

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 17 (70)

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 загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17 (70). – 468 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	Сіднев Л.М.
доктор соціологічних наук, професор	Скідін О.Л.
доктор педагогічних наук, професор	Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор	Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
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 редактору 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

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Долапчі А.Ю.</i> РОЗРОБКИ З УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ГІМНАЗІЯХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.	9
<i>Жидких Т.М.</i> ПЕРІОДИЗАЦІЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	15
<i>Ігнат'єва А.І.</i> ОСНОВНІ ВІХИ ЖИТТЯ ТА НАПРЯМИ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Я. П. РЯППО	21
<i>Кондрашина Г.В.</i> ВИТОКИ ІДЕЇ ПІДГОТОВКИ Й КОНТРОЛЮ ЗА ДІЯЛЬНІСТЮ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	26
<i>Мірошниченко В.М.</i> ОКРЕМІ АСПЕКТИ ІСТОРИЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ ЯК МЕТОДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	32
<i>Петренко Н.В.</i> ОСВІТНІЙ ТУРИЗМ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. (УРОКИ МИНУЛОГО ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ)	37
<i>Разуменко Т.О.</i> ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКТУВАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ФАКУЛЬТЕТСЬКИХ РАД: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	47
<i>Розгон В.В.</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ ДОШКІЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	51
<i>Свиридова Г.Г.</i> ШЛЯХИ Й ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ, СІМ'Ї, ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ГРОМАДСЬКОСТІ В МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ УКРАЇНИ В 20-Х РР. ХХ СТ.	56
<i>Смолянук Н.М., Собченко Т.М.</i> ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.....	60
<i>Твердохліб Т.С.</i> ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГУМАНІЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВИКЛАДАЧІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ.....	67
<i>Ткаченко Л.П.</i> РИТОРИКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ (ХVІІ – ХVІІІ СТ.)	74
<i>Чепіль О.Е.</i> СТАНОВЛЕННЯ ГЕРМАНА ГМАЙНЕРА ЯК ПЕДАГОГА ТА ГРОМАДСЬКОГО ДІЯЧА	81
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>Белякова О.С.</i> ЗАГАЛЬНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ВИДИ	88

<i>Бикова В.О.</i>	ЩОДО СУТНОСТІ ФЕНОМЕНУ “КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ФАХІВЦЯ”	93
<i>Волкова Н.П.</i>	САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	97
<i>Гаркуша І.В.</i>	ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕКЛАМІСТІВ.....	106
<i>Грубіч Д.Ю.</i>	ЗАГАЛЬНОПРАВОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	111
<i>Єсіна Н.О.</i>	СУТНІСТЬ ТА УМОВИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	115
<i>Калита О.М.</i>	ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ	120
<i>Каралкіна К.В.</i>	ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ Л. КОЛЬБЕРГА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МЕДИКІВ	128
<i>Клочкова Л.И.</i>	ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА.....	136
<i>Кудінов М.В.</i>	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ГОТОВНОСТІ ДО АВТОМАТИЗОВАНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	142
<i>Лесь Т.Г.</i>	АНАЛІЗ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ.....	149
<i>Осадченко І.І.</i>	ТЕХНОЛОГІЯ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	156
<i>Порохня Л.А.</i>	СУТНІСТЬ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ	162
<i>Приходченко К.І.</i>	КОНЦЕПЦІЯ “НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ” ЯК МАКСИМА БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ.....	166
<i>Скворцова С.О.</i>	ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	177
<i>Токарева А.В.</i>	УРАХУВАННЯ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТУ ПРИ ПОБУДОВІ МОДЕЛІ ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ.....	183
<i>Шеплякова І.О.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ПРАВОЗНАВЦІВ.....	188

Яценко О.М.

ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЇ ВІРИ Й НЕОБХІДНІСТЬ ЇХНЬОГО ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ	192
--	-----

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Вайновська М.К.

ТЕХНОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СЛОВЕСНОЇ ТКАНИНИ ТЕКСТУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ	197
---	-----

Мусаєв К.Ф.

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ СХОДЖЕННЯ ВІД АБСТРАКТНОГО ДО КОНКРЕТНОГО ДЛЯ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	210
---	-----

Мусхаріна Ю.Ю.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО ОЗДОРОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ	214
---	-----

Ткаченко І.В.

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ	219
--	-----

ВИЩА ШКОЛА

Біницька О.П.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	226
--	-----

Бондаренко Ю.В.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЯКОСТІ ЗНАНЬ ТА ЯКОСТІ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФТЕХОСВІТИ.....	230
---	-----

Давидова Ж.В.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	235
--	-----

Дмитренко Т.О., Яресько К.В.

БАГАТОВИМІРНА ІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	241
---	-----

Жерновникова О.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	246
---	-----

Зайковська С.В.

ПОНЯТТЯ “Я-ОБРАЗУ” В КОНТЕКСТІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНOSTІ В СОБІ В СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	250
---	-----

Зінченко В.О.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ	255
--	-----

Іваницький О.І.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	265
---	-----

<i>Ігнатюк О.А.</i>	СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ІНЖЕНЕРІВ НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	272
<i>Канівець М.В.</i>	ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	278
<i>Коробчук Л.І.</i>	ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТІСТНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ	285
<i>Крамаренко Т.В.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ ВИКЛАДАЧАМИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЇХ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	290
<i>Кузнецова О.Ю.</i>	ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ	295
<i>Леснік В.О.</i>	ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	301
<i>Манохіна І.В.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	305
<i>Маріна О.В.</i>	ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	310
<i>Марченко О.Г.</i>	АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	315
<i>Михайличенко В.Є., Полянська В.В.</i>	РОЛЬ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ	322
<i>Мінкова О.Ф.</i>	САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	328
<i>Мостова А.О.</i>	ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	332
<i>Осова О.О.</i>	ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА СЛОБОЖАНЩИНІ	336
<i>Перепльотчиков Д.О.</i>	МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЮСШ.....	340
<i>Петриченко Л.О.</i>	ДИДАКТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	346

<i>Попова О.П.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ І СУТНІСТЬ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	353
<i>Порох Д.О.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	359
<i>Приходько Т.П.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ МОТИВАЦІЇ НА ПЕДАГОГІЧНУ САМООРГАНІЗАЦІЮ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	366
<i>Птахіна О.М.</i> ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	371
<i>Путій Т.М.</i> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	377
<i>Семенова М.О.</i> ЕТНОГРАФІЯ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ.....	383
<i>Сирих Ю.С.</i> ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	389
<i>Стяглик Н.І.</i> КОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ РІЗНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.	395
<i>Темченко О.В.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	400
<i>Тимошенко В.В.</i> РОБОТА СПОРТИВНОГО КЛУБУ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС.....	407
<i>Хатько А.В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ.....	412
<i>Чван В.М.</i> РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА В ОВОЛОДІННІ ПРОФЕСІЄЮ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РЕФОРМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	417
<i>Чекарамит Л.В.</i> ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ УНІВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕСЕ ПРЕПОДАВАННЯ ПЕДАГОГІЧЕСКИХ ДИСЦИПЛІН	421
<i>Чепурна В.О.</i> РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	429
АНОТАЦІЇ.....	436
АННОТАЦИИ.....	448
ANNOTATION.....	460

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ДОЛАПЧІ А.Ю.

РОЗРОБКИ З УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ГІМНАЗІЯХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

Характерною ознакою сьогодення є наявність глибинних і стрімких трансформацій різних сторін суспільного життя, забезпечення якості яких покладено на освіту. У Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. виняткове місце посідає проблема визначення пріоритетних напрямів розвитку системи національної освіти. Розв’язання актуальних освітніх завдань безпосередньо пов’язане з рівнем педагогічної та методичної підготовки вчителів. Причому її вдосконалення можливе не лише шляхом розробки та затвердження в педагогічній освіті нових теоретичних концепцій, а й через вивчення та використання позитивного історичного досвіду. Багатим джерелом такого досвіду є вітчизняна педагогіка. Вагомими є напрацювання вчених у другій половині ХІХ ст. Тож сучасна педагогічна теорія та практика мають можливість використати прогресивні здобутки минулого й трансформувати їх позитиви в реалії сучасної освітньої практики, зокрема щодо педагогічної та методичної підготовки студентів – майбутніх учителів іноземних мов, усвідомлення ними місця й можливостей свого предмета в змісті освіти.

Особливий інтерес викликають теоретичні й методичні праці таких учених дореволюційного періоду, як: В. Водовозов, Е. Ердман, С. Любомудров, В. Фабріцієв. Спираючись на специфічні цільові настанови вивчення іноземних мов у вітчизняних гімназіях, вони розробили ряд важливих педагогічних настанов у навчанні цього предмета та цінні методичні рекомендації, які можуть бути ефективно впроваджені як у шкільній практиці, так і в підготовці майбутніх учителів до викладання іноземних мов.

Метою статті є висвітлення позитивних педагогічних і методичних розробок у викладанні іноземних мов у вітчизняних гімназіях другої половини ХІХ ст.

Проведений аналіз дав змогу встановити, що в другій половині ХІХ ст. у викладанні давніх і нових іноземних мов використовували переважно словесні, наочні та практичні методи організації навчальної діяльності учнів. З огляду на рівень розробки дидактичної теорії розповіді-пояснення, пояснювальне читання художнього твору та рідко лекції використовували як провідні словесні методи в навчанні мов у гімназіях.

Пояснювальні записки до навчальних планів, затверджених протягом досліджуваного періоду, завжди досить детально описували зміст навчання дисци-

плін для кожного класу гімназії, розподіл навчального матеріалу по класах, типи вправ і види діяльності, у яких мали вправлятися учні.

Водночас встановлено, що найчастіше кожен викладач самостійно вирішував, яким чином йому викладати. Так, викладачі мов вдавались на уроках до читання характерних уривків з прозаїчних та поетичних творів видатних постатей античності, додаючи при цьому свої коментарі й висновки, виводили загальні закони для того чи іншого роду твору і, таким чином, виводили правила теорії на основі певних літературних.

У цілому ті або інші методичні напрацювання, знахідки у викладанні будь-яких дисциплін були здебільшого досягненнями окремих учителів і результатом їх власного досвіду викладання.

Головним чином учителі-практики у викладанні гімназичних дисциплін виходили з вимог навчального плану та пояснювальних записок до них. Контролюючі органи практично не керували процесом упровадження ефективного педагогічного й методичного досвіду в практичну діяльність гімназій, а лише здійснювали нагляд за станом гімназичної освіти.

Протягом другої половини XIX ст. найвагомішими методами навчання були визнані практичний і наочний. Їх рекомендували використовувати при навчанні всіх предметів, а в навчанні давніх та нових мов їх вважали найбільш ефективними.

Одним з найбільш поширених практичних методів навчання іноземних мов був *переклад*. Широке використання в навчанні різних видів перекладу обґрунтовано рядом міркувань: 1) так простіше, зручніше й швидше можна пояснити та завчити навчальний матеріал; 2) виконання перекладу базується на свідомому логічному мисленні; 3) переклад дає змогу простежити зв'язок мови, що вивчається, з рідною мовою, виділити спільне та відмінне.

Вивчення спогадів випускників Харківських гімназій (О. Стуллі, Т. Селіванова, М. Сумцова, О. Барвінського і Є. Олесницького) свідчить, що, оскільки вправи на переклад були одним з основних прийомів навчання давніх і нових мов, у вітчизняних гімназіях застосовували їх різні види, хоча пропонували дотримуватися певної послідовності їх виконання, що дає змогу говорити про прагнення забезпечити певну системність в організації навчального процесу. Так, письмові вправи треба було виконувати в такій послідовності: а) письмовий переклад частини твору тільки-но усно перекладеного на уроці; б) письмовий переклад частини тексту, перекладеної усно на попередньому уроці; в) письмовий переклад частини тексту, перекладеної на одному з уроків на останньому тижні; г) письмовий переклад частини тексту, заданого на урок, що відбудеться; д) письмовий переклад частини тексту, яку передбачалося задати на наступний урок [10, с. 2–5].

Щодо тренування учнів у читанні класичних творів на уроках, то вчителі намагалися добитися, щоб учні прочитали якомога більше з кожного твору, визначеного програмою.

Слід зазначити, що організація навчання читання й видів роботи з текстом при навчанні читання протягом досліджуваного періоду змінювалась. Освітняни та вчителі, наприклад, члени педагогічного відділу Харківського історико-філологічного товариства (В. Бузескул, М. Висоцький, К. Дідріхсон, А. Клоповський, А. Левандовський та ін.), прагнучи вдосконалити види роботи з навчання читання, вносили пропозиції й вдавалися до практичних заходів, спрямованих на модернізацію педагогічної практики. Так, А. Левандовський розглядав як шкідливе позбавлення учнів можливості набути навичок самостійного читання, зокрема, вважав, що розвитку навичок самостійного читання сприяє курсорне читання уривків з античних текстів. Він наполягав, що читання в класі має завжди супроводжувати дослівний переклад [10, с. 7–8].

В обґрунтуванні навчання давніх, насамперед, нових мов, зокрема щодо читання творів видатних діячів минулого, лежало розуміння того, що ця діяльність не лише спонукає учнів до зосередженої та вдумливої роботи, а й впливає на духовні риси учнів, прагнучи не стільки забезпечити їх достатньою кількістю знань, скільки надати їм духовної сили, яка робить людину здатною не лише до напруженої наукової праці, а й до свідомого ставлення до проблем, що постають у житті, їх правильної оцінки та посильного розв'язання. Оскільки християнство й класицизм становили основу всіх культурних надбань, то саме вони визначались як орієнтир у наданні адекватної загальної освіти.

На розвиток навичок письма відводилося 10–15 хвилин уроку. Основними видами роботи були списування з дошки, письмові відповіді на запропоновані питання, підбір і виписування прикладів з текстів для ілюстрації граматичного матеріалу, який було вивчено. На середньому та старшому етапах навчання іноземної мови основними видами письмових вправ були: виклад прочитаного на основі наданого плану, складання невеликих переказів на тему статей, які були прочитані в класі, письмове відтворення невеликих оповідань або творів, які начитувались учителем, складання листів [7, с. 157].

Оскільки впродовж досліджуваного періоду в теоретичній педагогічній думці активно відстоювалися переваги наочних методів навчання як допоміжних до практичних методів (М. Бунаков, В. Вахтеров, П. Каптерев, М. Корф, Д. Тихомиров, К. Ушинський та ін.), їх почали активно впроваджувати в практику навчання мов у гімназіях.

Крім використання конкретних предметів, картин, малюнків, табличок, учитель міг використовувати певні жести, що в цілому робило процес навчання більш живим, зрозумілим, цікавим, значущим для учнів. Прагнення використати переваги наочності знайшли відображення й у створенні посібників та книжок для читання.

Передові вчителі-практики розуміли, що наочні засоби навчання є невід'ємними для розвитку особистості взагалі, сприяють правильній організації процесу пізнання й навчання дитини, розвивають інтерес і допитливість, формують самостійне мислення та, прагнучи вдосконалити процес навчання, намагались широко їх використовувати. Так, О. Аршаніцин, розробляючи власну методичну систему навчання нових мов, основний наголос робив на використанні спеціальних табличок, які мали не лише посилити зацікавлення учнів у навчанні, а й сприяти розподілу та систематизації навчального матеріалу [6, с. 62].

Гімназії відчували суттєву потребу в забезпеченні засобами наочності. Така потреба зумовила звернення вчителів до самостійної розробки ними наочних навчальних засобів. Так, учитель гімназії С. Цибульський розробляв настінні таблиці для полегшення вивчення даних про часи Давньої Греції та Риму [2].

Член Харківського історико-філологічного товариства Б. Краєвський розробляв спеціальні таблиці для використання у викладанні німецької мови [3, с. 112–116]. Ці таблиці були призначені для навчання граматичного матеріалу. Автор називав таку модель навчання графічною. Він будував таблиці на дошці під час викладання в класі, поділяючи кожну таблицю на відповідні частини, відштовхуючись від концентричної побудови навчального процесу. На кожному уроці за допомогою побудованої таблиці спочатку проводилося повторення засвоєного раніше навчального матеріалу, а потім переходили до обговорення нового матеріалу [3, с. 112].

У цей період багато творчо налаштованих викладачів намагались зробити процес навчання мов більш цікавим та значущим для учнів. Наприклад, І. Нетушил, базуючись на власному досвіді роботи в гімназіях Харкова, відзначав, що гімназисти із задоволенням заучували сухий і нудний матеріал, якщо він був представлений у віршованій формі [4, с. 211].

Поширеною й цікавою формою роботи в гімназії стали навчальні екскурсії. Вони були рекомендовані Міністерством народної освіти в усіх навчальних округах. Під час екскурсії розв'язували методичні, педагогічні та психологічні завдання, створювали можливості для організації неформальних стосунків з учнями в умовах реального життя.

Розробці позашкільних форм роботи приділяли серйозну увагу як на рівні Міністерства народної освіти, так і на рівні кожної окремої гімназії, зокрема з метою поліпшення результатів навчання кожної з дисциплін. Усвідомлюючи важливість позаурочного спілкування вчителів та учнів під час спільної роботи, кожний навчальний заклад залежно від місцевих умов, головним чином залежно від педагогічного персоналу, вирішував питання вдосконалення навчання читання, організації практичних занять та учнівських гуртків.

В. Фармаковський розглядав як важливу позаурочну форму ігри учнів під час перерви. Він виділяв ігри, що імітують побут трудового середовища (вправи з м'ячем, обручем, мотузкою, палицею), та ігри, засновані на імітуванні тварин,

наголошуючи на тому, що вони є плідними для формування уявлень і збагачення лексичного запасу дітей [9, с. 271].

В. Вальтер був ініціатором клопотання перед Попечителем Харківського навчального округу з приводу введення в позашкільні години усних бесід, впродовж яких кожний учень міг би під керівництвом учителя висловити іноземною мовою (він писав про навчання французької мови) цікаві, зрозумілі для учнів думки. Він пропонував також використовувати активні групові форми роботи, при використанні яких більш сильні учні могли допомогти слабшим; а фрази, які починає один учень, могли б продовжувати інші [8, с. 27].

Іншими формами вдосконалення знань та вмінь учнів з давніх і нових мов були святкування ювілеїв видатних громадських діячів, письменників і поетів минулого, літературно-музичні ранки й вечори, постановки вистав, заснування поетичних розділів у гімназичних журналах.

Аналіз матеріалів Державного архіву Харківської області, Державного архіву м. Києва, Київського історичного архіву, Державного архіву Одеської області та педагогічних джерел (роботи А. Єчинаца, К. Люгебіля, А. Нейфельда, В. Фармаковського, К. Фогта та ін.) дає підстави говорити про розмаїття прийомів, рекомендованих для використання в навчанні різних аспектів давніх та нових мов.

Наприклад, при навчанні читання В. Аппельрот виділяв як найбільш дієві два прийоми навчання читання: осмислене читання, коли учень розуміє те, що він читає, та декламація або художнє читання, коли учень розуміє й відчуває те, що він читає. Під навчання учнів якісного читання В. Аппельрот вимагав забезпечення їх “гарними зразками для імітації”, запобігання монотонності, чому, як він вважав, могло сприяти художнє читання текстів рідною мовою, вивчення напам’ять віршів та уривків прози, відбір творів і уривків з них з глибоким художнім або філософським змістом [1, с. 222].

Викладач Полтавської гімназії під час навчання учнів складала вислови латинською мовою відстоював такі прийоми: спочатку учні знайомилися з тим, як за допомогою відмін та відмінювання в латинській мові виражати відмінки, числа, особи в російській мові. Учень мав утворювати вислови латинською мовою після того, як він усвідомлював взаємозв’язки між словами у висловах рідною мовою. Метою було перевести акцент у навчанні з перекладу як виду навчальної діяльності на розвиток уміння перекладати. Навчання укладати іншомовні вислови здійснювалося за допомогою кількох прийомів:

- учитель промовляв будь-який вислів з підручника, а учні мали виділити в цьому вислові підмет;
- учитель промовляв вислів окремо по словах, водночас перекладаючи кожен на латинську мову;
- перевірка вчителем перекладу всього вислову: учитель виправляв учнів, надаючи правильний варіант, та переходив до наступного речення [5, с. 36].

У цілому в навчанні мов у старших класах гімназій активно використовували списування з книжки, пояснювальні диктанти, заучування віршів та уривків з прози напам'ять і письмове записування їх з пам'яті в класі, практичні вправи у використанні різноманітних граматичних форм, бесіди про картини, читання текстів і творів з усною та письмовою передачею прочитаного тощо. У нижчих класах гімназій активно використовували пояснювальне читання, пояснювальні диктанти, заучування віршів і прози напам'ять, граматичні вправи тощо.

Отже, що в другій половині XIX – на початку XX ст. у гімназіях при навчанні іноземних мов використовували переважно словесні (пояснювальна розповідь), наочні (демонстрація, ілюстрація), практичні методи (вправи) навчання, які були спрямовані на реалізацію мети й завдань гімназичної освіти в конкретний історичний проміжок часу.

Значну увагу в цей період було приділено запровадженню ряду форм позаурочної роботи учнів для підвищення якості навчання давніх і нових іноземних мов та їх засвоєння як провідної складової змісту навчання у вітчизняних гімназіях. До провідних з них належали: літературні бесіди, пояснювальне читання, екскурсії, постановка вистав.

При відстоюванні методів і форм навчання мов захисники їх важливості в гімназичній освіті спирались та посилялись на значний інтелектуальний, історичний, культурний потенціал, що його несло оволодіння мовами, те поле активної розумової діяльності, яке пропонувало їх засвоєння.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив посилення уваги вітчизняних педагогів та вчителів до методичних аспектів успішного навчання мов. І хоча цільові настанови їх включення до змісту гімназичної освіти відрізнялися від сучасного визначення мети навчання іноземних мов, методичні напрацювання відображали прагнення освітян галузі розробити систему навчання мов із затвердженням системності й послідовності педагогічних дій, посилити зацікавлення учнів і їх активізацію в процесі вивчення іноземних мов, пошуки ефективних та дієвих методів і форм їх навчання, що охоплювали різні види мовленнєвої діяльності в урочний і позаурочний час. Їх напрацювання містять плідні педагогічні ідеї й заслуговують на подальше вивчення.

Література

1. Аппельрот В.Г. Выразительное чтение на уроках древних языков / В.Г. Аппельрот // *ФО. Журнал классической филологии и педагогики*. – М. : Тип. Г. Лиснера, 1911. – Т. 4. – Кн. 2. – С. 222–224.
2. Грингмут В.С. Цыбульский. XIV таблица для наглядного преподавания и изучения греческих и римских древностей / В.С. Грингмут // *ФО. Журнал классической филологии и педагогики*. – М. : Тип. Г. Лиснера, 1893. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 94–98.
3. Краевский Б. Объяснительная записка к таблицам спряжения и склонения в немецком языке / Б. Краевский // *Сборник ХИФО*. – X., 1893. – Т. 5. – Вып. 1. – С. 112–116.
4. Нетушил И.В. Рецензии на учебники латинской грамматики для средних учебных заведений / И.В. Нетушил. – М. : Б.и., Б.г. – 242 с.
5. Педагогическая летопись. Мнение гг. учителей гимназии о преподавании латинского языка. Учителя Полтавской гимназии // *Воспитание*. – 1860. – Т. 7. – С. 35–39.

6. Педагогическая летопись. Мнение о преподавании древних и новейших иностранных языков. Мнение старшего учителя Черниговской гимназии о преподавании иностранных языков по методу А. Аршаницина // Воспитание. – 1860. – Т. 7. – С. 61–64.

7. Попова Е.Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии, вторая половина XIX-начало XX вв. : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е.Г. Попова. – М., 1999. – 208 с.

8. Розвиток вітчизняної компаративістики вченими Педагогічного відділу Харківського університету кінця XIX-початку XX століття (Додатковий матеріал до курсу “Порівняльна педагогіка”) / [укл. Л.М. Коваленко]. – Х., 2001. – 32 с.

9. Фармаковский В. Натуральный метод преподавания иностранных языков / В. Фармаковский // Образование. Педагогический и научно-популярный журнал. – 1894. – № 3. – С. 265–276.

10. Труды Педагогического общества ХИФО. – Х. : Тип. Губерн. Правления, 1893. – Т. 5. – Вып. 1. – С. 2–9.

ЖИДКИХ Т.М.

