в ході освітнього процесу такі методи й технології, які б мали індивідуально-розвивальний характер.

Близьким до терміна “педагогічна культура” вчителя, але більше загальним і застосовуваним до будь-якої професії, є поняття “професійна культура”, що розуміється як атрибутивна властивість професійної групи людей, сукупність знань і навичок, що забезпечують високі результати професійної діяльності; розвинута здатність до вирішення професійних завдань.

В узагальненому плані культура фахівця – це цілеспрямована активність індивіда й співтовариства, спрямована на вдосконалення його творчих можливостей у вирішенні нестандартних завдань при здійсненні професійних ролей. І хоча професійна культура дотепер трактується неоднозначно і немає чіткої класифікації складових її компонентів, при визначенні цього поняття найчастіше називаються особистісні властивості й професійні вміння в галузі культури поведінки, емоційної культури, культури мови й культури педагогічного спілкування.

У процесі вивчення професійно-педагогічної культури відбулося поглиблення теорії культурологічного підходу, основи якого розроблялися А. Арнольдом, В. Біблером, Є. Бондаревською, Ю. Ждановим, Г. Ільїним, І. Ісаєвим й ін. Культурологічний підхід зумовлює здійснення професійно-педагогічної освіти як процесу інтеріоризації вчителем педагогічних цінностей, загальнолюдських сенсів й їх використання як детермінант індивідуально-професійного самовизначення в педагогічній діяльності. Відповідно до думки І. Ісаєва, культурологічний підхід дає змогу аналізувати соціальні й культурні процеси в їх динаміці. Він надає комплекс теоретико-методологічних знань й організаційно-педагогічних заходів щодо використання й трансляції цінностей і технологій навчального процесу, які забезпечують творчу самореалізацію особистості викладача.

Стосовно професійної культури викладача дослідники відзначають її вищий, інтегративний рівень порівняно з педагогічною майстерністю, що по-

лягає в поєднанні суб'єктивно значущого становлення до педагогічної професії й володінні професійною діяльністю на індивідуально-творчому рівні, у гуманістичному, творчому підході до вільного розвитку учня як центра освітнього процесу. Так, О. Новицька звертає увагу на цілісний, культуровідповідний, індивідуально-моральний характер професійної культури вчителя, розуміючи її як “складну генетично й соціально детерміновану систему, невід’ємну від загальнолюдської культури, інтегративне особистісне утворення кваліфікованого фахівця, що характеризується наявністю в нього достатнього запасу педагогічних, методичних, спеціальних знань і вмінь у сукупності з високими індивідуально-моральними якостями й досвідом творчої діяльності.

На нашу думку, деяка обмеженість змісту поняття “професійна культура викладача” зумовлена рамками конкретної професії й виконанням певної сукупності професійно-педагогічних функцій. При цьому у випадку використання комплексного підходу до вивчення загальнопедагогічних, особистісних, творчих і спеціально-предметних компонентів професійної культури педагога її опис наближається до іншого терміна – “педагогічна культура вчителя”.

Так, В. Гриньова стверджує, що “педагогічна культура майбутнього вчителя являє собою систему і водночас елемент педагогічної системи, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв’язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх послуг” [1, с. 16].

Далі дослідниця доводить, що “педагогічна культура майбутнього вчителя являє собою діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є своєрідними осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури” [1, с. 17].

В. Гриньова вважає, що “технологічні цінності являють собою систему вмінь студентів. Сформованість інтелектуальних умінь забезпечує розвиток педагогічного мислення, реалізацію цілей процесу навчання, його корекцію, оцінку та аналіз. Комунікативні вміння допомагають ефективній організації процесу спілкування, запобігаючи непорозумінням та конфліктним ситуаціям, надаючи можливість вільно реалізовувати свої сили та здібності як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях, працювати в умовах співдружності з учнями. Більш ефективно формуються комунікативні вміння на основі засвоєних принципів і правил етикету. Уміння педагогічної техніки дають змогу вчителю сформувати свій професійний імідж і візуальний образ, підвищити рівень культури мови, володіти своїми емоціями та почуттями, розвинути акторські вміння. До технологічних цінностей відносимо також і вміння педа-

гогічної техніки, які є зовнішньою формою поведінки вчителя і допомагають створити його професійний імідж. В іміджі вчителя відображається його привабливість, культура, приємні манери, життєрадісність, сучасність. Професійний імідж включає візуальний, внутрішній, вербальний і акторський образи [1, с. 19].

Імідж – це цілеспрямовано створена або така, що стихійно виникла, форма відображення суб'єкта у свідомості людей. При цьому як відображений в іміджі суб'єкт, як правило, виступає людина, група людей, організація тощо. Це не суперечить положенню про те, що імідж являє собою образ суб'єкта, оскільки прообраз іміджу завжди наділяється суб'єктними характеристиками. Імідж є образом, з якого й складається його родова сутнісна характеристика. У тлумачних словниках слово “образ” визначається як вигляд, вид, подоба, живе, наочне уявлення про когось або щось, узагальнене художнє відображення дійсності, що має форму конкретного, індивідуального явища, тип, характер, втілений у художньому творі.

Висновки. Виділені сутнісні характеристики професійного іміджу педагога у своїй сукупності виражають його суб'єктивно-діяльнісний характер, що виявляється в тому, що джерелом виникнення, функціонування й формування іміджу педагога є суб'єкт, і здійснення цих процесів без участі суб'єкта є неможливим. В основі діяльності педагога зі створення іміджу й підтримці іміджевої взаємодії, у ході якої відбувається функціонування й подальше формування іміджу, лежать потреби, мотиви й цілі педагога. Ця діяльність може характеризуватися різним ступенем довільності, усвідомленості й доцільності, що передбачає можливість її професіоналізації на основі розвитку відповідної компетентності, спрямованої на підвищення її продуктивності й оптимізації її результатів.

Література

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

МАШКІНА Л.А.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Професійна підготовка фахівців початкової шкільної освіти вищої кваліфікації здійснюється шляхом оволодіння теорією та педагогічними вміннями і навичками. Останні здобуваються в процесі педагогічної практики.

Зміст педагогічної практики відображає основні напрями державних стандартів початкової шкільної освіти в Україні та зміни, які відбуваються в цій системі. Випускник педагогічного вузу має вписатися в інноваційний ре-

жим сучасних загальноосвітніх навчальних закладів, бути орієнтованим на творчість, педагогічну імпровізацію, пошук нових методів і форм виховання та навчання, бути готовим до експериментально-пошукової роботи як з групою дітей, так і індивідуально з кожним.

В умовах ступеневої освіти підвищується роль практики, яка спрямована на формування у майбутніх вчителів професійної компетенції щодо реалізації державних стандартів початкової освіти в умовах гуманізації педагогічного процесу, що базується на особистісно орієнтованій взаємодії учня і педагога. Під час педагогічної практики студентам доводиться вирішувати різнопланові педагогічні завдання, у конкретних ситуаціях прогнозувати хід навчально-виховного процесу і знаходити оптимальні шляхи управління ним. Іншими словами, у студентів формуються практичні уміння й навички, які є основою їх професійної компетентності.

Педагогічні вміння і навички є найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики вчителя, а їх розвиток – складовою системи професійно-педагогічної підготовки. Проблема педагогічних умінь надзвичайно актуальна. Їх формуванню в процесі практичної підготовки спеціалістів присвячено ряд досліджень. Зокрема, теоретико-методологічні й дидактичні питання з цієї проблеми висвітлено в працях О.А. Абдулліної, В.І. Бондаря, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало, В.А. Сластьоніна, А.І. Щербакова та ін. [5].

Психолого-педагогічні основи формування практичних умінь і навичок глибоко розроблені в працях відомих психологів і педагогів: Ю.К. Бабанського, Г.О. Балла, І.Д. Беха, І.Т. Огороднікова, П.І. Підкасистого, С.Л. Рубінштейна та ін. Організаційні та методичні аспекти практичної підготовки фахівців з початкової освіти розкрито в дослідженнях В.І. Бондаря, Л.В. Борикової, Г.М. Коджаспірової, В.І. Орлової та ін. У науковій літературі обґрунтовано й розкрито особливості і характер діяльності дітей з оволодіння вміннями і навичками (копіювальний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий) і методи та прийоми їх формування у школярів (пояснення, бесіда, показ, інструктування, виконання завдань за зразком, творчі вправи, самоконтроль). Разом з тим у педагогічній теорії не знайшла глибокого висвітлення проблема наукового обґрунтування методики формування педагогічних умінь і навичок як основи професійної компетентності майбутнього фахівця в контексті педагогічної практики [4].

Мета статті – обґрунтувати сутність професійної компетентності та систему її формування в процесі педагогічної практики майбутнього вчителя початкових класів.

Для того, щоб управляти розвитком особистості дитини, потрібно бути компетентним. Поняття професійної компетентності педагога відображає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм (І.Ф. Ісаєв, В.А. Сластьонін) [3].

Зміст підготовки педагога початкової ланки представлено в кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності майбутнього вчителя початкових класів, що відображає науково обґрунтовану систему професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика – це комплекс узагальнених вимог до фахівця на рівні його теоретичного і практичного досвіду.

Психолого-педагогічні і спеціальні знання, які визначені навчальними планами, є необхідною, але аж ніяк не достатньою умовою професійної компетентності. Багато які з них, зокрема теоретико-практичні і методичні знання, є передумовою інтелектуальних і практичних умінь і навичок. На думку В.А. Сластьоніна, структура професійної компетентності майбутніх фахівців може бути розкрита саме через педагогічні уміння [3]. Найбільш загальним з них є уміння педагогічно мислити і діяти, яке пов'язане з умінням піддавати факти і явища теоретичному аналізу. В їх основі лежить процес переходу від конкретного до абстрактного, котрий може проходити на інтуїтивному, емпіричному і теоретичному рівнях. Доведення уміння до теоретичного рівня аналізу – одне з найважливіших завдань навчання майбутніх вчителів педагогічній майстерності.

Залежно від рівня узагальненості педагогічного завдання закінчений цикл його вирішення зводиться до тріади “мислити – діяти – мислити” і збігається з компонентами педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями. У результаті модель професійної компетентності вчителя виступає як єдність його теоретичної і практичної готовності. Педагогічні уміння тут об'єднані в чотири групи [3]. Це вміння проектувати педагогічний процес в загальноосвітній школі; уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх у дію; уміння оцінювати результати освітньо-виховної діяльності.

Зміст теоретичної готовності майбутнього вчителя нерідко визначається не лише сукупністю психолого-педагогічних і спеціальних знань, а й розвитком педагогічного мислення, що означає наявність у майбутнього фахівця аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Зміст практичної готовності виражається в зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські і комунікативні уміння. Організаторська функція педагога забезпечує включення дітей у різні види діяльності і формування колективу, що перетворює його з об'єкта в суб'єкт виховання. До організаторських умінь як загальнопедагогічних науковці (І.Ф. Ісаєв, А.І. Щербаков) відносять мобілізаційні, інформаційні, розвивальні й орієнтаційні [5].

Мобілізаційні уміння пов'язані з розвитком у школярів стійких інтересів до гри, навчання, праці й інших видів діяльності; формуванням потреби в знаннях і озброєнням дітей навичками навчальної роботи, стимулюванням

актуалізації знань і життєвого досвіду вихованців з метою формування в них активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишньої дійсності, створенням атмосфери спільного переживання тощо.

Інформаційні уміння пов'язують з безпосереднім викладом навчальної інформації, умінням працювати з друкованими джерелами, інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання.

На етапі безпосереднього спілкування зі школярами інформаційні уміння виявляються в здатності ясно і чітко викладати навчальний матеріал з огляду на специфіку рівня підготовленості дітей, їхнього життєвого досвіду і віку; логічно правильно будувати і вести конкретну розповідь, пояснення, бесіду, проблемний виклад; формулювати питання в доступній формі, коротко, чітко і виразно; застосовувати технічні засоби, наочність; передавати думку за допомогою схем, малюнків; оперативно діагностувати характер і рівень засвоєння дітьми нових знань з використанням різноманітних методів.

Розвивальні уміння спрямовані на визначення “зони найближчого розвитку” (Л.С. Виготський) окремих дітей, групи в цілому; створення проблемних ситуацій та інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі вихованців; стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних відношень; формування і постановку питань, що вимагають застосування засвоєних раніше знань; створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення індивідуального підходу до дітей.

Орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців, початків наукового світогляду, прищеплення стійкого інтересу до навчальної та творчої діяльності, що має на меті розвиток соціально значущих якостей особистості.

Організаторські вміння майбутнього вчителя нерозривно пов'язані з комунікативними, від яких залежить встановлення педагогічно доцільних відносин з дітьми та батьками. Так, за допомогою слова педагог формує позитивну мотивацію навчання учнів, пізнавальну спрямованість і створює психологічну обстановку спільного творчого пошуку і спільних роздумів.

Комунікативні вміння майбутнього фахівця структурно можуть бути подані як взаємозалежні групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та вмінь і навичок педагогічної техніки, яка є одним із засобів, що підвищують ефективність комунікативної дії, і являє собою сукупність умінь і навичок, необхідних для педагогічного стимулювання активності як окремих учнів, так і класу в цілому: уміння вибрати правильний стиль і тон у поведженні зі школярами, керувати їх увагою, почуттям темпу (А.А. Бодальов, В.А. Кан-Калик та ін.) Необхідна в діяльності педагога культура мови – це володіння словом, правильна дикція, міміка, жестикуляція тощо [3].

Вищезазначені організаційні та комунікативні уміння, які є складовими професійної компетентності, найоптимальніше формуються в процесі різних видів педагогічної практики на трьох освітньо-кваліфікаційних рівнях.

На початковому етапі експерименту нами вивчено рівень усвідомлення практикантів щодо необхідності різних організаційних умінь. З цією метою було проведено анкетування студентів різних курсів для виявлення знань про організаторські та комунікативні вміння, а також вивчались звіти про проходження практики (для виявлення характеру труднощів щодо тих чи інших умінь), щоденники практики, виступи на підсумкових конференціях, характеристики на колективи класів. Вивчення цієї документації дало можливість констатації труднощів, проблем, пов'язаних з формуванням умінь, а отже, й професійної компетентності [4].

У дослідженні встановлено чотири рівня сформованості професійної компетентності в процесі практики (високий, достатній, середній, низький), критерії їх визначення, якими виступили такі ознаки, як рівень теоретичної підготовки та організаторських і комунікативних умінь. За цими показниками рівень професійної компетентності студентів – “молодших спеціалістів” був такий: високий – у 5% студентів, достатній – у 36%, середній – у 52%, низький – у 7%. Дещо вищим цей показник спостерігався у студентів – майбутніх бакалаврів та спеціалістів: високий – у 9%, достатній – у 35%, середній – у 51%, низький – у 5%.

Результати початкового етапу цього експерименту підтвердили необхідність пошуків більш ефективних засобів і методів формування практичних умінь, що є складниками професійної компетентності. Нами була розроблена методична система щодо її формування в процесі практики, яка включає такі компоненти: психологічна установка на свідоме оволодіння уміннями, усвідомлення їх значущості, а отже, і професійної компетентності в діяльності вчителя, знання кола педагогічних умінь, необхідних педагогу сучасної школи та способів оволодіння ними, виконання комплексу завдань з оволодіння вміннями на основі наскрізної програми практики, контроль і аналіз рівня сформованості практичних умінь та корекція подальшої роботи. Що стосується перших трьох компонентів, то вони реалізуються в контексті теоретичної підготовки, де використовується квазіпрофесійна діяльність (за О. Вербицьким). Це використання ділових ігор, педагогічних дискусій, аналіз конкретних ситуацій, мозкові штурми та ін.

Два останніх компоненти системи реалізуються в процесі різних видів практики, на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. Для підвищення компетентності студентів нами було розроблено наскрізну програму практики, де передбачено поступове ускладнення професійних умінь в рамках того чи іншого рівня. Крім того, створено методичні рекомендації щодо реалізації вищезазначеної програми, що стало орієнтиром для студентів та викладачів [1].

Введення програми та методичних рекомендацій сприяло вдосконаленню професійної компетентності майбутніх фахівців та її позитивній динаміці в процесі різних видів практики. Так при підготовці молодшого спеціаліста педагогічна практика спрямована на формування системи професійних знань, умінь і навичок, необхідних вчителю для виконання своїх функцій, оволодіння способами та тактикою спілкування. Це початковий етап розвитку організаторських та комунікативних умінь. Так, під час з позакласної виховної роботи, проведення пробних уроків у студентів виробляються вміння здійснювати взаємодію з дітьми, вони вчаться самостійно проводити уроки, позакласні заходи, організовувати самостійну діяльність. Саме в цих видах практики зароджуються початки професійної компетентності.

Велика роль у розвитку організаторських умінь належить літній педагогічній практиці, у процесі якої в майбутніх фахівців формується компетентність самостійно застосовувати в практичній роботі з дітьми знання, одержані в процесі вивчення спеціальних предметів, а також пропедевтичне засвоєння різноманітних форм і методів роботи з школярами під час літнього оздоровчого періоду.

У процесі активної пробної практики на випускному курсі I освітньо-кваліфікаційного рівня створюються умови для самореалізації особистості студента, формування компетентності щодо вирішення творчих педагогічних завдань, розвитку інформаційних, орієнтаційних, перцептивних умінь, що виявляється у грамотному проектуванні логіки педагогічного процесу, використанні різних засобів, форм, методів, інноваційних педагогічних технологій. Також практиканти вчаться виявляти проблеми, актуальні для дітей конкретного класу, використовуючи різні методи дослідження; здійснювати всебічний, грамотний аналіз освітньо-виховної роботи, оволодіти функціонально-діяльнісними вміннями, необхідними для самоаналізу, самоспостереження, саморозвитку. На цьому етапі актуальним є питання підвищення рівня автокомпетентності педагога, його реального уявлення про себе, його установки на формування “Я – концепції”. З цією метою на практиці необхідно формувати аналітичні здібності для становлення стійкої мотивації до самовдосконалення й саморозвитку, мобілізаційних та комунікативних умінь [1].

Переддипломна практика, яка є завершальним етапом теоретичної і практичної підготовки студентів, виявляє рівень та якість професійної компетентності майбутніх вчителів. Ця практика передбачає сформувані вміння володіти сучасними засобами пошуку, обробки і накопичення інформації, необхідної для роботи з дітьми, батьками та колегами.

У розробленому нами додатку до робочої програми переддипломної практики для I освітньо-кваліфікаційного рівня студентам-практикантам пропонується на вибір три окремих однотипних варіанти програми практики – А, В і С, кожен з яких складається з чотирьох блоків-завдань: навчально-виховна

робота з учнями; індивідуальна робота зі школярами за інтересами; науково-дослідна діяльність; взаємодія з родинами. Варіант А передбачає використання студентами інноваційних педагогічних технологій при реалізації завдань і варіант В – на використання елементів інновацій; варіант С передбачає їх використання епізодично. Як показує дослідження, переважна більшість студентів обирає варіант В (65%), частина їх (25%) бажає працювати за варіантом С і лише окремі студенти (10%) за варіантом А, що свідчить про їх інноваційну професійну компетентність та її різні рівні.

У зв'язку з цим для визначення ефективності професійної підготовки можна використати спеціальну карту професійного становлення, у якій студент сам оцінює свої можливості і паралельно їх можливості оцінює викладач.

Практика на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях у вищому навчальному закладі ступеневої освіти, зокрема у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, базується на комплексі професійних знань, умінь і навичок, якими опанували фахівці в процесі практичної підготовки вчителя початкових класів “молодшого спеціаліста”. У зв'язку з тим, що державна атестація майбутніх бакалаврів та спеціалістів передбачає написання та захист дипломної роботи, педагогічна практика спрямована на вирішення цієї проблеми. Основними видами її на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях є дослідно-діагностична та переддипломна.

Ці види практики пов'язані з виконанням та захистом дипломної роботи, з організацією науково-педагогічних та психологічних досліджень. Крім того, студенти всебічно вивчають особливості вирішення цієї проблеми, виявляють її наявний стан, типові недоліки і труднощі, їх причини; використання передового досвіду. Це дасть можливість майбутнім фахівцям уточнити, перевірити ті дані, які опубліковані в спеціальній літературі, періодичних виданнях, підняти їх з рівня думок окремих авторів на рівень наукових фактів, обґрунтованих у процесі спеціального дослідження [1].

Залежно від теми дипломної роботи випускники-бакалаври та спеціалісти можуть проводити діагностичне обстеження в таких ракурсах: обстеження пізнавальної та емоційної сфери учня; діагностика якостей особистості, темпераменту, характеру, міжособистісних відносин дитини з батьками; обстеження рівня готовності дитини до школи; вивчення рівня знань, умінь і навичок з природи, рідної мови, ознайомлення з довкіллям, математики, фізкультури, образотворчої діяльності та ін.

При цьому у них формуються мобілізаційні, розвивальні, перцептивні уміння, спрямовані на застосування таких методів, як: спостереження з використанням відеозйомок, фотографування, хронометражу, протокольних записів та ін. Також вони використовують природний і лабораторний експеримент; інтерв'ювання та анкетування батьків і працівників дошкільного закла-

ду; вивчення продуктів діяльності дитини; соціометричні методи; педагогічну діагностику.

Студенти, які мають високий рівень професійної компетентності, можуть спільно з психологом використовувати спеціальні методики або їх елементи: методика піктограм (для обстеження пам'яті); методика В. Мерліна (для обстеження рівня визнання); тест "Малюнок сім'ї" (для обстеження міжособистісних відносин дитини з батьками); тест Керна-Йірсека (для вивчення шкільної зрілості) та ін. Діагностичне обстеження проходить трьома етапами: збір даних відповідно до завдань дослідження, їх переробка та інтерпретація, винесення рішення (постановка діагнозу та прогноз) [4].

Високий рівень інформаційних умінь формується у тих майбутніх фахівців, які обрали тему дипломного дослідження з історії педагогіки, з проблем розвитку початкової освіти в області, Україні, за рубежом та ін. Вони під час практики можуть працювати в архівах, бібліотеках, кабінеті початкової освіти обласного інституту післядипломної освіти, а також здобувати відповідну інформацію в мережі Інтернет.

У процесі переддипломної практики майбутні бакалаври та спеціалісти початкової освіти проводять подальшу роботу з дипломного дослідження. Після завершення констатувального експерименту і вивчення стану проблеми студенти апробують систему заходів, спрямованих на підвищення ефективності роботи, поліпшення знань, умінь і навичок дітей з проблеми. У них формується комплекс практичних умінь, різний рівень професійної компетентності.

У зв'язку з тим, що майбутні бакалаври вивчають курс "Інноваційні педагогічні технології", при апробації проблеми дослідження вони використовують нетрадиційні форми проведення роботи з впровадженням інноваційних технологій або їх елементів. Це залежить від інтелектуальної та інноваційної спроможності студентів, їх компетентності.

У кінці переддипломної практики майбутні бакалаври та спеціалісти проводять контрольний експеримент, який демонструє ефективність проведеної роботи, їх професійну компетентність. Також вони розробляють методичні рекомендації щодо використання результатів дослідження в навчально-виховному процесі початкової школи та в родині і виступають з пакетом пропозицій на педагогічній раді, методоб'єднанні, засіданні кафедри. Окремі з випускників мають можливість вести свою web-сторінку з досліджуваного питання в Інтернеті, а також брати участь у Всеукраїнських студентських науково-практичних конференціях, публікувати матеріали у збірках наукових праць, що свідчить про високий рівень професійної компетентності.

У ході практики нами була розроблена та апробована система консультування, що проводилась викладачами кафедри, вчителями початкових класів. Це перегляд та сумісний аналіз педагогічного процесу, завдання якого

полягало в показі зразків аналізу різних його елементів або корекції процесу формування умінь; консультації до проведення роботи з учнями, співбесіди за новинками літератури щодо формування професійної компетентності.

Відповідно до нашої методичної системи студенти в процесі практики виконували ряд завдань, спрямованих на цілеспрямоване формування практичних умінь. Дослідження показало, що розроблена нами система позитивно впливає на зростання вмінь студентів – як організаційних, так і комунікативних. Це дало змогу отримати позитивні зрушення в розвитку кожного компонента системи. Про перехід умінь на якісно новий рівень свідчить і зменшення на третину кількості труднощів студентів у вивченні педагогічного процесу та керівництві ним.

Нами були зафіксовані прогресивні зміни в розвитку практичних умінь, що свідчить про підвищення рівня професійної компетентності. На I освітньо-кваліфікаційному рівні – високий показник спостерігався у 18% студентів, достатній – у 50%, середній – у 28%, низький – у 4%. На II–III освітньо-кваліфікаційних рівнях цей показник був значно вищий: високий – у 30%, достатній – у 54%, середній – у 13%, низький – у 2%.

Це свідчить про набуття практичного досвіду, більш ґрунтовний рівень практичної і теоретичної підготовки, усвідомлену необхідність підвищення своєї професійної компетентності.

Висновки. Отже, ступенева практична підготовка майбутніх педагогів в умовах особистісно орієнтованої освіти забезпечує їх компетентність щодо реалізації державного стандарту, готовність до постійного самовдосконалення, професійного зростання, до формування покоління, здатного навчатися упродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Результатом практичної підготовки є не лише отримання і поглиблення знань про педагогічну діяльність і засвоєння окремих професійних вмінь, а й формування особистості майбутніх учителів, зміни їх внутрішнього світу, психології, поведінки, розробка основ їх індивідуального стилю діяльності, їх компетентності.

Перспективи подальших розвідок щодо формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики ми вбачаємо у розробці інноваційних підходів до вищезазначеної проблеми, удосконалення науково-дослідного аспекту сприяння компетентності в контексті практичної підготовки.

Література

1. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : навч. програма / [укл. Л.А. Машкіна]. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2006. – 58 с.

2. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України : Наказ Міністерства освіти України від 8.04.1993 р. № 93 / Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – Вип. 1. – С. 139–153.

3. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.]. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.

4. Коджаспирова Г.М. Педагогическая практика в начальной школе : учеб. пособ. для студ. / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикова. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

5. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера / П.Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – 304 с.

МІНАЄВ Ю.П.

КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В МЕЖАХ СПЕЦКУРСУ “ТЕХНОЛОГІЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ” ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Перша публікація автора, безпосередньо пов'язана з темою статті, з'явилася у збірнику тез доповідей регіональної науково-теоретичної і практичної конференції “Шляхи підготовки вчителя фізики до розв'язування професійних задач”, яка відбулася у Запоріжжі ще в 1993 р. Назва доповіді була така: “Критичний аналіз шкільних підручників і збірників задач у підготовці майбутніх учителів фізики”.

Актуальність цієї теми на той час пояснювалась зростаючою тенденцією створення альтернативних програм навчання фізики у середній школі, яка супроводжувалася появою нових підручників і збірників задач. Відповідно, виникло нове завдання перед викладачами вищої школи, які займаються фаховою підготовкою майбутніх учителів фізики: прищепити їм навички самостійного критичного аналізу навчально-методичної літератури, навчити свідомо, з урахуванням конкретних обставин обирати підходящі підручники і задачі та ефективно використовувати їх у навчальному процесі. У доповіді містилися рекомендації загального характеру щодо напрямку дій, які треба зробити для вирішення цього нового завдання. Була проголошена думка про доцільність розробки спецкурсу, повністю присвяченого критичному аналізу шкільних підручників та збірників задач. Передбачалося також виконання студентами індивідуальних завдань, які підготували б їх до написання курсових і дипломних робіт з теорії та методики навчання фізики.

Водночас (на початку 90-х рр. ХХ ст.) з'явилося Запорізьке територіальне відділення Малої академії наук. Цей факт дав можливість поєднати ідею розвитку критичного мислення у майбутніх учителів фізики із пошуком тем

для науково-дослідних робіт старшокласників. Значна частка тем з'являлася під час критичного аналізу навчально-методичної літератури. А студенти ставали помічниками викладача університету або досвідченого вчителя у керівництві дослідженнями учнів середньої школи. Поєднання, про яке йдеться, знайшло своє відображення у назві однієї з ключових тем авторського спецкурсу “Технологія критичного мислення”, який згодом увійшов до навчальних планів для студентів-фізиків Запорізького національного університету [13].

Тема “Критичний аналіз навчальних посібників і науково-дослідна робота школярів” у згаданому спецкурсі поділяється на такі підрозділи:

1. З'ясування меж застосування математичних моделей фізичних явищ.
2. Організація роботи учнів з текстами альтернативних підручників.
3. Аналіз опублікованих розв'язків фізичних задач.
4. Приклади науково-дослідних робіт, пов'язаних з критичним аналізом навчально-методичної літератури.

У статті [13] йшлося про авторський спецкурс у цілому, і кожній темі присвячувалися лише відносно короткі коментарі без посилань на конкретні науково-методичні розробки. Наразі можна констатувати, що актуальність проблеми розвитку здібностей до критичного мислення з того часу лише зросла, а її важливість усе більше усвідомлюється. Не останню роль у цьому усвідомленні відіграла, на нашу думку, поява перекладу книги Д. Халперн “Психологія критичного мислення” [14]. В Україні в останні роки були захищені дисертації з педагогічних наук, безпосередньо присвячені цій тематиці [6; 8].

Розробкою технології розвитку критичного мислення засобами природничо-математичних дисциплін уже не перший рік займається і автор цієї статті. За цей час з'явилися публікації не лише загальнопедагогічного спрямування, а й науково-методичні статті, присвячені критичному аналізу конкретних випадків помилкового висвітлення тих чи інших суто фізичних питань у навчальних посібниках, орієнтованих на старшокласників або студентів. Статті, про які йде мова, з'являлися після відповідних досліджень, що проводилися силами творчого колективу, до якого разом зі студентами й аспірантами входили учні старших класів середньої школи. Саме старшокласники у багатьох випадках першими публічно доповідали про результати цих досліджень на конференціях Малої академії наук. А вже потім відповідна інформація з'являлася на сторінках фахових видань у вигляді науково-методичних статей, а також на лекціях зі спецкурсу “Технологія критичного мислення”, що викладаються майбутнім учителям фізики у Запорізькому національному університеті. За роки розробки цієї технології фактичного матеріалу накопичилося досить багато.

Мета статті полягає в тому, щоб зробити загальний огляд тих науково-методичних досліджень, проведених під керівництвом автора, результати яких використовуються як фактичний матеріал при розгляді однієї з ключових тем спецкурсу для майбутніх учителів фізики. Цей огляд буде мати ту саму послідовність, у якій ідуть заявлені вже підрозділи теми, хоча не можна сказати, що матеріал цих підрозділів не перекривається. Зрозуміло, що математичні моделі фізичних явищ розглядаються і під час викладу теорії, і при розв'язуванні задач. А приклади науково-дослідних робіт, пов'язаних з критичним аналізом навчально-методичної літератури, будуть наводитися не лише в останньому підрозділі теми.

У цьому підрозділі спецкурсу увага студентів звертається, у першу чергу, на способи оцінювання меж застосування відомих фізичних формул, які вивчаються у шкільному курсі фізики. Так, під час розгляду механічних коливань учні ознайомлюються з формулами для *періодів математичного і пружинного маятників*. При цьому в підручнику, у кращому випадку, вказується, що амплітуда коливань математичного маятника має бути малою, а формула для періоду пружинного маятника отримана без урахування того факту, що пружина має ненульову масу.

Природними є такі запитання: “Яку амплітуду коливань математичного маятника можна вважати малою? При якому співвідношенні маси пружини і маси тягарця дійсно можна вважати пружину невагомою, і це помітно не вплине на правильність результату, отриманого за відомою формулою?” Звісно, що відповіді залежать від вимог до точності. Отже, треба з'ясувати залежність похибки, яка виникає при використанні певної математичної моделі від параметрів, які нею не враховуються.

А яка похибка буде виникати, якщо силу взаємодії двох металевих заряджених кульок розраховувати за відомою формулою *закону Кулона*, сформульованою для точкових зарядів? А чи можна користуватися формулою *ємності плоского повітряного конденсатора*, якщо відстань між пластинами не набагато менша за їхні лінійні розміри, як це зазвичай наявне у випадку демонстраційного конденсатора?

Відповіді на ці запитання складно знайти не лише у шкільних підручниках фізики, а й у тих, що орієнтовані на студентів вишів. Інформація про результати проведених нами з цього приводу досліджень, до яких були залучені старшокласники, у стислому вигляді міститься у матеріалах Всеукраїнської науково-практичної конференції, яка відбулася в Рівному ще в травні 1996 р. Питання, яке стосувалося формули ємності плоского повітряного конденсатора, виявилось особливо складним і цікавим. Йому була присвячена окрема досить велика за обсягом стаття у фаховому збірнику наукових праць [2], а старшокласник, який брав участь у дослідженні, став переможцем загальнодержавного етапу конкурсу Малої академії наук.

Повчальною є історія з пошуком відповіді на запитання, яке поставлене в одному зі шкільних підручників: “Чи підкоряється насичена пара рівнянню Клапейрона-Менделєєва?” Автори цього підручника відповідають на це запитання ствердно, наводячи аргументи на кшталт таких: маса пари входить до рівняння, а отже, рівняння можна використовувати і в тому випадку, коли маса змінюється. У хибності цього висновку може пересвідчитися кожен, хто спробує підставити табличні (експериментальні) дані для тиску насиченої водяної пари у рівняння Клапейрона-Менделєєва для розрахунку її густини. Різниця між табличним значенням густини і тим, що буде обчислене за допомогою вказаного рівняння з табличного значення тиску, буде невпинно зростати із збільшенням температури, а при наближенні до критичної температури набуватиме вражаючих значень. Незважаючи на те, що подібне дослідження без особливих ускладнень цілком по силах багатьом старшокласникам, його результат заслуговує на увагу. Тому ми його оприлюднили серед інших у статті, яка була надрукована в 1999 р. в одному з провідних фахових журналів з методики фізики [10].

У щойно згаданій статті [10] були оприлюднені ще декілька цікавих результатів наших досліджень, пов’язаних з критичним аналізом текстів підручників фізики. Але ця публікація заслуговує на увагу не лише тим, що в ній розглядається чергова порція помилкових тверджень, які були наявними в навчальних текстах. Там на прикладі конкретної теми шкільного курсу фізики фактично пропонується методика організації роботи учнів не з одним, як зазвичай, підручником, а з декількома альтернативними.

Оскільки кожен із запропонованих підручників не був позбавлений певних вад щодо викладу навчального матеріалу, старшокласники отримали реальну можливість не заучувати готовий текст, а аналізувати інформацію з різних джерел і робити власні висновки. Така методика безумовно сприяє розвитку в учнів критичного мислення, хоча забирає чимало часу. Але варто зазначити, що розгляд принаймні однієї теми таким способом спонукає учнів і студентів до власних роздумів і пошуків під час ознайомлення з новим навчальним матеріалом.

Треба сказати, що за сім років до появи нашої статті у провідному журналі з методики фізики на обласному етапі конкурсу МАН була зроблена доповідь десятикласниці на тему: “Шість помилок у двох параграфах підручника фізики”. Пізніше вона захистила кандидатську дисертацію і зараз працює на кафедрі фізики та методики її викладання Запорізького національного університету. Серед її наукових статей є й такі, що безпосередньо пов’язані з подальшою розробкою методики організації роботи учнів з текстами підручників.

Зокрема, стаття [3] у контексті нашого огляду цікава тим, що в ній критичному аналізу піддаються не лише навчальні посібники з фізики. Звернення

до шкільних підручників хімії було зумовлене тим, що ми помітили проблеми учнів і студентів з використанням спільних для курсів фізики та хімії понять, зокрема основних понять молекулярно-кінетичної теорії. Треба зазначити, що їх усвідомлене засвоєння ускладнюється без попереднього ознайомлення з принаймні основами ядерної фізики. Може тому автори програми з фізики вирішили перекласти відповідальність на хіміків? Вони рекомендували вчителям спиратися на ті знання, які учні вже отримали на уроках хімії, і не витрачати час на формування таких понять, як кількість речовини, молярна маса, стала Авогадро тощо. Але те, що з цього вийшло, можна побачити, відкривши відповідні параграфи підручників хімії, за якими вчиться більшість учнів сучасних українських шкіл.

Підручники хімії, але тепер уже не лише шкільні, нам довелося відкрити при підготовці робочої навчальної програми з дисципліни “Квантова хімія” для студентів-хіміків, які навчаються в ЗНУ. З’ясувалося, що питання про те, як пов’язані геометричні форми електронних хмар в атомах з квантовими числами, у багатьох відомих підручниках хімії, орієнтованих на студентів вишів, викладене неправильно. Не дивно, що шкільні підручники хімії у скороченому вигляді повторюють цей хибний виклад.

Результати нашого дослідження з цього приводу доповідалися в 2005 р. на V Всеукраїнській науково-практичній конференції “Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі” і опубліковані у вигляді досить великої за обсягом статті [7]. Зазначимо, що в підготовці цієї статті нам допоміг старшокласник, який зробив комп’ютерну програму для одержання необхідних ілюстративних матеріалів.

Ще одне дослідження, про яке ми розповідаємо студентам у межах підрозділу, присвяченого критичному аналізу підручників, пов’язане з фізичними помилками при викладі теми “Динаміка обертального руху твердого тіла”, які наявні в помітній частині посібників, орієнтованих на студентів українських вишів. Треба сказати, що відповідне дослідження розпочалося після дискусії, яка відбулася з приводу методики викладання цієї теми у старшій профільній школі. За першими результатами цього дослідження ми вже опублікували дві статті у фахових збірниках наукових праць [4; 5]. Матеріали наступної публікації, яка буде присвячена розробці нових демонстраційних приладів, готуються до друку. Ці демонстраційні прилади мають стати на заваді формуванню в учнів і студентів тих хибних уявлень про динаміку обертального руху твердого тіла, які склалися у деяких авторів досить поширених сьогодні в Україні підручників. У створенні цих приладів (дзиг дивних форм) брав участь дев’ятикласник, який уже демонстрував їх під час своєї доповіді на конкурсі МАН.

Перші дві наші досить великі статті, про які треба сказати в цьому підрозділі спецкурсу, вийшли ще в 1997 р. в українському фаховому журналі

“Фізика та астрономія в школі” [1; 12]. У [1] серед іншого матеріалу розглядається відома задача про скочування одного циліндра з поверхні іншого, яка у багатьох посібниках розв’язана неправильно. Зазвичай вважається, що до самого моменту відриву між циліндрами не буде проковзування. У статті ми показуємо, як побудований нами ланцюжок невеличких навчально-дослідних завдань може допомогти учням самостійно впевнитись у хибності традиційного припущення. Повний розв’язок цієї задачі був вперше оприлюднений для широкого загалу ще за рік до виходу статті на загальнодержавному етапі конкурсу МАН учнем, який працював під нашим керівництвом і став там переможцем. А поштовхом до цієї роботи була проблемна ситуація, яка виникла під час розв’язування однієї із задач заочного туру Соросівської олімпіади з фізики.

У нашій другій статті 1997 р. [12] були наведені результати ще трьох робіт, які доповідалися спочатку на конференціях МАН нашими юними колегами. Всі три теми виникли після критичного аналізу розв’язків задач, розміщених у досить відомих збірниках. Одна з робіт називалася “Несиметричні положення стійкої рівноваги симетричних тіл, що плавають на поверхні рідини”. Друга була пов’язана з поширеною помилкою при обчисленні ККД конкретного циклу. А остання стосувалася механічної рівноваги стовпчика ртуті, який перекривав собою вихід для газу, що опинився під ним у вузькій вертикальній трубці. За умовою задачі, газ через нагрівання збільшував свій об’єм, витісняючи ртуть з трубки. Як і в попередній статті, ми не просто наводили правильні розв’язки відомих задач і критикували неправильні. Нами вибудовувався той ланцюжок допоміжних дослідних задач, який має допомагати учням самостійно отримувати правильні висновки.

Інше дослідження, якому присвячена окрема стаття у фаховому збірнику наукових праць [11] і з яким є сенс познайомити майбутніх учителів, демонструє на конкретному прикладі існування меж застосування формальних підходів до розв’язування певних класів задач. Така демонстрація є дуже важливим моментом у навчальному процесі, орієнтованому на розвиток в учнів і студентів критичного мислення. Прийоми, які були цілком успішними в багатьох випадках, стають настільки звичними, що ними користуються, не замислюючись над можливими межами, за якими вони не працюють. Так, існує чимало задач на обчислення періоду коливань математичного маятника, але в них майже завжди силове поле, яке діє на тягарець, можна вважати однорідним. У такому випадку досить примітивний алгоритм приводить до успіху. Достатньо знайти силу натягнення нитки у положенні рівноваги. Але цей алгоритм не працює в неоднорідних полях, про що зазвичай учням не повідомляють. Зазначимо, що стаття, на яку ми посилаємося, була написана через деякий час після відповідної МАНівської роботи.

Наступний приклад, до якого ми переходимо у своєму огляді, цікавий тим, що пов'язана з ним історія має своїм початком ситуацію, яка виникла безпосередньо на уроці фізики. Після того, як була розв'язана під керівництвом учителя досить складна за звичайними мірками задача, і відповідь збіглася з тією, що наведена в збірнику, один із учнів заявив, що ця відповідь не витримує перевірки на граничний випадок. І з ним не можна було не погодитися.

У задачі треба було знайти мінімальну силу, яку необхідно застосувати до тягарця, щоб зрушив з місця інший тягарець, з'єднаний з першим невагомою пружиною. Отримана нами на уроці відповідь, як і в авторів збірника, не залежала від коефіцієнта жорсткості пружини. Учень і запропонував замінити пружину на легкий стержень. Така заміна однозначно приводила до іншої відповіді. А чи не є стержень граничним випадком пружини з дуже великим коефіцієнтом жорсткості?!

Чимало часу нам знадобилося, щоб розібратися з цією ситуацією. З'ясувалося, що та сама проблема виникає і в деяких інших задачах. Так з'явилася МАНівська робота “Парадокси жорстких пружин”, а потім і наша стаття в науково-методичному журналі [9]. До речі, учень, який брав безпосередню участь у дослідженні та виступав з доповіддю на конкурсі МАН, вже захистив кандидатську дисертацію з теоретичної фізики.

Цей підрозділ розглядає теми нашого спецкурсу передбачає підвищену самостійність і активність студентів. Якщо у попередніх підрозділах цієї теми головний акцент робився на дидактичних моментах, пояснювалося, як організувати науково-дослідну роботу учнів, як обирати теми для досліджень, які б допомагали учням розвивати здібності до критичного мислення, то тепер увага в основному зосереджується на фізичних питаннях, а також пов'язаних з ними математичних. Після ознайомлення із загальним оглядом робіт, які ми у свій час виконали зі школярами, студентами й аспірантами попередніх років, сьогоднішні студенти мають можливість *для прикладу* розібратися в усіх деталях хоча б однієї конкретної роботи, а потім зробити відповідну доповідь на семінарському занятті. Студенти також заохочуються до участі у *нових* розробках і до виступів з повідомленнями про них.

Висновки. В орієнтованому на майбутніх учителів фізики спецкурсі “Технологія критичного мислення” знаходять своє відображення результати науково-методичних досліджень, які проводяться під керівництвом автора. У цій статті був зроблений загальний огляд тих публікацій, що стосуються однієї з тем спецкурсу, а саме критичного аналізу підручників та збірників задач у поєднанні з організацією дослідної роботи старшокласників. Такий огляд має на меті надати можливість студентам, а також зацікавленим читачам швидше знайти матеріал для більш детального ознайомлення.

Звичайно, для користувачів зручніше було б мати навчальний посібник, у якому була б зібрана вся необхідна інформація під однією обкладинкою. Робота у цьому напрямі вже ведеться і буде продовжена.

Література

1. Бітюцька С.В. Фізичні задачі з розвитком змісту. Перевірка відповідей на окремі випадки / С.В. Бітюцька, Ю.П. Мінаєв, М.М. Циганок // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – № 1. – С. 34–38.

2. Вплив крайових ефектів на ємність плоского конденсатора / [О.Ю. Бальцер, Ю.П. Мінаєв, В.І. Тищук та ін.] // Наукові записки Рівненського педінституту. – Вип. 2. – Рівне : РДПІ, 1997. – С. 66–73.

3. Кенєва І.П. Про вивчення основних понять молекулярно-кінетичної теорії, з якими учні мають бути знайомі з курсу хімії / І.П. Кенєва, Ю.П. Мінаєв, Н.І. Тихонська // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки : збірник : у 2 т. – Чернігів : ЧДПУ, 2006. – Вип. 36. – Т. 1. – С. 104–110.

4. Кенєва І.П. Про доцільність повернення понять тензора інерції і еліпсоїда інерції до навчальних посібників з фізики для студентів українських вишів / І.П. Кенєва, О.А. Марченко, Ю.П. Мінаєв // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки : збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – Вип. 65. – С. 197–201.

5. Кенєва І.П. Про розробку дидактичних матеріалів для самостійного ознайомлення з поняттями тензора та еліпсоїда інерції / І.П. Кенєва, О.А. Марченко, Ю.П. Мінаєв // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Вип. 77. – С. 205–210.

6. Колесова О.П. Формування критичного мислення у майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.П. Колесова ; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

7. Марченко О.А. Зависимость формы атомных электронных облаков от квантовых чисел: разночтения в учебной литературе / О.А. Марченко, Ю.П. Минаев // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: зб. наук. пр. : в 3 т. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – Т. 2 : Теорія та методика навчання фізики. – Вип. 5. – С. 227–234.

8. Марченко О.Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.Г. Марченко ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2007. – 20 с.

9. Минаев Ю.П. Анализ ответа физической задачи и переосмысление ключевых слов в ее условии / Ю.П. Минаев, П.И. Самойленко, М.Н. Цыганок

// Среднее профессиональное образование: Ежемесячный теоретический и научно-методический журнал. – 2002. – № 3. – С. 54–56.

10. Минаев Ю.П. Углубление знаний о свойствах реальных газов при работе с альтернативными учебниками / Ю.П. Минаев, Н.И. Тихонская, М.Н. Цыганок // Физика в школе. – 1999. – № 5. – С. 43–46.

11. Мінаєв Ю.П. Маятник у неоднорідному силовому полі: аналіз меж застосування формального підходу до обчислення періоду коливань / Ю.П. Мінаєв, М.М. Циганок // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2003. – Вип. 6. – С. 63–69.

12. Мінаєв Ю.П. Розвиток змісту фізичних задач для аналізу поширених помилок у розв'язаннях / Ю.П. Мінаєв, М.М. Циганок // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – № 2. – С. 38–42.

13. Мінаєв Ю.П. Спецкурс “Технологія критичного мислення” для майбутніх учителів фізики / Ю.П. Мінаєв // Наукові записки : зб. наук. ст. Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова – К. : НПУ, 2003. – Вип. LIII (53). – С. 218–223.

14. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

МОЛЧАНЮК О.В., ДЬОМІНА Ю.В.

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розвиток творчої активності особистості є одним із головних завдань сучасного суспільства, що перебуває на етапі глобальних перетворень у системі сучасної освіти України, інтеграції у світовий освітній простір. Відповідно до європейських вимог та вітчизняних державних документів (Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Концепція національного виховання) сьогодення потребує оптимізації завдань та педагогічних механізмів творчого розвитку студентської молоді, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації. У зв'язку з цим інтенсивно здійснюється пошук і розробка оптимального змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів, готових до професійної творчості. Наукові дослідження Є.С. Жарикова та С.Л. Крушельницького переконливо доводять, що важливе місце у професійній підготовці студентів в умовах педагогічного вищого навчального закладу має займати процес формування готовності майбутнього вчителя до творчої активності, яка, у свою чергу, зумовить професійний і особистісний саморозвиток педагога та всебічний розвиток творчих можливостей учнів.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних праць із проблеми розвитку творчої активності студентів педагогічних вищих навчальних закладів дає змогу визначити різні аспекти проведених досліджень:

– психолого-педагогічні дослідження Л.С. Виготського, С.У. Гончаренка, Ю.М. Кулюткіна, М.О. Лазарева, В.І. Лозової, О.В. Молчанюк, Г.Ф. Пономарьової, Н.В. Палехи, Н.О. Половнікової, С.О. Сисоевої, В.О. Сухомлинського, Т.І. Шамової, Г.І. Щукіної, О.В. Попової та інших дають ґрунтовну підставу вважати: визначальною якістю творчої особистості є її творча активність, що розглядається як інтегративна характеристика особистості, у якій, з одного боку, відображені нові глибокі утворення у структурі особистості (творчі потреби, мотиви, вимоги), а з іншого, – знаходять свій вираз якісні зміни в діяльності, яка стає більш цілеспрямованою, продуктивною;

– творча активність як характеристика особистості сучасного фахівця дістала психологічне обґрунтування в працях Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, У. Джемса, О.Г. Ковальова, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейна, І.Ф. Прокопенка, В.І. Євдокимова, Г.В. Троцько та багатьох інших.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури щодо вивчення проблеми творчої активності дає підстави обґрунтувати доцільність реалізації її основних положень у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого навчального педагогічного закладу. У сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється значна увага проблемам специфіки педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти I–IV рівнів акредитації (В.І. Андреев, Ю.К. Бабанський, Д.Б. Богоявленська, Н.М. Бружукова, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, О.В. Киричук, Н.В. Кичук, Л.М. Лузіна, М.Д. Нікандров, М.М. Поташник, С.О. Сисоева, Р.П. Скульський та інші). Деякі науковці розглядають педагогічну творчість працівників освіти в контексті вивчення передового педагогічного досвіду, педагогічної майстерності та їх роботи із самовдосконалення (Ю.П. Азаров, І.А. Зязюн, Л.М. Лузіна, М.Р. Львов, С.П. Соловейчик та інші). На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що не існує однозначного визначення поняття “педагогічна творчість”. Саме тому, на наш погляд, проблема її реалізації у практичній діяльності навчальних закладів освіти не набула цілеспрямованості, послідовності й систематичності.

Мета статті – визначити основні тенденції щодо висвітлення проблеми творчої активності у науковій літературі.

В.І. Андреев розглядає педагогіку творчості як науку про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання і самовиховання особистості в різних видах творчої діяльнос-

ті і спілкування з метою всебічного й гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і певного колективу [1, с. 125]. В.А. Кан-Калік та М.Д. Нікандров розглядають педагогічну творчість як співтворчість в педагогічній діяльності, яка безперервно змінюється, як мистецтво і як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які постійно вирішує педагог в умовах педагогічної праці. При цьому дослідники зазначають, що творча педагогічна діяльність вчителя завжди зумовлюється індивідуально-психологічними особливостями творчої навчальної діяльності учнів, у свою чергу, творча навчальна діяльність учня зумовлена рівнем і характером творчої діяльності вчителя [3, с. 85]. В.І. Загвязинський вважає, що кінцевим результатом педагогічної творчості є формування особистості нової генерації, цей процес здійснюється відповідно до вимог суспільства, враховуючи основні дидактичні закономірності та принципи, досягнення передових технологій та власного практичного досвіду педагогів у певних умовах створення нової педагогічної системи [2, с. 42]. І.П. Раченко розглядає педагогічну творчість як процес створення передового педагогічного досвіду [7, с. 15]. М.М. Поташник розглядає педагогічну творчість, виходячи з ідей оптимізації навчально-виховного процесу, і вважає, що пошук оптимального педагогічного рішення у конкретній ситуації завжди пов'язаний із творчістю. Крім того, дослідник зазначає, що специфічною особливістю педагогічної творчості є той факт, що її об'єктом і результатом є творення людини, а не механізму чи конструкції як у техніці, не образу, як у мистецтві. Саме тому, на думку автора, робота педагога не творчою бути не може, тому що перед вчителем “постає велика кількість важко прогнозованих, а іноді й непередбачених факторів, які впливають на його діяльність з формування творчої особистості вихованця” [5, с. 124]. Л.І. Рувинський розглядає педагогічну творчість як здатність передбачати, емоційно переживати та оптимально вирішувати завдяки творчій уяві своєрідні проблемні ситуації, проектувати розвиток особистості кожної дитини, передбачати становлення та подальший розвиток навіть найнепомітніших позитивних паростків у дитячій психіці, іншими словами, здійснювати опір на позитивне в процесі індивідуального підходу в навчально-виховній діяльності [8]. З.С. Левчук стверджує, що педагогічна творчість – це діяльність, рефлексія якої зумовлює формування особистості учня як суб'єкта життєтворчості. Крім того, автор зазначає, що педагогічну творчість завжди супроводжують самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення, прагнення до постійного зростання [4, с. 6].

Р.П. Скульський вважає, що педагогічна творчість – це такий варіант організації професійної діяльності вчителя, який на реально доступному рівні забезпечує:

– по-перше, наявність можливих у кожному конкретному випадку результатів вирішення навчально-виховних завдань, що стоять перед сучасною

освітою, при раціональних витратах робочого часу, власних зусиль та зусиль учнів чи студентів. Головним є всебічне виховання особистості, виявлення і розвиток її індивідуальних здібностей, підготовка до безперервного самовдосконалення та активної творчої праці;

– по-друге, безперервне зростання загальної та професійної культури педагога, його активної пошукової діяльності, спрямованої на підвищення ефективності навчально-виховного процесу [10, с. 105]. Т.І. Сущенко розглядає поняття “педагогічна творчість” порівняно з предметом позашкільної педагогіки, як “...мистецтвом розвитку і виховання вільної, духовно повноцінної, творчої особистості, у процесі якого враховуються її природні дані та власні потреби” [11, с. 24].

Л.М. Король розглядає педагогічну творчість “як соціальну й особистісно значущу діяльність педагога, спрямовану на пошук, створення та використання нових, нестандартних (оригінальних) засобів співдії з учнями з метою спрямування їх поведінки та активності на засвоєння знань, умінь, навичок та самовдосконалення” [6, с. 38]. У педагогічному словнику педагогічна творчість визначається як оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання [12]. С.О. Сисоева розглядає педагогічну творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому процесі. Дослідниця зазначає, що особливістю педагогічної творчості є те, що педагог реалізує свої особистісні і професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини, а розвиток його творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу вихованця. Тому центральною ланкою педагогічної творчості є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб’єктів навчально-виховного процесу, яка зумовлена специфікою психолого-педагогічних відносин між ними і спрямована на розвиток їх творчого потенціалу [9, с. 75, 127].

Виходячи з концепції педагогічної творчості С.О. Сисоевої, ми будемо розглядати педагогічну творчість майбутніх педагогів як цілісний процес їхньої професійної реалізації та самореалізації, центральною ланкою якого є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія в системі “вчитель-учень”, що спрямована на особистісний розвиток суб’єктів і сприяє їх внутрішньому руху та саморуху.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми виявлення сутності та специфіки готовності до педагогічної творчості дав змогу зробити висновок, що при вивченні феномену готовності до діяльності підходи психологів і педагогів мають певні розбіжності: психологи досліджують особливості і характер зв’язків між станом готовності та ефективною діяльністю, а педагоги займаються дослідженням умов, засобів і методів, які зумовлюють становлення і професійний розвиток майбутнього вчителя.

А.Ф. Линенко вважає, що найбільш поширеними критеріями, за допомогою яких визначається готовність педагога до професійної діяльності, є такі: когнітивний, мотиваційний та операційний компоненти, які зумовлені рівнем загальних і спеціальних знань педагога, особистісною спрямованістю та практичними вміннями [4, с. 125]. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури А.Ф. Линенко характеризує три основні етапи вивчення проблеми готовності. Перший етап був пов'язаний з дослідженнями психічних процесів людини. На цьому етапі більшість науковців розглядала готовність до діяльності як настанову. На другому етапі дослідниками здійснювалось дослідження готовності як певного феномену стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів. Такий підхід був зумовлений інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції і саморегуляції поведінки людини. Третій етап характеризується дослідженнями в галузі теорії діяльності, тому автор зазначає, що в цей період готовність до діяльності розглядають у зв'язку з рівнем розвитку емоційно-вольового та інтелектуального потенціалів особистості щодо конкретного виду діяльності. Саме тому у визначеннях цього періоду поняття “готовність” характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному і соціальному. Цей етап зумовив розробку у наукових дослідженнях кількох психологічних концепцій готовності (Н.Д. Левітов, А.Ц. Пуні та інші) [4, с. 126]. Проблема готовності до педагогічної діяльності набула свого розвитку в останні десятиріччя і знайшла відображення у психологічних (Г.О. Балл, Г.С. Костюк, О.І. Кульчицька, П.С. Перепелиця, О.В. Проскура, О.К. Тихомиров) та педагогічних (Г.Ф. Пономарьова, О.В. Молчанюк, М.І. Лазавєв, В.І. Данильчук, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьміна, З.С. Левчук, В.О. Моляко, В.А. Сластьонін та інші) дослідженнях. У процесі дослідження формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної творчості З.С. Левчук пов'язала генезис поняття “готовність до педагогічної творчості” з розвитком та збагаченням поняття “психологічна готовність до праці”, яке визначається як стійкий (у результаті відповідної психологічної підготовки або психологічної мобілізації в даний час) психічний стан, зумовлений наявністю потреби в праці. Дослідниця зазначає, що сутність підготовки студента до педагогічної творчості визначається суперечностями, які виникають як у педагогіці, так і у внутрішньому світі студентів. Тому З.С. Левчук визначає готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості як здатність до творчої педагогічної діяльності, яка орієнтована на професійну творчість і поєднує в собі потребу і здатність вчителя реалізовувати свої сили і можливості в інтересах виховання творчої особистості учня та особистісної самореалізації [5]. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та розуміння дослідниками поняття “педагогічна творчість” дає підстави зробити певні узагальнення щодо поняття “готовність майбутнього педагога до педа-

гогічної творчості”. Слід зазначити, що у вузькому розумінні – це готовність до новаторства, готовність до пошуку і знаходження принципово нових, раніше відсутніх і не відображених у літературі завдань, засобів і прийомів діяльності (локальних – тих, що стосуються окремих методів і форм, або системних – тих, що ведуть до усвідомлення нових, високоефективних систем навчання і виховання). У широкому розумінні “готовність до педагогічної творчості” – це здатність до відкриття вже відомого в науці та практичній діяльності поєднання методів, прийомів та умов їх використання, яка виникає в результаті сформованості дивергентного мислення [6, с. 57]. За М.М. Поташником, готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості – це готовність до діяльності, у результаті якої народжується дещо якісно нове, яке має риси неповторюваності, оригінальності та загальноісторичної унікальності [7, с. 12]. Згідно з В.А. Кан-Каликом, це готовність до діяльності, спрямованої на постійне вирішення нескінченного ряду навчально-виховних завдань при частій зміні обставин. Під час такої діяльності педагогом розробляються і втілюються в процес спілкування з дітьми оптимальні, органічні методи і прийоми творчої взаємодії [3, с. 137]. Згідно з В.С. Шубинським, готовність до педагогічної творчості – це здатність вчителя до виявлення закономірностей формування творчої особистості та створення умов для її оптимального розвитку в навчально-виховному процесі [15, с. 14]. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості ми розглядаємо як його потенційну здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, яка формується в процесі спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності. За таких умов формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості розглядається як процес створення у навчально-виховному процесі вищого навчального педагогічного закладу таких психолого-педагогічних умов, які сприяють активному засвоєнню теоретичних знань і практичних умінь з основ педагогічної творчості в процесі особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії в системі “викладач-студент”, розвитку творчих особистісних якостей майбутнього вчителя.

Висновки. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури зроблено висновок, що дослідженню проблеми підготовки вчителів до творчої педагогічної діяльності приділяється належна увага. Разом з тим поняття “педагогічна творчість” трактується неоднозначно, що істотно позначилося на вирішенні проблеми форм готовності майбутніх вчителів до неї. Педагогічна творчість розглядається з точки зору оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К. Бабанський, В.А. Кан-Калик, М.М. Поташник, Л.І. Рувинський), як цілісний процес професійної реалізації і самореалізації педагога (С.О. Сисоєва), як інтегративна якість особистості (З.С. Левчук, Л.М. Лузіна),

як критерій якісного становлення особистості вчителя (Н.В. Кичук). На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури Нами зроблено висновок, що готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості – це його потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, яка формується в процесі спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності.

Слід зазначити також, що творча активність як органічний компонент педагогіки творчості знаходить сучасне обґрунтування в науковій педагогічній теорії й практиці. Розглядаючи творчу активність як особливу характеристику творчого вчителя, дослідники спираються на підвалини психологічної науки, розкривають її змістовну сутність в аспекті педагогізації, стратегій професійної педагогічної праці. Досвід педагогічної діяльності свідчить, що творча активність є одним із найважливіших чинників педагогічної майстерності, професійного зростання особистості вчителя.

Проте проведений аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дає змогу зазначити, що співвідношення таких дефініцій, як “педагогічна творчість” та “творча активність”, розкрито не повною мірою, подальшого вивчення потребують такі аспекти: умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості; джерела творчості та фактори, що стимулюють та гальмують педагогічну креативність; рівні педагогічної творчості та рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до неї.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А.Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
5. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
6. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
7. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособ. для учителя / М.М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.
8. Психологічні основи підготовки творчого вчителя: наук.-метод. посіб. / [ред. кол. Л.М. Король (відп. ред.)]. – Житомир : ЖДШ, 1996. – 83 с.

9. Раченко И.П. НОТ учителя: Книга для учителя / И.П. Раченко. – М. : Просвещение, 1988. – 237 с.
10. Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли / Л.И. Рувинский. – М., 1983.
11. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість : монографія / С.О. Сисоєва. – Х. ; К. : Каравела, 1998. – 150 с.
12. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості / Р.П. Скульський. – К. : В. пік., 1992. – 135 с.
13. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : навч. посібн. / Т.І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.
14. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1996.
15. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся / В.С. Шубинский. – М. : Знание, 1988. – С. 42–60.

ОБЛЕС І.І.

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Парадигма розвитку вищої освіти України у ХХІ ст. зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. Нинішнє століття визначається такими основними проявами: загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, розвитком інформаційних технологій, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням планетарних телекомунікаційних зв'язків, появою нових джерел енергії тощо. Усе це змінює ритм і стиль суспільного й індивідуального життя людей, вимагає бути соціально відповідальними, активними, креативними. Суспільні перетворення вимагають інтелектуально розвинутої особистості, базовим компонентом духовного світу якої є фундаментальні знання й здатність до самоосвіти в контексті глобалізації.

Викладене зумовлює формування нових вимог до освіти, насамперед професійної. Вона має бути фундаментальною, базуватися на найновіших досягненнях науки, здійснюватися за новітніми педагогічними технологіями. При цьому не можна забувати, що нинішній фахівець має володіти високою професійною культурою, морально-духовними цінностями, щоб уникнути конфлікту з навколишнім світом.

У сучасних соціокультурних умовах модернізації освіти України відбувається трансформація й професійної освіти під визначальним впливом, насамперед, інституційних і структурних змін щодо ринку праці. Ринкові перетворення змінили не тільки попит на робочу силу, але й затребували нові якості людського капіталу. Відтак, перебудова системи професійної підготовки

фахівців у світлі нових соціальних, економічних, світоглядних потреб має ґрунтуватися, між іншим, на таких основних постулатах:

1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства;

2) забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності;

3) формування у молодого покоління високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей.

Останнє не можливе без орієнтації потенціалу і ресурсів вищої школи на формування майбутнього фахівця як особистості, здатної до самоосвіти, самоактуалізації, самовизначення, враховуючи загальнокультурні цінності та пріоритети, що має стати провідною стратегією модернізації професійної освіти. Вирішуючи ряд складних проблем, що постають перед суспільством країни сьогодні, потрібно орієнтуватися на позицію, яку визначив стародавній філософ Протагор: “Людина – міра всіх речей”.

Образ успішної у мінливому сьогоднішні людини передбачає не лише креативність, інформаційну культуру, але й виражену особистісну позицію в професійній діяльності. Це зумовило новий погляд на формування саме професійного світогляду майбутнього фахівця як системи професійних ідеалів, інтелектуального та ціннісно-емоційного ставлення до професійної діяльності, готовності до навчання протягом усього життя, здатності до самоорганізації і конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Метою статті є розкриття сутності професійного світогляду майбутнього фахівця як невід’ємної складової професіоналізації, визначення його структури, рівнів, етапів становлення.

Система політичних, правових, етичних, релігійних, естетичних знань, що визначають життєві позиції та ціннісні орієнтації людей і є світоглядом [6]. Він являє собою систему поглядів, ідеалів, принципів пізнання і діяльності, що розкриває інтелектуальне і ціннісно-емоційне ставлення до навколишньої дійсності, механізму самореалізації і формує особистісні структури [4].

На філософсько-методологічному рівні проблемою світогляду займалися О. Білодід, А. Касьян, Т. Ойзерман, О. Спіркін, І. Сисоєнко, В. Чорноволенко, В. Шинкарук та ін. Вони зробили вагомий внесок у розробку світогляду особистості, його структури та умов формування.

Розробка категорії світогляду, методів його формування займає провідне місце і в працях психологів (Л. Божович, Б. Додонов, А. Ковальов, І. Краснобаєв, Т. Тамбовцев, Б. Теплов та ін.).

Педагогічні проблеми формування світогляду у навчальній та громадській діяльності досліджуються М. Алексеєвим, Р. Арцишевським, М. Кузьміною, О. Кукушкіною, Б. Лихачовим, Н. Огурцовим, В. Сластьоніним, Г. Школярем та

ін. У працях цих вчених обґрунтовуються методи, принципи і засоби розвитку наукового світогляду особистості в процесі навчання.

Світогляд – результат і наслідок виховання і самовиховання, розвитку й саморозвитку, освіти і самоосвіти. Це не тільки зміст, але й спосіб освоєння навколишнього світу, відносно автономна і стійка система внутрішніх детермінант життєдіяльності людини. Виникаючи як складний результат практичної взаємодії людини з навколишньою дійсністю – природою та суспільством, – світогляд постає у вигляді цілісної, багаторівневої, складно організованої системи соціальних установок, яка володіє фундаментальними для життєдіяльності особистості функціями. У системі світогляду діалектично взаємопов'язані думки і почуття, спонукання і дії, свідоме і несвідоме, об'єктивне і суб'єктивне. Внаслідок цього світогляд можна розглядати як суб'єктивну реальність, що активно формується [5].

Становлення світогляду проходить ряд етапів у розвитку людини:

- по-перше, процес систематизації знань, одержаних людиною в процесі навчання і життєвого досвіду;
- по-друге – ступінь досягнутої психологічної, соціальної, моральної духовної зрілості;
- по-третє, показники реалізації основної життєвої мети, яку людина ставить перед собою [2].

Процес формування світогляду продовжується все життя, при цьому світогляд – продукт не лише виховання як цілеспрямованої діяльності суспільства та його соціальних інструментів, а й результат впливу навколишнього середовища, діяльності особистості з самовиховання [7].

Оскільки неодмінною умовою розвитку особистості виступає її професіоналізація – тривалий, багатоаспектний процес, детермінований особливостями біологічного, психічного, соціального і власне особистісного розвитку людини – найважливішим актом якої є процес прийняття людиною соціально-культурних цінностей, що підтримуються тією чи іншою професією, оволодіння останньою являє собою складний акт опредметнення особистісних відносин до реальності в конкретній, історично складеній необхідній формі – у діяльності в будь-якій з багатьох можливих її сфер.

Прямий зв'язок професії з формуванням поглядів людини на буття, оцінкою перспектив життєвого шляху, ставленням до духовних, культурних, інтелектуальних цінностей відображає професійно орієнтований світогляд. Його іноді ототожнюють з професійною самосвідомістю, індивідуальним стилем або суб'єктивною картиною професійної діяльності.

Професійна діяльність – це складна динамічна система, до складу якої входять численні елементи. Серед них слід виділити основні, які визначають успіх діяльності: конструктивний (конструктивно-змістовий, конструктивно-

оперативний, конструктивно-матеріальний); організаторська діяльність; комунікативний [3].

Поняття “професійна діяльність” нерозривно пов’язано з поняттям “професійної готовності” як властивості чи ознаки окремої особистості, концентрованого показника суті діяльності особи, міри її професійної здібності, професійної свідомості. Професійна свідомість (або професійна самосвідомість) переважно осмислюється як пізнання і самооцінка професійно значущих якостей, вироблення усвідомленого ставлення до праці, його результатів.

Єдність суспільних форм діяльності і людини виявляє суть загальної світоглядної культури фахівця як специфічної здатності сприймати і перетворювати свою природну і соціальну здатність на необхідну форму, адекватну соціальному характеру суспільної діяльності. При цьому суб’єктивна картина професійної діяльності формується на основі накопиченого досвіду, визначає спрямованість професійної діяльності, у ній виявляється рівень професійних завдань, своєрідність бачення людиною своєї професії.

Професійний світогляд рідко виступає предметом цілеспрямованого емпіричного вивчення. Спираючись на традиції вивчення соціальних уявлень як стійких форм колективної свідомості, з огляду на досвід дослідження професійного менталітету, можна розглядати систему професійних уявлень як складову двох основних взаємозалежних підсистем: суб’єктивної і предметної.

Суб’єктивна підсистема утворена сукупністю уявлень фахівців про людину як суб’єкта професійної діяльності, предметна – задана сукупністю уявлень про зміст діяльності.

Структура професійних уявлень містить у собі два компоненти:

- уявлення про суб’єкта професійної діяльності, у тому числі мотивацію вибору, професійно важливі якості та здібностей фахівця;
- уявлення про зміст діяльності, зокрема її об’єкт, мету, засоби.

Професійні уявлення виконують важливу функцію інструмента пізнання, тобто опису, класифікації і пояснення феноменів об’єкта вивчення.

Професійний світогляд майбутніх фахівців формується на стику науково-теоретичного і життєво-практичного пізнання природи людини і суспільства, тому відрізняється внутрішньою суперечливістю, еkleктизмом, типізацією.

У структурі професійного світогляду можна виділити гносеологічний (пізнавальний); аксіологічний (ціннісний), конгруентний (принципи, переконання, спрямованість), праксеологічний (практичний) компоненти. Наявність цих компонентів зумовлено суб’єкт-об’єктними характеристиками професійної діяльності. Об’єктивність професійної діяльності ґрунтується на соціально-економічній активності індивідів і відносній автономності, стійкості системи їх внутрішніх детермінантів.

Суб'єктивна складова професійної діяльності – інтеграція змістовних елементів (думки, почуття, спонукання, дія, свідоме і підсвідоме) професійного світогляду фахівця, що володіє фундаментальними функціями (ставлення до праці, професії; професійна етика; освоєння професійних знань; формування готовності до навчання протягом життя тощо).

На етапі професійної підготовки відбувається розвиток діяльності від навчально-пізнавальної до навчально-професійної, далі – до реальної професійної. Ефективність цього процесу діалектично взаємопов'язана з формуванням у майбутніх фахівців саме професійного світогляду.

Генеza професійного світогляду зумовлена віковими особливостями людини, специфікою професійної діяльності, соціально-економічними характеристиками розвитку суспільства і містить кілька рівнів [1].

На першому (адаптаційному) рівні професійного світогляду, на основі узагальнення первинного професійного досвіду в індивіда формується схема професійної діяльності. Основні елементи цього рівня – здібності, вміння, навички.

На другому (експліцитному) рівні світоглядна орієнтація, яка склалася раніше, систематизується, оцінюється і коригується. Елементами цього рівня, перш за все, виступають потреби, мотиви, ідеали, принципи, переконання.

На завершальному (продуктивному) рівні створюються програми професійної діяльності, на основі яких індивідом усвідомлюється належність до певної професійної спільності, формуються професійні компетенції.

Становлення та розвиток професійного світогляду базуються на готовності викладачів до формування у майбутніх фахівців професійного світогляду, інтеграції загальних та професійних знань, проектно-цільовій формі професійної підготовки.

Крім того, важливою умовою формування професійного світогляду виступає інтеграція загального та професійного знань, що зумовлює стійкість мотивації щодо формування професійного світогляду, сукупності спеціальних знань, ціннісних орієнтацій, принципів, оцінок і переконань, яка впливає на професійне становлення індивіда, формування готовності до навчання через все життя, здатності до самоорганізації та конкурентоспроможності на ринку праці.

Як мета навчання знання виконують такі функції: онтологічну (уявлення про дійсності); орієнтовну (знання – орієнтир вибору діяльності); оцінну (знання, як база ставлення до дійсності). Характеристиками якості знань можуть бути: системність, безперервність, узагальненість, оперативність, гнучкість, інтегративність.

Єдність загального і професійного знання являє собою сукупність знань, яка допомагає вирішенню дидактичних завдань, що стоять перед професійною підготовкою. Підготовка сучасного фахівця в умовах інтеграції за-

гального та професійного знань – це процес професійного становлення особистості, зумовлений високим рівнем професіоналізму науково-педагогічних кадрів, інноваційними технологіями навчання та виховання, власною навчальною та науково-дослідною активністю. Професійність світогляду передбачає активну життєву позицію, можливість певного впливу на реальність. Становлення людини як професіонала безпосередньо пов'язане з її розвитком як особистості і передбачає появу або нових якостей і властивостей, або розвиток задатків, які людина мала.

Високий рівень розвитку людини, досягнутий у діяльності, у праці є показником наявності професійно орієнтованого світогляду. Саме професійність світогляду, “професійне бачення світу” є ознакою сформованості професіоналів не за віком і наявністю відповідних дипломів, а за своєю суттю.

Висновки. Таким чином, нами окреслено сутність професійного світогляду майбутнього фахівця як невід’ємної складової професіоналізації, визначено його структуру, рівні, етапи становлення.

Виходячи із вищерозглянутого, можемо зробити висновок, що професійний світогляд, як система професійних ідеалів, інтелектуального та ціннісно-емоційного ставлення до професійної діяльності, здатність до самоорганізації і конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, являє собою систему принципів, переконань, які визначають професійну орієнтацію, загальне розуміння змісту, призначення, цінностей професії.

Основою системи професійних цінностей виступають загальнолюдські цінності. Ядром професійного світогляду фахівця є ціннісні орієнтації, що відображають моральний базис професії. Від того, якою мірою професійні цінності набувають для спеціаліста особистісного сенсу і значущості, багато в чому залежить результативність його майбутньої діяльності.

Слід зазначити, що основні складові професійної картини світу виникають у початковий період професійного самовизначення особистості і майже не зазнають радикальних якісних змін у процесі подальшої професійної соціалізації. Оскільки професійний світогляд формується на стику науково-теоретичного і життєво-практичного пізнання природи, людини, суспільства та відрізняється внутрішньою суперечливістю, то побудова цілісної, інтегративної теорії і подолання її відриву від практики – завдання професійної підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Арцишевський Р.А. Мировоззрение: сущность, специфика, развитие / Р.А. Арцишевський. – Л., 1986.
2. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень]; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008.

3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинг. ун-та, 1967.

4. Мироззрение и проблемы его формирования в процессе преподавания социально-гуманитарных, естественно-научных и специальных дисциплин / [сост. М.Н. Белозеров]. – М. : МГУ, 1995.

5. Мироззрение. Духовность. Ценности : сб. науч. ст. / А.П. Горячев ; [науч. ред. А.П. Горячев]. – Волгоград : ПраймПресс, 2000.

6. Философия : курс лекций / [Л.Н. Сиднев, В.А. Долгинцева, Н.Д. Коваленко и др. ; под ред. Л.Н. Сиднева]. – Запорожье : ГУ “ЗИГМУ”, 2006.

7. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. С.Я. Батышева]. – М. : Наука, 1999.

ОНОФРІЙЧУК Л.О.

КОМПОНЕНТИ МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

Однією з важливих умов модернізації системи освіти в Україні є професійна підготовка педагогічних кадрів, здатних успішно вирішувати завдання всебічного виховання і розвитку дітей дошкільного віку. Основними напрямками модернізації системи дошкільної освіти стали: орієнтація на створення гнучкої багатофункціональної системи дошкільних навчальних закладів (далі – ДНЗ) різних форм власності, що враховують потреби і можливості різних родин, а також інтереси дитини; формування освітнього простору з типовим розмаїттям дошкільних навчальних закладів, що визначається Положенням про дошкільний навчальний заклад України, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 р. № 305 [7].

Нова система дошкільної освіти, що зароджується, вимагає нових підходів і до підготовки майбутніх вихователів взагалі, і до управлінської діяльності зокрема.

Проблемі професійної підготовки вихователів присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. За останні десятиріччя в Україні було проведено ряд досліджень, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі (І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кузьміна, Л. Міщик, Л. Хомич та ін.).

Вимога сьогодення щодо підготовки педагогічних кадрів, у тому числі й майбутніх вихователів, – відповідність вимогам сучасних підходів та принципів, оскільки дошкільна освіта є першою ланкою, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. На цьому акцентують ува-

гу, розглядаючи проблеми вдосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різних аспектів фахового становлення майбутнього вихователя, Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, К. Волинець, Н. Гавриш, Н. Денисенко, Л. Зданевич, О. Кучерявий, Н. Лисенко, М. Машовець, Л. Машкіна, Г. Підкурманна, Л. Пісоцька, Т. Поніманська, Н. Ничкало, С. Сисоєва, М. Сичова, Т. Слободянюк та інші.

Незважаючи на певні досягнення у цій галузі, проблема підготовки студентів спеціальності “Дошкільна освіта” займає й досі маргінальну позицію, що істотно обмежує здобутки у сфері управління дошкільною освітою в межах дошкільного навчального закладу.

Мета статті полягає в розкритті проблеми структуризації професійно орієнтованих дисциплін у контексті підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності.

Соціально-економічні, соціокультурні процеси останнього десятиліття позначилися на процесі розвитку та становлення української держави. Зміна соціальної орієнтації у будь-який історичний період неодмінно супроводжується реформуванням освітньо-виховної системи, системи підготовки кадрів. Саме на цьому наголошено у Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про дошкільну освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”). У зв’язку з цим є правомірним констатувати необхідність професійної підготовки до управління ДНЗ. Це підвищить рівень професійної діяльності майбутніх вихователів, що значною мірою вирішить кризову ситуацію в системі внутрішнього управління, пов’язану з вимогами сучасної дійсності в докорінному перетворенні всієї системи дошкільного навчання і виховання, а також неможливістю виходу окремих педагогічних колективів на це перетворення. Відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту”, особа, яка має вищу освіту, не нижчу від освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст”, стаж роботи у галузі дошкільної освіти не менше як три роки, а також організаційні здібності може призначатися керівником ДНЗ [3], а отже, кожен студент, що закінчує III освітньо-кваліфікаційний рівень, повинен мати знання щодо управління ДНЗ.

Фахова підготовка майбутніх вихователів у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану. Підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю фахового становлення, але й ефективністю особистісного зростання. Підготовка майбутнього фахівця у вищій школі реалізується у педагогічному процесі, що як відкрита, динамічна система (цілісне утворення), яка саморозвивається, включає в себе такі складові компоненти: зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової під-

готовки відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня); педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку й виховання майбутнього фахівця; педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання; суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності [2].

В основі моделювання професійно орієнтованих дисциплін лежить модель. Поняття “модель” є широковживаним не лише в науковій літературі, причому залежно від ситуації в нього вкладається різний зміст. Слово “модель” походить від латинського *modulus*, що означає міра, мірило, зразок, норма [10].

Під моделюванням розуміють дослідження об'єктів пізнання не безпосередньо, а непрямим шляхом, вивченням деяких інших допоміжних об'єктів [9]. У науковій літературі наведено ознаки, що властиві моделям: штучно створений зразок; структура, що відтворює частину дійсності у спрощеному вигляді; конкретний образ об'єкта, у якому відображено реальні або передбачувані властивості; наочна форма відтворення оригіналу.

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися точки зору В. Штофа, який визначає модель як таку, що подумки представлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [10]. У науковій літературі наведено ознаки, що властиві моделям: штучно створений зразок; структура, що відтворює частину дійсності у спрощеному вигляді; конкретний образ об'єкта, у якому відображено реальні або передбачувані властивості; наочна форма відтворення оригіналу.

Для дослідження процесу підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності ми пропонуємо використовувати системний підхід, що розглядається в науковій літературі В. Афанасьєвим, І. Блаубергом, В. Кузьмінім та іншими, як напрям методології наукового пізнання та практики, в основі якого лежить вивчення об'єктів як систем, дослідження внутрішніх та зовнішніх системних властивостей і зв'язків, які зумовлюють цілісність об'єкта, його стійкість, внутрішню організацію і функціонування саме як певного цілого, а також вивчення багатовимірності і ієрархічності, коли цілісний об'єкт розглядається як частина або елемент системи вищого порядку.

Системний підхід сприяє виявленню дієвого механізму професійної підготовки майбутнього вихователя до діяльності в педагогічному просторі; дає змогу визначити структурні елементи моделі підготовки, здійснити їх аналіз; надає право виділити стійкі зовнішні та внутрішні зв'язки, проаналізувати взаємодію складових на всіх рівнях структурної ієрархії; дає можливість простежити умови забезпечення цілісності процесу підготовки; дає змогу аргу-

ментувати систему принципів, розкрити зміст і обґрунтувати доцільність вибору методичного інструментарію.

Особистісно-діяльнісний підхід зумовлює головні методологічні орієнтири організації дидактичного і методичного забезпечення процесу професійної підготовки як системи, яка сприяє вирішенню проблем професійно особистісного становлення майбутнього вихователя і задоволення його освітніх потреб.

Керуючись положеннями системного та особистісно-діяльнісного підходів, визначимо концептуальні основи моделі підготовки майбутнього вихователя до управлінської діяльності в процесі професійно орієнтованих дисциплін: 1. Відповідність підготовки спеціаліста у навчальних закладах сучасним вимогам, що відображені у міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актах і наукових дослідженнях. 2. Цілісність змісту професійної педагогічної підготовки завдяки органічній єдності структурних компонентів моделі підготовки. 3. Спрямованість технології на розвиток креативного мислення майбутнього вихователя, його фахової мобільності та інших значущих умінь, необхідних для управлінської діяльності. 4. Формування дослідної культури фахівця як основи переходу від репродуктивного відтворення отриманих знань у типових ситуаціях до проблемно-пошукового способу знаходження необхідної наукової інформації й активного використання її у нестандартних ситуаціях, формулювання педагогічної проблеми, визначення шляхів її вирішення, розкриття власного потенціалу в самореалізації [4].

Першочерговим завданням під час розробки системи підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності є проектування нормативно-правового та програмно-методичного забезпечення цього процесу у педагогічній системі вищої професійної школи. Зазначений фактор передбачає наявність навчально-методичного комплексу і проекту навчально-виховного процесу, якість впровадження яких згодом буде перевірена під час проходження студентами активної педагогічної практики у дошкільному навчальному закладі.

Багатоаспектність підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності забезпечується принципами міждисциплінарної інтеграції, системності, професійної спрямованості, модульності, гнучкості, особистісної усвідомленості та вимагає: чіткого визначення цілей і завдань, відповідного змістового наповнення курсів професійно орієнтованих дисциплін; обґрунтування структури професійної підготовки, визначення механізму функціонування поетапної методики з формування управлінської компетентності спеціаліста освітньої галузі; прогнозування передбачуваних результатів; впровадження спецкурсів “Менеджмент в дошкільній освіті” та “Проектування управлінської діяльності майбутніх керівників дошкільного навчального закладу”; нагромадження навчально-методичного матеріалу для здійснення управлінсь-

ких функцій під час проходження педагогічних практик у дошкільних закладах освіти. Поетапна методика включає відповідні знання, уміння, навички і передбачає усвідомлення майбутніми вихователями значущості процесу управління.

Модель підготовки вихователів до управлінської діяльності, яка розроблена та апробована під час дослідження, є цілісним педагогічним утворенням, що характеризується наявністю внутрішніх зв'язків між такими структурними компонентами: цільовий, мотиваційно-ціннісний, змістовий, технологічно-процесуальний, контрольний-оцінний.

Цільовий компонент передбачає моделювання головних цілей підготовки вихователя до управлінської діяльності у вітчизняному освітньому просторі: визначення методологічних орієнтирів побудови моделі виховного процесу; формування основ управлінської компетентності як важливої складової характеристики індивіда, показник якості кваліфікаційної характеристики спеціаліста педагогічної галузі, що практикує у певному середовищі.

Мотиваційно-ціннісний компонент (активізація внутрішніх сил майбутнього вихователя на досягнення мети підготовки до управління; активізація бажання самоствердитися у власних досягненнях у просторі управлінської діяльності) охоплює: усвідомлення соціокультурної та педагогічної самоцінності управлінської діяльності; формування внутрішніх потреб у самовдосконаленні, саморозвитку та самореалізації; розвиток культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у певному середовищі на принципах толерантності; формування мотивації до здійснення управлінської діяльності.

Змістовий компонент (аудиторна і позааудиторна діяльність) у своїй структурі містить такі складові: навчальні дисципліни (“Дошкільна педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Організація і керівництво ДНЗ”, “Виховання дітей у різновіковій групі”, фахові методики тощо); навчальних спецкурсів “Менеджмент в дошкільній освіті” та “Проектування управлінської діяльності майбутніх керівників дошкільного навчального закладу”; педагогічна практика: пробна, переддипломна, науково-педагогічна; індивідуальні форми роботи: індивідуальний навчальний план студента, збір інформації з певної проблеми для практичного використання під час педагогічної практики, створення індивідуальної бази даних з різних управлінських аспектів тощо; групові форми роботи: тренінги, гуртки, клуби за інтересами, секції тощо; колективні форми роботи: педагогічні читання, обговорення з викладачами навчальних дисциплін однієї проблеми, але з позицій різних наук; дискусії з управлінської тематики тощо.

Практично-діяльнісний компонент зосереджує увагу на методиці послідовного впровадження у площину практичної діяльності студентів технології підготовки майбутнього вихователя до здійснення управлінської діяльності, структурними елементами якої є такі етапи: актуалізаційно-аналітичний, ін-

формаційно-змістовий, логіко-систематичний, науково-дослідний, творчої професійної самореалізації у виховному середовищі.

Контрольно-оцінний компонент моделі передбачає здійснення контролю за ефективністю трансформації навчальної діяльності у професійну шляхом визначення рівнів управлінської компетентності та спеціально-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності (високий, достатній, середній, низький).

Ефективність впровадження компонентів моделювання професійної підготовки вихователя до управлінської діяльності визначається комплексом психолого-педагогічних умов: вивчення і врахування об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на процес підготовки студентів до управлінської діяльності; активізація, осмислення і збагачення суб'єктного (особистісного) досвіду управління ДНЗ; використання потенціалу навчального закладу в контексті виховання та розвитку необхідних для управлінської діяльності особистісних якостей; послідовну реалізацію змісту, що розкриває теоретично-практичні основи управлінської діяльності; програмно-методичну забезпеченість процесу підготовки майбутніх студентів дошкільного факультету до управлінської діяльності; містить накопичення, відпрацювання і реалізацію студентами умінь і навичок управлінської діяльності на всіх етапах професійної підготовки.

Нові підходи до змісту професійної підготовки майбутнього вихователя суттєво впливають на особливості викладання фундаментальних дисциплін, що передбачає перегляд змісту, стандартів, критеріїв оцінювання, методик моніторингу результативності. Сьогодні недостатня увага у навчальному процесі ВНЗ приділяється підготовці до управлінської діяльності.

Висновки. Таким чином, вважаємо за необхідне дійти висновку, що виокремлені нами компоненти моделювання поліпшать підготовку майбутнього вихователя до управлінської діяльності, чим і забезпечать її ефективність у майбутньому. Ми не претендуємо на вичерпне висвітлення означеної теми. Поза лаштунками дослідження залишається опис моделі підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін.

Література

1. Базова програма розвитку дітей дошкільного віку “Я у світі”/ [наук ред. та упоряд. О.Л. Кононко]. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я.Я. Болюбаш. – К. : Компас, 1997.
3. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III // Дошкільне виховання. – 2001. – С. 4–33.

4. Єрмакова Н.А. профессиональной подготовке педагогических кадров / Н.А. Єрмакова // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 10. – С. 99–100.
5. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / [под ред. С.А. Смирнова]. – М., 2000.
6. Пісоцька Л.С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до управлінської діяльності / Л.С. Пісоцька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у 2 ч. / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало]. – К., 2001. – Ч. 2. – С. 90–93.
7. Положення про дошкільний навчальний заклад : затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 р. № 305 // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 51. – С. 2–6.
8. Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю / [упоряд. Л.В. Артемова, Н.В. Лисенко]. – К., 1996. – 206 с.
9. Шарапов О.Д. Економічна кібернетика : навч. посіб. / О.Д. Шарапов, В.Д. Дербенцев, Д.Є. Семьонов. – К. : КНЕУ, 2004. – 231 с.
10. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 300 с.

ПОЛЯКОВА І.В.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Соціально-економічні перетворення в Україні змінили парадигму освіти й зумовили необхідність переходу на адекватну їй інноваційну систему креативної освіти. Її мета – формування високодуховної творчої особистості, готової не тільки глибоко усвідомлено і системно сприймати навчальну інформацію, самостійно вести пошук нових знань, генерувати нові ідеї, але й мати потребу в творчості, у безперервному творчому саморозвитку, потребу в творчому способі життя, що дасть змогу максимально ефективно, творчо самореалізуватися в майбутньому.

І якщо вчитель хоче мати попит у новому освітньому соціумі, його діяльність має бути креативною. Щоб бути успішним у професійній сфері, необхідно розвивати свою ерудицію, інтелектуальну культуру, тобто бачити проблеми, володіти сучасною методологією творчості, методами постановки і вирішення творчих завдань.

Мета статті – розглянути проблему формування якостей креативності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Значний внесок у вивчення творчої (креативної) діяльності учнів зробили такі дослідники феномену креативності, як: зарубіжні – Дж. Гілфорд, Е. Торренс, К. Тейлор; вітчизняні – А. Воронін, Т. Галкіна, В. Дружинін,

В. Звягінський, Н. Кузьміна, Я. Пономарьов, Л. Хуснутдинова, О. Щербаков та інші.

З огляду на праці науковців креативність прийнято розглядати як “творчість”, творчі здібності людини як певну особливу властивість (стійку особливість) людського індивідууму, що зумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність.

На формування та розвиток креативності мають вплив особисті якості учня, а також емоційні та мотиваційні фактори. Водночас у психолого-педагогічній науці немає єдиної думки щодо мотиваційних характеристик креативності. Одні вважають, що креативний індивід намагається найкраще реалізувати себе, максимально відповідати своїм можливостям, оволодівати новими видами діяльності. Інші вважають, що мотивація креативних здібностей учнів полягає у прагненні до ризику, перевірці меж своїх можливостей.

Т. Галкіна і Л. Хуснутдинова у своїх дослідженнях підтвердили думку про те, що оригінальні ідеї приходять не на перших стадіях вирішення креативних завдань, а вже в процесі їх вирішення. Вони довели, що творчі здібності мають бути сформовані, і лише потім вони можуть отримати можливість для своєї реалізації. Стимуляція мовленнєво-мисленнєвої креативності може бути створена шляхом настанов учнів на творчу оригінальну відповідь і це більшою мірою впливає на продуктивність низькокреативних людей [4].

Гуманістична орієнтація освіти змінила уявлення про її мету й завдання, поставивши в центр уваги комплекс соціальних цінностей, орієнтацію на базову гуманізацію культурного розвитку, творчу реалізацію особи. У зв'язку з цим на сучасному етапі відбувається перегляд змісту і техніки освіти, у тому числі й у вищій школі (Л. Виготський, А. Асмолов, Є. Бондаревська, І. Котова, А. Леонтьєв, А. Непомнящий, А. Петровський, К. Роджерс, В. Тугарінов, В. Чудновський, Є. Шиянов, Г. Пономарьова, О. Молчанюк, Л. Нечепоренко, І. Прокопенко, І. Якиманська).

Широке використання в педагогічній теорії і практиці термінів “самоврядування”, “саморозвиток”, “власна активність”, “самоосвіта” засвідчує актуальність особистісно орієнтованого підходу в навчанні й освіті. Всі ці терміни об'єднує те, що сам суб'єкт ініціює й організовує процес свого навчання, освіти та розвитку, тобто студент із самого початку освітнього процесу є суб'єктом пізнання.

Ми згодні з думкою Є. Бондаревської, що засоби підтримки мають бути цілеспрямованими:

а) загальна педагогічна підтримка всіх (уважне, привітне ставлення до студентів, залучення їх до планування навчально-пізнавальної діяльності, створення ситуації взаємонавчання, використання діяльнісного змісту навчання, навчальних ігор, різноманітних творчих робіт, позитивної оцінки їх досягнень, діалогічного спілкування тощо);

б) індивідуально-особистісна підтримка (виявлення індивідуальних проблем студента; тактовна діагностика розвитку, виховання і навчання, а також відстежування процесу розвитку кожного; дозування необхідності педагогічної допомоги і підтримки залежно від індивідуальних особливостей студента тощо).

Особливу і постійну увагу в процесі підготовки фахівця необхідно приділяти формуванню таких його якостей, як:

- уміння бачити зміст навчальної діяльності не у вузькопредметних рамках, а в межах широкого освітнього простору, де можливим буде здійснення закладеного потенціалу;

- здатність і готовність до оволодіння педагогічними технологіями виховання і навчання як цілісною сукупністю різноякісних засобів (дидактичних, психолого-педагогічних тощо), виходячи із потреб особи;

- уміння міркувати з приводу власних знань, цінностей і морального вибору;

- бажання і готовність до проведення психолого-педагогічних досліджень;

- оволодіння основами педагогічної майстерності (наприклад, здатності ефективно взаємодіяти із самим собою й іншими людьми, рефлексувати тощо).

На думку О. Молчанюк, сучасна діяльність педагогів має бути різноманітною, варіативною, такою, що враховує потреби і можливості студента; гнучкою, адаптивною, здатною реагувати на зміни в освітньому просторі; неповторною, особливою творчою – за характером, спрямованою на самореалізацію та саморозвиток особистості [9].

Головне завдання викладача-майстра:

- навчити студентів учитися, тобто з пасивних виконавців вказівок викладача перетворити студентів в активних суб'єктів власного навчання;

- сприяти створенню ситуацій успіху, умов для самовираження і самореалізації;

- сприяти успішній діяльності студентів у процесі навчання як на заняттях, так і в позааудиторній роботі.

Сучасний викладач має бути справжнім майстром своєї справи – досконало володіти прийомами педагогічної майстерності.

Сьогодні особливого значення набуває професійна майстерність викладача, уміння тонко інструментувати вплив на особистість і будувати його як психологічно обґрунтований акт. Вирішальною умовою ефективності процесу навчання студентів є застосування необхідних педагогічних методів і прийомів.

Педагогічна майстерність включає основні підсистеми: педагогічна технологія; педагогічна творчість; педагогічна культура; знання предмета; педагогічний стиль.

Згідно з Б. Тепловим, “творчою діяльністю” у прямому значенні слова називається діяльність, що народжує нові, оригінальні продукти високої суспільної цінності [4].

Дослідженнями А. Мелик-Пашаєва встановлено, що деякі особисті якості цілком безумовно сприяють творчості. Це, перш за все, сприйнятливість до нових ідей, творча сміливість, допитливість, спостережливість, здатність дивуватися, здатність долати стереотипи, схильність до ігор [8].

На думку А. Олах, на креативність сприятливо діють такі чинники, як радість, пристрасність, прагнення до домінування, ризику, тяжіння до незалежності, порушення порядку, подолання відчуття страху, фрустрації [11].

В. Моляко називає такі складові творчого потенціалу: прагнення до розвитку, духовного зростання; здатність дивуватися, розгубленість при зіткненні з новим або незвичайним; здатність до швидкого здобуття нових знань; здатність повністю орієнтуватися в проблемі; спонтанність, безпосередність; спонтанна гнучкість; адаптивна гнучкість; оригінальність; дивергентне мислення; сприйнятливість (“відвертість”) щодо нового досвіду; здатність легко долати розумові межі тощо [12].

За словами В. Сухомлинського, проблема творчості – одна з ділянок педагогічної цілини. Він дуже точно помітив: “Якщо в педагогічному колективі є талановитий, закоханий у свою справу викладач математики, серед учнів обов’язково виявляться здатні і талановиті математики. Немає гарного вчителя математики – немає і талановитих учнів; у цьому випадку той, хто володіє математичними здібностями, ніколи не виявить їх. Учитель – це перший світоч інтелектуального життя...” [16].

Які ж якості творчого викладача впливають на формування якостей креативності, необхідних для організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи? Ми згодні з думкою педагога і психолога В. Пиппа, що це, перш за все, орієнтація на формування творчої особи учня, заохочення викладачем його уяви, педагогічний такт, артистизм, розвинуте відчуття гумору, вміння ставити цікаві, несподівані, парадоксальні, запитання, створювати проблемні ситуації, вміння стимулювати питання учнів [13].

Й. Синиця звертає увагу на педагогічний такт, що розвиває творчість учня, оскільки передбачає потужну мотивацію навчальної діяльності. Якщо учень відчуває упевненість вчителя в тому, що учень оволодіє даним матеріалом, що труднощі будуть подолані, незважаючи ні на що, ця упевненість передається і учням, їх воля й інтелект мобілізуються, активізуються. І навпаки, щонайменша нетактовність паралізує особу, учень замикається в собі, озлоблюється [15].

Н. Кузьміна і В. Кан-Калик виділяють артистичність як одну з якостей творчого вчителя. Потрібно визнати, що багато вчителів соромляться виявляти свої артистичні дані і не прагнуть їх розвивати в собі. Неувага до цієї складової педагогічної праці починається ще в педагогічному вузі і проходить крізь усе життя інших педагогів.

Чому ж артистизм вчителя індукує творчість учнів? Йдеться не тільки про зовнішні чинники (інтонація, міміка, жест, поза), хоч і вони мають важливе значення для створення творчої атмосфери на уроці.

Артистизм – це здатність перевтілення, миттєвої трансформації в нові образи, перехід у нові ситуації і, найголовніше – вміння жити тими ідеями, які вчитель передає учням на уроці [5; 6].

А. Лук зауважує на деякі портретні штрихи людини як суб'єкта творчості:

- прагнення студентів критично ставитися до викладачів і навчальних програм (студенти самі вирішують, яким предметом і якою темою їм зайнятися);

- схильність до ігрової взаємодії з партерами, прагнення навіть складні питання вирішувати в гумористичній формі; разом із цим можна вказати на бажання постійно бути вільним від стереотипів, бути розкріпаченим, що передається в упевненості в собі, у відчутті власної гідності і умінні говорити з кафедри;

- прагнення зосереджувати увагу і утримувати її на будь-якому питанні;

- бажання у своїх роздумах спиратися на першоджерела, тлумачні, енциклопедичні словники;

- прагнення виявляти проблеми там, де іншим усе зрозуміло, і сумніватися в загальноновизнаних істинах;

- прагнення оперувати з нечітко визначеними поняттями [7].

Чи можна навчитися творчості? Це питання є актуальним на сучасному етапі і постійно обговорюється у будь-якій педагогічній аудиторії: серед науковців, викладачів вищих шкіл, учителів, керівників шкіл і органів народної освіти, методистів.

Існує точка зору (І. Волков, В. Дружинін, А. Лук), що можливість творчості пов'язана з наявністю у педагога інтуїції. Інтуїція є здатністю щодо розуміння істини шляхом безпосереднього бачення її без обґрунтування за допомогою доказу [7]. Згідно з В. Дружиніним, інтуїція – це “процес несвідомого вирішення інтелектуального завдання, супроводжується переживанням “безсумнівної правильності” [2, с. 64].

Ми впевнені в тому, що накопичення досвіду, вивчення творчої діяльності колег, розвиток усіх сфер особистості вчителя створюють передумови для розвитку інтуїції, підвищують імовірність творчих рішень.

Проаналізувавши вищезазначену психолого-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що навчитися творчості можна за умови великого прагнення, чіткої мети, при завзятості і працьовитості, при постійній самоосвіті, розвитку загальної культури особистості.

У психолого-педагогічній літературі широко обговорюється питання про те, які риси особи дають змогу вважати її творчою. Наведемо деякі з них: здатності помічати і формулювати альтернативи, ставити під сумнів на перший погляд очевидне, уникати поверхових формулювань; уміння вникнути в проблему і водночас відірватися від реальності, побачити перспективу (А. Лук); відмова від орієнтації на авторитети; здатність побачити знайомий об'єкт із абсолютно нового боку, у новому контексті (Р. Скульський); відмова від категоричних думок, поділу на біле і чорне; готовність відійти від звичної життєвої рівноваги і стабільності заради невизначеності і пошуку (М. Поташник) [7, с. 14].

Інші автори відносять до ознак творчої особи здатність до асоціювання – здатність до швидкого і вільного переключення думок від руху в одному напрямку до руху в зворотному, здатність викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації (С. Медник); здатність до оцінних думок і критичності мислення – уміння обрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здатність до перенесення рішень (Е. Торранс); готовність пам'яті – оволодіння чималим обсягом систематизованих знань, впорядкованість і динамічність знань, а також здатність до згортання операцій, узагальнення і відкидання неістотного (Х. Зіверт) [3; 4]. В. Давидов до ознак творчості відносить здатність побачити ціле раніше, ніж деталі, здатність до перенесення функції одного предмета на інший.

Умови творчості вчителя розкриває ряд авторів (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна й інші). Вони вказують на зв'язок творчості вчителя з творчістю учнів й інших учителів; затримку результату і необхідність його прогнозування; атмосферу публічного виступу; необхідність постійного зіставлення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій [5; 6].

Креативний підхід до життя вимагає від людини певної мужності і сили. Автор досліджень, присвячених креативності, В. Козленко звертає увагу на ті чи інші варіанти мужності: це можуть бути упертість, самодостатність, незалежність, сила характеру, сила Его тощо; людина вже не прагне подобатися тим, хто її оточує, відповідати їх очікуванням, вона не боїться бути непопулярною [17].

Над концепцією про складові творчого потенціалу працювали такі автори: І. Волков, В. Давидов, Ф. Іващенко, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, А. Матюшкін, А. Мелик-Пашаєв, Г. Парсонс, В. Пипп, Я. Пономарьов.

Опрацювавши дослідження вищезазначених науковців, ми встановили і виділили якості, що сприяють педагогічній творчості, а також дають змогу

виявити і розвинути творчий потенціал студента: націленість на формування творчої особи вчителя; педагогічний такт; заохочення вчителем уяви учнів; артистизм (уміле використання міміки, пантоміміки, володіння своєю особою, голосом, управління своїм самопочуттям з метою впливу на слухача, залучення його до співтворчості); розвинуте відчуття гумору; уміння ставити цікаві, несподівані, парадоксальні, цікаві питання; уміння створювати проблемні ситуації; уміння стимулювати питання; сприйнятливості до нових ідей; творча сміливість; допитливість; спостережливість; здатність долати стереотипи; схильність до ігор; інтуїція; формування своєї творчої спрямованості; уміння ставити перед дитиною творчі завдання; розумова активність; кмітливість і винахідливість; прагнення здобувати знання, необхідні для виконання конкретної практичної роботи; педагогічна “зіркість”; працьовитість; здатність бачити загальне, головне в різних і різне в схожих явищах; уміння відступати від взірця, шаблону; здатність ставити під сумнів на перший погляд очевидне; уникати поверхових формулювань; уміння вникнути в проблему і водночас відірватися від реальності, побачити перспективу; відмова від орієнтації на авторитети; здатність побачити знайомий об’єкт із абсолютно нового боку, у новому контексті; відмова від категоричних думок, поділу на біле і чорне; готовність відійти від звичної життєвої рівноваги і стабільності заради невизначеності і пошуку; легкість асоціювання; здатність до оцінних думок і критичність мислення; готовність пам’яті; здібність до згортання операцій, узагальнення і відкидання неістотного; здатність побачити ціле раніше, ніж деталі; здатність поєднувати особисту творчість із творчістю учнів й інших учителів; здатність прогнозувати результат; здатність до публічного виступу; здатність до постійного зіставлення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій; педагогічна уява (передбачення наслідків своїх дій); здатність прийняття самостійного рішення в несподіваних ситуаціях; здатність любити (професію, учнів, справу); особливої ролі набуває здатність до професійно-педагогічного самовдосконалення вчителя – найважливішого аспекту його педагогічної творчості.

Результатом такого широкого й ефективного розвитку комплексу якостей, необхідних для творчої діяльності, має стати самостійно створений (творчий) продукт. Творчість, індивідуальність виявляються хоча б у відступі від взірця.

Креативність – творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися в мисленні, відчуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, що характеризують особу в цілому. Креативність є найважливішим і відносно незалежним чинником обдарованості. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового досвіту, скільки сприйнятливостю до нових ідей.

В. Кан-Калик, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, Е. Босс у своїх працях зосереджують увагу на чинниках, що перешкоджають прояву креативності.

Р. Скульский у загальній формі спробував відповісти на питання, не що характерне, а навпаки, що несумісне з творчою діяльністю: скутий темперамент, постійне побоювання поривів і помилок, байдужість до успіху, що згодом спричинює професійний песимізм, визнання власної непридатності, розчарування у виборі професії і подальший перехід педагога в інші сфери діяльності. Одна із причин цього – недостатня підготовка до творчої діяльності майбутніх учителів. В. Козленко дійшов висновку, що боязкість і невпевненість у власних силах вбивають творче начало в людині, не залишають креативності шансів виявитися [17].

Ми проаналізували роботи вищеназваних авторів і зробили висновок, що розвитку педагогічної креативності перешкоджають: уникнення ризику; прагнення до успіху за будь-яких умов; жорсткі стереотипи в поведінці; конформність; несхвалення оцінки уяви, фантазії, дослідження; уподобання авторитетам; песимізм; визнання власної непридатності; розчарування в обраній професії; скутий темперамент; постійна боязнь поривів і помилок; байдужість до успіху; консерватизм.

Ситуація соціальної нестабільності, що породжує кризові зміни в житті людей, висувають підвищені вимоги до стійкості як щодо зовнішніх дій, так і щодо внутрішніх стресових симптомів.

Успішна реалізація способу вирішення проблемної ситуації можлива за умови подолання так званого антиінноваційного бар'єру.

Антиінноваційний бар'єр у діяльності вчителя зумовлений як його індивідуальними особливостями, так і соціально-психологічними рисами педагогічного співтовариства.

Отже, формування стійкості вчителя до зовнішніх подразників, а також уміння диференціювати їх стає важливим завданням педагогічної освіти.

Р. Тафель писав, що необхідно виростити нову породу людей – людей-імпровізаторів, людей, здатних приймати блискавичні, творчі рішення. Нам необхідно зрозуміти, що на сучасному етапі людина, яку ми звикли називати “умілою”, “підготовленою” або “розумною”, має інше трактування (наприклад, це, напевно, вже людина не тільки з багатим життєвим досвідом, а й та, яка наперед знає, як вирішити будь-яку проблему) [4].

З огляду на це, слід створити нову модель навчання, що показує, яким чином і в якій послідовності слід виховувати бажання і смак до креативної діяльності, а також уміння креативно мислити, зокрема:

1. Усвідомлення необхідності творчої (креативної) діяльності для саморозкриття особистості і для досягнення успіху, усвідомлення можливості творчого розвитку, вивчення особливостей творчої особи і вивчення основних характеристик творчого процесу.

2. Вивчення теорій креативності (Дж. Гілфорда, теоретичних поглядів Кестлера, Де Боно, Гордона).

3. Вивчення конкретних креативних технік, таких як “перенесення ідей”, “метафоричний зв’язок ідей”, “пошуки ідеального рішення”, “мозкова атака”, “ментальні карти”, “метод кластерів”, “синектика”, “морфологічні матриці”, “список визначень” тощо.

4. Застосування креативних здібностей вимагає заохочення нових інтересів, розширення досвіду, відвертості до сприйняття незвичайних ідей, створення умов для якнайповнішого використання всіх здібностей особи, включаючи і здібність до креативності.

Висновки. Проаналізувавши погляди на явище креативності вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів, ми дотримуємося думки, що креативність – це здатність людини до конструктивного мислення і поведінки, а також усвідомлення й розвитку свого позитивного досвіду. Креативність є складовою творчого потенціалу разом з іншими якостями, такими як інтелектуальні здібності, висока захопленість роботою. Креативність розглядається нами як життєво-активна потреба особи в перетворенні дійсності. На нашу думку, вона є інтеграцією різних якостей особи, що слід формувати. З огляду на вищезазначене, ми вважаємо, що креативність є інтегральною якістю, яка виявляється в інтелектуальній і соціальній сфері. Креативний педагог у процесі своєї діяльності виявляє себе творчо.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, присвячену креативності, ми визначили ряд ознак педагогічної креативності. Ці ознаки, на нашу думку, можна вважати необхідними для організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналізуючи проблему креативності, можна зробити висновок, що, як і раніше, невирішеним залишається питання діагностики і розвитку педагогічної креативності. Це досить актуальна проблема, і від її рішення залежить розвиток як окремого індивіда, так і соціуму в цілому.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Дружинин В.Н. Интеллект: структура, развитие, диагностика / В.Н. Дружинин // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. – Тверь, 1997. – Т. 9. – С. 64.

3. Зиверт Х. Тестирование личности / Х. Зиверт. – М. : Нолидж, 1997. – С. 54–60.

4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативность, одаренность / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

5. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

6. Кузмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузмина. – Л. : ЛГУ, 1969. – С. 4–12.
7. Лук А.Н. Проблемы научного творчества / А.Н. Лук // Академия наук СССР. Сер.: Наука и технический прогресс. – М. : Наука, 1978. – 130 с.
8. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1980. – С. 4–8.
9. Молчанюк О.В. Проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О.В. Молчанюк. – Х., 2005. – 188 с.
10. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В.А. Моляко // Вопросы психологии, 2000. – № 5. – С. 136–141.
11. Олах А. Творческий потенциал и личностные переменные / А. Олах. – М. : ИПИОН АН СССР. – 1984. – 20 с.
12. Паламарчук В. Від творчої особистості до нових технологій навчання / В. Паламарчук, С. Рудаківська // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 52–62.
13. Пипп В. Свет твоего поведения / В. Пипп // Учительская газета. – 1984. – 27 ноября.
14. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М. : Педагогика, 1987. – С. 12–14.
15. Сеница И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя : пер. с укр. / И.Е. Сеница. – М. : Педагогика, 1883. – С. 83.
16. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю: избр. произведения : в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К., 1979. – Т. 2. – С. 447–698.
17. Творчество и педагогика : матер. Всесоюзной науч.-практ. конф. – М., 1988. – С. 36–38.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

БАГАТОВИМІРНІСТЬ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН НОВОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ВИХОВНИХ ВПЛИВІВ НА ОСОБИСТІТЬ

Суспільство як соціальне об'єднання людей може функціонувати та розвиватися лише за цілеспрямованої, систематичної та організованої роботи з виховання кожної особистості. Зупинка цього процесу – катастрофа для суспільства, внаслідок якої людина не змогла б піднятися до рівня особистості. Ще Я. Коменський зауважував, що зневага до виховання є кроком до загибелі людей, сімей, держав і всього світу. Тому виховання з погляду суспільного розвитку є провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти. Завдяки йому людство забезпечує свою безсмертність у соціальному розвитку.

Виховання дітей шкільного віку здійснюють у процесі навчання й виховної роботи в освітньому закладі та за його межами. Воно є цілісним процесом,

у якому органічно поєднані змістова (сукупність виховних цілей) та процесуальна (самокерований процес педагогічної взаємодії викладача і того, хто навчає, що передбачає організацію і функціонування системи виховної діяльності та самовиховання) сторони.

Мета статті – розкрити індивідуальні потреби особистості та суспільні вимоги, розглянути зміни в світовому та європейському просторі, розмежувати цінності певних структур та угруповань.

Багато науковців зверталися до вивчення обставин, що впливають на рівень вихованості особистості. Л. Зюбін звертався до часових характеристик соціуму в цілому [1], П. Ігнатенко, Л. Крицька серед великої кількості чинників виділяють громадянське виховання [2; 3], В. Іова розглядає формування правової культури особистості [4]. Цікавили вчених і проблеми виховання на засадах духовності [5; 6], управління й самоуправління.

Виховання – складна, нелінійна й багато в чому не визначена імовірнісна система, що, відповідно, вимагає багатоаспектного й багатовимірного підходу до її аналізу і проектування. Виявлення, визначення та кваліфікація суті кожної складової цієї системи, її місця в організації всього педагогічного процесу є надзвичайно складними завданнями, які не можна вирішити власне педагогічними засобами. Теорія та практика виховання постійно стикаються з проблемою співвідношення реальності (“буття”) з виховними завданнями, з виховними ідеалами, прагненнями. Виховний процес тісно пов’язаний зі станом суспільства, він спирається на реальність, рівень освіченості, умови, у яких живуть суспільство й конкретна людина.

Виховання – це процес соціальний в найширшому розумінні. З усім складним світом навколишньої дійсності людина, яка зростає, входить у безкінечну кількість відносин, кожна з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими відносинами, ускладнюється моральним та фізичним дорослішанням самої особистості. Спрямувати цей розвиток та управляти ним – завдання як викладача, так і особистості.

Спробуємо висвітлити зазначену реальність, яка є живильним середовищем для розвитку й розбудови виховних ідей та концепцій. Тим більше, що процеси, які відбуваються сьогодні в Україні, – економічні, політичні, ідеологічні, культурологічні – мають швидкоплинний, змінюваний характер. У сучасному ідеологічному просторі України постійно стикаються інтереси, цінності певних політичних та владних, провладних й опозиційних структур та угруповань, які мають характер протистояння та відкритої боротьби. У такі процеси втягуються якнайширші верстви населення, і серед них молодь. Це перший аспект трансформаційних змін, що відбуваються в суспільстві.

Другим аспектом є зміни у світовому та загальноєвропейському просторі, що також мають тенденцію до багатовимірності: тут стрімко змінюються суспільний напрям діяльності, ринок праці, розширюються комунікації та

інформаційне поле, відбувається вільний рух людей та товарів, уніфікуються системи освіти. У сучасному світі багато економічних, соціальних та культурних явищ існують і розвиваються як мережні, тобто такі, що об'єднуються між собою й ігнорують кордони, особливо політичні й адміністративні.

Україна вже частково стала частиною глобалізаційних процесів, характерних для нинішніх реалій. Вони викликають у людства не лише оптимістичні, а й правомірно песимістичні погляди на такий напрям розвитку, який породжує розрив між людьми: багаті, як люди, так і держави, багатіють, а бідні – біднішають. Великі багатонаціональні й транснаціональні компанії значно сильніші за держави. У Програмі розвитку ООН говориться про те, що багатство 200 найбагатших людей світу перевищує сумарний прибуток держав, де проживає 41% світового населення (2,3 млрд людей). Цей стан екстраполюється на системи освіти та на процеси виховання.

Третій аспект, може, й найважливіший з усіх – це процес реформування й модернізації національної освітньої системи, її модифікації та трансформації. Він тісно пов'язаний з першими двома аспектами, але має й свої складові: зміна підходів до організації освітнього простору, розширення змістового наповнення освіти, її об'єктивізація та варіативність, національна та загальногуманістична спрямованість, підвищення ефективності та якості освіти, внесення інформаційно-комп'ютерної складової, кореляція із загальноєвропейськими та світовими культурно-інформаційними процесами тощо.

Такими є сучасні аспекти становлення та розвитку виховних процесів. Адже все починається спочатку не тільки з народження дитини, а й з того, що ця дитина, підліток, юнак або дівчина приходить щоразу в оновлене і трансформоване суспільство, у нові контексти, які передбачають нові підходи, нові завдання та їх вирішення.

Зазначимо при цьому, що в Україні трансформаційні зміни пов'язані передусім з розвитком громадянського суспільства як всеохоплюючого феномену, як показника та рушійної сили трансформаційних змін. Цей процес поставив перед нами досить гострі питання і проблеми, а саме:

1. Відносини процесів виховання і навчання. Через традицію, яка теоретично розмежувала процеси навчання й виховання, навіть організувала дискусії щодо правомірності висунення тези “виховуюче навчання”, до сьогодні розглядаються дещо відокремлено, як два процеси. Звичайно, не можна їх ототожнювати, проте зараз важливо підходити до модернізаційних змін з позиції єдиного цілісного педагогічного процесу. Такий підхід передбачає насамперед перехід від пріоритетної цінності самого знання до підходу, що спирається на індивідуальний досвід того, хто навчає, на цій основі – до пошуку шляхів формування компетенцій для визначення, орієнтації, стимулювання розвитку тощо.

Сьогодні у світі поширюються нові характеристики знань: широта, універсальність, гнучкість, еволюційність, релевантність. Цим визначаються й характер їх інтерпретації, особливості оволодіння ними, у зв'язку з чим відбувається прискорена відмова від успадкованих канонів та правил, тобто розгляду знання як кінцевого результату процесу навчання, його певної абсолютної цінності. Це, на наш погляд, знання і компетенції щодо громадянського суспільства, прав та обов'язків людини, засад її діяльності. Незважаючи різні організаційні підходи в різних державах щодо включення цих знань до єдиного педагогічного процесу, об'єднують положення про необхідність не лише введення відповідних курсів до змісту освіти (громадянознавство та практичне право), а й насичення всього змісту освіти когнітивними вміннями та компетенціями про право й політику, мораль та їх роль у сучасному світі, про знання сьогоденного світу й процедурні вміння застосовувати ці знання.

2. Інша проблема, тісно пов'язана з попередньою, – мета навчально-виховного процесу. Вона є і метою, і певним результатом, оснований на загальноєвропейських та загальносвітових традиціях, регламентованих певними документами, які мають виступати загальнотеоретичними засадами наших виховних програм, концепцій, технологій. Це, насамперед, Конституція України, Декларація і Конвенція про права дитини, Всесвітня декларація про виживання, захист та розвиток зростаючої людини. Проголошені там ідеї та принципи мають принаймні враховуватися при розробці відповідної проблематики. Це ідеї виховання вільної й автономної особистості, яка визнає й усвідомлює свої права й обов'язки в суспільстві; ідеї рівності, свободи, достоїнства, визнання особистістю верховенства Закону; до цих положень сьогодні додаються ідеї підтримки культурних прав (насамперед мовних).

Сьогодні міжнародна спільнота надає значно більшого значення питанням формування обов'язків та відповідальності як новим моральним основам спільного суспільного життя. Виховання толерантності, поваги та врахування прав і свобод іншого належать до засад виховання. Національне виховання в Україні, де національні меншини сьогодні становлять 22% всього населення, має обов'язково спиратися на ідеї виховання толерантності й полікультурності.

3. Третя складова впливу трансформаційних змін на виховний процес – це проблема відносин та взаємовпливів особистості й колективу. Більшість зусиль, уваги та пошуків сьогодні спрямовується на особистість індивіда – його можливості, здатності.

Вивчаючи та опановуючи загальноновизнані теорії розвитку особистості, потрібно будувати виховні системи, що спираються на співробітництво, участь, діалог та повагу, на колективізм. Адже розвиток громадянського суспільства будується як взаємодія суб'єктів. Воно складається не стільки з дія-

льності індивідів, скільки із взаємодії груп, об'єднань, закладів, органів місцевого самоврядування, інших суспільних громадських формувань. Це передбачає вивчення, дослідження і втілення в життя програм (проектів, моделей) спільної життєдіяльності молоді та їх взаємодії. Тут у нагоді можуть стати сучасні форми й методи організації молодіжного руху, який в Україні набуває великого значення.

4. Надзвичайно важливі і притаманні саме нашому, українському суспільству, особливо в періоди його зрушень і змін, – виховання і духовність, виховання і мораль. Сьогодні знову й знову підтверджується теза про втрату попередніх ідеалів, про певний вакуум у сфері моралі, духовності. Як видається, це було справедливим для кінця 80-х – середини 90-х рр. ХХ ст., періоду різкого розвінчання цінностей та ідеалів минулого, моральних орієнтирів, багато з яких були визнані міфологічними, штучно створеними. Але сьогодні цей вакуум заповнений прищепленими мас-медіа дуже різними і далеко не кращими взірцями й ідеалами, більш прагматичними, технократично-утилітарними, а інколи й негативного спрямування.

Але потяг до моральних пошуків, загальнолюдських, національних, гуманістичних ідей, кращих вітчизняних духовних традицій закладений у нашому генотипі, і ми наполегливо шукаємо форми й методи зростання особистостей.

Сьогодні гостро стоїть проблема виховання духовності й моральності як світськості чи як долучення до релігії, що в деяких науковців і практиків стає альфою та омегою всього виховного процесу.

Проблема залишається, і її вирішення, на наш погляд, полягає не в загостренні, поляризації прихильників одних чи інших поглядів, а в пошуках шляхів її реалізації відповідно до Конституції, законів України про освіту, проголошених принципів дитиноцентризму в напрямі гармонізації, узгодженості, виваженості підходів на всіх рівнях навчально-виховного процесу і його науково-методичного забезпечення, що передбачає повноцінне висвітлення у ньому всіх основних цінностей та елементів культури.

За оцінками соціолога Є. Головахи, сьогодні в Україні спостерігається формування феномену “аморальної більшості”, яка не визнає чесність та порядність нормами соціальної поведінки, відмовляється від принципів загальнолюдської моралі, якщо вони не пов'язуються з особистим добробутом.

5. П'ята проблема, яка, мабуть, перевершує всі останні й висувається на перше місце, – виховання через мас-медіа, телебачення та інформаційно-комп'ютерні системи. Це надзвичайно потужні засоби впливу на почуття, світосприйняття й поведінку людини. Нинішнє телебачення просто не може не вступати у взаємодію із системою моральних цінностей, що існує в суспільстві. Такий вплив часто є руйнівним, особливо щодо таких загальноновизнаних етичних категорій і регуляторів поведінки, як сором і совість. Ще одна про-

блема – це телебачення і агресія, яка здатна виробляти в дітей звичку до жахів і байдужість до страждань інших людей, провокувати власну агресивність. До цього треба долучити й комп'ютерні ігри, Інтернет, вільні “прогулянки” підлітків його сайтами.

У цьому контексті необхідна власна громадянська позиція, що включає в себе гостру реакцію на кричущі факти засмічення телебачення грубою порнографією, насиллям, жахами. Але нам потрібні також і серйозні дослідження, які розкривали б механізми, шляхи й методи впливу на особистість, що зростає, засобів масової інформації й телекомунікації, давали б розуміння того, як діють новітні технології і які їх наслідки.

6. Наступна виховна проблема, зумовлена трансформаційними змінами, – це проблема виховання й ринкових відносин, тобто життя в нових умовах, часто непередбачуваних, кризових, загрозливих. Проблема ринку і суспільства стоїть досить гостро не лише в країнах Східної Європи, а й у країнах Європейського Союзу, США у зв'язку з постійними трансформаціями.

Відбувається формування в особистості захисних, превентивних механізмів ставлення до ринкового суспільства, позиції активного втручання, особливо через добровільні асоціації, у виклики ринкового суспільства як відповіді на зміни, за висловом Р. Вебера, що відбуваються в наших суспільствах, і на недоліки наших політичних, економічних, соціальних та культурних структур.

7. До означених проблем додамо й проблему виховання у сім'ї, яка перебуває також у контексті трансформаційних змін: змінюється статус, склад сім'ї, її функції, їх відображення в мас-медіа тощо. Тобто виховання в сім'ї великою мірою сьогодні залежить від загальних соціальних контекстів, як і від безпосередніх умов життя та розвитку людини, що зростає.

До дослідження процесів, що відбуваються в сім'ї, долучаються відносно автономні інституції. Це й інститут сім'ї та молоді, неурядові громадські організації, які дедалі більше займаються підтримкою сім'ї. Консолідація зусиль у цьому напрямі життєво необхідна, особливо через закритість проблематики, специфіку її розгляду, і чим вищий рівень функціональної організованості, тим сильніша потреба особистості в неформальних, нерегламентованих стосунках. Індивідуально-емоційні її потяги виходять за рамки інструментально-організованих. Тобто, крім соціальних, економічних, культурологічних трансформаційних змін, що відбуваються в Україні і виступають як об'єктивні щодо ставлення до виховного процесу, у самому вихованні існують постійні трансформації суб'єкта виховного процесу, які мають, крім наявних, усвідомлених педагогами змін, свої латентні, неусвідомлені, стихійні, що становлять неабияку складову загальновиховного процесу.

Висновки. Оскільки існує така велика різноманітність умов та учасників виховного процесу, при визначенні й прийнятті суспільством мети вихо-

вання кожен педагог, науковець мають знайти свою стежку, що веде до виховання громадянина відкритого суспільства. Адже це суспільство не можна побудувати – його можна виростити в собі, сформувавши творче, критичне мислення. Обистість, здатна до судження, аналізу, творчості, на думку Ю. Габермаса, є перспективою й метою всієї соціальної, освітньої, правової політики як основної передумови розширеної форми демократії.

Поєднання зусиль, допомога науковців у теоретичному обґрунтуванні, більш життєва й практична спрямованість академічних пошуків, намагання знайти (спираючись на практику) відповіді на виклики часу – такий плідний шлях у важкому, багатогранному процесі – процесі виховання майбутніх та сьогоднішніх громадян України.

На виховному полі України наявний і ініційований громадськими та недержавними організаціями досвід впровадження новітніх технологій підтримки молоді, корекції та стимулювання практичної діяльності.

Література

1. Зюбин Л.М. Подросток и время / Л.М. Зюбин // Профессиональное образование. – 2000. – № 4. – С. 12–17.
2. Зезюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зезюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
3. Іванчук М.Г. Інтегрований характер формування моральних якостей особистості молодшого школяра / М.Г. Іванчук // Педагогіка і психологія АПН України. – 2000. – № 1. – С. 78–83.
4. Кушнір М. Технології індивідуального навчання / М. Кушнір, Л. Липова, С. Ренський // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 16–19.
5. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания / Г.И. Легенький. – М. : Педагогика, 1990. – 163 с.
6. Огородник Л. Становлення системи громадянського виховання в умовах української державності / Л. Огородник // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 26. – С. 62–67.

РОЖНОВА Т.Є.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПТНЗ НА ЗАСАДАХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність теми дослідження зумовлена радикальними соціально-політичними й економічними реформами в Україні, що вимагають впровадження нових механізмів в управлінні ПТНЗ, організації та здійсненні професійно-технічної освіти громадян, що дасть змогу адаптувати підготовку фахівців до умов ринкової економіки.

Формування профтехосвіти в умовах адміністративно-командної системи управління, централізації її планування призвели до перекосів у професій-

но-кваліфікаційній структурі підготовки робітничих кадрів, мережі навчальних закладів. Наявні технології професійного навчання були спрямовані на підготовку громадян до професійної діяльності в умовах планової економіки та державної форми власності. Тож система профтехосвіти особливо гостро відчула на собі руйнування економічного потенціалу [7].

Саме тому особливого значення в сучасних умовах набуває пошук нових шляхів управління ПТНЗ, вдосконалення організації навчально-виховного процесу. Потребує значного поліпшення якість підготовки робітничих кадрів, значна їх частина не користується попитом на ринку праці. Багато невирішених проблем, що стосується економічних механізмів функціонування навчальних закладів. Недостатньо регулюються зв'язки ПТНЗ і підприємств. Відсутня система чіткого формування державного замовлення на підготовку робітничих кадрів.

Слід зазначити, що реформування системи управління ПТНЗ будь-якої галузі вимагає зміни парадигми, передусім, у напрямі сучасного управлінського мислення усіх причетних до освітнього процесу [7, с. 21].

Випускники професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ) мають стати підприємливими, конкурентноспроможними робітниками з високим рівнем кваліфікації, професійної компетентності, мобільності, здатності до швидкої адаптації в умовах сучасного виробництва [9].

Такий підхід вимагає наукового бачення управлінських проблем на основі впровадження сучасних принципів, методів та функцій, моделей управління ПТНЗ, пошуку інноваційних технологій, методик професійного, практичного навчання, тіснішого його поєднання з управлінською діяльністю закладів професійно-технічної освіти. Такий стратегічний орієнтир передбачає, перш за все, розробку моделей та науково-методичних рекомендацій до моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій для реалізації учасниками навчально-виховного процесу власної професійно-освітньої траєкторії, визначеної його можливостями, запитами, інтересами і здібностями. На сьогодні цим питанням державні органи управління професійною освітою ще не приділяють належної уваги [12, с. 67].

Загальні положення теорії менеджменту розроблені та висвітлені в працях І. Ансоффа, М. Альберта, Р. Дафта, Д. Клїлланда, В. Кінга, М. Мескона, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Хедоурі, Г. Черча та ін.; теорія соціального управління – у працях О. Аверіна, В. Афанасьєва, О. Берга, М. Вебера, Б. Гаєвського, Д. Гвішиані, Г. Дмитренка, Ф. Хміля, А. Шегди, Г. Щокіна та ін.

Актуальні проблеми з управління та організації діяльності закладів професійної освіти вивчались провідними вітчизняними вченими та практиками, серед яких: О. Годунов, Г. Дмитренко, І. Зязюн, В. Мадзігон, П. Кер-

женцев, О. Савченко, Г. Попов, О. Ковальов, Д. Кайдалов, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, Р. Шакуров та ін.

Науково-теоретичні та організаційно-педагогічні основи управління в системі професійно-технічної освіти висвітлено в працях С. Артюха, С. Батишева, А. Дьоміна, В. Мадзігона, М. Махмутова, Г. Пустовійта, Л. Сергеевої, О. Щербак, М. Ярмаченка та ін.

Концептуальні положення управління закладами освіти розглянуто в працях Ю. Бабанського, В. Краєвського, В. Кричевського, М. Кларіна, О. Коротаєвої, В. Маслова, С. Мухіної, Г. Селевка, О. Сухомлинської, П. Худоминського, А. Хуторського, В. Шаркунової та ін. Філософський та Соціологічний аспекти висвітлено в працях В. Андрущенка, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кудіна, В. Кременя, В. Лутая, В. Солодкова та ін. Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень свідчить про посилення уваги науковців до вивчення основних тенденцій і специфіки підготовки робітничих кадрів в Україні, організації системи управління професійною освітою в цілому та професійно-технічною освітою зокрема із частковим застосуванням в управлінській діяльності інноваційних технологій.

Проте в науково-дослідних працях поза увагою залишилися науково-методичні рекомендації щодо впровадження моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій.

Розробка методичних рекомендацій щодо впровадження моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій ускладнюється на сьогодні у зв'язку з недостатністю теоретичного опрацювання його основ, забезпечення потрібного науково-методичного обґрунтування та практичної реалізації в процесі управління ПТНЗ, що зумовило виникнення суперечностей між: сучасними вимогами до моделі управління ПТНЗ в умовах нових соціально-економічних відносин та практичним застосуванням інноваційних технологій; недостатністю розробленості теорії, методики і технології застосування інноваційних технологій в управлінні ПТНЗ та необхідністю вдосконалення системи управління ПТНЗ; нагальними потребами керівників ПТНЗ у практичному застосуванні інноваційних технологій та рівнем їх професійної компетентності.

Усе викладене вище зумовило вибір теми дослідження “Науково-методичні рекомендації щодо впровадження моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій”.

Мета статті – запропонувати науково-методичні рекомендації щодо впровадження моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій; розкрити суть принципу інноваційності в управлінні ПТНЗ як одного з пріоритетних і динамічних у контексті обґрунтування представлених науково-методичних рекомендацій, розробка та реалізація яких сприятиме розвитку

ринкових відносин і зростанню рівня підготовки кваліфікованих робітників для різних галузей господарства країни.

Управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій – динамічний процес, що має змінити інертність, необґрунтований консерватизм.

Таке завдання можна реалізувати за умови відповідної підготовки керівника ПТНЗ, викладача та майстра виробничого навчання. Ми вважаємо, що така підготовка має здійснюватись постійно через моделювання, відбір та реалізацію оптимальних умов педагогічної діяльності, завдяки яким відбувається адаптація освітнього процесу до загальноосвітнього та державного розвитку, занурення викладача та майстра виробничого навчання в процес його безперервного професійного та особистісного зростання. Виявлено, що головне завдання має полягати в наближенні природних здібностей кожної дитини до навчально-виробничого процесу і забезпечити його інноваційний характер. Проте вирішення цього завдання не можна зробити без здатності керівника ПТНЗ, викладача, майстра виробничого навчання самим усвідомити характер кожної епохи [6; 9].

Наше дослідження є одним із засобів підготовки викладача, майстра виробничого навчання до інноваційної діяльності, забезпечення розвитку ПТНЗ, що буде можливий при здійсненні інноваційної управлінської діяльності, зміст якої ми визначили у моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій.

Ця модель дає змогу керівнику набути стратегічного мислення, здатності до прогнозування майбутнього, створювати і розвивати якісно нову організаційну культуру ПТНЗ, залучати до управління учасників навчально-виробничого та навчально-виховного процесів, визначити місце, зміст і обсяг діяльності суб'єктів управлінської діяльності. У результаті впровадження моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій може бути створене особистісно орієнтоване освітнє середовище, яке є інноваційним за своєю суттю та відповідним до потреб держави, ринку праці, замовників кадрів [11].

Запропонований у моделі зміст інноваційної управлінської діяльності керівника ПТНЗ передбачає здійснення такої управлінської діяльності, яка визнається зразком відносин для учасників навчально-виробничого та навчально-виховного процесів, відповідальності, безперервного вдосконалення професійної майстерності та особистісного зростання. Враховуючи її багатофункціональність, нами розроблено методичні рекомендації для керівника ПТНЗ. Вони можуть бути використані будь-якою категорією педагогічних працівників, що прагнуть та здійснюють інноваційні процеси:

1. Формування управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій починається зі створення та реалізації системи власної самоосвіти, що забезпечить теоретичну підготовку до здійснення інноваційних процесів. Теоретичні засади сучасної освітньої інноваційної діяльності спираються частково на

методологію ХХ ст., а новітні – на сучасну філософію освіти. Це дослідження загально-наукових засад освітньої інноватики: історико-генетичного базису (О. Попова), педагогічних інновацій (Л. Даниленко, В. Паламарчук), інноваційного освітнього менеджменту [11, с. 153–154].

Теоретичну базу керівника ПТНЗ, що здійснює інноваційну управлінську діяльність, мають становити:

- теоретичні напрацювання основ інноваційного менеджменту;
- теорія освітнього менеджменту та інноваційного освітнього менеджменту;
- теорія педагогічного менеджменту;
- основи педагогічної іноватики;
- закономірності перебігу інноваційних процесів, сформульовані дослідниками на різних етапах їх розвитку: закон незворотної дестабілізації педагогічного середовища; закон обов'язкової реалізації освітнього процесу; закон стереотипізації педагогічних інновацій (за дослідженнями Н. Юсуфбекової); внесені корективи до тлумачення цих закономірностей за В. Паламарчук, Б. Чижевським та закони, що характеризують управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах (за Л. Даниленко);
- забезпечення в управлінській діяльності особистісно орієнтованого підходу;
- доцільність інноваційної управлінської діяльності (орієнтованість на специфіку ПТНЗ, потреби та можливості учасників навчально-виробничого та навчально-виховного процесів) та стратегічність (орієнтація на розвиток та його відповідність майбутньому, потребам ринку праці, розвитку освітньої галузі, держави);
- складові інноваційної управлінської діяльності, якими є філософський, мотиваційний, креативний, рефлексивний, технологічний компоненти [1; 2].

2. Філософський компонент з'ясовує головні сучасні підходи до інноваційної управлінської діяльності керівника ПТНЗ, які формують його основу мислення, методологію; мотиваційний компонент розв'язує проблему задоволення особистісних і професійних потреб у їх поєднанні, з'ясовує чинники позитивної та негативної мотивації, поєднує мотив особистої та колективної спрямованості, визначає зміст діяльності окремої особистості у загальній колективній праці та її результаті; креативний компонент вимагає від керівника ПТНЗ визнавати інноваційну освітню систему як креатину, здатну створювати та реалізовувати оригінальні ідеї, об'єднувати колектив для їх реалізації, поліпшуючи таким чином психологічний мікроклімат та надаючи реальне право вибору варіанта педагогічної діяльності.

3. Аналіз інноваційної управлінської діяльності та її вплив на розвиток колективу, моніторинг та самомоніторинг діяльності керівника ПТНЗ, визначення результативності кожного підрозділу та їх конкретний і загальний вплив на розвиток ПТНЗ можливий в умовах реалізації рефлексивного компоненту складових інноваційної управлінської діяльності.

Технологічний компонент налаштовує суб'єктів інноваційної управлінської діяльності на створення відповідних умов, що забезпечать створення конкретного інноваційного продукту.

4. Для здійснення інноваційних процесів керівник ПТНЗ повинен сформувати управлінську команду та обрати відповідний стиль управління.