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Освіта – одна з найважливіших умов існування й сталого розвитку сучасної цивілізації. Темпи змін соціальної, економічної й виробничої сфер активності людини такі, що за час життя їй доводиться кілька разів змінювати напрям і зміст діяльності. Вирішення проблем, які виникають при цьому, пов’язують з ідеєю неперервної освіти, яка виступає як нова парадигма мислення людини, що затверджує її прагнення до постійного збагачення особистісного потенціалу, професійних можливостей відповідно до ідеалів культури, моральності, професіоналізму, повноцінної самореалізації в житті.

У своєму розвитку ідея неперервної освіти пройшла ряд етапів, причому перехід до кожного з них супроводжувався спробою переосмислення поняття неперервної освіти. Кожний етап характеризується певними формулюваннями, теоретичним рівнем, тому визначення етапів розвитку концепції неперервної освіти становить великий інтерес.

Дослідження різних складових неперервної освіти містять праці А. Владиславлева, Б. Вульфсона, А. Даринського, Р. Дейва, М. Згуровського, Н. Ничкало, В. Онушкіна, В. Осипова, С. Сисоевої, О. Тонконової, Е. Фора.

Винятково важливе значення для дослідження проблем неперервної освіти мають праці з філософії освіти В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, М. Кузьміна, Ф. Кумбса, В. Лутая та ін.

Вивчення стану наукової розробки означеної педагогічної проблеми свідчить, що періодизації історії розвитку концепції неперервної освіти присвятили свої дослідження багато вчених. Ми пропонуємо зробити екскурс до джерел ідеї неперервної освіти й розглянути найбільш значні, на наш погляд, спроби визначення етапів розвитку концепції неперервної освіти.

Мета статті – розкрити підходи до періодизації історії розвитку концепції неперервної освіти

Ідея навчання протягом усього життя зустрічається в учених Індії й Китаю, знаходить відображення в гуманістичних поглядах Я.А. Коменського, що викладені у відомій праці “Пансофія”. “Оскільки людина є продуктом соціального середовища, який постійно перебуває в розвитку, то процес навчання в розумінні пізнання супроводжує її, доки вона живе” [3, с. 16]. Ідея неперервної освіти сформульована І.В. Гете, який писав: “Наші попередники могли задовольнятися тим рівнем освіти, який вони здобували у своїй молодості, але, що стосується нас, то ми повинні знову приступати до навчання кожні п’ять років, якщо не прагнемо відстати від життя” [3, с. 17].

Одна з перших спроб систематизувати періоди розвитку концепції неперервної освіти належить В. Онушкіну [8, с. 68–69]. Поклавши в основу аналізу трактування сутності феномену й хронологічний аспект, автор виділяє чотири етапи. На першому етапі (50-ті – початок 60-х рр. ХХ ст.) вивчення проблеми неперервної освіти трактувалася як освіта дорослих з метою компенсації недоліків шкільної освіти або як поповнення знань у зв’язку з вимогами життя. На другому етапі (60-ті рр. ХХ ст.) – як підвищення кваліфікації для більш ефектвної участі людини у виробництві. На третьому етапі (кінець 60-х рр. ХХ ст.) – неперервну освіту стали вважати необхідністю для здобуття кваліфікації, необхідної для роботи в різних галузях. Нарешті, на четвертому етапі (середина 70-х рр. ХХ ст.) робиться наголос на освіті, що сприяє адекватній адаптації до життя в сучасному суспільстві.

Цікаву спробу періодизації історії неперервної освіти зробила російська вчена О. Тонконога. Вона визначила три етапи: перший – до середини 60-х рр. ХХ ст., коли неперервна освіта ототожнюється з післяшкільною освітою дорослих; другий – із середини 60-х – до початку 70-х рр. ХХ ст., коли неперервна освіта розглядається як цілісна система освіти в умовах науково-технічного прогресу й суспільно-економічних змін. І нарешті, третій етап – початок 70-х рр. – 90-х рр. ХХ ст., коли починаються спроби уніфікації теорії, однозначного тлумачення сутності неперервної освіти. При цьому автор наголошує, що немає чіткого визначення сутності неперервної освіти, а саме поняття як у зарубіжній, так і вітчизняній педагогічній літературі трактується неоднозначно [9].

Безсумнівно, викликають інтерес спроби періодизації історії розвитку концепції неперервної освіти, здійснені В. Осиповим [7].

На думку В. Осипова, у 50–60-ті рр. ХХ ст. починається перша стадія розвитку сучасних концепцій неперервної освіти – констатувальна [7, с. 37], коли приходиться розуміння того, що неперервна освіта – це щось інше, відмінне від створених “дискретних” форм освіти, що вона зводиться й до самоосвіти, навіть систематичної (А. Гартунг, Дж. Кідд та ін.) [3, с. 6]. Неперервна освіта розглядається як проблема освіти дорослих, її призначення вбачається в компенсації

недоліків попередньої підготовки або в поповненні знань у зв'язку з новими вимогами життя, професії.

Проте обмеженість такого підходу була швидко усвідомлена, що виявилось в появі точки зору на неперервну освіту як систему, яка органічно поєднує професійну освіту дорослих із загальною освітою. Мета цього підходу – не тільки “приспосовання” до професії, а й створення підстав для успішної адаптації до життя в постійно змінному суспільстві, поліпшення якості життя.

В. Осипов вважає, що наближення трактування неперервної освіти до її гуманістичних джерел – суть другої стадії в становленні концепції неперервної освіти – феноменологічної (друга половина 60-х – початок 70-х рр.) [7, с. 44–45]. Тут у центрі уваги – людина, якій слід створити оптимальні умови для розвитку здібностей протягом усього її життя (А. Корреа, П. Лангранд, П. Шулк, та ін.) [10; 13; 15]. При такому розумінні втрачає значення традиційний поділ життя людини на періоди навчання, праці та професійної дезактуалізації, і на перший план виходить така проблема, як інтеграція індивідуальних та соціальних аспектів неперервної освіти. На цій стадії вперше використовується в матеріалах ЮНЕСКО сам термін “неперервна освіта” (1968 р.), а після публікації доповіді комісії під керівництвом Е. Фора (1972 р.) “Учитися бути” (“Learning to be”) [13], ухвалено рішення ЮНЕСКО, в якому неперервна освіта визнана “керівною конструкцією” для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу.

Уточнення основних понять, цілей, факторів, шляхів і умов реалізації неперервної освіти – суть наступної стадії – методологічної (Р. Дейв, А. Кроплей, Е. Фор та ін.) [12; 11; 13]. На цій стадії велику увагу було приділено виробленню концептуальних характеристик неперервної освіти, здійснено спроби створення концептуальних моделей, у рамках яких розглядалися: співвідношення освіти дітей і освіти дорослих, загальної й професійної освіти, питання про перебудову навчальних програм.

Своєрідним підсумком цієї стадії розробки проблеми став перелік ознак, визначений Р. Дейвом, і характерний для неперервної освіти:

- 1) тривалість періоду навчання (весь життєвий цикл);
- 2) розуміння освітньої системи як цілісної, що включає дошкільне виховання, основне, післяшкільне, повторне й паралельне навчання, що поєднує й інтегрує всі його рівні та форми;
- 3) горизонтальна інтеграція: будинок – сусіди – соціальне середовище – суспільство – світ праці – засоби масової інформації – рекреаційні організації, культурні, релігійні тощо; між досліджуваними предметами; між різними аспектами розвитку людини (фізичними, моральними, інтелектуальними тощо) по ходу окремих етапів життя;
- 4) вертикальна інтеграція: між окремими етапами освіти (дошкільною, шкільною, післяшкільною); між різними рівнями й предметами всередині окремих етапів; між різними соціальними ролями, реалізованими людиною на окре-

мих етапах життєвого шляху; між різними якостями розвитку людини (якостями “позачасового” характеру, такими як фізичний, моральний, інтелектуальний розвиток тощо);

- 5) універсальність і демократичність освіти;
- 6) можливість створення альтернативних структур для здобуття освіти;
- 7) узгодження загальної й професійної освіти;
- 8) навчання в умовах різних поколінь (у родині, у суспільстві);
- 9) удосконалення вмінь учитися;
- 10) стимулювання мотивації до навчання;
- 11) створення відповідних умов і атмосфери для навчання;
- 12) полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя;
- 13) пізнання й розвиток власної системи цінностей;
- 14) підтримка й поліпшення якості індивідуального та колективного життя шляхом особистого, соціального й професійного розвитку;
- 15) системність принципів для всього освітнього процесу [12, с. 14–25].

З точки зору В. Осипова, формування основних уявлень про неперервну освіту, її ознаки дала можливість перейти до наступної стадії розвитку концепції (друга половина 1970-х – початок 1980-х рр.) – теоретичної еклампсії й конкретизації [7, с. 65], коли створюються основні ланки системи неперервної освіти (Ф. Кумбс, Б. Суходольський та ін.) [5; 16]. У багатьох країнах докладаються значні зусилля для надання можливостей для навчання людей різного віку протягом усього їхнього життя.

У цей період у різних країнах з’являються такі нові форми освіти, як продовжена освіта (continuing education – англ.) й освіта, що відновлюється (resurgent education – англ.) тощо. Вони, власне, являли собою різноманітні форми підвищення кваліфікації й загальноосвітнього рівня дорослого населення. Ці форми організації навчання давали можливість зайнятим на виробництві людям або продовжити свою освіту, або відновити її, чергуючи періоди роботи та навчання. Багато дослідників і практичних працівників освіти в ці роки визначили форми навчання в неперервній освіті.

Своєрідність розвитку неперервної освіти в 1970–1980-ті рр. полягала в тому, що, з одного боку, існували різноманітні визначення, ідеї, гіпотези неперервної освіти, які, на превеликий жаль, так і не перетворилися на струнку, закінчену й узвичаєну концепцію, розроблену теорію функціонування та розвитку, а з іншого – у багатьох країнах починалися практичні кроки з упровадження елементів системи неперервної освіти в уже діючі системи й сфери освіти. Ці кроки були спрямовані на те, щоб:

1. Поширити період навчання на весь життєвий цикл людини.
2. Забезпечити систематичне, регулярне здобуття, відновлення знань, умінь і навичок, у яких людина відчуває потребу у зв’язку зі зміною навколишньої дійсності.

3. Кінцевою метою навчання була самореалізація кожної людини.

4. Сприяти тому, щоб підвищувати рівень мотивації індивіда до постійного, самостійного навчання.

5. Залучати в процес навчання людей усі види й форми навчання: формальну, позаформальну та неформальну освіту.

В. Осипов вважає, що взаємозв'язок, єдність теоретичних і практичних аспектів неперервної освіти – суть стадії практичного застосовування концепції неперервної освіти, що триває до сьогодні. На цій стадії уточнюється й саме уявлення про принципи неперервної освіти, визначення цього поняття. Характерною рисою цієї стадії розробки концепції неперервної освіти є її орієнтованість на майбутнє, поява спроб узгодження нововведень з тенденціями бурхливого розвитку різноманітних суспільних потреб і ускладнення всіх аспектів сучасного життя.

Ми поділяємо думку Т. Десятова [2], який вважає, що здійснити чітку періодизацію історії неперервної освіти, яка охоплювала б усі хронологічні й сутнісні ознаки цього явища, можна за умови об'єднання знань і досвіду спеціалістів з ряду країн, де проводяться дослідження в галузі компаративної педагогіки. Цінність періодизації історичного розвитку неперервної освіти значно зросте, якщо розкрити не тільки поліпшення якості, а й умови, за яких відбувається діалектичне поєднання ідеї старої парадигми з новою, що істотно збагачує й доповнює нову парадигму неперервної освіти.

Слід зазначити, що вітчизняні дослідники підключилися до розробки концепції неперервної освіти на стадії практичного застосовування. У 1986 р. було поставлено завдання створення єдиної системи неперервної освіти. У практиці неперервної освіти на той час була тенденція до розмитої просвітницької діяльності лекторіїв, “народних університетів” тощо, або ця практика редукувалася до конкретних напрямів освітньої діяльності, де поряд з формальними спробами розвинути систему неперервного ідейно-політичного виховання й освіти створювалися конкретні системи неперервної освіти та підвищення кваліфікації (наприклад, розробка систем типу “школа – педвуз – школа” в галузі неперервної педагогічної освіти).

Ідея неперервної освіти набула поширення у вітчизняній теорії та практиці освіти, незважаючи на помітну декларативність, лозунговий характер, вплинула на розвиток педагогічного мислення. Ми погоджуємося з точкою зору Г. Кузнецова, що “сучасна неперервна освіта має діяти як єдиний комплекс на основі субординації всіх ланок освіти, взаємозв'язку та координації її установ, що постійно розвивається й надає кожній людині можливість підключитися до освітнього процесу на будь-якому етапі її життя. Це забезпечується, насамперед, наступністю всіх структурних елементів системи на основі затверджених єдиних освітніх стандартів, взаємним доповненням різних форм навчання” [4].

З перших років розбудови національної системи освіти в програмних і концептуальних матеріалах наголошувалося на необхідності створення неперервної освіти. Так, у Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) [1] ще в 1993 р. зазначалося, що держава має створити умови для задоволення освітніх і професійних потреб громадян, надання кожному можливостей постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний півень, оволодівати новими спеціальностями.

У Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) цей напрям розвитку освіти представлено широко. Зокрема, наголошено, що метою державної політики є “глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини, що є головною метою, ключовим показником і основним важелем сучасного прогресу. В Україні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також повинні створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя” [6].

Розробка в Україні проблематики неперервної освіти вирізняється гостротою, пов’язаною зі змінами в житті суспільства в умовах переходу до ринкових відносин, соціокультурною ситуацією, у якій професійна гнучкість і мобільність не зводяться тільки до виробництва діяльності людини, а постають і як соціальна, і як особистісна проблема та безпосередньо відображаються в освітній сфері. Особливого значення набувають соціально-практичний і науково-прикладний підходи неперервної освіти, що спрямовані на її гуманізацію, переорієнтацію зі знеособлених потреб держави або відомств на освітні потреби людини, включення освітнього процесу в контекст соціального та виробничого життя людини, її особистісного зростання.

Висновки. Отже, неперервна освіта вже є не лише одним з аспектів освіти та перепідготовки, а перетворюється на вона стає основоположний принцип освітньої системи й участі в ній особистості впродовж усього неперервного процесу її навчальної діяльності.

Неперервна освіта є не тільки соціально-педагогічною системою, що характеризується певними структурними особливостями, функціональними зв’язками та технологіями навчання, а й специфічною складовою всього суспільного організму, у якому освіта виконує завдання соціалізації індивіда, формування, підтримки та розвитку його здібностей, умінь і навичок суто професійного й загальнокультурного характеру.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994.
2. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): монографія / Т.М. Десятов ; [за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : АртЕк, 2005. – 472 с.

3. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр НТУ “ХПІ”, 2001. – Ч. 1. – С. 15–23.
4. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу / Г. Кузнецов, Т. Калюжна // Вища освіта України. – 2006. – № 1 (19). – С. 75–79.
5. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф.Г. Кумбс. – М., 1970.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
7. Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов. – Ереван, 1989.
8. Теоретические основы непрерывного образования / [под ред. В.Г. Онушкина]. – М. : Педагогика, 1987. – 208 с.
9. Тонконогая Е.П. Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых / Е.П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР. – М., 1981. – Ч. II.
10. Correa A. Permanent Education and Adult Education in Brasil / A. Correa. – Rio de Janeiro, 1973.
11. Cropley A.I. Lifelong Education: A Stocktaking / A.I. Cropley. – Hambourg, 1979. – P. 29.
12. Dave R. Lifelong Education and School Curriculum / R. Dave. – Hamburg : VIE, 1973.
13. Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow. – P. : Unesco ; L : Harrap, 1972.
14. Lifelong Learning. A Symposium on Continuing Education / [ed. by F. Jessup]. – Oxford, etc. : Pergamon Press, 1969.
15. Shulka P. Life – long Education / P. Shulka. – New Delhi : Orient Longman, 1971.
16. Suchodolski B. Permanent Education and Criativity Structures, Content : Method and Techniques of Suchodolski / B. Suchodolski. – Paris : UNESCO, 1982. – 222 p.

ІГНАТЬЄВА А.І.

ОСНОВНІ ВІХИ ЖИТТЯ ТА НАПРЯМИ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Я. П. РЯППО

У контексті розвитку сучасної освітньої галузі інтерес становить період першої третини ХХ ст., який позначився активізацією процесів самоусвідомлення української нації, ініціативами в управлінні системою освіти, упровадженню інновацій у структуру та зміст навчання, появою альтернативних педагогічних течій. Серед громадських діячів помітною є постать Яна Петровича Ряппо – учителя, викладача, історика освіти, громадського та політичного діяча, який у 20-ті рр. ХХ ст. брав участь у розробці й упровадженні в практику українського варіанта освітньої системи.

Окремі аспекти просвітницької діяльності педагога висвітлено в навчальних посібниках з історії педагогіки за редакцією С.О. Сисоєвої та І.М. Соколової. Аналіз деяких педагогічних переконань Я.П. Ряппо подано в науковій

статті С.І. Філоненко, надрукованій у праці з історії педагогіки “Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 рр.” за редакцією О.В. Сухомлинської.

Мета статті – виділити основні віхи життя й напрями громадсько-педагогічної діяльності Я.П. Ряппо.

Ян Петрович Ряппо (1880–1958) – державний діяч, педагог, учений, автор праць з історії школи та педагогіки. Народився 12 квітня 1880 р. у Вероському повіті (нині – Виру, Естонія) у селянській родині. Освіту здобув у міському училищі, за фахом – учитель початкових класів. Вищу освіту здобув у Санкт-Петербурзькому університеті (1904–1909 рр.) на історико-філологічному і східному факультетах. Після завершення навчання займався учительською діяльністю спочатку на Батьківщині, а потім у Петербурзі. З 1917 р. працював в органах влади в Миколаєві й Одесі. У 1919 р. очолював відділ освіти в Миколаєві, у 1920 р. – в Одесі.

Із січня 1920 р. Я.П. Ряппо переїхав до Харкова, де до 1928 р. обіймав посаду заступника народного комісара освіти України. Я.П. Ряппо здійснював не лише теоретичну розробку, а й практичне втілення українського варіанта освітньої системи. Був переконаний у тому, що українська система освіти повинна формуватися з урахуванням політичного, соціально-економічного становища, зумовленого довготривалими воєнними діями в Україні [5]. У 1921–1928 рр. був заступником Наркому освіти, головою Держпрофосвіти УРСР, головою Головного науково-методичного комітету, що координував науково-дослідну роботу в галузі освіти. У 1922–1928 рр. був головним редактором українських педагогічних журналів, одночасно викладав у вищих навчальних закладах. У 1928–1938 рр. був керівником промислових виробництв, наркомом легкої промисловості, заступником голови Всесоюзної Ради народного господарства України, викладав у Києві, Уфі, Москві. У роки війни працював у Наркоматі освіти Башкірської АРСР, філії видавництва “Радянська школа”. У 1944–1948 рр. керував науково-методичним кабінетом Міністерства освіти УРСР, у 1922–1934 рр. – член Всеукраїнського центрального виконкому [5].

Працюючи на високих державних посадах, Я.П. Ряппо розробляв документи в галузі трудової школи та вищої професійної освіти, брав участь у формуванні змісту й методів навчання. На підставі аналізу історичних, педагогічних джерел, науково-популярних публікацій, нормативної бази освіти в 20–30-ті рр. ХХ ст., виділимо такі напрями громадсько-педагогічної діяльності Я.П. Ряппо, як: розробка, обґрунтування та впровадження нововведень в українську освітню систему; розробка змістовно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в трудовій школі, методів соціальної роботи в закладах освіти; критика й аналіз освітнього досвіду Росії та інших країн; підготовка й видання науково-педагогічної, публіцистичної літератури.

Як свідчить проведений аналіз матеріалів дослідження, перший напрям громадсько-педагогічної діяльності Я.П. Ряппо характеризувався прагматичним

підходом, орієнтацією на задоволення нагальних потреб населення новоствореної республіки у кваліфікованих кадрах та створенні економічно виправданої мережі трудових (діяльних) шкіл. Соціальний чинник, на думку педагога й урядовця, був визначальним у формуванні нової системи освіти. Так, стосовно цього аспекту діяльності Я.П. Ряппо відомо, що на I і II всеукраїнських нарадах з питань освіти, що відбулися в березні й серпні 1920 р., він визначав мету освіти як виховання підростаючого покоління в дусі комуністичних переконань та ідеалів, оскільки: “немає культурно-освітніх закладів, немає науки, немає мистецтва, що було б відокремлене від суспільства, від певного господарського й соціального ладу. Вони не можуть бути відмінними від цього суспільства, бо вони є відбитком, наслідком цього суспільства, і через це – виявом інтересів конкретного суспільства, конкретного ладу, виразом політики певного суспільства, певного ладу” [2, с. 34].

За пропозицією Я.П. Ряппо в українській системі освіти у 20-ті рр. ХХ ст. інститути й технікуми визнано рівноправними вищими навчальними закладами. Звісно, такі пропозиції з огляду на сучасність оцінюються досить критично. Але варто наголосити на правомірності прагматичного підходу, якого дотримувався Я.П. Ряппо, керуючись реаліями соціально-економічного розвитку, становлення професійної, виробничої та сільськогосподарської галузей у республіці в конкретний історичний період. Поєднання загальної й спеціальної професійної підготовки давало змогу молоді віком 15–17 років здобути певну спеціальність. В умовах тотальної господарчої розрухи трудовий принцип загальної підготовки та практична спрямованість фахової освіти були, безсумнівно, економічно виправданими. Я.П. Ряппо був прибічником концепції монотехнічної освіти. Саме Кодексом про народну освіту УРСР (1922) він як автор закріпив позиції професійної освіти й соціального виховання на період 1921–1928 рр.

Як організатор педагогічних з’їздів, конференцій і нарад працівників освіти України, активний учасник дискусій проблем розвитку освіти в СРСР Я.П. Ряппо виступав за відмову від традиційних форм і методів навчання, докорінне реформування змісту навчально-виховного процесу. Спираючись на постулат Дж. Дьюї про те, що істинними знаннями є лише ті, що дають змогу пристосувати власні цілі й завдання до реальних умов життя, Я.П. Ряппо стверджував, що лише професійно-технічна та спеціальна вища школи можуть претендувати на істинні знання. До того ж техніка, оволодіння нею, технічний прогрес висувалися як передумова перемоги соціалізму [2, с. 10].

Нова система освіти повинна була розв’язати проблему дитячої безпритульності, навчання й виховання дітей з бідних і неповних сімей, забезпечити народне господарство нової республіки кваліфікованими робочими кадрами. Багато уваги Я.П. Ряппо приділяв питанням соціального захисту підростаючого покоління. За пропозицією Г.В. Гринька і Я.П. Ряппо передбачалося створення низки відповідних установ, таких як: майданчики в літній період, які мали вилуча-

ти дітей “з вулиці”, організувати їхній побут; дитячий садок, школа-клуб неповного дня; школа повного дня, або денний дитячий будинок; дитячий будинок, який мав усунути роздвоєність дитини між сім’єю й школою, припинити самотнє існування дитини та відобразити реальні можливості єдиного доцільного керування її зростанням, навчанням і вихованням; дитячі містечка, які утворювалися внаслідок об’єднання дитячих будинків; заклади та установи охорони дитинства – колектори, розподільники, приймальники; заклади для дефективних дітей [3, с. 16, 21, 33]. Згодом сам педагог визнав помилку щодо виключного значення дитячих будинків, виправдовуючи, що на початку 20-х рр. ХХ ст. в умовах прогресуючої безпритульності саме дитячі будинки й керовані загони піонерів могли певною мірою розв’язати завдання всеобучу [2, с. 117].

Після закінчення закладів соцвиху діти повинні були здобути певний фах. Для цього передбачалося створення різноманітних професійних шкіл – від курсів до вищих шкіл. Щодо завершення середньої освіти провідною ланкою оголошувалася індустріальна професійна школа, насамперед, школа фабрично-заводського учнівства, школа селянської молоді та технікум. Гасло “Все через виробництво і для виробництва” проголошувалося альфою і омегою освітньої політики пролетарської держави. У такий спосіб передбачалося досягти щільного зв’язку школи із життям. Вихованці такої професійної школи мусили не лише готуватися, а й брати безпосередню участь у промисловому та сільськогосподарському виробництві, що сприяло, з одного боку, набуттю необхідних професійних якостей, умінь і навичок, а з іншого – сприяло прищепленню соціалістичних переконань, формуванню відповідних світоглядних засад. Усі ці перетворення, на думку Я.П. Ряппо, мали здійснитися саме в руслі професійно-технічної освіти [4, с. 42].

Другий напрям громадсько-педагогічної діяльності Я.П. Ряппо полягав у розробці змістовно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в трудовій школі. У ньому педагог був яскравим прихильником ідеї комплексності. Комплексна система змістовно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в трудовій школі, на думку Я.П. Ряппо, мала наблизити освітній процес у школі до соціальних, економічних, політичних умов. Комплексні навчальні програми були впроваджені в шкільну практику в 1924/25 навчальному році. Я.П. Ряппо багато полемізував про проблеми вивчення у трудовій школі історії в комплексі суспільствознавства [4, с. 24]. “Єдиний виховно-навчальний план в установах соцвиху для дітей до 15 років в УРСР” (1923) визначив три аспекти підготовки учнів: трудовознавство, культурознавство та природознавство. На основі “Плану...” були розроблені комплексні навчальні програми (теми-комплекси), що будувалися за принципом синтетичного узагальнення всього навчального матеріалу за схемою: природа – праця – суспільство. Окремі навчальні предмети не виділялися. Позитивним у цих програмах було наближення змісту навчання до життя, реалізація міжпредметних зв’язків, фор-

мування активного ставлення учнів до природи тощо. Недоліком було те, що комплексна система освіти не давала учням систематичних знань з основ наук. Існувала проблема знань позакомплексного простору, до якого належало вивчення історії. Бачення питань викладання суспільствознавства Я.П. Ряппо розкрив у статтях “Суспільствознавство у наших школах” (1926), “Суспільствознавство в системі радянської освіти” (1926).

Наступним напрямом громадсько-педагогічної діяльності Я.П. Ряппо була підготовка й видання науково-педагогічної літератури та публікації популярних педагогічних видань з історії педагогіки, теорії виховання. Працям Я.П. Ряппо властива політична пристрасть і наукова захопленість, технократизм та практицизм. Я.П. Ряппо був співавтором або автором усіх важливих документів Українського наркомосу, оскільки за період його діяльності на цій посаді змінилися чотири наркоми [2]. Водночас поряд з діяльністю заступника наркома з 1922 до 1927 р. Я.П. Ряппо очолював редакцію журналу “Шлях освіти”, перетворивши цей орган Наркомосу на активного пропагандиста здобутків українського шкільництва. Брав активну участь у нарадах, з’їздах, конференціях, де його доповіді, присвячені проблемам ліквідації неписьменності, українізації освіти, підготовки кваліфікованих кадрів, відрізнялись глибиною аргументації й були побудовані на конкретних прикладах.

Аналіз досліджень творчого активу цього діяча дає змогу охарактеризувати його особистість не лише як активного творця системи освіти в Україні, а і як першого історика радянської школи й педагогіки України. Відомі його праці: “Робітнича освіта на Україні та її найближчі перспективи” (1925), “Реформа вищої школи на Україні в роки революції” (1925), “Народна освіта на Україні за 10 років революції” (1927), “Що дала Жовтнева революція у галузі освіти на Україні” (1928), “Проблеми професіоналізму і політехнізму в радянській шкільній системі” (1929) – присвячені аналізу педагогічної думки пореволюційних років, опису всіх складностей боротьби за перебудову освітньої справи України й тим досягненням, що відбулися в галузі освіти. Ученим проаналізовано чинники, що вплинули на розвиток освіти України радянського періоду, розкрито етапи перебудови української школи в зіставному аналізі з досвідом Росії.

У ході дослідження з’ясовано, що в 1928–1938 рр. Я.П. Ряппо залишив освітню діяльність і обіймав високі посади, пов’язані з господарською діяльністю. У 1928–1938 рр. працював наркомом легкої промисловості, потім – заступником голови Вищої ради народного господарства УРСР.

У процесі вивчення матеріалів з теми з’ясовано, що Я.П. Ряппо був причетний також до судочинства в Українській республіці, зокрема формування арбітражів, що були впроваджені з 3 травня 1931 р. постановою ЦВК і РНК СРСР “Положення про державні арбітражі”. У 1934 р. головою арбітражу в Харкові став Я.П. Ряппо, який працював на цій посаді до 1941 р. Під час Великої Вітчизняної війни Я.П. Ряппо обіймав посади в Наркоматі освіти Башкирії, був дире-

ктором московської філії українського педагогічного видавництва “Радянська школа”. Після звільнення Києва від фашистських загарбників і відновлення роботи владних структур Я.П. Ряппо повернувся до столиці. У Києві працював керівником науково-методичного кабінету Міністерства освіти. З 1948 р. Я.П. Ряппо займався літературною діяльністю. Помер Я.П. Ряппо 14 квітня 1958 р., похований на Байковому кладовищі у Києві [5].

Висновки. Отже, ідеї Я.П. Ряппо про професійну освіту та співвідношення її із загальною освітою, пріоритет соціального виховання дітей, доцільність комплексних програм і практичних методів навчання відповідали вимогам того часу. Реалізація цих ідей в освітній практиці була пов’язана з певними, інколи нездоланими труднощами. Відсутність необхідного обладнання, кваліфікованих кадрів, досвіду негативно позначилася на підготовці молоді до праці й подальшого навчання. У зв’язку із цим система монотехнічної освіти України, концепція соціального виховання зазнала критики. Деяка категоричність суджень Я.П. Ряппо пояснюється загальною тенденцією наукового стилю того часу. Досягненням керівництва Наркомун УРСР у перші роки Радянської влади, зокрема Я.П. Ряппо, справедливо визнати створення в обмежені строки в умовах розрухи національної концепції школи й нової мережі закладів освіти. Це був безпрецедентний шлях в історії розбудови державної освітньої системи.

Подальшого вивчення потребують питання критичного аналізу адміністративної діяльності й визначення професійного стилю Я.П. Ряппо.

Література

1. Ряппо Я.П. Проблемы воспитания и образования в советском государстве / Я.П. Ряппо // Путь просвещения. – 1922. – № 4. – С. 4.
2. Ряппо Я.П. Реформирование высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924) / Я.П. Ряппо // Сб. статей и докладов. – Х. : Госиздат, 1925. – 153 с.
3. Ряппо Я.П. Система Народної освіти на Україні / Я.П. Ряппо // Соціальне виховання, професійна освіта і наука. – Х. : Держвидав, 1926. – 12 с.
4. Ряппо Я.П. Система народної освіти на Україні / Я.П. Ряппо // Збірник матеріалів, статей, доповідей. – Х. : Держвидав, 1927. – 56 с.
5. Самоплавська Т. Організатор нової системи освіти: до 125-річчя Я.П. Ряппо / Т. Самоплавська // Педагогічна газета. – 2005. – № 3 (березень). – С. 7.

КОНДРАШИНА Г.В.

ВИТОКИ ІДЕЇ ПІДГОТОВКИ Й КОНТРОЛЮ ЗА ДІЯЛЬНІСТЮ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У сучасній вітчизняній педагогічній науці та практиці переважає бачення керівника освіти як директора школи, який формує власну професійну компетентність методом інтуїтивного пошуку, емпіричного використання лідерських та організаторських здібностей, несистемного нагромадження фрагментарних

управлінських знань і кращих зразків педагогічного досвіду, тоді як для організації освіти сьогодні потрібен менеджер – професійно підготовлений фахівець, який мислить масштабами галузі, сприймає визначальну місію освіти, має знання з маркетингу, моніторингу, бізнесової специфіки освітніх послуг, володіє соціально-педагогічними та особистісно-креативними технологіями здобуття й використання знань та досвіду управлінської діяльності в ринкових умовах. Це свідчить про необхідність перебудови особистісних і соціальних чинників управління освітою.

Формування й подальший розвиток управлінця як менеджера освіти сьогодні можливі лише на засадах спеціальної поетапної професійної підготовки, поєднання в ній науково-теоретичних досягнень вітчизняної педагогічної науки, організаційно-технологічних розробок, передової практики, здобутків провідних світових шкіл менеджменту, що забезпечить високий рівень компетентності керівника освіти та неперервність його підготовки в розвитку як менеджера – висококваліфікованого професіонала, освітнього лідера й організатора впродовж життя.

Аналіз бібліографії свідчить, що багато авторів у наукових і методичних працях розглядають різні аспекти управління педагогічними системами: управління в загальноосвітній школі (Є. Березняк, В. Бондар, Ю. Васильєв, І. Горбунов, М. Захаров, М. Кириченко); управління в навчальних закладах нового типу (Л. Даниленко, А. Черниш); управління професійними освітніми закладами (Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Луговий); психологічні аспекти управління освітою (Н. Коломенський, В. Яқунін) та ін. Складність і багатоплановість проблеми авторитету, її міждисциплінарний характер зумовили виокремлення політологічного аспекту загальної проблеми (В. Андрущенко, В. Богданов, М. Кушнар'єв, Ю. Неймер, К. Павлиця, І. Поротова, Б. Поршнев, Ю. Ст'юпкін, Є. Ткачов, Е. Фромм). Методичну цінність становлять праці педагогів О. Захаренка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, присвячені проблемі формування педагогічного авторитету.

Однак проведений аналіз доводить, що до цього часу проблема аналізу авторитету в галузі управління освітою, єдності з іншими чинниками та засобами управлінської діяльності не здобула наукового узагальнення. Тому **метою статті** є визначення витоків ідеї підготовки й контролю діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в історії української педагогічної думки.

На різних етапах розвитку людства проблема управління інноваційною освітою була не настільки гострою, як в індустріальну і постіндустріальну епохи. Найбільшої ваги вона набула в період небувалого прориву в науково-технічному розвитку, докорінних змін традиційних уявлень про загальнолюдські цінності, життя, світ, перспективи людської цивілізації.

Державно-громадське управління як один зі способів самоврядування суспільства є невід'ємною ознакою історичного цивілізаційного процесу людства

в цілому й українського суспільства зокрема. Історичним підґрунтям формування сучасних підходів до державно-громадського управління є звичаєве право Київської Русі, магдебурзьке право, військово-адміністративне самоврядування часів Української козацької держави, II Універсал Центральної Ради та Конституція УНР від 29 квітня 1918 р. [6, с. 34].

Як відомо, загальна освіта традиційно має за мету навчання грамоти та створення умов для засвоєння людиною нагромадженого апозитивного досвіду попередніх поколінь. Ця характерна ознака впливала та впливає на управління освітнім процесом, у тому числі на підготовку управлінців, керівників, начальників, яку в історичній ретроспективі певною мірою ототожнюємо з підготовкою менеджерів освіти.

Вивчення матеріалів з історії українського шкільництва дає підстави для логічного висновку про те, що підготовка начальників, керівників шкіл зародилася в первісному суспільстві з появою перших шкіл. Спочатку підготовка керівника школи мала стихійний характер, зумовлювалася навчальними потребами у створенні умов для навчання, встановлення культурних зв'язків з представниками княжих, церковних дворів, державних установ [5].

Здійснено спробу визначити витoki організації підготовки керівників шкіл з другої половини X ст. за часів Київської Русі, коли було відкрито перші державні школи. Зокрема, з'ясовано, що у вказаний історичний період при княжих дворах, церковних храмах відкривалися школи, де здійснювали підготовку державних і церковних службовців. За матеріалами Б. Ступарика, можемо стверджувати, що вперше питання мети і змісту підготовки керівників було відносно чітко сформульовано у двірцевій княжій школі Володимира Святославовича [6, с. 11]. У цій школі готували державні кадри, вчили виключно вихідців з інтелігенції. На основі релігійних творів (переважно старозавітницького змісту) організовано навчання й ідеологічне виховання державних службовців, які згодом керували церковними та княжими школами.

На підставі історичних розвідок Є. Павлютенкова виявлено, що підготовка керівників передбачала мету: навчити організовувати, підтримувати ідеологію державця. Підготовка майбутніх керівників відбувалася переважно шляхом самостійного читання релігійних творів, церковних порадників, підготовки промов. У школі при Київському Софіївському соборі, відкритій Ярославом Мудрим, приділяли увагу формуванню навичок самоорганізації майбутнього керівника через проповідь, повчальні тексти, вимогу наслідувати позитивний приклад правителя [5].

Встановлено, що галицько-волинські князі в період існування Великого князівства Литовського (XIV ст.) сприяли розширенню мережі освітніх закладів. Однак щодо підготовки керівників для цих шкіл практичних напрацювань не було. У XIV–XVI ст. керівником школи призначали поважну шановану людину, яка мала досвід управління, керівної діяльності. У XIV–XVI ст. школи утриму-

валися коштом громадян, тому керівництво нею покладалося на члена громади. Прикладом цього може слугувати досвід існування українських братських шкіл. У статуті Львівської братської школи вказано: “Правити – виходить, насамперед, завжди бути на місці й, не покладаючись на силу наказів, діяти прикладом, бути першим працівником. Бути першим не над підлеглими у владі суцими, але першим між колегами-учителями, і стояти не над ними, а посередині їх, зберігати й підтримувати їхній інтерес у навчанні та науці, пожвавлюючи його своїм інтересом” [7, с. 62].

Традицію громадсько-державного управління школами, залучення до керівництва ними, збереглася упродовж XVIII – першої третини XIX ст. У XVIII ст. керівників шкіл спеціально не готували, а обирали з представників волосного правління, міського магістрату чи управи [2, с. 23–24].

З утворенням Міністерства народної освіти Російської імперії у 1802 р. керівництво освітніми закладами було визначено ієрархічно: університетом керував (на рівні координації, узгодження) попечитель навчального округу; ректор університету координував керівні, управлінські види діяльності директора гімназії; директор гімназії впливав на організацію освітнього процесу в повітовому училищі; доглядач повітового училища координував роботу церковної школи.

Посада директора школи виникла із чітко визначеними функціями, завданнями, повноваженнями в навчальному процесі. Знаходимо в посадових вимогах того часу: “Начальник закладу повинен увесь належати йому, жити в закладі одним з ним життям. Навчання починається о восьмій годині. О сьомій або в шостій прокидається школа – тоді ж прокидається й начальник. Соромно тому, хто ще в ліжку, коли ожила його школа. Від нього потрібна енергія. Що значить енергія? Інші розуміють під цим словом рішучий тон, різкі начальницькі прийоми; інші – суворість у підтримці зовнішніх порядків і правил поведінки. Енергія – не одна завзятість волі, але постійна дія волі в одному дусі й напрямку. Отут уже мало сумлінної акуратності в одній роботі, дорученої начальникові, він має бути захоплений і одухотворений управлінням” [7, с. 272].

Лінійна система управління народною освітою, яка утвердилася у XIX ст., характеризувалася ієрархічністю й жорстокою субординацією. Директори, попечитель, ректори, доглядачі в управлінні й організації освітніх закладів керувалися попередніми правилами народної освіти (1802 р.) та єдиним статутом навчальних закладів, підвідомчих університетам (1804 р.).

У ході вивчення витоків досліджуваної ідеї з’ясовано, що з розвитком мережі загальноосвітніх навчальних закладів, залученням губерньських земських і міських управ до відкриття й утримання шкіл поступово формувалася потреба підготовки кадрів, які б могли піклуватися про відкриття та умови навчання в різних типах шкіл. Дослідженням доведено, що питання навчально-виховної

роботи в колі діяльності училищних рад та інспекторів народних училищ, освітній процес у гімназіях координувався університетами.

Однак ідея розгляду управління як наукової дисципліни та професії виникла у XVIII ст. – у пізню епоху розвитку капіталістичної формації суспільства. На цьому етапі відбувається виділення управлінських функцій. Із середини XIX ст. починає розвиватися концепція систематизованого управління. На початку XX ст. ця концепція набула якісно нового значення – управління стали розглядати як самостійну галузь діяльності, здатну принести успіх організації. Тим самим покладено початок принципово новому етапу в управлінні – науковому управлінню, центральною фігурою якого став професійно підготовлений керівник – менеджер [1, с. 45].

Значущим періодом для становлення ідеї підготовки менеджерів освіти вважаємо роки демократичних реформ 1917–1920 рр. Відомо, що у 1917 р. утворено Генеральних секретаріат освіти, реорганізований у січні 1918 р. у Міністерство народної освіти. Міністерство в січні 1919 р. було перетворено в Народний комісаріат освіти України. Політику Наркомосу УСРР у навчальних закладах впроваджували члени Комуністичної партії, працівники виконавчих комітетів губернських рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів. У різних місцях України діяли на території повітів відділи народної освіти повітових революційних комітетів, ліквідовані у травні 1919 р. У цей час були організовані повітові ради і, відповідно, відділи народної освіти виконкомів повітових рад робітничих, селянських, червоноармійських депутатів. Так само періодично існували волосні революційні комітети. Відділи народної освіти волосних ревкомів і волосних виконкомів рад робітничих, селянських та червоноармійських депутатів не мали самостійності, а входили до складу ревкомів і виконкомів. В управлінні загальною освітою склалося сім ступенів. За аргументованими висновками О. Сухомлинської, система управління була надзвичайно складною, численною, управляла роботою 17 110 трудових шкіл та 1928 дитячими будинками [4].

Після створення округів і районів постало питання скорочення управлінців. Серед вимог до рівня підготовки керівників освітніми закладами можемо виділити такі: ідеологічна переконаність; знання завдань соціального виховання дітей; уміння навчати грамоти, соціальна й педагогічна активність [2, с. 67]. Варто зазначити, що ефективність управління загальними освітніми закладами залежала переважно від персональних лідерських якостей, обсягів досвіду на керівних посадах. Питання спеціальної підготовки керівників шкіл не було конкретизовано у 1920–1930-ті рр.

План управління справами освіти в Україні передбачав: посилення самоконтролю навчальних закладів, ініціатива виборів керівників та вчителів шкіл. У січні 1919 р. Урядом України було опубліковано “Декларацію” про демократизацію керівництва школою, у лютому 1919 р. Народний комісаріат освіти

України видав тимчасове положення “Про середню школу”. Згідно з цим положенням ліквідувалися посади директорів, начальниць, інспектрис, завідуючих і вводилися голови педагогічних рад, заступник голови педагогічної ради, секретар. Ці посади були виборчими. З 1920 р. в Україні встановлюється радянська влада, а з 1925 р. Наркомос скасував колегіальне управління і утвердив централізацію як основний принцип управління. Фактично у 1925–1991 рр. в Україні в галузі загальної середньої освіти розвивалася командно-адміністративна система.

Соціально-психологічна теорія управління працею не набула розвитку та впровадження в практику, а тому вважалася “закритою” впродовж 30–50-х рр. ХХ ст. Наступним у теорії управління став етап емпіричної школи, яка базувалася на професіоналізації управління. Авторами цих підходів були авторитетні управлінці: практики, керівники великих організацій. Так, директор Харківського інституту праці Ф. Дунаєвський вперше запропонував теорію “адміністративної місткості”, в якій обґрунтовано два поняття “норми керованості” управління, досліджено функції, організацію праці керівника, відбір і організацію діяльності персоналу, організацію структур управління [3, с. 18]. На підтримку цих наукових пошуків у Москві та Харкові відкриваються інститути наукових методів управління працею, які очолили відомі вчені – академік А. Гостев і Ф. Дунаєвський. Незважаючи на певні прогресивні напрацювання, основним результатом цього періоду стала радянська теорія та практика управління, що класифікувалася як адміністративно-командна система з відомими надалі негативними наслідками.

З проголошенням державного суверенітету в Україні (1991 р.) для інтегрування децентралізації й централізації 1992 р. було створено органи державної виконавчої влади та місцевого самоврядування (обласні й районні ради). Указом Президента України у грудні 1991 р. було утворено єдине Міністерство освіти України. Управління в галузі загальної середньої і вищої освіти зберігало жорстку ієрархічну субординаційну структуру.

Обласні інститути вдосконалення вчителів було передано в комунальну власність місцевим владним структурам. У 1994 р. виявилася тенденція до диверсифікації освітніх послуг і зовнішньої диференціації шкіл.

Висновки. Отже, конкретизовано вимоги до керівників перших українських колегій, братських шкіл, інструкції для директорів загальних навчальних закладів свідчать про те, що історично керівник освітнього закладу мав володіти високими моральними якостями, демонструвати захоплення педагогічним процесом, мати досвід викладання й громадської діяльності.

Література

1. Луговий В.І. Управління освітою : навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності / В.І. Луговий // Держ. управління. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
2. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки / В.К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 195 с.

3. Москальова Л.Ю. Лідери освіти: Морально-етичний розвиток майбутніх керівників навчальних закладів як найважливіша передумова реформування освіти / Л.Ю. Москальова // Гуманітарні науки. – 2007. – № 2. – С. 18–24.

4. Нариси історії українського шкільництва (1905–1938) : навч. посіб. / [О.В. Сухомлинська, Н.П. Калениченко, Ж.Д. Ільченко та ін.]. – К. : Відродження : Заповіт, 1996. – 304 с.

5. Павлютенков Є. Образ ідеального керівника в історії науки управління / Є. Павлютенков // Управління школою. – 2006. – № 32–33.

6. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення / Б.М. Ступарик. – К., 1998. – 336 с.

7. Хрестоматія з історії української школи і педагогіки / [упоряд. проф. О.О. Любар]. – К. : Знання, 2003. – 766 с.

МІРОШНИЧЕНКО В.М.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ІСТОРИЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ ЯК МЕТОДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців до практичної діяльності завжди перебувала в центрі уваги провідних науковців. Зокрема, з метою пошуку ефективних шляхів підвищення рівня професіоналізму випускників ВНЗ дослідники звертаються до накопиченого досвіду із цього питання, що дає змогу переосмислити його у світлі сучасних тенденцій розвитку суспільства та творчо застосувати в нових соціальних умовах. У цьому плані особливий інтерес науковців викликають праці, присвячені теоретичним і практичним аспектам використання ділових ігор в освітньому процесі ВНЗ.

З'ясовано, що з давніх часів такі прогресивні мислителі та вчені, як Платон, Арістотель, Гуаріно Гуаріні, Я. Коменський, М. Ломоносов, Ф. Фребель, К. Ушинський, А. Лай, Д. Дьюї та інші, наголошували на необхідності широкого використання ігрової діяльності в навчанні молоді. В останні десятиріччя увага науковців до проблеми використання ігор в освітньому процесі ще більше зросла. Зокрема, вагоме теоретичне та практичне значення мають результати дослідження з питань імітаційно-ігрового моделювання (В. Єфімов, А. Хачатурян), ролі гри при вивченні окремих навчальних предметів (Н. Баришнікова, С. Мельник та ін.), ігрових форм розвитку комунікації (Є. Аргустанянц, П. Баранов, Н. Гез, І. Горелов, Н. Потапова, Е. Шубін) тощо. Сучасними науковцями (А. Вербицький, М. Воровка, С. Гідрович, Я. Гінзбург, А. Капська, М. Кларін, І. Куліш, А. Матюшкін, П. Підкасистий, А. Смолкін, Ж. Хайдаров) доведено, що ділова гра є ефективним методом підвищення рівня навчальних досягнень студентів ВНЗ. Проте дослідниками недостатньо висвітлено питання історичного становлення ділової гри як методу підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Мета статті – розкрити окремі аспекти історичного розвитку ділової гри як методу підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

Під час проведення дослідження ми враховували, що становлення будь-яких галузей наукового знання є “розірваним” у часі процесом, що зазвичай пояснюється важливими суспільно-історичними подіями, які відбуваються у світі (революції, війни, природні катаклізми тощо). Вони суттєво впливають на зміст і напрями наукових розвідок. Але водночас процес наукового пізнання характеризується послідовністю й наступністю, оскільки будь-які його напрацювання закладають підґрунтя для подальшого дослідного пошуку [2, с. 14]. Тому вивчення ідей прогресивних діячів різних історичних періодів дає змогу не тільки краще зрозуміти сучасні тенденції розвитку педагогічної думки, а й знайти резерви для підвищення результативності педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу.

Як свідчить аналіз наукової літератури, ще стародавні мислителі висловлювали багато цінних для сьогодення думок стосовно використання ігор у роботі з молоддю. Так, наприклад, Платон вважав корисним для розвитку дітей залучати їх до ігор, під час яких вони мають набувати корисних знань і готуватися до шкільного навчання, а також до реалізації свого майбутнього призначення. Зокрема, вважаючи гру одним з корисних практичних занять, філософ гру в шашки ставив в один ряд з мистецтвом рахунку та геометрією. Отже, фактично Платон прирівнював гру до мистецтва [6, с. 29].