Під стилем управління ми розуміємо форми і методи управління, які здійснюються у відносинах з учасниками навчально-виробничого та навчально-виховного процесів. Поняття “стиль управління” у своєму змісті відображає керівника-лідера, тобто визначає здатність керівника впливати на окремі особистості чи групи людей, спрямовуючи їх діяльність на досягнення мети організації.

Вчені (Л. Барютін, С. Валдайцев, А. Васильєв, П. Завлін, В. Кабаков, І. Мінко, К. Пузиня, Л. Серова та інш.) виділяють дві категорії стилів управління: управління, орієнтоване на виконання завдань, і управління, орієнтоване на працівників. Управління, орієнтоване на працівників, відтворює особистісно орієнтований підхід до управління і створює сприятливі умови для творчої праці та використовує такі методи, як делегування повноважень, мотивації і комунікації для регулювання міжособистісних відносин у колективі. Природно, що при здійсненні управлінської практики необхідно поєднання обох категорій управління, завдяки чому відбувається досягнення визначених цілей інноваційної діяльності шляхом поєднання суворого дотримання процедур планування, організації, контролю та реалізації особистісно орієнтованого підходу та функцій, визначених нами як специфічні для здійснення інноваційної управлінської діяльності.

Нова філософія освіти передбачає виховання високоосвіченої, конкурентоспроможної, життєво успішної творчої особистості.

Досягнення цієї мети базується на принципах демократизації, системності.

Сформулювати своє обличчя, неповторний імідж ПТНЗ – завдання не з простих, що вимагає серйозного підходу та щоденної планомірної цілеспрямованої роботи.

Імідж сам по собі не виникає, створюється він поступово й вимагає великих інтелектуальних, фізичних зусиль, а також капіталовкладень. Батьки роблять вибір на користь ПТНЗ за умови, якщо імідж навчального закладу відповідає їхнім потребам у галузі освіти й виховання дітей, а найголовніше – у підготовці висококваліфікованого робітника.

Можна виділити такі основні стадії формування іміджу:

- I – створення початкового іміджу;
- II – імідж, який прогресує;
- III – сформований імідж навчального закладу.

Початковий імідж включає:

- створення особистого іміджу керівника ПТНЗ;
- створення і згуртування управлінської команди;
- підбір, розстановка кадрів, формування команди виконавців;
- створення оптимальних умов для забезпечення учнів якісною і сучасною освітою;
- налагодження контактів з підприємствами, з іншими навчальними закладами, органами місцевої влади, ВНЗ;

Прогресивний імідж має такі ознаки:

- наявність відповідної ідеології, стратегії розвитку ПТНЗ;
- високий авторитет управлінської команди керівника навчального закладу;
- згуртованість колективу педагогів;
- наявність традицій, звичаїв;
- відпрацьована система прийняття й виконання рішень.

Управління у широкому розумінні цього терміна, – це безперервний процес впливу на об'єкт управління (особистість, колектив, технологічний процес, підприємство, навчальний заклад, державу тощо) для досягнення оптимальних результатів. Реалії сьогодення постійно висувають перед керівником ПТНЗ проблемні завдання: впровадження нових технологій, організація випуску конкурентоспроможних високоосвідчених робітників, пошук і вихід на нові ринки, фактична (не формальна) увага до рівня підготовки випускників, вирішення комплексу соціальних питань, пошук нових методів стимулювання праці, розвиток самоврядування й одночасне зміцнення дисципліни – усе це в середовищі невизначеності, ризику, особистої відповідальності. Принципові зміни в політичному, економічному житті країни, запровадження ринкових принципів управління вимагають від керівника навчального закладу глибокого вивчення сучасних методів і форм прийняття рішень. Кожний фахівець у сфері управління зобов'язаний володіти теорією, практикою і мистецтвом управління, уміти чітко визначати цілі своєї діяльності, визначати стратегію й тактику, необхідні для їхнього досягнення, приймати управлінські рішення і нести відповідальність за них. Інструментом для здійснення управлінського впливу є рішення.

Висновки. Отже, спираючись на дослідження науково-практичних матеріалів, модель управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій та вивчення її результативності, нами розроблено загальні правила ефективної інноваційної управлінської діяльності:

1. Інтеграція усіх інноваційних завдань як фундаментальної основи зростання конкурентоспроможності ПТНЗ в єдину інноваційну концепцію.

Це означає, що:

– усі педагогічні працівники усвідомлюють і розуміють прийняту інноваційну концепцію розвитку і підтримують її;

– усі підрозділи ефективно взаємодіють і погоджено розвиваються у межах визначеної концепції;

– інноваційні процеси зорієнтовані на підготовку висококваліфікованого робітника в умовах ринку праці.

2. Створення і стимулювання результативного інноваційного клімату.

3. Постійна розробка і використання методів управління інноваційними проектами.

4. Підготовка ПТНЗ та просування інноваційних наробок на ринку освітніх потреб.

5. Забезпечення ефективності та економічності інноваційних процесів.

Критерієм успіху інноваційної управлінської діяльності ПТНЗ є забезпечення таких інноваційних процесів, що відповідають потребам замовників кадрів та конкурентоспроможності навчального закладу.

Література

1. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посіб. / Л.І. Даниленко. – К. : Главник, 2006. – 144 с.

2. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті / Л.І. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.

3. Сучасні підходи до управління професійно-технічними закладами : навч.-метод. посіб. / Л.І. Даниленко, Л.М. Сергеева ; [за заг. ред. В.В. Олійника]. – К. : Етіс Плюс, 2007. – 104 с.

4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

5. Закон України “ Про інноваційну діяльність” // Закони України : в 12 т. – К. : Книга, 1996. – Т. 8. – С. 202–212.

6. Мельник В. Підвищення кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу як інноватора освітнього процесу / В. Мельник // Директор школи. – 2002. – № 9. – С. 5–6.

7. Мельніченко В.В. Особливості менеджменту у професійно-технічній освіті : навч. посіб. / В.В. Мельніченко. – М. : КВІТ, 2006. – 237 с.

8. Морозов Ю.П. Инновационный менеджмент : учеб. пособ. для вузов / Ю.П. Морозов. – М. : ЮНИТИ ДаНа, 2000. – 446 с.

9. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія / С.М. Ніколаєнко. – К. : Київ. нац. тор.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

10. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

11. Погрібна Н.С. Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.С. Погрібна. – К. : ЦІННО АПН України, 2006.

12. Рожнова Т.Є. Організаційно-педагогічні засади використання інноваційних технологій в управлінні професійно-технічним навчальним закладом / Т.Є. Рожнова // Імідж педагога. – № 2 (101). – С. 67–70.

РЯБОВОЛ Л.Т.

ЗАКОНИ ДИДАКТИКИ В НАВЧАННІ ПРАВОЗНАВСТВА: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЇ

Дидактика, як будь-яка наука, має свої закони, з яких виплавають закономірності, принципи та правила навчання, стверджує С.С. Пальчевський [1, с. 253]. Принципи дидактики завжди містять у собі фундаментальне значення законів, а науково-педагогічна теорія піднімає той чи інший закон навчання в ранг принципу. У цьому розумінні, вказує А.М. Алексюк, посилаючись на В.М. Головіна, закон, закономірність і принцип є однопорядковими явищами, але не тотожними категоріями. Суть справи полягає в тому, що дидактичні закони й закономірності об'єктивно існують у реальному навчальному процесі, а принципи дидактики не можуть мати самостійного значення. Свого регуляторного значення вони набувають лише завдяки правильному відображенню об'єктивно діючих педагогічних законів [2, с. 102]. Закони й закономірності є теоретичною основою регулювання ефективного перебігу певного процесу, практичної діяльності людини. В.І. Бондар зазначає, що вони не містять прямих вказівок і рекомендацій, як діяти в конкретних ситуаціях, а є теоретичною основою для розробки й обґрунтування дій і поведінки людини на рівні принципів, правил, вимог [3, с. 132].

У шкільній практиці постають питання, пов'язані з розмежуванням понять “закони”, “закономірності” та “принципи”; зі з'ясуванням значення законів дидактики у процесі навчання в цілому та правознавства зокрема.

В.В. Ягупов зазначає, що навчальний процес має свої закони та закономірності, які визначають порядок досягнення цілей і завдань навчання, сприяють ефективному управлінню навчальною діяльністю, надають можливість передбачити результати навчально-виховної роботи, науково обґрунтувати та оптимізувати зміст, методи й форми навчання учнів [4, с. 281]. Найбільш ґрунтовні дослідження проблеми законів і закономірностей навчання в Україні здійснені такими вченими, як В.І. Помагайба та І.П. Підласий.

Деякі науковці не звертаються до поняття закону в дидактиці, обмежуючись поняттям закономірності. М.М. Фіцула вказує, що дидактика має свої закономірності, які зумовлюють зміст, структуру, результати навчання [5, 242

с. 121]. Навчання не може бути спонтанним, некерованим процесом. Н.П. Волкова зазначає, що за сутнісними особливостями воно є системою взаємопов'язаних та взаємозалежних чинників і компонентів, функціонування кожного з яких, як і всієї системи, підпорядковане загальним і специфічним закономірностям [6, с. 314].

Серед фахівців у галузі дидактики є й такі, які взагалі не використовують у своїх наукових працях поняття “закон” і “закономірність”. Серед них: Ш.І. Ганелін, Б.П. Єсіпов, А.П. Кондратюк, М.Г. Казанський, Т.С. Назарова. С.П. Баранов та О.Я. Савченко опосередковано вказують на існування закономірностей у контексті розгляду питання принципів навчання. Так, С.П. Баранов зазначає, що принципи навчання виражають певні об'єктивні його закономірності [7, с. 99]. Дидактичні принципи – найважливіша категорія теорії навчання. Вони відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність учителя та учнів, зберігають своє загальне значення в навчанні всіх дисциплін на всіх його етапах. Це зумовлено тим, що принципи відображають фундаментальні закономірності навчання (усталені залежності його результатів від умов організації), які об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі [8, с. 90].

Мета статті – визначити сутність самого поняття закону в дидактиці; охарактеризувати дидактичні закони; з'ясувати специфічні особливості їх дії у процесі навчання правознавства учнів основної та старшої школи.

Оскільки навчання правознавства за своєю сутністю є пізнанням, то можна стверджувати, що в процесі навчання діють ті самі закони й закономірності, які визначають ефективність будь-якого пізнавального процесу. Вважаємо, що ці закони діють у процесі пізнання, отже, й у навчанні, об'єктивно, тобто незалежно від того, знають чи не знають про них педагоги. Цікавим у даному аспекті є твердження В.І. Бондара, відповідно до якого, оптимізація процесу навчання, як бажаність, досягається інтуїтивно чи з урахуванням пізнаних законів. Тобто навіть якщо закони не є пізнаними, вони діють у процесі навчання, чим і детермінується необхідність глибокого вивчення їх сутності та механізмів дії. Обґрунтовуємо це тим, що навчання, як спосіб передачі досвіду від одного покоління до іншого, існувало з давніх-давен, проте пізнання його законів і закономірностей почалося значно пізніше й триває досі.

У процесі аналізу педагогічної літератури ми встановили, що закон – це філософська категорія для позначення об'єктивних, загальних, стабільних зв'язків, явищ, процесів, об'єктів дійсності, що може слугувати основою для наукового передбачення характеру розвитку цих явищ, процесів та зміни об'єктів (С.С. Пальчевський); це категорія, яка відображає необхідне, істотне, стійке, повторюване, загальне для цієї галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності (В.І. Бондар); педагогічна категорія для позначення об'єктивних, суттєвих, необхідних, загальних, стійко повторюваних явищ за

визначених педагогічних умов, взаємозв'язок між компонентами педагогічної системи, що відображає механізми самоорганізації, функціонування й розвитку; закон відображає педагогічне явище на рівні сутності та відповідає на питання: якими є суттєві зв'язки й відношення між компонентами педагогічної системи (В.І. Андреев) [9, с. 105–106, 109]; закони дидактики – це її об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки, які виявляються під час організації та проведення навчального процесу й відображають його сутність (В.В. Ягупов).

У навчанні правознавства, як процесі та системі, діють загальні закони дидактики. Найважливішим серед них є закон, відповідно до якого навчання, зокрема його зміст, цілі, методика, зумовлюються рівнем політичного, соціального-економічного, культурного розвитку суспільства й усією сукупністю суспільних відносин. Вважаємо, що дія цього закону в процесі навчання правознавства в школі виявляється особливо яскраво. Це пояснюється тим, що в сучасних умовах активізації політико-правових процесів в Україні та світі увага до шкільного правознавства підсилюється, оскільки саме в процесі його навчання можна забезпечити підростаюче покоління знаннями, сформувати уміння й навички, які допоможуть учням в аналізі та розумінні подій, що відбуваються навколо, а також знадобляться їм у подальшому житті для участі у розбудові громадянського суспільства та правової держави, до якої прагне Україна. Отже, потреби держави і суспільства в обізнаних у правознавстві людях зумовлюють актуалізацію шкільної правознавчої освіти та привертають увагу до неї з боку як державних освітніх діячів, так і вчителів, дітей і їх батьків.

Умовою ефективного функціонування громадянського суспільства є наявність у кожного з його членів знань про свої права, свободи та обов'язки, а також уміння їх реалізувати й захищати у разі порушення. Відповідних знань і вмінь особа може набути в процесі навчання правознавства в школі. Сучасний етап розвитку економіки й господарювання характеризується переходом до ринкових засад, що також є ознакою розвинутого громадянського суспільства. За таких обставин усе більше людей реалізують свої права на здійснення підприємницької діяльності, а отже, актуалізуються знання правових основ її регулювання, якими особа також збагачується, навчаючись правознавства в основній та старшій школі. Таким чином, шкільна правознавча освіта стала відповіддю на запити та потреби держави, суспільства й кожної окремої особи в знаннях про державу, право та законодавство. Виходячи із цього, визначається мета шкільної правознавчої освіти, яка полягає у формуванні в учнів системи відповідних знань, необхідних навичок і вмінь, тобто правової компетентності, адже лише компетентна в правознавстві людина, по-перше, потрібна сучасним державі та суспільству; по-друге, буде комфортно й упевнено себе почувати, вступаючи в різноманітні суспільні відносини, переважна бі-

льшість з яких сьогодні регламентуються правом. Окреслена мета може бути досягнута лише за умови опанування певного змісту та застосування відповідних організаційних форм і методів навчання, навіть проведення контролю адекватними завданням способами. Так, сформувати практичні уміння й навички застосовувати теоретичні знання законодавства можна лише за умови запровадження в навчання активних та інтерактивних методів і форм, що передбачають опрацювання учнями змісту нормативно-правових актів, вирішення на цій основі практичних завдань і вправ, юридичний аналіз ситуацій, включення школярів у різноманітні відносини, в які вони можуть вступати у своєму житті, тобто проведення дидактичних ігор тощо.

Підвищує авторитет правознавчої освіти в школі й той факт, що особи, обізнані в праві, користуються повагою в суспільстві, до них звертаються по пораду та допомогу. Ця обставина може розглядатися і як один з мотивів старанно вивчати правознавство, а також відіграє роль профорієнтаційного чинника. Зазначимо, що за умови оптимізації шкільної правознавчої освіти, у свою чергу, вона також може впливати на рівень розвитку держави й суспільства, зумовлювати їх політичний, соціальний, культурний та духовний розвиток, таким чином, забезпечується зворотний зв'язок між станом шкільної правознавчої освіти й суспільним прогресом.

Важливим законом, який реалізується в навчанні правознавства в школі, є поєднання в процесі навчання завдань розвивального й виховного характеру, що передбачає опанування учнями знань про державу, право і законодавство, формування в них відповідних умінь і навичок, всебічний розвиток особистості, а також забезпечення виховного впливу на неї. У контексті розкриття цього питання зазначимо, що більшість його дослідників виходять з того, що головною метою освіти є формування всебічно розвинутої особистості, яка б гармонійно поєднувала свої інтереси й прагнення із загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими, екологічними тощо). Цей ідеал і розглядається нами як найважливіший у педагогіці, дидактиці, методиці навчання правознавства, але, як і кожний ідеал, він не завжди збігається з реальними процесами освітянської діяльності, тобто співвідношення останніх залишається однією з найважливіших проблем вказаних наук.

У навчанні правознавства діє закон цілісності та єдності дидактичного процесу. Він реалізується остільки, оскільки компоненти навчання діють у єдності та утворюють систему. Система навчання правознавства являє собою сукупність взаємопов'язаних, взаємозумовлених і взаємозалежних компонентів, якими є цільовий, змістовний, пізнавально-мотиваційний, організаційно-методичний, контрольний-управлінський та результативний. Застосовуючи синергетичний підхід, ми встановили, що вона є динамічною та нелінійною, а зміни хоча б однієї з її складових можуть зумовити зміни всієї системи, хоча це й не є обов'язковим, оскільки одним із принципів вказаного підходу є ви-

падковість, яка може унеможливити або ж знівелювати дію цілого закону. Крім того, при синергетичному підході систему навчання слід розглядати як динамічну, нелінійну, тобто таку, яка розвивається під впливом різноманітних факторів, а саме: внутрішніх і зовнішніх, об'єктивного й суб'єктивного характеру, що передбачає урахування положень та дії першого загальнодидактичного закону. Слід враховувати й незворотність, відповідно до якої, на нашу думку, зміни одного з елементів системи не завжди зумовлюють зміни інших її складових, і як наслідок, усієї системи, якщо, наприклад, ці зміни мали суто формальний характер. Так, якщо в програмних документах змінити лише формулювання цілей освіти, залишивши незмінним зміст, результати будуть сталими, тобто неузгодженими з новою метою. Водночас, якщо відповідно до нової мети буде змінено зміст, методи, організаційні форми, то зміняться й результати, проте це вже буде нова, інша самоорганізована система.

У навчанні правознавства в школі діє й такий загальнодидактичний закон, як єдність та взаємозв'язок теорії і практики, відповідно до якого в процесі навчання правознавства передбачається зв'язок теорій і практики, зокрема, для досягнення мети шкільної правознавчої освіти, а саме: опанування учнями не лише теоретичних знань, а й вироблення в них практичних навичок і вмінь їх застосовувати.

В.В. Ягупов вказує на такий закон, що діє у вітчизняній дидактиці, як зумовленість навчання характером діяльності учнів. Відповідно, на ефективність процесу навчання в цілому та правознавства зокрема впливає співвідношення між педагогічним управлінням і розвитком особистої активності учнів як суб'єктів учіння, між способами організації дидактичного процесу та його результатами, тобто власне характер навчально-пізнавальної діяльності учнів має формувати зміст навчання та визначати основні напрями їхнього професійного становлення й удосконалення.

У реалізацію зазначеного закону в шкільній практиці також можуть вноситися корективи, пов'язані з нелінійністю систем та випадковою дією окремих факторів, під якою ми розуміємо в тому числі необов'язкову можливість однозначного й точного прогнозування та передбачення розвитку системи. Так, якщо, наприклад, розвиток особистості (особистої активності учня) випереджає з різних причин педагогічне управління, то прогнозування подальшого процесу навчання, виховання й розвитку цієї особистості ускладнюється, оскільки обтяжується вирішенням багатьох непередбачуваних раніше завдань. Крім того, залишається невизначеним, як може вплинути окреслена ситуація некерованості (або ж недостатньої керованості) одного учня на різні групи та класний колектив у цілому. Можливо, один випадок, який випав із загального правила, не підпав під дію загального закону, зумовить принципові зміни в організації навчального процесу не лише в конкретному класі, але й

у всьому навчальному закладі з метою підвищення ефективності навчання, або ж навпаки.

Пізнання дидактичних законів, їх сутності та механізмів дії є важливою проблемою, яка досліджується педагогікою, дидактикою, історією педагогіки, філософією освіти та іншими науками. Це пояснюється тим, що закони діють об'єктивно й визначають ефективність усієї системи освіти та її результати. Проте сучасний етап розвитку не лише України, але й усього світу та людства вимагає перегляду сутності цих законів або зміни в підходах до неї.

Як засвідчує М.В. Карлов, система освіти сьогодні перебуває в кризовому стані. Про це свідчать такі тенденції, як: подальше збільшення кількості неграмотних у світі (близько 1 млрд осіб); поява і розвиток функціональної неграмотності населення; повсюдне зниження якості освіти; зростання розриву між освітою та культурою, освітою й наукою; відчуження того, хто навчається, від процесу навчання [10, с. 5–10]. Тож постає питання про те, як це можливо, адже закони дидактики продовжують діяти й мали б унеможливити появу окреслених вище явищ. Проте означені проблеми наявні й, відповідно, зумовлюють актуальність пошуку нової остатньої парадигми. Це пояснюється тим, що подолання глобальних проблем, регіональних та національних конфліктів, характерних для сучасного етапу розвитку цивілізації, тісно пов'язується з досягнутим рівнем освіти всіх членів суспільства. Проте система освіти завжди ґрунтується на науковому розмінні світу й людини, яке визначає цілі, завдання освіти, її зміст, принципи та методи.

Враховуючи непересічне значення дидактичних законів, все ж зазначимо, що постнекласичний етап розвитку науки засвідчує, що жорсткий детермінізм та редукціонізм, які були основою механістичного погляду на світ, не можна розглядати як універсальні принципи наукового пізнання. Це пояснюється тим, що існує чимало явищ і процесів, які не вкладаються в рамки лінійних, рівноважних і зворотних систем. У світі, який оточує нас, суттєву роль відіграє реальна незворотність, що є підґрунтям більшості процесів самоорганізації. Отже, зворотність та жорсткий детермінізм можуть бути застосованими лише в найпростіших випадках, тоді як незворотність і випадковість мають розглядатися як загальне правило, а не виняток, стверджує В. Цикін [11, с. 36].

Сучасне наукове розуміння світу має базуватися на таких принципах фундаментальної науки, як: системність, невизначеність та випадковість, інформаційна першооснова, що дасть змогу зрозуміти сутність усіх процесів самоорганізації та саморозвитку у природі й суспільстві. Вивчення в системі освіти названих основних принципів фундаментальної науки має стати основою для її подальшого розвитку й практичного вирішення багатьох проблем сучасності, вважає В.Г. Кремень [12, с. 11].

Необхідність застосування синергетичного підходу до вирішення освітніх проблем сьогодні є загально визнаною. Педагогіка раніше, ніж інші науки, підійшла до розуміння синергетичних ідей. Саме синергетика, на думку В. Цикіна, виявила стохастичність та нелінійність педагогічних законів, особливості їх дії в конкретних педагогічних ситуаціях, неоднозначність їх прояву, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний характер навчально-виховного процесу й пізнавальної діяльності. Усе перелічене вище є відображенням положень синергетики.

Досліджуючи питання законів, закономірностей і принципів навчання, у контексті необхідності розробки нової освітньої парадигми слід враховувати й інші, крім синергетичного підходу, надбання філософії освіти. Відповідно до них, навчання в цілому й правознавства зокрема сьогодні має проектуватися з урахуванням таких вихідних положень, як: відповідність освіти потребам особи, суспільства, держави; пріоритет загальнолюдських цінностей у формуванні свідомого громадянина; цілісність у формуванні особистості; гуманістична спрямованість; демократизм; випереджальний характер; неперервність; інноваційність; відкритість досягненням науки, культури, практики.

Освіта має перетворитися на таку самоорганізовану систему, яка була б зорієнтованою на майбутнє й спроможною допомогти людству у вирішенні глобальних проблем. Освіта має стати відкритою системою щодо майбутнього, причому не просто передбачити його, а обрати той перспективний шлях розвитку, що є оптимальним для вирішення окреслених проблем. Таким шляхом сьогодні вважається перехід до стійкого розвитку як магістрального напрямку цивілізаційного розвитку у взаємодії з природою. Сучасна освіта має бути трансформована з урахуванням адаптації до майбутнього, у якому як аттрактор виступає стійкий розвиток. Останній, як нова цивілізаційна мета, має стати центром науки та освіти [11, с. 37]. Отже, можна говорити про стійкий розвиток та про необхідність узгодженості з ним усього процесу навчання й навчання правознавства зокрема, як про важливий аспект сутності найголовнішого дидактичного закону, відповідно до якого освіта має відповідати на запити й потреби суспільства та держави. Таким чином, стійкий розвиток є відповіддю на запит сьогодення, й спрямованість на нього навчання правознавства у школі є вимогою сучасності.

Висновки. У результаті проведеного дослідження ми встановили, що під законом дидактики слід розуміти філософську категорію, якою позначаються об'єктивні, загальні, стабільні зв'язки, явища, процеси, об'єкти дійсності, що може слугувати основою для наукового передбачення характеру розвитку цих явищ, процесів та зміни об'єктів. Нами з'ясовано, що у процесі навчання в цілому та правознавства зокрема діють такі загальнодидактичні закони, як: політичної та соціально-економічної зумовленості цілей, змісту та методів навчання; поєднання в процесі навчання освітньої, розвивальної та

виховної цілей; зумовленості навчання характером навчально-пізнавальної діяльності учнів; цілісності та єдності процесу навчання; єдності та взаємозв'язку теорії та практики. Крім того, ми вказали на особливості дії зазначених законів у процесі навчання правознавства, а також проаналізували їх механізм, використовуючи синергетичний підхід.

Подальшого вивчення потребують загальнодидактичні закономірності й принципи з огляду на їх реалізацію та впровадження в процес навчання правознавства учнів основної та старшої школи.

Література

1. Пальчевський С.С. Педагогіка : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.
2. Педагогіка : навч. посіб. / [за ред. А.М. Алексюка]. – К. : Вища школа, 1985. – 295 с.
3. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
4. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид. випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
6. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – 2-ге вид., перероб., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
7. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / [под ред. С.П. Баранова, В.А. Слостенина]. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
9. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. университета, 1988. – 238 с.
10. Карлов Н.В. Преобразование образования / Н.В. Карлов // Вопросы философии. – 1998. – № 11. – С. 3–20.
11. Цикин В. Философия образования и синергетика / В. Цикин // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 2. – 158 с.
12. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ ст. / В.Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9–17.

САМОШКІНА Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Самостійна навчальна діяльність є невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу підготовки спеціалістів у вищій школі. У підготовці

вчителів початкових класів озброєння студентів уміннями й навичками самостійної роботи є особливо важливим. Учитель початкової школи має завжди працювати над собою, підвищувати свій професійний і загальноінтелектуальний рівень, щоб бути готовим відповісти на будь-які запитання дітей, уміти здивувати й зацікавити їх, тим самим формуючи у своїх вихованців пізнавальну активність. Для цього майбутній педагог має виробити звичку постійно самовдосконалюватись, продуктивно й раціонально витрачаючи час і свої зусилля. Тому надзвичайно важливим завданням вищої педагогічної школи є озброєння майбутніх учителів початкових класів уміннями й навичками, необхідними для продуктивного здійснення самостійної діяльності, вироблення свідомого та відповідального ставлення до неї, формування відповідної мотивації самоосвіти.

Аналіз різних аспектів проблеми організації самостійної діяльності майбутніх педагогів подано в працях М.М. Солдатенка, В.М. Хрипуна, Н.Г. Сидорчук, І.А. Шайдур, Т.В. Балицької та ін. Проте недостатньо вивчена проблема організації самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті – подати структурний аналіз поняття “самостійна навчальна діяльність”; висвітлити завдання організації самостійної діяльності в підготовці вчителів початкових класів; проаналізувати проблеми класифікації самостійних робіт, а також розглянути різні види самостійних завдань у курсі викладання педагогіки.

Самостійна навчальна діяльність є багатогранним і складним за структурою поняттям. У психолого-педагогічній літературі існує кілька визначень самостійної навчальної діяльності студентів. Проте ми вважаємо, що найбільш повне визначення цієї дефініції передбачає висвітлення її як системи індивідуальної та групової навчальної діяльності під опосередкованим керівництвом викладача під час аудиторних і позааудиторних занять, що стимулює пізнавальну активність, розвиває інтелектуальні здібності й потреби студентів у самоосвіті [4, с. 15–16]. Отже, основним завданням самостійної діяльності студентів є формування в них раціональних способів творчого освоєння наукової інформації, вирішення навчальних завдань і на цій основі набуття професійних умінь. У підготовці майбутніх учителів початкових класів завдання самостійної діяльності конкретизуються таким чином: навчити студентів самостійно вирішувати психолого-педагогічні завдання й аналізувати проблемні ситуації, пов’язані з навчально-виховним процесом початкової школи; озброїти майбутніх педагогів загальнопедагогічними, методичними та іншими знаннями, без яких неможливе подальше самовдосконалення особистості вчителя; вчити студентів спостерігати за поведінкою молодших школярів та аналізувати її, добирати найбільш продуктивні засоби спілкування з ними. Вирішення цих завдань потребує розвитку в студентів творчого мислення,

вироблення в них прагнення нестандартно підходити до педагогічних проблем, самостійно освоюючи навколишню дійсність. Для того, щоб самостійна робота з педагогічних дисциплін сприяла не лише закріпленню знань, а й формуванню професійно значущих умінь у майбутніх учителів, необхідно її пов'язувати із залученням студентів до спілкування з учителями й методистами шкіл, з дослідженням педагогічних процесів та явищ під час практики.

Щоб визначити зміст самостійної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання, розглянемо структуру самостійної навчальної діяльності. Аналіз структури цієї дефініції дає змогу виокремити ключові поняття, що є її підґрунтям, і встановити взаємозв'язок між ними. Для того, щоб графічно зобразити ці поняття, ми скористались ідеєю О.П. Муковоза, який у своєму дослідженні зобразив структуру самостійної пізнавальної діяльності за допомогою діаграми Венна [6, с. 6–7]. Наш підхід до тлумачення сутності самостійної навчальної діяльності подано на рисунку.

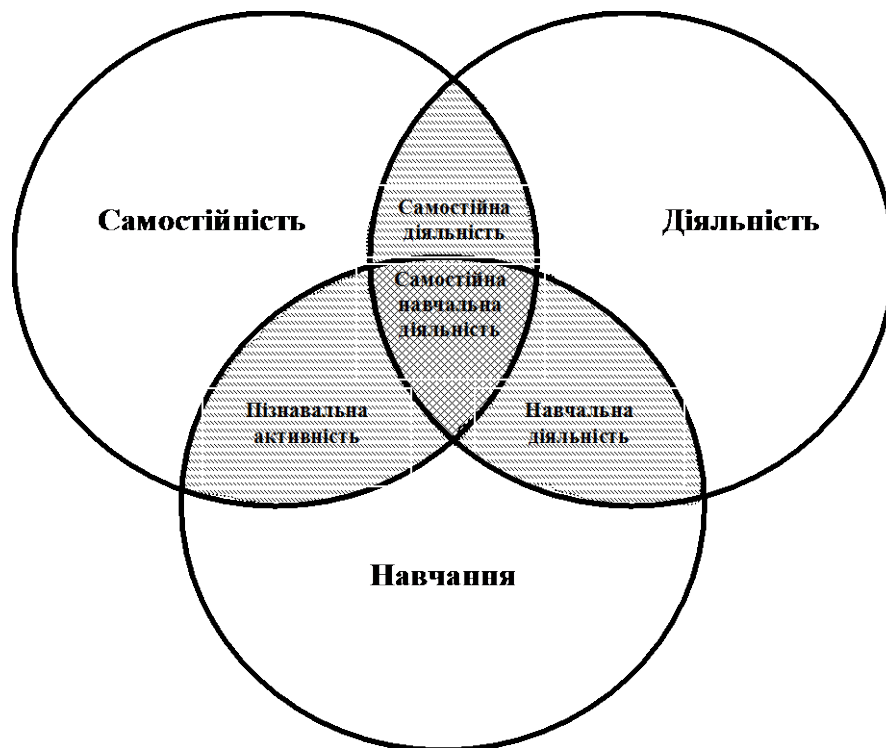


Рис. Структурна схема самостійної навчальної діяльності

Згідно з поданою схемою, навчання, діяльність і самостійність є ключовими поняттями, на яких базується самостійна навчальна діяльність. Але останнє поняття є досить складним і утворюється не безпосередньо із цих понять, а з їх поєднань. На поданій діаграмі Венна всі три поняття перетинаються одне з одним, і область перетину створює нові поняття, поєднанням яких і є самостійна навчальна діяльність. Сполучення навчання й діяльності ство-

рює навчальну діяльність; поєднання діяльності й самостійності – самостійну діяльність. Результатом поєднання самостійності та навчання є пізнавальна активність особистості. Таким чином, якість організації самостійної діяльності студентів залежить від ступеня їх пізнавальної активності, особливостей мотивації учіння й рівня сформованості навчальних умінь, наявності емоційно-вольових якостей (організованості, ініціативності, цілеспрямованості тощо).

Внутрішній аспект самостійної навчальної діяльності не може бути відокремлений від зовнішнього її вираження, що визначає її зміст. Зовнішнє вираження самостійної діяльності розкривається в понятті “самостійна робота”. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що самостійна робота являє собою форму індивідуальної роботи, що полягає в чіткій регламентації змісту, обсягу навчального матеріалу, часу, відведеного студентам на виконання певного завдання, а самостійна діяльність відображає форму пізнавальної активності особистості, тобто позицію народження нового знання, власної ідеї, вирішення пізнавального завдання. Іншими словами, самостійна робота є формою організації самостійної діяльності [3, с. 73].

З огляду на мету статті важливо зупинитись на класифікації самостійних робіт і проаналізувати їхні види, враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У педагогічній літературі існує багато видів самостійної навчальної роботи залежно від різних класифікаторів. Кожен дослідник розглядає типологію самостійних робіт у тих аспектах, які досліджує. Серед багатьох класифікаторів ми звернули увагу на види самостійної роботи за дидактичною метою й структурою пізнавальної діяльності та поклали їх в основу нашого дослідження. Необхідність використання різних видів самостійної роботи за дидактичною метою зумовлена тим, що самостійна діяльність студентів має бути організована на всіх ланках навчально-виховного процесу. Різноманітні види самостійної роботи за структурою пізнавальної діяльності забезпечують урахування різного рівня інтелектуального розвитку студентів і дадуть змогу здійснювати індивідуальний підхід в організації самостійної навчальної діяльності. Цю типологію самостійних робіт з урахуванням специфіки підготовки майбутніх учителів початкової школи подано в таблиці.

**Види самостійної роботи студентів – майбутніх учителів
початкових класів**

№ з/п	Класифікаційна ознака	Автори класифікацій	Види самостійної роботи	Види самостійних завдань з педагогіки
1	За дидактичною метою	Б.П. Єсіпов [1]	Самостійна робота з метою набуття нових знань	Попереднє опрацювання матеріалу лекцій; конспектування лекцій на заняттях; робота з книгою; перегляд уроку, записаного на відео, з подальшим його аналізом; аналіз педагогічної періодики, документів про освіту
			Самостійна робота з метою формування нових практичних умінь і навичок	Аналіз педагогічних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; моделювання можливих ситуацій із заданих проблем; розробка планів-конспектів уроків; підготовка лекцій для батьків; розробка анкет для учнів; складання характеристики дитячого колективу або окремих учнів; складання планів проведення навчально-виховних заходів
			Самостійна робота з метою закріплення знань, умінь, навичок	Написання творів-роздумів; складання порівняльної характеристики різних систем освіти або виховання, методів, форм організації навчання тощо; складання узагальнюючих таблиць
			Самостійна робота з метою перевірки знань, умінь, навичок	Підготовка відповідей на проблемні запитання; підготовка рефератів і доповідей; написання контрольних робіт з теоретичними і практичними завданнями
			Самостійна робота з метою розвитку навичок самоосвіти	Складання запитань до матеріалу минулих тем; складання рецензій на усні відповіді або виконані письмові завдання іншими студентами; створення методичної папки і постійне її поповнення корисним матеріалом

№ з/п	Класифікаційна ознака	Автори класифікацій	Види самостійної роботи	Види самостійних завдань з педагогіки
2	За структурою пізнавальної діяльності	П.І. Підкасистий [7]	Самостійна робота за зразками (відтворювальна)	Занотовування основних ідей з підручника або інших джерел; складання таблиць і схем за зразком; вирішення типових педагогічних завдань за зразком
			Реконструктивно-варіативна самостійна робота	Аналіз й обґрунтування занотованих педагогічних ідей; складання порівняльної характеристики різних процесів та явищ на основі опрацьованого матеріалу; добір прикладів, які ілюструють ті чи інші педагогічні процеси та явища; складання анотацій і тез прочитаних книг і статей
			Частково-пошукова самостійна робота (евристична)	Написання творів-роздумів; підготовка рефератів і доповідей; вирішення нестандартних педагогічних завдань; проведення власних досліджень за поданим планом (ознайомлення з особливостями самоврядування колективу учнів, спостереження й аналіз занять тощо); складання правил-пам'яток, які відображають різноманітні аспекти педагогічної роботи; доповнення існуючих планів роботи власними ідеями
			Творчо-дослідна самостійна робота	Розробка планів-конспектів занять або їх фрагментів; складання розкладу уроків; підготовка лекцій для батьків; розробка анкет для учнів; проведення інтерв'ювання вчителів; складання характеристики на класний колектив або окремих учнів класу; складання планів і програм різноманітних аспектів навчально-виховної роботи

Розмаїття самостійних завдань дає змогу не лише забезпечувати індивідуальний підхід до кожного студента, а й певним чином систематизувати його самостійну навчальну діяльність. Ми погоджуємося з М.І. Махмутовим, який зауважував, що самостійні роботи лише тоді мають дидактичну цінність і сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння, коли являють собою систему різноманітних за метою, формою та рівнем пізнавальної активності завдань [5, с. 441–442]. Використання системи самостійних робіт дає змогу забезпечувати послідовність, систематичність, зв'язок

теорії з практикою та реалізацію інших дидактичних принципів у навчально-виховному процесі.

Таким чином, у дослідженні сутності й змісту поняття “самостійна навчальна діяльність” ми підійшли до висвітлення вимог до її організації. Опрацювання педагогічної літератури із цього питання дає підстави виокремити ряд вимог, яких мають дотримуватись викладачі вищої школи, щоб забезпечити максимальну ефективність організації самостійної діяльності студентів. Ці вимоги є такими:

- дотримання в організації самостійної діяльності основних дидактичних принципів;
- органічне включення самостійної діяльності студентів у всі ланки навчально-виховного процесу;
- чітке планування самостійної навчальної діяльності й постановка конкретних цілей до кожного самостійного завдання, що виходять із загальних цілей викладання певної дисципліни;
- забезпечення всіх етапів організації самостійної діяльності студентів, починаючи від роз’яснення мети виконання самостійних завдань і закінчуючи контролем за якістю їх виконання;
- активне включення студента в самостійну діяльність як її суб’єкта;
- позитивне психологічне налаштування студентів на самостійну діяльність (вироблення вольових якостей, позитивної мотивації тощо);
- систематичне проведення індивідуальних і групових консультацій;
- озброєння студентів раціональними способами виконання самостійних завдань.

Висновки. Отже, добір змісту самостійної роботи в підготовці учителів початкових класів потребує ретельного дослідження проблеми організації самостійної діяльності у вищому навчальному закладі: аналізу її структури й видів самостійних робіт, виокремлення вимог щодо організації самостійної діяльності.

Література

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 240 с.
2. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе : учеб. пособ. / Е.В. Заика. – Х. : ХГУ, 1991. – 72 с.
3. Лейкина Н.Ю. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Н.Ю. Лейкина // Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся : межвузовский сборник научных трудов. – Ленинград, 1984. – С. 71–74.
4. Листенгартен В.С. Самостоятельная деятельность студентов : пособ. для препод. вузов / В.С. Листенгартен, С.М. Годник. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1996. – 96 с.

5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань, 1972. – 552 с.

6. Муковіз О.П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних факультетів засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. – К. : Інститут вищої освіти АПН України, 2008. – 20 с.

7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

СВАТЬЄВ А.В.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Радикальна соціально-економічна трансформація суспільства супроводжується активним зростанням молодіжної субкультури, що для України набуває особливої актуальності. Зміна соціальних інститутів в умовах перехідного періоду і становлення нових соціально-економічних відносин має неоднозначні наслідки. З одного боку, еволюція громадських інститутів сприяє закріпленню нових стратегій світу, що змінився, з іншого – призводить до відхилень у соціалізації й розширює соціальну базу становлення субкультури, що не цілком відповідає вимогам сучасного соціуму. Крім того, розширення типів молодіжної субкультури для суб'єктів, яким характерні відхилення в соціалізації, і тим самим формування ціннісних орієнтацій, далеко не завжди соціально-позитивної спрямованості, не сприяє стабілізації соціально-економічної та політико-правової ситуації в країні, виступаючи гальмівним чинником громадського розвитку. Вказані процеси добре ілюструються зміною ролі спорту в житті сучасного суспільства.

Розробка цієї проблематики особливо важлива в соціальному плані, оскільки вона стосується молоді. Адже будь-яка проблема, пов'язана із цією соціальною групою, не лише відображає реальний стан суспільства в цілому, а й зачіпає перспективи його розвитку в соціальному, економічному та політичному плані, багато в чому визначаючи питання самореалізації й особливості пошуку свого шляху в нових соціально-економічних умовах. В умовах комерціалізації наполеглива потреба певної частини молоді в спортивному самоствердженні нерідко призводить до орієнтації на суто матеріальні інтереси, що багато в чому визначається прискореним статусним просуванням при прогресуючій водночас неадаптивності. Сьогодні педагоги повинні звернути особливу увагу на особливості формування, становлення й функціонування різних типів молодіжної субкультури, у тому числі в системі конкретних соціальних інститутів. Зрештою, це дасть змогу виявити умови форму-

вання в покоління, яке вступає в життя, ціннісних орієнтацій, які адекватні вимогам соціуму, що забезпечують позитивну спрямованість соціальних процесів. Унаслідок зростання значущості сучасного інституту спорту предметом уваги й турботи можуть і повинні стати вплив цього інституту на процеси вступу суб'єкта в культуру соціуму і його самоствердження в соціальному та особистісному плані.

Тому на сьогодні розуміння фізичної діяльності особистості як цінності повинно бути дієвим фактором формування резервів різних видів фізичної культури, прогресивних тенденцій у розвитку суспільної думки й потреб в освоєнні цінностей спорту.

Саме в цьому полягає специфіка діяльності майбутнього фахівця галузі фізичної культури та спорту, який майбутню професійну діяльність пов'язує з вищим навчальним закладом, а також це слугує підґрунтям для фізкультурної освіти.

Мета статті – проаналізувати особливості формування ціннісного ставлення майбутнього тренера-викладача у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Аналіз наукової літератури з обраної теми дослідження дає підстави стверджувати, що проблема формування ціннісного ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності у вищих навчальних закладах є об'єктом наукової зацікавленості багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Наукові уявлення про єдність розумового, морального й фізичного у формуванні особи та найважливішої ролі фізичної культури і спорту в розвитку цього процесу (В.І. Лях, В.І. Столяров), а також наукові положення теорії: фізичної культури (Г.Г. Баталов, А.П. Матвеев); діяльності (В.С. Келлер, Л.І. Лубишева) змагання і фізичного виховання дітей шкільного віку (Л.І. Лубишева, В.Д. Бальсевич) [1–4; 6].

Аналіз спорту, на думку М.Ю. Мазова, як складної категорії в системі ціннісних орієнтацій, зумовлений необхідністю реагувати на практичні проблеми сучасного способу життя молоді, її соціалізації, навчальної, виробничої, дозвіллевої діяльності. Прискорений структурно-організаційний розвиток науки про спорт вимагає також вирішення цілого ряду соціальних проблем як на теоретичному, так і на практичному рівні [5].

З метою вивчення сучасного стану підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності проведено дослідження студентів вищих навчальних закладів України за спеціально розробленою анкетною. У дослідженні взяли участь 444 студенти вищих навчальних закладів, зокрема 48 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (далі – ВДПУ імені Михайла Коцюбинського), 51 студент Волинського національного університету імені Лесі Українки (далі – ВНУ імені Лесі Українки), 49 студентів Донецького державного інституту

здоров'я, фізичного виховання і спорту (далі – ДДІЗФВіС), 37 студентів Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту (далі – ДДІФКіС), 50 студентів Запорізького національного університету (далі – ЗНУ), 46 студентів Кримського факультету фізичної культури спорту та туризму Запорізького національного університету (Кримський факультет “ЗНУ”), 43 студенти Львівського державного університету фізичної культури (далі – ЛДУФК), 43 студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (далі – ЛНУ імені Тараса Шевченка), 77 студентів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (далі – НПУ імені М.П. Драгоманова).

На перше запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями з історії розвитку професійного спорту?” відповіді студентів розподілилися таким чином: з 444 студентів володіють такими знаннями 30,08%; володіють такими знаннями, але недостатньо – 43,57%; не володіють такими знаннями – 16,07%; важко було відповідати – 9,65%.

На превеликий жаль, за підсумками аналізу відповідей студентів на перше запитання анкети, ми можемо констатувати, що 43,57% недостатньо володіють знаннями з історії розвитку професійного спорту.

Рис. 1 демонструє результати відповідей студентів на перше запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями з історії розвитку професійного спорту?”

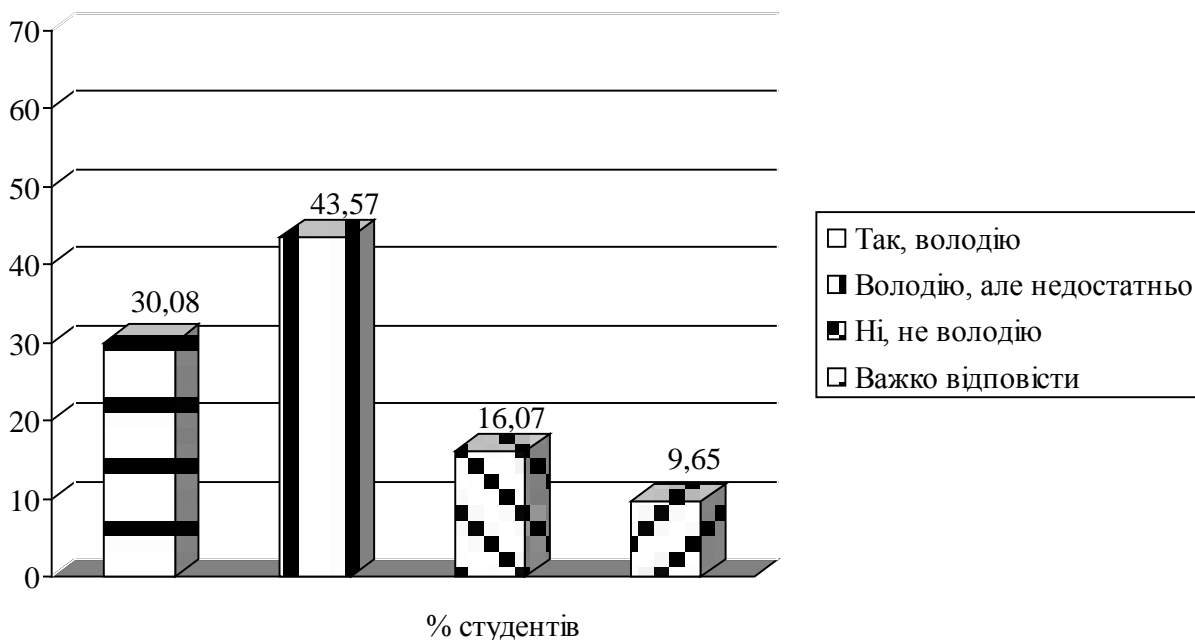


Рис. 1. Розподіл студентів, опитаних щодо володіння знаннями з історії розвитку професійного спорту, %

Аналіз відповідей студентів на друге запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями про кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача?” дав змогу з’ясувати, що з 444 опитаних студентів володіють знаннями 24,05%; володіють такими знаннями, але недостатньо – 47,60%; не володіють цими знаннями – 18,12%; важко було відповідати – 10,23%.

Підсумовуючи результати відповідей студентів на друге запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями про кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача?”, ми з’ясували, що переважна більшість, а саме 47,60% опитаних студентів, недостатньо володіють знаннями про кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача.

Рис. 2 демонструє результати відповідей студентів на друге запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями про кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача?”.

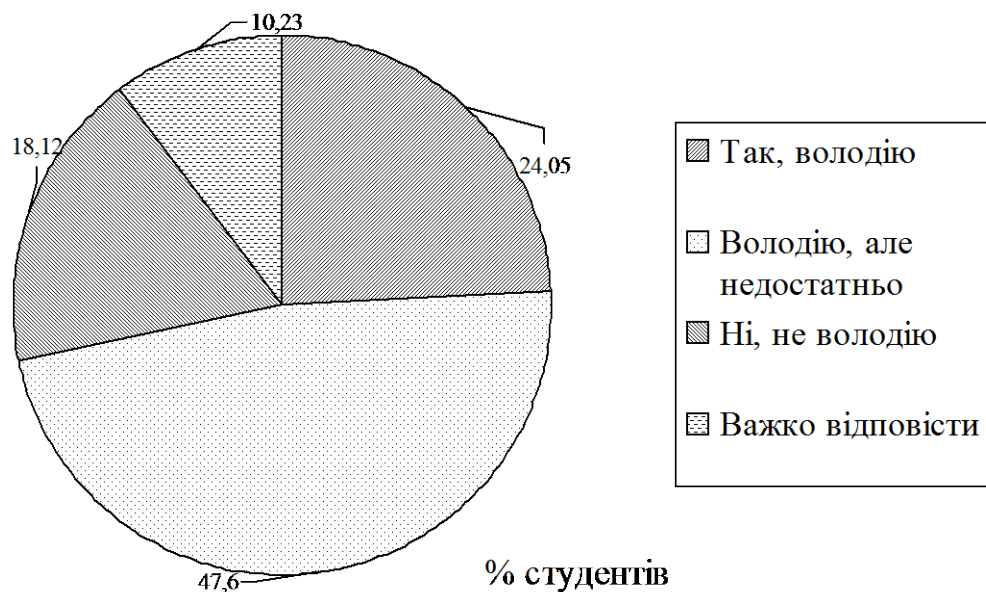


Рис. 2. Розподіл студентів, опитаних щодо володіння знаннями про кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача, %

Аналіз відповідей студентів на третє запитання анкети “Чи володієте Ви вміннями аналізувати конкретну професійну ситуацію, оволодівати новими знаннями, необхідними для вирішення неординарних або непередбачених завдань, пов’язаних зі спортивним тренуванням?” засвідчив такі результати: з 444 студентів володіють такими вміннями (30,16%); володіють цими вміннями, але недостатньо – 43,84%; не володіють вміннями – 11,34%; важко було відповісти – 14,66%.

Отже, на підставі аналізу відповідей студентів на третє запитання анкети “Чи володієте Ви вміннями аналізувати конкретну професійну ситуацію, оволодівати новими знаннями, необхідними для вирішення неординарних або

непередбачених завдань, пов'язаних зі спортивним тренуванням?” з'ясовано, що лише незначна кількість, а саме 30,16% опитаних студентів, володіють уміннями аналізувати конкретну професійну ситуацію, оволодівати новими знаннями, необхідними для вирішення неординарних або непередбачених завдань, пов'язаних зі спортивним тренуванням.

Рис. 3 демонструє результати відповідей студентів на третє запитання анкети “Чи володієте Ви вміннями аналізувати конкретну професійну ситуацію, оволодівати новими знаннями, необхідними для вирішення неординарних або непередбачених завдань, пов'язаних зі спортивним тренуванням?”

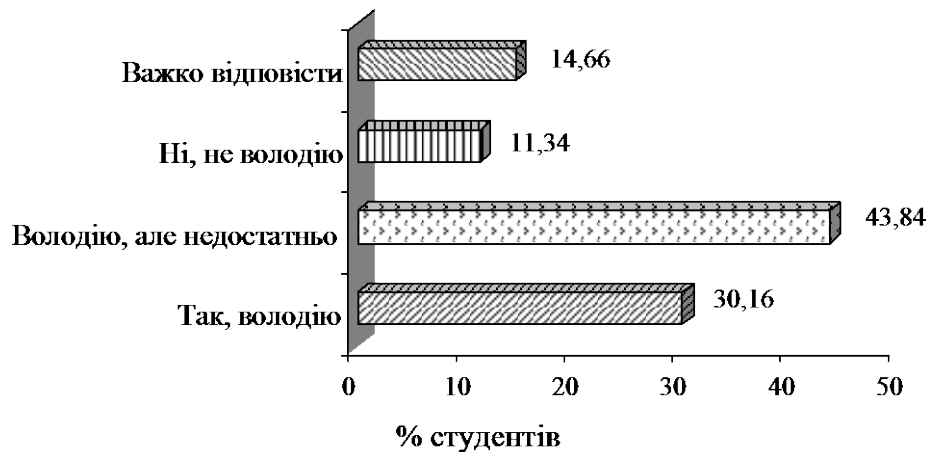


Рис. 3. Розподіл студентів, опитаних щодо володіння вміннями аналізувати конкретну професійну ситуацію, оволодівати новими знаннями, необхідними для вирішення неординарних або непередбачених завдань, пов'язаних зі спортивним тренуванням, %

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури з тань підготовки та формування в майбутнього тренера-викладача ціннісного ставлення до професійної діяльності у вищих навчальних закладах засвідчив актуальність цієї проблеми у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Зокрема, триває дослідження питань формування ціннісного ставлення майбутнього тренера-викладача до професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Проте на сьогодні ця проблема потребує більш детального вивчення.

У вітчизняному інституті спорту в умовах його професіоналізації й комерціалізації формуються два типи молодіжної субкультури: інституціонально зумовлена молодіжна спортивна субкультура, цінності якої освоюються в процесі безпосередньо фізкультурно-спортивної діяльності, і навколоспортивна субкультура, зумовлена перетворенням професійної компоненти інституту спорту на один з елементів системи шоу-бізнесу.

Ціннісні орієнтації суб'єктів спортивної субкультури істотно відрізняються від ціннісних орієнтацій суб'єктів навколоспортивної субкультури та орієнтацій підлітків, не залучених у систему спорту. Особливості ціннісних орієнтацій суб'єктів спортивної діяльності і тим самим спрямованість особистості спортсменів відображають специфіку сучасного інституту спорту як перетвореної форми фізичної культури в умовах ринкової економіки.

Ціннісні орієнтації молоді, які належать до спортивного типу і навколоспортивної спрямованості, мають певні внутрішні конфігурації, виражені в деякому комплексі якостей, які визначають стиль поведінки спортсмена, а також його відносини з іншими людьми. Будучи інституціонально зумовленими, практично вони мало залежать від регіональних умов, таким чином, є специфічними для цього типу субкультури.

Потенційна можливість вироблення в субкультурі інституту спорту соціально негативних установок (агресивність поведінки, корпоративна мораль тощо) за певних умов може реально втілитися в прецеденти масового екстремізму, набути форми соціального конфлікту з негативними наслідками. Це положення необхідно враховувати в роботі з молоддю як спортивної (тут має бути вироблена система релаксаційних заходів), так і навколоспортивної (формування етики й дисципліни поведінки уболівальника) субкультури.

Подальше дослідження передбачає здійснення в напрямі аналізу та вивчення інших аспектів процесу формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутнього тренера-викладача у вищих навчальних закладах.

Література

1. Бальсевич В.К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры – 2003ю – № 5. – С. 19–23.

2. Бальсевич В.К. Физическая культура молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теор. и практ. физ. культ. – 1995. – № 4. – С. 2–7.

3. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология, развитие и технология реализации / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 5.

4. Костюченко В.Ф. Концепция специального профессионального образования в вузах физической культуры в современных условиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры” / В.Ф. Костюченко. – СПб., 1997. – 39 с.

5. Мазов Н.Ю. Спорт как социокультурное явление : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 “Социальная философия” / Н.Ю. Мазов ; Бакширский гос. мед. университет, 1999. – 301 с.

6. Столяров В.И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) / В.И. Столяров, И.М. Быховская, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 5. – С. 11–15.

7. Сущенко Л.П. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту / Л.П. Сущенко // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. Волинського державного університету ім. Л. Українки. – Луцьк, 2000. – Вип. 4. – С. 130–137.

8. Поварницын А.П. Ценностные ориентации специалистов физической культуры и спорта в процессе учебы в вузе : монография / А.П. Поварницын. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – 300 с.

СОКОЛОВСЬКИЙ В.В.

ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОНЯТТЯ “ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА КУЛЬТУРА” В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема формування емоційно-вольової культури особистості є однією з актуальних проблем у сучасній педагогіці та психології. Взагалі емоційно-вольова сфера – від потягів через емоції й почуття до волі – бере участь у самотворенні особистості, визначенні її життєвого шляху. Але цей вплив не прямий, а опосередкований діяльністю особистості, що розкривається в її вчинках, виявляється у станах, які переживає особистість. Спроможність особистості протистояти внутрішнім перекшодам, потягам, емоціям залежить від здатності до самоконтролю. Це здатність підкоряти всі цілі, що виникають від ситуації до ситуації, від випадку до випадку, єдиній меті, яка визначає характер особистості, її лінію життя.

Сьогодні назріла необхідність теоретичного обґрунтування змісту важливих характеристик емоційно-вольової культури, визначення її ролі та місця у формуванні особистості. У світлі зазначеної проблеми проаналізуємо сутність та значення категорій “емоція” та “воля” як базових елементів емоційно-вольової культури, розглянувши її генезис в історико-теоритичному аспекті.

Питанню культури емоційно-вольового життя особистості у психології та педагогіці приділяли увагу багато науковців, а саме: Б. Ананьев, Л. Божович, Л. Виготський, В. Вілюнас, Г. Костюк, А. Макаренко, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Роль емоційно-вольової сфери людини у формуванні здорової особистості досліджували Л. Аболін, П. Анохін, Г. Бреслав, І. Бех, В. Вілюнас, Б. Вяткін, Л. Гозман, Б. Додонов, О. Кульчицька, Н. Левітов, В. Мясищев; механізми розвитку мотиваційно-потребової сфери особистості – В. Вілюнас, О. Леонтєв. Найбільш активно останніми роками зазначені проблеми розв’язуються в авіаційній, інженерній психології, у психології спорту, у дос-

лідженнях закономірностей психологічного стресу, при визначенні критеріїв професійної придатності (Л. Бучек, П. Зільберман, Т. Кириленко, Г. Ложкін, С. Максименко, В. Соловієнко, О. Чебикін, А. Черкашин), у військовій психології (О. Блінов, М. Корольчук, В. Крайнюк, П. Криворучко, В. Стасюк).

Мета статті – проаналізувати різні підходи до визначення основних складових емоційно-вольової сфери формування особистості в психолого-педагогічних джерелах; розкрити зміст поняття «емоційно-вольова культура».

Ще з давніх часів люди намагалися пізнати таємницю емоцій та волі. Відомі філософи минулого (Аристотель, В. Гегель, І. Кант, Платон, Б. Спіноза та інші) підкреслювали факт їх існування, прагнули визначити їхню роль у процесі пізнання, розглядаючи досліджувані явища як переживання.

Вагомого значення емоційно-вольова культура набуває в сучасних умовах, коли різко змінюється соціально-психологічна ситуація життєдіяльності людини під впливом науково-технічного прогресу, реорганізації основ освіти, зміни соціальних функцій суспільства.

Зробивши аналіз наукових джерел, ми дійшли висновку, що існують різні підходи до визначення змістового наповнення основних ключових понять “воля”, “емоції”, “культура”, “емоційна культура”.

Філософія стверджує, що воля – свідомо цілеспрямованість людини на виконання тих чи інших дій. Ідеалізм помилково розглядає волю, як начебто незалежну від зовнішніх впливів і обставин та не пов’язану з об’єктивною необхідністю якість, а дію й вчинки людини – як прояв «вільної» волі. У дійсності джерелом цілеспрямованої вольової діяльності людини є об’єктивний світ.

Відображений кризь призму внутрішніх умов суб’єкта (потреби, інтереси, бажання, знання тощо), об’єктивний світ створює для нього можливість ставити різні цілі, приймати рішення, чинити так чи інакше. Переважно вольовий характер дії або вчинку виявляється в тих випадках, коли людина для досягнення мети вимушена долати зовнішні або внутрішні перешкоди. Початковою ланкою вольової дії є висунення й усвідомлення мети, потім прийняття рішення діяти, вибір найбільш доцільних способів здійснення дії. Вирішальним для характеристики цієї дії як вольової є виконання рішення. Сила волі не дана людині від природи. Уміння й здатність обирати мету, приймати правильні рішення й виконувати їх, доводити розпочату справу до кінця є результатом знань, досвіду, виховання й самовиховання [12].

Сучасна психологія розглядає волю як свідому саморегуляцію людиною своєї поведінки й діяльності, регуляторну функцію мозку, що полягає в здатності активно домагатись свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди. Воля виявляється у формі організованих дій, вчинків і поведінки. Суттєвою ознакою вольової дії є вольові зусилля, що переживаються як своєрідне напруження мобілізуючого характеру. Вольова дія

починається з усвідомлення мети й прагнення до неї, яке стає дійовим, перетворюючись на бажання, намір. Відповідно до мети, яка визначає зміст та спрямованість дії, намічаються засоби її досягнення [8].

У педагогічному словнику воля тлумачиться як здатність людини діяти в напрямі свідомо поставленої мети, переборюючи при цьому зовнішні й внутрішні перешкоди. У педагогічному процесі формування волі вихованців посідає вагоме місце, тому що без сформованості вольових якостей (цілеспрямованості, дисциплінованості, організованості, наполегливості, витримки, самовладання, рішучості тощо) вихованцеві важко реалізувати свої потенційні можливості в повному обсязі [6].

Аналіз наукових праць сучасних психологів показав, що існують різні концептуальні уявлення стосовно специфіки волі людини, а саме:

- ототожнення волі зі свідомою та навмисною поведінкою й діяльністю (Є. Ільїн);
- розуміння волі як проблеми формування спонукання до дії на основі вільної форми мотивації (В. Іванников);
- тлумачення волі як проблеми самосуб'єктних відносин (В. Калін);
- визначення волі як прояву свідомо-примусових самовпливів у розв'язанні труднощів діяльності (Б. Смірнов).

Аналіз праць О.М. Леонтьєва показує, що він розглядає волю не як окремих акт, а як характеристику діяльності на рівні цілісної особистості людини та наполягає на тому, що вольовою може бути лише діяльність, яка зумовлюється соціально значущими ідеальними мотивами [7].

Далі варто проаналізувати розмаїття підходів щодо визначення поняття “емоції”.

Психологічний словник дає таке визначення: емоції – психічні стани і процеси у людини і тварини, в яких реалізуються їх ситуативні переживання. Емоції виступають також і як властивості людини, оскільки в них виявляється позитивне або негативне ставлення індивіда до певних об'єктів, сфер діяльності, до інших людей, до самої себе. Емоції виконують певні функції щодо пристосування людського організму до середовища. Класифікація емоцій здійснюється залежно від структури (прості, складні), забарвленості (позитивні, негативні), соціальної наповненості (моральні, інтелектуальні, естетичні). Сукупність емоцій і почуттів становить емоційну сферу людини. Розвиненість почуттів, здатність оптимально управляти своїми емоціями визначають емоційну культуру особистості [8].

У педагогічному словнику емоція розглядається як загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Розрізняють прості та складні емоції. Переживання задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю – це прості емоції. Вони властиві і людям, і тваринам. Прості емоції в людському житті перетворилися на складні емоції та почуття. Характерна ознака

складних емоцій полягає в тому, що вони виникають у результаті усвідомлення об'єкта, що викликав їх, розуміння їхнього життєвого значення (наприклад, переживання задоволення при сприйманні музики, пейзажу). Охоплюючи всі різновиди переживань людини: від страждань, що її глибоко травмують, до високих форм радості та соціального відчуття життя, емоції стають як позитивним чинником у життєдіяльності, підносячи активність організму, так і негативним, пригнічуючи всі його функції [6].

Відомий фізіолог П. Анохін вважає, що емоції, а саме довготривалі негативні емоції (страх, переживання болю тощо), відіграють вирішальну роль у розвитку так званих неврогенних захворювань.

За визначенням К. Ізарда, емоція являє собою складний процес, що включає нейрофізіологічний, нервово-м'язовий (мімічна діяльність) і феноменологічний (переживання) аспекти [3].

Г. Шингаров називає емоцію психофізіологічним механізмом, за допомогою якого на психічному рівні відображення дійсності під впливом зовнішніх діянь змінюється внутрішнє середовище організму [13].

Підходячи до визначення дефініції “емоційно-вольова культура”, необхідно звернутися до поняття “культура”.

Культура (від лат. cultura – оброблення, виховання, розвиток, шанування) – історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається в типах і формах організації життя й діяльності людей, в їхніх відносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностей. Культура в освіті – це її змістовна складова, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольового й ціннісного ставлення до оточення, праці та спілкування [6].

Культура – предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично-виражений рівень розвитку суспільства і людини, породжується й утверджується людський сенс буття. Мета культури – всебічний гармонійний розвиток сутнісних сил і діяльних здібностей людини. Зміст культури – безмежно прогресуюче становлення людини як суб'єкта олюднення природи, суспільства і самої себе. Культурна людина – це не віртуоз формально-етикетної шляхетності, а інтелігент (за духовною суттю), що посідає активну творчу життєву позицію і прагне найвищі здобутки людства, оптимальний раціоналізм діяльності спрямувати на утвердження творчої свободи і гідності людини як вищої цінності [8].

Подальше теоретичне дослідження пов'язане з аналізом праць, в яких автори намагалися розкрити сутність поняття “емоційна культура”.

У педагогічному словнику подано визначення поняття “культура емоційна” як вихованість емоцій; рівень розвитку емоцій, що передбачає емоційну чуйність і відповідальність за власні переживання перед собою й оточенням.

На думку В. Сухомлинського, емоційна культура – це здатність відчувати відтінки думок і почуттів людей.

І. Сілютіна визначає емоційну культуру як інтегративну духовно-практичну характеристику особистості. Почуттєвий елемент у культурі органічно пов'язаний з іншими її структурними компонентами. Розвивати емоційну культуру – значить формувати людину як духовно-фізичну систему [10].

В. Семіченко вважає, що емоційна культура – це необхідність переходу від несвавільного, імпульсивного до саморегуляції, виховання прийнятих форм вираження емоцій та почуттів [9].

В. Гриньова включає в зміст емоційної культури щирість і свободу прояву почуттів, але водночас передбачає стриманість і самовладання, тобто вміння стримувати ті почуття, які можуть неприємно впливати на інших людей [1].

Інші науковці тлумачать емоційну культуру, як:

- розвинуту здатність особистості до співчутливості, жалю, співпереживання, це чуйність до душевного стану іншої людини й відповідна реакція на цей стан (Г. Потиліко);

- систему особистих установок, які дають суб'єкту змогу адекватно усвідомлювати свої та переживання інших людей, що відображають ставлення до духовних цінностей і ідеології певного соціального середовища (А. Чебикін).

Традиційним для вітчизняної науки є об'єднання емоцій і волі в єдину емоційно-вольову сферу. На взаємодію вольових і емоційних процесів вказували психологи І. Бех, С. Рубінштейн, В. Селиванов, А. Щербаков.

Емоційно-вольова саморегуляція – система прийомів послідовного самовпливу особистості з метою підвищення емоційно-вольової стійкості в напружених і небезпечних ситуаціях. З метою емоційно-вольової саморегуляції можуть застосовуватись й аутогенні тренування.

Емоційно-вольова стійкість – здатність психіки зберігати високу функціональну активність в умовах впливу стресів, фрустраторів, як у результаті адаптації до них, так і в результаті високого рівня розвитку емоційно-вольової саморегуляції [6].

Ми вважаємо, що зміст емоційно-вольової культури необхідно розглядати через інтегроване розуміння емоційно-почуттєвих та вольових виявів особистості, які мають індивідуальну своєрідність, постійно змінюються та поповнюються. Ми вважаємо, що емоційно-вольова культура – це складне інтегративно-динамічне утворення особистості.

Складність виявляється в багатстві людських переживань та їх проявів. Про інтегративність свідчить те, що до структури емоційно-вольової культури належать взаємопов'язані компоненти. Динамічність означає, що емоцій-

но-вольова культура особистості постійно розвивається під впливом внутрішніх (інтереси, потреби, цінності) та зовнішніх (соціальні умови) чинників.

Отже, емоційно-вольова культура, на нашу думку, – це фундаментальна сутнісна характеристика особистості, яка визначає певний рівень її розвитку, здатність останньої до оволодіння власною поведінкою, адекватно виявляти власні емоції та реагувати на емоції інших, управляти емоційним станом і емоційними реакціями на зовнішні та внутрішні діяння, до самоутворення, саморегуляції, самоорганізації свого життя та діяльності, самообмеження деяких безпосередніх прагнень і потреб, самоконтролю та виявлення вольових якостей.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукової та довідкової літератури, праць педагогів і психологів ми визначили сутність поняття “емоційно-вольова культура”. Подальші перспективи досліджень у цьому напрямі можуть бути пов’язані з пошуком нових ефективних методів і технологій формування емоційно-вольової культури в курсантів військових навчальних закладів.