Відомий римський педагог і оратор Марк Фабій Квінтіліан підкреслював, що дітей не слід обтяжувати заняттями, бо це може спровокувати появу в них відрази до наук. Тому педагог рекомендував їх навчання супроводжувати іграми [7, с. 150–152]. При цьому Квінтіліан звертав увагу на те, що необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного учня й чергувати розумове навантаження на заняттях з відпочинком. Кращим відпочинком для дітей він теж вважав ігри [6, с. 39].

Згідно з поглядами Еразма Роттердамського, ігри мають бути обов’язково наявними у вихованні й навчанні дитини. Адже він вважав, що навчати її треба граючи. Однак, пропонуючи різні ігри для навчання читати й писати, мислитель попереджав, що ігри мають бути не надто складними для учнів [5, с. 49].

Певний внесок у розвиток теорії ігор зробив іспанський релігійний діяч І. Лойола, який у 50-х рр. XVI ст. започаткував єзуїтську систему освіти, що проіснувала досить тривалий час. Особливий інтерес у цій педагогічній системі викликають такі методи й форми, як міжкласні та внутрішньокласні змагання, конкурси, театралізовані вистави, шкільне самоуправління тощо [4, с. 126].

Німецький психолог і філософ М. Лацарус сприймав гру, передусім, як відпочинок від роботи й розрядку. Згідно з його поглядами, людина, залежно від виду діяльності, втомлюється лише частково, накопичуючи в організмі загальний надлишок енергії, що шукає вихід і, відповідно, витрачається в грі [3, с. 14].

Гуаріно Гуаріні, навпаки, більше уваги приділяв дидактичним можливостям гри. Так, навчаючи своїх учнів, він виділяв і охоплював грою ті навчальні

предмети, знання яких їм могли знадобитися в майбутній практичній діяльності [4, с. 120].

У контексті нашого дослідження найбільший інтерес викликали праці, присвячені появі й розвитку саме ділових ігор. Як свідчать наукові дослідження, зародком сучасних імітаційних ігор як різновиду ділових ігор вважається гра в шахи, оскільки шахова партія імітує битву двох армій. Причому дослідники стверджують, що перший крок до сучасної військової гри був зроблений ще в 1664 р. Так звана королівська гра, на відміну від звичайних шахів, мала більш реальні риси, які нагадували військові дії. Кожен із двох супротивників мав по тридцять фігур, ходи яких описувалися чотирнадцятьма правилами.

Другий крок у наближенні шахів до військових ігор був зроблений у 1780 р. Створені в той час військові шахи використовувались для підготовки офіцерів.

Третій, вирішальний крок був зроблений у 1798 р. “Нова військова гра” вперше замість шахової дошки використовувала географічну мапу, розбиту на 360 квадратів координатної сітки. Шахові фігури, що рухались по ній, являли собою військові загони. Правила цієї гри були детально викладені на 60 сторінках [1, с. 6].

Розглядаючи розвиток військових ігор з моменту їхнього виникнення до кінця XVIII ст., можна стверджувати, що найбільш характерною його рисою на той час була тенденція до створення “жорсткої” імітаційної гри. На відміну від “жорстких”, у “вільних” іграх оцінка гравців і реакція зовнішнього середовища не відтворювалися формально, а наслідки прийнятого гравцями рішення оцінювалися досвідченим офіцером. Такі ігри припускали більшу кількість варіантів рішень, ніж у випадку із “жорсткими” правилами, але разом з тим оцінка гравців і реакція зовнішнього середовища, яке відтворювалося людиною, могли відрізнятися значним суб’єктивізмом.

Слід відзначити, що першою спробою застосування “вільних імітаційних ігор” вважається “програвання” майбутніх битв Наполеоном. Причому він використовував не шахові фігури, а голки з різнокольоровими наліпками, які накладалися на географічну мапу й позначали місце розташування військових загонів. Разом з тим і сама мета застосування цих ігор відрізнялася від попередніх: Наполеон використовував їх для “програвання” майбутніх битв з метою прийняття рішень.

Важливий крок до сучасної військової гри був зроблений у 1811 р., коли відбувся вирішальний перехід від шахів і географічної мапи до зображення місцевості на “ящику з піском”. Із цієї гри починається тривалий період використання “ящика з піском” у військових іграх. Як відомо, зараз такий спосіб імітації застосовується під час підготовки військових кадрів у всьому світі.

У 1824 р. у створену на той час “модель військової гри” був введений фактор часу. Це передбачало не тільки моделювання рухів армії та окремих війсь-

кових дій, а й урахування швидкості руху на марші в стислому масштабі часу. Статистичні дані переміщення військ Наполеона служили основою формування правил гри, яка вважається класичною “жорсткою військовою грою”. У неї грали аж до 70-х рр. ХХІ ст., використовуючи її для програвання майбутніх битв (наприклад, у війні 1870–1872 рр.). Поступово у зв’язку з ускладненням військової техніки виникли труднощі, пов’язані з можливістю врахування всіх деталей у жорстких правилах гри. Це привело до розвитку вільних військових ігор [1, с. 6–7].

Слід відзначити, що із часом ігрову діяльність стали використовувати для підготовки молоді до оволодіння різними професіями. Так, наприклад, на початку ХVІІІ ст. під керівництвом ученого-математика, астронома, географа й відомого діяча Я. Брюса при військовому госпіталі в Москві було відкрито школу для підготовки лікарів, так звану хірургічну школу. Особливістю цієї школи було те, що в підготовці студентів використовувалися певні елементи ділових ігор, а також те, що теоретична підготовка майбутніх фахівців поєднувалася з їх практичною роботою в госпіталі. Включення цієї роботи в навчальну програму давало їм змогу застосовувати засвоєні знання на практиці [4, с. 243].

У ХVІІІ ст. певний внесок у розвиток ділових ігор зробив також М. Ломоносов, який вважав за необхідне використовувати системні вправи, виконувати різні завдання для самостійної роботи, у тому числі й ігрового характеру, що розглядалося ним як частина цілісної системи шкільних занять. Основними принципами М. Ломоносов проголосив принципи посиленості й розвивального навчання. Він підкреслював, що підґрунтям навчання має бути пізнавальний інтерес, який викликає творче засвоєння навчального матеріалу й розвиток у молоді дослідницьких прагнень [4, с. 260].

Ці ідеї були розвинуті вітчизняними педагогами в більш пізні історичні часи. Зокрема, у період розбудови нової соціалістичної системи освіти радянські органи влади, зокрема, органи народної освіти, передові педагоги спрямовували свої зусилля на розвиток ініціативи студентів, активізацію навчального процесу, усунення таких його недоліків, як вияви формалізму, зубріння, муштри. У світлі цього в 1931–1936 рр. вищі навчальні заклади паралельно з лекціями почали використовувати ігрові методи навчання, які імітували майбутню діяльність фахівців [10].

Важливо також відзначити, що ХХVІІ з’їзд КПРС визначив стратегічну програму розвитку вищої школи як одного з провідних факторів прискорення соціально-економічного розвитку країни. У світлі цього впродовж 1988–1990 рр. передбачалося, що буде здійснюватися розробка й упровадження на практиці комплексу ділових і ситуаційних ігор з метою підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців [12].

Як стверджують дослідники Н. Коряк і Я. Гінзбург, за радянських часів ділові ігри були найбільш поширеним і ефективним методом активного навчан-

ня студентів у ВНЗ. Їх характерною особливістю було те, що вони організовувалися в межах групи й мали діяльнісний характер. Авторами було також виокремлено загальні відмінні риси ігрової діяльності:

1. Умовність гри, яка пояснюється тим, що її учасники повністю усвідомлюють: вони діють у межах умовної реальності, котра має свої закони, відмінні від законів реальної дійсності.

2. Символічний, неутилітарний характер ігрової діяльності, адже кожен учасник гри отримує об'єктивну можливість експериментувати зі своєю поведінкою, досліджувати альтернативні варіанти рішень.

3. Невизначеність, яка виражається в тому, що гра не має передбачуваного розвитку чи результату, бо учасники гри можуть приймати самостійні рішення, таким чином впливаючи на логіку ігрової діяльності.

4. Просторово-часова зумовленість гри – час і простір у грі “звужуються”, роблячи ігрову діяльність динамічною й насиченою подіями.

Н. Коряк та Я. Гінзбург констатують, що під час проведення ділової гри в майбутніх фахівців активізується пізнавальна діяльність, розвивається здатність до самостійного навчання, створюється стійка пізнавальна орієнтація, яка зберігається й після закінчення гри [9, с. 51–54].

Висновки. Таким чином, результати аналізу окремих аспектів історичного становлення ділової гри як методу підготовки майбутніх фахівців підтверджують, що вивченню цього питання приділялася значна увага з боку прогресивних педагогів у різні часи. З огляду на це можна дійти висновку, що здобутки минулого, які розкривають потенціал використання ділової гри у ВНЗ, можна ефективно використовувати сьогодні в педагогічній роботі зі студентами. У процесі подальшого наукового пошуку планується більш детально визначити напрацювання педагогів другої половини ХХ ст. у світлі виділеної проблеми та розкрити можливості їх використання у процесі здійснення професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Література

1. Ефимов В.М. Введение в управленческие имитационные игры / В.М. Ефимов, В.Ф. Комаров. – М. : Наука, 1980. – 271 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
3. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / [под ред. Е.А. Левановой]. – СПб. : Питер, 2006. – 208 с.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. / [под ред. Академика РАО А.И. Пискунова]. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
5. Капранова В.А. История педагогики : учеб. пособ. / В.А. Капранова. – М. : Новое знание, 2003. – 160 с.
6. Мединский Е.Н. История педагогики / Е.Н. Мединский. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1947. – 580 с.
7. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л.Н. Модзалевский. – СПб. : Алетейя, 2000. – 429 с.

8. Панфилова А.П. Деловые игры в постдипломном образовании взрослых. Уроки для взрослых : пособ. для тех, кто работает в системе образования взрослых / А.П. Панфилова. – СПб. : Тускарора, 2003. – 68 с.

9. Педагогика и психология игры : межвузовский сборник научных трудов / [ред. кол.: Н.П. Анисеева, Р.А. Брандж, Г.В. Винникова и др.]. – Новосибирск : НГПИ, 1985. – 128 с.

10. Скрипченко О.В. Атлас з психології навчання і дидактики: інформаційно-методичний матеріал : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, О.І. Кривов'яз, Л.О. Скрипченко – К. : ІСДО, 1995. – 150 с.

11. Ставицкий В.А. Подготовка учителя начальной школы (начальных классов) в Украинской ССР (1917–1941 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.730 / В.А. Ставицкий – К., 1971.

12. Целевая комплексная программа “Высшее и среднее специальное образование” на 1986–1990 гг. / [сост. Л.А. Канищенко, В.А. Козаков, В.М. Литвин]. – К. : Минвуз УССР, 1986. – 44 с.

ПЕТРЕНКО Н.В.

ОСВІТНІЙ ТУРИЗМ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. (УРОКИ МИНУЛОГО ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ)

Україна проголосила туризм одним з напрямів розвитку національної культури та економіки. Відповідно до визначення Міжнародної асоціації наукових експертів у галузі туризму, під поняттям “туризм” розуміють сукупність відносин, зв'язків та явищ, що виникають під час переміщення й перебування людей у місцях, відмінних від їхнього постійного місця проживання та не пов'язаних з їхньою трудовою діяльністю. Туризм – явище багатогранне, що має велику кількість типів, видів і форм. Класифікація туризму за видами є досить дискусійним питанням у науковій літературі. Слід зазначити, що сьогодні немає чіткої диференціації видів туризму, усе залежить від критеріїв та ознак, які покладені в основу такого розподілу. Найчастіше головною ознакою, за якою визначають окремі види туризму, є мета поїздок. Відповідно до цієї ознаки виділяють такі види туризму: рекреаційний, оздоровчий, пізнавальний, діловий, релігійний, етнічний, транзитний, економічний, сільський, пригодницький, спортивний, туризм з активними засобами пересування тощо [2, с. 23].

Останніми роками все частіше в спеціальній науковій літературі виділяють такий вид туризму, як “освітній туризм”. Економісти, менеджери розглядають його як оригінальний напрям розвитку туризму, який з кожним роком приваблює наших співвітчизників, готових за таку послугу платити певні кошти. Для освітян такий вид туризму є нестандартною, цікавою й досить ефективною формою навчання та виховання як молодого покоління, так і дорослого населення. За освітній туризм будемо розуміти туристичні поїздки, екскурсії з метою здобуття освіти, удосконалення певних знань, умінь і навичок, задоволення пізнавальних потреб та особистісної зацікавленості щодо культурних, релігій-

них, соціальних та інших явищ. Він сприяє формуванню освітньої мобільності, а також навичок самоосвіти.

Освітній туризм – явище в Україні не нове, це продукт тривалого історичного розвитку. Аналіз архівних документів, науково-педагогічної літератури, спеціальних періодичних видань різних років свідчить про те, що протягом тривалого часу в різні історичні періоди прогресивна інтелігенція, педагоги намагались використовувати туризм як засіб навчання та виховання молодого покоління. Вперше у вітчизняній педагогіці педагогічну доцільність туризму обґрунтував К.Д. Ушинський, який вбачав у ньому потужний засіб виховання національно свідомих громадян та підкреслював необхідність умілого використання цього засобу вчителем у своїй роботі. Він вважав, що значну роботу з розвитку такого туризму мають взяти на себе освітні відомства та школи.

Незважаючи на це, історія освітнього туризму в Україні, організація й розвиток системи наукового забезпечення цього напрямку туристичної галузі, проблема підготовки, перепідготовки туристичних кадрів і вчителів залишаються слабо вивченими у вітчизняній історіографії. Існують дослідження в галузі педагогіки туризму В. Квартального, А. Рідина, А. Ставровського, В. Федорченка та інших, у яких розкривається зміст, мета, завдання й методика підготовки організаторів туристично-краєзнавчої роботи, але вони майже не звертають уваги на досвід наших попередників у цьому напрямі. Тільки нечисленні статті містять звернення щодо різних аспектів історії освітнього туризму, де більшість авторів розглядають лише розвиток музейного та екскурсійного туризму в Україні, починаючи з другої половини ХІХ ст. Тому проблема організації освітнього туризму на вітчизняному ґрунті як оригінальної форми навчання й виховання, вивчення досвіду наших попередників, які працювали в цьому напрямі в різні історичні періоди, є досить актуальною для педагогічної науки.

Мета статті – визначити напрями освітнього туризму в Україні в другій половині ХІХ – початку ХХ ст. як однієї з форм навчання й виховання та окреслити завдання для його розвитку на сучасному етапі.

Аналіз науково-педагогічної літератури, періодичних видань другої половини ХІХ – початку ХХ ст. [1–9] дає підстави стверджувати, що одним із головних напрямів освітнього туризму в означений період була туристсько-екскурсійна діяльність. Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. прогресивні вітчизняні педагоги звернули особливу увагу на екскурсійну справу як на ефективний засіб покращення викладання природничих предметів та наближення учнів до природи. Але важливим поштовхом до розширення екскурсійної діяльності став циркуляр міністра народної освіти від 02.08.1900 р. за № 20.185, який відміняв літні канікулярні роботи учнів та замість них рекомендував начальникам навчальних округів і педагогічним радам організовувати для учнів у період канікул оздоровчі прогулянки та мандрівки. Наприклад, у Харкові в 1900 р. у школах “Товариства грамотності” було впроваджено загальноосвітні прогулян-

ки за містом пішки та залізницею. Під керівництвом відомого педагога М.Д. Раєвської було навіть організовано особливу комісію, яка створила програму таких загальноосвітніх прогулянок.

Певну роль у розвитку навчальних екскурсій відіграло введення 09.03.1902 р. спеціального тарифу № 6900 на проїзд учнів, які відправлялися в освітні екскурсії. На всіх залізницях Російської імперії для всіх груп екскурсантів устанавлювався здешевлений проїзд у вагонах третього класу, а вихованцям “нижчих” навчальних закладів на поїздки, які не перевищували 50 км, надавався безкоштовний проїзд. Протягом років умови цього спеціального тарифу для учнів, які здійснювали групові екскурсії, дещо змінювались, але в цілому зберігалися до 1917 р.

Наприкінці 90-х рр. XIX ст. екскурсійна робота, яка почалася стихійно, поступово отримує теоретичну базу. У різноманітних періодичних виданнях стали виходити статті, автори яких намагались висвітлити питання теорії екскурсознавства. Важливою віхою в цьому напрямі стала книга “Шкільні екскурсії”, написана групою викладачів Петербурзького лісного комерційного училища за редакцією Б.Є. Райкова, що вийшла в 1910 р. У ній уперше було розроблено основні принципи екскурсійної методики та запропоновано систему навчальних екскурсій за всіма предметами для всіх класів.

З 10-х рр. XX ст. на території Російської імперії видавались три спеціальних журнали, присвячені екскурсійній справі: “Екскурсійний вісник”, “Руський екскурсант”, “Шкільні екскурсії і шкільний музей”. Якщо останній журнал було повністю присвячено шкільній екскурсійній справі, то два інших постійно публікували теоретичні статті з екскурсознавства, доповіді про вже проведені екскурсії, поради щодо організації екскурсій для школи, списки літератури щодо екскурсійної справи. Так, журнал “Руський екскурсант” одним із перших зробив спробу класифікувати екскурсії для учнів, згрупувавши їх у вісім типів:

1. Історико-археологічні, які, у свою чергу, поділялися на ознайомчі та дослідні, причому найбільш важливим вважався останній вид екскурсій. Беручи участь у таких екскурсіях, учні досліджували географічні особливості місцевості, пам’ятки давнини, старовинні книги, журнали, рукописи, гравюри, ікони, записували оповідання та пісні місцевих мешканців, описували обряди тощо. Зібрані матеріали поповнювали колекції шкільних музеїв.

2. Історико-літературні, учасники яких відвідували місця, пов’язані із життям видатних письменників, поетів, учених, художників, державних та громадських діячів. Важливе значення надавалось безпосереднім зустрічам із сучасниками видатних людей.

3. Природничо-історичні, які мали на меті ознайомити учнів з природою тієї місцевості, де вони живуть. Особлива увага приділялась збору різноманітних колекцій: ботанічних, зоологічних, геологічних.

4. Експерсії на фабрики та заводи з метою профорієнтаційної роботи для учнів старших класів.

5. Художньо-географічні та етнографічні експерсії об'єднували три види експерсій: художні, географічні та етнографічні, оскільки кожний із цих видів експерсій як самостійний вважався малодоступним для школярів.

6. Експерсії трудової допомоги (виникли в період Першої світової війни) являли собою поїздку груп учнів у село для допомоги в сільськогосподарській роботі тим селянським родинам, які залишились без робочих рук.

7. Загальноосвітні та побутові експерсії, які передбачали ознайомлення міських школярів із життям у селі (із селянською працею та побутом, природою), а сільським дітям – із життям у місті (показували вокзали, міські вулиці, громадські установи, заводи, фабрики тощо). Тим, хто був на таких експерсіях, надавалося завдання зробити доповідь про побачене.

8. Розважальні експерсії та експерсії відпочинку, що являли собою колективний відпочинок класу або школи на природі.

Наведена експерсійна класифікація була першим досвідом аналізу всього різноманіття експерсій, які проводилися на вітчизняному ґрунті.

Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. велику рекламно-видавничу діяльність проводив “Кримський гірничий клуб” (пізніше “Кримсько-Кавказький гірничий клуб”), яка мала яскраво виражений популяризаторський характер саме освітнього туризму. Діяльність “Кримського гірничого клубу”, центром якого була Ялта, стала прикладом для багатьох туристичних організацій у справі популяризації своїх послуг і можливостей, а також мала певний вплив на становлення туристської справи в державі. Він заклав основи вітчизняної експерсійної практики та методики.

Експерсійна секція клубу, очолювана Ф.Д. Вебером, розробила різноманітні за тривалістю та програмою маршрути. Велику увагу приділяли розвитку пізнавальних експерсій для учнів. Освітні експерсії проводились за спеціально розробленою програмою під керівництвом членів клубу й мали на меті ознайомити учнів з вітчизняними історичними та природними пам'ятниками, перш за все Криму. Вони продовжувались, як правило, у канікулярний час і тривали від 5 до 16 днів. Для кожної експерсії правління складало план, який затверджувався піклувальником Одеського навчального округу. Клуб брав на себе організацію притулків у місцях відпочинку та харчування експерсантів. Перед та після експерсією обов'язково проводився медичний огляд учнів. Так, Катеринославське відділення Клубу проводило експерсії на Дніпровські пороги, Гагринське – на Красну Полян. Але найрізноманітнішими і найяскравішими були учнівські експерсії в Криму. Протягом 1890-х рр. “вітчизнознавчі” експерсії, як їх називали, стали невід'ємною складовою лікувально-виховної роботи гімназій. До Криму потягнулися експерсії від земських шкіл, реальних, комерційних, педагогічних училищ, фельдшерських та інших курсів.

Із часом почала вдосконалюватись методика проведення екскурсій. Різноманітна професійна орієнтація навчальних закладів вимагала від членів Клубу включення в навчально-виховні походи та екскурсії відвідування виробничих підприємств. Наприклад, у Севастополі учні відвідували суднобудівний завод і військові кораблі Чорноморського флоту, у Балаклаві – завод з вирощування мідій, у Бахчисараї – кустарні татарські виробництва, плантації виноградарників, сади та дослідні сільськогосподарські ділянки.

За свідченнями сучасників, в окремі місяці Ялта наповнювалась учнями, які “цілими навчальними закладами на чолі з викладачами в кількості нерідко 100–150 осіб” їхали, а іноді й шли пішки до Ялти. Для всієї цієї армії туристів Ялтинське відділення Клубу знаходило місце для перебування, організовувало перевезення багажу, клопотало перед членами міської управи про безкоштовні відвідування міського саду тощо. Так, у практику Кримського гірничого клубу входило та ставало частиною роботи надання додаткових послуг екскурсантам до основного комплексу екскурсійного обслуговування, розміщення та харчування. Надання додаткових послуг екскурсантам давало змогу членам клубу повною мірою задовольняти потреби туристів та домагатися більшої кількості відвідувань до Криму. За цю роботу адміністрація Ялтинського відділення не отримувала ніякої матеріальної винагороди, Правління Клубу, як писалося в “Записках” тих часів, було задоволено “численними позитивними відгуками, які давала вдячна молодь, яка оцінювала вищезазначені послуги”. Завдяки цій діяльності на початку ХХ ст. краєзнавчі екскурсії набули значного поширення в Україні, а Крим став колискою краєзнавчого екскурсійного руху. Саме тут народилися та здобули визнання пішохідний, гірничий, туризм, було апробовано всі види екскурсій.

На початку ХХ ст. вже перетворений у “Кримсько-Кавказький гірничий клуб” він почав поступово розширювати географію таких навчально-пізнавальних мандрівок. У 1910-х рр. Правління Клубу проводило роботу з організації екскурсій не тільки в Криму, але й на Кавказ. Так, у 1913 р. екскурсійна секція підготувала багатоденні екскурсійні маршрути по Криму, Кавказу, Уралу, до Дніпровських порогів. Тривалість деяких маршрутів була 40 днів. Навіть з початком Першої світової війни, незважаючи на величезні труднощі, зусиллями Ялтинського відділення Кримсько-Кавказького гірничого Клубу екскурсійний рух не припинявся. Члени Клубу вважали екскурсії не пустою розвагою; на їхню думку, вони по-своєму “стабілізували” суспільство, яке перебувало у важкому становищі, сприяли збереженню наукового і культурного потенціалу (особливо для учнівської молоді), були необхідним засобом для розумового, духовного і фізичного розвитку людини. В умовах воєнного часу було припинено групові краєзнавчі екскурсії, але Ялтинське відділення продовжувало організовувати пішохідні екскурсії для гімназистів. У 1915 р. було проведено 17 таких екскурсій для 300 учнів. Великою заслугою Клубу було те, що розвиток екскур-

сійної діяльності проходив на фоні відкриття різноманітних виставок, музеїв, історичних і культурних пам'яток.

У 1915–1917 рр. у процесі перегляду навчальних планів та програм було підписано нову програму для вищих початкових шкіл, у якій вказувалось про обов'язковість включення екскурсій у плани навчальних предметів. Отже, у школах того часу екскурсії, пов'язані з навчальним планом, були визнані рівноправними серед інших методів і форм навчання.

Серйозною перешкодою при організації екскурсій з учнями була відсутність екскурсійних навичок у вчителів. Розуміючи, що слабкі знання теорії екскурсійної справи заважають якісному проведенню екскурсій, різноманітні організації та товариства, що займалися їх розвитком, почали відкривати курси підготовки керівників екскурсій.

На початку ХХ ст. ще не розроблялись методичні прийоми екскурсій, не аналізувались особливості показу та оповідання, вимоги до екскурсійного оповідання. У той час головним уважалось познайомити екскурсантів з унікальними природними, історичними пам'ятками, надати при цьому відповідну інформацію, повнота якої залежала лише від знань екскурсовода.

З розвитком екскурсійної справи почав зростати інтерес до засвоєння методів екскурсійної роботи. Однак відсутність єдиного методичного екскурсійного центру не дала змоги на той час створити системи підготовки керівників учнівських екскурсій. Поради щодо організації та проведення екскурсій можна було отримати із журналів. Але жоден із них не міг повністю замінити спеціального навчання під керівництвом досвідчених теоретиків і практиків екскурсійної справи. Тому нечисленні курси з підготовки керівників екскурсій, що організовувались у різних містах, викликали великий інтерес серед учителів. До їх програми було включено лекції та екскурсії. Слід зазначити, що інтерес, виявлений учителями до курсів з підготовки керівників природничо-історичних екскурсій з дітьми, свідчив про міцні позиції, яке завоювала собі екскурсійна справа в середині 10-х рр. ХХ ст.

Наприклад, з 1902 р. “Кримський гірничий клуб” почав підготовку керівників екскурсій з-поміж шкільних учителів. У червні 1902 р. сталася перша педагогічна екскурсія до Криму вчителів дитячого навчального округу. Педагогічні екскурсії “Кримсько-Кавказького гірничого клубу” стали ще однією дієвою формою пропаганди освітнього туризму. У наступні роки учасники таких екскурсій повертались до Криму, але вже зі своїми учнями, виконуючи тим самим одне із завдань Клубу: збільшити потік туристів до цього благодатного краю.

Крім того, у справі раціональної постановки екскурсій по Криму Клубом було поставлено питання про відбір та підготовку провідників. В означений період провідниками були місцеві жителі, як правило, не писемні, які погано говорили на мові екскурсантів та були далекими від ввічливого поводження з ними. До червня 1913 р. ці провідники не отримували сплати за свої послуги, за-

робляючи “на чай” від туристів. Ця форма оплати праці провідників часто набувала характеру випрошування, була джерелом непорозумінь та справедливого невдоволення екскурсантів. Щоб виправити таке становище, правління Клубу залучало з-поміж провідників осіб, які зарекомендували себе досвідченими, чесними та ввічливими, і призначало їм платно в розмірі 30 рублів кожного місяця з обов’язковою відмовою від “чайових”, зберігаючи за ними право лише на отримання “чайових” у вигляді добровільної винагороди від екскурсантів. Правління Клубу займалось також безпосередньою підготовкою провідників з метою розширення кадрів, що дало змогу не залежати від непередбачуваних ситуацій.

Таким чином, педагогічна специфіка екскурсійної діяльності другої половини XIX – початку XX ст. як одного з напрямів освітнього туризму полягала в тому, що ця робота мала на меті не тільки оздоровлення і загартування молоді, а й отримання конкретних навчально-виховних результатів: безпосереднє ознайомлення учнів з матеріальною і духовною культурою, природою рідного краю; вивчення конкретних історичних та географічних матеріалів; поширення набутих знань серед населення; стимулювала любов до Батьківщини, до культури свого народу і природи своєї землі.

Не менш важливим напрямом освітнього туризму в Україні XIX – початку XX ст. були спеціально спрямовані навчальні подорожі студентів університетів у європейські вищі навчальні заклади. Традиція таких подорожей зародилася ще в петровські часи, коли дворян відправляли до Європи з метою отримання відповідних знань. Але їх активізація спостерігається лише з XIX ст. з появою в Україні університетів (Харківського, Київського, Новоросійського). Як свідчить аналіз матеріалів “Журналу міністерства народної освіти” [3; 4], університети відправляли на навчання до Європи найкращих студентів з метою ознайомлення із системою навчання в європейських вищих навчальних закладах, а також отримання ними знань у галузі тієї чи іншої науки, за якою вони спеціалізувались. Після закінчення цієї навчальної поїздки, яка тривала декілька місяців, студенти надавали звіт про результати свого навчання.

В означений період можна виділити й такий специфічний напрям освітнього туризму, як наукові екскурсії, що організовувались та проводилися різноманітними науковими товариствами, більшість з яких виникало при університетах. Так, у другій половині XIX ст. при Харківському університеті було створено цілий ряд учених товариств, найстарішим з яких було “Товариство випробувачів природи”, яке поставило завдання розвивати і розповсюджувати природознавство у своєму регіоні, досліджувати цей регіон у геологічному, зоологічному і ботанічному відношеннях, збирати відповідні колекції. Для вирішення цього завдання його членами організовувались наукові екскурсії для вивчення флори та здійснення геологічних досліджень. Результатами екскурсій Товариства були численні колекції, пізніше подаровані Харківському університету. Вони

стали основою Зоологічного, Зоотомічного, Геологічного, Мінералогічного, Ботанічного кабінетів. За свідченнями Д.І. Багалія, на ці екскурсії Товариство витрачало щорічно близько 1000 рублів [1, с. 628]. Наукові екскурсії здійснювало не менш відоме наукове товариство при Харківському університеті – “Історико-філологічне”, але з метою збору пам’ятників історії та фольклору Слобожанщини.

Розвиток подібної діяльності проходив на фоні відкриття різноманітних виставок, музеїв, історичних і культурних пам’ятників, а також проведення наукових конгресів, з’їздів. Подібні наукові зібрання поступово стали необхідним засобом обміну науковою інформацією, залучали до своєї роботи велику кількість учених із різних регіонів, популяризували науку серед населення. У цьому сенсі ми можемо вважати їх напрямом освітнього туризму в означений період. Так, у 1897 р. Харківській університет приймав членів міжнародного геологічного конгресу, а в 1902 р. у його ж стінах проходив Всеросійський археологічний з’їзд. Останньому вдалося здійснити колосальну роботу: залучити досить значні меценатські кошти на культурний розвиток регіону, провести археологічні розкопки, ряд наукових та пізнавальних екскурсій, організувати видатну археологічну та етнографічну виставку, а також створити спеціальне відділення давнини при музеї витончених мистецтв у Харківському університеті.

Малодослідженим залишається досвід вітчизняних педагогів, громадських діячів і громадських товариств другої половини ХІХ – початку ХХ ст. щодо організації та роботи дитячих літніх навчально-оздоровчих колоній, які теж були оригінальним напрямом освітнього туризму [1; 8].

Таким чином, в означений період освітній туризм розвивався в різних напрямках, яким надавалося великого значення у справі виховання та навчання молоді, просвітительської діяльності серед населення, а також як засобам залучення коштів до окремих регіонів. У цей період була також усвідомлена складність такої діяльності, необхідність її організаційного, матеріального та кадрового забезпечення.

Сьогодні сфера освітнього туризму охоплює всі види навчання та просвітництва, які здійснюються поза постійним місцем проживання. До основних напрямів освітнього туризму можна віднести: навчальні поїздки з метою вивчення іноземної мови або інших загальноосвітніх та спеціальних навчальних предметів; ознайомчі поїздки до установ, організацій та підприємств; участь у семінарах, пленумах, конгресах, творчих майстерень та майстер-класах, метою яких є обмін досвідом і отримання нової професійно важливої інформації; екскурсійно-ознайомчі мандрівки по містах, державах, природничих зонах. Разом з тим, залишається велика кількість невирішених проблем.

Ще десять років тому такий вид відпочинку розглядався небагатьма людьми. Однак у світі сучасної динаміки розвитку загальноосвітньої економіки, міжнародних відносин популярність “корисного відпочинку” суттєво зросла. За

даними Всесвітньої молодіжної, Студентської та Освітньої туристичної конфедерацій, за останні п'ять років загальна кількість студентів, готових поєднати відпочинок з користю для власного розвитку, зросла на 40%. В Україні ці показники також зростають. Відповідно до статистичних даних, більшість молодих людей у світі схиляються у бік “корисного відпочинку” та вільного стилю мандрювання. Більше ніж 85% мандрівників відмовляються називати себе туристами та шукають у поїздках не стандартних туристичних розваг, а можливість побачити ту чи іншу країну або регіон “ззовні”, очима місцевих мешканців, відчутти на собі нові соціальні та культурні умови, набути необхідних знань та навичок, а також поєднати відпочинок з вивченням або підтриманням на відповідному рівні іноземної мови. Вік 57% таких мандрівників становить 20–25 років, але за останні роки, з 2002 р. до 2010 р., такий “корисний туризм” стає популярним й серед людей від 25 до 35 років, їхня кількість зросла з 23% до 31%. Дослідники туристичної поведінки людини також виявили за останні роки очевидну тенденцію до відпочинку, пов'язаного з пізнанням, спілкуванням, самоствердженням. Швейцарський дослідник Й. Криппендорф відзначає очевидну трансформацію туристичних мотивів за останні 20 років, а саме: посилення тенденцій до активного відпочинку, включаючи спорт і хобі; зниженні потреби до пасивного відпочинку; посилення до соціальних контактів.

Не викликає сумніву, що грамотно організований освітній туризм може створити необхідні умови для реалізації пізнавальних потреб людини. Більше того, з педагогічної точки зору, завдяки своїм функціям він є важливим виховним і освітнім засобом, який сприяє пізнанню та взаємообміну культурами і традиціями. У процесі туристичної діяльності відбувається розвиток особистості, що робить його важливим розвивальним засобом людини.

Але, з іншого боку, все частіше звертають увагу на проблему взаємовідношення двох суб'єктів туризму: безпосередньо туриста та сторони, що приймає (туземного населення) [8]. Проблеми туризму через свій специфічний зв'язок із соціальним і природним середовищем обов'язково наповнюється моральним змістом. Не слід забувати, що турист є “обличчям країни”, з якої він прибув, і в цьому сенсі виступає носієм своєї оригінальної культури, носієм дипломатичної місії. У світлі цієї суперечності постає проблема підготовки людини до такої діяльності. Тому педагогічна наука не може стояти осторонь цих соціальних тенденцій, вона має відповідати освітнім потребам суспільства. Важливою є проблема виховання самого туриста, або освітня підготовка людини до здійснення туристичної діяльності, а саме: формування внутрішніх механізмів, які стимулюють людину стати туристом і визначають те, що очікує отримати турист від такої діяльності; основних мотивів, що спонукають його до цієї діяльності; основних мотиваційних та ціннісно-реалізаційних етапів здійснення туристичної діяльності; формування комунікативної, “екологічної” культури, “етнокуль-

тури”; формування системи цінностей та ціннісних орієнтацій, найважливішою функцією яких є функція регулятора поведінки індивіда.

Однією з важливих педагогічних проблем у галузі туризму залишається проблема підготовки відповідних фахівців. Як відомо, домінантою в туристичній діяльності виступають люди, які працюють у ній. Тому рівень туристичних послуг прямо залежить від рівня професійної підготовки його персоналу. У цьому контексті виникають питання: “Які освітні стандарти повинні бути для фахівців туристичної сфери діяльності? На яких принципах будуватиметься зміст туристичної освіти? Яка повинна бути змістовна наповненість робочих планів та навчальних програм за окремими предметами для майбутніх фахівців туристичної галузі?” На ці питання поки що немає однозначної відповіді.

Висновки. Отже, основними педагогічними завданнями для розвитку сучасного освітнього туризму мають стати: створення соціально-педагогічних основ дитячо-юнацького туризму; систематизація основних вимог до гармонійного розвитку молоді засобами туризму в сучасних умовах; визначення перспективних напрямів розвитку освітнього туризму; вивчення рекреаційних можливостей різних регіонів України для використання освітнього туризму; підготовка та організація туристсько-краєзнавчої діяльності в системі додаткової освіти як форми навчання й соціалізації дітей та юнаків, розумне використання їхнього вільного часу, формування здорового способу життя; розробка віртуальних туристичних та екскурсійних маршрутів, що сприятиме моделюванню екологічних ситуацій; підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації не тільки фахівців сфери туризму, а й учителів.

Література

1. Багалеї Д.И. История города Харькова за 250 лет существования : монография / Д.И. Багалеї, Д.П. Миллер. – Т. 2. – Харьков, 1993. – 973 с.
2. Дурович А.П. Организация туризма : учеб. пособ. / А.П. Дурович. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1900. – С. 10–23.
4. Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1900. – С. 3–8.
5. Записки Крымского горного клуба. – Одесса, 1902. – № 1–12.
6. Записки Крымского горного клуба. – Одесса, 1904. – № 1–12.
7. Записки Крымско-Кавказского горного клуба. – Одесса, 1908. – № 1–12.
8. Исторический обзор деятельности Харьковского общества распространения в народе грамотности (1869–1909 гг.) / [сост. А. Дидрихос]. – М., 1911. – 262 с.
9. Філософія туризму : навч. посіб. / В.С. Пазенок, В.К. Федорченко. – К. : Кондор, 2004. – 268 с.

ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКТУВАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ФАКУЛЬТЕТСЬКИХ РАД: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Зі зміною освітнього ландшафту в Україні в умовах ринкової економіки потрібен уважний перегляд інституційної автономії ВНЗ на різних рівнях. Йдеться, передусім, про централізацію та децентралізацію процесу прийняття рішень, зокрема в контексті взаємодії ради університету й факультету.

Одержання відповіді на питання сучасності пов'язане з вдумливим осмисленням минулого, об'єктивною оцінкою історичних реалій, вивченням історичних коренів соціально-педагогічних ідей, фактів, досвіду. У зв'язку із цим особливого значення набуває цілісне наукове вивчення досвіду роботи факультетських рад університетів України другої половини ХІХ ст., форми взаємодії останньої з іншими організаційно-управлінськими структурами.

Аналіз стану наукової розробки проблеми свідчить, що досвід функціонування окремих факультетів у структурі вітчизняних університетів в історичній ретроспекції широко представлено в дореволюційній історіографії, зокрема в працях Д. Багалія, В. Бузескула, М. Владимирського-Буданова, А. Маркевича, М. Сумцова, М. Халанського та ін. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. з'явився ряд узагальнюючих праць, присвячених вивченню історичних аспектів організації університетської освіти в цілому й окремих факультетів зокрема (А. Андрєєв, О. Глузман, Н. Дем'яненко, Г. Косінова, І. Курляк, Н. Ладижець, О. Микитюк, С. Посохов, Н. Терентьєва та ін.). Однак цілеспрямованого аналізу складу, повноважень, особливостей прийняття рішень радами факультетів вітчизняних університетів в конкретний історичний період зроблено не було.

Мета статті – охарактеризувати положення статуту 1863 р. щодо комплектування особового складу факультетських рад та окреслити дискусійні питання, пов'язані з участю доцентів у вирішенні факультетських справ.

Як відомо, ухвалений в умовах ліберальних реформ статут 1863 р. містив ряд положень, що передбачали право університетів на колегіальне самоврядування. Первинною ланкою в цьому процесі виступали факультетські ради, які за новим статутом набували чинності самостійно затверджувати заходи, спрямовані на посилення навчальної діяльності студентів, програми викладання факультетських предметів, програми конкурсів для занять вакантних кафедр, а також схвалювати твори, які підлягали рекомендації до друку за рахунок університету [3, с. 11]. Незважаючи на те, що переважна більшість рішень факультетських рад все ж вимагала погодження й затвердження ради університету, набуття факультетами права законодавчої ініціативи з вирішення навчальних питань значно посилювало відповідальність останніх.

Вищезазначене викликало до життя наприкінці 60-х рр. ХІХ ст. дискусію про особовий склад факультетських рад, оскільки статут 1863 р. не давав з при-

воду цього чіткого роз'яснення. Так, у п. 6 проголошувалося, що кожен факультет складається з декана, професорів ординарних і екстраординарних, доцентів та лекторів за штатом. Крім того, в окреслений історичний період університетам дозволялося приймати за необхідності ще й приват-доцентів без будь-яких обмежень. Натомість у п. 10 акцентувалася увага на тому, що до складу факультетської ради належать усі ординарні й екстраординарні професори під головуванням декана. Щодо інших членів факультету наголошувалося, що вони також можуть запрошуватися на факультетські засідання, але набувають права голосу за певних умов: доценти – за вислугою не менше, ніж два роки у цьому званні; інші викладачі одноразово: а) у процесі вирішення питань, що торкаються безпосередньо тієї науки, яку викладають; б) під час проведення випробувань на вчений ступінь кандидата або звання дійсного студента [3, с. 4–5].

З огляду на це фізико-математичним факультетом Московського університету було порушено питання стосовно права участі доцентів та інших викладачів у факультетських балотуваннях на штатні посади, чи за ними закріплюється лише право дорадчого голосу. При цьому акцентувалася увага не стільки на юридичних суперечностях, стільки на моральності цього питання. Як аргументи наводилися такі докази:

– допущення членів факультету, котрі не мають професорського звання, на факультетські зібрання тільки з правом дорадчого голосу вельми шкідливо для самих факультетів, бо ставить останні в незручне становище. Наприклад, якщо кафедра заміщена доцентом, який тільки що здобув це звання, чи має факультет моральне право позбавляти цю особу вирішального голосу під час іспиту на ступінь магістра названої кафедри або з приводу доцільності друку наукового твору з тієї галузі знань, яку останній викладає?

– допущення членів факультету, котрі не мають професорського звання, тільки з правом дорадчого голосу шкідливе й для них самих, оскільки, позбавлені безпосередньої участі у справах факультету, вони поступово стають байдужими до тих питань, які стосуються самого процесу викладання;

– під час балотувань на вакантні посади у факультетських радах, які до того ж є попередніми, бо право вирішального голосу належить університетській раді, вельми бажано, щоб у балотуванні брало участь якомога більше осіб, у тому числі і з середовища доцентів, забезпечуючи таким способом неупередженість рішення факультету;

– позбавлення вирішального голосу осіб, які прослужили більше ніж два роки у званні доцента, є вкрай несправедливим, оскільки останні не здобули професорського звання або через брак штатних вакансій, або через невиконання якихось формальностей, що зумовлені, як правило, переобтяженістю викладацькими обов'язками;

– позбавлення вирішального голосу під час розгляду питань, що стосуються викладання окремих дисциплін або обрання викладачів на суміжні кафе-

дри, тих з-поміж доцентів, які не прослужили в цьому званні дворічного терміну, також є не тільки несправедливим, але й неблагородним, бо ці особи зазвичай виступають чи не єдиними фахівцями певної галузі знань на факультеті [4, арк. 8].

Результати наукового пошуку засвідчили, що назване питання стало предметом обговорення не тільки на засіданнях учених рад університетів України, але й окремих факультетів. Наприклад, учена рада університету Св. Володимира на засіданні 05.04.1870 р. для формулювання остаточного висновку ухвалила “передати питання про комплектування особового складу факультетських рад на розгляд самих факультетів”. Так, історико-філологічний факультет більшістю голосів підтримав пропозиції фізико-математичного факультету Московського університету і висловився за збереження “дарованого” статутом права факультетів запрошувати доцентів й інших викладачів на засідання факультетської ради з правом голосу як дорадчого, так і вирішального але з урахуванням обмежень згідно з п. 10 статуту [4, арк. 10]. Що стосується фізико-математичного факультету названого університету, то останній наполягав на необхідності закріпити за факультетами право “у разі необхідності” своїм рішенням допускати доцентів на засідання ради факультету як повноправних її членів [4, арк. 11].

Натомість члени юридичного факультету наполягали на тому, що штатні доценти мають бути повноправними членами факультетських зібрань, тобто брати в них участь на постійних засадах, з правом вирішального голосу з усіх питань нарівні з професорами. Свою точку зору члени факультету підкріплювали такими аргументами:

– по-перше, штатні доценти з огляду на науковий ступінь (магістр) і покладені на них обов’язки (читання університетських курсів, проведення випробувань на вчені ступені і навіть завідування кафедрами) є не менш компетентними за професорів з усіх питань, що підлягають розгляду на засіданнях факультетської ради;

– по-друге, якщо навіть доценти на окремих факультетах мають численну перевагу над професорами, то це не означає, що між ними має укорінитися антагонізм у відносинах [4, арк. 11].

Показово, що точка зору медичного факультету із цього питання мала діаметрально протилежний характер. Своє рішення від 15.05.1869 р. названий факультет подав у такому формулюванні: “Слід чітко дотримуватися п. 10 статуту 1863 р., де виписано права штатних викладачів як членів факультетської ради” [4, арк. 12].

Підкреслимо, що оскільки позиції факультетів щодо вирішення питання про участь доцентів у факультетських засіданнях суттєво різнилися, учена рада університету Св. Володимира на засіданні 20.09.1870 р. прийняла рішення дове-

сти до відома попечителя неможливість оформлення єдиного висновку з цього питання.

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу й точка зору вченої ради Харківського університету, яка на засіданні 16 серпня 1869 р. більшістю голосів визнала за доцільне допускати доцентів на засідання факультетської ради без будь-яких обмежень їхніх прав.

Зауважимо, що меншість членів ради (6 осіб) все ж наполягала на необхідності збереження як обов'язкової умови під час комплектування особового складу факультетської ради службу в університеті протягом дворічного терміну, а професор Ярославський-Петровський висловив особливу думку, зміст якої полягав у тому, що запрошення доцентів на засідання факультетської ради можливе лише в разі, коли спостерігається брак штатних ординарних і екстраординарних професорів [3, с. 199].

Однак результати наукового пошуку свідчать, що на практиці назване питання в університетах України вирішувалося не на користь доцентів. Зокрема, в окреслений історичний період на засідання ради історико-філологічного факультету Харківського університету доценти взагалі не запрошувалися. Якщо вчені ради Московського і Казанського університетів на запит Міністерства народної освіти висловилися на користь надання магістрам звання екстраординарного професора, то вчені ради Харківського, Київського і Новоросійського університетів визнали за доцільне лише збільшити доцентський оклад до рівня екстраординарного професора [3, с. 199].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що, незважаючи на розширення меж автономії й колегіального самоврядування в умовах дії статуту 1863 р., статус молодшого викладацького складу університетів України залишався досить низьким. Незважаючи на те, що на доцентів, лекторів, приват-доцентів покладалися обов'язки організації навчально-виховного процесу на факультеті, а іноді й завідування окремими кафедрами через брак штатних професорів, останні не вважалися повноправними членами факультетських зібрань, запрошувалися на них лише “за необхідності”, користуючись при цьому переважно дорадчим голосом.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної наукової проблеми. Подальшого вивчення й ґрунтовної розробки потребує порівняльна характеристика складу, повноважень, досвіду роботи факультетських рад в умовах дії статутів 1863 та 1884 рр.

Література

1. Багалея Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования: 1805–1905 гг. / Д.И. Багалея, В.П. Бузескул, Н.Ф. Сумцов. – Х. : Тип. ун-та, 1906. – 329 с.

2. Владимирский-Буданов М.Ф. История Императорского университета Св. Владимира / М.Ф. Владимирский-Буданов. – К. : Тип. ун-та Св. Владимира, 1884. – Т. 1. – 674 с.

3. Общий устав Императорских российских университетов 1863 г. – СПб., 1863. – 43 с.

4. ЦДАК, Ф. 707, Оп. 35, Спр. 97 “Переписка с Министерством народного просвещения Советов Киевского и Московского университетов о порядке участия доцентов и других преподавателей в факультетских собраниях”, 1869-1870. – Арк. 1–24.

РОЗГОН В.В.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ ДОШКІЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Для розвитку педагогічної науки важливе значення має система подання та поширення науково-педагогічних результатів, однією зі складових якої є наукова педагогічна періодика. Вона посідає в цій системі одне з провідних місць: саме їй віддають перевагу науковці-педагоги та освітяни-практики для оприлюднення своїх наукових розробок. Наукова педагогічна періодика забезпечує реципієнтів оперативною інформацією щодо нових розробок в освітянській галузі; надає можливість стежити за проміжними результатами досліджень, які ще тривають, за розвитком педагогічної науки та практики; сприяє впровадженню науково-педагогічних досліджень у широку освітньо-виховну практику, підвищенню теоретичного та професійного рівня як науковців, так і вчителів-практиків, працівників народної освіти тощо. З одного боку, наукові педагогічні періодичні видання розкривають реалії науково-педагогічного життя країни, а з іншого – впливають на процеси, що відбуваються в освітянській сфері в цілому. Тому ми вважаємо, що звернення до вивчення тенденцій розвитку української науково-педагогічної періодики як засобу науково-педагогічної комунікації є вкрай необхідним завданням.