Література

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1991.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / Кэрл Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с. – (Серия “Мастер психологии”).
4. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
5. Калинин В.К. На путях построения теории воли / В.К. Калинин // Психол. журн. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 46–55.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
7. Леонтьев А.Н. Воля / А.Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 2. – С. 3–14.
8. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
9. Семиченко В. Психология эмоций / В. Семиченко. – М. : Осирис, 1996. – С. 30.
10. Сілютіна І.М. Формування емоційної культури студентів педагогічного училища засобами мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.М. Сілютіна. – Луганськ, 1998. – С. 7.

11.Смирнов Б.Н. Психологические механизмы эмоционально-волевой саморегуляции в спорте / Б.Н. Смирнов // Теория и практика физ. культуры. – 1999. – № 12. – С. 28–32.

12.Философский словарь / [под ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина]. – М. : Политиздат, 1968. – 432 с.

13.Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г.Х. Шингаров. – М. : Наука, 1971. – 222 с.

СТЕПАНЮК К.І.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Трансформаційні процеси в галузі вищої освіти зумовлюють підвищення вимог до якості підготовки майбутніх учителів початкової школи. За таких умов важливим є спрямування студентської молоді на орієнтування у швидко змінюваних умовах, організацію навчальної діяльності молодших школярів з урахуванням концепцій особистісно зорієнтованої та компетентнісної парадигм.

Основними завданнями на цьому етапі визначено пошук нових підходів до структурування знань, створення передумов для розвитку творчих здібностей, дослідницьких умінь, навичок самостійного наукового пізнання молоді [2]. Означені завдання знайшли своє відображення у державних стандартах вищої освіти, концепції розвитку педагогічної освіти, Національній доктрині розвитку освіти, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Відповідно до цих документів мінімум знань, навичок, умінь у галузі загальноосвітньої, загальнокультурної професійної компетентності виступають системою державних вимог до рівня підготовки фахівців.

Процес формування умінь та їх якість залежать від змісту виучуваного матеріалу, індивідуальних особливостей суб'єктів навчання, наявної матеріальної бази тощо. Ми вважаємо, що однією з умов підготовки висококваліфікованого вчителя початкової школи виступає формування дослідницьких умінь, підготовка до проведення педагогічних досліджень у школі як запорука професійного зростання.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури свідчить, що осмисленню різних аспектів навчального процесу у вищій школі присвячено ряд досліджень. Методологічні засади освітньої парадигми знайшли своє відображення у працях В. Андрущенка, Г. Балла, О. Гури, В. Мадзігона, С. Сисоєвої, Т. Сущенко та ін. Про необхідність реформування системи освіти свідчать праці таких філософів: Л. Горбунової, Н. Кочубей, В. Кременя, В. Огнев'юка, В. Лутая та ін. Проблемі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів приділяли увагу В. Базелюк, С. Балашова, Н. Гловін,

О. Заболотний, Г. Кловак, М. Князян, Є. Кулик, В. Лісовий, О. Миргородська, О. Рогозіна, М. Фалько та ін. Науковий доробок означених учених створює контекст для розгляду проблеми формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Метою статті є аналіз основних підходів до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

На основі ґрунтовного аналізу джерельної бази з проблеми дослідження нами було визначено методологічні підходи до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, які забезпечують високий рівень оптимізації навчального процесу. Такими підходами є діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний, модельний, системний та компетентнісний. Розглянемо детально кожен з них.

Результати аналізу наукового доробку вчених, що досліджують проблеми філософії освіти, зокрема В. Кременя, І. Зязюна, В. Лутая, В. Огнев'юка свідчать про необхідність переосмислення її змісту та функцій у зв'язку з розвитком новітніх технологій навчання та на основі інтенсивного зростання обсягу інформації. Так, у дослідженні В. Лутая виокремлено новий напрям філософії, який на основі синтезу попередніх теорій намагається вирішити проблеми освіти, виступаючи в ролі її методології. Вчений наголошує на тому, що діалектичною методологією поєднання двох протилежних боків буття: логосу (порядку) та хаосу, цілого і його елементів, загального й одинично-унікального є філософія нестабільності, становлення якої відбувалося на основі нової науки – теорії хаосу чи синергетики [4, с. 79]. Аналіз праць вченого дає підстави стверджувати, що *синергетичний підхід* дає змогу виявити певну обмеженість педагогічних теорій, що ґрунтувалися на цілісності й постійності методів педагогічної діяльності, при цьому характерною була тенденція недооцінки значення їх змін та варіативності. Раціональність підходу до вирішення будь-яких конкретних проблем педагогіки забезпечуватиметься за умов, якщо освіта, як складна система, буде розвиватися та вдосконалюватися на основі аналізу певних результатів прогресивних досягнень відповідно до мети педагогічної дії. Якщо результат не відповідає меті, то певна педагогічна дія з утворювальної сили перетворюється у руйнівну, відзначає дослідник. За таких умов педагогічний процес потребує корекції відповідно до цілепокладання та цілереалізації.

Враховуючи вищезазначене, ідеї синергетичної методології відіграють важливу роль у розвитку системи освіти, а саме вчення про педагогічні цілі та систему дидактичних методів і засобів, завдяки яким вона реалізується. Синергетичний підхід дає змогу визначити такі часові проміжки (лекційні, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота), на яких вирішується питання розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Діяльнісний підхід ґрунтується на розумінні діяльності як однієї з фундаментальних наукових абстракцій філософії, що є основою для розвитку людини, її становлення як особистості. Ефективність діяльнісного підходу обґрунтована у дослідженнях психологів Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін. З позиції діяльнісного підходу можна визначити структурні компоненти навчальної діяльності, а саме: мету, мотивацію, систему дій, умінь і навичок на кожному з етапів означеного процесу.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень, діяльнісний підхід полягає у виявленні особливостей пізнання надбань культури, накопичених людством, передавання студентові загальноісторичного досвіду, виробленого соціальною практикою: знань, навичок, здібностей, видів і засобів діяльності, а також психологічного розвитку студентів. Процес навчання відбувається у формі співдружності, спільної діяльності викладачів і студентів [5]. Зазначимо, що такий підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію діяльності студентів, на активізацію і переведення їх у позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що, у свою чергу, передбачає вироблення умінь обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати. Отже, діяльність особистості виступає механізмом, який дає змогу перетворювати сукупність зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продукт розвитку, що є важливим у процесі формування дослідницьких умінь.

Особистісно орієнтований підхід знайшов відображення у дослідженнях К. Абульханової-Славської, В. Моляка, О. Савченко, Н. Тализіної, І. Якиманської та ін. У доробку вчених визначено основні вимоги до його застосування у педагогічному процесі вищої школи. Так, О. Савченко характеризує особистісно орієнтований підхід як організацію навчального процесу на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей студента, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з викладачем і ровесниками. Метою цього типу навчання є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації студента, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей [3, с. 626]. Особистісно орієнтований підхід у контексті нашого дослідження розглядається як персоналізація педагогічної взаємодії, яка потребує відмови від рольових масок, адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних до них дій і вчинків). За такою концепцією навчання необхідно усвідомлювати особистість студента як унікальне явище незалежно від його індивідуальних особливостей. Цей підхід потребує і того, щоб сам студент сприймав себе такою особистістю і бачив її у кожному з оточуючих людей. За особистісно орієнтованого підходу роль викладача полягає не у передачі знань, умінь і на-

вичок, а в організації процесу навчання з використанням певних технологій. Для формування дослідницьких умінь, на нашу думку, найбільш ефективним є застосування проектної технології.

У педагогічних дослідженнях для створення та вивчення наукових моделей застосовують *модельний підхід*, або моделювання. Прибічниками цього підходу є Г. Бал, В. Пікельна, В. Штоф та ін. Наукова модель характеризується такими ознаками, як:

- мислено подана або матеріально реалізована система;
- відображає об'єкт дослідження;
- спроможна захищати об'єкт;
- у процесі вивчення дає змогу отримати нову інформацію про об'єкт [8, с. 52].

Моделювання освітніх систем успішно використовується для ефективного планування навчального процесу та управління пізнавальною діяльністю. Разом з тим для існування моделі необхідними є певні компоненти, як от: мета моделювання, об'єкт моделювання, безпосередньо модель та ознаки, які мають бути притаманні означеній моделі, залежно від її об'єкта.

Системний підхід знайшов своє відображення у працях В. Афанасьєва, Л. Берталанфі, І. Блауберга, В. Кузьміна, С. Оптнера, В. Павлова, В. Садовського, А. Сараєва, Е. Юдіна та ін. Він сприяє адекватному формулюванню сутності досліджуваних проблем і вибору конкретних шляхів їх вирішення. Означений підхід дає змогу проаналізувати компоненти дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи та виявити труднощі, які пов'язані з проблемами їх формування. Відповідно до системного підходу студенти мають оволодіти певним стилем наукової праці, розвивати готовність до самостійної пошукової творчої діяльності, здобуття наукових знань та застосування їх на практиці.

Застосування системного підходу до дослідження будь-якого об'єкта в першу чергу передбачає визначення його як системи. У нашому дослідженні формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи виступає як педагогічна система, що включає сукупність взаємопов'язаних засобів, методів, технологій і забезпечує розвиток дослідницького потенціалу особистості.

Компетентнісний підхід широко представлений працями В. Бондаря, І. Зимньої, Н. Кузьміної, В. Раєвського, М. Чошанова, А. Хуторського та ін. Теоретичні основи дослідницької компетентності студентів у вищому навчальному закладі розроблено М. Бахтіним, М. Каганом, Н. Бердяєвим та ін.

Так, В. Бондар розглядає компетентність як готовність до управління процесом навчання у школі з двох позицій. Перша позиція – теоретична готовність, яка визначається як співвідношення ідеальної моделі знань і реального їх вияву. Це директивно-методологічні, нормативно-законодавчі, загальноте-

оретичні, методичні та організаційно-педагогічні знання. Друга позиція – процесуальна готовність: загальні вміння здійснювати функції управління процесом навчання (діагностично-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-оцінювальні) [1, с. 22].

Як зазначає М. Чошанов, компетентність – це принципово нова якість сукупності професійних знань і вмінь, що включає:

1) оперативні та мобільні знання компетентної людини, які постійно оновлюються;

2) змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти структури компетентності;

3) вміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, критично мислити [7].

Вчений визначив формулу компетентності, що становить певний інтерес для нашого дослідження: *компетентність = мобільність знання + гнучкість методу + критичність мислення* [7, с. 22].

Отже, компетентнісний підхід до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи сприяє зміцненню потреби у пізнанні та проведенні педагогічних досліджень у початковій ланці освіти.

Навчальна діяльність студентів під час реалізації компетентнісного підходу в педагогічному ВНЗ має набувати практико-перетворювального дослідницького характеру, що спрямовує цей процес на співпрацю, діалогічне навчання та самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що діяльнісний, особистісно зорієнтований, синергетичний, модельний, системний та компетентнісний підходи у комплексі становлять основу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Розуміння означених підходів дає змогу моделювати процес формування дослідницьких умінь для забезпечення стабільності професійного рівня майбутніх учителів початкової школи, орієнтації у широкому арсеналі інноваційного руху, наукових розробках і авторських школах.

Подальші дослідження ми плануємо провести у напрямі визначення та аналізу початкового рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Література

1. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 20–27.

2. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oipopp.ed-sp.net/content/view/34/36/>.

3. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень]; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В.С. Лутай. – К. : ДАККО, 1996. – 256 с.

5. Ортитинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В.Л. Ординський. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com.ua/00000000/pedagogika>.

6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 7–9.

7. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 157 с.

8. Штоф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штоф. – М., 1986. – 269 с.

СУЩЕНКО Л.О.

ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ НАУКОВОГО ПОШУКУ ШЛЯХІВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В умовах відродження національної системи освіти позашкільні заклади стають невід'ємним компонентом освітньої структури, який сприяє всебічному, гармонійному розвитку особистості, соціальній адаптації та самореалізації людини в суспільстві. Позашкільні заклади, що працюють у соціально-культурній і освітній сферах, доповнюють шкільну освіту, створюють позитивне виховне середовище для особистості.

Аналіз творчої складової педагогічного процесу позашкільного закладу ґрунтується на сучасних дослідженнях сутності творчості, у яких було розкрито різні її аспекти: з діяльнісних позицій творчість вивчалася вітчизняними науковцями В.П. Івановим, О.І. Клепіковим, І.Т. Кучерявим, А.Г. Спіркіним, В.А. Цапком, А.Г. Шуміліним, Л.В. Яценком, зокрема, творчу діяльність учнів розглядали В.І. Андреев, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, С.О. Сисоєва, А.Г. Спіркін, Т.І. Сущенко; творчість як феномен людської культури аналізували Б.Г. Ананьєв, С.С. Батенін, М.М. Бахтін, М.С. Каган, В.А. Малахов, В.Ф. Овчинников, А.Х. Чаплигін; вивченню творчості як форми прояву внутрішньої сутності людини були присвячені праці В.І. Андреева, Д.Б. Богоявленської, Р.М. Грановської, А.З. Зака, В.О. Кан-Калика, Н.В. Кичук, О.Н. Лука, В.О. Моляки, Я.О. Пономарьова, М.М. Поташника, Н.Ф. Талізної, В.А. Цапка; питання формування творчої особистості привертало увагу В.І. Андреева, Г.С. Костюка, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляки, В.В. Рибалки, С.О. Сисоєвої та ін.

Проблема організації творчої діяльності особистості в соціально-культурній сфері, зокрема у позашкільному закладі, завжди привертала увагу сучасних науковців. Проблеми становлення особистості дітей та молоді в соціальному середовищі вивчали Г.М. Лактіонова, О.Г. Карпенко, І.Д. Зверєва, В.М. Іванова та ін. Творчі аспекти позашкільного педагогічного процесу ґрунтовно досліджували О.В. Биковська, О.І. Рассказова, Т.І. Сущенко, Т.Д. Цвірова [5].

У Конституції України зазначено, що Основний закон України відповідає міжнародно-правовим нормам у сфері захисту прав людини, дитини, зокрема, у ст. 53 визначено: “Держава забезпечує розвиток... позашкільної освіти” [3]. Статті 3, 5, 9, 25, 38, 39 Закону України “Про освіту” в редакції від 23.03.1996 р. розкривають право дитини на освіту, творчий розвиток, становлення позашкільної освіти як ланки безперервної освіти.

Сучасне законодавство України враховує необхідність забезпечення умов для розвитку творчих інтересів дітей і молоді. Право на творчий розвиток закріплено в Кодексі про шлюб та сім’ю України, Цивільному процесуальному кодексі України, Кодексі Законів про працю України, Основах законодавства про охорону здоров’я, Законах України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, “Про державну допомогу сім’ям із дітьми”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, “Про освіту”. Цей принцип є основним у Національній програмі “Діти України”.

Закон України “Про позашкільну освіту” визначає державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні, виховні умови для одержання дітьми та молоддю позашкільної освіти [4].

Численні наукові дослідження та досвід роботи кращих позашкільних навчальних закладів свідчать про те, що підготовка учнів до творчої праці в процесі навчання цілком можлива. Творчість учнів повинна мати багато спільного з творчістю дорослих і разом з тим характеризуватися своїми особливостями.

Мета статті – розкрити педагогічні засади організації творчої діяльності особистості в умовах позашкільного закладу.

Українська педагогіка визнає творчість як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей особистості. Набуває великого значення практичне вирішення проблеми виявлення, розвитку й реалізації творчих здібностей дітей і молоді (учнів загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій) засобами позашкільної освіти.

Позашкільна освіта – це сукупність знань, умінь і навичок, що отримують учні та вихованці в позашкільних закладах у час, вільний від навчання у загальноосвітніх та інших навчальних закладах.

Позашкільний навчально-виховний заклад – це широкодоступний заклад освіти, який дає дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, а також забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

Позашкільні заклади належать до так званих закладів неформального виховання. Але саме вони найдієвіше впливають на безперервне і свідоме духовне самовдосконалення, самовизначення дітей і молоді, оскільки заняття в них є обов'язковими, то вони природно “добудовують” незаповнені проміжки соціального становлення особистості. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позашкільних закладах благотворно впливають на характер самоорганізації всього подальшого життя людини, її базову професійну підготовку і компетентність, допомагають знайти ідеальну модель майбутньої професійної діяльності, вже в ранньому віці визначити своє місце в житті, повніше реалізувати творчі можливості.

Як зауважує Т.І. Сущенко, “це поки що єдиний педагогічний процес у системі освіти, здатний створювати умови для найповнішого врахування природних задатків дитини, формувати повноцінну самодостатню особистість, суверенну творчу індивідуальність за її бажанням і її інтересами. У цьому його (позашкільного педагогічного процесу) унікальність і відмінність від усіх інших навчально-виховних процесів. Це процес, у якому діти навчаються за любові, без будь-якого тиску й обов'язковості”.

Такий підхід до стратегії побудови позашкільного педагогічного процесу закладено в його природі: оперативне реагування на реалії життя, на виниклі щойно інтереси дітей, їх потреби і наміри. Якщо з цим зволікати, позашкільні заклади залишаються порожніми, а духовне життя дітей – збіднілим [7].

Спостереження за позашкільним педагогічним процесом довело: ні політичні, ні правові, ні моральні чи якісь інші ідеї безпосередньо не мають впливу на цей процес; впливає їх сплав, сполука, духовні утворення, які виникають у результаті взаємовпливу і взаємодії різних поглядів, уявлень і почуттів. Такі утворення характеризують стан взаємодії дитини з оточуючим середовищем. Від них залежить, які знання засвоєні формально, а які стали для неї цінністю, мають особистісний сенс, виявляються в емоційно-вольовому напруженні, у готовності до дії навіть у боротьбі з перешкодами, у мотивах реальної поведінки.

Дитина виявляє себе в позашкільному педагогічному процесі як суб'єкт суспільства, розкриваючи свою унікальність у конкретній творчій діяльності, пов'язаній із задоволенням її справжніх інтересів і прагнень [7].

Під творчістю розуміють цілеспрямовану діяльність людини, яка завершується створенням чогось нового з метою вдосконалення знарядь праці, технологічних процесів, планування праці, конструкції виробів тощо – нового, яке має суспільно корисну цінність [8]. Як показують дослідження

І.І. Смагіна, творча діяльність учнів характеризується тими самими закономірностями, що й творча діяльність дорослих людей, а саме:

1) все, що створюється дітьми, незалежно від суспільного значення наслідків праці, є результатом кропіткої напруженої діяльності;

2) творча діяльність учнів наближається до творчої діяльності дорослих і за значенням у процесі її основних психічних компонентів;

3) творча діяльність учнів характеризується тими самими етапами, що й творча діяльність дорослих.

Разом з цим вивчення нами наслідків творчої праці учнів у позашкільних навчальних закладах показує, що їх творча діяльність має ряд особливостей. По-перше, за невеликим винятком учні створюють нові продукти, що не мають суспільного значення, тобто створюють нове для себе, тим часом як суспільству це нове вже відомо. Отже, таке нове має суб'єктивний характер. Проте з погляду психології праця учнів не позбавляється при цьому творчого характеру, оскільки у її процесі вони роблять для себе відкриття. Для розвитку здібностей учнів, для навчання їх творчості характер новизни (об'єктивний чи суб'єктивний) не має значення.

По-друге, навчальний характер творчості висуває на перший план не результати творчої діяльності, а підготовку до неї в майбутньому у виробничих умовах. Основним джерелом творчої діяльності учнів має бути досвід, нагромаджений у цій галузі та переданий у доступній формі в процесі навчання.

По-третє, творча діяльність учнів відзначається нижчим рівнем самостійності.

З наведених особливостей творчої діяльності видно, що вона можлива лише при систематичному і цілеспрямованому педагогічному керівництві, а щоб воно досягло мети, потрібні певні умови [2].

Як зазначає відома в Україні дослідниця О.В. Биковська, основними умовами організації творчої діяльності учнів у позашкільних навчальних закладах є такі:

– створення необхідної обстановки для самостійних дій учнів у процесі праці. Відоме положення про те, що формування всіх якостей та властивостей особистості відбувається в процесі діяльності. Однаковою мірою це стосується і розвитку творчих сил та здібностей. При цьому діяльність у позашкільних навчальних закладах для виконання цих завдань має забезпечувати досить високий рівень інтелектуальної активності. Це передбачає можливість для самостійних дій учнів у процесі праці. На заняттях гуртків це завдання може бути успішно вирішено способом формулювання трудових знань, при якому виключається повна регламентація дій учнів;

– підведення учнів до творчої ідеї або пряма постановка перед ними творчих питань і завдань. Так, в умовах діяльності людей у сфері матеріаль-

ного виробництва творча ідея або завдання виникає під впливом запитів громадського життя, у нових продуктах праці. В умовах навчальної роботи в позашкільних навчальних закладах учні також можуть в окремих випадках самотійно усвідомлювати наявність тих чи інших завдань, вирішення яких сприяє розвитку їх творчих сил та здібностей. Разом з тим більшості учнів важко самотійно усвідомлювати такі завдання. Ті завдання, які перед ними постають, дуже часто мають випадковий характер. Тому учнів слід не тільки включати в діяльність, що містить у собі можливості до прояву самотійних дій, а й підводити їх до усвідомлення цієї можливості; стимулювати їх до того, щоб закладена у трудовому завданні можливість була ними використана;

– стимулювання до мобілізації і застосування загальнотеоретичних та політехнічних знань для вирішення творчих завдань. Як відомо, творча діяльність можлива на основі певних знань, умінь і навичок. Проте учні не завжди вміють застосовувати свої знання на практиці, а отже, не завжди можуть самотійно долати труднощі у процесі виконання трудового завдання. Застосування різноманітних педагогічних прийомів має сприяти встановленню в учнів зв'язків між їхніми знаннями та завданнями, які треба вирішити;

– застосування різних педагогічних прийомів стимулювання інтелектуальної активності учнів при виконанні ними завдань творчого характеру також є важливою умовою творчої діяльності учнів у позашкільних навчальних закладах.

Вивчення трудової діяльності учнів на заняттях праці показало, що при додержанні зазначених вище трьох умов рівень активності учнів не завжди буває однаковим. Це пов'язано з тим, що учні не завжди однаковою мірою мобілізують свої психофізичні сили для вирішення завдань творчого характеру. Зокрема, вони легко переключають свою увагу з одного предмета на інший, вольові дії в них імпульсивні, інтереси ще не досить сталі. Все це позначається на їхній діяльності. Застосування спеціальних педагогічних прийомів сприяє тому, що учні з більшим інтересом виконують завдання, стають уважнішими під час роботи, більше зусиль докладають для подолання труднощів, що виникають у процесі праці. Внаслідок цього і результати роботи стають значно кращими [2].

Цінними, на наш погляд, є положення, розроблені відомою дослідницею Т.І. Сущенко, у яких головною особливістю позашкільного педагогічного процесу є те, що будується він на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній дружбі і духовній спільності, на визнанні самоцінності дитини, на взаємоповазі і взаємній зацікавленості у спільному успіхові та результаті творчої співпраці.

Термін “співтворчість” вживається для вираження різних боків духовних зв'язків педагогів і дітей, умов їх продуктивної праці і творчої діяльності,

засобів виконання творчих дій, мотивації спільних пошуків, як показник критичного розуму, результат засвоєння культури діалогу.

При всій різноманітності підходів до цієї проблеми можна виділити три найбільш загальні напрями. Один з них – обґрунтування необхідності перегляду цільових підходів до організації позашкільного педагогічного процесу.

Психологи стверджують: співтворчості сприяє тільки приємна атмосфера міжособистісних стосунків, духовний комфорт. В атмосфері внутрішнього тиску і напруженості кожна людина стає духовно біднішою, примітивнішою, ніж є насправді [2].

Ми переконались: захоплива творча діяльність, якщо відсутній психологічний комфорт, незважаючи на всю її первісну значущість для дитини, остаточного успіху у розвитку творчих сил і здібностей не гарантує. І, навпаки, варто дітям опинитися в атмосфері довіри й поваги, як кожний стає цікавішою й духовно сильнішою особистістю, ніби піднімаючись над самим собою.

Тому першочергове завдання позашкільних закладів – створити максимум умов, у яких дитина зможе уже на перших етапах перебування в новому колективі реалізувати принаймні мінімум товариських сподівань. Тоді її становище як самодостатньої особистості зміцниться. Це зобов'язує педагогів позашкільних закладів вивчати психологію людських стосунків, умови співробітництва та співтворчості, вчитися спілкуванню як грамоті, як мистецтву, щоб успішно пов'язувати дидактичні цілі з очікуваннями дітей.

Однозначно доведено: якісні зміни у відносинах між педагогами і дітьми – доленосна умова ефективного позашкільного педагогічного процесу, найвагомійший фактор творчого розвитку особистості.

Висновки. Отже, за сучасних умов творча діяльність учнів у позашкільних навчальних закладах набуває важливого значення як для розвитку особистості, так і для суспільства в цілому.

Утвердивши себе повноцінною ланкою в ланцюгу безперервного виховного процесу, позашкільні заклади надають дітям широкі й нетрадиційні можливості для поліпшення змістовності їхнього життя, інтенсивного формування таких важливих якостей, як: позитивне ставлення до власного життя і реалізація себе як особистості в улюбленій діяльності, яка відповідає природним даним; здатність до безперервного духовно-творчого самовдосконалення; соціальна відповідальність, що виявляється у піклуванні про добробут і благополуччя близьких та далеких людей, природу рідного краю.

Усе це дає підстави стверджувати, що позашкільні заклади в загальній системі безперервної освіти та виховання виконують не додаткову, а (за певних умов) випереджально-прогностичну функцію.

Література

1. Биковська О.В. Позашкільна освіта : теоретико-методичні основи : монографія / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.

2. Биковська О.В. Психолого-педагогічні засади творчої діяльності учнів у позашкільних навчальних закладах / О.В. Биковська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 13–20.

3. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року // Голос України. – 1996. – № 138.

4. Концепція позашкільної освіти та виховання (Затверджена колегією Міністерства освіти України 25 грудня 1996 року, протокол № 16/3-8).

5. Рассказова О.І. Організація творчої діяльності учнів у позашкільному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О.І. Рассказова ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2003. – 20 с.

6. Сущенко Т.И. Основы внешкольной педагогики : пособ. для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т.И. Сущенко. – Мн. : Бел. наука, 2000. – 221 с.

7. Сущенко Т.І. Позашкільний педагогічний процес як унікальне явище організації дитячої життєтворчості / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 3–6.

8. Удосконалення підготовки вчителя загальноосвітніх дисциплін / [В.І. Андріяшин, А.В. Вихрущ, П.В. Дмитренко та ін. ; за ред. Д.О. Тхоржевського]. – К. : КДПІ, 1992. – 72 с.

ТКАЧЕНКО О.Б.

КАТЕГОРІЇ “ОЦІНКА” ТА “ОЦІННА ДІЯЛЬНІСТЬ” У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку педагогіки вищої школи надзвичайно актуальним видається дослідження основного інструментарію діагностики навчально-виховного процесу, з-поміж якого найбільш продуктивними виявляються категорії “оцінка” та “оцінна діяльність”, що відображають діалектичний зв'язок між фаховою компетенцією викладача, усталеною системою освітніх норм та стандартів, а також якісними характеристиками рівня підготовки студента.

Категорія “оцінка” все частіше стає предметом спеціальних досліджень у різних галузях наукового знання. Так, у педагогічній психології оцінка тлумачиться як засіб стимулювання й орієнтації студента, необхідний компонент його взаємодії з педагогом (Б.Г. Ананьєв, А.В. Захаров та інші); у віковій психології досліджується онто- і філогенез самооцінки (А.І. Ліпкіна, Е.І. Савонько та інші); у соціальній психології розробляються проблеми оцінки як засобу соціальної регуляції (В.С. Магун, В.П. Трусів та ін.); у педагогіці важливими видаються проблеми оцінки знань і поведінки того, хто навча-

ється (Ш.А. Амонашвілі, Ю.К. Бабанський та інші), а також оцінки професійної майстерності педагога (Н.В. Кузьміна, Г.Б. Скок та інші); у метрології й кваліметрії оцінка вивчається як один зі способів характеристики величин і оцінювання якості процесів і результатів діяльності (Б.Г. Марков, С. М. Козловський та інші).

Однак аналіз літератури засвідчує, що до цього часу не складено цілісного уявлення про сутність оцінки, природу й механізми оцінного процесу, структуру оцінного акту, специфіку оцінок різних видів діяльності та їх кваліфікації, нами, зокрема, не виявлено цілісності й системності в описі різноманітних психологічних явищ, що беруть участь у реалізації оцінної функції. Відсутність загальноприйнятих уявлень про оцінку та оцінні функції, по-перше, робить систему неповною; по-друге, утруднює дослідження окремих видів оцінки в навчальній сфері; по-третє, ускладнює вирішення практичних завдань; по-четверте, обмежує методичне забезпечення педагогічної теорії та практики, що пов'язано з використанням оцінки в процесі взаємодії педагога і студента.

Мета статті – здійснити аналіз теоретичних концепцій, у яких подано дефініції понять “оцінка” та “оцінна діяльність”, встановити співвідношення та взаємозв'язок між ними.

За Ю.Д. Граніним, “оцінка – універсальна можливість суб'єкта, яка виражає продуктивно-функціональний характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона присутня в усіх формах життєдіяльності людини, оскільки, оцінюючи явища об'єктивної і суб'єктивної реальності, людина визначає їх значущість для особистої діяльності [7, с. 61]. Оцінка реалізується на пізнавальному й непізнавальному рівнях у різних образних формах: сприйняття, судження, кваліфікація. Оцінка – засіб визначення позитивної, негативної та нейтральної значущості об'єкта, вираження думки педагога про рівень навчальних досягнень, виховання й розвитку (знань, умінь, навичок) студента. На думку Ш.А. Амонашвілі, оцінка як педагогічне явище – це процес діяльності, тобто оцінка = оцінювання [2].

Філософсько-методологічний підхід до проблематики оцінювання в педагогіці вищої школи, перш за все, базується на понятті цінності. У галузі педагогічної теорії та практики цінності виступають не тільки засобом оцінки діяльності й поведінки, а і їх змістом, предметом засвоєння в процесі освіти. У взаємозв'язку категорій “оцінка” і “цінності” оцінку прийнято розглядати як спосіб здійснення, реалізації цінності, яка до оцінки і поза оцінкою існує як об'єктивна можливість. Оцінка завжди несе інформацію про предметні цінності, тобто виражає абсолютну чи порівняльну значущість для суб'єкта предмета його оцінки. Оцінка – це судження, в основі якого знаходиться конкретний еталон чи норма. Норми – це ніщо інше як інтереси чи погляди, якими керується суб'єкт, оцінюючи якість освіти. Отже, стандарт, конкретна но-

рма є критерієм у процесі освіти, тобто еквівалентом об'єктивної предметної цінності. Водночас норма регулює діяльність, що приводить до створення цінності. Будь-якому стандарту чи нормі властива як еталонна, так і регулятивна функції. Разом з тим оцінка якості освіти – це усвідомлення суб'єктом того, що він розуміє під якістю освіти, чим є для нього освіта, завдяки чому останнє виступає як цінність. Звідси висновок: цінність і оцінка – нерозривно пов'язані поняття. Так, за твердженням В. Брожика, необхідність оцінки зумовлена: по-перше, потребою суспільної практики, яка змушує людину вирішувати питання про переваги одних предметів над іншими [6]; по-друге, потреба в оцінці пов'язана з тим, що пізнання предметної цінності освіти не дає відповіді на питання про якість останньої.

Оцінка є висловлюванням про цінності, під цінностями прийнято розуміти будь-який предмет інтересу, бажання, прагнення. У логіці проводять розмежування між чотирма компонентами: суб'єктом, предметом, характером і основою оцінки. Суб'єкт оцінки – орган управління, конкретна особа (чи група людей), які визначають цінність процесу чи результату (якості, засобу) освітньої діяльності шляхом вираження оцінного ставлення до нього. Об'єкт оцінки – це те, з чим суб'єкт освітньої діяльності взаємодіє і що має для нього цінність. Носієм цінності може бути певне педагогічне явище, яке взаємодіє із суб'єктом. А.А. Івін називає об'єкти оцінювання предметами оцінок. Предмети оцінок – ті об'єкти, яким приписуються цінності, чи об'єкти, цінності яких зіставляються, тобто предметом оцінки є ніщо інше, як оцінюваний предмет [8]. Об'єктом оцінювання в освітній сфері може бути навчальний процес, умови його організації і здійснення. Крім цих компонентів, можна виділити характер оцінки, що залежить від виду оцінки (абсолютна чи порівняльна), та основу оцінки – з точки зору чого проводиться оцінювання.

Зміст поняття “педагогічна оцінка”, її виховні можливості, місце в системі інших засобів педагогічної взаємодії в різних видах діяльності людини розкрито в працях Б.Г. Ананьєва, О.С. Богданової, Ш.А. Амонашвілі та ін. [1; 3; 5]. Так, на думку науковців, оцінка включає в себе бал, тобто цифрову або іншу символічну форму вираження та фіксації оцінювання успішності, а оцінні судження – коротку характеристику результатів навчання, їх позитивних моментів та недоліків, емоційне ставлення. Під оцінкою успішності, як правило, розуміють систему показників, яка відображає об'єктивні знання та вміння, тобто оцінку можна розглядати як визначення ступеня засвоєння знань, умінь і навичок відповідно до вимог, сформульованих у програмах та інших нормативних документах.

У літературі виділяють дві групи оцінок:

1) оцінки, що беруть участь у регуляції життєдіяльності будь-якої людини (вони пов'язані з постійною оцінкою людиною предметів, явищ, ситуацій, подій та вчинків інших людей; самооцінка, що спрямована на оцінку

суб'єктом власних можливостей, станів, вчинків та результатів діяльності; рефлексивні оцінки, за допомогою яких людина прогнозує і враховує те, як її можуть оцінити інші люди; управляючі оцінки, що пов'язані з впливом суб'єкта на інших людей та на самого себе);

2) оцінки, які є невід'ємною частиною різних видів діяльності (оцінка діяльності педагога, оцінка як продукт діяльності педагога) [4].

До оцінок другої групи прийнято відносити різні види педагогічних оцінок, які поділяються: 1) за змістом – на конкретні та невизначені; 2) за функціями – на навчальні, стимулювальні, орієнтуючі, виховні, регуляторні; 3) за направленістю на студента – на прямі (неопосередковані), опосередковані (через щось), непрямі (через когось); 4) за характером дії – на позитивні, нейтральні, негативні; 5) за часовою спрямованістю – на ретроспективні, актуальні, перспективні; 6) за предметом оцінювання – на оцінки успішності, поведінки, результатів діяльності, процесу діяльності; 7) за суб'єктом оцінювання – на дані педагогом та самооцінки; 8) за кількістю учасників – на індивідуальні, колективні; 9) за формою – на вербальні, невербальні; 10) відсутні оцінки як особливе вираження думки педагога про відоме йому явище чи факт.

Не менш важливими видаються й функції оцінок, найголовнішими з яких, на думку дослідників, є: навчальна – сприяє поглибленню, розширенню та закріпленню знань; діагностична – дає змогу визначити недоліки й прогалини в знаннях, своєчасно усунути їх; диференційна – допомагає орієнтуватися в пізнавальних можливостях тих, хто навчається; вимірювальна й оцінювальна – забезпечує можливість встановлення рівня реалізації визначеної мети, відображення його в якісних та кількісних показниках; стимулювальна – сприяє посиленню мотиваційного впливу; виховна – підсилює вплив на свідомість та почуття; розвивальна – впливає на розвиток особистісних якостей; прогностична – дає змогу відстежити динаміку змін, виявити та проаналізувати тенденції; методична – уможливорює аналіз рівня ефективності роботи, сприяє виявленню та усуненню недоліків, окресленню перспектив подальших змін; корегувальна – дає змогу своєчасно вносити зміни в діяльність суб'єктів навчання, виправляти деякі недоліки навчально-виховного процесу; соціалізуюча – виступає вагомим показником соціального успіху; констатувальна – фіксує рівень досягнень індивіда у відповідній сфері діяльності [10, с. 5].

Системність взаємодії класифікаційного та функціонального аспектів педагогічної оцінки дає можливість для проведення порівняльного аналізу традиційного й нового бачення системи оцінки та оцінювання (табл.).

Порівняльний аналіз традиційного та нового бачення системи оцінки

Традиційна система оцінки	Нове бачення системи оцінки
Оцінка як процес суб'єктно-об'єктної взаємодії	Оцінка як процес суб'єктно-об'єктної співпраці
Оцінюється кінцевий результат	Оцінюється процес руху до результату
Оцінка здійснюється дискретно	Оцінка здійснюється безперервно
Результат оцінювання – кількісна оцінка	Результат оцінювання – кількісно-якісна багаторівнева характеристика навчальних досягнень
Оцінка фокусується на конкретному предметі або персоні	Оцінка є системною, міжпредметною і міжперсональною
Оцінюються фрагментарні знання і вузькопрофільні уміння	Оцінюється широта і глибина прикладних (життєвих, професійних) знань та умінь
Педагог виступає в ролі судді та контролера	Педагог виступає в ролі адвоката і консультанта
Взаємодія педагога та студента виключається із процесу оцінювання	Взаємодія педагога та студента не виключається з процесу оцінювання, а навпаки, заохочується
Оцінка здійснюється педагогом	Заохочується сомооцінка та взаємооцінка
Оцінка жорстко структурована зовнішніми факторами	Оцінка гнучко структурована і є відкритою системою
Акцентовано увагу на тому, що студент не знає і не вміє	Акцентовано увагу на тому, що студент знає і вміє
Оцінювання має порівняльний характер у межах однієї групи	Оцінюються індивідуальні унікальні характеристики студентів безвідносно до досягнень інших
Оцінюється один тип інтелекту в межах даного предмета	Оцінюються різні типи інтелекту
Оцінювання обмежене окремим засобом (контрольною роботою, тестом тощо)	Оцінювання передбачає використання різних засобів
Оцінюються фіксовані навчальні досягнення	Беруться до уваги витрачені зусилля. Спрямовані на досягнення навчального результату
Оцінювання переважно індивідуальне	Разом з індивідуальною використовується групова, командна оцінка

Як засвідчує порівняльний аналіз, наведений у табл., оцінку можна тлумачити як продукт оцінної діяльності. Термін “оцінна діяльність” з’явився відносно недавно й зустрічається значно рідше, ніж “оцінювання”. Оцінна діяльність – складний аналітичний процес, який пов’язаний з виявленням присутності чи відсутності в чомусь чи в комусь значущих для людини цінностей, оцінка розглядається як засіб виявлення ціннісного значення об’єкта для суб’єкта або суб’єкта для суб’єкта (власне педагогічна оцінна діяльність). Педагогічна енциклопедія визначає оцінну діяльність з позиції загальноосвітньої школи як форму активної взаємодії педагога зі студентами, що спрямована на

формування соціальних норм, установок, соціальних позицій і світогляду. У контексті професійної освіти оцінна діяльність тлумачиться як процес вивчення педагогом рівня успішності студента в засвоєнні професійних знань, умінь та навичок, його соціальної позиції й готовності до професійної діяльності.

Оцінна діяльність викладача є системним, багаторівневим, багатокомпонентним процесом, що об'єднує процедури визначення педагогом рівня успішності студента в засвоєнні професійних знань, умінь і навичок, виявлення його соціальних позицій та готовності до професійної діяльності. Педагогічними умовами здійснення оцінної діяльності викладачів є: 1) підвищення кваліфікації викладачів у логіці організації оцінної діяльності на таких етапах: проектування, організація та управління, самоконтроль; 2) розробка цілісної системи індикаторів якості відповідно до компонентів оцінної діяльності; 3) забезпечення системного спостереження за індикаторами рівня якості цільового, методологічного, організаторського, аналітичного, рефлексивного компонентів оцінної діяльності викладачів.

Зміст оцінної діяльності та механізм її здійснення залежить від установок педагога, від використаної ним технології навчання. Відповідно, перша й остання відмінність полягає в змісті оцінної діяльності та орієнтації на застосування індивідуальних або загальноприйнятих еталонів. Другою відмінністю оцінювання в альтернативних режимах навчально-виховного процесу є ставлення педагога до частоти оцінювання й виставлення оцінок. Традиційній педагогічній практиці притаманна висока частотність оцінювання, на противагу якій у межах інноваційної освітньої парадигми педагог сам вирішує, як часто оцінювати студента, враховуючи при цьому ряд психолого-педагогічних категорійних одиниць. Третьою специфічною рисою, що відрізняється протилежністю підходу до оцінної діяльності, є варіанти виставлення підсумкових оцінок: у першому випадку, підсумкова оцінка виводиться з поточних за середньоарифметичним принципом, у другому – це інформація про якість роботи на певному етапі навчання. Четвертою особливістю розпізнання оцінної діяльності є відношення до загальноприйнятої бальної системи. В інноваційних технологіях, як правило, застосовуються різні види оцінних шкал. Суть п'ятої відмінності у здійсненні оцінної діяльності полягає в тому, що педагог або самостійно оцінює студента, або забезпечує процедуру самооцінки студентом своїх досягнень.

Структуру оцінної діяльності можна подати в контексті професійно-педагогічної діяльності, яка визначає принципи, мету, функції умову та результат оцінювання. Отже, як засвідчують результати нашого дослідження, принципами оцінювання є: об'єктивність (оцінка має відображати дійсний рівень засвоєння навчального матеріалу); індивідуальність (оцінка рівня знань конкретного студента); обґрунтованість (оцінка має бути мотивованою); гла-

сність (інтерпретація відповіді). Мета оцінної діяльності – виявлення та порівняння на тому чи іншому етапі освітнього процесу результатів різних видів діяльності студентів відповідно до вимог навчальних програм, а також виявлення результативності професійної діяльності педагога, з'ясування ступеня успішності студента і готовності його до професійної діяльності або ж самоствердження викладача в особистому та професійному плані. Функції оцінної діяльності збігаються з функціями контролю: навчальною; виховною; стимулювальною; діагностичною; перевірки ефективності навчальної діяльності самого педагога. Серед способів оцінної діяльності основними, на нашу думку, є:

– кількісні (зовнішні показники): формування мети оцінки, класифікаційні операції за ступенем складності, вибір без оцінки, перевірка придатності теорії;

– якісні (внутрішні показники): вибір оцінних показників, виокремлення допоміжних показників ієрархічних структур, удосконалення показників якості (моделі оцінки), оцінювання якості. Головна умова оцінної діяльності педагога: високий рівень організаційної культури навчального закладу, що сприяє особистісному та професійному зростанню викладача, підвищенню якості його організаційної діяльності, наявність банку точної інформації про якість навчального процесу тощо.

Висновки. Таким чином, оцінка в педагогіці – це категорія, що характеризує результати діяльності педагога й водночас є однією з форм цієї діяльності. На це вказує дефініція педагогічної оцінки як системи діагностичних показників, що репрезентують кількісні та якісні параметри, на основі яких встановлюється відповідність між фактичними й гіпотетичними результатами навчально-виховного процесу. З огляду на це, оцінювання є найважливішою формою діагностики професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, що визначає принципи та способи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто найважливіші закономірності організації навчально-виховного процесу.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш.А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные педагогические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128–271.
4. Батурич Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии / Н.А. Батурич // Вопросы психологии. – 1988. – № 8. – С. 81–89.
5. Богданова О.С. Воспитательное значение оценки знаний учащихся / О.С. Богданова // Советская педагогика. – 1952. – № 9. – С. 54–59.

6. Брожик В. Марксистская теория оценки / В. Брожик. – М. : Прогресс, 1982. – 261 с.
7. Гранин Ю.Д. О гнесеологическом содержании понятия “оценка” / Ю.Д. Гранин // Вопросы философии. – 1987. – № 6. – С. 59–72.
8. Ивин А.А. Основания логики оценок / А.А. Ивин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 229 с.
9. Попов С. Познание и оценка / С. Попов // Философские науки. – 1969. – № 5. – С. 125–130.
10. Семиченко В. Проблема педагогічного оцінювання / В. Семиченко, В. Заслуженюк // Рідна школа. – 2001. – № 7. – С. 3–9.
11. Чошанов М.А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы / М.А. Чошанов // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 95–102.

ТОЛМАЧОВА І.М.

СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ЗБІРКИ ЗАВДАНЬ

В останні роки у вітчизняній педагогіці суттєво змінився погляд на місце й роль молодших школярів у процесі оволодіння навчальною діяльністю. За сучасних умов завдання формування кожного учня як повноправного суб'єкта навчальної діяльності виступає пріоритетним, оскільки ця діяльність є провідною у молодшому шкільному віці. У свою чергу, суб'єкт є носієм активності та пізнання, він освоює, здійснює навчальну діяльність та до певної міри творчо їїперетворює.

Вимозі формування учня як суб'єкта навчальної діяльності відповідає технологія розвивального навчання Ельконіна – Давидова, теоретичними засадами якої є основний генетичний закон розвитку вищих психічних функцій людини, положення про «зону найближчого розвитку» і провідну роль навчання в розвитку учня [2].

Протягом багатьох років розроблялися концептуальний та змістовний компоненти цієї технології. Однак, її широке впровадження в практику початкового навчання стимулювало розробку процесуального компонента та програмно-методичного забезпечення.

Необхідно відзначити, що останніми роками в межах цієї технології запропоновано декілька варіантів програм з математики та мов, підручники та навчальні посібники для молодших школярів. У періодичних виданнях висвітлено передовий педагогічний досвід учителів, які реалізують технологію розвивального навчання Ельконіна – Давидова.

Однак, спостереження в ході уроків, бесіди з учителями вказують на те, що для багатьох з них пріоритетом роботи з молодшими школярами в процесі здійснення навчальної діяльності є навчання, побудоване на точному відтворенні завдань та вправ, запропонованих авторами підручників та навчальних

посібників. При цьому навчальна самостійність молодших школярів, пов'язана із створенням та свідомим використанням ними власних завдань, не реалізується достатнім чином. Вчителі відзначають, що не завжди мають час на організацію роботи із складання та використання молодшими школярами власних завдань. Педагоги вказують і на певні труднощі у плануванні та організації цієї роботи.

З іншого боку, для формування учнів як суб'єктів навчальної діяльності авторами програм з математики та мов запропоновані певні підходи, спрямовані на залучення учнів до створення «авторських» завдань та вправ. Ці підходи передбачають сумісну роботу вчителя та молодших школярів у межах окремого навчального предмета.

Мета статті – визначити сутність та особливості роботи вчителя та учнів у системі розвивального навчання в ході складання й використання збірки завдань з різних предметів з метою формування молодших школярів як суб'єктів навчальної діяльності.

Е. Александрова розробила такі блоки завдань, спрямовані на залучення молодших школярів до створення й використання авторських завдань: рефлексивний блок – “склади завдання, як ті, що були запропоновані вчителем”; рефлексивно-методичний блок – “навчи інших складати такі завдання”; діагностичний блок – “виконай завдання з “пастками”; рефлексивно-діагностичний блок – “придумай завдання з “пастками”; методико-діагностичний – “навчи інших складати завдання з “пастками” [1].

З першого класу нами проводилася цілеспрямована робота з навчання молодших школярів складанню завдань відповідно до системи, розробленої Е. Александровою й реалізованою нею в навчально-методичному комплекті з математики.

Ці види завдань були надані в навчальних комплектах з математики та частково наведені у навчальних комплектах з мов.

У період навчання грамоти учням були запропоновані й такі завдання:

1. Прочитай: Сашко, ловили, Вова, і, рибу. Річці, в, були, щуки. Склади за цими записами своє завдання для першокласників.

2. На уроках навчання грамоти ти багато разів писав диктанти. Ти вже зможеш сам скласти диктант для інших дітей. Спробуй! Як ти вважаєш, які слова увійдуть до нього? Скільки слів повинно бути в диктанті?

3. Склади своє завдання за темою «Алфавіт».

4. Вигадай свій малюнок і зашифруй його за допомогою букв [3].

Учні складали й записували завдання на окремих аркушах. Ці роботи обговорювалися на уроках і фіксувалися на спеціальному стенді «Наші завдання». У ході фронтального обговорення були визначені критерії для оцінювання завдань, складених молодшими школярами: цікавий сюжет, допомога собі й іншому в навчанні (спрямованість на формування або перевірку пев-

ного вміння), правильність, акуратність оформлення. Якщо завдання в результаті фронтального обговорення визначалося як корисне й цікаве для виконання іншими дітьми, його розмножували й давали учням. Окремі дитячі завдання були використані в ході уроків. При цьому обов'язково вказувалося ім'я автора завдання, цей учень брав участь у перевірці й оцінці його виконання однокласниками.

До третього класу молодші школярі набули певного досвіду складання завдань й перевірки правильності їхнього виконання однокласниками.

У третьому класі нами була визначена спеціальна методична мета: здійснити роботу зі складання й систематичного використання в навчальному процесі збірки учнівських завдань з математики й російської мови.

Для реалізації даної мети були поставлені й вирішені такі завдання:

1. Створити ситуацію, в якій у школярів виникне мотив складання спеціальної збірки завдань.
2. Розробити структуру збірки завдань (разом з учнями).
3. Здійснити навчання молодших школярів у процесі складання збірки та її використання.

Схарактеризуємо докладніше, як було вирішено кожне з цих завдань.

На початку третього класу учням було запропоновано на великих аркушах паперу фіксувати завдання, які вони склали за певними темами курсів математики й російської мови. Після заповнення двох великих аркушів із завданнями діти прийшли до висновку, про те, що такий варіант фіксації робіт не дуже зручний, оскільки завдання, які школярі сприймали як авторські досягнення, що допомагають їм у ході навчання, потрібно було знімати після їхнього виконання. Учні запропонували фіксувати завдання в спеціальній саморобній збірці.

У результаті колективного обговорення була визначена така структура збірки завдань: обкладинка, на якій представлена назва збірки; сторінка знайомств (із фотографією учнів та емблемою класу); передмова зі зверненнями авторів до читачів; завдання з російської мови; завдання з математики; відповіді до найскладніших завдань; зміст. Ідея подання відповідей до окремих завдань свідчила про розуміння третьокласниками необхідності здійснювати підсумковий самоконтроль.

Для організації роботи зі складання й використання дитячої збірки були використані такі методичні прийоми: колективне виділення вмінь, які необхідно відобразити в завданнях у межах вивчення певної теми (в тому числі, на основі аналізу можливих й припущених помилок); обговорення варіантів виконання завдання, запропонованого дорослим і однолітком; складання учнями завдань, аналогічних даним; обговорення «авторських» дитячих завдань (за колективно виробленими критеріями); відбір й фіксація найбільш вдалих

дитячих завдань на спеціальному стенді й у збірці; виконання учнями завдань один одного; здійснення взаємоперевірки й самооцінки; організація самоперевірки й самооцінки.

У третьому класі учні не тільки аналізували запропоновані дорослими види завдань, а й у різних формах роботи склали свої види завдань, створювали завдання тих видів, що були запропоновані в підручниках з математики й російської мови, в тому числі й завдання з “пастками”.

Обов’язковим етапом, що передувало складанню завдань, було колективне визначення системи знань та вмінь, якими учням необхідно було оволодіти на індивідуальному рівні в результаті вивчення певної теми. Цей список знань і вмінь був зафіксований у класній кімнаті.

У таблиці зведено ті знання і вміння, що були колективно визначені учнями на четвертому році навчання під час опрацювання теми “Аналіз розв’язання текстових задач”.

Таблиця

Система знань і вмінь за темою “Аналіз розв’язання текстових задач”

Знання	Вміння
Що таке задача	Розрізняти задачу та інший текст
Як працювати з текстом задачі	Все вичитувати в тексті задачі
Які помилки можуть бути в роботі із задачею	Скласти схему й рівняння до задачі
Як оформити задачу	Оформити задачу в зошиті
Як перевірити себе при розв’язанні задачі	Розв’язувати задачу різними способами

На уроках колективно складався перелік видів завдань, які доцільно використати в процесі створення системи завдань з вивчення певної теми курсу математики або російської мови.

Наприклад, у четвертому класі учні запропонували такий перелік можливих видів завдань за темою “Аналіз розв’язання текстових задач”: “Обери задачу з даних текстів”, “Знайди “пастки” в текстах задач”, “Склади й розв’яжи задачу (за схемою, скороченим записом)”, “Обери схему й короткий запис до задачі”, “Обери питання до задачі”, “Розв’яжи задачу. Співвіднеси з даною відповіддю”, “Склади питання до задачі за даною умовою й розв’язанням”, “Перевір схему (короткий запис, розв’язання) задачі. Оціни роботу”, “З’єднай схему з коротким записом”, “Порівняй схеми, що дані до задачі. Обери правильну”.

Після визначення можливих видів завдань молодші школярі обирали ті види роботи, які вони хотіли використати, складаючи власні завдання.

На уроках складені дітьми завдання систематично фронтально обговорювалися й оцінювалися відповідно до колективно вибраних критеріїв. Інші учні брали ці завдання для домашньої роботи (за власним бажанням й за порадою вчителя). Періодично організувалася робота з проведення

учнями – авторами завдань відповідних фрагментів уроків. Таке проведення фрагментів уроків обов'язково закінчувалося змістовною рефлексією, метою якої був колективний аналіз й оцінка дій однокласника в позиції вчителя та власних дій у позиції учня. У четвертому класі кілька разів на основі учнівських завдань були колективно сплановані й проведені уроки контролю й оцінки.

Безпосередньо в процесі складання збірки були виявлені додаткові позитивні можливості цієї системи роботи, що сприяли встановленню дітьми змістовних зв'язків різних предметів, позитивному самовираженню учнів. Зокрема, при складанні сюжетів завдань і текстів вправ з російської мови четверокласники використовували сюжети прочитаних літературних творів, історії зі свого життя, пов'язані з поїздками й екскурсіями, факти з життя рослин й тварин, знайдені в довідковій літературі, уривки з художніх творів.

Наприклад, після відвідування Будянського фаянсового заводу Віка П. склала таку задачу: Перша зміна виготовила на фабриці фаянсу за місяць 550 столових сервізів, а друга зміна – в 5 разів менше. Скільки всього сервізів виготовили обидві зміни?

Побувавши в оранжереї Ботанічного саду, Ваня Г. склав задачу: Коли ми ходили на екскурсію до Ботанічного саду, нам показали три оранжереї. У першій оранжереї було 550 рослин, у другій оранжереї – на 18 рослин менше, ніж у першій, а в третій оранжереї – на 25 рослин менше, ніж у другій. Скільки рослин росте в трьох оранжереях?

Іноді діти бачили себе діючими особами задач. Микита Щ. склав задачу: Микита й Едік змагалися з бігу. Микита біжить зі швидкістю 8 км/год, а в Едіка швидкість на 1 км/год менше. Вони бігли 5 днів по 4 години на день. Яку відстань пробіг за цей час Едік?

Багато учнів оформляли завдання за допомогою комп'ютера, використовуючи знання й уміння, отримані на уроках комп'ютерної грамоти.

У четвертому класі учні за власною ініціативою стали складати для однокласників завдання з читання для перевірки домашнього завдання. Вони систематично проводили відповідні фрагменти уроків. Така учнівська ініціатива може свідчити про свідоме й зацікавлене ставлення школярів до роботи зі складання завдань, про поступове привласнення ними в навчальному процесі вчительських функцій контролю й оцінки.

Висновки. Таким чином, розгляд процесу організації роботи зі створення та використання молодшими школярами збірки навчальних завдань у технології розвивального навчання Ельконіна – Давидова дає змогу зробити такі висновки.

Робота зі складання й виконання учнями завдань у межах певних предметів має суттєвий навчальний ефект. Зокрема, молодші школярі вчать ана-

лізувати істотні ознаки досліджуваних понять, враховують правильність використання певних способів дій і можливі види помилок при використанні цих способів, цілеспрямовано здійснюють взаємоперевірку та самоперевірку, свідомо виконують вчительські функції контролю та оцінювання навчальних досягнень. У ході цієї роботи всім учням надається можливість виявити інтелектуальну творчість, відчувати успіх у навчальній діяльності, взяти участь у створенні особливого освітнього продукту.

Ця робота має й певний виховний потенціал, адже дає змогу задіяти позитивні емоції та спостереження учнів, органічно поєднати навчання та виховні справи.

У свою чергу, можливість свідомо виявляти навчальну ініціативу в ході цієї роботи, необхідність аналізувати сутність певних способів дій та особливості їх використання сприяють формуванню в молодших школярів суб'єктної позиції в процесі засвоєння навчального змісту й способів роботи з ним.

Перспективами подальших пошуків у цьому напрямі є: забезпечення дидактичних засад роботи зі складання учнями збірок завдань у межах інших предметних галузей, а також роботи, спрямованої на обмін та використання завдань у паралелі.

Література

1. Александрова Э.И. Методика обучения математике в начальной школе. 1 класс. (Система Д. Эльконина – В. Давыдова) : пособие для учителя / Э.И. Александрова. – М. : Вита-Пресс, 1999. – 240 с.

2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : Апрель-пресс : Эксмо-Пресс, 2000. – 1006 с.

3. Толмачева И.Н. Узнаем секреты букв: сб. учеб. заданий и упражнений по обучению грамоте для 1 класса : программа обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / И.Н. Толмачева. – М. : Дом педагогики, 1999. – 64 с.

УШКВАРОК О.В.

СОЦІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АМЕРИКАНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ СТАРШОГО ВІКУ, З ЯКИМИ СПІВПРАЦЮЮТЬ ПРАВООХОРОННІ ОРГАНИ США

В Україні щороку засуджується до різних термінів ув'язнення понад 20 тис. підлітків. Фахівці погоджуються з твердженням, що діяльність правоохоронних органів нашої країни щодо запобігання протиправній поведінці молоді є малоефективною, а каральна система не здатна зробити з юних правопорушників законослухняних громадян. Отже, ці системи потребують змін та реформ. Зразком у розв'язанні цього питання можуть стати правоохоронні органи Сполучених Штатів Америки, де система ювена-

льної юстиції діє вже понад сто років. Але перш ніж використати американський досвід упровадження політики щодо запобігання злочинності серед старших підлітків, слід вивчити соціальні та психологічні особливості учнівської молоді, з якою співпрацюють правоохоронні органи США. Розуміння демографічних, полікультурних та інших чинників, що зумовлюють взаємодію осіб старшого підліткового віку з правоохоронними органами, є однією з передумов ефективного запобігання проявам девіантної поведінки молоді та провадження програм повернення до нормального життя в суспільстві після перебування у виправних установах.

Мета статті – проаналізувати віковий, гендерний та етнічний склад учнівської молоді, з якою співпрацюють правоохоронні органи США, а також визначити причини цієї взаємодії.

Аналіз літературних джерел з проблеми дав змогу виокремити джерела, що характеризують взаємодію правоохоронних органів США з молоддю учнівського віку:

- статистична інформація, що містить кількісні дані щодо проявів певної протиправної поведінки в підлітків (Х. Снайдер, Дж. Словіковські);
- причини та супутні явища підліткової злочинності (Дж. Уїлсон, Ш. Міхалік, К. Ірвін, Д. Елліотт та ін.);
- пропозиції щодо покращення взаємодії правоохоронних органів, громадських організацій та громади з метою профілактики та боротьби з певними проявами делінквентної поведінки (Ш. Білчік, Н. Еріксон).

Однак відсутні узагальнені та систематизовані дані, які б відображали соціальні й психологічні характеристики американської молоді, з якою взаємодіють правоохоронні органи.

Щорічні дані правоохоронних органів щодо кількості арештів підлітків за вчинення злочинів проти особи та проти майна є одним із джерел інформації, за якою фахівці аналізують рівень поширеності злочинності серед осіб, які не досягли віку несення повної відповідальності за законами Сполучених Штатів Америки. Ці дані є показником офіційно зареєстрованих випадків делінквентної поведінки підлітків старшого віку.

За інформацією Служби у справах запобігання правопорушенням серед підлітків та відправлення правосуддя у справах неповнолітніх, у 2008 р. правоохоронними органами США було вчинено 2,11 млн арештів осіб віком до 18 років, що становить 10% населення США віком від 14 до 18 років на той самий період [7].

Найчастіше підлітки заарештовуються за підозрою в посяганні на майно інших осіб (26% загальної кількості арештів за крадіжки у 2008 р.) та скоєнні насильницьких злочинів (16% відповідно) [5].

У таблиці 1 подано гендерні характеристики юнацтва, з яким взаємодіють правоохоронні органи США з різних причин. Із зазначеної вище кількості арештів підлітків, зареєстрованих у 2008 р., 629 800 – це арешти неповнолітніх дівчат, що становить 30% від загального показника [5, с. 8]. Кількість арештів юних правопорушниць становить 17% від загальної кількості арештів, пов'язаних зі скоєнням підлітками насильницьких злочинів (умисне вбивство, згвалтування із застосуванням сили, розбійний напад та напад при обтяжуючих обставинах) [5, с. 3]. Злочини проти майна були скоєні дівчатами у 36% випадків [5, с. 3]. У 76% арештів неповнолітніх, асоційованих із проституцією, фігурували дівчата віком до 18 років [5, с. 3]. У 180 100 випадках порушень юнацтвом встановлених правил обігу наркотичних речовин у 15% з них арештовували представниць групи старших підлітків; вони водночас притягалися до відповідальності за перебування в громадських місцях у стані сп'яніння (24% випадків), порушення правил обігу алкогольних напоїв (38% арештів) та керування автотранспортними засобами під впливом наркотичних речовин або в стані алкогольного сп'яніння (24% від загальної кількості підлітків, заарештованих за це) [5, с. 3]. На початку 1990-х рр. дослідники вважали, що банди складаються з юнаків на 90%. Того ж року правоохоронні органи доповіли, що 6% членів угруповань – це представниці жіночої статі. Кількома роками пізніше, під час опитування учнів восьмих класів, із 6000 респондентів 38% з тих, хто визнав належність до молодіжної банди, були дівчата у віці до 18 років.

Таблиця 1

**Гендерний склад американської учнівської молоді,
з якою взаємодіють правоохоронні органи США, % [5]**

Прояви протиправної поведінки	Старші підлітки жіночої статі	Старші підлітки чоловічої статі
Від загальної кількості арештів підлітків	30	70
Від загальної кількості арештів підлітків за скоєння насильницьких злочинів	17	83
Від загальної кількості арештів підлітків за скоєння злочинів проти майна	36	67
Від загальної кількості арештів підлітків за порушення правил обігу наркотичних речовин	15	85
Від загальної кількості арештів підлітків за проституцію	76	24
Керування автотранспортним засобом під впливом психоактивних речовин чи в стані алкогольного сп'яніння	24	76
Участь у злочинних угрупованнях	6	94

Чисельність представників різних рас серед американської учнівської молоді, що вступає у взаємодію з правоохоронними органами, наведено в табл. 2. Найчисленнішою групою серед заарештованих підлітків є юні особи афро-американського походження. На кожні 100 000 афро-американських підлітків у 2008 р. припадає 926 арештів за скоєння злочинів проти особи – цей показник вп'ятеро перевищує кількість арештів у групі білих підлітків (178 випадків на 100 000 юного населення), виявився в шість разів вищим за рівень протиправної поведінки, що демонструється юними представниками корінного американського населення (153 арешти на 100 000 підлітків американських індіанців) та в тринадцять разів вищим, ніж відповідний показник групи підлітків азіатського походження (71 випадок на 100 000 осіб) [5, с. 9]. У групі корисливих злочинів простежується подібна тенденція: афро-американські підлітки посягають на чуже майно вдвічі частіше, ніж білі та індіанці (2689, 1131 та 1104 арешти на 100 000 населення відповідної расової групи віком молодше 17 років) та в шість разів частіше, ніж юні азіатці (471 випадок на 100 000 підлітків) [5]. За даними останніх досліджень, що проводилося правоохоронними органами країни, етнічно склад кримінальних угруповань молоді виглядає таким чином: 48% афроамериканців, 43% юнацтва латиноамериканського походження, 5% білих та 4% азіатців. Але, незважаючи на непропорційну репрезентацію представників меншин серед членів злочинних угруповань підлітків, дослідники цього явища відзначають, що ані афроамериканці, ані латиноамериканці, не мають особливої схильності до участі в бандах, скоріше, вони перевищують своєю чисельністю інші етноси у регіонах, найбільш сприятливих для злочинної діяльності угруповань [4].

Дослідники, які намагаються проаналізувати явище [злочинних угруповань підлітків] у межах певного періоду, схильні співвідносити характеристики банд із характеристиками тих етнічних груп, які домінують серед нижчого класу міського населення на цей період. Іншими словами, чим численнішим є нижчий клас, тим більше угруповань нараховується в цій громаді. Водночас, науковці додають застереження: сучасні банди найчастіше спостерігаються в громадах, що розвиваються, представлених нижчим та робітничим класами, у бідних районах міст і передмістях, але не є певним, що саме: класова, расова чи етнічна належність, бідність, культура чи перетворення в суспільстві – зумовлюють появу злочинних угруповань. Ця думка знаходить своє підтвердження в тому факті, що останнім часом банди все частіше з'являються в сільських місцевостях та невеликих містах з причин, які залишаються не з'ясованими (табл. 2) [4].

**Расова представленість американських підлітків,
які вступають у взаємодію з правоохоронними органами, %**

Показник	Білі	Афро-американці	Азійсько-тихоокеанські народності	Американські індіанці (корінне населення Америки)
Расовий склад населення США віком від 10 до 17 років у 2008 р.	78	16	5	1
Кількість арештів, вчинених за підозрою в скоєнні злочинів проти особистості підлітками – представниками певної расової групи стосовно загальної кількості арештів неповнолітніх у 2008 р.	47	52	1	1
Кількість арештів, вчинених за підозрою в скоєнні злочинів проти майна підлітками – представниками певної расової групи стосовно загальної кількості арештів неповнолітніх у 2008 р.	65	33	2	1
Участь старших підлітків у злочинних угрупованнях молоді	48	43	5	4

Примітка. Підлітків латиноамериканського походження віднесено до категорії білої раси

Ще однією проблемою, складною в подоланні, є залучення підлітків до занять проституцією, що відбувається в ряді контекстів. Дівчата погоджуються на нелегальний перетин кордонів штату та країни, повіривши обіцянкам отримати нові вигідні можливості життя та працевлаштування. Наркоторговці змушують наркозалежних підлітків до занять проституцією в обмін на отримання тимчасового притулку або чергової дози наркотичної речовини. Проституцією вимушені займатись діти, які втікають з дому та підлітки-безхатьки, щоб здобути кошти на існування. З метою проходження «ритуалу ініціації» злочинні угруповання можуть схилити новаків до цього заняття в обмін на гроші чи інші послуги. Молоді люди можуть час від часу займатися проституцією з метою заробітку, діючи на власний розсуд, або «за компанію із друзями». Підлітками, що порушують закон та пов'язані з проституцією, частіше виявляються юнаки (61%), які, як правило, діють у групах, пов'язаних з іншими злочинами (59% випадків).

У цілому підлітки скоюють понад чверть (25,8%) сексуальних злочинів, відомих правоохоронним органам США, та більше ніж третю частину (35,6%) сексуальних злочинів, жертвами яких стають самі неповнолітні. Відносно показників загальної злочинності серед осіб, які не досягли віку несення повної відповідальності перед законом, особи юнацького віку становлять невелику групу: всього 3,1% від загальної чисельності малолітніх правопорушників, та тільки 7,4% кількості осіб, що скоюють насильницькі злочини проти особистості. Найчастіше статеві злочини вчинюються підлітками в домашньому середовищі (69%), нерідко – у навчальних закладах (12%). Дослідники відзначають, що юнацтво має схильність до проявів сексуальної агресії в групах (у 24% випадків вони діють із співучасниками), їх жертвами часто стають знайомі особи (у 63% випадків) [6].

Загалом скоєння правопорушень групою підлітків є повсюдно поширеним явищем для США. У 2008 р. у країні було зафіксовано 27 900 молодіжних злочинних угруповань та 774 000 їх учасників. Дослідники щорічно фіксують зміни в кількісних характеристиках правопорушень та насильства, пов'язаних із діяльністю банд. Юрисдикції, які доповідали у 2008 р. про діяльність угруповань, відзначили зростання кількості нападів при обтяжуючих обставинах, що їх скоїли групи підлітків, – на 44%, а також підвищення показників поширення наркотичних речовин – на 41% та використання вогнепальної зброї – на 41% [3].