Розвитку науково-педагогічної періодики присвячено чимало наукових праць. Так, І. Нефьодова, З. Полуяктова, У. Яворська досліджують розвиток окремих педагогічних журналів. Особливості становлення та розвитку різних проблем освітньої галузі на сторінках педагогічної періодики розглядають І. Мельник, М. Кухта, А. Говорун (вивчення проблеми виховання); І. Дубінець (дослідження питання просвіти батьків); С. Лаба (розкриття втілення ідей української національної школи); проблеми національної школи на сторінках педагогічної преси були предметом аналізу І. Зайченка та інших.

Мета статті – проаналізувати тенденції розвитку українських наукових педагогічних періодичних видань дошкільного спрямування на початку ХХ ст.

Перші періодичні видання на Україні з’явилися на початку ХІХ ст. Вони свідчили про піднесення громадської думки, зростання культурних потреб тодішнього суспільства. Саме цей період соціально-економічного й культурного розвитку України був передумовою зародження української періодики. Ці ви-

дання за своїм духом були виявом опозиційних настроїв, хоча тож пристосовувалися до цензурних обмежень.

Під впливом революційних подій у Росії 1905 р. на західноукраїнських землях активізується громадська думка, зростає прагнення вчителів мати свою пресу. Як наслідок, на Західній Україні створюються періодичні педагогічні видання. До них належать: журнал “Промінь” (1904–1907) – суспільно-науковий орган русько-українського учительства на Буковині; журнал “Наше слово” (1907–1908); педагогічний журнал “Луна” (1907) – незалежний орган українського вчительства; педагогічний журнал “Прапор” (1908–1912); педагогічний журнал “Каменярі” (1909–1914) – орган “Вільної організації українського вчительства на Буковині”; “Наша школа” (1909–1916) – науково-педагогічний журнал, орган товариства “Учительська громада” (1909–1911) та орган товариства імені Сковороди у Чернівцях (1911–1916); “Український учитель” (1911–1912) – становий орган народного вчительства на Галичині, з педагогічним додатком “Рідна школа”.

Серед дореволюційних періодичних педагогічних видань на Україні певне місце належить українському педагогічному журналу “Світло” (1910–1914), що видавався в м. Києві для сім’ї й школи. У першому номері за вересень 1910 р. у передмові “Наші завдання” редакція так визначала місце свого журналу:

- усіма заходами сприяти розвитку народної освіти, розробляти теоретичні й практичні питання дошкільного, шкільного, позашкільного й сімейного виховання;
- висвітлювати освітні потреби українського народу, пропагуючи серед громадянства рідну мову;
- задовольняти освітні потреби українського учительства [5, с. 7].

У журналі друкували змістовні науково-педагогічні та публіцистичні статті й матеріали, які розкривали реальний стан тогочасної школи, освіти, навчання та виховання в Україні; аналізували роботу земських, церковнопарафіяльних та інших шкіл, різноманітних освітніх з’їздів і курсів, розглядали проблеми освіти дорослих, характеризувалися ідеї й погляди Б. Грінченка, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Л. Толстого, М. Драгоманова, М. Коцюбинського, М. Пирогова, М. Сумцова, П. Житецького, Я.А. Коменського. Готуючи ґрунт для рідної школи [4, с. 124], редакція часопису друкувала теоретичні концепції й практичні зразки дошкільних та шкільних закладів, які існували в деяких країнах Європи, Азії й Америки.

Особливе місце серед усього загалу науково-педагогічної періодики ХХ ст. посідав і має й дотепер науково-педагогічний журнал “Рідна школа” (“Радянська школа”). Він був започаткований ще в 1922 р. в Харкові Колегією наркомату України; уперше був надрукований російською мовою під назвою “Путь просвещения”. Через рік він уже видавався двома мовами: українською – з назвою “Шлях освіти” та російською – з назвою “Путь просвещения”. Почи-

наючи з 1926 р., журнал став виключно україномовним, і його назву змінено на “Комуністична освіта”, під цією назвою він виходив до 1941 р. Видання було відновлено в 1945 р. під назвою “Радянська школа”, у 1991 р. назву змінено на “Рідна школа” [1, с. 154].

На початку ХХ ст. особливо помітну роль у поширенні та втіленні в життя просвітницьких ідей у галузі дошкільного виховання відіграли просвітницька діяльність та виступи в тогочасній пресі В. Зеньківського, М. Корфа, С. Русової, І. Сікорського, В. Фльорова, подружжя Лубенців та ін. Вони схвально ставилися до створення дитячих садків, виступали з пропозиціями ввести дошкільне виховання як першу ланку в загальну систему народної освіти й виділити для цього належні державні кошти.

Створенню такої освітньо-виховної практики значну увагу приділяло Київське товариство народних дитячих садків, організоване 1902 р. під керівництвом Н. Лубенець та за підтримки її чоловіка – відомого педагога Т. Лубенця. Від 1911 р. (до 1917 р. включно) в Києві починає виходити перший в Україні журнал “Дошкольное воспитание”, по дев’ять номерів якого читачі отримували щороку. Основним призначенням видання було поширення ідей дошкільного виховання, пропагування діяльності створених в Україні дошкільних закладів, акцентування уваги батьків, педагогів та лікарів на важливому періоді в розвитку особистості – дошкільному дитинстві.

Структура журналу передбачала ґрунтовне розкриття ролі дошкільного виховання взагалі та суспільного дошкільного виховання зокрема, обґрунтування його необхідності, мети й завдань. У кожному номері обов’язково йшлося про зміст і методи роботи з дітьми щодо їхнього фізичного розвитку, морального, розумового, естетичного виховання. Компетентні поради давали лікарі, психологи, педагоги. Широка громадсько-політична діяльність київського педагогічного часопису “Дошкольное воспитание” сприяла поширенню в Україні ідей суспільного дошкільного виховання, оприлюдненню даних експериментальної психології та педагогіки, теорії й практики дитячого садка, популяризації кращих педагогічних систем та виховного досвіду в інших країнах світу.

Загалом можна стверджувати: видання цього фахового журналу на початку ХХ ст. було значним педагогічним явищем в Україні і свідчить про те, що сам час поставив питання щодо необхідності нових підходів до дошкільного дитинства. Можна констатувати також, що пропаговані тоді ідеї актуальні й нині, на початку ХХІ ст., а чимало з них і досі потребують свого втілення [3, с. 119].

В 1917 р. після перемоги Жовтня влада ні на мить не забуває про дітей. Вона ставить питання про необхідність організувати в країні дошкільну освіту. У вересні 1918 р. в Петрограді відкривається перший у світі вищий навчальний заклад з дошкільного виховання. У 1919 р. з ініціативи Н.К. Крупської починає функціонувати Академія комуністичного виховання, а в ній – дошкільне відділення.

Особливого розмаху набуває розвиток суспільного дошкільного виховання в кінці 20-х – на початку 30-х рр. у зв'язку з індустріалізацією країни та колективізацією. Розширення мережі дитячих садків, збільшення кількості дітей у них ставили перед дошкільними працівниками завдання значного поліпшення якості педагогічної роботи, систематичного узагальнення кращого набутку, обговорення методичних питань. Назріла необхідність мати друкований орган для надання практичної допомоги працівникам дошкільних навчальних закладів. Так, у 1931 р. у м. Харкові випускається педагогічний журнал дошкільного спрямування “За комуністичне виховання дошкільника”. Під цією назвою він виходив у 1931–1941 рр. у Харкові, а з 1951 р. з назвою – “Дошкільне виховання” – у Києві.

Перший номер журналу для працівників суспільного дошкільного виховання нашої республіки вийшов як орган Народного комісаріату освіти УРСР у травні-червні 1931 р. в м. Харкові. Метою цього друкованого органу було мобілізувати увагу пролетарської суспільності навколо питань дошкільного виховання; втілення марксистсько-ленінської теорії в дошкільну практику. Друкувався журнал один раз на місяць з орієнтовним накладом 2850 примірників. Він мав такі головні розділи: “Загальний відділ”, “Теорія та практика дошкільного виховання”, “Педагогізація населення”, “Обмін досвідом”, “Досвід з міст”, “Підготовка кадрів”, “Хроніка”, “Бібліографія”.

У журналі було приділено значну увагу розкриттю новітніх західноєвропейських педагогічних систем у галузі дошкільного виховання. Друкувалися фрагменти з творів М. Монтесорі, О. Декролі, П. Кергомар, Ф. Фребеля; вміщувалася інформація про наукові конференції в країні та за кордоном. У журналі висвітлювалася діяльність першого в Україні вищого педагогічного закладу – Фребелівського педагогічного інституту (1907–1919 рр.), друкували статті про його викладачів – Н. Лубенець, С. Русову, керівників – В. Зеньківського, В. Фльорову, І. Сікорського. Журнал надавав також допомогу батькам з проблем сімейного виховання. Друкувалися статті російських педагогів Є. Тихеевої, К. Вентцеля, Л. Чулицької, Ю. Аркіна та ін. Давалися конкретні поради щодо правильного підходу до виховання малят, а також необхідні практичні матеріали: описи ігор та занять, художні твори для читання, викрійки виробів тощо.

Дошкільні працівники 1930-х рр. мали змогу через журнал “Дошкільне виховання” знайомитися з кращими зразками дитячої художньої літератури; рекомендаціями щодо відзначення в дитячих садках революційних свят. Серед авторів довоєнних публікацій журналу: В. Сосюра, Л. Квітко, М. Рильський, Н. Забіла, О. Іваненко, а згодом: М. Познанської, М. Стельмаха, П. Воронька, Т. Коломієць. Чимало місця в ньому традиційно відводиться працям науковців – психологів і педагогів, а також лікарів, вихователів-практиків.

Загалом журнал відіграв важливу роль у становленні й зміцненні суспільного дошкільного виховання в республіці, теоретичній і практичній підготовці

спеціалістів. На сторінках видання друкувалися статті на актуальні теми політичного й культурного життя країни, велася гостра боротьба з антинауковими течіями за утвердження марксистсько-ленінської теорії та практики комуністичного виховання підростаючого покоління [2, с. 92].

Відзначимо, що на сторінках українських педагогічних журналів друкувалися статті, повідомлення не лише українських учених-педагогів та освітян-практиків; досвідом науково-педагогічної роботи ділилися відомі вчені, методисти, передові вчителі інших республік і держав. Завдяки цьому українська наукова педагогічна періодика відіграла помітну роль у налагодженні наукових контактів між українськими вченими та їх колегами з інших держав і союзних республік, що сприяло розвитку міжнародних комунікацій.

Висновки. Отже, проаналізувавши розвиток української науково-педагогічної періодики початку ХХ ст., можемо зробити ряд висновків. Цей час характеризується зародженням та розвитком кращих часописів дошкільного спрямування, зокрема “Радянська школа”, “Дошкільне виховання” та “Дошкольное воспитание”. Аналіз структури та змісту часописів засвідчив, що українська наукова педагогічна періодика ХХ ст. виконувала функцію науково-методичного забезпечення освіти. Її можна вважати потужним джерелом як наукової (теоретичної), так і методичної інформації педагогічного спрямування. Завдяки цьому вчасно відбувалося інформування освітян про нові експериментальні педагогічні дослідження, нові підходи та методики навчання й виховання молодого покоління в Українській РСР.

Перспективними напрямками подальших досліджень ми вбачаємо поглиблений аналіз змісту публікацій провідних науково-педагогічних періодичних видань 30–50-х рр. ХХ ст. з метою врахування їх особливостей під час формування змісту сучасних періодичних педагогічних видань.

Література

1. Василькова М.М. Радянська школа / М.М. Василькова // УСЭ. – К., 1983. – Т. 9. – С. 154.
2. “Дошкільному вихованню” – 50 // Рад. шк. – 1981. – № 6. – С. 92–93.
3. Присяжнюк К.Ф. Дожовтнева українська педагогічна преса / К.Ф. Присяжнюк // Педагогіка. – 1968. – Вип. 7. – С. 117–135.
4. Степанова Т.М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття : монографія / Т.М. Степанова. – К. : Слово, 2010. – 184 с.
5. Тростянская Г. История развития общественного дошкольного воспитания в документах / Г. Тростянская // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 11. – С. 6–13.

ШЛЯХИ Й ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ, СІМ'Ї, ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ГРОМАДСЬКОСТІ В МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ УКРАЇНИ В 20-Х РР. ХХ СТ.

Суспільно-політичні та економічні процеси, що відбуваються останнім часом в Україні, вимагають нового педагогічного бачення проблем виховання учнівської молоді. Сьогодні наша держава зацікавлена у формуванні молодих людей з необмеженими творчими потенціями, високим рівнем моральних принципів і розумово-вольовою активністю. Як відомо, одним з дієвих механізмів збагачення потреб підростаючої людини в спілкуванні, творчості, самоствердженні, саморозвитку й самовдосконаленні є органічний взаємозв'язок усіх аспектів виховання, а особливо морального та естетичного.

Реалізації ідеї взаємозв'язку морального та естетичного виховання молоді в Україні сприяє співпраця між школою, позашкільними закладами, громадськими організаціями та сім'єю учнів. Проблема взаємодії цих виховних інституцій у системі морально-естетичного виховання молоді дуже гостро стоїть у наш час, привертаючи увагу багатьох науковців.

Так, основні напрями реалізації завдань морального та естетичного виховання в позакласній та позашкільній роботі розкрито в дослідженнях С. Анічкіна, С. Букреєвої, Л. Лузіної, О. Мироненко, Ю. Ползянової, Т. Сущенко.

Питання взаємодії школи, сім'ї та громадськості в історії педагогіки України ХХ ст. розглянуті в дослідженнях Н. Миропольської, М. Петрова, М. Тарасевич, В. Шинкаренка та ін.

Актуальність означеної проблеми в сучасному виховному процесі, як і в 20-х рр. минулого століття, вимагає пошуку шляхів поєднання зусиль усіх виховних інститутів, включаючи школу, позашкільні заклади, суспільство, родину, які безпосередньо впливають на душу дітей, сприяють їх морально-естетичному розвитку.

Метою статті є визначення шляхів і форм взаємодії школи, позашкільних закладів, громадських організацій та сім'ї в морально-естетичному вихованні учнівської молоді 20-х рр. ХХ ст.

В умовах демократизації життя в Українській республіці в 20-х рр. ХХ ст. на створення можливостей для взаємодії школи з батьками, громадськістю та іншими інституціями суспільства у вирішенні питань морально-естетичного виховання молоді України впливали соціально-економічні чинники, умови воєнного часу, недовіра з боку населення, велика кількість безпритульних дітей. У зв'язку із цим в Україні було взято курс на соціальне виховання дітей і створення великої кількості допоміжних виховних закладів (соціального виховання, позашкільні установи).

У 1921 р. діяльність громадських організацій була спрямована не лише на залучення всього населення міста на допомогу фронту, трудовій школі, а й на відкриття та утримання нових виховних закладів. Деякі урядові документи надавали широкі можливості участі у виховному й навчальному процесах усіх бажаючих: відкривати та матеріально підтримувати виховні установи, забезпечувати плату вчителям, надавати допомогу сім'ям учнів.

У подальшому це спонукало до розвитку різноманітних типів закладів (дитячих майданчиків, клубів, шкіл неповного дня тощо), діяльність яких була спрямована на допомогу сім'ї в організації вільного часу дітей і застосовувалась школою для зміцнення, поширення суспільно-педагогічної роботи з населенням і батьками. Саме вони стали першими формами взаємодії, спроможними на реалізацію ідеї взаємозв'язку морального та естетичного виховання молоді [1, с. 12].

Окремі майданчики міст України були не лише центрами життя дітей, а й впливали на культурний розвиток свого району, проводячи роботу з батьками, населенням, створюючи свої газети, виставки дитячих робіт, концерти-звіти, спільні свята, вистави тощо [6, с. 13]. Громадськість і батьки широко залучалися до роботи дитячих майданчиків: під керівництвом педагогів організовувались чергування дорослих на майданчику, активно працювала батьківська рада. Діти набували корисних звичок: підтримувати чистоту, порядок, дотримуватись режиму. Перші навички культури, здобуті в цьому закладі, вони несли додому.

Школа, вивчаючи місця найбільшого скупчення дітей, організовувала клубну роботу. Частіше це були клуби-примітиви, створені на основі майданчиків (за місцем проживання). Такі дитячі колективи, як і майданчики, виникали стихійно, формувались на основі добровільного об'єднання дітей різного віку в певному місці, частіше за місцем проживання. Дитячу самодіяльність завжди підтримували школа, жінки (батьки), добровільні товариства, благодійні організації, місцеві кооперативи [6, с. 11]. Школа брала на себе координаційну роль: організовувала чергування матерів, прикріплювала до клубу педагога або ватажка, залучала представників трудових колективів до дійової допомоги в матеріальному забезпеченні місця проведення організованого дитячого дозвілля, а також проводила педагогічну освіту серед батьків та педагогічну пропаганду серед місцевих жителів з метою залучення їх до виховання. До клубу приходили всі бажаючі, вони мали можливість брати участь у святах, виставах, концертах, обирати собі дозвілля за бажанням [6, с. 14].

Вивчені історико-педагогічні джерела свідчать, що там, де в будинку працювали клуб або майданчик, була добре розгорнута взаємодія школи із сім'єю й громадськістю в реалізації ідеї взаємозв'язку морального та естетичного виховання. Співробітництво клубу з майданчиком полягало в тому, що представники дитячого клубу та педагоги організовували спільні ігри та свята, екскурсії. Тут діяли й надавали значну допомогу школі батьківські комітети за місцем прожи-

вання, які спрямовували свою діяльність на зв'язок зі школою та педагогічну пропаганду серед населення (шкільна секція); проведення масових заходів, відкриття й утримання бібліотеки (господарська); організацію та керівництво дитячим дозвіллям (клубна секція) [8]. Ці дані підтверджують, що в Україні в цей час розгорнулася робота з морально-естетичного виховання й підвищення культурного рівня населення із залученням до співробітництва громадських сил.

У другій половині 20-х рр. ХХ ст. поширилась організація шкіл-клубів неповного дня. На різницю від майданчиків, клубів-примітивів, які відкривались здебільшого при будинках, у дворах, і де не завжди було достатньо підготованих керівників або бракувало приміщення, школа-клуб – це організація дитячого дозвілля при школі в позанавчальні години. Це були центри постійної організації дитячої самодіяльності і більша частина вільного часу проходила на заняттях у гуртках, шкільних майстернях, де могли реалізуватись задатки і можливості кожного. Особливістю таких закладів була участь навколишнього населення в діяльності клубу, робота батьків у гуртках тощо [4].

У кінці 20-х рр. ХХ ст., коли школа зайняла координаційне становище, вона почала вивчати, в чому полягає виховний вплив навколишнього середовища на морально-естетичне становлення особистості. Це допомогло спрямувати діяльність учителів на оздоровлення культурного клімату сім'ї, використати позитивні боки сімейного виховання, змінити негативні впливи вулиці на дітей. Педагогічні колективи прагнули залучити до справи морально-естетичного виховання молоді не лише батьків, а й населення, навіть з-поміж тих, хто не мав безпосереднього стосунку до виховання (громадські організації, виробничі колективи) [7].

Значну роль у підвищенні культури відігравали обстеження школою умов життя й культурного рівня населення. Не завжди позитивно ставились жителі до втручання в особисте життя. Але поступово школа здобула довіру: за допомогою дітей, які спочатку досліджували свої сім'ї, потім вивчали життя тієї чи іншої групи населення в сілі (місті), знайомились з умовами побуту, харчування, культури.

Пошук найближчих союзників школи уже в кінці 1920-х рр. привів педагогічні колективи до організації активу громадськості й батьків. Його створення та діяльність у різних формах сприяли, з одного боку, забезпеченню участі сім'ї й громадських організацій, мистецьких і трудових колективів у житті школи, з іншого – допомозі школі в роботі із сім'ями і населенням у культурно-освітньому напрямі [9].

Дійовими організаційними формами, через які здійснювалась економічна підтримка школи і забезпечувалась участь населення в справі виховання підростаючого покоління України, були: комітети господарчого сприяння школі (КГСШ), комітети сприяння школі (КСШ), ради допомоги школі, ради соціального виховання. На кошти КГСШ закуповувались музичні інструменти, відкри-

вались бібліотеки, що сприяло зростанню культурно-освітнього рівня громадян [8].

Широке розповсюдження мали також комітети сприяння школі. Їх зусилля були спрямовані на встановлення зв'язку між школою й організованою громадськістю, батьками учнів, допомогу шкільній раді в справі ознайомлення населення з ідеями морально-естетичного (та соціального) виховання. Їх завдання й функції полягали в залученні батьків і місцевих громадських організацій, у тому числі мистецьких закладів, до участі в роботі з естетичного виховання в школі, підвищення морально-ідейного рівня та свідомої дисципліни серед учнів і відповідальності серед батьків [8].

Також важливою формою взаємодії у вихованні дітей були селянські комісії допомоги школі (СКДШ) при сільських радах та селянські комітети громадської допомоги (СКГД), які діяли в сільській місцевості. Школою в свідомості трудового населення, як міста, так і села, підтримувались ідеї про необхідність безперервної виховної роботи з дітьми, тісного зв'язку цього процесу із завданнями промислового та сільського виробництва. Для вирішення завдань у практиці сільських комітетів застосовувались такі форми роботи: об'єднання робітників освіти та селянських представників для узгодження педагогічних заходів впливу і пропаганди ідей морально-естетичного виховання серед сільської інтелігенції та бідноти; проведення літніх виставок дитячих робіт; екскурсії дітей до міста з метою ознайомлення з пам'ятками культури та мистецтва; клубна робота [7].

Продуктивною виявилась і робота шкільних рад, які включали до складу не лише батьків, а й представників громадськості. Представники шкільних рад шляхом бесід з громадськістю вели агітацію за нове виховання молоді, виступали перед трудовими колективами та організаціями, залучали їх до спільного проведення різних заходів на допомогу школі в морально-естетичному виховання учнів.

Учителі шкіл у містах і селах у 20-х рр. ХХ ст. почали застосовувати кінематограф, театр, виставки, музеї, читальні, клуби в поєднанні з такими формами, як лекції, мітинги, доповіді тощо. Перед закладами позашкільної освіти (клуби, червоні кутки, хати-читальні тощо), які створювались у 20-х рр. ХХ ст., ставало завдання сприяти розвитку в дорослих і дітей інтелектуально-естетичного ставлення до дійсності.

Висновки. Проаналізувавши деякі наведені факти історичного розвитку проблеми в Україні ХХ ст., можна дійти висновків, що для 20-х рр. характерний пошук шляхів і форм зближення школи з населенням (середовищем), естетизації навколишнього життя, підвищення моралі та естетичного впливу за допомогою позашкільних і соціальних закладів, мережа яких почала зростати в цей час (клубів, дитячих осередків, майданчиків, містечок тощо). Серед основних шляхів зближення школи із сім'єю та громадськістю в морально-естетичному вихо-

ванні дітей можна визначити: вивчення педагогічними колективами шкіл життя, культурного й морального рівня сім'ї; роз'яснення та пропаганду вчителями й учнями шкіл нових ідей виховання серед батьків і населення, а також демонстрація своїх досягнень; діяльність громадських організацій, трудових колективів і мистецької інтелігенції з надання допомоги школі у вирішенні питань морально-естетичного виховання молоді; діяльність позашкільних закладів різного типу, спрямована на моральне та естетичне виховання учнів.

Основними формами організації взаємодії були осередки при житлових товариствах у дворах біля школи, об'єднання кількох сімей у кооперативи з виховання дітей і спільного проведення дозвілля та трудових справ, утворення на підприємствах різних форм сприяння школі у вихованні.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, тому предметом подальшого вивчення може бути: аналіз означеної проблематики у вітчизняній пресі; більш глибоке вивчення питань співробітництва школи, сім'ї, громадських організацій і мистецьких установ у морально-естетичному вихованні школярів.

Література

1. Вестник просвещения. – 1919. – № 1–3. – 62 с.
2. Волобуев П. По опытным учреждениям Украины / П. Волобуев // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 50–52.
3. Врона И. Художественное образование и рабочая молодежь / И. Врона // Путь просвещения. – 1923. – № 3. – С. 66–77.
4. Даниленко В. Сотрудничество УССР и РСФСР в области образования и науки в период построения социализма / В. Даниленко. – К., 1981. – 190 с.
5. Збірка матеріалів по соціальному вихованню / Складено губ. ком. соц. вих. губнар освіти Полтавщини. – П. – Х. – Вип. 2. – 1921. – 42 с.
6. Миропольська Н. Формування почуття прекрасного / Н. Миропольська. – К., 1985.
7. Науменко И. Странички из детского движения на селе / И. Науменко // Наша школа. – 1923. – № 2. – С. 44–45.
8. Петров М. З досвіду роботи комітетів господарської допомоги / М. Петров // Радянська школа. – 1929. – № 1. – С. 76–79.
9. Тарасевич М. Суспільно-корисна робота в школі / М. Тарасевич, М. Посок // Радянська школа. – 1929. – № 4–5. – С. 90–97.

СМОЛЯНЮК Н.М., СОБЧЕНКО Т.М.

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ ст.

У сучасних умовах розвитку освіти України одним з головних завдань школи є формування творчої, самостійної й активної особистості. Значні резерви для формування вмінь самостійного оволодіння знаннями в процесі розв'язання навчальних завдань, розвитку пізнавальної активності, індивідуальних творчих здібностей учнів має початкова ланка освіти, що вимагає спеціальної

організації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Саме в проблемному навчанні створюються найбільш сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як пізнавальний інтерес, творча активність і самостійність. Пошуки нових шляхів наукового розв'язання питань проблемного навчання спонукають звернутися до педагогіки другої половини ХХ століття, яка накопила цінний матеріал, як у цілому в педагогічній науці, так і в галузі природничої освіти.

Мета статті – на основі вивчення архівних джерел, наукової літератури, педагогічної преси досліджуваного періоду узагальнити досвід використання методів проблемного навчання на уроках природознавства в початковій школі.

Аналіз наукових джерел [1; 3–8] дав змогу узагальнити методи проблемного навчання на уроках природознавства в початковій школі другої половини ХХ ст.

У рамках методу проблемного викладу природничих знань учитель ставив проблему перед учнями, розкривав хід думок, демонструючи шлях розв'язання проблеми. Наприклад, за допомогою проблемного викладу знань учитель пояснював учням другого класу з теми “Нежива і жива природа” сутність таких народних прикмет: “Ластівки літають низько перед дощем”, “Риби вистрибують з води і ловлять комах – на дощ”. На уроці вчитель ставив перед молодшими школярами цю проблему і будував проблемний виклад на такому навчальному матеріалі: “Перед дощем значно підвищується вологість повітря. Крила комах звожуються, стають важкими, і ті спускаються нижче до землі. Комахами живляться птахи і риби. Тому перед дощем птахи літають низько над землею, а риби вистрибують із води, щоб зловити комах”. Таким чином, учитель переконував учнів в існуванні різноманітних взаємозв'язків у природі.

Завдяки проблемному викладу природничих знань учитель показував дітям зразки наукових знань про природу, а молодші школярі стежили за ходом думок, логікою доведення, тим самим засвоюючи знання про цілісність природи.

Евристичний метод у знайомстві з новим навчальним матеріалом. Сутність методу полягала в тому, що вчитель створював проблемну ситуацію, сам формулював проблему та залучав учнів до її розв'язання, а діти самостійно робили певні кроки в процесі пошуку знань про природні об'єкти. Наприклад, за допомогою цього методу в третьому класі на уроці за темою “Підсумки спостережень за неживою та живою природою й працею людей навесні” вчитель обговорював з учнями прислів'я: “Квітень – з водою, травень – з травою”. Учитель, насамперед, звертався до самих школярів, їхнього життєвого досвіду й уже набутих знань. Діти висловлювали свої думки, чому ж, коли у квітні багато воліги, то в травні розкішні трави. Усі відповіді дітей учитель узагальнював і робив висновок про взаємозв'язки у природі, про залежність росту й розвитку рослин від атмосферних опадів тощо.

Отже, використання евристичного методу в знайомстві з новим навчальним матеріалом давало молодшим школярам змогу виявляти самостійність, спостережливість, демонструвати свої знання та досвід, сприяло організації творчої комунікативної взаємодії учнів і вчителя.

Евристичний метод у проведенні елементарних природничих дослідів. Екскурсійна робота, тривалі спостереження, уроки закладали основи для дослідів, практичної та лабораторної роботи з природознавства, оскільки навчальний матеріал цього предмета давав змогу включати дітей у мікродослідження на експериментальній основі [7].

Дослідні, лабораторні, практичні роботи мали декілька напрямів застосування.

По-перше, на уроках природознавства школярі виконували багато практичних видів діяльності, що були спрямовані на вироблення практичних умінь та навичок учнів поведінки в природі. Учні на практиці вчилися визначати сторони горизонту за сонцем, за полуденною тінню й за компасом, працювали з навчальним обладнанням з природознавства, креслили плани місцевості, графіки погоди, виконували малюнки, займались моделюванням з піску та глини, виготовляли макети [3]. Так, для кращого закріплення матеріалу після екскурсії на пришкольню ділянку діти виготовляли аплікації з кольорового паперу, з пластиліну – моделі овочів, а також колекції “Бур’яни городу”. До того ж учні проводили різноманітні практичні роботи з рослинами в класі, наприклад, вирощували декоративні рослини, збирали насіння трав, лікарських рослин, дерев.

Способом розкриття практичного завдання могло бути також коротке оповідання, в якому описувалась певна ситуація, що була близька життєвому досвіду та інтересам молодших школярів. Закінчувалось оповідання завданням знайти правильне рішення питання в ситуації, що склалась [8].

У молодших класах постійною була робота з планами та картами [2], під час якої учні набували знання про зображення місцевості на плані й карті (населені пункти, дороги, форми земної поверхні, сільськогосподарські угіддя, підземні та поверхневі води), про відмінності плану й карти, виконували практичні роботи на місцевості та в класі, знайомились зі способами орієнтування на місцевості, на плані й карті. Наприклад, у роботі з планами місцевості учням потрібно було відповісти на такі запитання [2, с. 74]: *Скільки населених пунктів указано на плані? Знайдіть на плані місто. Як воно називається? Чим займаються мешканці міста? Як ви дізналися про це? В якому напрямі від міста знаходиться село Покровка? Перерахуйте населені пункти, в яких є школи. Скільки вулиць у селі Покровці? Одну вулицю в селі Покровка називають Шкільною. Визначте, яка довжина цієї вулиці.*

Робота учнів з картами та планами сприяла формуванню їхніх практичних умінь та навичок, розвитку логічного мислення, самостійності й уважності.

По-друге, практичні завдання могли виступати методом перевірки знань та умінь молодших школярів. Наприклад, учням другого класу пропонувалось визначити розкладене на столі листя двох-трьох дерев і записати назви на картки, виписати зі свого щоденника найнижчу температуру повітря жовтня й грудня, пояснити відмінності цих температур, записати назви перелітних птахів у тому порядку, в якому вони відлітають у теплі краї, розкласти картинки із зображенням перелітних і зимуючих птахів тощо [6, с. 61].

По-третє, молодші школярі проводили різноманітні природознавчі дослідження, які були початком більш серйозних дослідів у середніх класах з хімії, біології, фізики. Як свідчили дослідження педагогів (Л. Прокоф'єва, В. Титова та ін.), у кожній темі природознавства можна знайти ключові моменти, без знання яких неможливо пояснити відповідні явища природи. Тому доцільним вважалося виокремлення цих ключових моментів як проблем, які можна розв'язати в ході проведення мікродослідження.

До початку дослідження вчитель мав підготувати все необхідне обладнання, виконати дослід самостійно, оскільки багато з них мають певні тонкощі, без знання яких його складно провести (наприклад, простий дослід, який має довести, що пісок і глина пропускають воду по-різному, може не мати успіху, якщо глина виявиться сухою).

Далі вчитель висував перед дітьми проблему й звертав їхню увагу на обладнання, що стояло на партах. За допомогою вчителя школярі визначали предмет дослідження, формулювали його мету та завдання, давали йому назву й висували припущення, що могло підтвердитися або ні в ході дослідження. Припущення полягало в тому, яким діти уявляли собі результат дослідження. Вони складали план дослідження. Це був дуже важливий момент, оскільки вміння планувати дії не лише має значення для вивчення природничо-наукових дисциплін, а й розвиває в людині такі якості, як раціоналізм, інтуїція тощо. Так, план практичної роботи з теми уроку "Кам'яне вугілля" (третій клас) складався з таких основних пунктів [9, с. 43]: 1. Назва корисної копалини. 2. Визначити стан. 3. Установити крихкість. 4. Визначити колір, роздивитися при цьому різні зразки. 5. Визначити, чи є блиск. 6. Відношення до води (розчиняється чи ні, легше чи важче). 6. Установити горючість (це демонструється вчителем).

Якщо вчитель показав дослід, а учні лише спостерігають за діями, то вчитель мав забезпечити, щоб усі його дії та результати дослідження могли однаково добре спостерігати всі учні з будь-якого місця. Крім цього, всі дії вчитель супроводжував поясненнями, оскільки інколи учні в процесі дослідження не помічали найсуттєвішого.

Якщо молодші школярі виконували дослід самостійно, то вчитель спостерігав за правильністю його виконання, додержанням плану дослідження, надавав вказівки й допомогу за необхідністю. Наприкінці проведення дослідження учні ро-

били висновки, чи підтвердилось їхнє припущення, й аналізували результати [7; 9].

Зазвичай у ході дослідження дитина розглядала проблему багато разів і з різних боків. Ця проблема на час дослідження ставала її особистою, в розв'язанні якої вона була зацікавлена. Учень сам висував припущення і прагнув, щоб воно підтвердилось. Але якщо він отримував негативний результат, то в нього виникала потреба дізнатися, чому так сталося. І це було стимулом для подальшого пізнання.

Дуже суттєвим моментом у мікродослідженні було те, що учень на уроці працював як учений – дослідник природи, він використовував методи наукового пізнання, не здогадуючись про це.

У ході підготовки й проведення дослідження зверталась увага на культуру його проведення. Будь-який експеримент потребує ретельної підготовки, тому всі моменти уроку необхідно обміркувати заздалегідь. Проблема, що розв'язувалась у ході проведення експерименту, мала бути логічним продовженням обговорення теми минулого уроку. Потрібно було так підвести дітей до проблеми, щоб її дослідження стало бажанням учнів, викликало в них інтерес. Це можна зробити кількома шляхами. По-перше, проблему могли висунути самі діти на уроці, що передувало дослідженню, під час обговорення, суперечки, у процесі якої учні не змогли дійти єдиної точки зору із цього питання. По-друге, проблема могла виникнути з питань, відповіді на які учні мали обміркувати вдома. По-третє, учитель міг почати мікродослідження з постановки проблеми й запису її на дошці, якщо її опосередковано торкалися на попередніх уроках.

У ході проведення мікродослідження вчитель не мав називати дітям свою думку. Його роль – спрямовувати експеримент у заздалегідь продумане русло. Діти не обмежувались у часі, і мікродослідження могло тривати два уроки. Головним було те, щоб діти самі прийшли до розв'язання проблеми, щоб певний ключовий момент став їхнім надбанням. Також дослідження в логічній послідовності, з використанням наочності оформлювалось у зошитах і на дошці.

Вибір обладнання, його зовнішній вигляд – естетична сторона мікродослідження [7, с. 40]. Тому основна складність полягала у виборі обладнання: воно мало відповідати меті й завданням експерименту і водночас привабливо виглядати. Часто обладнання виготовлялось учителями або використовувались роботи дітей.

Таким чином, проведення мікродослідження передбачало вияв знань учнів на високому рівні, вміння вільно використовувати ці знання на практиці, вміння працювати послідовно, робити логічні висновки зі свого експерименту.

Евристичний метод у проведенні занять із сільського господарства. Основним завданнями з навчання молодших школярів сільськогосподарської праці були такі: повідомлення учням певного мінімуму агротехнічних знань і оволодіння практичними навичками з вирощування найважливіших овочевих, польо-

вих і плодово-ягідних культур; розвиток інтересу до сільськогосподарської праці та ознайомлення учнів із сільськогосподарськими професіями; розвиток у школярів любові до природи й свідомого прагнення до її охорони; естетичне виховання учнів.

Слід зазначити, що молодші школярі із самого початку були залучені до практичної сільськогосподарської діяльності на навчально-дослідній ділянці або в полі, оскільки заняття з природознавства спрямовувались не лише на ознайомлення молодших школярів з природою, формування любові та бережливого ставлення до неї, любові до рідного краю, але й на оволодіння трудовими операціями, виховання звички працювати та ставитися до праці як до важливого обов'язку людини [1]. Для того, щоб школярі зрозуміли необхідність збереження природи та включення в трудову діяльність людей, на уроках проводилось знайомство з працею людей у полі, на городі, у саду, у лісах, на виробництвах і при цьому з'ясовувалось, що отримує людина від природи, як краще використовувати та зберігати її. Важливе значення в роз'ясненні цих питань мали природознавчі досліді учні з трудового навчання: вирощуючи, наприклад, коренеплоди, школярі дізнавалися про значення внесення добрив і доходили висновку, що необхідно відтворювати те, що взяли у природи [5, с. 41].

На початку навчальних занять молодших школярів ближче знайомили з пришкольною ділянкою, розповідали, як її створювали, що було на її місці раніше, яким є її навчальне значення, яка роль відводиться молодшим школярам, за що вони повинні відповідати. Спочатку дітям доручали доглядати за певними кущами, деревами на ділянці, поблизу школи чи дому. Молодші школярі також брали участь у прибиранні листя восени, в очищенні газонів, збереженні дерев і кущів, саджанні та догляді за колгоспними садами, парками, розведенні риб у колгоспних ставках, тутового і дубового шовкопряда тощо. На початковому етапі важливо було сформувані в дітей почуття любові та прищепити навички бережливого ставлення до рослин.

Відомо, що в дітей завжди викликає великий інтерес те, що вирощено ними самими. Тому молодші школярі залучалися до самостійного вирощування рослин та спостереження за ними. Учні спочатку проводили досліді й практичні роботи в майстернях, теплицях, використовуючи ящики, саморобні банки, а потім – на навчально-дослідній ділянці школи. Наприклад, у теплицях учні вирощували цибулю в ящиках, визначаючи найкращі умови та насіння для пророщення: у перший ящик діти саджали пророщену цибулю, у другий – не пророщену з не зрізаними верхівками, у третій – зі зрізаними верхівками. Кожна група школярів мала свій ящик. Досліді допомогли школярам не лише визначити, що найкраща цибуля виростає з цибулин зі зрізаними верхівками, але й набути початкових навичок сільськогосподарської праці та дійти висновку, що праця є важливою потребою людини.

Важливо зазначити, що на шкільних ділянках діти проводили також сільськогосподарські досліди з різними рослинами (посів у різні строки, на різну глибину, великим та дрібним насінням, з добривами та без них тощо). Такі досліди на шкільній ділянці давали учням змогу дізнатися більше про життя рослин, спостерігати та аналізувати зміни, що відбувалися з ними.

Молодші школярі зазвичай брали участь в озелененні школи, вулиці, працювали в кутку живої природи, надавали допомогу взимку тваринам і птахам, виготовляли годівниці й хатинки для птахів, учились бережно ставитися до дерев, тварин. Корисні роботи з охорони природи й різноманітні практичні завдання класу фіксувались у класному календарі природи і праці, а особисті роботи учнів – в індивідуальних щоденниках.

Сільськогосподарські роботи в полі, саду, на пришкільній ділянці озброювали дітей практичними вміннями та навичками, викликали в них інтерес до рослин, прагнення вчитися та працювати, сприяли згуртованості дитячого колективу. До того ж наявність пришкільної ділянки давала змогу на високому рівні проводити екскурсії, спостереження, предметні уроки й бесіди, оскільки протягом літа накопичувався цікавий роздавальний матеріал для цих занять.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що різноманітні сільськогосподарські роботи сприяли закріпленню здобутих на уроках знань молодших школярів, виробленню трудових умінь та навичок, виховували спостережливість, стійкість, наполегливість дітей, пробуджували їхню любов до природи, викликали творчу ініціативу.

Висновки. Таким чином, у ході наукового пошуку охарактеризовано такі методи проблемного навчання: евристичні методи в знайомстві з новим навчальним матеріалом, проведенні занять із сільського господарства та елементарних природничих дослідів. Доведено, що проблемні методи навчання сприяли розвитку творчих здібностей молодших школярів, допомагали унаочнити навчання, розвивати розумові здібності учнів, їхню спостережливість, уважність, кмітливість, а практична діяльність молодших школярів виступала наочним виявом їхнього ставлення до природи, рівня розуміння наукових основ природознавства й сформованості навичок роботи в природі, відображенням морально-етичних норм та естетичних почуттів. Методи проблемного навчання також сприяли міцному усвідомленню учнями законів розвитку й життя рослин і тварин, розумінню цілісності природного середовища.

Література

1. Вакуленко Н.І. Поєднання теорії з практикою під час вивчення природознавства / Н.І. Вакуленко // Радянська школа. – 1953. – № 7. – С. 39–41.
2. Горощенко В.П. Работа в III классе по теме “Природа нашего края” / В.П. Горощенко // Начальная школа. – 1979. – № 8. – С. 71–75.
3. Грузинская В.А. Работа по географии в начальной школе / В.А. Грузинская, А.А. Рындин // Начальная школа. – 1955. – № 8. – С. 14–17.

4. Нарочна Л.К. Дослідницька робота на пришкольній ділянці / Л.К. Нарочна // Радянська школа. – 1964. – № 4. – С. 68–72.
5. Перекалова В.С. Воспитывать друзей природы / В.С. Перекалова // Начальная школа. – 1972. – № 6. – С. 40–42.
6. Перекалова В.С. Обобщение наблюдений на уроке природоведения / В.С. Перекалова // Начальная школа. – 1974. – № 11. – С. 59–61.
7. Прокофьева Л.Б. Уроки-микроисследования при изучении естествознания / Л.Б. Прокофьева // Начальная школа. – 1996. – № 8. – С. 37–42.
8. Тарасова Т.И. Учим охранять природу / Т.И. Тарасова // Начальная школа. – 1989. – № 5. – С. 27–30.
9. Титова В.В. Опыты и практические работы при изучении курса природоведения и методика их проведения / В.В. Титова // Начальная школа. – 1990. – № 2. – С. 42–45.

ТВЕРДОХЛІБ Т.С.

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГУМАНІЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВИКЛАДАЧІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ

Розбудова нашої держави на засадах демократії вимагає створення гуманістично орієнтованої національної системи освіти. Виконання такого завдання неможливе без урахування історико-педагогічних здобутків, зокрема, надбань християнських педагогів, які займалися проблемами гуманістично спрямованого навчально-виховного процесу.

Підґрунтям дослідження стали сучасні історико-педагогічні праці, в яких висвітлено погляди християнських педагогів (Є. Більченко, О. Любар, В. Любченко, Т. Тхоржевська, М. Стельмахович, Д. Федоренко), а також публікації з теорії християнської, зокрема, православної педагогіки (В. Зеньковський, О. Огірко, І. Сухіна, М. Черенков).

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури визначити витоки становлення й розвитку ідей гуманізму в Київській духовній академії.

Виникнення християнства ознаменувало новий етап в історії людства. Поширення християнської віри спричинило виникнення нової культурної самосвідомості, на основі якої сформувалась європейська культура. Християнська релігія в Середньовіччі проникла в усі сфери життя людини, зокрема, освіту.

Християнські ідеї, закладені в Біблії, а особливо – в Новому Заповіті, творах Отців Церкви, мають значний гуманістичний потенціал. У Біблії людина – не просто момент космосу, річ серед речей, вона подається як істота привілейована, створена Богом за своєю подобою. І цінність людини особливо розкривається в цьому положенні про її творіння за образом і подобою Божою, важливість і значення якого посуває на другий план учення про людське гріхопадіння. Відповідно до християнства, факт першородного гріха порушив богоподібність

людини, але образ Бога залишився непошкодженим у людині – це її особистісне начало.

Християнське вчення надає людині право вибору: вірити чи не вірити в Бога. Воно стверджує божественними або особистісними якостями людини, насамперед, волю й розум. Саме це робить людину особистістю, представником Бога в земному світі. Людині Творець дав здатність самостійно мислити та діяти, розрізняти добро і зло. Незважаючи на те, що вона є створінням божим, Бог не може примусити бути людину досконалою без її власного волевиявлення. “У добровільній відмові від свавілля людина отримує справжню, а не удавану свободу для Бога, свободу особистісного самоздійснення. У цьому полягає сутність християнського гуманізму, відповідно до якого людина – це самоцінна, але не самодостатня істота” [8, с. 162–163].

Духом всепрощення, віри в покаяння людини пройняті церковні твори, особливо це стосується православних письмен. “Радість за людину, живе відчуття образу Божого в ній, благословення буття, що в ній відкривається – це пасхальне сприйняття світла і добра в людині у Православії таке сильне, що у ньому тоне гріх і неправда”. “Радість за людину є основою непохитної віри в неї – і як би не опустилася людина, до яких би меж не доходила б у ній мерзота, ми не маємо огиди до неї, а плачемо і тужимо про те, що згубила себе людина – і все чекаємо, що вона стане іншою. Ця безмежна віра в людину, це відчуття, що ніщо не може остаточно закреслити образ Божий у людині, ця тверда впевненість у тому, що нікому ніколи не розтратити того скарбу, який поклав Господь у нашу душу, – це є та надія, ... головне одкровення про людину, якому навчив нас Христос” [2, с. 27].

Усепощення та віра в людину невіддільні від такої моральної цінності, як любов. Це і любов Бога до людей, і людей до Бога, і людей до людей. У системі християнських цінностей вона набуває головного значення. Уточнення заповіді любові містить повчання Ісуса з Євангелія від Марка: “перша із усіх заповідей ... полюби Господа Бога ... усім серцем твоїм, усією душею твоєю, і усім розумінням твоїм ... полюби ближнього свого як самого себе: іншої, більшої цих заповідей немає” (Мр. 12: 30–31). Любов як змістовне зосередження духовності, її вищий вияв має креативний і життєствердний характер. Любов – це безкорисливий дар Бога людині та возвеличення людини до рівня Божественного буття. Поза любов’ю все втрачає значення і стає запереченням буття [8, с. 166].

Як бачимо, основними ідеями християнського гуманізму варто визначити богоподібність і самоцінність людської особистості, надання свободи людині, всепрощення та віру в можливість покаяння людини, а також безмежну любов до неї. Більшою чи меншою мірою ці ідеї представлені в педагогічних працях святих отців візантійської церкви. Хоча вони переважно спеціально не розглядали питання виховання й навчання на кшталт педагогів-науковців, але високий виховний зміст Святого письма, яке було об’єктом їхнього вивчення, надавав

виховного змісту й усій святоотцівській спадщині. Найбільш відомими християнськими теологами Візантії були: Григорій Назіанзін (Григорій Богослов, приблизно 330–390), Василій Кесарійський (330–379), Григорій Нісський (приблизно 335–394), Іоанн Златоуст (приблизно 344–407).

Василій Кесарійський у творі “Про те, як молоді люди можуть отримати користь з язичницьких книг” висунув ідею щодо необхідності виховання в учнів здібності критично, але доброзичливо ставитися до спадщини минулого, любити Бога і людей.

Особливо гуманізмом характеризуються погляди Іоанна Златоуста. Його ім’я найбільше згадується і шанується в працях, що торкаються православного виховання, адже він спеціально писав на педагогічні теми. Іоанн Златоуст вважав, що вчитель не має права впливати на душу людини через примушування, а використовувати лише застереження, пораду. Призначення вчителя-християнина – навчити любити ближніх, звертаючись до особистості кожного учня, навчати образно, наочно, емоційно, конкретно, просто. Учитель, за Златоустом, немов живе в учневі, намагається відчувати його душу, підвести його до знання, обережно, ненав’язливо розкрити його творчий потенціал. Педагог опускається до рівня вихованців, щоб підняти їх до свого рівня. Розуміючи світ дитини, він допомагає їй наблизитись до істини, до відкриття. “Вихователі не всі говорять так, як вони хотіли б, але як вимагає стан немішних” [5, с. 194]. У безпосередньому зв’язку з основним принципом Іоанна Златоуста “спочатку опускатись до рівня учня, а потім возвеличувати” знаходиться ланцюг таких гуманістичних принципів педагогічної діяльності: любові, ненасилля, своєчасності, відповідальності, змирення, помірності. Про гуманістичну спрямованість педагогічних поглядів Іоанна Златоуста свідчить також його переконання, що насилля не є християнським методом виховання: нагороду від Бога отримує не той, кого примушують не грішити, а той, хто не грішить із власної волі.