Середній вік підлітків, які входять до злочинних угруповань молоді, становить 17–18 років. Найчастіше членами таких угруповань є молоді люди віком від 12 до 24 років. Чисельний склад злочинних формувань залежить від їх типу: традиційні угруповання (що формуються за територіальною чи іншою ознакою), включають до своїх лав до 180 учасників, тоді як банди, діяльність яких концентрується навколо певних нелегальних діянь (наприклад, поширення наркотичних речовин), нараховують до 25 осіб. У великих містах деякі банди можуть налічувати сотні, в деяких випадках – десятки тисяч членів [4].

Діяльність банд небезпідставно викликає острах членів громади та, за твердженнями дослідників, найчастіше агресивність юних гангстерів спрямовується на учасників інших бандитських формувань. Наприклад, із 1000 убивств, пов'язаних із діяльністю чиказьких молодіжних угруповань у 1987–1994 рр., у 75% випадків постраждалими були учасники іншої банди, в 11% вбивці лишали життя представників своєї ж групи, у 14% випадків було вбито сторонніх осіб, які не входили до жодного злочинного формування [4, с. 10].

У діяльності банд значною мірою перетикаються наркозалежність, торгівля наркотичними речовинами та вчинення насильницьких дій. Належність до угруповання сприяє й зумовлює причетність її окремих членів до вживан-

ня заборонених речовин та їх поширення, носіння зброї та вчинення насильницьких дій [4, с. 11].

Неповнолітні правопорушники, що вступають у конфлікт із законом, але не входять до злочинних угруповань, також мають проблеми із зловживанням заборонених речовин, і їх делінквентна поведінка є тісно пов'язаною з наркотичною або алкогольною залежністю. Дослідники, які займалися вивченням цієї проблеми, дійшли висновку, що вживання наркотичних чи інших речовин, що впливають на психічний стан та на стан нервової системи в певний період підліткового віку, є стійким індикатором тривалої протиправної поведінки в більш зрілому віці. Дослідження молоді, яка взаємодіє із системою ювенальної юстиції, виявили, що більшість підлітків вживає заборонені речовини, а також те, що серйозні злочинці та особи, які систематично порушують правопорядок, частіше вживають наркотики й мають розлади, які є наслідком вживання психоактивних речовин.

За підрахунками дослідників, щорічно з юнацтва, яке вступає в конфлікт із законом, у 95 000 осіб діагностують наркозалежність чи інші розлади, пов'язані із вживанням психоактивних речовин, 225 000 юних дівчат та юнаків страждають на залежність від алкоголю й порушеннями, зумовленими його зловживанням, а 150 000 демонструють хоча б одну з ознак психічних розладів. Більше ніж 35% дорожньо-транспортних пригод із фатальними наслідками для осіб віком від 15 до 20 років пов'язані із вживанням алкоголю [2]. Досить часто залежність та психічні розлади є взаємодіючими явищами, які в більшості випадків супроводжуються повторними проявами агресивної чи іншої антисоціальної поведінки [1].

Незважаючи на наведені дані, стверджувати, що особи юнацького віку контактують з поліцією виключно внаслідок вчинення антисоціальних дій, не є правильним та повним визначенням поля взаємодії учнівської молоді з поліцією.

Розглянемо статистику віктимізації юнацтва в США [7]. У загальнонаціональній доповіді «Підлітки як правопорушники та як жертви» зазначено, що у 2002 р. особи юнацького віку ставали жертвами умисного вбивства в середньому чотири рази на день. Зі 1600 зареєстрованих того року вбивств підлітків у 36% випадків постраждалими були юні жінки; 51% вбитих були представниками білої раси, 45% – афроамериканці та майже в рівних пропорціях – азійці та американські індіанці – загалом 4%. З огляду на те, що у 2002 р. білі підлітки становили 78% населення своєї вікової групи, а афроамериканці – тільки 16%, можна дійти висновку, що у 2002 р. темношкірі підлітки ставали жертвами вбивств у чотири рази частіше, ніж білі. Суїцид є третьою за поширеністю причиною загибелі юнаків віком до 17 років та посідає четверте місце в переліку причин загибелі підлітків жіночої статі [7, с. 25].

Найчастіше суїциди серед юнацтва фіксуються у представників корінного американського населення [7, с. 26].

У 1993–2003 рр. на кожні 1000 осіб молоді віком від 12 до 17 років припадали 84 жертви насильницьких злочинів без фатальних наслідків [7, с. 27]. За той самий період правопорушники, жертвами яких ставали підлітки віком від 12 до 14 та від 15 до 17 років, виявлялися знайомими постраждалих у 61 та 47% випадків відповідно й членами родини чи близькими людьми у 5 і 10% відповідно [7, с. 28]. Найчастіше підлітки наражалися на насильство в шкільному оточенні: у 53 та 32% випадків відносно вищезазначених вікових груп. Юнаки ставали жертвами насильницьких злочинів без летальних наслідків у півтори рази частіше, ніж юні жінки, а учнівська молодь великих міст набагато частіше зазнавала насилля, ніж старші підлітки з передмість чи сільської місцевості [7, с. 28].

У 2000–2001 рр. більшістю (59%) жертв проявів насильства відносно підлітків були особи жіночої статі віком молодше 18 років, саме на них у зазначений період припадало 32% усіх насильницьких злочинів. У 72% випадків дівчата ставали жертвами сексуального домагання, у 25% – фізичних нападів при обтяжуючих обставинах, у 3% – пограбування. За той самий період юнаки ставали жертвами в 59% випадків нападів при обтяжуючих обставинах, 16% пограбувань та 24% посягань сексуального характеру.

Висновки. Серед старших підлітків, з якими взаємодіють правоохоронні органи США, є молоді представники всіх верств населення, різних расових та етнічних груп, обох статей і різного правового статусу – особи юнацького віку можуть бути як порушниками правопорядку, так і жертвами правопорушень. Робота правоохоронних органів США із учнівською молоддю потребує спеціальних знань про чинники девіантної поведінки серед старших підлітків та засоби її профілактики.

У зв'язку із цим перспективним напрямом подальшого дослідження є вивчення індивідуально-психологічних факторів делінквентності, соціально-економічних і соціально-психологічних чинників, які зумовлюють протиправну поведінку американської учнівської молоді та її віктимізацію, а також методів соціально-профілактичної роботи серед юнацтва правоохоронних органів США.

Література

1. Bilchik S. Mental Health Disorders and Substance Abuse Problems Among Juveniles / S. Bilchik. – Washington, DC : U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
2. Cantelon S. A Guide to Combating Juvenile DUI / S. Cantelon, T. Cullen. – Washington, DC : U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1999.

3. Egley A.Jr. Highlights of the 2008 National Youth Gang Survey / A.Jr. Egley, J.C. Howell, J.P. Moore. – Washington, D.C. : U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. 2010. – March.

4. Howell J.C. Youth Gangs: An Overview. August 1998. Juvenile Justice Bulletin / J.C. Howell. – Washington, D.C. : U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

5. Puzzanchera C. 2009. Juvenile Arrests 2008. Juvenile Justice Bulletin / C. Puzzanchera. – Washington, D.C. : U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

6. Slowikowski J. Juveniles Who Commit Sex Offenses Against Minors. Juvenile Justice Bulletin. December 2009 / J. Slowikowski. – Washington, D.C. : U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

7. Snyder H.N. 2006. Juvenile Offenders and Victims: 2006 National Report / H.N. Snyder, M. Sickmund. – Washington, D.C. : U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

ЧОРНОВІЛ І.С.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ЯК ОДНА З ЇХ ГОЛОВНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ

За сучасних соціальних умов в Україні підвищено вимоги до медичних працівників як до професіоналів, здатних ефективно виконувати власні обов'язки. Саме тому професійне становлення медичного працівника є складним, тривалим і суперечливим процесом, який включає різні змістовні та структурні компоненти. Особистісний розвиток студента-медика, формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є основними завданнями на етапі професійного становлення.

Проблемі комунікативної компетенції приділяють увагу такі науковці, як С. Кубіцький, С. Поплавська, Н. Неділька, О. Стукало та ін. У своїх працях вони розглядають різні аспекти комунікативної компетенції, 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 залишаються питання, пов'язані зі значенням у професійній діяльності медичних працівників середньої ланки їх комунікативних якостей. Оскільки вищезазначена професія відноситься до типу “людина – людина”, успіх у діяльності її представників багато в чому визначається комунікативною культурою. Саме ця умова є необхідною щодо забезпечення результативності й успіху роботи лікувально-профілактичного закладу, що можливі лише за вміння взаємодіяти з хворими.

Метою статті є аналіз комунікативної компетенції медичних працівників середньої ланки як однієї з головних професійних якостей.

Для успішного виконання професійної діяльності людина повинна володіти рядом характеристик. У науці вони одержали назву професійні якості особистості. Важливим підсумком сучасних досліджень виявилось встановлення того, що будь-яка професійна діяльність реалізується саме на базі системи професійних якостей.

Українська дослідниця Т. Кокнова зазначає, що по-перше, професійні якості – це успішність в оволодінні і здійсненні фахівцем певних видів професійної діяльності. За функцією професійні якості можуть відображати не тільки психічні та особистісні, а й непсихологічні властивості суб'єкта діяльності (соматичні, біологічні, морфологічні, конституційні, типологічні, нейродинамічні та ін).

По-друге професійні якості – це соціально зумовлені й соціально значущі якості, яких вимагає сучасність від фахівця тієї чи іншої професії.

По-третє, професійні якості – динамічне явище; вони формуються поступово, знаходяться в постійному розвитку, неоднакові й різнорівневі на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості [2].

Необхідно зазначити, що сьогодні людина висуває підвищені вимоги не тільки до якості та результатів медичного обслуговування, а й до змісту самого процесу, до психологічної тональності лікарської допомоги. Це вимагає особливої уваги щодо психологічної підготовки медичного персоналу, ставить завдання розвитку їх психологічної компетентності на всіх етапах професіогенезу.

У цілому успішна медична діяльність визначена такими психологічними особливостями, як високий рівень комунікативності й компетентності, що реалізується в процесі роботи з пацієнтами, їх близькими і родичами, а також медичним персоналом. Беручи до уваги, що найважливішим чинником, що визначає успіх лікування, є взаємодія між ним працівником і пацієнтом, розвиток мовленнєвої практики набуває особливої значущості.

Як було зазначено, специфіка медичної діяльності вирізняється диференціальними ознаками професії типу “людина – людина”, і висуває підвищені вимоги не тільки до рівня професійної майстерності медичного працівника, а й до його комунікативної компетенції, отже, свідомо прийняте рішення працювати у сфері медицини автоматично передбачає роботу з людьми. Люди (пацієнти) в цій професії – об'єкт дослідження і допомоги. Часто захворювання мають не органічну, а психосоматичну природу, і чималих зусиль коштує знайти такий контакт із пацієнтом, щоб зрозуміти природу захворювання людини в цілому, при цьому зберігаючи психологічний комфорт обох сторін. Це завжди сприяє більш плідній взаємодії і, як наслідок, – одужанню.

Таким чином, оволодіння мистецтвом слова є необхідною умовою успішного впливу на пацієнтів, могутнім засобом профілактики і лікування захворювань, пропаганди здорового способу життя.

Саме тому, у кожного медпрацівника повинна бути розвинена комунікативна компетенція.

Вивчення природних закономірностей і механізмів функціонування, стабілізації та зміни особистіших обмежень комунікативних якостей та комунікативної культури в процесі первинної професійної соціалізації особливо актуально для “допоміжних” спеціальностей, в яких нормативно бажана і прагматично необхідна узгодженість критеріїв ефективності професійного спілкування (для самого суб’єкта, його колег, пацієнтів, вимог щодо виконуваної діяльності тощо).

Прикладом такої професії може бути діяльність середнього медичного персоналу. Саме на медичний персонал середньої ланки лягає основне комунікативне навантаження, що припускає не тільки спілкування з найрізноманітнішими категоріями партнерів – керівництвом, лікарями, колегами, молодшим медперсоналом, пацієнтами та їхніми родичами, а й забезпечення функціонування лікувального процесу як соціальної системи.

Ще Гіппократ вважав, що супутником медичного працівника мусить бути ввічливість, оскільки суворість сприяє виникненню бар’єра між медичним працівником та хворим. Медик, на його думку, повинен викликати довіру й повагу своїм характером, підходом до людей. Чи не тому пацієнти надають великого значення такій якості медпрацівника, як комунікабельність, здатність встановлювати контакти? Дійсно, важливою є наявність у медичного спеціаліста певного запасу стратегій спілкування, що виявляється в умінні взаємодіяти з хворими, їхніми родичами. Для пацієнта має велике значення не лише зміст бесіди, а й те, як медпрацівник говорить, тобто інтонація [3].

Виходячи з аналізу наукових джерел, визначимо професійну комунікацію медичного працівника, згідно з С. Поплавською, як систему безпосередніх чи опосередкованих зв’язків медичного працівника, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації з метою взаємообміну інформацією та смислами, моделювання й управління процесом комунікативної взаємодії, регулювання професійних відносин медичного працівника із суб’єктами професійної діяльності [4].

Таким чином, професійна підготовка медичних працівників у медичних коледжах має ґрунтуватися на зазначених деонтологічних засадах. Поряд з дотриманням етико-деонтологічних норм і високим професіоналізмом, медичний працівник має бути наділений певними особистісними якостями, що виявляються в комунікативній взаємодії: співстражданням, автентичністю, конгруентністю, толерантністю, стриманістю, чесністю, любов’ю до своєї професії, увагою до іншого. Вміння налаштувати комунікативну взаємодію, що

ґрунтується на знанні психологічних особливостей процесу спілкування, тобто комунікативна компетентність – необхідна професійна якість медичного працівника [1]. Комунікативна компетенція розглядається як сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення.

Тому комунікативні ролі медичного працівника середньої ланки нині набувають іншого значення. Медичні сестри, фельдшери та акушери проводять з пацієнтом набагато більше часу, ніж лікар. Їх діяльність пов'язана не лише із сильними фізичними навантаженнями, а й великим емоційним напруженням. Воно особливо характерне при комунікативній взаємодії з пацієнтом, якого характеризують підвищена дратівливість, хвороблива вимогливість, образливість тощо. Оскільки середній медичний працівник постійно знаходиться серед хворих, то його професіоналізм і емпатійне ставлення до пацієнта та колег мають не лише професійне, а й психотерапевтичне значення. У комунікативній взаємодії медичного працівника першочергову роль мають особистісні характеристики: він може любити свою професію, мати достатні знання, уміння й навички, однак, якщо він часто конфліктує з пацієнтами та лікарями, його професійні якості не мають вирішального значення.

Зміст і спосіб комунікативної взаємодії медичного працівника зумовлені взаємодією трьох функцій: комунікативної, перцептивної та інтерактивної. Суть комунікативної функції полягає в отриманні та передачі інформації, необхідної для виконання медичною сестрою своєї професійної діяльності. Комунікація в цьому випадку здійснюється на трьох рівнях: мовному, паралінгвістичному та невербальному (екстралінгвальному). На мовному рівні здійснюється збір анамнезу, повідомлення про стан здоров'я, про ефективність лікування, даються рекомендації, вказівки тощо [3].

На паралінгвістичному рівні відбувається обмін інформацією шляхом міміки, жестів тощо. Невербальний рівень забезпечує медичного працівника необхідною психофізичною інформацією (вимірювання температури, пальпація, огляд, вивчення результатів аналізів, читання медичної карти, застосування медичних інструментів тощо).

Усі рівні комунікації взаємодіють між собою в процесі спілкування медичної сестри з хворими та іншими представниками медичного персоналу. Перцептивна функція комунікативної взаємодії зумовлена сприйняттям та розумінням партнерами комунікативної взаємодії один одного. Найбільш значущими тут виступають елементи зовнішньої поведінки (міміка, гоміміка, інтонація мови) та особистісні якості (ставлення до людей, фахові дані тощо). У професійній медичній діяльності це забезпечує зняття психічного напруження пацієнта, встановлення з ним нормальних міжособистісних стосунків [3].

Слід зазначити, що для ефективної комунікації медпрацівник повинен мати:

– достатньо високий рівень спостережливості для того, щоб визначити психічні й особисті якості пацієнта, його реакцію на хворобу та відповідно побудувати тактику спілкування з ним;

– володіти навичками пасивного й активного слухання та навичками емпатії для того, щоб оптимально провести бесіду з хворим з метою отримання максимальної інформації, встановлення довірливих стосунків і збільшення ефективності призначеного лікування;

– володіти загальними комунікативними навичками (уміння встановити контакт, правильно використовувати засоби комунікації, уміння задавати питання і оцінювати відповіді, уміння створити образ людини, якій можна довіряти) [6].

Важливу роль у формуванні особистості медичного працівника середньої ланки відіграють його комунікативні якості. Комунікативні якості ми розглядаємо, виходячи з визначення спілкування як процесу обміну між людьми певними результатами їх психічної та духовної діяльності засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами [5].

Це, насамперед, соціально-психологічна толерантність, емпатійність і не-агресивність.

Комунікативні якості медичного працівника середньої ланки є основним видом, засобом реалізації професійної діяльності медика. Багато труднощів і невдач у медичній діяльності зумовлено саме недоліками у сфері професійного спілкування, яке являє собою систему прийомів і засобів, що реалізують цілі та завдання медичної діяльності й організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію медичного працівника та пацієнта. При цьому в структурі професійного спілкування виділяють три компоненти:

1) когнітивний (пізнавальний) – пов'язаний з процесом прийому та передачі інформації, що здійснюється вербальними засобами;

2) афективний (емоційний) – відтворює спілкування як процес обміну та регуляції на емоційному рівні;

3) поведінковий (праксичний) – пов'язаний з процесом взаємної регуляції дій, поведінки партнерів по взаємодії [6].

У підсистему комунікативних якостей медичного працівника науковці включають: емпатію і професійну рефлексію, контактність, уміння вислухати, тактовність, реактивність, справедливість, чуйність; гнучкість і делікатність, спрямованість на відкрите спілкування, здатність швидко встановлювати контакт та красномовність, соціальну сміливість.

Комунікативні якості, як зазначає О. Стукало, залежно від виду комунікативної діяльності поділяють на вербальні, що характеризують мовну культуру спеціаліста, та невербальні, які характеризують уміння використовувати немовні засоби, емоційну культуру, вміння управляти своїм темпераментом [6].

Усі ці комунікативні якості реалізуються на основі актуалізації характеристик – механізмів, від успішності відтворення яких, насамперед з боку медичного працівника як головного суб'єкта процесу взаємодії, залежить результат професійного спілкування. Отже, такі професійні комунікативні якості, як рефлексія, емпатія, ідентифікація та децентрація розуміються як основні характеристики, що відповідають за встановлення особливого стану суб'єкта, без якого неможливе спілкування між медичним працівником і пацієнтом.

Якщо розглядати такі комунікативні якості як емпатія і рефлексія, то можна відзначити, що більшість учених зараховують її у ранг професійних й спеціаліста (Г. Гаврилова, А. Деркач, Р. Кричевський) [6].

Емпатію розуміють як емоційний стан або особливого роду емоцію, зміст якої є відображене емпатом ставлення людини, яка переживає, до об'єктивної дійсності, що виражене в тих самих почуттях і виявляється зовнішньо у формах експресії, подібних до експресії людини, яка переживає.

Виділяють три види емпатії: емоційна емпатія (заснована на механізмах проєкції та імітації моторних і афективних реакцій іншої людини), когнітивна емпатія (базується на інтелектуальних процесах), предикативна емпатія (виявляється в спроможності людини прогнозувати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях).

Емпатичні переживання можуть бути адекватними або неадекватними переживанням об'єкта емпатії. У реальному житті емпатичні переживання можуть бути реакцією не тільки на те, що спостерігається, а й на уявлення особистістю переживання інших людей, яких індивід не сприймає безпосередньо [6].

Таким чином, специфіка емпатії полягає в її емоційній природі, а змістом емпатії можна вважати відображене ставлення того, хто співчуває кому-небудь, виражене в почуттях, ідентичних почуттям цієї людини, яка переживає.

Наступною комунікативною якістю медичного працівника є ідентифікація, під якою розуміємо процес і результат неусвідомленого уподібнення, отождоження суб'єкта з іншим суб'єктом, групою, зразком, або схожість поведінкових чи особистісних характеристик іншої особи як реальне їхнє відтворення або в подібних поведінкових актах, або в символічних еквівалентах поведінки.

Сутність ідентифікації полягає в отождоженні суб'єктом себе з іншим суб'єктом на основі сталого емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм цінностей зразків.

Рефлексію, що являє собою механізм соціальної перцепції, розглядають як усвідомлення особистістю того, як вона сприймається партнером по спілкуванню. Це виступає не тільки знанням іншого або розумінням іншого, а й знанням того, як інший розуміє його, це подвійний процес дзеркального взаємодображення партнерів спілкування. Рефлексія є глибоким, послідовним

взаємовідображенням, зміст якого полягає у відтворенні внутрішнього світу партнера по взаємодії [6].

Висновки. Таким чином, нами окреслено характерні риси професійної діяльності медичних працівників середньої ланки у контексті проблеми комунікативної компетенції. Виходячи із вищерозглянутого можемо зробити висновок, що у кожного медичного працівника середньої ланки повинна бути розвиненою комунікативна компетенція, оскільки саме комунікативні якості є основним видом, засобом реалізації його професійної діяльності. Слід зазначити, що специфіка професійної комунікативної взаємодії медичного працівника середньої ланки, зумовлена сформованою готовністю до використання набутих у ході навчання професійних знань, умінь та навичок щодо надання медичної допомоги сім'ям і пацієнтам, роблячи головний акцент на комунікативній взаємодії з ними на засадах співстраждання і гуманного ставлення до пацієнтів.

Література

1. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості : наук.-метод. посібник / С.Г. Карпенчук. – К. : ІЗМН, 1998. – 216 с.
2. Кокнова Т.А. Професійні якості як найважливіший чинник професійної придатності фахівця [Електронний ресурс] / Т.А. Кокнова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Pedagogica/21608.doc.htm.
3. Кубіцький С.О. Особливості професійної комунікативної взаємодії майбутніх медпрацівників / С.О. Кубіцький, Н.В. Неділька // Питання педагогіки. Вісник Національної академії оборони. – 2010. – № 2 (15). – С. 50–55.
4. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С.Д. Поплавська. – Житомир, 2009. – 20 с.
5. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія 2006. – 320 с.
6. Стукало О.А. Комунікативні якості викладача як фактор удосконалення професійного спілкування [Електронний ресурс] / О.А. Стукало. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_5/files/ped905_63.pdf.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

ДЕЙНИЧЕНКО В.Г.

ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГРУПОВОЇ ФОРМИ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Інтерес до групових форм навчання, що спостерігається останнім часом, пов'язаний, насамперед, з переорієнтацією освіти на особистість дитини, її розвитком як суб'єкта навчальної діяльності, підвищенням рівня реальних навчальних можливостей.

Вивчення стану впровадження групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності школярів у практику роботи вчителів середніх загальноосвітніх шкіл (опитано 144 особи) дає змогу зробити висновок про те, що групова робота, в цілому, здобула схвалення й використовується в шкільній практиці, оскільки дає вчителям можливість враховувати відмінності в здібностях, рівнях розумового розвитку, способах діяльності учнів, рівнях знань, інтересу до предмета, навчання тощо. Одночасно майже 30% учителів застосовують групові форми роботи на уроках епізодично або зовсім не організують групову роботу. Основними причинами такого становища, на думку респондентів, є брак часу для підготовки дидактичних матеріалів, відсутність методичних рекомендацій щодо планування, організації й проведення групової роботи, побоювання списування та зайвого галасу на уроці.

Разом з тим аналіз практики організації групових форм навчання засвідчує, що застосування групової роботи в навчальному процесі дає змогу вирішувати найважливіші завдання, від яких залежать як навчальні успіхи, так і формування особистості учня як суб'єкта навчально-виховного процесу. Тому раціональне планування, проектування вчителем цієї форми роботи на всіх етапах навчального процесу допоможе віднайти можливості підвищення його ефективності.

Аналіз основних досліджень та публікацій засвідчує, що досі не існує єдиного підходу до визначення сутності групової навчальної діяльності, на це вказують і вчені: В. Лозова, І. Унт, О. Ярошенко та інші.

Найчастіше визначення групової форми навчальної діяльності автори дають на основі: теорії спілкування (М. Скаткін [12, с. 235], А. Мудрик [8, с. 74]); врахування характеру взаємовідносин між суб'єктами навчання (В. Котов [5, с. 37], О. Ярошенко [16, с. 25]); кількісних та змістовних ознак (В. Оконь [9, с. 144], І. Унт [13, с. 16]) тощо.

Аналіз наукових досліджень [1; 7; 11; 14; 16] дає змогу розглядати групу роботу як спосіб організації навчальної діяльності школярів, за якого для певної групи школярів ставиться єдине завдання навчально-пізнавальної діяльності для сумісного розв'язання.

Значний внесок у розробку теорії організації групових форм навчальної діяльності зробив І. Чередов, за концепцією якого групові форми роботи поділяються на *парні*, що мають характер взаємонавчання; *бригадні*, за яких спеціально сформовані тимчасові групи з п'яти-восьми учнів виконують певне завдання; *ланкові*, що передбачають організацію навчальної діяльності постійних груп школярів шляхом включення групи учнів у спільне планування навчальної діяльності, сприйняття й усвідомлення інформації, обговорення, взаємоконтроль; *кооперовано-групові* форми вимагають розподілу учнів класу за групами для виконання кожною з них частини загального завдання і застосовуються за умови вивчення матеріалу, який має великий обсяг; *диференційовано-групові* форми навчальної роботи передбачають організацію роботи груп учнів з різними навчальними можливостями (контакти між членами однієї групи обмежені, їх об'єднують лише єдині види завдань, складені відповідно до навчальних можливостей); *індивідуалізовано-групова* – додаткова форма навчальної роботи, що включається в процес навчання на нетривалій час і дає змогу корегувати навчальну діяльність окремих учнів, не знижуючи темпу роботи всього класу, що потребує виділення кількох учнів (одного-двох) для виконання спеціальних самостійних завдань або додаткової роботи з учителем, тоді як клас працює над єдиним завданням [14; 15].

Головною ознакою групової навчальної діяльності вважається конструктивне співробітництво учнів, що перетворює їх в активних суб'єктів власного учіння [16, с. 25]. За цих умов учитель виступає як непомітний диригент, який планує, опосередковано керує та спрямовує роботу груп, уміє вчасно почути, помітити, виправити, підтримати кожного учня, організувати співпрацю дітей [11, с. 79–86].

Метою статті є наукове обґрунтування можливостей групового способу організації навчання в розвитку навчальної діяльності школярів.

Усі дослідники групових форм роботи (М. Віноградова, Х. Лійметс, К. Нор, І. Первін, І. Чередов, О. Ярошенко та інші) єдині в думці, що ефективність використання групової навчальної діяльності залежить від її раціонального планування й організації, що потребує, насамперед, уміння вчителя застосовувати цю форму роботи:

1) залежно від мети уроку, особливостей навчального матеріалу обґрунтовано вибирати форму (однорідна, диференційована) і вид групової роботи (парна, бригадна, ланкова, кооперовано-, диференційовано- та індивідуалізовано-групова);

2) правильно формувати групи (з дотриманням психологічної сумісності представників однієї групи та наявності у складі малих груп не менше ніж 50% учнів, які здатні на належному рівні здійснювати навчальні дії): враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей; міжособистісні стосунки, їх бажання спільно працювати над розв'язанням навчальних завдань; попередню підготовку учнів (сформованість навичок самостійної роботи, вмінь роботи в групі); потенційні можливості для успішної спільної діяльності, особистісні якості учнів (зарозумілість, пихатість, сором'язливість, балакучість тощо);

3) опановуючи структуру уроку, диференціювати завдання за рівнем складності, обсягом відповідно до особливостей груп учнів, розробляти відповідні інструкції щодо їх виконання та пам'ятки для спрямування групової роботи; прогнозувати міру вчительської допомоги групам учнів;

4) вчити школярів співпраці, тобто узгодженому виконанню групових завдань в умовах дискусії, взаємодопомоги, підтримки і взаємоповаги, забезпечувати позитивне ставлення учнів до групової роботи тощо.

Вимоги результативності навчання потребують наукової розробки шляхів оптимальної організації навчальної діяльності школярів в умовах групової роботи, тобто раціональної організації, яка враховуватиме і нівелюватиме всі "слабкі" сторони цієї форми. У першу чергу йдеться про глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів та їх урахування під час організації роботи груп учнів зі схожими характеристиками.

Діагностика рівнів сформованості навчальних можливостей школярів дає змогу провести умовний розподіл учнів на типологічні групи з високим, достатнім та елементарним рівнем, що є необхідною умовою формування групової навчальної діяльності з метою оптимізації процесу навчання, оскільки завдяки цьому полегшується комплектування малих навчальних груп учнів, збільшується ймовірність створення працездатного групового суб'єкта навчання, що діє в межах класного колективу, зводиться до мінімуму можливість створення малодієвих дифузних груп (А. Петровський, І. Чередов, В. Шпалинский, О. Ярошенко).

Важливою умовою нормального функціонування будь-якої малої навчальної групи, на думку вчених, є також оптимальна кількість її членів. Аналіз практики організації групової роботи вчителями середніх загальноосвітніх шкіл (опитано 144 особи) свідчить, що вчителі дисциплін природничо-математичного циклу, як правило, комплектують групи з чотирьох учнів (47,6%), майже не використовують парну роботу (4,8%). Учителі предметів гуманітарного циклу більше варіюють кількісний склад груп: 21,1% формують групи із шести-восьми учнів, парну роботу використовують 26,3%.

Організація роботи малих навчальних груп учнів здійснюється з огляду на визначену специфіку групової роботи (Х. Лійметс, І. Первін, І. Чередов та

ін.), що включає розподіл та обмін діями між школярами, зорієнтованими на планування способів виконання сумісної діяльності з розв'язання пізнавального завдання (проблеми); спілкування, співробітництво, взаємодопомогу; вироблення системи оцінок, контроль за результатами діяльності, рефлексію, що забезпечує усвідомлення основних етапів розв'язання проблеми, особливостей організації роботи учнів у мікрогрупах.

Розглядаючи різні способи організації групової роботи (сумісні зусилля учнів, спрямовані на досягнення певної мети; поєднання зусиль учнів тільки для виконання незначної частини роботи тощо), можна визначити загальну структуру групових занять учнів, що містить, як правило:

– вступну частину: постановка пізнавального завдання, інструктаж про послідовність роботи, розподіл дидактичного матеріалу по групах;

– безпосереднє здійснення групової роботи за етапами [8, с. 103]:
1) учням надається докладна інструкція, що містить алгоритм стандартних дій про послідовність роботи групи: знайомство з матеріалом, планування роботи, розподіл завдань усередині групи, індивідуальне виконання, обговорення. Впродовж декількох уроків (п'ять-шість у 5-му класі та три-чотири у 8-му) ці прийоми засвоюються; 2) учням пропонують більш складні, але стандартні прийоми міжрольового спілкування в групі (краще висловлюватися всім членам групи чи найбільш сильним учням; доцільно повторювати загальний висновок чи ні, тощо); 3) повідомлення найбільш складних прийомів, необхідних у міжрольовому спілкуванні, надання інструкції: уважно вислухати відповідь товариша, оцінити її повноту; звернути увагу на логіку викладання матеріалу; встановити, чи вміє товариш ілюструвати відповідь конкретними прикладами, фактами; тактовно виправити помилки; внести доповнення; обґрунтувати оцінку відповіді;

– заключну частину (звіти про результати роботи в групах, аналіз виконання пізнавального завдання, загальний висновок про роботу і досягнення кінцевого результату в розв'язанні пізнавального завдання).

Дослідники (А. Бенно, М. Виноградова, В. Кинитц, В. Оконь, І. Первін та інші) наголошують, що, застосовуючи групову форму навчання, вчитель повинен не тільки методично спрямовувати діяльність груп, регулювати їх темп роботи тощо, а й добре володіти методикою визначення завдань для групової роботи: загальних для всіх груп і диференційованих; основних, що передбачено програмою, і додаткових, підвищеної складності. Розв'язання завдань має потребувати розумових зусиль задля розвитку мислення й водночас відповідати реальним навчальним можливостям учнів.

Для групової роботи найбільш оптимальним є навчальний матеріал, що підлягає розподілу на частини, містить проблемну ситуацію і дає змогу підбити загальні підсумки [2; 3; 9].

Аналіз і узагальнення передового досвіду з питань організації групової роботи школярів (В. Котов, Х. Лійметс, В. Лозова, А. Мудрик, К. Нор, О. Пехота, О. Савченко, Г. Цукерман, І. Чередов, О. Ярошенко та ін.) засвідчують, що групова навчальна діяльність школярів може застосовуватись на всіх етапах процесу навчання завдяки необмеженим можливостям для спілкування, що включене в структуру групової діяльності як необхідна умова його здійснення. Доведено, що групова робота знаходить своє застосування в розв'язанні майже всіх основних дидактичних проблем [6, с. 27–30]: у вивченні нового матеріалу, що створює передумови для аналізу суб'єктного досвіду кожного учня й утворює наочно-почуттєву опору для формування понять; у виконанні вправ у групі, що забезпечує швидкий зворотний зв'язок і зростання пізнавальної активності учнів; у тематичному і заключному повторенні навчального матеріалу, що сприяє мобілізації, систематизації знань школярів і має більший особистісний сенс для кожного учня у складі групи.

Можливість ефективного застосування групової роботи на всіх етапах процесу навчання дає змогу прогнозувати, планувати міру вчительської допомоги групам учнів зі схожими особливостями.

Висновки. Застосування групових форм роботи в навчальному процесі вимагає від учителя додаткових зусиль і витрат часу: здійснити відповідне тематичне планування, розробити структуру проведення занять, скласти варіанти завдань для групової роботи, що передбачає добір літератури, консультування лідерів малих груп, здійснення загального контролю за навчанням у малих групах тощо. Разом з тим групові форми організації навчально-пізнавальної діяльності школярів широко використовуються вчителями в практиці роботи сучасної школи, адже дають змогу реалізовувати особистісно орієнтовані технології навчання.

Отже, організація групової роботи має велике значення для вирішення актуальних завдань щодо розвитку дитини як суб'єкта навчальної діяльності, проте потребує пошуку нових технологій розв'язання проблеми.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1983. – 287 с.
2. Бенно А. Об организации групповой работы и выборе заданий для нее / А. Бенно // Советская педагогика и школа. – Вып. VI. – Тарту : ТГУ, 1972. – С. 93–104.
3. Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: из опыта работы / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. – М. : Просвещение, 1977. – 159 с.

4. Дейніченко Т.І. Теорія і практика диференціації в груповій роботі / Т.І. Дейніченко // Сучасні проблеми дидактики : зб. наук. праць / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2003. – С. 178–186.
5. Котов В.В. Формы коллективной учебной деятельности и их воспитательное воздействие на старших школьников / В.В. Котов // Нравственное воспитание школьников в коллективе. – Л., 1970. – С. 48–63.
6. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
8. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
9. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
10. Петровський А.В. Соціальна психологія / А.В. Петровський, В.В. Шпалінський. – М. : Просвещение, 1978. – 222 с.
11. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О.М. Пехоти]. – К. : А. С. К., 2001. – 256 с.
12. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
13. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
14. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И.М. Чередов. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.
15. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе: книга для учителя / И.М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
16. Ярошенко О.Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О.Г. Ярошенко. – К., 1998. – 33 с.

ДМИТРЕНКО К.А.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК БАЗОВА УМОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ефективність педагогічного процесу в початковій школі значною мірою залежить від особистості вчителя. У зв'язку з цим сьогодні набуває значної актуальності проблема правильної підготовки вчителів, формування їх професійних якостей особистості. Сьогодення ставить перед учителем початкової школи ряд вимог до особистості педагога, які в педагогічній науці визначаються як професійно значущі особистісні якості. Саме вони характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, мають великий

вплив на результат професійно-педагогічної діяльності і визначають індивідуальний стиль педагога.

Зважаючи на вищезазначене, виникає суперечність між вимогами, що суспільство висуває до вчителя, та якістю його професійної підготовки у вищому закладі освіти, показником якої виступають сформовані професійно значущі якості майбутнього педагога. Необхідність розв'язання цієї суперечності й зумовило вибір теми статті.

Підґрунтям для визначення завдань формування професійно важливих якостей вчителя початкових класів стали професійні стандарти підготовки спеціалістів у зарубіжних країнах, України, а також розуміння гуманістичної і соціокультурної місії педагогічної діяльності [2]. Педагог у своїй професійній діяльності реалізує два основних завдання суспільства – навчання й виховання підростаючого покоління. Проблема про те, яким бути вчителю й наскільки широким має бути спектр його професійно значущих якостей, знань, умінь і навичок хвилювало педагогів уже давно. Теоретичною основою проблеми виступили дослідження як вітчизняних (А.В. Лібін, А.А. Леонтьєв, Е.А. Климов, Е.С. Чугунова та інші), так і зарубіжних (Х. Хекхаузен, Е. Берн, А. Маслоу, Д. Аткинсон, К. Замфір, К. Левін та інші) авторів.

Отже, *метою статті* є аналіз професійно значущих якостей педагога та виокремлення основних типів комбінацій цих якостей, що становить індивідуальний стиль діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Слово “особистість” (personality) в англійській мові походить від латинського persona [4]. Спочатку це слово позначало маски, що надягали актори під час театральної вистави в давньогрецькій драмі. Раб не розглядався як персона, для цього треба бути вільною людиною. Вираз “втратити обличчя”, що є в багатьох мовах, означає втрату свого місця і статусу у визначеній ієрархії. У російській мові здавна вживається термін “лик” для характеристики зображення обличчя на іконі. Таким чином, із самого початку в понятті “особистість” був закріплений зовнішній, поверхневий соціальний образ, який індивідуальність приймає, коли грає визначені життєві ролі – деяка “личина”, суспільне обличчя, звернене до оточуючих. Якість особистості в контексті професійної роботи педагога – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних передумов виконання діяльності, сам процес діяльності та його результатів, що різною мірою відповідні або невідповідні нормам професійно-педагогічної діяльності [4].

Так, наприклад, Г. Ващенко вбачав в особі вчителя, насамперед, носія ідеї українського національного виховання, здатного вкласти цю ідею в серця і розум молодого покоління [1].

С. Русова вважала, що “...вчитель впливає на своїх учнів своїм характером, веселим, енергійним; що він зобов'язаний бути громадянином і так на-

ближати до життя шкільну науку, щоб уся громада бачила її користь і поважала таке навчання й самого вчителя” [1].

В. Сухомлинський вказував на виключне значення особистості вчителя в процесі виховання дітей, на необхідність досконалого глибокого знання вчителем свого предмета; вважав, що педагогічна майстерність залежить від бажання вчити, від наснаги, від готовності до подолання труднощів; основною вимогою до педагога вважав любов до дітей [1].

Отже, професійно значущі якості особистості – це важливі психологічні характеристики, до яких певна професійна діяльність висуває підвищені вимоги. Високий рівень розвитку професійно значущих якостей особистості людини при сформованій позитивній мотивації є важливою умовою, що забезпечує його високу продуктивність у професійній діяльності. “Професійно значущі якості особистості – це постійно закріплене ставлення до своєї професії, праці, природи, речей як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці стосунки реалізуються” [3]. Поняття професійно значущого об’єднує внутрішнє і зовнішнє, виокремлює й конкретизує головне в предметному змісті мотивації та регуляції поведінки педагога. Якості особистості, які залучені до процесу становлення професійної діяльності, впливають на ефективність її виконання з основних параметрів: продуктивності, якості, надійності. Існує більш ніж 500 класифікацій професійно значущих якостей учителя. Учені пропонують різноманітний набір особистісних якостей, важливих для професії педагога. Робляться спроби виділити найсуттєвіші з точки зору ефективності педагогічної діяльності. Правомірним, на нашу думку, є виділення домінантних, периферійних, негативних і професійно недопустимих якостей.

Так, за визначенням науковців, домінантними вважають якості, відсутність кожної з яких унеможлиблює ефективне здійснення педагогічної діяльності; периферійними – якості, які не справляють вирішального впливу на ефективність педагогічної праці, проте сприяють її успішності; негативними – якості, що призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності, а професійно недопустимими – ті, що ведуть до професійної непридатності вчителя. Розглянемо склад цих груп особистісних якостей детальніше.

Розглядаючи домінантні якості, з них можна виділити такі:

1. Гуманність – любов до дітей, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку.
2. Громадянська відповідальність, соціальна активність
3. Справжня інтелігентність – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудиція, висока культура поведінки.
4. Правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість.

5. Інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень.

6. Любов до предмета, який викладається, потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті.

7. Здатність до міжособового спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки учителя, викликає упевненість учнів у доброзичливості вчителя, його чуйності, доброти, толерантності.

З-поміж периферійних якостей можна виділити такі:

1. Привітність.
2. Почуття гумору.
3. Артистизм.
4. Мудрість (наявність життєвого досвіду).
5. Зовнішня привабливість.

Наявність цих якостей учителя створює його авторитет. Авторитет педагога, як і авторитет представника будь-якої іншої професії, здобувається наполегливою працею. Якщо в межах інших професій звично звучить вислів “визнаний у своїй галузі авторитет” [3], то у педагога може бути лише авторитет особистості.

Якщо ж говорити про негативні якості, то з них можна виділити такі:

1. Байдужість до вихованців.

2. Упередженість – виділення із середовища учнів “любимчиків” [3] і “осоружних” [3], прилюдне вираження симпатій і антипатій стосовно вихованців.

3. Зарозумілість – педагогічно недоцільне підкреслення власної вищості над учнем.

4. Мстивість – властивість особистості, яка виявляється в намаганні зводити особисті рахунки з учнем.

5. Неврівноваженість – невміння контролювати свої тимчасові психічні стани, настрої.

6. Байдужість до предмета, який викладається.

7. Розсіяність – забутливість, незібраність.

Також як і в будь-якій іншій професії, в професії педагога існують і професійні протипоказання. Розглянемо їх детальніше.

1. Наявність шкідливих звичок, соціально небезпечних для суспільства (алкоголізм, наркоманія тощо).

2. Моральна неохайність.

3. Рукоприкладство.

4. Грубість.

5. Некомпетентність у питаннях викладання і виховання.

6. Обмеженість світогляду.

7. Безпринципність.
8. Безвідповідальність.

Поєднуючи різноманітні важливі якості, вчитель початкових класів тим самим визначає свій стиль діяльності вчителя. Залежно від рівня ефективності педагогічної праці виділяють такі типи комбінацій професійно значущих якостей його особистості:

1) *позитивний без негатива*. Цей тип відповідає високому рівню роботи вчителя;

2) *позитивний з негативом*. Позитивні якості переважають над негативними. Останні визнаються учнями і колегами як несуттєві. Продуктивність роботи вчителя виявляється достатньою;

3) *позитивний, що нейтралізується негативом*. Учителі цього типу мають розвинуті педагогічні здібності і позитивні особистісні якості, що дозволяє їм у певні періоди працювати успішно. Проте спотворення мотивів професійної активності – спрямованість на себе, кар'єрне зростання – здебільшого призводять до низького кінцевого результату. Педагогічна діяльність учителя є малопродуктивною.

В професійній діяльності вчителя початкової школи поряд з універсальними підсистемами професійних якостей педагога (організаторська, професійної спрямованості), що є рівноцінними і для педагога-практика, і для спеціаліста-науковця, ми виділяємо і ті підсистеми, що є провідними і визначальними для спеціалізації (комунікативна, експресивна, професійного мислення).

Інтегративною підсистемою професійних якостей вчителя початкових класів є педагогічне мислення. Саме воно трансформує решту професійних функцій. Завдяки ньому реалізуються всі підсистеми професійних якостей вчителя початкових класів. Саме воно є основним видом професійної діяльності педагога. Професійне педагогічне мислення як “пізнавальний процес виявлення педагогічної проблемності, вирішення котрої характеризується особистісною включеністю педагога у перетворення в ході професійної діяльності” [6]. Виходячи з цього, визначається й творче педагогічне мислення – як “вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення і вирішення педагогічної проблемності в ході професійної діяльності педагога, який відбувається на вищому, ієрархічно організованому рівні” [5]. Таким чином, професійне мислення вчителя початкової школи є складним особистісним утворенням, що інтегрує в собі взаємопов'язані компоненти – мотиваційний, змістовно-операційний, рефлексивно-самооцінювальний, розвиток яких сприяє успішній реалізації професійної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи все вищезазначене, робимо висновок, що вчителя початкових класів як особистість та професіонала характеризують:

- відповідність його особистісного і фахового потенціалу вимогам професії, намагання збагачувати практику новими знаннями, методами і формами роботи;
- мотивація до особистісного саморозвитку та самовдосконалення;
- спрямованість у професійній діяльності на ініціативність, творчість;
- активність, небайдужість до актуальних питань практичної роботи, намагання знаходити нові резерви розв'язання професіональних проблем і вміння їх використовувати;
- розвинуте професійне мислення.

Отже, ефективність професійної діяльності залежить не тільки від рівня підготовки фахівця, його знань і досвіду, а й від особистісних характеристик, якостей, ціннісних орієнтацій та життєвої позиції педагога молодших класів, які є базисом для успішного провадження соціально-педагогічної діяльності.

Знання професійно значущих особистісних якостей сучасного педагога, їх ролі у професійній діяльності дасть майбутньому вчителю початкових класів змогу діагностувати себе на предмет визначення рівня сформованості їх на тому чи іншому етапі професійного становлення, визначати шляхи та засоби подальшого розвитку позитивних якостей і викорінення негативних.

Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н.П. Калениченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст). – К. : МО України, 1994.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Професійна освіта : словник / [уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
5. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / [под ред. С.Г. Вершловского, Л.С. Лесохиной]. – М. : Педагогика, 1982. – 254 с.
6. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В.В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.

ЗАВОРОТНА Я.В.

ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ В УПРАВЛІННІ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Найважливішим фактором організації творчої діяльності учителів загальноосвітньої школи є грамотно поставлена методична робота в школі. Впровадження досягнень психологічної науки в практику управлінської діяльності

методичною роботою школи повинне розглядатися як найважливіший резерв підвищення ефективності вирішення багатьох практичних проблем, що виникають перед навчальними, педагогічними колективами й суспільством у цілому.

Основою виявлення, розвитку та корекції методичної роботи вчителів є функція управління – аналіз, який вимагає від керівника вміння “бачити” кожний елемент творчості педагога. Теоретичне осмислення сутності управління, наукове пізнання його специфіки, структури, функціональної взаємодії із суспільством стало предметом дослідження лише наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Еволюцію різних концептуальних підходів до управління визначають такі характерні тенденції: посилення міжнародного характеру управління, виявлення в ньому спільного та специфічного, встановлення закономірних форм і загальних методів управління; посилення уваги до технологічної культури, психологізації і гуманізації управління, використання комп’ютерних технологій, системний підхід до розгляду предмета управління. Ці традиції висвітлено в працях українських науковців.

Загальні основи управління розглядались в монографіях В.І. Маслова, І.А. Дмитренка, Є.С. Березняка, Є.М. Хрикова, управління навчальними закладами різних типів вивчали О.І. Бугайов, В.С. Кобзар. Дослідження вітчизняних учених спрямовані переважно на обґрунтування окремих питань управління загальноосвітньою школою, організацію діяльності керівника школи, планування роботи навчального закладу [4, с. 119–120].

Мета статті – визначити роль особистісного підходу в управлінні методичною роботою вчителів загальноосвітнього навчального закладу.

Реформування системи освіти України, впровадження нових технологій, поява навчальних закладів різних типів, зміна вимог ринку праці – усе це зумовлює суттєві зміни в структурі системи державного управління освітою, у формах та способах управлінської діяльності на різних рівнях.

Стратегічною вимогою реформування освіти став пошук нової моделі управління – відкритої, демократичної, яка б могла вирішити можливу проблему – забезпечити розвиток особистості, а це має здійснюватися через запровадження особистісно орієнтованої педагогічної парадигми. Реалізація нових підходів до навчально-виховного процесу та визначення в ньому місця особистості має починатися зі зміни характеру управлінської діяльності закладу освіти та наповнення її новим змістом.

Саме тому однією з основних складових особистісно орієнтованого освітнього середовища є управління.

Особистісно орієнтоване управління – це специфічний вид управління, у процесі якого забезпечується професійне та особистісне зростання учасників навчально-виховного процесу, стабільність і комфорт у всіх видах діяльності, виконання функціональних обов’язків працівниками освітнього закладу

на найвищому рівні, дотримання прав учасників навчально-виховного процесу, обов'язкове забезпечення адаптації закладу до умов, що постійно змінюються, визначення місця закладу в сучасній системі освіти, стратегій його розвитку.

Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) одним з основних завдань ставить гуманізацію управління освітою з метою всебічного гармонійного розвитку особистості, розкриття нею всіх можливостей і здібностей, які дають змогу повністю реалізувати себе.

При всій складності завдань особистісно орієнтованого навчання та виховання підростаючої особистості, і тим більше особистісно зорієнтованого управління школою, все ж необхідно чітко розуміти, що реалізація цього неможлива без запровадження гуманістичної системи управління освітніми закладами, оскільки функціонування іншого, не орієнтованого на людину управління буде лише дискредитувати.

Управління загальноосвітніми навчальними закладами як соціально-педагогічними системами, побудованими на широкій автономії та демократичному підґрунті, де формується особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення, не знайшло належного наукового обґрунтування і базується в основному на нормативно-правових та інструктивних документах, положеннях про державний загальноосвітній навчальний заклад та організацію навчального процесу в загальноосвітньому навчальному закладі тощо [1, с. 42]. Вищезгадані документи недостатньою мірою розглядають саме психологічний аспект (особистісний підхід) управління керівником освітнього закладу методичною роботою педагогічного колективу. Тому керівнику загальноосвітнього закладу для ефективного управління потрібно більше уваги звертати на розвиток індивідуальних особливостей членів педагогічного колективу.

Під час суспільного розвитку людини виявляється “загальне” й “особливе”. “Загальне” властиве всім людям певного віку, “особливе” відрізняє одну людину від іншої. “Особливе” в людині називають індивідуальним, а особистість із яскраво вираженим “особливим” – індивідуальністю. Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших рис особистості, які помітно вирізняють певну людину від інших.

Індивідуальність виражається в індивідуальних особливостях. Виникнення індивідуальних особливостей пов'язане з тим, що кожна людина проходить свій певний шлях розвитку, здобуваючи при цьому різні типологічні особливості вищої першої діяльності. Останні впливають на своєрідність якостей, що виникають. До індивідуальних особливостей належать: своєрідність відчуттів, сприйняття, мислення, пам'ять, уява, особливості інтересів, схильностей, здатностей, темперамент, характер особистості. Вони значною мірою зумовлюють формування всіх якостей [5, с. 14–15]. З вищесказаного випливає

питання: чи потрібно враховувати керівникові освітньої установи індивідуальні особливості вчителя в управлінні методичною роботою?

Здавалося б, відповідь на це питання повинна бути однозначно позитивною. Але дослідження та опитування керівників показали, що серед фахівців є серйозні розбіжності з приводу цього питання. Одні керівники стверджують, що масова школа не може й не повинна враховувати індивідуальність і пристосовуватися до кожного окремого вчителя. Усі члени педагогічного колективу повинні одержувати однакові “порції” уваги від керівництва щодо методичної роботи в школі. Водночас є керівники, які вважають, що сьогодні неможливо організувати та управляти методичною роботою у школі без урахування індивідуальних особливостей, педагогічних здібностей, природних задатків, індивідуального стилю навчання та професійної майстерності вчителя.

Однак сучасний дослідник Ю.А. Конаржевський стверджує, що виховання та управління методичною роботою повинне максимально спиратися на індивідуальність. Особистісний підхід полягає в управлінні людиною, заснованому на глибокому знанні рис його індивідуальності. Коли ми говоримо про особистісний підхід, то маємо на увазі не пристосування цілей і основного змісту методичної роботи до окремого вчителя, а пристосування форм і методів управлінського впливу до індивідуальних особливостей члена педагогічного колективу для того, щоб забезпечити запроєктований рівень розвитку особистості під час реалізації методичної роботи. Особистісний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильності й обдарованості кожного вчителя [2, с. 115].

Отже, важливе місце в управлінській діяльності директорів повинна займати організація індивідуальної роботи з учителями з метою розвитку їх творчого потенціалу та майстерності. Мова йде не тільки про те, що директор школи і його заступники повинні знати, над чим працює кожен учитель, а й допомогти педагогам продумати свою творчу роботу, визначити її етапи та рівні.

Управління сучасною школою слід уявляти як процес єдності всіх його функцій, таких як мета, інформація, рішення, організація, комунікація, контроль тощо.

Управління – це атрибут розвитку поступального процесу від простого до складного, це цілеспрямований вплив на об’єкт, обраний з безлічі можливих впливів на підставі наявної для цього інформації, що поліпшує функціонування чи розвиток конкретного об’єкта. Управління освітою – це цілеспрямована діяльність з планування організації, мотивації та контролю освітнього процесу з метою досягнення потрібного результату.

Управління науково-педагогічним колективом має дві головні мети. Перша – це організація навчально-виховного процесу з підготовки фахівців,

які б відповідали вимогам стандартів освіти, а друга – задоволення власних потреб та інтересів працівників вищого навчального закладу. Ефективне управління передбачає вміння керівників навчальних закладів визначати конкретні завдання на кожному етапі діяльності, регулювати і корегувати навчальний процес з метою досягнення якісних результатів.

Проблемам якості в цілому і проблемам якості навчання зокрема приділялось, приділяється і приділятиметься багато уваги з боку управлінських структур та користувачів-роботодавців [1, с. 63].

Отже, управління – це завжди взаємодія і співробітництво між усіма структурами підрозділів середньої школи, між керівництвом, педагогами та учнями. Ефективність процесу управління, атмосфера в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу, відносини між співробітниками значною мірою залежать від багатьох факторів, одним з яких є вміння директора школи управляти шкільною методичною службою як цілісною педагогічною системою. Сьогодні одним з провідних напрямів діяльності навчальних закладів повинно бути забезпечення педагога методичною підтримкою, формування його особистості. Професіоналізм освітянських кадрів – запорука успішного реформування національної школи. Упоратися з цим завданням можна лише за умови добре організованої методичної роботи.

Методична робота як провідна форма підвищення фахового рівня спеціалістів педагогічної галузі є життєво необхідною потребою кожного педагога і водночас обов'язковою вимогою суспільства, найважливішою умовою досягнення ефективного функціонування освітніх закладів. Вона може забезпечити підтримання належної професійної “форми” як кожного з її учасників, так і педагогічного колективу, забезпечити адекватну реакцію на всі інноваційні процеси, що відбуваються і в освіті, і в суспільстві.

Шкільна методична служба – це складна педагогічна система, яка є невід'ємною частиною системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів без відриву від основного місця роботи. Шкільним управлінцям необхідно орієнтуватися на організаційно-функціональну модель системи методичної роботи, спрямовану на організацію процесу підвищення професійної майстерності викладачів [6, с. 174–176].

Аналіз літератури, що стосується питань управління методичною роботою учителів, вивчення досвіду управлінської діяльності школи показав, що на сьогодні недостатньо уваги приділено саме психологічному аспекту цієї проблеми – особистісному підходу керівника освітньої установи до управління методичною роботою педагогічного колективу.

Висновки. Вважаємо, що психологічні основи особистості вчителя й сучасні механізми ефективного управління методичною роботою педагогічного колективу мають велику практичну значущість, що полягає в можливості поліпшення умов педагогічної праці вчителів, підвищення ефективності

управлінського процесу школи шляхом врахування керівником школи психологічного аспекту при управлінні методичною роботою вчителів.

Особистісний підхід відіграє велике значення в управлінні методичною роботою школі, адже спонукає кожного вчителя до роботи над вдосконаленням свого фахового рівня, сприяє взаємному збагаченню членів педагогічного колективу педагогічними знахідками, підвищує результативність роботи вчителів у школі, забезпечує підтримання у педагогічному колективі духу творчості, прагнення до продуктивного пошуку.

Література

1. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
2. Барліт О.О. Основи стратегічного менеджменту в освіті : навч. посіб. / О.О. Барліт, М.В. Елькін, М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ : ММД, 2009. – 256 с.
3. Дмитренко Г. Управлінські можливості морального оздоровлення українського суспільства / Г. Дмитренко // Вища школа. – 2003. – № 6. – С. 24–25.
4. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навч. посіб. / [Г.М. Десятов, О.М. Коберник, Б.Л. Тевлін та ін.]. – Х. : Основа, 2003. – 240 с.
5. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1990. – № 2. – С. 14–18.
6. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М.М. Фіцула. – 2-ге вид. – Т. : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 192 с.

ІВАХНЕНКО А.А.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одне з найважливіших завдань корекційної педагогіки – це підвищення ефективності педагогічного впливу на дітей із психофізичними вадами, оптимальний розвиток потенційних можливостей їх пізнавальної й мовної діяльності, підготовка до самостійного життя й включення в соціальне середовище повноправними членами суспільства.

Положення про те, що динаміка розвитку дітей з особливими потребами підпорядковується загальним законам психічного розвитку дає підставу для оптимістичної оцінки результатів корекційно-педагогічного впливу, що забезпечує основу для їх соціальної й трудової адаптації.

Під впливом цілеспрямованого навчання й виховання в спеціально організованих умовах, коли використовуються різноманітні коригувальні засоби, діти з порушеннями розвитку дають помітне просування і це є пріоритетним завданням корекційної педагогіки.

Проблема підвищення ефективності комплексної медико-психолого-педагогічної роботи з розвитку дрібної моторики й координації рухів пальців рук дітей молодшого шкільного віку не втрачає своєї актуальності. Ще

В.О. Сухомлинський відзначав, що “джерела здібностей і обдарованість дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від них, образно говорячи, ідуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки. Чим більше впевненості в рухах руки, тим тонше взаємодія руки зі знаряддям праці, складніші рухи, необхідні для цієї взаємодії, яскравіша творча стихія дитячого розуму. А чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розумніша...” [7]. Аналітичний огляд літературних даних показує, що існує онтогенетична взаємозалежність розвитку дрібної моторики й мови і що рухи руки історично, у ході розвитку людства, вплинули на становлення мовної функції [4]. Зіставляючи результати експериментальних досліджень, що вказують на тісний зв'язок функції руки й мови, спираючись на дані електрофізіологічних досліджень, М.М. Кольцова (1973) дійшла висновку, що морфологічне й функціональне формування мовних ділянок кори головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від мускулатури рук. Дослідниця спеціально підкреслює, що вплив імпульсації з м'язів руки найбільш відчутний у дитячому віці, коли йде формування мовної моторної ділянки. Систематичні вправи з тренування рухів пальців впливають на розвиток мови і є, на думку М.М. Кольцової, “потужним засобом підвищення працездатності кори головного мозку” [4].

Таким чином, формування й удосконалювання тонкої моторики кисті й пальців рук є стимулом розвитку центральної нервової системи, всіх психічних процесів, у тому числі мови. Особливо актуальним це питання є для глухих дітей, кількість яких, на жаль, не зменшується.

Порушення функцій слухового аналізатора призводить не тільки до мовного недорозвинення й інших особливостей психічного розвитку дитини (Р.М. Боскіс [2], Т.А. Власова [3] та інші), а і справляє істотний вплив на розвиток її психомоторної сфери (В.Л. Страковська [6], Н.Г. Байкіна, Б.В. Сермеєв [1] та ін.).

У дітей з порушеннями слуху відзначаються виражена різною мірою загальна моторна (рухова) недостатність, а також відхилення в розвитку тонких рухів кистей і пальців рук [5].

Відставання тонкої моторики рук у дітей з порушенням слуху перешкоджає оволодінню ними навичок самообслуговування, утруднює маніпуляцію різними дрібними предметами, стримує розвиток основних видів діяльності (ускладнює оволодіння письмом та іншими навчальними і трудовими навичками).

Незважаючи на актуальність вивчення формування дрібної моторики у глухих молодших школярів, більшість досліджень присвячена формуванню й удосконалюванню загальної моторики глухої дитини, тоді як питання розвитку в дітей зі стійкими порушеннями слуху дрібної моторики руки не здобули належного висвітлення.

У зв'язку із цим вивчення різних аспектів вікового розвитку й формування дрібної моторики в глухих дітей молодшого шкільного віку є особливо актуальним.

Мета статті – виявлення різниці у формуванні дрібної моторики кистей і пальців рук у глухих дітей молодшого шкільного віку та їх однолітків зі збереженим слухом.

Відповідно до мети поставлено такі завдання: 1. Оцінити стан сформованості дрібної моторики глухих молодших школярів порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом. 2. Провести педагогічні спостереження під час проведення експерименту.

Висунуто таку гіпотезу. Знання особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей з порушеннями слуху в період навчання в початковій школі зможуть розширити уявлення про взаємозв'язок слухової і рухової системи у випадках слухової патології. Крім того, виявлені своєрідності в розвитку дрібної моторики рук у глухих молодших школярів дадуть змогу вчителям початкових класів, психологам, вчителям-дефектологам цілеспрямовано відбирати зміст і визначати характер корекційно-педагогічної роботи з окресленою категорією учнів, що буде сприяти компенсуванню недостатньо розвинених функцій, індивідуалізації навчально-виховного процесу й створенню найбільш сприятливих умов для подолання наслідків слухової депривації.

У дослідженні взяли участь 114 дітей молодшого шкільного віку без порушення слухової функції (загальноосвітньої школи № 95 м. Запоріжжя) та 93 глухих молодших школяра (Запорізької спеціальної школи-інтернату для глухих дітей та Дніпропетровської загальноосвітньої спеціальної школи-інтернату для глухих дітей).

Для діагностики особливостей розвитку дрібної моторики рук використовувалися рухові тести, запропоновані М.І. Озерецьким у методиці "Метрична шкала". При обробці даних використовувалися методи математичної статистики.

У процесі проведеного дослідження виявлено якісні достовірні відмінності в розвитку дрібної моторики глухих молодших школярів порівняно з їх однолітками, які мають слух.

Аналіз отриманих результатів тестів, що спрямовані на визначення розвитку дрібної моторики, дав змогу відзначити її низький рівень у глухих школярів молодшого шкільного віку порівняно з їх однолітками зі збереженою слуховою функцією ($P < 0,05$). Різниця відставання показників дрібної моторики становила у глухих хлопчиків від 16,7 до 32,1% та у глухих дівчаток від 12,5 до 30,8%. Характер міжвікової динаміки рівня розвитку дрібної моторики глухих дітей та їх однолітків зі слухом має подібну спрямованість і поступово вдосконалюється протягом навчання в початковій школі. У глухих хлопчиків і дівчаток спостерігається підвищення показників дрібної мотори-

ки із семи до десяти років на 12,5% й на 14,1%, відповідно. Лише у глухих дівчаток від восьми до дев'яти років спостерігався незначний спад показників на 3,1%.

Варто вказати також на різницю результатів залежно від статі школярів. Так, дівчатка у сім років випереджають хлопчиків за показниками дрібної моторики на 10,1%, у вісім років – на 8,1% та у десять років – на 11,7%. Тільки у дев'ять років показники дрібної моторики хлопчиків вищі лише на 1,7%, що є несуттєвим.

Наші педагогічні спостереження під час тестування свідчать про те, що порушення дрібної моторики глухих молодших школярів порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом, у першу чергу, виявляються в низькому рівні сформованості точності рухів рук. Школярі з порушеннями слуху не завжди успішно виконували завдання, що вимагають достатньої точності й погодженості рухів кистей рук. Найбільш яскраво порушення точності рухів виявлялися при виконанні таких дій, як проходження лабіринтів. У процесі виконання тесту “Лабіринт” у глухих дітей проведена лінія виходила за окреслені межі. При використанні олівця була відзначена тенденція до сильного натискування на олівець. У глухих дітей першої ланки навчання часто виявлялося невміння провести рівну лінію та спостерігалось неправильне положення пальців на олівці під час малювання.

Крім того, у глухих молодших школярів порівняно з їх однолітками, щочують, були виявлені низькі показники швидкості при перекладанні дрібних предметів (сірників). Різниця результатів пояснюється тим, що в дітей зі стійкими порушеннями слуху, особливо у віці семи років, відзначається низький темп рухів і нераціональний розподіл зусиль під час виконання рухових дій. Глухим дітям часто під кінець виконання завдання не вистачало терпіння скласти по одному сірнику в коробку і вони намагалися схопити за раз якомога більше сірників, щоб швидше його закінчити.

За час виконання завдання більшість глухих дітей змінювали темп діяльності. Ці особливості, на думку Н.Г. Байкиної та Б.В. Сермеєва [1], пов'язані зі сповільненістю часової структури керування руховою діяльністю, що виникають через ураження слухового аналізатора. Крім того, на нашу думку, зміни темпу рухової діяльності зумовлені низьким рівнем сформованості тонких рухів рук, малою диференціацією рухів кистей рук, труднощами виконання складних серій рухів.

Школярам зі стійкими порушеннями функції слухового аналізатора порівняно з однолітками, якічують, було потрібно більше часу для гортання сторінок книжки, розкладання сірників. При гортанні сторінок й перекладанні предметів у цієї категорії дітей виявлялася моторна незручність. Предмети часто вислизали з рук випробованих, падали. Багатьом дітям не вистачало відведеного часу для успішного завершення запропонованих завдань. Виявлено

утруднення, пов'язані з наявністю обмеженого обсягу виконання рухів у глухих дітей молодшого шкільного віку.

У деяких глухих школярів виявлено труднощі обертання зап'ястям при виконанні рухових дій, тому спостерігалася заміна рухів кисті рухами всієї руки від плеча.

Також під час експерименту ми констатували низький рівень розвитку рухливості пальців та швидкості змін з однієї позиції на іншу. Це найбільш яскраво спостерігалася при почерговому дотику кінцем великого пальця до кінчиків інших пальців цієї ж руки. Більшості дітей рідко вдавалися ізольовані рухи пальців. Пальці рук були напружені, згиналися й розгиналися тільки всі разом. Крім того, часто відбувалося порушення темпу рухів – тривале “залипання” на одній позиції.

Висновки. Таким чином, отримані результати свідчать про те, що основними недоліками дрібної моторики рук у глухих школярів молодшого шкільного віку є: низький рівень розвитку точності і швидкості рухів рук; слабка диференціація рухів кистей рук; низький рівень зорово-рухової координації; порушення та уповільнення темпу рухової діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що робота з розвитку дрібної моторики рук повинна стати невід'ємною частиною системи корекційно-педагогічного впливу на загальний психомоторний розвиток глухих дітей молодшого шкільного віку. Корекційно-розвивальні заняття необхідно проводити не тільки при явних порушеннях у моторній сфері, а й у випадках незначних, малопомітних особливостей у розвитку дитини, а також з метою профілактики для запобігання відхиленням у розвитку дрібної моторики в зазначеній категорії дітей, що, у свою чергу, буде впливати на загальний розвиток і сприяти подоланню й профілактиці порушень у розвитку дітей зі стійкими порушеннями функції слухового аналізатора.

Література

1. Байкина Н.Г. Физическое воспитание в школе глухих и слабослыша на Н.Г. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышающих / Н.Г. Байкина, Б.В. Сермеев. – М. : Советский спорт, 1991. – 62 с.
2. Боскис Р.М. Развитие смысловой стороны речи у глухих и слабослышающих детей / Р.М. Боскис // Особенности усвоения учебного материала слабослышающими учащимися / [под ред. Р.М. Боскис, К.Г. Коровина]. – М. : Педагогика, 1981. – С. 7–22.
3. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка: к вопросу комплектования вспомогательных школ / Татьяна Александровна Власова. – М. : АПН РСФСР, 1954. – 134 с.
4. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить / Марионилла Максимовна Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1973 – 160 с.

5. Санташова О.В. Особенности развития мелкой моторики у младших школьников с нарушениями слуха / О.В. Санташова // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 2. – С. 219–223.

6. Страковская В.Л. 300 подвижных игр для оздоровления детей от 1 года до 14 лет / Васса Львовна Страковская. – М. : Новая школа, 1994. – 286 с. – (Нетрадиционная медицина).

7. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / Василий Александрович Сухомлинский. – М. : Знание, 1978. – 96 с.

ІЗБАШ С.С., ЛИСЕНКО Ю.О.

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА НА ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ

Становлення української державності, інтеграція в європейське і світове співтовариство, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова громадянського суспільства передбачають орієнтацію на людину, її розвиток, самореалізацію. Тому актуальність проблеми дослідження визначається підвищенням ролі особистісного фактора в сучасній практиці управління системою освіти. Аналіз цієї практики свідчить, що у професійній діяльності керівників освітніх установ наявні такі суперечності: між зростаючими вимогами практики до особистості керівника освітнього закладу і відсутністю цілісної теорії, що розкриватиме істотні ознаки феномену його особистісно-професійного розвитку; між прагненням до продуктивної діяльності та існуючою моделлю освіти, яка обмежує можливості вибору. Все це потребує наукового осмислення особистісно-професійного розвитку керівників освітніх установ з урахуванням впливу структурно-функціональної організації їх особистості і професійної діяльності.

Необхідність розв'язання проблем гуманізації, демократизації, особистісної орієнтації управління в освіті підтверджена педагогічними дослідженнями вітчизняних та зарубіжних учених (В. Андрущенко, В. Грабовський, Л. Губернський, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, В. Коваленко, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, Л. Онищук, Г. Полякова, Т. Шамова та ін.). Досліджуючи проблеми рефлексивного (Т. Давиденко), адаптивного (Г. Єльнікова, О. Ельбрехт, С. Мітін, Г. Полякова), полісуб'єктного (В. Коваленко) управління, науковці аналізують процес управління з точки зору забезпечення суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі, розвитку її активності, самосвідомості.

Значним внеском у розробку проблеми роботи з педагогічними кадрами, педагогічним колективом є праці таких вітчизняних і зарубіжних вчених, як Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Ващенко, С. Вершловський, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Зверева, В. Кан-Калик, М. Красовицький, В. Кричевський,

Ю. Конаржевський, С. Крисюк, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Маркова, В. Маслов, Л. Мітіна, Н. Немова, К. Нефьодова, М. Никандров, В. Олійник, М. Поташник, В. Пуцов, В. Сластьонін, М. Сметанський, Г. Сухобська, Н. Талізін, П. Третьяков, Т. Шамова та ін. Їх дослідження спрямовані на розробку проблем розвитку цілісної ефективної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, організації безперервної освіти та науково-методичної роботи вчителів, їхньої самоосвіти, професійного самовдосконалення. Особливу актуальність має вивчення проблем особистісного, професійного розвитку сучасного вчителя (Є. Рогов, І. Табачек, Т. Ткачова, З. Аллаяров), особистісно орієнтованої системи роботи з педагогічними кадрами (В. Зверева), формування особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Р. Асадуллін), творчої самореалізації, актуалізації індивідуальності вчителя (Л. Ведерникова, С. Гільманов, Н. Дудниченко, О. Любарська).

Особистість керівника в структурах управління розглядають українські психологи А. Бандурка, С. Бочарова, Е. Землянська. Велику увагу ролі керівника в системі управління приділяють В. Шипунов, Е. Кишкель. Ефективність і конкурентоспроможність сучасних організацій описує у своїх працях В. Розанова. Усі ці науковці розглядають питання вирішення завдань управлінської діяльності в різних організаційно-управлінських структурах.

Проблемі управління освітніми закладами присвячують свої праці В. Лазарев, М. Поташник, Г. Фриш, П. Підкасистий, В. Сластьонін, Є. Рогов, Ю. Конаржевський, Т. Шамова.

Аналіз літературних джерел з питань управління школою, вивчення досвіду управлінської діяльності підтверджують, що на сьогодні недостатньо уваги приділяється особистості керівника освітнього закладу, його якостям і ефективності роботи, вимогам, що висуває до нього сучасне суспільство.

Тому *метою статті* є аналіз особистісних якостей керівника школи, які впливають на ефективність його управлінської діяльності. Відповідно до мети сформульовано такі завдання: 1) визначити якості керівника, що сприяють ефективній діяльності організації; 2) встановити фактори, які впливають на вибір стилю управління керівника освітньої установи; 3) визначити критерії ефективної діяльності освітньої установи.

У загальному вигляді можна визначити вимоги, яким відповідає керівник будь-якого управлінського рангу в різних соціальних організаціях. Ці вимоги визначаються через професійно важливі якості, під якими ми маємо на увазі індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її освоєння. На основі загального аналізу досліджень з менеджменту всі якості, якими повинен володіти сучасний керівник, можна поділити на п'ять груп: 1) загальнолюдські якості; 2) психофізіологічні якості; 3) ділові якості й організаторські здібності; 4) комунікативні якості; 5) професійні знання.

У першу групу, тобто в групу загальнолюдських якостей керівника, включаються такі: працьовитість, принциповість, чесність, обов'язковість, вірність слову, самокритичність, гуманність, тактовність, справедливість, цілеспрямованість, альтруїзм, висока культура, бездоганна моральність, енергійність, працездатність, витриманість, любов до своєї справи, оптимістичність, вимогливість до себе й інших, почуття гумору, зовнішня привабливість (охайність, стиль одягу тощо).

До групи психофізіологічних якостей особистості належать: міцне здоров'я, стресостійкість, загальний рівень розвитку, інтелектуальні властивості (спостережливість, аналітичність мислення, стійкість і розподіл уваги, оперативність і логічність пам'яті, здатність до прогнозування ситуацій і результатів діяльності), індивідуально-психологічні властивості (темперамент, спрямованість особистості).

До ділових якостей і організаторських здібностей, на нашу думку, зараховуємо: ініціативність, самостійність у вирішенні питань, самоорганізованість (уміння берегти свій і чужий час, пунктуальність і точність), дисциплінованість, ретельність, уміння чітко визначити мету і ставити завдання; здатність змінювати стиль поведінки залежно від умов, уміння розставити кадри й організувати їх взаємодію, здатність мобілізувати колектив і повести його за собою, уміння контролювати діяльність підлеглих, здатність і прагнення оперативно приймати рішення, об'єктивно аналізувати й оцінювати результати роботи, уміння стимулювати підлеглих, творчий підхід до справи, уміння підтримувати ініціативу, прагнення використовувати нове, прогресивне, уміння підтримувати свій авторитет.

У групу комунікативних якостей ми включаємо вміння керівника встановлювати ділові відносини з вищими і суміжними керівниками, з підлеглими, уміння підтримувати нормальний психологічний клімат у колективі, уміння спілкуватися (культура мови, уміння слухати тощо), уміння виступати публічно.

До професійних знань, якими повинний володіти сучасний керівник, ми зараховуємо: знання науки управління (основи менеджменту, управління персоналом), застосування на практиці сучасних організаційно-управлінських принципів і методів, уміння працювати з документацією. Якщо керівник буде володіти всіма вищеназваними якостями, його можна вважати ідеальним. Безумовно, кожна з якостей керівника впливає на ефективність роботи підлеглих і організації у цілому.

Вважаємо за необхідне визначити якості керівника, які перешкоджають ефективній діяльності організації. В. Розанова виділяє серед них такі: недостатня сформованість у менеджера індивідуальної управлінської концепції, неузгодженість організаційних і особистих цінностей і цілей менеджера, недостатній рівень управлінських здібностей менеджера, відсутність креативно-

сті, невміння управляти собою і колективом, недобррозичливе ставлення до персоналу, відсутність прагнення до особистісного зростання, невміння мотивувати діяльність персоналу, труднощі у спілкуванні з підлеглими, застосування неефективного стилю керівництва, орієнтація на себе і свої особисті цілі, відсутність орієнтації на вирішення професійних завдань, консерватизм поведінки менеджера, наявність конфліктних тенденцій поведінки [1, с. 276].

Грамотний керівник ніколи не допустить такої кількості недоліків у своїй діяльності, постійно буде працювати над саморозвитком, самовихованням, удосконалюванням і самоосвітою. Всі особистісні якості керівника виявляються в його стилі керівництва. Стиль керівництва – це визначена система сформованих способів, методів і форм управлінської діяльності. Вибір того чи іншого стилю керівництва зумовлюється багатьма взаємодіючими об'єктивними і суб'єктивними факторами. До об'єктивних факторів можна віднести такі, як зміст виконуваної діяльності, міра труднощів у розв'язуванні завдань, складність умов, у яких приймається рішення, ієрархічна структура керівництва і підпорядкування, соціально-політична ситуація, соціально-психологічний клімат у колективі та ін. До суб'єктивних факторів варто віднести типологічні властивості нервової системи (темперамент), властивості характеру, спрямованість, здібності людини, звичні способи діяльності, спілкування, прийняття рішень, знання, досвід, переконання.

Вчені здійснили спробу класифікувати стилі керівництва. Так, А. Годунов, Й. Кхол виділили авторитарний, демократичний і ліберальний стилі. П. Волков запропонував такі стилі керівництва, як авторитарний, колегіальний і ліберальний; А. Ковальов виокремлює такі стилі керівництва: авторитарний, демократичний і стиль невтручання [2]; А. Свеницький визначає авторитарний, демократичний та формальний стилі [3].

Численні дослідження стилів показали, що в цілому керівництво, орієнтоване на інтереси підлеглих, викликає більш високий рівень їхньої задоволеності. Однак далеко не завжди ця орієнтація керівника приводить до високої продуктивності керованого ним колективу. Кожному конкретному керівнику не може бути притаманний тільки один єдиний стиль. Досвідчений керівник здатний використовувати той чи інший стиль залежно від обставин, змісту поставлених завдань, конкретного складу колективу та ін. Дослідження багатьох вчених доводять, що стиль керівництва впливає на діяльність підлеглих і ефективність роботи організації.

Ефективність діяльності освітньої установи можна оцінити за такими критеріями: 1) продуктивність праці педагогічного колективу; 2) успішність вирішення професійних завдань; 3) психологічний клімат у колективі; 4) плинність кадрів. На рисунку зображена модель ефективного керівника.

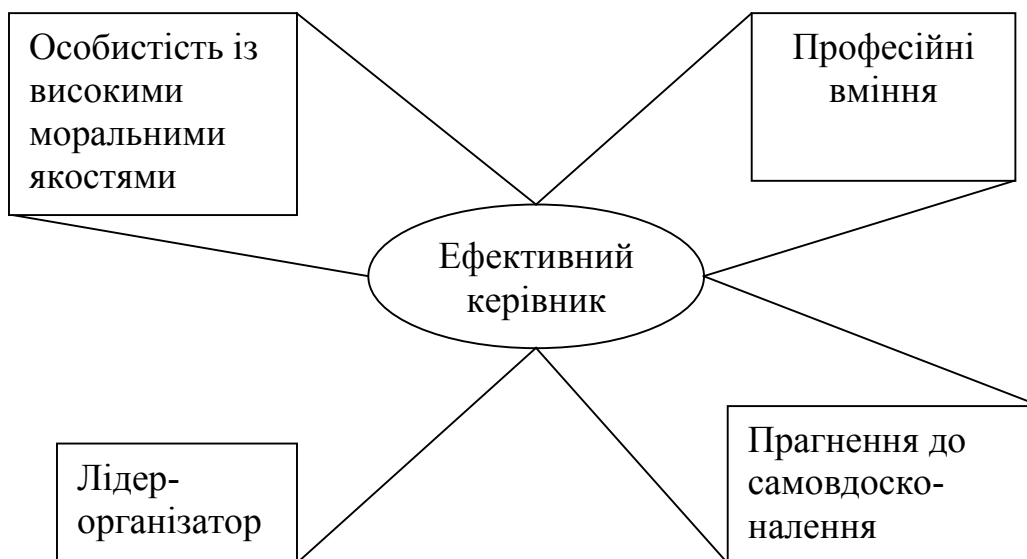


Рис. Модель ефективного керівника

Висновки. Ефективність роботи будь-якої організації, у тому числі і загальноосвітньої школи, залежить від стилю керівництва колективом. У стилі керівництва виявляються особистісні якості керівника. Отже, підвищуючи ефективність роботи установи, необхідно звернутися до особистості керівника. Розвиваючи й удосконалюючи особистісні якості керівників, змінюючи стиль керівництва, можна підвищити ефективність роботи освітньої установи.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці програми вдосконалення особистісно-професійних якостей керівників школи, що сприятиме підвищенню ефективності управління загальноосвітнім закладом.

Література

1. Розанова В.А. Психология управления / В.А. Розанова. – М. : Интел-Синтез, 1999. – 352 с.
2. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. – М. : Политиздат, 1975. – 271 с.
3. Свеницкий А.Л. Социальная психология управления / А.Л. Свеницкий. – Л., 1986. – 315 с.

КОЛОСКІНА О.А.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ СВІДОМОГО ОВОЛОДІННЯ УЧНЕМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НАЦІОНАЛЬНИМИ ЦІННОСТЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА НАРОДОЗНАВСТВА

Морально-духовна творчість учня початкових класів відповідає його потребі в засвоєнні національних цінностей як особистісних. Таку творчість

І.Д. Бех називає провідним психологічним механізмом розвитку особистості вихованця, який є стрижнем психологічного супроводу особистісно орієнтованого навчання і виховання дітей. Важливою ланкою цього супроводу є забезпечення звернення національної свідомості особистості дитини на самосвідомість.

Однак невирішеною частиною загальної проблеми залишився процес свідомого оволодіння учням початкової школи національними цінностями на уроках української мови та народознавства.

У численних публікаціях із цієї проблеми немає обґрунтування лі процесу свідомого оволодіння учнем початкової школи національними цінностями на уроках української мови та народознавства.

Мета статті – теоретично узагальнити й дати характеристику моделі процесу свідомого оволодіння учнем початкової школи національними цінностями на уроках української мови та народознавства.

І.Д. Бех під самосвідомістю розуміє сукупність усіх уявлень про себе, поєднаних з їх оцінкою, а компонентами Я-концепції вважає когнітивний, емоційний і поведінковий [1, с. 188].

Таку позицію відображає розроблена модель, подана на рис.

Підкреслимо, що в цій моделі на другому місці за значущістю для розвитку особистості стоїть раціональний компонент її свідомості. Але це не означає відсутності в раціональному компоненті розвивального потенціалу: знання про національну культуру засвоюються особистістю спочатку на інформативному рівні, а їх подальше осмислення залежить від оптимальності педагогічного впливу й рівня актуального (загального) розвитку молодшого школяра.

Таким чином, предметом педагогічного впливу повинен стати і раціональний компонент свідомості особистості кожної дитини, як це й показано в моделі.

Проте саме усвідомлення учнями потреби в оволодінні національними цінностями виявляється в мотивах самоформування таких якостей, як готовність до вивчення і захисту національних обрядів і традицій, рідної мови; здатність до виявлення почуттів захопленості продуктами творчості народних умільців; патріотизму; любові до України тощо. І якщо у дитини відсутні смислоутворювальні мотиви самоформування зазначених якостей, то в такому випадку не можна говорити про свідоме ставлення учнів до національної культури. Однак відповідні мотиви є цільовим орієнтиром не прямого, а опосередкованого педагогічного впливу – вони народжуються як результат емоційного переживання й осмислення молодшими школярами цінностей української культури, створення вчителем умов для формування у них особистісного сенсу їх засвоєння. Провідна роль мотиву – звернення свідомості особис-

тості на самосвідомість. Саме таке місце мотивів самоформування в учнів цінностей національної культури й показано в моделі.

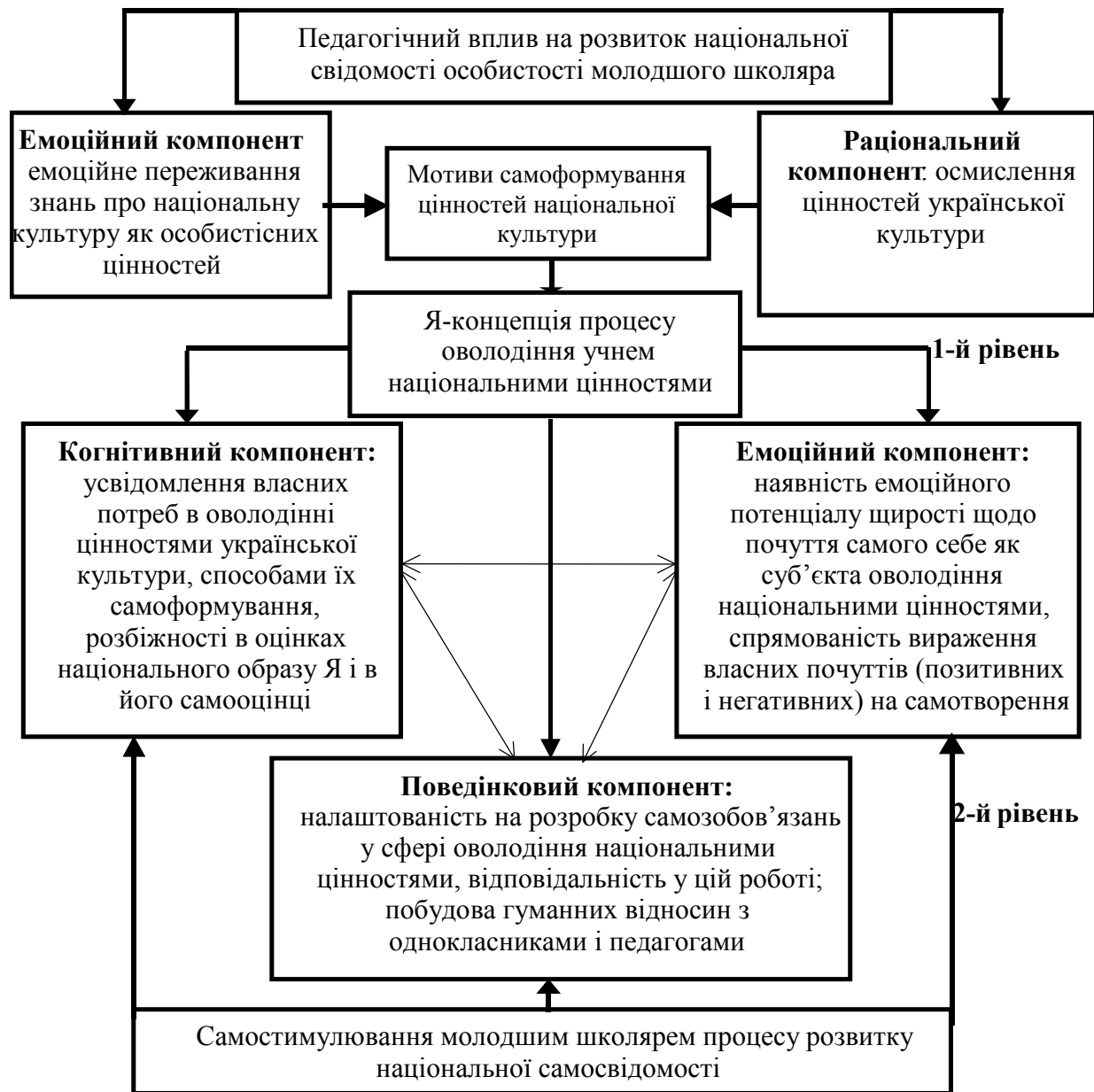


Рис. Модель процесу свідомого оволодіння учнем початкової школи національними цінностями на уроках української мови та народознавства

У моделі не прямо, а опосередковано вказано на образ Я особистості учня як національно свідомої людини. Цільовим орієнтиром самостимулювання молодшим школярем процесу розвитку національної самосвідомості є, у першу чергу, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти Я-концепції процесу оволодіння учнем національними цінностями. Це не означає того, що учень не є активним суб'єктом формування свого образу Я (на-

впаки: це є нашою принциповою позицією). Реальні й ідеальні національні образи Я дійсно передують у структурі самосвідомості, однак результати усвідомлення розбіжностей між ними концентруються у зафіксованому в моделі цільовому орієнтирі педагогічного впливу – Я-концепції. Цей вплив і повинен бути пов'язаний зі створенням умов для формування у дітей адекватної оцінки рівнів знань про національну культуру, сформованості загальнонавчальних умінь у сфері мовознавства, якостей громадянина-патріота (когнітивний компонент Я-концепції).

Стимулювання розвитку когнітивного компонента Я-концепції кожного учня не виключає й подальшого усвідомлення ним потреб в оволодінні цінностями національної культури (адже вважається, що достатній рівень цієї усвідомленості й був джерелом появи відповідної мотивації). Це стосується розвитку мотивів самоформування знань, умінь, якостей у сфері оволодіння національною культурою, їхньої трансформації на рівень смислоутворювальних мотивів, яка значною мірою залежить від акту цілепокладання в напрямі самоосвітньої і самовиховної активності. Вважаємо, що акт цілепокладання в зазначеному напрямі є вже необхідною умовою для функціонування поведінкового компонента Я-концепції.

Суттєвий напрям самостимулювання молодшим школярем процесу розвитку когнітивного компонента – сприяння процесу засвоєння учнями знань про способи самоформування якостей свідомого українця. Така робота вимагає від учителя проведення з молодшими школярами позаурочних занять, спрямованих на вивчення учнями елементів теорії й технології самоосвіти і самовиховання.

У моделі передбачено й розвиток емоційного компонента Я-концепції учня засобами самостимулювання. Насамперед ідеться про культивування ситуацій виникнення у дітей емоцій радості й щирості від самоусвідомлення себе в ролі суб'єкта оволодіння національними цінностями.

Завданням педагога є й забезпечення спрямованості почуттів дітей на самоорганізацію дій (цілепокладання і планування) власного самостановлення як національно свідомої особистості. А це вже стосується стимулювання поведінкового компонента Я-концепції. Його стрижнем є завдання-самозобов'язання у сфері оволодіння національними цінностями, а отже, моральне стимулювання розвитку цього компонента починається з формул-настанов учителя на розробку відповідних самозобов'язань, чому передують педагогічне оцінювання рівня налаштованості дітей на це. Треба зазначити, що молодші школярі потребують і додаткових знань про шляхи проектування завдань-самозобов'язань. Ці знання також здобуваються ними в позаурочний час на спеціальних заняттях (факультативних) у межах стимулювання розвитку когнітивного компонента Я-концепції. Молодші школярі потребують ознайомлення зі

зразками-еталонами варіантів завдань-самозобов'язань, спеціальних настанов, спрямованих на посилення їх відповідальності за цю важливу справу.

Вектор самостимулювання має охоплювати також відносин між учнями. Гуманізація взаємодії між однокласниками різними засобами пов'язана з формуванням у молодших школярів комунікативних якостей, від рівня сформованості яких багато в чому залежить успішність розвитку самосвідомості кожного школяра, а в результаті – виконання працівниками професійно-комунікативних функцій у суспільстві. Запропонована структурна модель функціонує у внутрішньому і зовнішньому середовищах.

Між параметрами внутрішнього середовища структурної моделі існують зв'язки, які детермінуються педагогічним впливом. Найбільш важливий зв'язок існує між національною свідомістю й самосвідомістю особистості молодшого школяра в цілому, які, у свою чергу, розглядаються нами як цілісне утворення – “сплав” емоційного і раціонального компонентів національної свідомості, що забезпечує усвідомленість учнем потреби в самоформуванні цінностей національної культури і як результат – спрямованість свідомості його особистості на самосвідомість. Між емоційним і раціональним компонентами свідомості особистості також існує взаємозв'язок, який концентрується у формулі “емоційне переживання знань як особистісних цінностей про культуру”. Таке переживання дитиною знань як елемента раціонального компонента свідомості зумовлює виникнення у свідомості учня певних новоутворень, які І.Д. Бех називає “особистісною цінністю”.

Отже, знання української культури у формі особистісної цінності перетворюються для дитини в самоцінне духовне надбання – результат функціонування у взаємозв'язку двох компонентів національної свідомості особистості молодшого школяра. Цей результат є рушійною силою процесу народження мотивів самоформування учнем цінностей національної культури.

До параметрів внутрішнього середовища належать і параметри структурних компонентів національної самосвідомості.

У моделі передбачено, що такими параметрами є образ Я молодшого школяра і Я-концепція оволодіння ним національними цінностями. Реальний образ Я учня як свідомого українця залежить від міри адекватності його самооцінки, умови для формування й розвитку якої забезпечує вчитель. Саме вчитель має формувати у кожної дитини ідеальний образ Я. Йдеться про формування національних зразків та ідеалів засобами розкриття історії України, ролі в ній конкретних видатних осіб та їх характеристик, а також засобами демонстрації продуктів національного мистецтва й актуалізації готовності їх авторів до культуротворення.

Народження в учня Я-концепції оволодіння національними цінностями є наслідком усвідомлення дитиною суперечностей між тим, ким він є як українець, і тим, ким йому треба бути в ідеальному варіанті. Між структурними

компонентами відповідної Я-концепції (когнітивний, емоційний, поведінковий) також існують взаємозв'язки. Емоційне переживання дитиною концептуального бачення розбіжностей в оцінках його національного образу Я та в самооцінці зумовлює акт самоформування завдань-самозобов'язань у сфері оволодіння національними цінностями. Встановлення, наприклад, учнем гуманних відносин з товаришами сприятиме розширенню його уявлень про не-доліки власної самооцінки (тобто удосконаленню когнітивного компонента Я-концепції в майбутньому), усвідомленню можливої ситуації покращення взаємин однокласників з учителем, детермінує виникнення позитивних емоцій, значущих для корекції концептуального бачення власного самотворення.

Зовнішніми чинниками, що впливають на розвиток національної свідомості й самосвідомості особистості учня, є: а) рівень відображення в засобах масової інформації цінностей національної культури; б) міра оволодіння мешканцями конкретного соціально-економічного регіону українською мовою, іншими цінностями народної культури; в) мова спілкування в родині дітей, знання батьками звичаїв, обрядів, традицій українського народу; г) наявність у сім'ях учнів традиції читання книг українською мовою, дотримання батьками звичаїв організації й проведення основних народних свят; д) міра наявності в населеному пункті різних видів реклами та назв об'єктів соціально-побутового призначення українською мовою; е) міра забезпеченості районних чи міських бібліотек повноцінною україномовною літературою та рівень "охоплення" бібліотеками учнівського контингенту; є) наявність у місті, селищі чи селі музеїв народознавчого характеру та рівень їх забезпечення продуктами народної творчості; ж) міра ефективності організації в конкретному районі всенародних свят та рівень залучення до них школярів.

Проектуючи модель процесу свідомого оволодіння учнем початкової школи національними цінностями на уроках української мови та народознавства, ми усвідомлювали, що саме в Донецькому регіоні створена несприятлива зовнішня атмосфера для впливу на розвиток національної свідомості особистості кожного учня. Так, більшість газет, які виходять у м. Донецьк, друкуються російською мовою. Тільки в 2005 р. Донецька телерадіокомпанія "Україна" перейшла на трансляцію передач державною мовою. Майже вся рекламна продукція виготовляється різними фірмами англійською чи російською мовами; це ж стосується назв кафе, готелів, перукарень, банків, крамниць тощо. Більше ніж половина учнів загальноосвітніх шкіл не є читачами районних, міських, дитячих бібліотек. Самі книжкові фонди бібліотек містять дитячу літературу переважно російською мовою. Спілкування в більшості родин відбувається російською мовою. Батьки дітей, як правило, не тільки не знають особливостей проведення народних свят, а й навіть не уявляють собі сутності, спрямованості й призначення кожного з них. Рівень проведення на-

родних свят на районному й міському рівнях в аспекті актуалізації національної культури також не можна вважати задовільним.

Отже, наведені зовнішні чинники не можна вважати сприятливими для функціонування розробленої нами моделі. Однак її реалізація передбачає цілеспрямовану роботу педагогічного колективу школи з батьками молодших школярів у напрямі забезпечення в родинях наступності між впливом учителя і батьків на розвиток національної свідомості вихованця. У несприятливих умовах зовнішнього середовища провідну роль відіграє майстерність учителя, його вміння переконати батьків, учнів у необхідності кропіткої роботи щодо відродження в родинях цінностей української культури.

Реалізація аналізованої структурної моделі вчителем вимагає від нього передусім якісного виконання ціннісно-орієнтаційні функції. Щоб здійснити якісний вплив на розвиток національної свідомості особистості, педагогу необхідно оволодіти ціннісними впливами для її реалізації. На ці вміння вказує О.Г. Кучерявий, розробляючи модель учителя початкової школи: орієнтувати молодших школярів на вивчення свого родоводу, історії розвитку самотніх звичаїв і традицій української сім'ї, національного характеру; подати учням народну іграшку як найважливішу цінність, ефективний засіб пізнання; зробити українські народні казки, думи і пісні невід'ємною частиною, дидактичною цінністю конкретного уроку, предметом всебічного вивчення та осмислення всіх дітей; вербально і за допомогою олівця, фарб, крейди малювати мікросюжети з історії українського народу, ілюструвати поняття, закон або правило конкретної науки; створювати умови для перетворення читання школярем книг (у школі та вдома) в життєво важливу потребу, забезпечити вияв з боку учня допитливості щодо змісту книги; викликати у дітей у процесі організації уроків бажання поглибити знання про: а) природу й суспільство; б) національну і світову культуру; в) моральні норми поведінки; г) роль праці в житті конкретної людини, сім'ї та суспільства; д) себе; забезпечити кожному учневі перехід від цікавості до рідного слова до допитливості [4, с. 103–104]. Висвітлена модель є підґрунтям для проектування системи педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості особистості учня початкових класів.

Ураховуючи структуру цільових орієнтирів педагогічного впливу на розвиток національної свідомості особистості учня, вважаємо, що першим компонентом відповідної педагогічної системи є створення умов для емоційного переживання цінностей національної культури як особистісних. Відповідно, другим компонентом виступає педагогічне забезпечення процесу осмислення знань про українську культуру. Результатом усвідомлення (переживання й осмислення) учнями національних цінностей може бути виникнення мотивів їх самоформування.

Отже, формування у дітей мотивів самоформування умінь та якостей свідомого українця-патріота є третім структурним компонентом відповідної педагогічної системи. Четвертий компонент повинен “працювати” на безпосередню організацію процесу розробок і реалізації Я-концепції оволодіння учнями національними цінностями. Аналізуючи зміст моделі, його можна сформулювати як безпосередню організацію усвідомлення молодшими школярами розбіжностей в оцінках сформованості національного образу Я і в його самооцінці. П’ятий компонент системи – стимулювання процесів проектування і реалізації Я-концепції самоформування національних вмінь і якостей як цінностей національної культури. А шостий – стимулювання виникнення у дітей позитивно почуттєвого фону у зв’язку із самотворенням себе як свідомого українця.

Висновки. Процес свідомого оволодіння учнем початкової школи національними цінностями – результат педагогічного впливу на розвиток його національної свідомості та самосвідомості. Таке положення враховане у побудові відповідної дворівневої моделі цього процесу. Структура моделі на першому рівні містить емоційний (компонент переживання знань про національну культуру як особистісні) та раціональний компоненти (осмислення цінностей української культури), функціональна єдність яких сприяє зародженню мотивів самоформування молодшим школярем відповідних цінностей.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 341 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 277 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех ; Ін-т змісту і метод. навч. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.
4. Кучерявый А.Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки : монография / Александр Георгиевич Кучерявый. – К. : Вища школа, 1998. – 224 с.

ЛАЗАРЄВА К.С.

ЗАПИТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ДІАЛОЗІ

Серед провідних напрямів реформування й модернізації навчання в початковій та основній школі сучасна педагогічна наука визначає змістовний діалог суб’єктів навчання як провідний спосіб оволодіння основними знаннями та вміннями.

Це пояснюється тим, що “перенесення за “банківською системою” власного знання своїм учням” [14, с. 53], панування передавального, монологічного по суті характеру змісту освіти неефективні для розвитку особового потенціалу учня: постійна зовнішня дія на учня не розвиває його *продуктивну* творчу діяльність, а навпаки, сковує її, утруднює розвиток закладених у дитині культурних, психологічних, фізичних можливостей розвитку, не підтримує індивідуальність дитини, сприяючи навчанню всіх за однаковим зразком, без врахування домінуючих мотивів і здібностей кожного учня. Зростання питомої ваги змісту предметів при так званому “передавальному” типі навчання означає посилення тиску на особу учня ззовні, а звідси, призводить до зростання його психічних і соматичних захворювань.

Якщо ідеї переведення навчального процесу на діалогічні основи підтримуються практично всіма науковцями і вчителями, то у способах здійснення цих ідей, у поглядах на якісні характеристики навчального діалогу не помітно суттєвих інноваційних змін. З одного боку, ніхто, здається, не заперечує необхідності активного діалогу на всіх етапах навчання, а з іншого – у дидактичних і методичних працях, як і в минулому, досліджуються здебільшого такі проблеми, як діяльність учителя як ініціатора навчального діалогу, вдосконалення його вмінь ставити необхідні запитання учням і виправляти їх помилки у наданих відповідях. Зрозуміло, що панування монологічної передачі знань і неувага до діалогічної активності учнів на уроці не сприяють становленню позитивних мотивів до учіння та необхідних діалогових умінь школярів.

Аналіз актуальних досліджень показує, що діалог в освіті є сутнісною основою розвитку особового потенціалу того, хто вчиться, і стає головним компонентом особистісно орієнтованої освіти (Є. Бондаревська, С. Кульневич, В. Серіков, В. Лекторський, С. Курганов, І. Якиманська та ін.).

Разом з тим, незважаючи на рівноправну суб’єкт-суб’єктну діалогічну взаємодію вчителя й учнів, діалог в освіті досліджувався переважно в ракурсі “вчитель – учень”, у якому учень йде слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти подібний діалог має “монологічний відтінок” і не здатний повною мірою розкрити свій евристичний потенціал: формувати *евристичні* якості особи, що вчиться, такі, зокрема, як організаційно-діяльнісні, когнітивні, креативні [15]. Г. Волков у праці “Соціологія науки” відзначає, що процесом навчання є по суті процес передачі інформації від учителя до учнів. Учитель при цьому функціонує як носій і передавач готової інформації, а учні – як “пристрої, що запам’ятовують”, і це свідчить про нетворчий характер такого навчання [4, с. 278].

У дисертаційному дослідженні С. Рябченка з’ясовано, що разом із засвоєнням запропонованих йому знань учень мимоволі засвоює і характер ми-

слення, для якого стає звичним повторювати чужі думки і поклонятися тому, чому “прийнято” поклонятися [11].

Таким чином, більшість дидактів прямо чи опосередковано вважають діалог, діалогічну взаємодію всіх учасників навчального процесу універсальною основою будь-якої дидактичної системи. Діалог має пронизувати весь процес навчання, забезпечуючи кількісні і якісні зміни пізнавальної діяльності учнів, їхнього творчого розвитку й самореалізації.

Здійснивши аналіз методологічних основ діалогу (М. Бахтін, В. Берков, В. Біблер, Я. Буш, В. Давидов, В. Лекторський, С. Курганов), розглянувши його психологічні аспекти (О. Бодальов, С. Рубінштейн, Л. Виготський, В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, А. Брушлинський, Г. Кучинський, В. Семиченко), виявивши дидактичні можливості навчального діалогу (М. Кларін, Г. Ковальов, О. Кондратюк, О. Кузьменко, А. Король, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторської) можна дійти висновку, що в репродуктивному (передавальному), монологічному за своєю сутністю типі навчання, де справжня суб'єктність, тобто свобода, самостійність, ініціатива учня, скоріше декларується, ніж фактично реалізується, продуктивна, особистісно значуща діалогічна взаємодія як по вертикалі (“учитель – учень”), так і по горизонталі (“учень – учень”) повною мірою нездійсненна. Як довели дослідження В. Андреева, В. Дьяченка, Б. Коротяєва, А. Короля, С. Кульневича, П. Фрейре, А. Хуторського та інших, проблему діалогізації навчання в рамках передавальної, “банківської” освітньої системи можна вирішити лише частково, в аспекті “вчитель – учень”, де останній повинен постійно діяти за логікою наставника і суттєво обмежений у розвитку свого творчого потенціалу.

Тому *метою статті* стало з'ясування теоретичних основ і значення запитальної діяльності учнів початкової школи, їх умінь самостійно ставити пізнавальні запитання в просторі евристичної діалогової взаємодії суб'єктів навчання.

Провідну роль діалогу в пізнанні нового, у взаєморозумінні і взаємозбагаченні людей талановито розкрив видатний психолог і літературознавець М. Бахтін. На його думку, істина не народжується і не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, що спільно відкривають істину, в процесі їх діалогічного спілкування. “Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і оновлювати свій словесний вираз, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні діалогічні відносини з іншими *чужими* ідеями. Людська думка стає справжньою думкою, тобто ідеєю, тільки в умовах живого контакту з чужою думкою, втіленою в чужому голосі, тобто в чужій, вираженій в слові свідомості. У точці цього контакту голосів-свідомостей і народжується і живе ідея” [2, с. 146–147].

Вивчення й узагальнення дидактичних досліджень із зазначеної проблеми дало підставу припустити, що розкриття і формування творчих якостей

учня найбільш ємно і комплексно реалізується в одному з різновидів особисто орієнтованого, індивідуалізованого навчання – в *евристичному навчанні* (П. Каптерев, В. Андреев, А. Король, В. Соколов, А. Хуторської та ін). В основі евристичного навчання лежить освітня діяльність учня з конструювання ним *власного* сенсу, цілей, змісту та організації освіти, перехід від традиційного діалогу “вчитель – учень” до діалогу “учень – учитель” і “учень – учень” на всіх рівнях системи освіти особистісно орієнтованого типу: смисло-цільовому, змістовному, процесуально-технологічному.

Під *евристичним діалогом* його дослідники розуміють насамперед постановку учнем *запитань* зовнішньому освітньому середовищу на кожному з етапів його освітньої діяльності, таких як: цілепокладання, вибір форм і методів пізнавальної роботи, що відповідають його психологічним особливостям, рефлексивна діяльність. Звернення до особистості учня, до його мети, потреб, до індивідуальних особливостей означає надання школяреві можливості самому запитувати, а не тільки давати відповідь на зовнішнє запитання вчителя, продиктоване зовнішньою логікою і наміром [6, с. 6]. Запитання учня є його творчим продуктом і виступає як педагогічна модель відповіді [6, с. 7].

Тобто мова, на нашу думку, йде про те, що діалог у навчанні (зовнішній і внутрішній), основний спосіб навчання. Але таким він стає лише за умови пріоритету запитань учня. Навчити школяра ставити запитання не епізодично, а системно – ключ до формування пізнавально-творчої особистості, здатної висувати припущення, будувати свій індивідуальний освітній шлях. А це означає, що відмітною особливістю евристичного діалогу в освіті стає сьогодні формування в учня особливої мотивації на розробку активної освітньої стратегії, яка дає змогу реалізувати знамениту ідею Сократа і його численних старожитніх і сучасних прибічників: насамперед свідомо й наполегливо виявляти в ході пізнавальної діалогової взаємодії не те, що відомо і що легко знайти в коморах пам’яті, а те, що невідомо, непізнано, але важливо для життя й пізнання. Незнане ми маємо чітко відокремлювати від відомого (освоєного знання) і на основі цього будувати цілі навчання, обирати необхідні для цього освітні методи, прийоми, засоби. В. Андреев, конкретизуючи рекомендації Сократа і Д. Пойї щодо чіткого розмежування відомого й невідомого при розв’язанні пізнавального завдання, пропонує таку послідовність евристичних запитань: Що невідомо? Що дано? У чому полягає умова? Чи можливо задовольнити умову? Чи достатня умова для виявлення невідомого? Чи недостатня? Чи суперечлива? Розподіліть умову на частини. Запишіть їх чи зобразьте схематично. Як знайти зв’язок між тим, що дано, і тим, що невідомо? [1, с. 177].

Якщо звичайному діалогу притаманна в основному постійна рівність (паритетність) партнерів, то в навчальному діалозі позиції партнерів постійно змінюються. У процесі діалогічної взаємодії вчитель може поступитись на

якийсь час лідерством учням, щоб стимулювати їхню пізнавальну активність, потім лідерство може захопити хтось із учнів, за ним на лідируючу позицію знову виходить педагог. Такий стиль навчання вимагає неабиякої педагогічної ерудиції, досвіду, умінь розсудливо ризикувати та імпровізувати.

Щоб забезпечити постійну оптимальність діалогової взаємодії, тобто її успішність з економними витратами часу та енергоресурсів, розробники евристичного навчання та його провідної складової – евристичного діалогу [1; 6; 8; 12] пропонують насамперед активно реалізувати принципи евристичного навчання, які в основному збігаються з принципами сучасної гуманістичної освіти з її ствердженням пріоритетів особистості учня і чіткою стратегічною метою самореалізації його творчого потенціалу. Евристичне навчання в рамках особистісно орієнтованої освіти насамперед відроджує принцип природовідповідності навчання. Діалог відображає об'єктивну природу людини з її постійним прагненням здобувати знання, щоб жити в більш досконалому, багатому й безпечному світі. Тільки в постійній діалогічній єдності можна оперативіно й без зайвих витрат сил і часу здобути життєво необхідні знання й уміння. На необхідність розвитку умінь учнів самим добувати знання звертали увагу засновники природовідповідної педагогіки Д. Локк, Я. Коменський, Г. Песталоцці, А. Дістервег, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Принцип природовідповідності вимагає, щоб діалогічні методи були спрямовані насамперед на розвиток природної спроможності учнів самостійно ставити значущі для них запитання і за допомогою серії своїх і чужих запитань щодо однієї теми здобувати нові знання. Поступово розвинута й практично реалізована здібність учнів ставити запитання з навчальної проблеми вчителю й своїм товаришам знаходиться в епіцентрі успішної діалогічної взаємодії на уроці. Учителю варто свідомо обмежити коло своїх запитань, віддавши певний резерв часу на навчання дітей запитувати, тому що запитання учня по суті матеріалу, що вивчається, на думку прихильників евристичних технологій освіти, – важливий освітній продукт, який заслуговує на оцінку серед інших важливих навчальних досягнень. Запитання учня відображає часто його реальне утруднення, гостре переживання, йде із самих глибин його психіки і демонструє його цінності і глибину мислення. Учитель своїми відповідями може корегувати думки школяра та їх оформлення, коректно й непомітно виправляти порушення не тільки в навчальній сфері, а й у сфері духовного й морального розвитку дитини.

Таким чином, діалогічна взаємодія, де ініціатива свідомо віддається учневі, дає вчителю змогу більш ефективно навчати своїх вихованців ставити запитання і тим самим активізувати учіння, підвищити пізнавальну самостійність дітей.

Варто також визнати дієвість у процесі навчального діалогу принципу гармонічної інтеграції різних видів навчальної діяльності вчителя й учнів: а)

за спрямованістю і метою – проектної, мотиваційно-ціннісної, операційно-виконавчої та діагностично-оціночної; б) за рівнем пізнавальної діяльності – репродуктивної, пошукової, конструктивної та креативної; в) за формою кооперації – індивідуальної, групової, фронтальної.

Необхідним способом реалізації принципів особистісно зорієнтованої евристичної взаємодії в навчанні є основні складові евристичної технології – конкретизована мета і завдання пізнавальної діяльності, адаптований педагогом зміст навчального матеріалу, методи евристичної діяльності. На особливу увагу заслуговують саме методи пізнавально-творчої (евристичної) взаємодії, тому що саме вони стають вирішальним чинником успішної чи невдалої пізнавальної діалогічної діяльності і на вертикальному, і на горизонтальному рівнях (В. Андреев, А. Король, А. Хуторської).

У дослідженнях В. Андреева та інших авторів [6; 13] подано схожі описи методу евристичних запитань (евристик), започаткованих ще давньоримським філософом, педагогом і оратором Квінтіліаном, який рекомендував своїм учням для збору найбільш повної інформації про об'єкт вивчення поставити перед собою і відповісти на сім ключових запитань: хто? що? чому? де? чим? як? коли? Така серія запитань, які допомагають розкрити суб'єкт діяльності (хто?), її об'єкт (що?), мету (чому?), місце (де?), засіб (чим?), метод (як?), час (коли?), можна успішно застосувати при побудові серії евристичних запитань у технології освоєння молодшими школярами на евристичному рівні описів та пояснень – основи їхніх пізнавально-творчих знань та вмій.

Уже в сучасну добу американський педагог і математик Д. Пойа розробив і випробував систему евристичних запитань при розв'язанні математичних задач. Аналіз цієї системи запитань доводить, що вони можуть бути корисними не тільки при вирішенні математичних задач, а й стати в пригоді при складанні завдань при вивченні гуманітарних дисциплін, зокрема при освоєнні й застосуванні в навчальній практиці опису й пояснення в початковій школі. Таке використання педагогічних здобутків Д. Пойа можна пояснити рядом дидактичних аргументів. По-перше, освоєння інформаційних знань про опис, про його види й призначення (функції) буде більш мотивованим, активним і оперативним (коротшим за часом і лаконічнішим) й одночасно зрозумілішим для дітей, якщо використати логічно й послідовно побудований ланцюг запитань (вчителя й учнів) – основних і навідних – і певних варіантів відповідей на них з періодичними короткими узагальненнями. По-друге, запитання у запропонованій Д. Пойа технології розв'язання математичних задач, яку інтерпретував в евристичному стилі В. Андреев [1, с. 177–178] частково прийнятні і для гуманітарних предметів, тому що вони відповідають загальнодидактичним вимогам до евристичного навчання та діалогової взаємодії в ньому, зокрема, найперше, виявляють відоме й невідоме (знане й незнане).

Згідно з проведеним аналізом психолого-педагогічної літератури (Л. Виготський, Б. Коротяєв, А. Король, С. Рубінштейн), учень *початкової школи* характеризується: переважанням наочно-образного мислення й несвідомої емоційності, синкретизмом мислення, егоцентризмом, *несформованою* в аспекті соціалізації зовнішньою мовою [6, с. 146–147]. Дитячу мову характеризує *егоцентризм*, коли дитина не піклується про співрозмовників, тобто не прагне бути зрозумілою тим, хто її оточують, і говорить для себе – її мова при цьому монологічна [9]. Ж. Піаже пише, що вік, з якого починається логічне мислення, – це 7–8 років. З цього висновку відомого психолога випливає, що зазначений вік найбільше підходить для навчання молодшого школяра запитувати, для формування інформаційної, пошукової, конструктивної, комунікативної компетентності.

Найважливий достатній розвиток у молодшого школяра наочно-образного мислення і початок освоєння на основі володіння наочною образністю логічного мислення збігається з постійною потребою дитини і дошкільного, і молодшого шкільного віку ставити запитання батькам, вчителю, товаришам, що органічно вписується в систему початкової освіти.

Питання дитини відображають його психіку й особливості мислення, цілісність світосприймання. Навчання молодшого школяра правильній постановці запитань допомагає скорегувати психічні процеси дитини, істотно вплинути на його мову й мислення.

Поступова *соціалізація* мови дитини 7–8 років приводить до зміни співвідношення між внутрішньою і зовнішньою мовою. Це співвідношення зміщується в бік *діалогу* [16].

Поведінка дітей певного віку нерозривно пов'язана з тим, які питання ставить дитина в цьому віці. Існує і зворотний зв'язок: якщо навчати дитину початкової школи правильно ставити питання, то це може позитивно вплинути на її поведінку, сприятиме її корекції.

Базисна тріада запитань евристичного діалогу (що? як? чому?), на думку основних розробників евристичного діалогу (А. Хуторської, А. Король), є основоположною в навчанні молодших школярів такому діалогу.

Однак така позиція, на нашу думку, не вичерпує всієї структури запитань, які фактично наявні в навчальному діалозі в початковій школі.

Діалог знаходить своє місце в змісті і формі евристичних завдань. Наприклад, компонент порівняння, зіставлення різнорідних знань у структурі завдання вказує на його внутрішню діалогічність. Разом з тим такі типи завдань, як “Запитай і дізнайся”, “Доведи, спростуй”, “Розсуди, хто має рацію”, мають форму зовнішнього діалогу як основу для розвитку не тільки когнітивних, а й креативних і навіть оргдіяльних якостей молодшого школяра. До оргдіяльних А. Хуторської зараховує вміння ставити цілі, виокремлювати

завдання, знаходити способи й засоби їх розв'язання, здійснювати діагностику й оцінювання власних освітніх продуктів.

Цілі, що досягаються за допомогою реалізації зовнішньодіалогових типів завдань, – це розвиток насамперед евристичних умінь особистості, її пізнавально-творчих якостей. Наприклад, умінь учнів відокремлювати знання від незнання, ставити цілі і здійснювати рефлексію власної діяльності, умінь розглядати декілька точок зору на природу об'єкта і створювати власне знання, уміння шукати, перетворювати, передавати інформацію, доводити, спростовувати твердження, складати евристичні завдання, діалоги, інтегрувати знання та ін.

Способи успішного освоєння описових і пояснювальних знань та умінь учнями початкової школи з пріоритетом діалогової взаємодії і запитальної активності школярів можна довести рядом таких обґрунтувань.

По-перше, опис і пояснення для школярів – це первинний етап їхнього пізнавально-творчого досвіду, а тому оволодіння описовими й пояснювальними знаннями – це пізнавальний процес, який можна успішно здійснити, лише перевівши учнів у площину доступної для них за складністю самотійної творчої діяльності. Така позиція щодо освоєння дітьми перших сходенок творчості – основи їхнього навчання і самоствердження – послідовно відстоюється і в працях педагогічної класики (А. Дістервег, Л. Толстой, К. Ушинський, П. Каптерев, П. Фрейре), і в творах сучасних дидактів (В. Андреев, В. Беспалько, А. Король, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, О. Савченко, А. Хуторської та інші). Складне для молодших школярів оволодіння знаннями про творчість, теоретичне й практичне освоєння творчих процедур (а найпростіші з них – це опис і подальше пояснення об'єктів опису) в умовах сучасного навчального процесу найефективніше відбувається в умовах комунікативної єдності, тобто в ситуаціях, де переважає постійний, особистісно орієнтований, гуманістичний діалог, де ініціатива постановки запитання і формулювання відповідей на них як динамічна естафета постійно й свідомо передається учителем школяру, від нього – послідовно своїм однокласникам, потім знову (з метою корегування пошуку) – педагогу, від нього – іншим учням (групі чи одному), щоб досягти оптимальної активності всіх у пошуку невідомих і значущих для дітей знань та вмінь.

По-друге, оволодіння знаннями про опис чи пояснення, а також описовими і пояснювальними процедурами проходить успішніше й оперативніше, ніж у традиційному навчанні, якщо спирається на основну операційну “пружину” евристичного діалогу – запитання учнів. Згадаємо, що саме за наявності учнівських запитань і створюється проблемна для них ситуація, а на основі її виникає й посилюється їхнє активне мислення, пошукова, конструктивна, креативна активність [7; 15].

По-третє, в діалозі за допомогою в основному стандартних для опису й пояснення запитань (хто? що? який? де? коли? як? чому? для чого?) можна без зайвих витрат часу й зусиль побудувати систему простих алгоритмів діяльності зі зворотним оперативним зв'язком для освоєння структури й змісту різних видів передбачених навчальними програмами ділового чи художнього опису (предметів, подій, портретів, картин тощо). На основі освоєних схематичних алгоритмів йде поступове ускладнення описових і пояснювальних завдань для самостійного їх виконання. Запитання вчителя й мотивовані його зусиллями запитання учнів загострюють проблемну ситуацію, спонукають школярів до більш активного й зацікавленого творчого пошуку розв'язку виявлених суперечностей. Запитання учнів розглядаються багатьма авторами як їхні освітні продукти, що слугують не тільки для створення структурно-змістових описових знань, а також як способи діагностики цих знань.

По-четверте, дидактична доцільність й ефективність діалогу в освоєнні молодшими школярами перших сходинок творчої діяльності – ділового, наукового й художнього опису та наступного наукового пояснення подій і наслідків – підтверджується одержаними психолого-педагогічною наукою даними про те, що систематичне й доцільне впровадження відкритого (зовнішнього) діалогу в навчальний процес об'єктивно й надійно забезпечує формування здібностей учнів до внутрішнього діалогу (постійні запитання й відповіді самому себе). Здібності й уміння вести внутрішній діалог поступово нарощуються разом з розширенням досвіду пізнавально-творчої практики учнів. Такий діалог є необхідним чинником для самостійного створення власного фонду знань, конструктивних і креативних умінь, досвіду творчої роботи, духовних цінностей підростаючої особистості.

На основі вивчених джерел [3; 5; 7; 8; 10; 16] з'явилась можливість за різними підставами класифікувати запитання молодших школярів, виокремивши такі їх види:

а) на підставі їх змісту – **прості** (відповідь на них можна дати з наочно представленої ситуації), **складні** (мають складно-підрядну структуру і вимагають самостійного осмислення події, ситуації, що сприймаються учнями) (А. Король);

б) залежно від рівня пізнавальної активності учнів – **репродуктивні, пошукові, проблемні, дослідні** (В. Берков В. Лозова);

в) за функціональним призначенням – **пізнавальні і службові** (Ю. Голубева, Ю. Кондратюк, І. Родак та ін.);

д) за змістовним значенням – **основні і допоміжні** (за Сократом, **навідні**);

ж) за вектором спрямованості – **зовнішні** (спрямовані зовнішнім співрозмовником) і **внутрішні** (спрямовані на внутрішнє “Я”).

Висновки

1. Практично всі дослідники означеної проблеми підкреслюють і досить доказово висвітлюють значення компетентної діалогічної взаємодії вчителя й учнів у підвищенні рівня знань та вмінь учнів при вивченні різних предметів початкової школи. Однак тільки незначна частина авторів виокремили стрижневу частину такої взаємодії – бажання і володіння учнями вмінням ставити змістовні пізнавальні запитання товаришам, вчителю, самому собі.

2. Незважаючи на рівноправну суб'єкт-суб'єктну діалогічну взаємодію вчителя й учнів, діалог в освіті досліджувався і продовжує досліджуватись переважно в ракурсі “вчитель – учень”, у якому учень йде слідом за логікою вчителя. В умовах передавального характеру змісту освіти подібний діалог не здатний повною мірою розкрити свій евристичний потенціал і формувати евристичні якості особистості.

3. У теоретичних положеннях і дослідних експериментах підкреслюється значення інноваційних технологій навчання, але й на сьогодні у вітчизняній дидактиці є лише поодинокі праці, присвячені евристичному навчанню як основі для формування діалогічних умінь, зокрема вмінь учнів самостійно ставити пізнавальні запитання.

4. Вивчення в початковій школі провідних знань та вмінь – описових, пояснювальних, приписових – не пов'язується з активізацією запитальної діяльності школярів, тому й відсутня, на нашу думку, цілісна класифікація пізнавальних запитань, їх адресна прив'язаність до освоєння певних видів знань, зокрема, описових. Подана в статті загальна класифікація учнівських запитань частково вирішує деякі аспекти цієї проблеми, але, безумовно, потребує доповнення й поглиблення аргументації. На нашу думку, таке завдання можна успішно вирішити в рамках подальшої експериментальної роботи на базі особистісно орієнтованої евристичної технології навчання.

У зв'язку з предметом нашого дослідження безумовно перспективними постають питання про необхідність виокремлення типових запитань до різних видів ділових і художніх описів, наявних у навчальних програмах початкової школи, знаходження відповідних способів їх освоєння і застосування, а також створення й випробування цілісної моделі освоєння учнями вмінь запитальної діяльності у процесі оволодіння базовими для них описовими знаннями й уміннями.

Література

1. Андреев В. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.

2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Сов. лит., 1972. – С. 146–147.

3. Берков В.Ф. Вопрос как форма мысли / В.Ф. Берков. – Минск : БГУ, 1972. – 136 с.

4. Волков Г.Н. Социология науки / Г.Н. Волков. – М. : Мысль, 1968. – С. 278.
5. Голубева Ю.И. Формирование у младших школьников умения задавать вопросы на уроке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.И. Голубева. – Калининград, 2002. – 20 с.
6. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект : науч. пособие. / А.Д. Король. – М. : Эйдос ; Иваново : Юнона, 2009. – 260 с.
7. Лозовая В.И. Формирование познавательной активности школьников / В. Лозовая, Е. Камышанченко. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2000. – 232 с.
8. Меньшикова Е.А. Детские вопросы как проявление познавательной самостоятельности / Е.А. Меньшикова // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – С. 103–104.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
10. Родак И.И. Культивирование вопроса ученика в учебном процессе [Электронный ресурс] / И.И. Родак. – Режим доступа: www.bim-bad.ru/biblioteka/article.
11. Рябченко С.А. Психологические дерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.А. Рябченко ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 1995. – 18 с.
12. Соколов В.Н.. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Соколов. – Оренбург, 1999. – 46 с.
13. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / Алла Тряпицына. – Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 92 с.
14. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре [пер. з англ. О. Дем'янчука]. – К. : Академія, 2004. – С. 53.
15. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
16. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов / Н.Б. Шумакова. – М. : Знание, 1990. – 78 с.

МЕЖЕНИНА Л.О.

ОБНОВЛЕННЯ ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

В умовах модернізації освіти, її інтеграції в європейський освітній простір значно зростають вимоги до управлінської діяльності керівників шкіл.

Щоб управляти школою на рівні сучасних вимог, приймати науково обґрунтовані рішення, керівникові потрібна достовірна інформація, яку можна отримати за допомогою контрольної діяльності.

Питання внутрішньошкільного контролю розроблялося вченими Г.І. Горською, Ю.А. Конаржевським, М.Л. Портновим, В.С. Пікельною, В.П. Симоновим, Н.С. Сунцовим, Т.І. Шамовою, Н.А. Шубіним, П.В. Худоминським та ін. Кожен з них дає свої визначення внутрішньошкільного контролю. Н.А. Шубін: “Внутрішньошкільний контроль – це всебічне вивчення й аналіз навчально-виховного процесу в школі з метою координування всієї роботи відповідно до поставлених завдань” [8]. В.С. Пікельна: “Контроль – це перевірка відповідності реального ходу процесу планам, нормам, інструкціям, рішенням” [6].

Дослідник у галузі управління школою О.І. Мармаза поділяє думку Н. Ситенко в тому, що “Контроль – це одна з основних функцій внутрішньошкільного управління, спрямована на одержання інформації про стан навчально-виховного процесу та його результативність. Контроль – це система спостережень і перевірки відповідності процесу функціонування об’єктів прийнятим управлінським рішенням, законам, планам, нормам, стандартам, правилам, наказам тощо; виявлення результатів впливу суб’єкта на об’єкт” [2].

Внутрішньошкільний контроль – вид управлінської діяльності, покликаний виконати роль (функцію) зворотного зв’язку між системою внутрішньошкільного управління й елементами школи як об’єкта управління.

Встановлення й підтримка зворотного зв’язку передбачає:

- розробку й використання стандартів, еталонів, критеріїв, норм оцінювання стану різних підсистем школи;
- визначення сфери дії кожної із цих норм;
- збір інформації про ступінь відповідності об’єктів контролю розробленим нормам;
- аналіз причин виявлених неузгодженостей; пошук шляхів їхнього подолання;
- прийняття відповідних рішень і перевірку їхнього виконання.

Перелік названих дій характеризує окремі процеси контрольної діяльності. Сукупність окремих процесів контрольної діяльності – це загальний процес внутрішньошкільного контролю [1].

У менеджменті контроль визначається як процес співвимірювання фактично досягнутих результатів із запланованими, як процес забезпечення досягнення організацією своїх цілей. Змістовно контроль складається з визначення стандартів, вимірювання результатів, порівняння результатів і стандартів та проведення корекції [3].

Таким чином, на думку більшості авторів, контроль в управлінні навчальним закладом виступає як система управлінських дій з виявлення ходу і результатів навчально-виховного процесу щодо поставлених перед школою завдань.

Однак у рамках сучасної філософії освіти, основне призначення якої пов'язується не стільки з відтворенням існуючих суспільних відносин, скільки з реалізацією потреб суспільства в зміні та розвитку, змінюється характер зворотнього зв'язку між суб'єктом і об'єктом управління. Цей зв'язок передбачає сьогодні не тільки формальну перевірку виконання прийнятих рішень, а й визначення того, якою мірою вони відповідають новим потребам, інтересам, цінностям. Тому змінюється і визначення функції управління: контроль – це процес отримання інформації про зміни зовнішніх і внутрішніх умов функціонування та розвитку навчального закладу, які містять у собі загрозу для реалізації запланованих дій, або дій, що відкривають нові можливості; процес оцінювання роботи навчального закладу, а також виявлення необхідності й організації здійснення її корекції [7].

Звідси і мета контролю в навчальному закладі – виявлення наявності і характеру відхилень в освітньому процесі на основі аналізу цілеспрямовано зібраних даних, а також виявлення можливостей для розвитку передового досвіду питання, що вивчається. Контроль спрямований на надання допомоги конкретному підрозділу навчального закладу або викладачу з урахуванням його індивідуальних якостей.

Функція контролю дає змогу тримати на пульті управління найважливіші питання школи, своєчасно реагувати на відхилення від норми та на негативні явища, знаходити невикористані резерви, підтримувати оптимальне трудове напруження в колективі. А відтак, необхідно розвивати й оновлювати підходи, методи, форми контролюючої діяльності відповідно до вимог демократизації та гуманізації управління сучасною школою [5].

Мета статті – розкрити сучасний погляд на сутність та мету контролю як функції управління навчальним закладом; подати окремі нововведення у системі контрольної діяльності; управлінські дії керівника школи під час контролю, пов'язані з мотивацією вчителя на творчу працю та саморозвиток.

Розглядаючи комплекс нововведень у внутрішньошкільному контролі, зазначимо, що відбувається оновлення концептуальних підстав усіх напрямків контрольної діяльності. Це пов'язано з тим, що в основу сучасної теорії внутрішньошкільного управління покладено ідеї соціального управління, загального менеджменту, теорії систем, кібернетики, теорії інноватики, людиноцентристської гуманістичної орієнтації в роботі з кадрами.

До *нових спрямувань* внутрішньошкільного контролю, загальних для всіх напрямів роботи школи, належать:

– переміщення центру ваги з адміністративного контролю, здійснюваного переважно одноосібно, на колективні форми контрольної діяльності; розширення довіри контролю за рахунок використання таких його форм, як самоконтроль і взаємоконтроль;

– збільшення гласності контролю, знаходження членами загальношкільного колективу права й можливості доступу до контрольної документації;

– підвищення рівня професійної компетентності суб'єктів контролю, насамперед за рахунок делегування контрольних повноважень заступникам директора школи за різними напрямками роботи або профільних кафедр, методичним об'єднанням учителів і т. д.

Новим у змісті контрольної діяльності є прагнення шкіл доповнити перелік традиційних контрольних дій новими, що дають змогу охопити нові функціональні сфери життєдіяльності школи, і відмова від морально застарілих дій.

До нових видів контрольних дій, що реалізують зміст контролю, належать:

– розробка стандартів контролю за освітньою підсистемою: моделі випускника школи, моделей результатів освітніх процесів, моделей соціального замовлення, планів функціонування й розвитку школи, їх аналіз і оцінювання;

– розробка стандартів контролю за роботою з кадрами: вимог до рівня професійної кваліфікації, особистісних якостей, стану здоров'я працівників різних підрозділів школи, що доповнюють перелік кваліфікаційних характеристик, їх аналіз і оцінювання;

– розробка стандартів контролю за роботою з контингентом учнів: вимог до контингенту учнів, з яким працює школа на кожному ступені, рівня освітньої підготовленості, психофізіологічних особливостей, здатностей і схильностей; вимог до учнів, що бажають освоювати обраний ними зміст освіти на тому чи іншому рівні складності, їх аналіз і оцінювання;

– розробка стандартів контролю за фінансово-господарською й економічною діяльністю в школі: здійснення розрахунків потреби всіх процесів, що проходять у школі, у ресурсах і умовах, а також відображення цієї потреби в бюджеті школи й бюджетах її підсистем (бюджет виступає в ролі стандарту контролю); здійснення розрахунків вартості інноваційних проектів, що враховують у договорах із зовнішніми стосовно школи фондами розвитку освіти, які здійснюють забезпечення цих проектів необхідними умовами й ресурсами (ці розрахунки також є стандартами контролю), їх аналіз та оцінювання [5].

Аналіз нових організаційних форм і структур контролю дає змогу помітити перехід контролю “вертикального” в контроль “горизонтальний”, у якому беруть участь як самі педагоги, так і нові колективні й індивідуальні суб'єкти контролю.

Цілком слушним є твердження Ю.А. Конаржевського щодо того, що в загальноосвітній школі “спостерігається перехід від вертикального ієрархічного, загального контролю до контролю “горизонтального”. На його думку, “горизонтальність” зумовлюється участю самих виконавців у внутрішньошкільному контролі. Вчений пояснював, що в поняття “контроль” має вкладатися нове розуміння. Педагогічний контроль – це не просто акт механічної перевірки відповідності нормі, стандарту, а вмотивованість людини працювати якісно, осмислювати мету й завдання діяльності, що приводить до її цілеспрямованості, створення всіх необхідних умов для якісної роботи [4].

Новими колективними й індивідуальними суб'єктами контролю можуть бути: за освітньою системою: рада випускників школи, стратегічний комітет або рада розвитку школи, науково-методична рада тощо; за роботою з кадрами: незалежні атестаційні комісії, керівники кафедр, методичних об'єднань, медико-психолого-педагогічні комісії тощо; за роботою з контингентом учнів: медико-психолого-педагогічний консиліум, атестаційні комісії (створені при методичних об'єднаннях), медична і спеціальна психологічна служба, органи шкільного самоврядування, батьки учнів, внутрішньошкільні фонди розвитку; за фінансово-господарською й економічною діяльністю школи: шкільна рада, заступник директора школи з господарської діяльності, шкільна бухгалтерія, внутрішньо- і позашкільні фонди розвитку освіти, спонсори, юристи, фінансисти.

Під кожний суб'єкт розробляється його функція або роль, яку він виконує у внутрішньошкільному контролі.

У багатьох школах застосовуються такі форми контролю: добровільний взаємний контроль, самоконтроль, громадський огляд знань (при активній участі учнів), творчий звіт “портрет педагога”, який дає змогу не лише представити професійні можливості вчителя, але й розкрити індивідуальні риси особистості, творче мислення і потребу формувати творчу особистість учня.

Оновлюються і методи внутрішньошкільного контролю, серед яких можна виділити: методи моделювання освітніх та інноваційних процесів, рейтингову систему оцінювання знань школярів і роботи вчителя, методики контролю знань на основі ієрархізованої системи тестового контролю, комп'ютерні засоби контролю як за ходом виконання планів школи, так і знань учнів, використання програми “Електронний журнал”, медичні методики діагностики стану здоров'я учнів і працівників школи, методики діагностики їх психічного й морального здоров'я, методики визначення навчальних можливостей у зоні їхнього найближчого розвитку, системи діагностики сформованості особистісних досягнень учнів, рівня їх компетентності, психологічні тести, моніторинг тощо.

Слід зазначити, що процес контролю пов'язаний не тільки з виявленням результатів і стану процесів життєдіяльності навчального закладу, але й з

оцінюванням роботи тих людей, які здійснюють ці процеси. Одним з основних завдань контролю є мотивація працівників до поліпшення результатів трудової діяльності. Контроль покликаний спонукати до усунення існуючих недоліків у роботі вчителів або використання нових можливостей. Однак сама процедура контролю може призвести до сильного напруження і викликати почуття опору. У цих випадках контроль може відіграти демотивуючу роль.

Нами проведено дослідження щодо ставлення вчителів до внутрішньошкільного контролю. Обстеженню підлягало 56 вчителів, які мали різні рівні кваліфікаційні категорії (від спеціаліста до старшого вчителя) та стаж роботи від 5 до 25 років. За допомогою комплексу методів (анкетування, інтерв'ювання, бесіда) виявлялось ставлення вчителів до контролю, їх поведінки (психічний стан) під час проведення контролю та найбільш важливі для вчителів його характеристики. Вивчалися і пропозиції щодо вдосконалення системи внутрішньошкільного контролю.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що більшість учителів (89%) розуміють значення й необхідність контролю в навчальному закладі; 86,7% анкетованих учителів віддають перевагу демократичному стилю контролю; у виборі форм контролю віддають перевагу самоконтролю – 64,3%; взаємоконтролю – 21,4%, адміністративному контролю – 14,3%; 57,1% учителів дуже хвилюються під час проведення контролю, 35,7% хвилюються і лише 7,2% ставляться до контролю спокійно. Що стосується показників характеристик контролю, які вчителі вважають найбільш важливими, то серед названих десяти (об'єктивність, компетентність, вимогливість, доброзичливість, гуманність, системність, гласність результатів, гласність строків, глибина, неформальність), перші рангові місця займають: об'єктивність – 100%, доброзичливість – 78,5%, компетентність перевіряючого – 77,1%, вимогливість – 69,8%.

Серед пропозицій щодо вдосконалення системи внутрішньошкільного контролю 32,4% учителів віддають перевагу більш чіткому представленню графіків внутрішньошкільного контролю та дотриманню термінів їх виконання; 67,6% учителів пропонують ширше використовувати методи морального і матеріального стимулювання за наслідками контролю для досягнення високих результатів.

Таким чином, висновки з проведеного дослідження мають спонукати керівника освітнього закладу на дотримання деяких найважливіших умов, які будуть сприяти мотиваційній ролі контролю:

- достовірно оцінювати витрачені вчителями зусилля і результати та заохочувати їх відповідно до цих зусиль;
- забезпечувати незаперечність міри винагороди, що відповідає досягнутому результату;

– підвищувати міру особистих інвестицій (суму зусиль) кожного педагога в роботу колективу, ступінь його впливу на результативність діяльності освітньої установи;

– усіляко залучати педагогів не тільки до виконання своїх професійних обов'язків, але й до управління школою, до прийняття управлінських рішень, що дасть ще більший ефект інвестування;

– розвивати й заохочувати внутрішню мотивацію діяльності, коли вона здійснюється не тільки заради результату і його визнання, оцінки, а заради самого процесу дієвості, коли задоволення дає сама активність і джерело задоволеності перебуває не поза діяльністю, а в ній самій.

Обговорювані нами аспекти управлінської діяльності керівників школи спрямовані на пошук шляхів збереження працездатності педагогів, на підвищення їхнього задоволення професійною діяльністю. Розуміння її мотивів, широкого спектра людських потреб, їхньої значущості дають керівникові змогу вибрати й використати систему мотиваційних факторів, на основі яких він будуватиме й розгортатиме мотиваційну функцію управління.

Висновки. Отже, сучасний етап розвитку освіти, зокрема, школи, потребує у своїй контрольній діяльності не тільки формальної перевірки виконання прийнятих рішень, а й визначення того, якою мірою ці рішення відповідають потребам, що змінилися, інтересам, цінностям, а також того, які управлінські дії під час контролю спонукають співробітників до ефективної роботи.

Подані в статті окремі нововведення у внутрішньошкільному контролі дадуть змогу керівникові школи зрозуміти місце кожного з них у системі контрольної діяльності і відчутти потребу в її оновленні.

Література

1. Буган Ю. Керівництво і контроль за станом навчально-виховної роботи в закладах освіти / Ю. Буган, Г. Свінних, В. Урський // Директор школи. – 2004. – № 38.

2. Управління навчальним закладом : у 2 ч. / [В.В. Григораш, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза та ін.]. – Х. : Ранок, 2003. – Ч. II.

3. Григораш В.В. Контроль: що, як і для чого? / В.В. Григораш // Управління школою. – 2006. – № 16–18.

4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Пед. поиск, 2000.

5. Нововведения во внутришкольном управлении / [А.М. Моисеев и др.]. – М., 1998.

6. Пикельная В.С. Теоретические основы управления. Аспект / В.С. Пикельная. – М., 1990.

7. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1991.

8. Шубин И.А. Внутришкольный контроль : пособ. для руководителей / И.А. Шубин. – М., 1977.

САЧАВА К.Д.

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ Й СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Головною метою школи є формування й розвиток високоінтелектуальної, свідомої особистості з громадською позицією, готовою до конкурентного вибору свого місця в житті. У Законі України “Про загальну середню освіту”, в якому визначено завдання загальної середньої освіти, акцентовано увагу на трудовому вихованні, яке спрямовано на формування творчої працелюбною особистості, свідоме ставлення до праці як вищої цінності людини й суспільства.

Серед видів трудової діяльності школярів провідне місце посідає навчальна праця, передумовою успішності якої є навчальна працелюбність. Це особистісна якість учня, що виявляється в: яскраво вираженому позитивно-активному ставленні до навчальної діяльності й що виразно виявляється на поведінковому рівні та на певному етапі особистісного розвитку формується як одна зі стрижневих рис особистості; готовності при виконанні будь-якої навчальної роботи діяти з повною віддачею; здатності тривалий час займатися навчально-пізнавальною діяльністю, а також сприяє формуванню позитивного ставлення школярів до навчальної праці, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, перешкоджає перевтомі учнів під час навчальних занять тощо. Тому серед великої кількості різноманітних важливих і водночас складних проблем, які постають перед сучасною педагогічною наукою, важливе місце посідає проблема формування навчальної працелюбності підлітків. У формуванні навчальної працелюбності школярів, зокрема виробленні в них умінь навчатися із задоволенням, самостійно набувати та поповнювати свої знання, важливу роль відіграє взаємодія школи із сім'єю. Аналіз наукової літератури свідчить, що в психолого-педагогічних дослідженнях проблема працелюбності школярів розглядається в різних напрямках, зокрема:

1) значення, шляхи та засоби виховання працелюбності й психологічна підготовка до праці (Л.А. Висотіна, М.П. Гуціна, Я.Б. Розинський, В.П. Шершаков, А.А. Смірнов, А.А. Люлинська, Ш.С. Агаєв та інші);

2) зв'язок працелюбності з іншими психологічними процесами і особливостями (І.А. Арямов, Б.М. Теплов, Н.С. Лей та ін.);

3) суть працелюбності і її компоненти (І.Ф. Свадовський, Я.З. Неверович, М.Дж. Магеррамов та ін.).

Проте проблемам навчальної працелюбності майже не приділялася увага. Зокрема, поза увагою науковців залишилися питання організації взаємодії сім'ї та школи для розв'язання зазначеної проблеми.

Мета статті – визначити завдання та проаналізувати основні форми взаємодії школи й сім'ї щодо формування навчальної працелюбності школярів.

Основним, постійним і систематичним видом трудової діяльності підлітків шкільного віку є навчальна праця. Позитивні якості навчального процесу й великі потенційні можливості школи забезпечують успіх навчальної праці підлітків тільки за умови позитивного ставлення сім'ї до трудового виховання. Про це свідчить передовий досвід шкіл.

Педагогічним колективам необхідно не обмежувати свою діяльність тим, щоб підлітки набували навички навчальної праці в самій школі. Ця робота повинна продовжуватися і в сім'ї. Серед форм і методів взаємодії школи та сім'ї доцільними вважаємо такі:

- 1) відвідування батьків удома;
- 2) запрошення батьків до школи;
- 3) день відкритих дверей для батьків у школі;
- 4) класні батьківські збори;
- 5) бесіди й лекції з батьками на педагогічну тематику;
- 6) тематичні вечори й вечори запитань та відповідей;
- 7) конференції, на яких батьки обмінюються досвідом сімейного виховання з певної проблеми;
- 8) спільні інтелектуальні ігри з використанням новітніх інтерактивних технологій.

Добре зарекомендували себе й такі традиційні та нетрадиційні форми взаємозв'язку школи і сім'ї щодо пропагування педагогічних знань із проблеми виховання навчальної працелюбності, як: педагогічний десант (виступ педагогів на підприємствах); дерево родоводу (зустрічі поколінь); у сімейному колі (індивідуальні консультації, зустрічі із психологом); родинний міст (обговорення з батьками проблем виховання навчальної працелюбності); день добрих справ (спільна навчальна діяльність педагогів); вечір великої розмови (участь педагогів, батьків в організації інтелектуального середовища в родині).

Відвідування батьків удома допомагає встановити зв'язок з усією сім'єю; з'ясувати її загальну та педагогічну культуру, місце дитини в сім'ї й ставлення до неї старших; ознайомитися з досвідом батьківського виховання; дати поради й домовитися про єдині вимоги до школяра. Перш ніж відвідувати родину, необхідно мати певні відомості про неї та її зв'язки зі школою, відтак з'ясувати основні дані про самого учня, його успішність, поведінку, відносини з учителями тощо. Успіх відвідування сім'ї залежить не лише від сумлінної підготовки, а й від поведінки вчителя. З власного досвіду роботи

можемо поради: із самого початку зустрічі з батьками необхідно створити атмосферу довіри та доброзичливості. У сім'ях, які не мають систематичного зв'язку зі школою, візит учителя розцінюється як сигнал біди, батьки настожуються, готуються до захисту дитини, тому бесіду про дітей треба починати з позитивних моментів їх характеру й поведінки.

Встановлення істинного стану справ дає змогу накреслити спільний план дій школи і сім'ї, домовитися про взаємне інформування про досягнуті успіхи й труднощі. Учителям слід акцентувати увагу батьків щодо виховання в дітей працелюбності: підтримувати регулярний зв'язок зі школою; формувати в сім'ї відповідальне ставлення дітей до навчання як трудової громадської діяльності; поважати навчальну працю дитини; цікавитись її успіхами; допомагати їй у міру своїх сил долати труднощі навчання; виховувати волю та наполегливість; заохочувати прагнення підлітків до самостійності; підтримувати твердий розпорядок у всьому; додержуватися чіткого режиму дня, тижня; розширювати кругозір дітей; ставити їм запитання; викликати на творчій спір; ставити перед підлітками практичні завдання.

Як відомо, важливим колективним видом роботи класного керівника з батьками учнів є класні батьківські збори. Такі збори сприяють формуванню громадської думки батьків, об'єднанню їх у єдиний колектив. Тематика зборів визначається загальними завданнями виховання, умовами навчально-виховної роботи в класі, рівнем загальної культури батьків.

Учитель ще до зборів повинен поговорити з окремими батьками, звернути їх увагу на виставку дитячих досягнень, стенди з літературою, спеціально випущену стінгазету. Учитель має бути тактовним, не допускаючи повчального тону, різкості в критиці помилок. Якщо збори проводять у формі обміну досвідом виховання навчальної працелюбності дітей в сім'ї, потрібно уважно та спокійно вислухати всі виступи й зауваження батьків. Рішення, прийняті батьківськими зборами, стосуються і батьків, які з тих чи інших причин не змогли прийти на збори. Тому при зустрічі з ними вчитель повинен ознайомити їх зі змістом зборів та прийнятими рішеннями щодо формування навчальної працелюбності підлітків.

Важлива форма взаємозв'язку – бесіди та лекції. Їх проводять або для батьків учнів одного класу, або окремо для батьків учнів різних паралелей, що дає змогу враховувати вікові особливості дітей. Ці заходи ефективні лише тоді, коли спираються на конкретні факти щодо виховання навчальної працелюбності. У зв'язку із цим велику допомогу можуть надати твори класиків вітчизняної й світової педагогіки, в яких розкриваються проблеми виховання навчальної працелюбності, зокрема “Материнська школа” Я.А. Коменського, “Думки про виховання” Дж. Локка, “Еміль, або Про виховання” Ж.-Ж. Руссо, “Як Гертруда навчає своїх дітей” Й.Г. Песталоцці, “Книга для батьків”, “Лекції про виховання дітей” та “Виступи з питань сімейного виховання”

А.С. Макаренка, “Як готувати матір і батька до шкільно-сімейного виховання своїх дітей”, “Як добиватися, щоб батько і мати як вихователі виступали в єдності”, “Як поглиблювати виховну роботу з батьками в міру росту й розвитку дитини”, “Як разом із сім’єю керувати дитячою працею”, “Важкі діти” В.О. Сухомлинського, “Поради батькам”, “Сторінки для батьків”, “Звернення до батьків”, “Психологія емоцій і виховання” С. Френе та ін.

Тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, на які запрошуюють психологів, лікарів та інших фахівців, причетних до проблеми виховання навчальної працелюбності підростаючого покоління, – теж ефективна форма взаємозв’язку родини й школи.

Для педагогічної пропаганди виховання навчальної працелюбності серед батьків використовують також диспут. Він найсприятливіший за умови, що в класі або в школі сформувався дружний батьківський колектив, і кожен може відверто висловитися стосовно обговорюваної проблеми. Диспут не лише збагачує батьків знаннями з проблеми виховання навчальної працелюбності, а й сприяє встановленню більш тісних контактів з учителями, створює додаткові можливості для врахування індивідуальних особливостей батьків при засвоєнні ними педагогічної інформації.

Для пропагування педагогічних знань практикують конференції, на яких батьки обмінюються досвідом сімейного виховання з певної проблеми.

Останнім часом виникли нові види виховної роботи з учнями, що передбачають активну співпрацю з батьками під час їх проведення. Це, передусім, усні журнали, прес-конференції, зустрічі за “круглим столом”, батьківські університети, виконання батьками практичних завдань.

Розглянуті вище форми взаємодії школи й сім’ї допомагають реалізувати найважливіші завдання щодо формування навчальної працелюбності:

- 1) формування умінь і навичок навчальної праці;
- 2) оволодіння учнями культурою навчальної праці;
- 3) виховання в школярів особистісних якостей (дисциплінованість, наполегливість, креативність, відповідальність, пунктуальність тощо).

Наведемо приклад основних умінь і навичок учня навчатися: уміння планувати свою навчальну класну й домашню роботу, братися в певні години за її виконання раціональними способами, заучувати заданий текст, виконувати письмові завдання, контролювати результат їх виконання. Як у школі, так і вдома школярі повинні відчувати підтримку дорослих щодо формування вмінь і навичок. Учителі забов’язані не епізодично навчати підлітків прийомам навчальної праці, а робити це систематично, у свою чергу, батьки ні в якому разі не повинні підтримувати в дітей утриманський настрій, без особливої необхідності підказувати їм.

Останніми роками спостерігається низька культура навчальної праці підлітків. У сучасних школярів не має елементарних навичок самостійної робо-

ти. Школярі не можуть планувати свій час, не володіють раціональними прийомами навчально-пізнавальної діяльності, слабо орієнтуються у вимогах, які висуваються щодо їх знань. На наш погляд, поняття “культура навчальної праці” включає такі компоненти:

- 1) комплексний аналіз умов навчальної праці;
- 2) прагматичне планування особистого часу;
- 3) ефективна самостійна праця;
- 4) оволодіння раціональними прийомами навчально-пізнавальної діяльності;
- 5) самоконтроль вимог навчальної праці;
- 6) оптимальна корекція результатів навчальної праці.

Прагнення до культурного набуття навчальних знань виникає під час активного ставлення школярів до навчальних предметів, виступаючи водночас одним з вагомих мотивів навчання. Зародження та зміцнення інтересу до культурного навчання зумовлено керівною роллю вчителя й контролюючою місією сім'ї. Воно досягається через:

- а) оптимальний підбір навчального матеріалу, який потрібно засвоїти;
- б) планування різних видів навчально-пізнавальної діяльності;
- в) наукові пояснення вчителя і батьків, які забезпечують осмислення, перебудову, уточнення життєвих уявлень щодо самостійності;
- г) розвиток розумової активності, включення дітей до творчої праці;
- д) чітке формулювання вимог щодо різних видів навчально-пізнавальної діяльності.

Така ефективна, послідовна, змістовна діяльність педагогів школи за систематичної участі батьків остаточно позначиться на результаті – значному підвищенні культурного рівня навчання підлітків і, відповідно, формуванні відчуття любові до навчальної праці.

Процес виховання особистих якостей дитини перманентний. Він починається вдома та продовжується в школі й навпаки. Але щоб досягти позитивного ефекту виховання відповідних якостей, процес повинен бути керованим і науково обґрунтованим щодо його організації. Відомо, що засвоєння знань, умінь і навичок учнями однієї й тієї самої групи нерівномірні. Отже, щоб правильно та ефективно розвивати певні якості школярів на уроці, вчителю потрібно знати не тільки свій предмет і методику його викладання, а й учнів, з якими працює, їх індивідуальні особливості. Процес виховання певних якостей на уроці необхідно індивідуалізувати, тобто використати систему психологічних засобів, за якою формування цілої групи якостей відбувалось з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Робота з індивідуалізації виховання навчальної працелюбності складається з двох основних елементів: а) систематичного вивчення учнів з метою визначення їх індивідуальних здібностей; б) розробки та проведення уроків з урахуванням даних, одержаних у

ході вивчення. Допомогти вчителю правильно визначити індивідуальні особливості кожної дитини можуть, перш за все, батьки. Тому класним керівникам і практичним психологам загальноосвітніх шкіл необхідно використовувати зазначені вище форми взаємозв'язку сім'ї й школи.

Висновки. Взаємодія школи та сім'ї відіграє важливу роль у розв'язанні завдань формування в підлітків навчальної працелюбності. Серед існуючих форм цієї взаємодії ефективними ми вважаємо такі: відвідування батьків удома; запрошення батьків до школи; день відкритих дверей для батьків у школі; класні батьківські збори; бесіди й лекції з батьками на педагогічну тематику; тематичні вечори та вечори запитань і відповідей; конференції, на яких батьки обмінюються досвідом сімейного виховання з певної проблеми; сумісні інтелектуальні ігри з використання новітніх інтерактивних технологій. Вважаємо доцільним у подальшому вивчення педагогічних умов щодо оптимізації процесу формування навчальної працелюбності в сучасній школі.

Література

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика / Ю.П. Азаров. – М. : Политиздат, 1982.
2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
3. Бех І.Д. Проблема методів виховання у сучасній школі / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 136–140.
4. Гильбух Ю.З. Психология трудового воспитания школьников / Ю.З. Гильбух, Е.П. Верещак. – К. : Рад. школа, 1987.
5. Досвід роботи класних керівників з проблем креативного виховання учнів // Позакласний час. – 2008. – № 4. – 62 с.
6. Досвід роботи класних керівників з проведення класних виховних годин і годин-спілкування // Позакласний час. – 2009. – № 7. – 62 с.
7. Закон України “Про загальну середню освіту” // Освіта України. – 2009. – 29 вересня.
8. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу / А.С. Макаренко // Вибрані твори : у 7 т. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 5.
9. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія / І.В. Мартинюк. – К., 1995.
10. Методика воспитательной работы / [под ред. Л.И. Рувинского]. – М. : Просвещение, 1989.

ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКА ШКОЛИ Й ОНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОГРАМИ ЙОГО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нові вимоги, які висувуються державою до підготовки управлінських кадрів у сфері освіти, незалежно від їх посади в ієрархічній структурі управління, вимагають перегляду професійних стандартів до їх діяльності.

З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне зосередити увагу на оновленні змісту й структури професіограми керівника навчального закладу як основного документа, що комплексно унормовує та систематизує спеціалізовану діяльність суб'єкта праці, та виявити взаємозумовленість між нею й професіоналізмом управлінської діяльності керівника школи.

Особливості становлення та розвитку сучасного керівника закладу освіти досліджували В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Олійник та ін. Моделювали професіограму директора школи М. Гадецький, В. Демчик, І. Жерносек, Г. Єльнікова, В. Кричевський, О. Мармаза, В. Маслов, М. Новоселиць, К. Платонов, Н. Тализіна, О. Тонконога.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розв'язання суперечності між науково-теоретичним обґрунтуванням розвитку професіоналізму керівника школи та станом змісту й структури професіограми його управлінської діяльності, яка характеризується нечіткістю, невизначеністю, неоднорідністю розробок і потребує реструктуризації й оновлення.

Мета статті – визначити науково-теоретичні засади, що зумовлюють оновлення професіограми керівника загальноосвітнього навчального закладу відповідно до теоретико-методологічних узагальнень розвитку його професіоналізму.

Управлінська діяльність керівника школи, коли загальна середня освіта переходить на нову структуру та зміст, розглядається більшістю науковців як самостійний професійний вид діяльності, інтегруючись в універсальне поняття професіоналізму.

Учені стверджують, що професіоналізм позначає високий рівень готовності керівника до здійснення управлінської діяльності як професійної. Професіоналізм керівника школи характеризують як складну сукупність умінь, як володіння засобами вирішення професійних завдань, як високий рівень професійної компетентності, що формується в системі професійної освіти. Професійними завданнями для керівника школи є завдання управлінські. Невід'ємною складовою професіоналізму, основою вмінь є професійні знання. Знання, представлені в системі наукових понять і категорій, дають керівнику змогу глибше розуміти педагогічну дійсність, осмислювати найбільш суттєві зв'язки й відносини в педагогічній взаємодії [12, с. 134–158].

При цьому наголосимо, що сучасному керівникові важливі не тільки вміння оперувати знаннями, а й бути готовим до змін, конкуренції, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Вирішення окреслених вище проблем перебуває в рамках компетентного підходу, який означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльній вимірі. Результат розглядається як спроможність особистості самостійно вирішувати життєві та професійні ситуації. Введення в науковий обіг поняття “компетентність” пов’язане з необхідністю обґрунтування нового рівня вимог до особистості й професійної діяльності керівника школи. У зв’язку із цим зростають вимоги до професійно значущих якостей особистості, які відповідають готовності до професійної діяльності [4, с. 101].

Професійну компетентність керівника школи в межах українсько-голандського проекту з освітнього менеджменту (2001–2003 рр.) визначено як сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематизованих науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань і вмінь, відповідних особистісних якостей [8, с. 20].

І все ж реальне підґрунтя особистості людини, зауважує О. Леонтєв, полягає не в глибині набутих знань, умінь і навичок, а в системі діяльностей, які реалізуються цими знаннями й уміннями [6, с. 20].

З діяльним процесом пов’язаний термін “компетенція”. Ми поділяємо погляди тих науковців, які стверджують, що сьогодні в професійну сферу приходить нове розуміння терміна “компетенція”, воно формується як поняття, що належить до сфери професійної психології. У психології професійна компетенція визначається як загальна здатність спеціаліста мобілізувати свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій [2, с. 138]. Ця позиція найбільш прийнятна в площині нашого дослідження.

Розмежовуючи поняття “компетенція” й “уміння”, вчені зазначають, що вміння – це дія в специфічній ситуації, а компетенція – можливість встановлення зв’язку між знанням і ситуацією, тобто виявити процедуру (знання в дії). Отже, можна стверджувати, що компетенція не належить ні до знань, ні до вмінь.

Мати компетенцію – не означає бути вченим або освіченим, а означає опанувати вміння, бути здатним виявити в цій ситуації отримані знання й досвід. Професійна компетенція належить до характеристики професій і виявляється в професійній діяльності. Соціальна значущість, багатоплановість, складність управлінської діяльності зумовлюють досить велику кількість завдань, які стоять перед керівниками школи, а значить, і компетенцій, якими мають вони володіти, щоб виконати ці завдання. У структурі професіоналізму управлінської діяльності слід розглядати не кожне окреме вміння, а інтегровані вміння, які є виявленням управлінських компетенцій [12, с. 170].

Таким чином, професіоналізм управлінської діяльності керівника школи, за влучним визначенням Т. Сорочан – це сукупність компетенцій, які дають суб'єкту (керівнику школи) змогу професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань (із навчанням, вихованням і розвитком особистості учнів), оскільки спрямованість управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу є педагогічною за своєю сутністю, незалежно від того, які б фінансові чи господарські проблеми він не вирішував.

Ми приймаємо точку зору тих дослідників, які вважають, що “професіоналізм” – це більш широке поняття, ніж “компетентність” та “компетенція”, хоча всі вони характеризують готовність суб'єктів до професійної управлінської діяльності.

Отже, теоретичні дослідження, практичний досвід свідчать про необхідність оперативного корегування професійної управлінської діяльності керівника в умовах утвердження нової освітньої парадигми, а це вимагає перегляду й оновлення професійних стандартів його діяльності.

Вивченням цих процесів займається наука професіографія, а результатами її обґрунтувань є створення *професіограми* – документа-стандарту, у якому подано комплексний, систематизований і всебічний опис об'єктивних характеристик професії і сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей людини [14].

У площині наших міркувань знаходиться професіограма керівника школи, яка повинна обов'язково підлягати вдосконаленню в умовах модернізації професійної сфери й детермінувати розвиток професіоналізму суб'єкта управлінської діяльності. З іншого боку, і ми спробуємо це довести, саме розвиток професіоналізму найчастіше випереджає процес утвердження стандарту.

З огляду на проблему необхідно зосередити увагу на поняттях “професія”, “спеціальність”, “посада”. *Професія* – це визначений вид трудової діяльності, що виник у результаті суспільного поділу праці й вимагає для її виконання *здібностей, теоретичних знань і практичних навичок*. *Спеціальність* – підтип професії, що визначається подальшим поділом праці в її межах (наприклад, професія – вчитель; спеціальність – біолог, фізик тощо). В ужитку іноді не розрізняють навіть поняття “професія” і “посада”. *Посада* – службове становище, пов'язане з виконанням певних обов'язків у якій-небудь установі, на підприємстві та інше; місце, повинність, крісло, портфель [7, с. 603].

У контексті зазначеного нас буде цікавити процес становлення професії директор школи. З метою вивчення цього феномену вважаємо за доцільне здійснити історичний екскурс. Аналіз літературних джерел засвідчує, що з часів царської Росії й тривалого періоду новітньої історії незалежної України професія директора школи мала посадовий характер. Була посада директор,

але не спеціальність “керівник школи”. А це означає, що не було й професії керівник навчального закладу. Зауважимо, що й посада директор у перші роки Радянської влади називалась завідуючий, який здійснював формальне керівництво школою, бо перебував у прямій залежності від громадських організацій. Лише в 1923 р. Статутом єдиної трудової школи було змінено статус керівника та закріплено за ним право самостійно приймати рішення без попереднього погодження з Радою як вищим органом шкільного самоврядування. Посаду завідувач школи перейменовано на директор аж у 1934 р. Постановою УК ВКП(б) “Про структуру початкової та середньої школи”.

Дослідники у сфері освітнього менеджменту стверджують, що справі шкільного адміністрування директорів загальноосвітніх закладів у ці часи навчали на численних курсах за різними напрямками не більше ніж три місяці. Демократичні зрушення в суспільстві, пов’язані з утвердженням ринкової економіки, кардинально змінюють ситуацію й в освіті. Виникає гостра необхідність у підготовці працівників освітніх установ за новими спеціальностями та професіями. Так, з’явилися спеціальності “Управління навчальним закладом”, “Менеджер організацій (освіти)”, “Управління установами та закладами освіти”. Зазначені спеціальності передбачають підготовку професійних управлінців навчальними закладами чи установами, які б оволоділи основами: юрисдикції, питаннями економіки, фінансів, бухгалтерського обліку та аудиту, практики менеджменту тощо [14, с. 137–138].

З огляду на вищезазначене, виникає потреба в описі цих професій і спеціальностей. Отже, повернемося до *професіограми*. Розробка професіограми ґрунтується на певних принципах, дотримання яких забезпечує наукову обґрунтованість результатів дослідження. *Принципи професіографії* сформулював К. Платонов. Основними з них є *комплексність* (виробнича характеристика професії та її спеціальностей, включаючи економічне значення, соціологічну і соціальнопсихологічну, педагогічну (перелік обсягу знань і вмінь, необхідних для успішної професійної праці, термін професійної підготовки тощо) характеристики професії, а також санітарно-гігієнічні умови праці; психограму і перелік психологічних вимог професії до спеціаліста), *цілеспрямованість* (практичні завдання, заради яких здійснюється вивчення професії: профконсультація, профвідбір, виробниче навчання, раціоналізація виробничого процесу, вдосконалення умов праці та інше), *особистісний підхід* (різні психологічні вимоги, розраховані на середнього працівника і на працівника з високим рівнем розвитку професійних здібностей), *надійність* (передбачає врахування ускладнених умов досліджуваної професії, тобто вимог професії до емоційної стійкості людини в стресових ситуаціях чи в умовах посиленних перешкод), *диференціація* (врахування специфіки різних спеціальностей, які входять у цю професію), *типізація* (передбачає об’єднання різних професій у певні групи за подібністю вимог до психологічної структури спеціаліста), *перспектив-*

ність і реальність (необхідність урахування тенденції розвитку і змін у психологічній структурі досліджуваної професії) [10, с. 108].

Якість професіографічних продуктів зумовлена дотриманням зазначених методологічних принципів, що унеможливають помилки при розробці професіограм.

Своє бачення цього комплексного документа К. Платонов репрезентував як модель особистості професіонала, яку вчений вважав еталоном для профорієнтації, відбору, підготовки й виховання кадрів.

Уперше наукове обґрунтування професіограми директора школи здійснив В. Кричевський, заклавши в її основу діяльнісний підхід. Діяльність керівника розглядалася як управлінська, а знання, вміння і навички, необхідні для керівництва школою, систематизувались у професіограмі за об'єктами управління та ланками управлінського циклу [5].

У контексті особистісно орієнтованого підходу репрезентує професіограму сучасного менеджера освіти С. Подмазін. На особливу увагу заслуговує позиція дослідників, які вважають, що *фахова компетентність*, як правило, має в науковій літературі узагальнену (еталонну) модель у вигляді професіограм. Вона визначається як сукупність систематизованих методологічних, загальнотеоретичних, організаційно-методичних знань, умінь та навичок, що забезпечує єдність здійснення професійних і посадових обов'язків спеціаліста [13].

Л. Калініна професіограму українського директора школи охарактеризувала як співвідношення окремих видів діяльності: як учителя конкретного навчального предмета, управлінської та менеджерської діяльності. Цей фактор покладений в основу визначення моделей директора сучасної школи: “директор-управлінець”, “директор-учитель”, “директор-менеджер”, “директор-дослідник”, “директор-господарник” [3, с. 13].

О. Мармаза розробила професіограму керівника сучасної школи як модель його функціональної компетентності, в основі якої знаходиться тип навчального закладу [15, с. 88–93].

Г. Єльнікова описала узагальнену професіограму керівника НЗ, наголосивши, що це еталонна модель, вихідна точка для аналізу професійності його діяльності. Вона вважає, що при складанні професіограми необхідно визначати такі характеристики: спосіб мислення, тип особистості, спосіб взаємодії з людьми [14, с. 57].

У практичному застосуванні будь-яка професіограма повинна складатися з таких розділів: *класифікаційна картка професії; види діяльності, що домінують; властивості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності (здібності, особисті якості, інтереси, нахили); властивості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності; сфери застосування професійних знань; історія професії; деякі професії, що також підхо-*

дять людині із цим типом особистості; навчальні заклади, що навчають цій професії [11].

Таким чином, знайомство з розділами професіограми будь-якої професії починається з кваліфікаційної картки професії, де в короткій формі викладені найбільш важливі з психологічної точки зору ознаки (показники) професії: найменування професії, спосіб мислення, що домінує, сфера базових знань, професійна сфера, міжособистісна взаємодія, інтерес, що домінує, умови роботи.

Зазначимо, що аналіз наукових джерел засвідчує, що завершеного визначення професіограми керівника школи немає, кожен дослідник вносить своє бачення в її зміст і структуру. І все ж за допомогою професіограми можна спрогнозувати відповідність людини вимогам професії. А наскільки спеціаліст є компетентним, можна визначити за допомогою кваліфікаційних вимог, розроблених на науковій основі та підтверджених нормативними документами.

А. Петренко розмежовує поняття “*професіограма*” і “*кваліфікаційна характеристика*” й зазначає, що в *першій* показані об’єкт праці (характеристика нормативної діяльності) і суб’єкт праці (якості людини, які необхідні їй у цілому для роботи в цій професії). У *другій* – конкретизується, що повинна знати, уміти, якими якостями володіти людина з різними кваліфікаційними категоріями [10].

Дійсно, ці поняття не тотожні, але аналіз літературних джерел дає підстави констатувати їх взаємозумовленість у процесі вдосконалення професіоналізму керівника школи.

Нестабільність соціуму спонукала керівника загальноосвітнього навчального закладу до забезпечення власної конкурентоспроможності, а це, у свою чергу, змусило його самовдосконалюватись над стандарт та сприяло відкриттю шкіл нової формації і, безумовно, оновленню професіограми його управлінської діяльності.

Висновки. Підсумовуючи, зауважимо, що науково-теоретичні погляди щодо модернізації професіограми керівника навчального закладу дають підстави стверджувати, що концептуальні узагальнення її змісту науковцями виходять за рамки чітко окреслених параметрів і показників управлінської діяльності та становлять багатомірне поняття комплексного характеру. А це унеможлиблює здійснення конкретної об’єктивної характеристики суб’єкта діяльності в умовах освітньої реформи.

Ми поділяємо позицію тих науковців, які вважають, що на часі постає розробка комплексної кваліфікаційної характеристики директора загальноосвітнього навчального закладу як більш чіткого нормативного документа (відносно професіограми), який би забезпечив умови для оцінювання фахового

кваліфікаційного рівня професійної діяльності керівника під час його атестації.

Отже, у контексті розглянутого взаємозв'язок між оновленням професіограми керівника й розвитком його професіоналізму має лінійно-причинний характер, водночас, за певних обставин, він може бути взаємозумовлений, якщо позиції означених вище понять змінюються у зворотному напрямі.

В умовах сьогодення не завжди теоретичні й нормативно-правові обґрунтування своєчасно прогнозують необхідність змін у діяльності керівника. Швидкозмінний соціум часто ставить управлінця в екстремальні ситуації та вимагає прийняття нестандартних рішень, які через певний час знаходять теоретичні узагальнення й унормованість. Практика показала, що спочатку з'явилися керівники шкіл нових формацій і самі освітні заклади, значно пізніше законодавча база й теоретичне обґрунтування означених феноменів, а відповідно, й опис професіограм їх діяльності.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на розробку варіантів кваліфікаційної характеристики керівника школи на акмеологічних засадах.

Література

1. Жерносек І. Професіограма директора школи нового типу: ліцею, гімназії, колегіуму / І. Жерносек // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 4 (липень-серпень). – С. 89.

2. Зеер Э. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос.проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

3. Калініна Л. Професіограма українського директора школи / Л. Калініна // Директор школи. – № 3 (147). – січень. – 2001. – С. 13–15.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та управлінські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

5. Кричевский В. Сугубо практическая теория: [из опыта работы Санкт-Петербург. гос. ун-та пед. мастерства по повышению квалификации директора шк.] / В. Кричевский // Народное образование. – 1997. – № 3. – (Труд директора шк.). – С. 96–99.

6. Леонтьев А. Проблемы развития психологии / А. Леонтьев. – М. : Наука, 1981. – 310 с.

7. Новий тлумачний словник української мови. – К. : АКОНІТ, 1999. – Т. 3. – С. 603.

8. Освітній менеджмент : навч. посіб. [за заг. ред. Л. Даниленко, Л. Карамушка]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

9. Петренко А.А. Організаційно-педагогічні засади атестації керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.

13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А.А. Петренко. – Житомир : ЖДУ, 2007. – 20 с.

10. Платонов К. Структура и развитие личности / К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

11. Портал професійного консультування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://profi.org.ua/index.shtml>.

12. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання. – 384 с.

13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – С. 21–23.

14. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, В.І. Маслов та ін. ; за ред. Г.В. Єльнікової]. – К. ; Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 250 с.

15. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / [О.І. Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін.]. – Х. : Веста : Ранок, 2003. – Ч. 1. Абетка менеджера освіти. – 140 с.

ВИЩА ШКОЛА

ІГНАТЮК О.А.

ТВОРЧИСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Професійну діяльність викладача за своїм характером давно й однозначно віднесено в наукових дослідженнях до творчих видів діяльності, яка вважається як досить нелегка праця. Розгляд цих питань, їх обґрунтування знаходимо у працях видатних мислителів і педагогів різних епох (М. Бердяєв, А. Дістерверг, І. Кант, П. Каптерев, Я. Коменський, М. Ломоносов, А. Макаренко, Й.-Г. Пестолоцці, М. Пирогов, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Франк та багатьох інших).

Складність професійної діяльності викладача виявляється не тільки в різноманітності компонентів і взаємозв'язків між ними, а й взаємозв'язків між цими компонентами й зовнішнім середовищем. На ці положення наголошують у своїх наукових працях А.М. Алексюк, О.І. Гура, В.М. Гриньова, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, О.М. Іонова, В.О. Кудін, В.І. Лозова, О.М. Пехота, І.Ф. Прокопенко, О.Г. Романовський, С.О. Сисоєва, О.В. Сухомлинська, Т.І. Сущенко, А.В. Сущенко та інші дослідники.

Викладацька діяльність нерозривно пов'язана з творчістю. Практично при проведенні кожного заняття доводиться щось корегувати як у змісті навчального матеріалу, так і в методиці навчання. Не випадково, проведене заняття щоразу виходить новим. Дійсно, педагог стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює й розвиває педагогічну діяльність, опановує педагогічним капіталом, визнає педагогічні цінності.

Мета статті полягає у висвітленні сутнісного змісту творчості у професійній діяльності педагога вищої школи та визначенні особливостей у підготовці майбутніх фахівців до творчості у викладацькій діяльності.

До переліку якостей, які притаманні творчій особистості фахівця в будь-якій сфері професійної діяльності найчастіше виділяють: готовність до ризику; незалежність суджень; імпульсивність; пізнавальну "скрупульозність"; критичність суджень; самобутність; сміливість уяви й думки [1; 2; 5]. Цілком імовірно, що ці якості розкривають особливості дійсно вільної, самостійної й активної особистості педагога.

Творчість, творча особистість, її потенціал й інші різноманітні питання, що лежать у цій площині вже довгий час перебувають у центрі уваги філософів, психологів, педагогів. Підтвердження цьому ми знаходимо у працях

І.А. Зязюна, М.Б. Євтуха, В.Г. Кременя, О.І. Клепікова, В.О. Кудіна, О.І. Кульчицької, І.Т. Кучерявого, В.О. Лозового, В.М. Маркова, С.М. Пазиніча, О.С. Пономарьова, О.Г. Романовського, Ю.В. Синягіна, С.О. Сисоєвої, О.К. Чаплигіна, Н.І. Шевандріної та інших.

У науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є якісно нові матеріальні й духовні цінності. Водночас, творчість являє собою здатність людини створювати з матеріальної дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні й особистісні потреби.

М.Л. Смульсон [5] вказує, що творчість – один з найнезрозуміліших проявів людської свідомості. Цьому поняттю немає вичерпного пояснення. Воно є дуже близьким до праці, винаходу, але не є адекватним ні до одного з них. Нам імпонує думка автора, який наголошує на тому, що творчість присутня у кожному виді людської діяльності й у кінцевому підсумку визначає її успіх, її рівень, її новаторський неповторний характер.

Не можна не погодитися з твердженням, що творчість – суто людська діяльність. Так, О.В. Моляко [9] відзначає, що творчими є майже всі психічні процеси, за винятком, може, автоматизованих дій, адже створення образу сприймання, або збереження у пам'яті, не говорячи вже про мислення, – це складна діяльність, у результаті якої відкидається незначуще, об'єднуються суттєві ознаки, запам'ятовується необхідне, вирішується нове завдання. Вчений підкреслює, що ці процеси лежать в основі творчості і наголошує, що виникає ряд нових проблем: природа творчої діяльності, її механізми, індивідуальні варіації творчого процесу, предметна спрямованість, можливість розвитку, залежність від інших структур психічної діяльності, таких як сенсорні процеси, мислення, взаємозв'язок з енергетично-мотиваційними системами тощо.

Цікавим є твердження В.В. Рибалки, про те, що творчість складається “...із самовідданої працездатності та вдачі, сурового знання та фантазії, абсолютного володіння своєю майстерністю та здатності піднятися над цим вмінням або просто відійти, подивитись на нього з боку” [10].

Цілком згодні ми і з думкою О.І. Клепікова та І.Т. Кучерявого, які вважають, що творчість у найвищому її розумінні неминуче включає момент непередбаченості, невизначеності, вона наповнюється уявою, інтуїцією, свіжістю новизни. “В особистості загострюється здатність до несподіваних рішень, незвичайно глибокого осягнення дійсності. Внутрішнім потягом творчості стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Саме цей динамізм і є основним змістом поняття, яке прийнято називати творчим потенціалом” [8].

Отже, аналіз публікацій, які стосуються творчості, дає змогу висловити думку, що загальну природу творчості не можна розкрити за допомогою ем-

піричних показників, її не можна звести ні до психологічних механізмів творчого акту, ні до логіки творчого процесу, ні до якостей творчої особистості. Творчість, як відзначають дослідники, може бути осмисленою тільки у випадку об'єднання зусиль фахівців різного профілю, оскільки виступає як явище багатопланове [3; 4; 12; 14].

Творчість є предметом аналізу багатьох сучасних наук. Так, дослідження поняття “творчість” пов'язане [5]: у площині психології – із визначенням внутрішньої структури та механізму інтелектуальних пошукових дій; визначення інтуїції; уяви тощо; у площині філософії – із визначенням сутності особистісного потенціалу та його реалізації; у площині соціології – із дослідженням як індивідуального творчого потенціалу особистості, так і творчий потенціалу колективу; у площині педагогіки – із визначенням педагогічних умов і педагогічних технологій, що сприяють формуванню, відтворенню і розвитку, самовдосконаленню творчої особистості.

Сама творчість завжди пов'язана зі створенням чогось оригінального, неповторного, індивідуального. Акт творчості на відміну від дій, заснованих на використанні вже відомих прийомів і правил, що ведуть до заздалегідь визначених результатів, завжди означає пошук самостійного шляху до досягнення бажаної мети. На сучасному етапі відзначено загальнометодичні підходи, що надають можливість зрозуміти сутність творчості. До них належать: відображувальна концепція (А. Шулік); діалектичне трактування творчості (Г. Давидова); системно-діяльний підхід (М. Каган).

Так, узагальнюючи різні класифікації процесу творчості Я. Пономарьов виділяє такі фази творчого процесу: підготовку, дозрівання, натхнення й розвиток ідеї, її кінцеве оформлення й перевірку. Фази творчого процесу розглядаються як одна з форм опису діалектики розвитку (об'єкта й суб'єкта творчого процесу, для якого характерною є боротьба протилежностей, рух зверху вниз й, навпаки, у рамках зазначених рівнів психологічного механізму творчої поведінки. Отже, творчий процес виступає як складний, багаторівневий, багатомірний, системно організований [10; 12].

Педагогічний досвід минулих сторіч визначив дві базові вимоги, провідних принципи, яким має відповідати освіта – гуманізація й індивідуалізація процесу навчання й виховання. Особливо важливі ці принципи в організації освітнього процесу у вищій школі, тому що всебічний розвиток майбутнього фахівця як особистості – необхідна умова його становлення як професіонала. Реформування вищої освіти усе ясніше оголює традиційність типово вітчизняного підходу в підготовці фахівців у ВНЗ: головне, “первинне” – знання, все інше – “вторинне”, відповідно до цього відбувається й поділ “цілісного освітнього процесу” на – головний – навчальний й – другорядний – виховний. Так народжується глибока суперечність, наслідки якої виявляються в кожному студентові, у кожному фахівцеві: основним критерієм в оцінці випускника

ВНЗ – (у тому числі й інженера, викладача) – є як і раніше знання, тоді як фактором, який визначає успішність його професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості, духовне багатство, моральний й етичний вигляд. На це неодноразово наголошували у своїх наукових працях В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, Т.Ф. Ісаєва, В.О. Кудін, О.Г. Романовський, С.О. Сисоєва й інші вчені [3; 6; 7; 13].

Така орієнтація всієї системи освіти неминуче приводить до відтворення репродуктивного типу свідомості людини, сприяє мінімізації суб'єктності особистості, пропонуючи їй лише освоєння жорстко регламентованих соціальних і професійних функцій. Вища освіта в цьому випадку залишається традиційною сферою відтворення кадрів, галуззю суспільного виробництва “людських ресурсів” [1; 2].

На сьогодні постала необхідність “гармонізації особистісних і соціальних інтересів”, у забезпеченні “комплексу умов для ефективного формування цілісної, творчої, соціально активної, духовно багатого особистості майбутнього фахівця – інженера, педагога (О.Г. Романовський, М.І. Лазарев, О.І. Коваленко, І.Ф. Прокопенко, Ю.П. Нагірний та ін). Дійсно, важливим засобом забезпечення такого цілісного, культуро творчого розвитку особистості молодого фахівця може й повинне стати професійне виховання майбутнього фахівця, що являє собою процес формування його особистості, його морально-естетичної сфери, фундаментальних знань, його духовної культури.

В умовах прискорення науково-технічного прогресу у всіх сферах діяльності зростають вимоги до інтелектуального й морального потенціалу людини, до його загальної культури. Суспільство усе більше має потребу в людях з високим рівнем розумового й морального розвитку, готових до безперервного розширення свого загального й науково-технічного кругозору, підвищення професійної кваліфікації.

На сьогодні основним завданням освітньої установи є виховання гармонійно розвиненої самостійної особистості, здатної плідно працювати у всіляких сферах діяльності в умовах постійного технічного прогресу. Отже, проблема особистісного саморозвитку стає найбільш значущою, оскільки сучасний світ пронизаний великою кількістю інформаційних потоків і зв'язків. Вирішення цього найважливішого питання нерозривно пов'язане з проблемою навчання студентів самостійно працювати з різними категоріями інформації.

Теоретичні й практичні аспекти психолого-педагогічних досліджень із зазначеній проблемі в умовах НТУ “ХПІ” дають змогу стверджувати, що під поняттям “творча особистість” слід розуміти такий тип особистості, для якої характерна стійка спрямованість на творчість, що має високий рівень, мотиваційно-творча активність, що виявляється органічно поєднується з високим рівнем творчих здібностей, які надають їй можливість досягти прогреси-

вних, соціально й особистісно значущих результатів в одному або декількох видах діяльності.

Особливого значення набувають особистісний підхід до аналізу культури й виявлення особливостей формування особистості. Особистісний підхід передбачає, що його може здійснювати лише педагог, який усвідомлює особистістю самого себе. Тільки в цьому випадку він може побачити особистість у вихованці, зрозуміти його й будувати свою взаємодію з ним як діалог, як обмін інтелектуальними, емоційними й соціальними цінностями, завдяки чому розвивається як особистість вихованця, так і сам педагог розвиває себе як особистість.

Найважливішою передумовою творчої діяльності є здатність виділяти своє “Я – професійне” з навколишньої педагогічної діяльності, рефлексувати свої дії, слова й думки. Особистісний зміст творчої діяльності вимагає від викладача досить високого рівня активності, здатності управляти, регулювати свою поведінку відповідно до педагогічних завдань, що виникають.

Саморегуляція як вольовий прояв особистості розкриває природу й механізм таких рис особистості викладача, як ініціативність, самостійність, відповідальність. Всі інші види творчої діяльності поступаються творчості педагогічній за своєю складністю й відповідальністю саме через те, що в процесі педагогічної діяльності відбувається “творення” й “створення” особистості [3; 4].

Викладач вищої школи відповідно до особливостей професійної діяльності поєднує наукову й педагогічну творчість [4; 11; 12]. Безумовно, характер наукової діяльності, логіка й алгоритм розв’язання завдань детермінують алгоритм вирішення завдань педагогічних тому що: *по-перше*, педагогічна творчість більше “регламентована” у часі, тому що етапи творчого процесу, пов’язані з виникненням педагогічного часу, вимагають оперативного переходу від одного етапу до іншого; *по-друге*, часовий термін результатів творчих пошуків педагога, тому що вони втілюються в знаннях, навичках, уміннях, діяльності й поведінці майбутніх фахівців й оцінюються лише частково й відносно.

Процес засвоєння викладачем вироблених педагогічних цінностей відбувається на індивідуально-творчому рівні. Засвоюючи цінності педагогічної культури, особистість здатна перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як особистісними особливостями викладача, так і характером його науково-педагогічної діяльності. Стає імовірним, що педагогічна культура є сферою творчого додатка й реалізації педагогічних здібностей особистості. Особистість, впливаючи на інших, творить себе, визначає свій власний розвиток, реалізує себе в діяльності.

Отже, кожен педагог продовжує справу своїх попередників. Педагог-творець бачить ширше й значно далі. Кожен педагог, так чи інакше перетво-

рює педагогічну дійсність, але тільки педагог-творець активно бореться за кардинальні перетворення й сам у цій справі являє наочний приклад. Тому, підвищення кваліфікації викладачів стало одним з найважливіших завдань у технічному університеті. У рамках чітко налагодженої системи викладачі мають змогу підвищувати кваліфікацію у п'ятнадцяти постійно діючих семінарах, тематика яких охоплює найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки взагалі й інженерної освіти, зокрема. Крім того, у новітніх планах підготовки магістрів технічного профілю в університеті внесено декілька навчальних дисциплін – “Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності”, “Методика викладання технічних дисциплін”, викладання яких спрямовано на формування психолого-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів технічного профілю.

У ході проведення психолого-педагогічних досліджень в умовах технічного університету виявлено, що рівень педагогічної компетенції професорсько-викладацького складу визначається і рівнем педагогічної творчості (елементарний, оптимальний, евристичний, вищий). А тому, виникає питання про *творчість молодих педагогів*, що не мають достатнього соціального й професійного досвіду. Відповіді початківців і майбутніх викладачів на відміну від викладачів, що мають певний професійний стаж, здебільшого однозначні: творити може тільки молодий викладач, не обтяжений чужим досвідом. Характерно, що педагогічна творчість у цьому випадку нерідко ототожнюється зі шляхом проб і помилок. Проте, твердження молодих викладачів не позбавлено підстав, хоча в ньому й відображений юнацький максималізм. Це питання викликає, у свою чергу, й інші: яке співвідношення педагогічного досвіду й творчості, педагогічної творчості й майстерності?

Педагогічна майстерність – це діяльність педагога на рівні зразків і еталонів, відпрацьованих у практиці й уже описаних у методичних розробках і рекомендаціях. Майстерність педагога прямо не пов'язана зі стажем його роботи. На відміну від майстерності педагогічна творчість, як відзначає І.А. Зязюн, – це завжди пошук і знаходження нового: або для себе (виявлення педагогом варіативних нестандартних способів вирішення педагогічних завдань), або для себе й інших (створення нових оригінальних підходів окремих прийомів, що перебудовують відомий педагогічний досвід) [4].

Умовами, що визначають ефективність вирішення завдань підготовки до творчості в професійній діяльності педагога, виступають: 1) забезпечення повноти елементів пізнавального процесу; 2) їхня адекватність змісту й методам професійно-методичної й дослідної діяльності студентів.

Здійснення професійно-методичної підготовки майбутнього педагога до творчої діяльності передбачає реалізацію провідних, взаємодоповнювальних ідей [6; 7]: *по-перше*, пріоритетний розвиток активності й самостійності тих, яких навчають, на основі застосування методів самостійної роботи студентів;

по-друге, організацію навчальної діяльності, адекватної майбутній професійній діяльності за рахунок відповідного змісту навчального матеріалу й вибору організаційних форм; *по-третє*, розвиток мотиваційної сфери, що визначає професійну й творчу спрямованість особистості майбутнього викладача.

Основними умовами реалізації цих ідей у методичній підготовці майбутнього педагога є розробка системи навчальних завдань, за допомогою яких студенти включаються в продуктивну навчально-дослідну діяльність, що моделює професійну творчу роботу педагога, що забезпечує диференціацію й індивідуалізацію навчання.

До провідних функцій системи методичної підготовки майбутнього педагога у ВНЗ [2; 4; 5; 14] варто зарахувати: формування самосвідомості майбутнього викладача; формування спрямованості особистості майбутнього викладача на творче здійснення своєї професійної діяльності; формування необхідного комплексу професійних знань, умінь і навичок для творчого здійснення професійної діяльності педагога; формування досвіду практичної професійної діяльності педагога, заснованого на дослідному підході.

Отже, творча індивідуальність педагога – це системне, інтегративне особистісне утворення, що являє собою сукупність мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових і професійно-ціннісних якостей, що виникає, розвивається й виявляється в неповторному, самобутньому способі здійснення педагогічної діяльності, яка передбачає якісне перетворення особистості педагога, розвиток його творчого потенціалу.

Висновки. Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісний вияв і якісні характеристики. Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, що відображає рівень реалізації ним своїх можливостей при досягненні поставлених цілей. Творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Вона зумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їхня неоднозначність, вимагають варіативних підходів до аналізу й вирішення завдань, які впливають із них. Відомо, що розвиток свідомості й творчих параметрів людини відбувався на шляху від звичайного споглядання до глибокого пізнання дійсності й лише потім до її творчого перетворення. Однаковою мірою це стосується й еволюції свідомості й діяльності педагога. У цей час твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, стало тривіальним. Однак не менш відомо, що як у некваліфіковану, традиційно нетворчу працю працівник може внести елемент творчості, так і навпаки, педагогічну діяльність можна будувати за шаблоном, позбавивши її властивого їй творчого начала.

Література

1. Гладкова В.М. Акмеологічні аспекти розвитку творчої особистості майбутнього фахівця / В.М. Гладкова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 95–102.
2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник / О.І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
3. Євтух М.Б. Педагогічна діяльність / М. Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 640–641.
4. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. [для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінансовий інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
5. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : [монографія] / О.А. Ігнатюк. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2009. – 432 с.
6. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования / Т. Исаева // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 17–23.
7. Кан-Калик В.А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в вузе / В.А. Кан-Калик // Формирование личности специалиста в вузе : сб. науч. тр. – Грозный, 1980. – С. 5–13.
8. Клепіков О.І. Основи творчості особи: навч. посіб. / О.І. Клепіков, І.Т. Кучерявий. – К. : Вища освіта, 1996. – 295 с.
9. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности : [монография] / В.А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.
10. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : [навч. посіб.] / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
11. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності / О.Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001. – 312 с.
12. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наукове видання / [за заг. ред. С. О. Сисоевої]. – К. : КІМ, 2008. – 424 с.
13. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Педагогіка управління : навч. посіб. / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. Романовский, О.С. Пономарьов, З.О. Черваньова. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2003. – 408 с.
14. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз) / О.К. Чаплигін. – Х. : Основа, 1999. – 277 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Реформування освіти зумовили необхідність перегляду багатьох традиційних підходів щодо підготовки фахівців. Постійні зміни у сфері бізнесу, в умовах ведення господарчої діяльності серйозно впливають і на підходи до навчання фахівців. Нові умови визначають принципово нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до рівня професійної підготовки. Отже, процес професійної підготовки у вищому закладі освіти виступає аналогом професійної діяльності фахівця.

Вивчення наукової літератури, практичного досвіду щодо підготовки висококваліфікованих фахівців дає можливість визначити професійну підготовку майбутніх економістів як педагогічний процес формування в них спеціальних знань, умінь і навичок, відповідних норм поведінки і професійних якостей, необхідних для продуктивної роботи. Відокремлюючи феномен професійної підготовленості як показник ефективності професійної підготовки студентів до фахової діяльності, ми розуміємо професійну підготовленість як оптимальний результат процесу підготовки майбутніх економістів, як тривалу готовність до виконання означеної діяльності. На відміну від ситуативної готовності професійна підготовленість формується заздалегідь і становить найважливішу передумову успішної професійної діяльності. Діяльність майбутніх економістів, що передбачає попередню розробку й засвоєння змісту, цінностей і способів економічної діяльності та особистісного й фахового саморозвитку засобами проектування. Така діяльність реалізується майбутніми економістами під час вивчення дисциплін різних циклів підготовки, сприяє засвоєнню змісту й способів виконання фахових завдань.

Проведений у результаті аналізу пошук адекватного часу й умов підходу вказав на можливість використання педагогічного проектування у професійній підготовці фахівців. Педагогічне проектування визначається науковцями як уявлення про майбутній результат діяльності і процес його досягнення через визначення мети, завдань, підходів і принципів, плану, дій, конкретизованих у методиках і технологіях, а тому є комплексною, інтегративною категорією.

Історія проектного підходу нараховує всього декілька десятків років, проте не викликає сумніву той факт, що педагогічні засади цієї технології сягають сутності методу проектів, який було розроблено ще на початку століття його засновниками Дж. Дьєю і У.Х. Кіпатриком.

Широке використання проектних методів спочатку в економіці, техніці на початку ХХ ст. було викликано тим, що проектна і проектно-конструкторська діяльність уважалася професійним видом діяльності, метою

якої є розробка реальних проектів, які можна використовувати на практиці. Успішне застосування проектної діяльності в цих галузях стало поштовхом для виникнення ряду педагогічних досліджень у цій галузі.

Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях з проблеми технологічності в освіті зустрічаються різні терміни: “освітні технології”, “педагогічні технології”, “технології навчання”, “технології виховання”, “технології управління”, “технології проектування”.

Технологія проектування передбачає цілеспрямоване створення нових, доцільних форм діяльності спочатку за допомогою уявлень, що випереджають, а потім шляхом реалізації відповідного проекту. При такому підході доводиться не тільки описувати те, що вже з’явилося в реальності, а й створювати на основі теоретичного бачення те, чого до здійснення проектної роботи не було. Якщо метод – це сукупність операцій та дій під час виконання певного виду діяльності, то технологія навчання – це чітка розробка цих операцій і дій, певна логіка їх виконання. Можливість широкого використання проектування як технології пояснюється чіткою структурованістю його етапів, сукупністю таких форм, методів і засобів навчання, які приводять до досягнення гарантованого результату з мінімальними витратами часу та сил учасників проектної діяльності. Серед основних ознак технологічності проектування можна виокремити такі: постановка цілей; алгоритмізація спільної діяльності викладача та студентів; використання таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, які приводять до досягнення гарантованого результату, чіткість та визначеність у фіксації результату, наявність критеріїв його досягнення.

Проектування педагогічного процесу, спрямованого на формування та розвиток комунікативних умінь майбутніх економістів, неможливе без урахування таких закономірностей, які притаманні педагогічному процесу, а саме: зумовленість педагогічного процесу потребами та можливостями суспільства; зумовленість розвитку майбутнього спеціаліста навчальним і виховним середовищем, засобами та способами педагогічного впливу; зумовленість ефективності педагогічного впливу інтенсивністю та якістю зворотних зв’язків між студентами та викладачами тощо.

Технологію проектування та реалізацію педагогічної підготовки економістів ми розглядаємо як систему науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети такої підготовки. Структурно ця технологія є системою операцій, технічних дій і функцій, які реалізує викладач на кожному етапі процесу педагогічної підготовки фахівців економіки; функціонально вона детермінує взаємодію основних елементів (її мети; змісту; технологій навчання – прийомів, методів, засобів навчання, способів контролю і корекції; результату; діяльності викладача і студента), але принципово не зводиться до них [7].

До принципів проектної діяльності І. Колесниковою [4] віднесено: динамічність, перспективність, ресурсомісткість, нормативність, алгоритмічність, адресність та ін.

Аналіз досліджень В. Безрукової [1], О. Заїр-Бек [3], І. Колесникової [4], А. Лігоцького [5], В. Монахова [6] та інших дав змогу визначити сутність поняття “педагогічне проектування” як особливого виду діяльності педагога, що спрямований на розробку та апробацію нових способів організації освітнього процесу, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців; процес створення педагогічних проектів (планів, задумів) педагогічної діяльності, від розробки яких залежить кінцевий результат навчання й виховання.

При визначенні процедурного плану проектування дослідники передусім відзначають багатостадійність, динамічність цього процесу (А. Лігоцький). Звідси стає очевидним, що труднощі у виявленні структури проектування як творчого акту зумовлюються такими його особливостями, як наявність багатьох типів зв’язків, субординація та ієрархія безлічі етапів, стадій, фаз, кроків тощо (А. Шумілін).

Аналіз етапів педагогічного проектування надав можливість з’ясувати, що проектування як діяльність, незалежно від своєї зовнішньої або внутрішньої форми, містить певний інваріант операцій. Науковці виділяють різну кількість етапів проектування (див. у [2, с. 16–17]). Найбільш повно *логіку процесу педагогічного проектування* можна подати таким чином.

1. *Проблематизація* (розширення меж проектної ситуації з метою забезпечення достатньо широкого простору для пошуку розв’язання проблеми (дивергенція); оцінка ресурсного забезпечення; аналіз інформації; формулювання проблеми; входження в ситуацію проектування; визначення факторів, що впливають на досліджуваний процес, зокрема ризиків та обмежень).

2. *Цілепокладання* (визначення мети проектування як еталона, формулювання гіпотетичних припущень про досягнення цілей, шляхів забезпечення взаємодії); За визначенням Ю. Кулюткіна, *загальні цілі* або *початкові цілі* визначають стратегію діяльності. У проектуванні це ті цілі, які необхідно досягнути при реалізації проекту в цілому, вони більш стійкі і постійні. Але існують конкретніші цілі, у яких реалізуються загальні. Вони більш динамічні і мінливі, можуть уточнюватися й оновлюватися. При проектуванні викладач має їх постійно уточнювати і коригувати, тобто проектування передбачає постійний процес цілепокладання. На основі прогностичних методів *оцінюються* варіанти, що пропонуються для розв’язування, обирається найбільш ефективний, здійснюється оцінювання запропонованих варіантів для того, щоб визначити, якою мірою вони задовольняють цілі і прагнення, сформовані на етапі планування. Для цього виробляється ідентифікація результатів, які властиві кожному варіанту; устанавлюється відповідність

обраних властивостей і критеріїв визначеним цілям; визначаються моделі вимірів; обирається конкретний варіант. Ці дії дають можливість підготувати концепцію проекту. Потім розробляється *процес реалізації проекту в спільній моделі діяльності*.

3. *Моделювання* (розробка моделі взаємодії, її оптимізації (процедура конвергенції) з урахуванням особливостей організації взаємодії суб'єктів дистанційного навчання);

4. *Апробація* (експертна оцінка, реалізація розробленої моделі в умовах пілотажного експерименту), *конкретизуються завдання*, які необхідно вирішити для реалізації задуму проекту, визначаються умови розв'язування, засоби досягнення цілей, варіанти управління в процесі реалізації проекту і система взаємодії учасників проектування. Розробляється тактика дій, створюються плани для розв'язування завдань у різних напрямках, визначаються способи оцінки досягнень на різних етапах реалізації проекту і можливі варіанти корекції освітніх і педагогічних процесів.

5. *Аналітико-корегувальний* (уточнення, корегування моделі в цілому та окремих її елементів згідно з метою), організація різних напрямів освіти, розвитку і виховання, педагогічної діяльності з постійним аналізом, діагностикою, оцінюванням, корекцією і доопрацюванням проекту. Аналітичний чинник – необхідна постійна складова проектування. Недостатній аналіз усіх наслідків може призвести до порушення гармонійного розвитку освітніх процесів, тому в проектуванні особлива увага надається педагогічному аналізу і соціально-педагогічній діагностиці.

6. *Управджувальний* (реалізація створеного проекту в конкретних соціо-культурних умовах);

7. *Рефлексивно-оцінний* (аналіз результатів; з'ясування причин відхилень від запланованих результатів та аналіз помилок; узагальнення та визначення перспектив).

Усі етапи, безумовно, перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємопереходах. Так, уточнення мети проводиться постійно на всіх етапах процесу й буде залежати від того, який рівень проекту розробляється. Але в будь-якому проекті всі цілі взаємопов'язані з цілями вищого рівня і можна вважати, що в проекті передбачається і задається система цілей. Ці концептуальні положення були реалізовані нами в процесі дослідження.

Потребує відповіді питання: що саме можна вважати об'єктами педагогічного проектування? У праці В. Безрукової вказується три об'єкти педагогічного проектування: педагогічні системи, педагогічний процес, педагогічні ситуації [1]. Дослідниця виходить з того, що педагогічний процес – спеціально організована взаємодія викладача й студентів, спрямована на вирішення завдань навчання, виховання й розвитку особистості. Цей процес свідомо організується й систематично та планомірно реалізується. У межах

зазначеного процесу реалізуються за певних умов діяльності “викладання” й “учіння”.

Сутність технології проектування полягає в тому, що: 1) студенти працюють у складі невеликих груп над виконанням професійно значущого для них проектного завдання; 2) кінцевий результат роботи, форму якого обирають самі студенти (конкурс проектів, прес-конференція, дискусія, демонстрація, творчий звіт, усна презентація тощо), має бути поданий на розгляд викладачів і підлягати рейтинговій оцінці; 3) викладач виступає в ролі консультанта, спостерігача за творчою діяльністю студентів, організатора підготовчого етапу ігрового проектування та створення умов для успішної роботи.

У нашому розумінні проектування передбачає організацію, управління і контроль навчального процесу. На сьогодні існує значна кількість різних технологій навчання, проте більшість з них стосується лише загального аспекту проблеми і майже не відображає її інструментально-дидактичної сутності, не розкриває способи діяльності викладача і студентів. За таких умов більшість педагогів дотримується традиційної системи організації процесу навчання. Центральною ланкою у процесі проектування є спільна діяльність викладача і студентів, яка містить такі елементи: предмет; зміст спільної діяльності; функції учасників спільної діяльності; індивідуальний внесок кожного учасника у спільну діяльність. Здійснення спільних дій у роботі над проектом передбачає, що кожен робить свій внесок у проект, свій власний досвід, відбувається обмін думками, знаннями, способами спільної діяльності. На кожному етапі відбувається $S \Leftrightarrow S$ взаємодія викладача і студентів у процесі спільної діяльності. Як керівник проекту, викладач здійснює управління та моніторинг діяльності студентів, створює умови, що забезпечують студентів статус суб'єкта проектування, підтримує його вибір, не нав'язуючи своїх ідей.

Висновки. Отже, проектування педагогічного процесу спрямоване на створення проекту взаємодії його суб'єктів з метою досягнення поставлених цілей. Ці висновки переконують у можливості проектування взаємодії учасників педагогічного процесу.

Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Журавлев И.К. Дидактическая модель учебного предмета / И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – № 1. – С. 15–20.
3. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Елена Сергеевна Заир-Бек. – СПб., 1995. – 410 с.

4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
5. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А.О. Лігоцький. – К. : Техніка, 1997. – 210 с.
6. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
7. Стрельніков В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.Ю. Стрельніков ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 42 с.

АНОТАЦІЇ

Алфімов Д.В. Підготовка педагогічних кадрів щодо виховання лідера в школі

У статті розкрито напрями роботи з педагогічними кадрами щодо підготовки й виховання лідера-школяра.

Ключові слова: підготовка педагогічних кадрів, лідер-школяр, предметні та метапредметні компетенції.

Артеменко О.В. Особливості підготовки майбутнього учителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях

У статті розглянуто особливості професійної підготовки вчителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Ключові слова: учитель-філолог, професійна підготовка, психолого-педагогічні дослідження, філологічна освіта.

Барановська В.М. Організація фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи засобами сучасних інформаційних технологій

У статті розглянуто проблеми формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Підготовка студента повинна бути спрямована на оволодіння знаннями та вміннями щодо використання сучасних інформаційних технологій у своїй професійній діяльності з урахуванням специфічності й комплексності педагогічного процесу в початковій школі.

Ключові слова: підготовка студента, майбутній учитель початкової школи, сучасні інформаційні технології, інформатичні компетентності.

Гороховська Т.В. Особливості формування культури професійного мовлення майбутніх правників

У статті визначено особливості формування культури професійного мовлення майбутніх правників, зумовлені орієнтацією навчального процесу на заняттях з мовних дисциплін на формування в студентів чотирьох груп умінь: 1) предметно-практичних; 2) предметно-розумових; 3) знаково-практичних; 4) знаково-розумових.

Ключові слова: культура мови, культура мовлення, професійне мовлення, мова права.

Дейниченко В.Г. Планування навчально-пізнавальної діяльності школярів в умовах групової форми її організації

У статті розглянуто різновиди групових форм навчальної діяльності (парні, бригадні, ланкові тощо), визначено умови та способи раціональної організації їх роботи, загальну структуру групових занять учнів на всіх етапах процесу навчання для розкриття можливостей групового способу організації навчання в розвитку навчальної діяльності школярів.

Ключові слова: планування навчально-пізнавальної діяльності, групові форми її організації, вимоги до організації групової роботи.

Дмитренко К.А. Професійно-особистісні якості вчителя початкових класів як базова умова педагогічної діяльності

У статті розглянуто основні професійно значущі якості вчителів початкових класів, охарактеризовано типи комбінацій професійно значущих якостей особистості педагога, значення особистісних якостей та їх роль у професійній діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: особистість, якості особистості в контексті професійної роботи педагога, професійно значущі якості.

Довженко Т.О. Вплив сімейного середовища на дитину підліткового віку

У статті розкрито роль батьків у формуванні першого соціального середовища дитини. Охарактеризовано зміст відносин батьків і дитини, особливості дитячої емансипації (емоційної, поведінкової, нормативної) у підлітковому віці, яка визначається двома групами потреб: потреба територіальної автономії (приватизація); потреба належності до групи, бути в компанії (афіліація). Конкретизовано демократичний стиль відносин між батьками й дитиною в сім'ї, який сприяє успішній соціалізації в підлітковому віці.

Ключові слова: підлітковий вік, сім'я, батьки, емансипація, афіліація.

Дорош Г.О., Ткачук Г.О. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами літератури

У статті теоретично обґрунтовано вплив засобів літератури на формування національної самосвідомості майбутніх учителів. Основою ідейно-естетичної, художньо-психологічної концепції літературних творів є особистість, її багатогранні внутрішні почуття й переживання, якими мотивується поведінка, вчинки та дії героїв. Цим же пояснюється їх соціальна активність, спрямована на усунення перешкод на шляху до свободи, утвердження себе як націотворчої сили.

Ключові слова: світосприйняття, національна самосвідомість, етико-моральні цінності, психологізм, світовідчуття.

Доценко С.О. Прийняття педагогічних рішень засобами інформаційно-комунікаційних технологій

У статті розглянуто сутність процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності. Увагу акцентовано на проблемі ефективного використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при прийнятті рішень, на необхідності застосування методів прогнозування, інформаційного моделювання, критичного мислення при виборі ефективного рішення.

Ключові слова: процес прийняття рішень, ефективне рішення, інформаційно-комунікаційні технології, прогнозування, мислення.

Єрмак Л.С. Професійна підготовка майбутніх фахівців для туристичної індустрії в Новій Зеландії

У статті розглянуто досвід підготовки фахівців туристичної сфери в Новій Зеландії.

Ключові слова: досвід професійного навчання, туристична індустрія.

Заворотна Я.В. Значення особистісного підходу в управлінні методичною роботою учителів загальноосвітньої школи

У статті зосереджено увагу на ефективності процесу управління, що залежить від уміння директора школи керувати шкільною методичною службою як цілісною педагогічною системою, сприяти професійному та особистісному зростанню вчителів загальноосвітньої школи, використовуючи при цьому індивідуальний підхід до кожного.

Ключові слова: методична робота, особистісний підхід, індивідуальність, педагогічні здібності, майстерність учителя.

Зарічанський О. Зміст і завдання правового виховання майбутніх фахівців з безпеки життєдіяльності

У статті розглянуто правове виховання майбутніх фахівців з безпеки життєдіяльності як систематичний і цілеспрямований вплив на свідомість та культуру поведінки курсантів з метою формування в них почуття поваги до права й навичок дотримання нормативних правових актів на основі відповідного світогляду в умовах розбудови Української держави. Виходячи із цього, правова культура курсантів дасть можливість не тільки закріплювати сформовані в соціумі відносини, а й створювати нові зв'язки, до яких суспільство та законодавець, що виражає його інтереси, часто свідомо прагнуть.

Ключові слова: правова свідомість, правова культура, правове виховання, фахівець безпеки життєдіяльності, ВНЗ МНС України.

Зеленський Р.М. Факторно-критеріальна модель оцінювання рівня сформованості відповідальності

У статті на основі уточнення критеріїв і показників сформованості відповідальності розроблено факторно-критеріальну модель її оцінювання, визначено рівень сформованості та міру вияву цієї якості в студентів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі експерименту на підставі використання комплексу відповідних методик.

Ключові слова: відповідальність, факторно-критеріальна модель, коефіцієнт вияву.

Зінченко В.О. Теорія якості освіти в науковій літературі

У статті розглянуто розуміння якості освіти в різних соціально-гуманітарних науках, а також визначено сутність якості освіти в педагогіці з точки зору різних методологічних підходів.

Ключові слова: якість, якість освіти, якість навчально-виховного процесу, результати навчання.

Івахненко А.А. Особливості розвитку дрібної моторики глухих дітей молодшого шкільного віку

Розглянуто стан сформованості дрібної моторики кистей і пальців рук глухих дітей молодшого шкільного віку. Подано порівняльний аналіз показників розвитку дрібної моторики глухих молодших школярів та їх однолітків зі збереженим слухом. В експерименті брали участь 114 дітей молодшого шкільного віку без порушення слухової функції та 93 глухих молодших школяра. Встановлено достовірні відмінності в розвитку дрібної моторики глухих дітей молодшого шкільного віку порівняно з їхніми однолітками зі збереженим слухом. Визначено вікові та статеві особливості приросту показників дрібної моторики в глухих учнів. Викладено результати педагогічних спостережень, які проведені під час експерименту.

Ключові слова: дрібна моторика, розвиток, дослідження, глухота, молодші школярі.

Ігнатюк О.А. Творчість викладача вищої школи як основа розвитку суб'єктів освітнього процесу

Статтю присвячено дослідженню сутнісного змісту творчості в професійній діяльності педагога вищої школи. У центрі уваги перебувають питання, пов'язані з визначенням особливостей підготовки майбутніх фахівців технічних університетів до творчості у викладацькій діяльності.

Ключові слова: викладацька діяльність, творчість, педагог вищої школи, професійні компетенції, технічний університет, фахова підготовка.

Ігнашина-Стоколяс А.О. Малюнок як основа професійної художньої освіти

У статті розглянуто питання підготовки фахівців творчого напрямку, зокрема з образотворчого мистецтва. Запропоновано методи та шляхи формування професійної художньої освіти й майстерності на основі малюнка як основної дисципліни.

Ключові слова: малюнок, художня культура, образотворче мистецтво, художня професійна освіта.

Ізбаш С.С., Лисенко Ю.О. Вплив особистісних якостей керівника на ефективність управління загальноосвітнім закладом

У статті автори, розглядаючи проблему управління школою, акцентують увагу на необхідності розвитку особистісних якостей керівника як важливої умови ефективного управління освітньою установою. Встановлено фактори, які впливають на вибір стилю управління керівника, визначено критерії ефективної діяльності освітньої установи.

Ключові слова: особистісні якості, саморозвиток, ефективний керівник, стиль керівництва, комунікативні якості, психофізіологічні якості, продуктивність праці, психологічний клімат.

Казакова Н.В., Пісоцька Л.С. Нормативно-правове забезпечення управління розвитком дошкільної освіти в Україні

У статті здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення управління розвитком дошкільної освіти, зокрема, Законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про охорону дитинства” і “Положення про дошкільний навчальний заклад”. Акцентовано увагу на ролі цих документів у збереженні та розвитку дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, управління, нормативно-правове забезпечення, інструкція.

Каракатсаніс Т.В. Особливості роботи з обдарованими студентами в педагогічному коледжі

Статтю присвячено визначенню особливостей роботи з обдарованими студентами в педагогічному коледжі.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані студенти, педагогічний коледж.

Каралкіна К.В. Про питання моральних регуляторів професійної діяльності медичних працівників

У статті розглянуто особливості трансформації моральних підстав медичної діяльності; акцентовано увагу на провідних принципах діяльності медичних працівників.

Ключові слова: моральні принципи, медичні працівники.

Карпова Л.Г. Суть поняття “середовище”

У статті на основі аналізу наукової літератури розкрито суть міждисциплінарного поняття “середовище”; його зв’язок з такими поняттями, як “простір”, “оточення”, “умови”.

Ключові слова: середовище, простір, оточення, умови.

Кемкіна В.І. Педагогічні умови корекції рухової сфери дорослих осіб з набутою сліпотою засобами ігрової діяльності

Статтю присвячено проблемі корекції рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності. Наведено теоретико-методичне узагальнення й нове вирішення наукової проблеми корекції рухової сфери дорослих сліпих віком 22–35 років засобами ігрової діяльності, що полягає в науковому обґрунтуванні комплексу педагогічних умов корекції рухової сфери дорослих осіб з набутою сліпотою засобами ігрової діяльності.

Ключові слова: корекція, компенсація, дорослі сліпі, корекційно-педагогічний процес, ігрова діяльність, рухова сфера, голбол, психофізичні можливості.

Кожевников В. Компоненти й механізми забезпечення наступності профільної школи та вищого навчального закладу в організаційній діяльності вчителів і викладачів

У статті розкрито сутність організаційно-дидактичного забезпечення наступності профільної школи й вищого навчального закладу в педагогічній діяльності учителів і викладачів професорсько-викладацького складу. Обґрунтовано думку, що в навчально-пізнавальному процесі слід спиратися на відповідні принципи, компоненти та механізми забезпечення наступності.

Ключові слова: організаційно-дидактичне забезпечення наступності, педагогічна діяльність учителів і викладачів, принципи, компоненти та механізми забезпечення наступності.

Колоскіна О.А. Характеристика моделі процесу свідомого оволодіння учнем початкової школи національними цінностями на уроках української мови та народознавства

У статті йдеться про структуру моделі процесу свідомого оволодіння учнем початкових класів національними цінностями. Вона розглядається на рівнях формування свідомості й самосвідомості особистості. На першому рівні структурними компонентами моделі є емоційний і раціональний. Їх інтегральна функція – звернення національної свідомості особистості учня на своє Я. На другому – когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, які в сукупності забезпечують самоформування учнем цінностей національної культури. Існують як внутрішні зв'язки між компонентами моделі, так і її зв'язки із чинниками зовнішнього середовища.

Ключові слова: модель, національна свідомість, національна самосвідомість, структурні компоненти, зв'язок між компонентами.

Корнілова Н.Ю. Чинники, які впливають на керування рухами людини

У статті розглянуто чинники, які впливають на керування рухами людини, уточнено й науково обґрунтовано сутність понять “керування рухом”, “координаційні здібності”, “спритність”.

Ключові слова: управління рухом, рівень, структура, інформація, рух.

Котелюх М.О. Професійна підготовка майбутніх фахівців правоохоронних органів до роботи в екстремальних ситуаціях службової діяльності

Статтю присвячено вивченню деяких питань професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронних органів, службова діяльність яких пов'язана з виконанням обов'язків в екстремальних умовах. Надано загальну характеристику екстремальних ситуацій у діяльності працівників ОВС.

Ключові слова: професійна підготовка, екстремальні ситуації, екстремальні умови, майбутні фахівці правоохоронних органів, травматизм, удосконалення.

Крамаренко А.М. Структура та зміст фахової підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки й методики початкового навчання

У статті розглянуто структуру та зміст фахової підготовки майбутніх викладачів-дослідників у галузі педагогіки й методики початкового навчання, висвітлено деякі недоліки, які мають бути враховані при формуванні змісту професійної підготовки зазначених фахівців.

Ключові слова: навчальний план, магістр, майбутні викладачі-дослідники в галузі педагогіки й методики початкового навчання.

Крамаренко Т.В. Навчальний діалог як засіб реалізації педагогічної взаємодії засобами інформаційних технологій

У статті розглянуто проблему навчального діалогу як засобу реалізації педагогічної взаємодії засобами інформаційних технологій; розкрито авторські погляди на феномен навчального діалогу, опосередкованого засобами інформаційних технологій.

Ключові слова: діалог, навчальний діалог, інформаційні технології, педагогічна взаємодія, навчання, функції навчального діалогу, метакомунікація.

Курінна А.Ф. Виховання словом: словоцентричний аспект педагогічної взаємодії

Розглянуто шляхи формування словоцентричного підходу до педагогічної взаємодії.

Ключові слова: словоцентричний підхід, виховання, педагогічна взаємодія.

Кутик О.М. Використання методу лінійного кореляційно-регресійного аналізу в інформаційному забезпеченні управління якістю освіти

У статті висвітлено призначення та можливості використання кореляційного аналізу в педагогіці. Наведено визначення кореляційного зв'язку та його основні характеристики. Описано можливості застосування коефіцієнтів кореляції залежно від типу шкал, за допомогою яких вимірювалися змінні значення.

Ключові слова: кореляційно-регресійний аналіз, коефіцієнт кореляції, змінні значення, інформаційне забезпечення, управління якістю освіти.

Лазаренко Г.А. Музичне мистецтво – один з ефективних засобів формування художньо-естетичного смаку дітей дошкільного віку

У статті розкрито позитивний вплив музичного мистецтва на формування художньо-естетичного смаку в дітей дошкільного віку в процесі його сприймання.

Ключові слова: естетичний смак, художній смак, музика, сприймання музичних творів, діти дошкільного віку.

Лазарєва К.С. Запитальна діяльність молодших школярів у навчальному діалозі

У статті на основі проведеного теоретичного дослідження обґрунтовано пріоритет діалогової взаємодії суб'єктів сучасного навчального процесу. Але сут-

тева ефективність такої взаємодії можлива лише за умови активної запитальної діяльності самих учнів, яка забезпечується їх розвинутими вміннями ставити собі й навчальному оточенню пізнавальні запитання. Обґрунтовано дидактичну важливість системи учнівських запитань в успішному освоєнні базових для молодших школярів описових знань та вмінь.

Ключові слова: діалог, запитальна діяльність, молодші школярі.

Мальнєва О.В. Взаємозв'язок педагогічної культури та іміджу вчителя

У статті на основі аналізу наукової літератури з'ясовано суть понять “педагогічна майстерність”, “професійна культура”, “педагогічна культура вчителя”; виявлено взаємозв'язок між педагогічною культурою вчителя та іміджем учителя, який створюється на основі розвинутої педагогічної культури.

Ключові слова: педагогічна культура, імідж учителя, педагогічна майстерність.

Машкіна Л.А. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики

Стаття присвячена висвітленню сутності професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів та системи її формування в процесі педагогічної практики. Розкрито основні аспекти цієї проблеми щодо ступеневої освіти майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна практика, методична система, наскрізна програма практики.

Меженіна Л.О. Оновлення функції контролю в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом

У статті розглянуто сучасний погляд на сутність та мету контролю як функції управління навчальним закладом; подано окремі нововведення в системі контрольної діяльності; управлінські дії керівника школи під час контролю, пов'язані з мотивацією вчителя на творчу працю та саморозвиток.

Ключові слова: контроль, функція управління, нововведення, концептуальні основи, спрямованість контролю, зміст контролю, форми й методи контролю, дослідження, мотиваційний контроль.

Мінаєв Ю.П. Критичний аналіз навчально-методичної літератури в межах спецкурсу “Технологія критичного мислення” для майбутніх учителів фізики

У статті подано огляд науково-методичних досліджень, проведених під керівництвом автора, результати яких використовуються як фактичний матеріал при розгляді однієї з ключових тем спецкурсу для майбутніх учителів фізики.

Ключові слова: технологія критичного мислення, аналіз.

Молчанюк О.В., Дьоміна Ю.В. Творча активність особистості як психолого-педагогічна проблема

У статті наведено аналіз психолого-педагогічної літератури щодо вивчення проблеми творчої активності, розглянуто доцільність реалізації її основних положень у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого навчального педагогічного закладу.

Ключові слова: творчість, творча активність, педагогіка творчості.

Облес І.І. Сутнісна характеристика професійного світогляду як невід'ємної складової професіоналізації майбутнього фахівця

У статті розкрито сутність професійного світогляду майбутнього фахівця як невід'ємної складової професіоналізації, визначено його структуру, рівні, етапи становлення.

Ключові слова: професійний світогляд, професіоналізація, професійна діяльність, професійна підготовка.

Онофрійчук Л.О. Компоненти моделювання підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін

У статті розкрито проблему підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності, уточнено поняття “модель”, визначено компоненти моделювання в ході підготовки.

Ключові слова: підготовка, майбутні вихователі, управлінська діяльність, професійно орієнтовані дисципліни.

Полякова І.В. Проблема формування якостей креативності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: теоретичний аспект

У статті розглянуто проблему формування якостей креативності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: творчість, креативність, креативна особистість, креативна педагогіка.

Приходченко К.І. Багатовимірність сучасних трансформаційних змін новofункціональних виховних впливів на особистість

У статті розкрито багатовимірність сучасних трансформаційних змін новofункціональних виховних впливів на особистість. Поєднання зусиль, допомога науковців у теоретичному обґрунтуванні, більш життєва й практична спрямованість академічних пошуків, намагання знайти (спираючись на практику) відповіді на виклики часу – такий плідний шлях у важкому, багатогранному процесі – виховання майбутніх і сьогоднішніх громадян України.

Ключові слова: багатовимірність, трансформаційні зміни, виховний вплив, особистість.

Птахіна О.М. Пізнавальна активність студентів у процесі дистанційного навчання

Пізнавальна активність – це діяльність, спрямована на здобуття нових знань, що реалізується в активних пізнавальних діях і свідомій реалізації їх на практиці. Активізація пізнавальної діяльності характеризується не лише рисами самої діяльності, але й ставленням того, хто навчається, до процесу діяльності.

Ключові слова: пізнавальна активність, рівні пізнавальної активності, критерії сформованості пізнавальної діяльності.

Рожнова Т.Є. Науково-методичні рекомендації щодо впровадження моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій

У статті подано науково-методичні рекомендації щодо впровадження моделі управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій, особливості моделювання управління професійно-технічним навчальним закладом; поглиблено бачення наукових проблем створення моделі управління ПТНЗ на основі застосування сучасних принципів та інноваційних технологій для перспективного розвитку навчального закладу, забезпечення економіки України висококваліфікованими робітничими кадрами.

Ключові слова: модель управління ПТНЗ, інноваційні технології, науково-методичні рекомендації.

Рябовол Л.Т. Закони дидактики в навчанні правознавства: сутність та особливості дії

У статті проаналізовано підходи до визначення сутності поняття “закон дидактики”; встановлено, які закони є загальнодидактичними; з’ясовано особливості їх дії в процесі навчання правознавства в школі з огляду на положення синергетики.

Ключові слова: закон дидактики, навчання правознавства, шкільна правознавча освіта, синергетичний підхід.

Самошкіна Н.В. Особливості змісту самостійної навчальної діяльності в підготовці вчителів початкових класів

У статті розглянуто проблему організації самостійної діяльності майбутніх учителів початкової школи. Проаналізовано структуру поняття “самостійна навчальна діяльність”, обґрунтовано умови ефективної організації самостійної діяльності у вищій школі. Розкрито значення самостійної роботи в підготовці вчителів початкових класів. Подано приклади різних видів самостійних завдань, які доцільно включити в курс викладання педагогіки.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, пізнавальна активність, види самостійної роботи, підготовка вчителів початкової школи.

Сачава К.Д. Взаємодія школи та сім’ї у формуванні навчальної працелюбності школярів

У статті визначено завдання, що вирішуються в процесі взаємодії школи та сім’ї щодо формування навчальної працелюбності школярів. Проаналізовано пе-

дагогічно доцільні традиційні (відвідування батьків удома, запрошення батьків до школи, день відкритих дверей, тематичні вечори й вечори запитань та відповідей, сумісні інтелектуальні ігри тощо) і нетрадиційні (педагогічний десант, дерево родоводу, родинний міст) форми такої взаємодії.

Ключові слова: навчальна працелюбність, школярі, сім'я, школа, форми взаємодії.

Свасьєв А.В. Формування ціннісного ставлення майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності

У статті висвітлено особливості формування ціннісного ставлення майбутнього тренера-викладача в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійна освіта, підготовка, готовність, цінності, тренер-викладач, професійна діяльність.

Соколовський В.В. Визначення суті поняття “емоційно-вольова культура” в сучасній психолого-педагогічній літературі

Статтю присвячено аналізу різних підходів до визначення суті емоційно-вольової сфери особистості в психолого-педагогічній літературі. З'ясовано зміст понять “емоція”, “воля” як складників емоційно-вольової культури особистості.

Ключові слова: емоція, воля, емоційно-вольова сфера, емоційно-вольова культура, особистість.

Степанюк К.І. Основні підходи до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи

У статті розглянуто основні підходи, що є методологічною основою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Подано загальну характеристику кожного підходу.

Ключові слова: діяльнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, синергетичний підхід, моделювання, системний підхід, компетентнісний підхід.

Сущенко Л.О. Педагогічні орієнтири наукового пошуку шляхів розвитку творчої активності особистості в позашкільному закладі

У статті охарактеризовано педагогічні засади організації творчої діяльності особистості в умовах позашкільного закладу. Автором здійснено аналіз зазначеної проблеми з позицій системного підходу.

Ключові слова: педагогічні засади, творчість, творча діяльність, особистість, позашкільний заклад.

Ткаченко О.Б. Категорії “оцінка” та “оцінна діяльність” у педагогіці вищої школи

У статті подано аналіз основних підходів до понять “оцінка” та “оцінна діяльність”, встановлено функції оцінок, здійснено порівняльний аналіз традиційного й нового бачення системи оцінок у теорії та практиці педагогіки вищої школи,

визначено структуру оцінної діяльності в контексті професійно-педагогічної діяльності викладача.

Ключові слова: оцінка, оцінна діяльність, функція оцінки.

Толмачова І.М. Створення та використання молодшими школярами збірки завдань

На основі аналізу наукової літератури й досвіду роботи розкрито дидактичні аспекти реалізації завдання забезпечення суб'єктності молодших школярів у ході створення та використання ними збірки завдань в технології розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова. При цьому процес складання та використання даної збірки завдань розглядається як дієвий засіб здійснення навчальної діяльності та прояву інтелектуальної творчості учнів.

Ключові слова: система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, суб'єкт навчальної діяльності, учитель, молодший школяр, збірка завдань.

Ушкварок О.В. Соціальні характеристики американських підлітків старшого віку, з якими співпрацюють правоохоронні органи США

У статті наведено характеристики американської учнівської молоді, яка взаємодіє з правоохоронними органами, в соціальному аспекті: проаналізовано схильність старших підлітків до проявів протиправної поведінки у зв'язку з гендерними, етнічними та расовими особливостями особистості; виділено поля взаємодії молоді з поліцією.

Ключові слова: підлітки старшого віку; протиправна поведінка; віктимізація; гендерні, етнічні та расові характеристики особистості.

Черновол-Ткаченко Р.І. Взаємозумовленість розвитку професіоналізму керівника школи й оновлення професіограми його управлінської діяльності

У статті розкрито кореляцію розвитку професіоналізму керівника загальноосвітнього навчального закладу та оновлення змісту й структури професіограми його управлінської діяльності.

Ключові слова: професія, спеціальність, посада, компетентність, компетенція, кваліфікація, професіоналізм управлінської діяльності, професіограма.

Чорновіл І.С. Комунікативна компетенція медичних працівників середньої ланки як одна з їх головних професійних якостей

У статті визначено поняття “професійні якості”, розглянуто комунікативну компетенцію та комунікативні якості медичного працівника середньої ланки.

Ключові слова: професійні якості, комунікативна компетенція, комунікативні якості.

АННОТАЦИИ

Алфимов Д.В. Подготовка педагогических кадров по воспитанию лидера в школе

В статье раскрываются направления работы с педагогическими кадрами по подготовке и воспитанию лидера-школьника.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, лидер-школьник, предметные и метапредметные компетенции.

Артеменко О.В. Особенности подготовки будущего учителя-филолога в современных психолого-педагогических исследованиях

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки учителя-филолога в современных психолого-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: учитель-филолог, профессиональная подготовка, психолого-педагогические исследования, филологическое образование.

Барановская В.М. Организация профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы средствами современных информационных технологий

В статье рассматриваются проблемы формирования информационных компетентностей будущих учителей начальной школы. Подготовка студента должна быть направлена на овладение знаниями и умениями касательно использования современных информационных технологий в своей профессиональной деятельности с учетом специфичности и комплексности педагогического процесса в начальной школе.

Ключевые слова: подготовка студента, будущий учитель начальной школы, современные информационные технологии, информационная компетентность.

Гороховская Т.В. Особенности формирования культуры профессиональной речи будущих юристов

В статье обозначены особенности формирования культуры профессиональной речи будущих юристов, обусловленные ориентацией учебного процесса на занятия по языковым дисциплинам на формирование у студентов четырех групп умений: 1) предметно-практических; 2) предметно-умственных; 3) знаково-практических; 4) знаково-умственных.

Ключевые слова: языковая культура, культура речи, профессиональная речь, язык права.

Дейниченко В.Г. Планирование учебно-познавательной деятельности школьников в условиях групповой формы её организации

В статье рассматриваются различные виды групповых форм учебной деятельности (парные, бригадные, звеньевые и др.), определены условия и способы рациональной организации их работы, общая структура групповых

занятий учащихся на всех этапах процесса обучения для раскрытия возможностей группового способа организации обучения в развитии учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: планирование учебно-познавательной деятельности, групповые формы её организации, требования к организации групповой работы.

Дмитренко К.А. Профессионально-личностные качества учителя начальных классов как базовое условие педагогической деятельности

В статье рассматриваются основные профессионально значимые качества учителя начальных классов, характеризуются типы комбинаций профессионально значимых качеств личности педагога, значение личных качеств и их роль в профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: личность, качества личности в контексте профессиональной работы педагога, профессионально значимые качества.

Довженко Т.А. Влияние семейной среды на ребенка подросткового возраста

В статье раскрыта роль родителей в формировании первой социальной среды ребенка. Охарактеризовано содержание взаимоотношений родителей и ребенка, особенности детской эмансипации (эмоциональной, поведенческой, нормативной) в подростковом возрасте, которая определяется двумя группами потребностей: в территориальной автономии (приватизация); в определении к группе, компании сверстников (афiliation). Конкретизовано демократический стиль отношений между родителями и ребенком в семье как способствующий успешной социализации в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростковый возраст, семья, родители, эмансипация, афiliation.

Дорош Г.О., Ткачук Г.О. Формирование национального сознания будущих учителей средствами литературы

В статье теоретически обосновано влияние средств литературы на формирование национального самосознания будущих учителей. Основой идейно-эстетической, художественно-психологической концепции литературных произведений выступает личность, ее многогранные внутренние чувства и переживания, которыми мотивируются поведение, поступки и действия героев. Этим же объясняется их социальная активность, нацеленная на устранение преград на пути к свободе, утверждение себя как нациотворческой силы.

Ключевые слова: мировосприятие, национальное самосознание, этические моральные ценности, психологизм, мироощущение.

Доценко С.О. Принятие педагогических решений средствами информационно-коммуникационных технологий

В статье рассмотрено сущность процесса принятия решений в педагогической деятельности. Акцентируется внимание на проблеме эффективного использования средств информационно-коммуникационных технологий при принятии решений, на необходимости использования методов прогнозирования, информационного моделирования, критического мышления при выборе эффективного решения.

Ключевые слова: принятие решений, эффективное решение, информационно-коммуникационные технологии, прогнозирование, мышление.

Ермак Л.С. Профессиональная подготовка будущих специалистов для туристической индустрии в Новой Зеландии

В статье рассматривается опыт подготовки специалистов туристической сферы в Новой Зеландии.

Ключевые слова: опыт профессионального обучения, туристическая индустрия.

Забейворота И.Н. Мотивация как функция управления персоналом

В статье раскрывается сущность и роль мотивации персонала как функции управления общеобразовательным учебным заведением, поданы стратегии обеспечения, условия, факторы и методы мотивации труда педагогов и их стимулирования.

Ключевые слова: мотивация, персонал, функция управления, стратегии обеспечения, условия, факторы и методы мотивации труда педагогов и их стимулирования.

Заворотная Я.В. Значение индивидуального подхода в управлении методической работой учителей общеобразовательной школы

В статье сосредоточивается внимание на эффективности процесса управления, который зависит от умения директора школы руководить школьной методической службой как целостной педагогической системой, оказывать содействие профессиональному и личностному росту учителей общеобразовательной школы, используя при этом индивидуальный подход к каждому.

Ключевые слова: методическая работа, личностный подход, индивидуальность, педагогические способности, мастерство учителя.

Заричанский О. Содержание и задачи правового воспитания будущих специалистов безопасности жизнедеятельности

В статье рассматривается правовое воспитание будущих специалистов безопасности жизнедеятельности как систематическое и целенаправленное воздействие на сознание и культуру поведения курсантов с целью привития им чувства уважения к праву и навыков соблюдения нормативных правовых

актов на основе соответствующего мировоззрения в условиях современного строительства украинского государства.

Ключевые слова: правовое сознание, правовая культура, правовое воспитание, специалист безопасности жизнедеятельности, вуз МЧС Украины.

Зеленский Р.М. Факторно-критериальная модель оценки уровня сформированности ответственности

В статье на основе уточнения критериев и показателей сформированности ответственности разработана факторно-критериальная модель ее оценки, определен уровень сформированности и степень проявления этого качества у студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента посредством использования комплекса соответствующих методик.

Ключевые слова: ответственность, факторно-критериальная модель, коэффициент проявления.

Зинченко В.О. Качество образования в научной литературе

В статье рассмотрено определение качества образования в разных социально-гуманитарных науках, а также понимание сущности качества образования в педагогике с позиции использования разных методологических подходов.

Ключевые слова: качество, качество образования, качество учебно-воспитательного процесса, результаты обучения.

Ивахненко А.А. Особенности развития мелкой моторики глухих детей младшего школьного возраста

Рассмотрено состояние сформированности мелкой моторики кистей и пальцев рук глухих детей младшего школьного возраста. Проведен сравнительный анализ показателей развития мелкой моторики глухих младших школьников и их ровесников с сохраненным слухом. В эксперименте принимали участие 114 детей младшего школьного возраста без нарушения слуховой функции и 93 глухих младших школьника. Установлены достоверные отличия в развитии мелкой моторики глухих детей младшего школьного возраста в сравнении с их ровесниками с сохраненным слухом. Определены возрастные и половые особенности прироста показателей мелкой моторики у глухих учеников. Представлены результаты педагогических наблюдений, которые проведены во время эксперимента.

Ключевые слова: мелкая моторика, развитие, исследование, глухота, младшие школьники.

Игнатюк О.А. Творчество преподавателя высшей школы как основа развития субъектов образовательного процесса

Статья посвящена исследованию сущности творчества в профессиональной деятельности педагога высшей школы. В центре внимания находятся

вопросы, связанные с определением особенностей в подготовке будущих специалистов технических университетов к творчеству в преподавательской деятельности.

Ключевые слова: преподавательская деятельность; творчество; педагог высшей школы, профессиональные компетенции, технический университет, профессиональная подготовка.

Игнашина-Стоколяс А.А. Рисунок как основа профессионального художественного образования

В статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов творческого направления, в частности из изобразительного искусства. Предлагаются методы и пути формирования профессионального художественного образования и мастерства на основании рисунка как основной дисциплины.

Ключевые слова: рисунок, художественная культура, изобразительное искусство, художественное профессиональное образование.

Избаш С.С., Лысенко Ю.А. Влияние личностных качеств руководителя на эффективность управления общеобразовательным учреждением

В статье авторы, рассматривая проблему управления школой, акцентируют внимание на необходимости развития личностных качеств руководителя как важного условия эффективного управления образовательным учреждением. Установлены факторы, которые влияют на выбор стиля управления руководителя, определены критерии эффективной деятельности образовательного учреждения.

Ключевые слова: личностные качества, саморазвитие, эффективный руководитель, стиль управления, коммуникативные качества, психофизиологические качества, продуктивность работы, психологический климат.

Казакова Н.В., Песоцкая Л.С. Нормативно-правовое обеспечение управления развитием дошкольного образования в Украине

В статье проанализировано нормативно-правовое обеспечение управления развитием дошкольного образования, в особенности, Законы Украины “Об образовании”, “О дошкольном образовании”, “Об охране детства” и “Положение о дошкольном образовательном учреждении”. Акцентируется внимание на роли этих документов в сохранении и развитии дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, управление, нормативно-правовое обеспечение, инструкция.

Каракатсанис Т.В. Особенности работы с одаренными студентами в педагогическом колледже

Статья посвящена выявлению особенностей работы с одаренными студентами в педагогическом колледже.

Ключевые слова: одаренность, одаренные студенты, педагогический колледж.

Каралкина К.В. К вопросу моральных регуляторов профессиональной деятельности медицинских работников

В статье рассмотрены особенности трансформации моральных основ медицинской деятельности; акцентировано внимание на ведущих принципах деятельности медицинских работников.

Ключевые слова: моральные принципы, медицинские работники.

Карпова Л.Г. Суть понятия “среда”

В статье на основе анализа научной литературы рассматривается сущность междисциплинарного понятия “среда”; его связь с такими понятиями, как “пространство”, “окружение”, “условия”.

Ключевые слова: среда, пространство, окружение, условия.

Кемкина В.И. Педагогические условия коррекции двигательной сферы взрослых людей с приобретенной слепотой средствами игровой деятельности

Статья посвящена проблеме коррекции двигательной сферы взрослых слепых средствами игровой деятельности. Дано теоретико-методическое обобщение и новое решение научной проблемы коррекции двигательной сферы взрослых слепых в возрасте 22–35 лет средствами игровой деятельности, что выявляется в научном обосновании комплекса соответствующих педагогических условий, предусматривающих: учет первичных, вторичных и дальнейших отклонений в развитии лиц с недостатками зрения.

Ключевые слова: коррекция, компенсация, взрослые слепые, коррекционно-педагогический процесс, игровая деятельность, двигательная сфера, голбол, социальная адаптация, интеграция, психофизические возможности, речевое обеспечение.

Кожевников В. Компоненты и механизмы обеспечения преемственности профильной школы и высшего учебного заведения в организационной деятельности учителей и преподавателей

В статье раскрывается содержательная сущность организационно-дидактического обеспечения преемственности профильной школы и высшего учебного заведения в педагогической деятельности учителей и преподавателей профессорско-преподавательского состава. Автор считает, что в учебно-познавательном процессе следует опираться на соответствующие принципы, компоненты и механизмы обеспечения преемственности.

Ключевые слова: организационно-дидактическое обеспечение преемственности, педагогическая деятельность учителей и преподавателей, принципы, компоненты и механизмы обеспечения преемственности.

Колоскина О.А. Характеристика модели процесса сознательного овладения учеником начальной школы национальными ценностями на уроках украинского языка и народоведенья

В статье речь идет о структуре модели процесса сознательного овладения учеником начальных классов национальными ценностями. Она рассматривается на уровнях формирования сознания и самосознания личности. На первом уровне структурными компонентами модели выступают эмоциональный и рациональный. Их интегральная функция – поворот национального сознания личности ученика на своё “Я”. На втором – когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, которые в совокупности обеспечивают самоформирование учеником ценностей национальной культуры. Существуют как внутренние связи между компонентами модели, так и ее связи с факторами внешней среды.

Ключевые слова: модель, национальное сознание, национальное самосознание, структурные компоненты, связь между компонентами.

Корнилова Н.Ю. Факторы, которые влияют на управление движениями человека

В статье рассмотрены факторы, которые влияют на управление движениями человека, уточнена и научно обоснована суть понятий “управление движением”, “координационные способности”, “ловкость”.

Ключевые слова: управление движением, уровень, структура, информация, движение.

Котелюх Н.А. Профессиональная подготовка будущих специалистов правоохранительных органов к работе в экстремальных ситуациях служебной деятельности

Статья посвящена исследованию профессиональной подготовки будущих специалистов правоохранительных органов, служебная деятельность которых связана с выполнением обязанностей в экстремальных условиях. Предоставлена общая характеристика экстремальных ситуаций в деятельности работников МВД.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, экстремальные ситуации, экстремальные условия, будущие специалисты правоохранительных органов, травматизм, усовершенствование.

Крамаренко Т.В. Учебный диалог как средство реализации педагогического взаимодействия средствами информационных технологий

В данной статье рассматривается проблема учебного диалога как средства реализации педагогического взаимодействия средствами информационных технологий; раскрыты авторские взгляды на феномен учебного диалога, опосредованного средствами информационных технологий.

Ключевые слова: диалог, учебный диалог, информационные технологии, педагогическое взаимодействие, обучение, функции учебного диалога, метакоммуникация.

Крамаренко А.Н. Структура и содержание подготовки будущих преподавателей-исследователей в отрасли педагогики и методики начального образования

В статье раскрыта структура и содержание подготовки будущих преподавателей-исследователей в отрасли педагогики и методики начального образования, выделены определенные недочеты, которые должны быть учтены при усовершенствовании профессиональной подготовки указанных преподавателей.

Ключевые слова: учебный план, магистр, будущие преподаватели-исследователи в отрасли педагогики и методик начального образования.

Куриная А.Ф. Воспитание словом: словоцентричный аспект педагогического взаимодействия

Рассмотрены пути формирования словоцентричного подхода к педагогическому взаимодействию.

Ключевые слова: словоцентричный подход, воспитание, педагогическое взаимодействие.

Кутик О.М. Использование метода линейного корреляционно-регрессионного анализа в информационном обеспечении управления качеством образования

В статье обсуждается назначение и возможности использования корреляционного анализа в педагогике. Дается понятие корреляционной связи и основных ее характеристик. Описаны возможности применения коэффициентов корреляции в зависимости от типа шкал, с помощью которых измерялись переменные значения.

Ключевые слова: корреляционно-регрессионный анализ, коэффициент корреляции, переменные значения, информационное обеспечение, управление качеством образования.

Лазарева К.С. Вопросительная деятельность младших школьников в учебном диалоге

В статье на основе проведенного теоретического исследования обосновывается приоритет диалогового взаимодействия субъектов современного учебного процесса. Но существенная эффективность такого взаимодействия возможна лишь при условии активной вопросительной деятельности самих учеников, которая обеспечивается их развитыми умениями ставить себе и учебному окружению познавательные вопросы. Раскрывается дидактическая важность системы ученических вопросов в успешном освоении базовыми для младших школьников описательными знаниями и умениями

Ключевые слова: диалог, вопросительная деятельность, младшие школьники.

Лазаренко Г.А. Музыкальное искусство – одно из эффективных средств формирования художественно-эстетического вкуса детей дошкольного возраста

В статье раскрывается позитивное влияние музыкального искусства на формирование художественно-эстетического вкуса у детей дошкольного возраста в процессе его восприятия.

Ключевые слова: эстетический вкус, художественный вкус, музыка, восприятие музыкальных произведений, дети дошкольного возраста.

Мальнева О.В. Взаимосвязь педагогической культуры и имиджа учителя

В статье на основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятий “педагогическое мастерство”, “профессиональная культура”, “педагогическая культура учителя”; выявлена взаимосвязь между педагогической культурой учителя и имиджем учителя, который создается на основе развитой педагогической культуры.

Ключевые слова: педагогическая культура, имидж учителя, педагогическое мастерство.

Машкина Л.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в процессе педагогической практики

Статья посвящена раскрытию сущности профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов и системы ее формирования в процессе педагогической практики. Раскрыты основные аспекты этой проблемы в контексте многоуровневой подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическая практика, методическая система, сквозная программа практики.

Меженина Л.А. Обновление функции контроля в системе управления общеобразовательным учебным заведением

В статье рассмотрен современный взгляд на суть и цель контроля как функции управления учебным заведением; представлены отдельные нововведения в системе контрольной деятельности; управленческие действия руководителя школы во время контроля, связанные с мотивацией учителя та творческий труд и саморазвитие.

Ключевые слова: контроль, функция управления, нововведения, концептуальные основы, направленность контроля, содержание контроля, формы и методы контроля, исследования, мотивационный контроль.

Минаев Ю.П. Критический анализ учебно-методической литературы в рамках спецкурса “Технология критического мышления” для будущих учителей физики

В статье делается обзор научно-методических исследований, проведенных под руководством автора, результаты которых используются как фактический материал при рассмотрении одной из ключевых тем спецкурса для будущих учителей физики.

Ключевые слова: технология критического мышления, анализ.

Молчанюк О.В., Дёмина Ю.В. Творческая активность личности как психолого-педагогическая проблема

В статье приведен анализ психолого-педагогической литературы относительно изучения проблемы творческой активности, рассмотрена целесообразность реализации ее основных положений в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, педагогика творчества.

Облес И.И. Сущностная характеристика профессионального мировоззрения как неотъемлемой составляющей профессионализации будущего специалиста

В статье раскрыта сущность профессионального мировоззрения будущего специалиста как неотъемлемой составляющей профессионализации, определена его структура, уровни, этапы становления.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, профессионализация, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка.

Онофрийчук Л.О. Компоненты моделирования подготовки будущих воспитателей к управленческой деятельности в процессе преподавания профессионально ориентированных дисциплин

В статье раскрывается проблема подготовки будущих воспитателей к управленческой деятельности, уточняются понятия “модель”, определяются компоненты моделирования в ходе подготовки.

Ключевые слова: подготовка, будущие воспитатели, управленческая деятельность, профессионально ориентированные дисциплины.

Полякова И.В. Проблема формирования качеств креативности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы: теоретический аспект

В статье рассматривается проблема формирования качеств креативности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, а также раскрывается креативность как интегральная устойчивая характеристика личности, определяющая ее способности к творчеству, приня-

тию нового, нестандартного созидательного мышления, генерирования большого числа оригинальных и полезных идей.

Ключевые слова: творчество, креативность, креативная личность, креативная педагогика.

Приходченко Е.И. Многомерность современных трансформационных изменений новofункциональных воспитательных воздействий на личность

В статье раскрывается многомерность современных трансформационных изменений новofункциональных воздействий на личность. Соединение усилий, помощь ученых в теоретическом обосновании, более жизненная и практическая направленность академических поисков, стремление найти (опираясь на практику) ответы на вызовы времени – такой плодотворный путь в тяжелом, многогранном процессе – воспитание будущих и сегодняшних граждан Украины.

Ключевые слова: многомерность, трансформационные изменения, воспитательное воздействие, личность.

Птахина О.Н. Познавательная активность студентов в процессе дистанционного обучения.

Познавательная активность – это деятельность, направленная на получение новых знаний, которые реализуются в активных познавательных действиях и осознанной реализации их на практике. Активизация познавательной деятельности характеризуется не только чертами самой деятельности, но и отношением того, кто обучается, к процессу деятельности.

Ключевые слова: познавательная активность, уровни познавательной активности, критерии сформированности познавательной активности.

Рожнова Т.Е. Научно-методические рекомендации по внедрению модели управления профессионально-техническим учебным заведением по принципам инновационных технологий

В статье раскрыты особенности моделирования управления профессионально-техническим учебным заведением; углублено видение научных проблем моделирования управленческих процессов на основе внедрения современных принципов и инновационных технологий для перспективного развития учебного заведения и обеспечения экономики Украины высококвалифицированными рабочими кадрами.

Ключевые слова: модель управления профессионально-техническим учебным заведением, инновационные технологии, научно-методические рекомендации.

Рябовол Л.Т. Законы дидактики в обучении правоведению: суть и особенности реализации

В статье проведен анализ подходов к определению сути понятия “закон дидактики”, установлено, какие законы являются общедидактическими, выяснены особенности их действия в процессе обучения правоведению с позиций синергетики.

Ключевые слова: законы дидактики, обучение правоведению, школьное правовое образование, синергетический подход.

Самошкина Н.В. Особенности содержания самостоятельной учебной деятельности в подготовке учителей начальных классов

В статье рассмотрена проблема организации самостоятельной деятельности будущих учителей начальной школы. Проанализирована структура понятия “самостоятельная учебная деятельность”, обоснованы условия эффективной организации самостоятельной деятельности в высшей школе. Раскрыта роль самостоятельной работы в подготовке учителей начальных классов. Приведены примеры разных видов самостоятельных заданий, которые целесообразно включить в курс преподавания педагогики.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, познавательная активность, виды самостоятельной работы, подготовка учителей начальной школы.

Сачава К.Д. Взаимодействие школы и семьи в формировании учебного трудолюбия школьников

В статье определены задачи, решаемые в процессе взаимодействия школы и семьи в формировании учебного трудолюбия школьников. Проанализированы традиционные (посещение родителей на дому, приглашение родителей в школу, день открытых дверей, тематические вечера вопросов и ответов, совместные интеллектуальные игры и др.) и нетрадиционные (педагогический десант, дерево родовада, семейный мост) формы такого взаимодействия.

Ключевые слова: учебное трудолюбие, школьники, семья, школа, формы взаимодействия.

Сватьев А.В. Формирование ценностного отношения будущего тренера-преподавателя к профессиональной деятельности

В статье освещены некоторые особенности формирования ценностного отношения будущего тренера-преподавателя к профессиональной подготовке в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональное образование, подготовка, готовность, ценности, тренер-преподаватель, профессиональная деятельность.

Соколовский В.В. Определение сути понятия “эмоционально-волевая культура” в современной психолого-педагогической литературе

Статья посвящена анализу различных подходов к определению сути эмоционально-волевой сферы личности в психолого-педагогической литературе. Выяснено содержание понятий “эмоция”, “воля” как составляющих эмоционально-волевой культуры личности.

Ключевые слова: эмоция, воля, эмоционально-волевая сфера, эмоционально-волевая культура, личность.

Степанюк Е.И. Основные подходы к формированию исследовательских умений будущих учителей начальной школы

В статье рассматриваются основные подходы, являющиеся методологической основой формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы. Представлена общая характеристика каждого подхода.

Ключевые слова: деятельностный подход, личностно ориентированный подход, синергетический подход, моделирование, системный подход, компетентностный подход.

Сущенко Л.О. Педагогические ориентиры научного поиска путей творческой активности личности во внешкольном заведении

В статье охарактеризованы педагогические принципы организации творческой деятельности личности в условиях внешкольного заведения. Автором осуществлен анализ отмеченной проблемы с позиций системного подхода.

Ключевые слова: педагогические основы, творчество, творческая деятельность, личность, внешкольное заведение.

Ткаченко О.Б. Категории “оценка” и “оценочная деятельность” в педагогике высшей школы

В статье осуществлен анализ основных подходов к понятиям “оценки” и “оценочная деятельность”, определены функции оценок, осуществлен сравнительный анализ традиционного и нового взглядов на систему оценок в теории и практике педагогики высшей школы, определена структура оценочной деятельности в контексте профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Ключевые слова: оценка, оценочная деятельность, функция оценки.

Толмачова И.М. Создание и использование младшими школьниками сборника заданий

На основе анализа научной литературы и опыта работы раскрыты дидактические аспекты реализации задачи обеспечения субъектности младших школьников в ходе создания и использования ими сборника заданий в технологии развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. При этом процесс составления и использования данного сборника заданий рассматри-

вается как эффективное средство осуществления учебной деятельности и проявления интеллектуального творчества учащихся.

Ключевые слова: система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, субъект учебной деятельности, учитель, младший школьник, сборник заданий.

Ушкварок Е.В. Социальные характеристики американских подростков старшего возраста, которые вступают во взаимодействие с правоохранительными органами США

В статье приведена характеристика американской ученической молодежи, которая вступает во взаимодействие с правоохранительными органами, в социальном аспекте анализируются склонность подростков старшего возраста к противоправному поведению в связи с гендерными, этническими и расовыми особенностями личности; указываются области взаимодействия молодежи и полиции.

Ключевые слова: подростки старшего возраста, противоправное поведение, виктимизация, гендерные, этнические и расовые особенности личности.

Черновол И.С. Коммуникативная компетенция медицинских работников среднего звена как одно из главных профессиональных качеств

В статье определяется понятие “профессиональные качества”, рассматриваются коммуникативная компетентность и коммуникативные качества медицинского работника среднего звена.

Ключевые слова: профессиональные качества, коммуникативная компетентность, коммуникативные качества.

Черновол-Ткаченко Р.И. Взаимообусловленность развития профессионализма руководителя школы и обновление профессиограммы его управленческой деятельности

В статье раскрыто корреляцию развития профессионализма руководителя общеобразовательного учебного заведения и обновление содержания и структуры его управленческой деятельности.

Ключевые слова: профессия, специальность, должность, компетентность, компетенция, квалификация, профессионализм управленческой деятельности, профессиограмма.

ANNOTATION

Alfimov D. Training of Pedagogical Personnels on Education of Leader at School

In the article work assignments open up with pedagogical shots on preparation and education of leader-pupil.

Key words: training of pedagogical personnels, leader-pupil, subject and metaobject competencies.

Artemenko O. Features of Preparation of Future Teacher-Philologist in Modern Psychological and Pedagogical Researches

The article discusses the problem of professional training teachers philologists in modern psychological and pedagogical researches.

Key words: teacher-scholar, professional training, psychological and pedagogical research, philologists.

Baranovska V. Organization of Professional Training of Future Teacher of Primary School with the Means of Modern Information Technologies

Problems of formation of information competences of future teachers of primary school have been viewed in the article. Student training has to be referred on the getting knowledge and skills about the use of modern information technologies in their professional activity with taking into consideration peculiarity and integration of pedagogical process in primary school.

Key words: student training, future teacher of primary school, modern information technologies, information competences.

Chernovol-Tkachenko R. Interconditionality of Development of Professionalism of Leader of School and Updating of Professiongraph of His Administrative Activity

The article reveals the corrolation of professional development of the Head of a comprehensive educational institution and the renewal of the content and structure of professiongraph of his managerial activity.

Key words: profession, speciality, position, competence, competence, qualification, professionalism of the managerial activity, professiongraph.

Chornovil I. Communicative Competence of Medical Technicians as One of Their Main Professional Qualities

The article deals with the definition of professional quality. The communicative competence and communicative quality is analyzed.

Key words: professional quality, communicative competence, communicative quality.

Deynychenko V. Planning the Educational and Cognitive Activities for Pupils with the Team Form of Their Organization

The article is devoted to the different team forms of educational activities (working in pairs, teams and groups), determining the conditions and approaches to the reasonable management of their work, general structure of the team lessons given to the pupils at all the stages of the training process in order to show the advantages of the team organization of learning for the development of the educational activities in schoolchildren.

Key words: planning the educational and cognitive activities, team forms of their management, requirements to the team work management.

Dmytrenko K. Professionally-Personality Qualities of Teacher of Primary School as Base Condition of Pedagogical Activity

In the article the basic professionally-personality qualities of teacher of primary school are considered, types of combinations of professionally-personality qualities of teacher's person, value of personal qualities and their role in professional work of the future teacher of primary school are characterized.

Key words: person, person's qualities in the context of teacher's professional work, professional-personality qualities.

Dorosh G., Tkachuk G. Forming of National Consciousness of Future Teachers by Facilities of Literature

The article deals with theoretical aspects of the literature means impact on the future teachers national self-consciousness formation. The basic of idea-esthetic, feature-psychological conception of literature works is the personality, her multifaciated, inner feelings and experience, which motivate, the behavior and actions of characters. It also explains their social activity, directed to removing the obstacles on the way to freedom, as well as establishing of oneself as national creative force.

Key words: world-perception, national self-consciousness, ethical-moral values, psychologism, sensation of the world.

Dotsenko S. Acceptance of Pedagogical Decisions by Facilities of Informatively-Communication Technologies

The article considers the nature of decision-making in educational activities. The attention to the problem of effective use of information and communications technology when making decisions on the need for forecasting methods, information modeling, critical thinking in choosing an effective solution.

Key words: decision making, effective solution, information and communication technology, forecasting, thinking.

Dovzhenko T. Influence of Domestic Environment on the Child of Teens

In the article the role of parents is exposed in the forming of the first social environment of child. The next points are characterized: the content of mutual rela-

tions between parents and child, the features of child's emancipation (emotional, behavior, normative) in teens which is determined by two groups of necessities: necessity of territorial autonomy (privatization); necessity of belonging to the group, to be in a company (afiliation). Democratic style of relations between parents and child in the family is specified, which is an instrument for the successful socialization in teens.

Key words: teens, family, parents, emancipation, afiliation.

Horokhovska T. Peculiarities of the Forming of Future Lawyers' Professional Speech Culture

The article deals with peculiarities of the forming of future lawyers' professional speech culture. These peculiarities are directed at the educational process at the linguistic discipline lessons to form the students' four groups of skills: 1) subject and practical skills; 2) subject and intellectual skills; 3) signal and practical skills; 4) signal and intellectual skills.

Key words: language culture, speech culture, professional speech, language of law.

Ignashina-Stokolyas A. Picture as Basis of Trade Artistic Education

The questions of preparation of specialists of creative direction are examined in the article, in particular from a fine art. Methods and ways of forming of trade artistic education and trade are offered on foundation a picture, as basic discipline.

Key words: picture, artistic culture, fine art, artistic trade education.

Ignatyuk O. Creativity of the Teacher of a Higher School as a Basis of Development of the Subjects of Educational Process

The article is devoted to research of essence of creativity in professional activity of the teacher of a higher school. In the centre of attention there are questions connected to definition of features in preparation of the future experts of technical universities to creativity in teaching activity.

Key words: teaching activity; creativity; the teacher of a higher school; the professional competence; technical university; professional training.

Ivahnenko A. Features of Development of Shallow Movements of Deaf Children of Midchildhood

The state of formed of shallow movements of brushes and fingers of hands of deaf children of midchildhood is considered. The comparative analysis of indexes of development of shallow movements of deaf junior schoolboys and their persons of the same age is conducted with the stored ear. In an experiment took part 114 children of midchildhood with the stored ear and 93 deaf junior schoolboy. Reliable differences are set in development of shallow movements of brushes and fingers of hands of deaf children of midchildhood by comparison to their persons of the same age with the stored ear. The analysis of age-dependent and sexual features of increase of indexes of shallow movements is conducted for deaf children of mid-

childhood. Pedagogical supervisions which are conducted during an experiment are presented.

Key words: shallow movements, development, research, deafness, junior schoolboys.

Izbash S., Lysenko J. Influence of Personality Qualities of Leader on Efficiency of Management Educational Establishment

In the article authors, examining the problem of management school, accent attention on the necessity of development of personality qualities of leader as a important condition of effective management educational establishment. Factors which influence at choice style management of leader are set, the criteria of effective activity of educational establishment are certain.

Key words: personality qualities, self-development, effective leader, style of management, communicative qualities, psychologically-physiology qualities, productivity of work, psychological climate.

Karakatsanis T. Features of Work with Gifted Students at Teachers' Training College

The article is devoted to defining the features of work with gifted students at teachers' training college.

Key words: giftedness, gifted students, teachers' training college.

Karalkyna K. To the Question of Moral Regulations of Medical Workers' Professional Activity

The article deals with the features of transformation of moral bases of medical activity; much attention is given to the leading principles of medical workers' activity.

Key words: moral principles, medical workers.

Kazakova N., Pisotska L. Regulatory and Legal Supply of the Management of Preschool Education Development in Ukraine

Analysis of regulatory and legal supply of the management of preschool education development, in particular, Laws of Ukraine "About Education", "About preschool education", "About child welfare", "Statute about preschool educational establishment" have been done in the article. Attention is paid to the role of these documents in conservation and development of the preschool education.

Key words: preschool education, management, law, regulatory and legal supply, instruction.

Kemkina V. The Pedagogical Conditions for the Correction of the Motor Areas of Adults with Acquired Blindness Means of Gaming Activities

The thesis is devoted to the problem of motor sphere correction of adult blinds by means of game activity. The theoretical and methodical generalization and new solving of the scientific problem of adult blinds at the age of 22-35 motor sphere correction by means of game activity, that is displayed in its program

development, model and technology. The new conceptual, methodological approach of principle to the motor sphere correction of adult blinds, that is considered as a factor for its efficiency increasing, has been offered in the work.

Key words: correction, compensation, adult blinds, correctional-pedagogical process, game activity, motor sphere, goalball, social adaptation, integration, psycho-physical abilities, speech support.

Koloskina O. Description of Model of Process of Conscious Capture by the Student of Primary School National Values on the Lessons of Ukrainian and Ethnology

The article deals with the model structure of the process of conscience learning of national values by a pupil of a primary school. It is regarded on the level of conscience and self-conscience forming of the personality. The structural components of the model on the first level are the emotional component and the rational one. Their integral function is the reverse of a national conscience of a pupil to his personal "I". The cognitive, the emotional and the behaviour components are on the second level. Taken together they provide the self-forming of values of national culture. There exist inner links between the model components as well as its links with environment factors.

Key words: model, national conscience, national self-conscience, structural components, links between components.

Kornilova N. Factors That Influence on the Management of Human's Movements

In the article factors that influence on the management of human's movements are considered, essence of concepts "management of movements", "coordinational abilities", "skillness" are determined and scientifically grounded.

Key words: traffic control, level, structure, information, motion.

Koteluh M. The Professional Training of Law Enforcement Professionals to Work in Extreme Situations of Professional Activity

The article is devoted to the research of professional training of future specialists of law enforcement authorities whose official activity is related to execution of duties in extreme terms. General description of extreme situations is given in activity of workers are considered law-enforcement, adjusting of professional preparation of workers are considered law-enforcement is certain to the actions in extreme terms.

Key words: professional training, extreme situations, extreme terms, future specialists of law-enforcement, traumatism, improvement.

Kozhevnikov V. Components and Mechanisms of Providing Continuity of Special School and Higher Education Institutions in the Organizational Activities of Teachers

The article reveals the essence of meaningful organizational and didactic providing of continuity of special schools and higher education institution in the teaching activities of teachers and lecturers and sors teaching staff.

Key words: organizational and didactic providing, continuity, ing activities of teachers and lecturers, components and mechanisms of providing continuity.

Kramarenko A. Structure and a Content of Preparation of the Future Teachers-Researchers in Branch of Pedagogic and a Procedure of an Elementary Education

In the article structure and content of preparation of the future teachers-researchers in branch of pedagogic and procedure of an elementary education are revealed, the certain defects which should be considered at improvement of vocational training of the specified teachers are allocated.

Key words: curriculum, master, future teachers-researchers in branch of pedagogic, procedure of an elementary education.

Kramarenko T. Educational Dialogue as a Means of Implementing of Pedagogical Interaction by Means of Information Technologies

The article deals with the problem of educational dialogue as means of implementing of pedagogical interaction by means of information technologies; authors' sights at the phenomenon of the educational dialogue mediated by information technologies are also described.

Key words: dialogue, educational dialogue, information technologies, pedagogical interaction, education, functions of educational dialogue, metacommunication.

Kurinna A. Education Word: Word-Centrist Aspect of Pedagogical Co-Operation

The ways of forming of the word-centrist approach of pedagogical co-operation are considered.

Key words: word-centrist approach, education, pedagogical co-operation.

Kutyk O. The Use of Method of Linear Cross-Correlation-Regressive Analysis Is in Informative Providing Of Management Quality Of Education

The article describes the use of correlation analysis in pedagogic. Concept of correlation relationship and its main characteristics are described. Possibilities of the correlation coefficients application according to the type of scale that was used to measure variables are presented.

Key words: correlation regressive analysis, coefficient of correlation, variable values, informative providing, quality management of education.

Lazarenko G. Musical Art Is one of Effective Facilities of Forming of Artistically-Aesthetic Taste of Children of Preschool Age

In the article positive influence of musical art on formation of is art-aesthetic taste at children of preschool age in the course of its perception reveals.

Key words: aesthetic taste, art taste, music, perception of pieces of music, children of preschool age.

Lazareva K. Interrogative Activity of Junior Schoolchildren in an Educational Dialogue

In the article on the basis of the conducted theoretical research the necessity of priority of dialog co-operation of subjects of modern educational process is grounded. But substantial efficiency of such co-operation is possible only on condition of active interrogative activity of students, which is provided their developed abilities to put itself and to educational surroundings cognitive questions. Didactics importance of the system of student's questions opens up in the successful mastering base for junior schoolchildren descriptive knowledges and abilities.

Key words: dialog, interrogative activity, junior schoolchildren.

Malnieva O. Intercommunication of Pedagogical Culture and Image of Teacher

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature the essence of concepts “pedagogical skill”, “professional culture”, “pedagogical culture of the teacher” is opened; the interrelation between pedagogical culture of the teacher and image of the teacher which is created on the basis of the developed pedagogical culture is revealed.

Key words: pedagogical culture, image of teacher, pedagogical trade.

Mashkina L. Forming of Professional Competence of Future Teacher of Primary School in the Process of Pedagogical Practice

The article is dedicated to the revealing of the notion of professional students' competence teacher in primary school and the system of its formation in the process of pedagogical practice. The main aspects of this problem in the context of the multileveled preparation of the future specialists are shown.

Key words: professional competence, pedagogical practice, methodological system, through program of practice.

Mezhenina L. The Modernization of the Control Function in the System of Management of Educational Institution

The article describes a modern view on the content and purpose of control as a function of management of the educational institution; some innovations in monitoring activities are given; the managing actions of a school administrator during

the control that influence on the teacher's motivation, his creative work and self-development.

Key words: control, management function, conceptual bases, control focus, content control, forms and methods of monitoring, research, motivation control.

Minayev Yu. Walkthrough of Educational and Methodical Literature Within the Limits of the Special Course “Technology of Critical Thinking” for Future Teachers of Physics

The article reviews the scientific and methodological researches conducted under the supervision of the author. The results of researches are used as the factual material in the consideration of one of the key themes of the special course for future physics teachers.

Key words: critical thinking technology, analysis.

Molchanuk O., Demina Yu. The Creative Activity as the Psychological and the Pedagogics Problem

The analysis of the psychological and pedagogical literature to study the problem of creative activity grounds us to consider expedience of realization the substantive provisions in the process of future teachers' professional preparation in the conditions of higher educational establishment.

Key words: creation, creative activity, pedagogics of creation.

Oblyes I. Essence Description of Professional World View as Inalienable Component of Future Specialist's Professionalization

The article disclosed the essence of professional world view of future specialist as inalienable component of professionalization, its structure, levels, future steps of formation are revealed.

Key words: professional quality, professionalization, professional activities, professional training.

Onofriychuk L. Components Modeling of Future Educators for Administrative Activity while Teaching Professionally-Oriented Courses

The article exposes the problem of training future educators for administrative activity, said the notion of „model”, modeling components are determined during training.

Key words: education, future teachers, management activities, vocational-oriented subjects.

Poliakova I. The Problem of the Creativity's Qualities in the Process of the Future Teachers' Professional Training at Primary School: Theoretical Aspect

The problem of the creativity's qualities in the process of the future teachers' professional training at primary school is considered in this article.

Key words: creativity, creative pedagogy, creative personality.

Prykhodchenko K. Multidimensionality of Modern Transformation Changes of Newfunctional Educator Influences on Personality

In the article the multidimensionality of modern transformation changes of newfunctional educator influences on personality is exposed.

Key words: educator influence, personality, transformation change.

Ptakhina O. The Application of Technology of Projecting in the Process of Preparation of the Specialists of Economic Direction

The possibility of using of the pedagogical projecting in the professional preparation of specialists allows to form special knowledge, abilities and habits according to the standards of behavior and professional qualities necessary for productive job. The technology of projecting is a system of scientific grounded actions which guarantee the achievement of the aim of this preparation.

Key words: the technology of projecting, the pedagogical process, the stage of projecting.

Rozhnova T. Scientific and Methodological Recommendations Over Implementation of Management Model in Vocational School Based on Innovational Technologies

The article exposed the peculiarities of modeling management of vocational training educational institutions; the scientific problems of modeling managerial processes on the basis of implementation of modern principles and innovational technologies for future development of education institutions and supplying the economy of Ukraine with highly qualified workers are exposed in the article.

Key words: management of the vocational training, educational institution, scientific and methodological institutions, model of management, the principle of innovation, innovational technologies, qualified specialists.

Ryabovol L. Laws Didactics in Education Law: the Nature and Features of Implementation

The article analyses the approaches to defining the notion of didactics law, peculiarities of their action in the course of training in law school with regard to the provisions of synergy.

Key words: laws of didactics, education law, school legal education, synergistic approach.

Sachava K. The Interaction Between School and Family in Shaping the Educational Diligence of Schoolchildren

In this article the problems in the process of interaction between school and family in shaping of educational diligence of schoolchildren are defined. The author has analyzed the traditional and non-traditional forms of such interaction. The examples of traditional forms are: visiting parents at home, inviting parents to school on open days, themed evenings of questions and answers, common intellec-

tual games, etc. The non-traditional forms are: pedagogical landing, The Tree of Rodovid, a family bridge and some others.

Key words: educational diligence, students, family, school, forms of interaction.

Samoshkina N. Peculiarities of Independent Educational Activity Content in the Training of Primary School Teachers

The problem of organization of future primary school teachers' independent educational activity is covered. An analysis of the structure of notion 'independent educational activity' is performed, the conditions of effective organization of independent educational activity in a high school are proved. The role of independent educational activity in the training of primary school teachers is evaluated. Examples of different kinds of independent educational tasks which are appropriate for pedagogy teaching are given.

Key words: independent educational activity, cognitive activity, kinds of independent educational activity, training of primary school teachers.

Sokolovsky V. The Determination of the "Emotional and Volitional Culture" Meaning in the Modern Psychological and Pedagogical Literature

The article is devoted to the analysis of different approaches in determination of the meaning of emotional and volitional sphere of personality formation in psychological and pedagogical literature. The maintenance of the emotion and will as components of the personality's emotional and volitional culture is found out.

Key words: emotion, will, emotional and volitional sphere, emotional and volitional culture, personality.

Stepanyuk K. The Basic Approaches to Formed Research Abilities of the Future Teachers of Elementary School

The article is focused on the basic approaches, it is marked that a methodological basis to formation of research abilities the future teachers of elementary school. The general characteristic of each approach is submitted.

Key words: activity approach, learner oriented approach, synergistic approach, modeling, system approach, competence build approach.

Sushchenko L. Pedagogical Bases of Scientific Search of Ways of Creative Activity of Personality in out-of-School Establishment

In the article pedagogical principles of organization of creative activity of personality in the conditions of out-of-school establishment are described. The analysis of the marked problem from positions of approach of the systems is carried out.

Key words: pedagogical bases, work, creative activity, personality, out-of-school establishment.

Svatjev A. Forming of the Valued Relation of Future Trainer-Teacher to Professional Activity

In the article some features of forming of the valued relation of future trainer-teacher are lighted up to to professional preparation in higher educational establishments.

Key words: trade education, preparation, readiness, values, trainer-teacher, professional activity.

Tkachenko O. Categories “Assessment” and “Assessment Activity” in Pedagogics of Higher School

The article deals with the analysis the of the main approaches to the definitions of “assessment” and “assessment activity”, its functions, the comparative analyses of traditional and new system of marks in the theory and practice of higher school, the structure of the assessment activity in the context of teacher’s professional and pedagogical activity.

Key words: assessment, assessment activity, function of mark.

Tolmachova I. Creation and Usage of Tasks Collection by Primary Schoolchildren

Didactic aspects of realization of a task of primary schoolchildren’s subjectness in the tasks collection making and usage by them in the developmental education of Elkonin and Davydov technology are covered on basis of analysis of scientific literature and operational experience.

Key words: the developmental education of Elkonin and Davydov tecnology, a subject of educational activity, a teacher, a primary schoolchild, tasks collection.

Ushkvarok O. Social Portrait of Juveniles in Contact with the US Law Enforcement Agencies

The article overviews the social dimensions of US juveniles who contact with law enforcement agencies, analyses their proneness to offending due to gender, ethnic and racial characteristics of a personality and outlines the aspects of contacts between juveniles and police.

Key words: juveniles, offending, victimization, gender, ethnicity, racial group.

Yermak L. Professional Training of Future Specialists for the Tourist Industry in New Zealand

In the article experience of preparation of experts in tourism sphere in New Zealand is considered.

Key words: experience of vocational training, tourism industry.

Zabeyvorota I.N. Motivation as a Function of Personnel Management

This article illustrates the essence and the role of motivation of staff members as the management function of a general education institution, gives providing

strategies, motivational conditions, factors and methods for the work of the educational specialists and widespread support of the institution.

Key words: motivation, staff, funktsiya control strategies, conditions, factors and methods of motivation of teachers and their incentives.

Zarichansky O. Content and Activity of Legal Education of Future Specialists of Life Safety

The article considers the legal education of future professionals of life safety as a systematic and meaningful impact on the consciousness and culture of the behavior of students in order to create a sense of respect for the right skills and compliance regulations on the basis of a worldview in the modern construction of the Ukrainian state. Based on this legal culture of students has the opportunity not only to consolidate existing relationships in society, but also create new connections that are often society and expresses its interests the legislator consciously seek to.

Key words: legal consciousness, legal culture, gal education, professional life safety, university of Emergencies of Ukraine.

Zavorotna Y. Value of Individual Approach in the Management Methodical Work of Teachers of General School

In the article attention is concentrated on efficiency of management process which depends on ability of head master to manage school methodical service as integral pedagogical system, to render assistance to professional and personality growth of teachers of general school, using here the individual going near each.

Key words: methodical work, personality approach, individuality, pedagogical capabilities, trade of teacher.

Zelensky R. Factor-Criterion Model of Evaluation of Level of Formation of Responsibility

In the article on the basis of specification of criteria and indexes formation of responsibility the factor-criterion model of its estimation has been developed, the level of formation and the degree of display of this quality within the students of experimental and control groups on the establishing stage of the experiment by means of using the complex of proper methods have been found out.

Key words: responsibility, factor-criterion model, coefficient of display.

Zinchenko V. Quality of Formation in the Scientific Literature

In article definition of quality of formation in different socially-humanities, and also understanding of essence of quality of formation in pedagogies from a position of use of different methodological approaches is considered.

Key words: quality, quality of formation, quality of teaching and educational process, results of training.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 16 (69)

Виходить 4 рази на рік

Редактори: С.А. Козиряцька, Г.І. Гутман
Технічний редактор А.А. Ільєнкова

Підписано до друку 30.06.2011.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 25,81. Обл.-вид. арк. 29,09. Тираж 500 пр. Зам. № 43-10Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.