Аналіз літературних пам’яток візантійської педагогічної думки довів, що ідеї візантійських гуманістів не набули поширення в практиці середньовічної школи. На жаль, теза, що сам Бог лише радить і застерігає від поганих починань, але не примушує, в епоху Середньовіччя була замінена на панування жорстких релігійних догм та сліпе наслідування канонів, тим самим заперечивши наступний розвиток гуманістичних ідей у системі виховання. Проте, підсумовуючи матеріали дослідження святоотцівського вчення, необхідно наголосити ще й на тому, що патристика стала підґрунтям для розвитку теорії та практики виховання в душі православної віри в Київській Русі.

Прийняття християнства справило визначний вплив на розвиток Київської держави, вона увійшла в русло християнської культури. Але слов’яни залишалися вірними своїм педагогічним переконанням, поступово вплітаючи в їх мереживо дорогоцінне каміння християнської виховної мудрості. Під впливом європейської культури в Київській Русі виникли оригінальні вітчизняні праці, які

мали на собі відбиток язичницького світогляду. Ці твори заклали основу вітчизняної гуманістичної традиції в педагогіці.

Високою гуманністю характеризується визначний твір часів Київської Русі (XII ст.) – “Повчання князя Володимира Мономаха дітям”, який мав і досі має великий виховний потенціал та зараховується до найвизначніших вітчизняних педагогічних пам’яток. Це гімн християнській любові та милосердю. У ньому князь вимагає від своїх дітей гуманності щодо оточення: “убогих не забувайте, але, наскільки є змога, по силі годуйте і подавайте сироті, і за вдовицю вступіть самі, а не давайте сильним погубити людину. Ні правого, ні винного не вбивайте [і] не повелівайте вбити його; якщо [хто] буде достоїн [навіть] смерті, то не погубляйте ніякої душі християнської” [10, с. 19]. Володимир Мономах також закликає до всепрощення, любові до своїх братів та сестер, засуджує гордощі, лінощі, неправду та інші пороки. “Повчання” – це твір, який був написаний у дусі Київського християнства. Гуманність твору значною мірою пояснюється власною пройнятністю Мономаха євангельськими ідеями прощення, милосердя, любові, якими цей князь вирізнявся серед своїх сучасників [9, с. 114].

Однією з найдавніших пам’яток писемності Київської Русі є “Слово про закон і благодать” митрополита Іларіона, яке було написане не пізніше 1050 р. Основна гуманістична ідея твору полягає в рівності кожної людини, кожного народу перед Творцем, у всепрощенні та людинолюбстві Божому. У своїй концепції, що спирається на Біблію, митрополит Іларіон проводив думку, що з Новим заповітом прийшла нова ера, яка несе свободу, рівноправ’я всім народам. Дуже цінними є думки митрополита про цілісність історії людства, оригінальною складовою якої є кожний народ.

До прихильників гуманістичної педагогіки серед мислителів XII ст. слід віднести й Кирила Туровського та Климента Смолятича. Кирило Туровський у своїй морально-релігійній програмі формування особистості відкидав ідею аскетичного виховання, а був прихильником єдності тілесної та духовної чистоти. Педагогічні погляди Климента Смолятича сформувалися в контексті філософування в межах богословської концепції софійності буття. “Софійність педагогічних поглядів Климента Смолятича визначає їх гуманістичний характер, що віддзеркалюється в антропологічному ідеалі, розробленому митрополитом: це образ праведника, патріота й просвітянина, здатного до активної творчої діяльності заради осягнення образу святості, самовиховання і перевиховання, безкорисливого служіння людям, істині, Богу. Відповідно головними виховними цінностями Климент проголошує розум, знання, аскезу, творчість, піклування про добробут і духовний розвиток вихованця” [1, с. 40].

Переходячи від розгляду давньоруської доби до більш пізніх часів, слід зазначити, що період татарської навали як у світській філософській, так і в богословській, зазвичай не розглядають з точки зору розвитку педагогічної теорії. І це не дивно, якщо згадати, що той тривалий період був часом фізичного вижи-

вання. Розвиток ідей гуманізму в педагогіці доцільно продовжити розглядати, починаючи з XVI ст.

Становлення і розвиток системи виховання в епоху українського національного Відродження (XVI–XVIII ст.) характеризувався демократизмом та гуманізмом у навчально-виховному процесі братських, козацьких, січових, полкових, сотенних шкіл. У багатьох українських містах і селах братства заснували школи, статут яких був пройнятий глибоким українським патріотизмом, високим православним гуманізмом, демократизмом і щирою любов'ю до дітей. Провідними осередками гуманістичної педагогіки в цей час стають Острозька та Києво-Могилянська академії. Ці освітньо-культурні центри, маючи яскраво виражене гуманітарне спрямування, зберегли, продовжили й розвинули національні традиції українського шкільництва.

Родоначальницею Києво-Могилянської академії була Києво-Могилянська колегія створена митрополитом Петром Могилою в результаті об'єднання школи Києво-Печерської Лаври і школи Київського братства. В основі роботи заснованого митрополитом навчального закладу лежав демократичний принцип всестановості, завдяки якому в Києво-Могилянській колегії навчалась молодь з різних регіонів України. Петро Могила був високоосвіченою людиною, видатним просвітником і гуманістом свого часу. Він мав високу гуманістичну мрію: в умовах безжальної міжрелігійної ворожнечі католиків, уніатів і православних реалізувати в життя нетлінне учіння Христа про любов до ближнього. “Твердо і неухильно захищаючи православну церкву і православних віруючих, він намагався добитися примирення між православними і греко-католиками, настирливо шукає шляхи і можливості порозуміння між ними. З цією метою склав і спеціальну молитву “Парафиму” [4, с. 45].

Києво-Могилянська колегія (згодом перейменована в академію) славилася своїми вихованцями та викладачами, серед яких варто виділити визначних гуманістів Г. Сковороду та Ф. Прокоповича. Твори українського ученого, богослова і педагога Феофана Прокоповича (1681–1726) сприяли розвитку гуманістичної педагогіки. У своєму “Духовному регламенті” він обстоював ідею необхідності формувати високоосвічену, духовно багату молодь, тому він розробив і виклав у творі чітку систему церковних шкіл. Тут же науковець визначив зміст їхньої роботи, надав багато цінних методичних порад і рекомендацій щодо навчання та виховання учнів [3, с. 139].

Аналізуючи становлення й розвиток ідей гуманізму в педагогічній думці України, обов'язково необхідно висвітлити творчість неперевершеного у віках педагога XVIII ст. Г.С. Сковороди. Він був ерудитом, у свідомості якого уживалися знання античної класичної спадщини, святоотцівського вчення, прогресивної західноєвропейської педагогіки XVII–XVIII ст. з народно-педагогічною мудрістю. Не замикаючись у колі православного вчення, Григорій Савич розширив межі свого бачення, знаходячи божественне в різних світоглядних концепціях.

“Сковорода був незрозумілий... поза всією тою філософською культурою, яка складалася на Південній Русі завдяки Київській академії. Поява Сковороди свідчить про те, що недарма займалися в академії вивченням західної думки... Сковорода був глибоко віруючою людиною, але водночас він був надзвичайно вільним внутрішньо. Ця внутрішня його свобода, його сміливі, іноді відважні злети думки ставили мислителя в опозицію до традиційних церковних вчень, але в полум'яному устремлінні до істини він не боявся нічого...” [6, с. 215].

В основі педагогічної концепції Г.С. Сковороди лежить гуманістичний принцип сродності, який порівнюють з принципом природовідповідності. Принцип сродності ґрунтується як на Святому письмі, так і народно-педагогічній думці й на античному “пізнай себе”. На думку науковця, людина досягає щастя тоді, коли її спосіб життя відповідає задуму про неї природи, Творця. Тільки тоді, коли людина не насилує свою природу, намагаючись досягти хоча й почесних, але не відповідних своїм нахилам звань, посад і посідає те місце, для якого народжена, вона буває по-справжньому щасливою. Тому завдання дорослих полягає в тому, щоб розпізнати природні задатки дитини й уміло розвивати їх. Будучи палким прихильником освіти для всіх, Г.С. Сковорода неодноразово підкреслював, що діти мають різні здібності до навчання, тому примус у навчанні є насиллям людської природи. Цій проблемі він присвятив байку “Басня Есопова”, якій передують такі слова: “Вина сея басни та, что многія от учеников, нимало к сему не рождены, обучались” [7, с. 462]. Водночас видатний педагог надавав великого значення розумовому вихованню, вірив у великі можливості наукового пізнання, радив вивчати широке коло наук. Одним з основних завдань педагогіки, що впливало з принципу сродності, вчений вважав виховання щасливої людини. Головне – відповідати своєму єству й дякувати Богові за те, яким ти створений, адже найвище щастя – жити з Богом, а не намагатися відповідати перебільшеним очікуванням інших людей чи задовольняти життєві стандарти: “Если кто щасливо живет в изобилии, не потому щаслив, что в изобилии, но что в изобилии с богом. А без сего гораздо его щасливее природный нищій” [7, с. 439].

Працюючи викладачем Переяславської, згодом Харківської колегії та домашнім учителем, Григорій Савич набув значного педагогічного досвіду. Все це значною мірою вплинуло на формування його педагогічних поглядів. Він перший у вітчизняній педагогіці поставив у центрі уваги почуття дитини, стосунки її зі світом, її справи. Він був прибічником гуманістично спрямованого освітнього процесу, мета якого – сформувати мислячу, чуйну, освічену людину зі світлим розумом та гарячими почуттями, підготувати учня до життя на благо народу. Г. Сковорода у своїх працях відзначав виняткове значення поваги та любові педагога до дитини.

Попри непорозуміння з окремими представниками православної церкви, Г.С. Сковорода залишався християнином у високому розумінні слова. Його

життя пройшло відповідно до заповідей Божих. Не придбавши жодних матеріальних багатств, Г.С. Сковорода став духовним пастирем українців і залишається ним досі. Заглиблення в себе, пізнання своєї природи, самоочищення, самозбагачення душі, викриття гріхів інших людей, неспроможність іти на компроміс з власним сумлінням робить його образ близьким до образів святих отців церкви, які так дорогі православної церкві. Маючи для наслідування образ Христа, філософ залишився для українського народу еталоном християнського способу життя, християнського гуманізму.

Гуманістичні традиції, визначені вихованцями та викладачами Києво-Могилянської академії, були розвинуті й доповнені представниками наукової школи Київської Духовної академії, котра почала свою діяльність у 1819 р.

Отже, аналіз історико-педагогічних реалій дав можливість зробити **висновок**, що витoki становлення й розвитку ідей гуманізму в Київській духовній академії зароджуються ще в часи виникнення християнства та мають тенденції до розвитку у світовій і вітчизняній педагогічній думці впродовж цілих століть до 1819 р.

Література

1. Більченко Є.В. Педагогічні погляди Климента Смолятича в контексті діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / Є.В. Більченко. – К., 2006. – 56 с.
2. Зеньковский В. Основы христианской антропологии / В. Зеньковский // Виховання. Культура. – 2004. – № 1–2 (5–6). – С. 26–34.
3. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447 с.
4. Любченко В. Митрополит Петро Могила – видатний церковник-реформатор, фундатор національно-культурного відродження в Україні / Василь Любченко // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття / [редкол.: Жураковський В.М. (відп. ред.) та ін.] – Острого : Національний університет “Острозька академія”, 2002. – С. 41–46.
5. Свт. Иоанн Златоуст. Беседы на Евангелие от Иоанна Богослова. – М. : Изд-во Моск. Патриархата, 1993. – 340 с.
6. Шестун Евгений. Православная педагогика. / Евгений Шестун. – Самара : Самарский информационный концерн, 1998. – 576 с.
7. Сковорода Г. Повне зібрання творів : в 2 т. / Г. Сковорода ; [ред. кол: В.І. Шинкарук (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 531 с.
8. Сухина И.Г. Христианство как ценностно-мировоззренческая система / И.Г. Сухина // Наука. Религия. Суспільство. – 2006. – № 3. – С. 160–170.
9. Тхоржевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України : монографія / Т.Д. Тхоржевська. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Фенікс, 2008. – 432 с.
10. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до великой Октябрьской социалистической революции) : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / [сост. и авт. вввод. очерков С.Ф. Егоров]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 432 с.

РИТОРИКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ (XVII – XVIII ст.)

Сучасне українське суспільство потребує не тільки економічного та політичного розвитку, а й нагального реформування системи освіти, розробки нової парадигми національного виховання. Підвищення інтересу до історичної педагогічної спадщини саме в галузі формування національної свідомості української молоді не випадкове, оскільки на сучасному етапі воно потребує глибокого вивчення з метою реалізації в сучасних умовах. Між тим існує ціла низка наукових лакун, які фактично не досліджувалися або висвітлювалися однобоко. Забутою тривалий час була проблематика риторики, яка свого часу виступала одним з дієвих засобів розвитку національної освіти та виховання.

Розробка питань національного виховання сьогодні значно актуалізувалася. Провідні українські педагоги здійснюють спроби на підставі ґрунтовного аналізу педагогічних ідей минулого виробити нові парадигми виховання української молоді на засадах ментальності нашого народу. Це знайшло відображення в працях Л. Ваховського, Л. Вовк, С. Золотухіної, В. Лозової, О. Савченко, О. Сухомлинської, Г. Троцько та ін. Незаперечним у процесі виховання є вагомий потенціал риторики, яка виступає одним з провідних чинників інтеграції навчальних та виховних процесів, дає можливість через комунікацію реалізувати національний складник виховання, що знайшло відображення в дослідженнях Н. Голуб, М. Микитюк, Г. Сагач, В. Скуратівського, Г. Шелехової та ін.

Мета статті – розглянути риторику як чинник формування національної свідомості української молоді (XVII – XVIII ст.).

В основу більшості соціальних програм просвітителів зазначеного періоду була покладена ідея прогресу, яка теоретично обґрунтовувалася посиленнями на розум і природу людини, її так звані природні права. Самі просвітителі вважали сучасний їм соціально-політичний лад реакційним і несправедливим, тому що він суперечив природі людей і вимогам розуму. Цей лад повинен був, на їх думку, поступитися місцем царству розуму і справедливості. Реалізації цієї піднесеної мети, в першу чергу, повинно сприяти виховання моральної розвинутої особистості.

Уже в педагогічних працях Я. А. Коменського завдання розумового виховання поставлено на перше місце, а в педагогічній системі Д. Локка виховання розумових здібностей узагалі відіграє головну роль у формуванні особистості майбутнього джентльмена разом з його моральним і фізичним розвитком. В українській педагогічній думці проблема виховання висувається на перший план ще на початку XVII ст., коли курси риторики тільки почали впроваджуватися у навчальні плани. Однак саме на курс риторики покладалося завдання ро-

звинути в молоді ментальні риси. У XVIII ст. професор Київської колегії І. Кроковський, який надавав величезної уваги інтелектуальному розвитку людини, зазначав: “Знати – є не що інше, як пізнавати річ” [8, с. 103]. На думку І. Кроковського, головна мета навчання полягає в практичному застосуванні набутих знань: “Марною була б наука, якби не могла застосовуватися на практиці; той не має нічого спільного з наукою, хто не може застосувати її в житті” [8, с. 103–104]. А інший відомий український викладач риторики С. Яворський у той же час висунув достатньо струнку програму національного виховання, яка реалізовувалася в його курсах: “...немає жодного зручного методу для знаходження засобу, хіба що щасливий талант, постійне навчання, часте користування диспутами й відповідями, які добре запам’ятовуються, що коли-небудь були в подібному випадку почуті й утворені” [9, с. 99]. Ця методика є близькою за своїм змістом до педагогічних поглядів римського оратора Квінтіліана і направленою на розкриття природного потенціалу людської особистості, її творчих задатків.

Формування програми національного виховання й побудова методики її реалізації проходили у той час у гострій боротьбі з неучтвом, як соціальним явищем, якому в творах Ф. Прокоповича протиставлялися прагнення до знань, як основа моральної чесноти, і просвітництво. Найактуальнішим моментом у цій боротьбі можна назвати також відмову від схоластичних методів розумового виховання, критика яких з педагогічної точки зору була дана ще Я.А. Коменським у “Великій дидактиці”. У того ж С. Яворського ми знаходимо таку характеристику схоластичної методики, багато в чому схожу з її оцінкою Ф. Рабле і М. Монтенем: “Це все видумано тими, які цілий рік проводять у самих пустих балачках і працюють над ними з великими труднощами, але без жодної користі” [9, с. 98].

Тому в розвитку педагогічної думки в Україні з початку XVIII ст. помітним стає інтерес з боку вітчизняних риторів-педагогів до античної спадщини, візантійської культури й західноєвропейської науки. Прояв такого інтересу, насамперед, був продиктований прагненням доповнити систему національного виховання надбаннями загальнолюдської педагогічної думки і вийти, таким чином, на новий рівень розвитку суспільства.

Найважливішим елементом народності вважається мова народу, яка акумулює в собі всю його багатотисячолітню історію і культуру. Тому ставлення до мови може розглядатися як головний критерій, що визначає рівень розвитку педагогічної думки на даному етапі. У цьому відношенні середньовіччя дає нам яскравий приклад повного панування латинської мови у Західній Європі і старослов’янської в Україні. Але, вже починаючи з XV ст., гуманісти задалися метою реформувати складну схоластичну термінологію з подальшим переходом на написання своїх творів живою національною мовою. Так, на початку XVI ст. Мартін Лютер починає активно використовувати в літературі народну німецьку мо-

ву і першим перекладає Біблію. Цей перехід позитивно позначився на загальному розвитку всієї західноєвропейської педагогічної думки, дозволивши їй використовувати майже безмежні творчі можливості народних виховних традицій. З'являється й постійно міцніє думка, що стверджує все зростаючу залежність добробуту суспільства від правильного виховання і стану шкільної освіти. Саме надія на благополуччя Чехії та її народу надихала Я.А. Коменського при написанні ним “Великої дидактики”. Він вважав, що цього можна досягти тільки шляхом перетворення й удосконалення шкільної освіти й виховання. Примітно, що перший варіант книги був задуманий чеським педагогом якраз для вивчення її в Чехії і написаний чеською народною мовою.

Педагоги-просвітителі XVIII ст. повністю сприйняли гуманістичні тенденції епохи Відродження і продовжили боротьбу за ясність і простоту латини, проти марнослів'я, позерства, алегорично-курйозного стилю схоластичних проповідей. Вони чудово розуміли величезну важливість живої, народної мови й доступного стилю викладання, які давали велику можливість для розширення освіти серед широких народних мас. Перешкодою цьому служила не тільки латинь, але і старослов'янська мова, що мала багаті традиції в Україні як офіційна мова православної церкви і спосіб міжслов'янського спілкування. В. Литвинов зазначає, що вже на початку XVIII ст. робилися неодноразові спроби звернути увагу на народну українську мову, що вважалася, втім, непридатною для літературного й наукового викладу [3].

Цю згубну думку повністю спростував Ф. Прокопович, який підкреслював, що красномовство властиве не тільки латині; тому оратор може користуватися будь-якою мовою, але це повинна бути чиста, правильна мова [3, с. 107]. Ту ж старослов'янську мову Ф. Прокопович характеризує як “грубу” й “непридатну для широкого вжитку”. У зв'язку з цим, він радив писати посібники для початкового навчання сучасною розмовною українською мовою, передбачаючи на ціле століття її появу як літературної [3, с. 106]. Певний інтерес у цьому плані представляє трагікомедія Ф. Прокоповича “Володимир”, написана мовою і стилем, близькими до народної, яка розкриває актуальну на той час боротьбу просвіти з неучтвом. Більшість науково-літературних творів і в другій половині XVIII ст. писалася змішаною мовою, яка була оригінальним синтезом елементів українського і традиційно-книжкового старослов'янського стилів. Як підкреслює П. Попов, такий характер літератури пояснювався її поступовим переходом на суто народну основу, що завершився тільки в першій половині XIX ст. [5, с. 65].

Незважаючи на окремі спроби обґрунтування принципу народності у філософсько-педагогічній літературі до середини XVIII ст., повну реалізацію ця ідея, на думку М. Роговича, І. Захари, М. Кашуби, знайшла в концепції народного виховання Г. Сковороди. Деякі з його талановитих творів носять суто педагогічний характер і в своїй основі відображають органічну єдність основних принципів виховання моральної людини. Перш за все, ця думка справедлива ві-

дносно двох народно-педагогічних притч: “Вдячний Єродій” і “Убогий жайворонок”, хоча окремі філософсько-педагогічні проблеми розв’язуються в кожному з його творів.

Як дійсно народний філософ і педагог, Г. Сковорода послідовно виступав проти механічного запозичення чужоземних педагогічних теорій, стверджуючи, що переважно методи й форми виховання повинні братися з народної педагогіки, заснованої на національних культурних і релігійних традиціях. Тому він засуджував зовнішнє виховання, таке поширене на той час серед українського дворянства. Як відзначає Г. Ващенко, вихователями дворянських дітей тоді були в більшості своїй іноземці, частіше французи, і, перш за все, таке виховання ставило перед собою завдання щеплення дітям світських манер, уміння танцювати, підтримувати цікаву бесіду і абсолютно ігнорувало формування у них високих етичних ідеалів [1, с. 143]. У притчі “Вдячний Єродій” Г. Сковорода наводить яскравий літературний приклад такого виховання в образі мавпи Пішека, яка знає кілька іноземних мов, витончені манери й багато інших другорядних речей, але виявляє абсолютне неуміння в галузі моральних стосунків і непорушних духовних законів людського життя [7, с. 428].

Модель дворянського виховання гостро критикували багато з українських просвітителів. Розглядаючи проблему стратегічних орієнтирів у вихованні, Я. Козельський віддавав явну перевагу формуванню чесноти в людині, указуючи також, що розумове виховання повинне слідувати за моральним [2, с. 132]. Провідну роль моральності у формуванні людської особистості не раз підкреслював Г. Кониський, заперечуючи тим самим поверховість і відірваність педагогічного процесу від реальних потреб життя, від національного культурного коріння. Продовжуючи патріотичні традиції полемічної літератури XVI–XVII ст., Г. Кониський і М. Козачинський частіше за все ототожнювали принцип народності з православ’ям, яке довгий час було справжнім виразником дум і сподівань українського народу, тісно пов’язаним з його культурою. Розкриття цього принципу в роботах Г. Сковороди набагато ширше, ніж у його попередників, оскільки його етико-гуманістична концепція виховання моральної людини відрізняється цілісністю і послідовним зв’язком у ній найважливіших виховних ідей.

У розумінні Г. Сковороди народність найтіснішим чином пов’язана з природою самої людини, її доброю натурою. Природа людини, таким чином, – це те, до чого вона призначена самим Творцем, а реалізувати це призначення можливо лише звернувшись до народної мудрості. Отже, якщо поняття “природи” в поглядах Г. Сковороди відображає внутрішнє ество людини, то “народність” виступає в ній як форма, що визначає систему методів і засобів дії на її особистість. У зв’язку з цим, можна з упевненістю стверджувати, що педагогіка Г. Сковороди є природовідповідною по суті і народною за формою вияву. Тому, гостро критикуючи чисто зовнішнє аристократичне виховання й дотримуючись принципу природовідповідності, український філософ-педагог як розумну аль-

тернативу висуває народне виховання, що має глибоке гуманістичне коріння в історичній мудрості й багатовіковому практичному досвіді народу [7, с. 429]. У педагогічній притчі “Вдячний Єродій” ідеал такого виховання втілює лелека Єродій, який у вихованні виділяє “голову”, тобто необхідне, і “хвіст” – непотрібне, тобто те, що не має нічого спільного з істинною природою людини. Словами Єродія Г. Сковорода радить головну увагу приділяти “голові”, а багатство, чини, і навіть науки відносити до “хвоста”, тому що “без хвоста голова живе і благоденствує, але не хвіст без голови” [7, с. 109].

Дивно, чи не найбільш блискуче освічена людина не тільки в Україні, але й у всій Європі, Г. Сковорода був далекий від думки визнати за наукою право на головну чесноту. У цьому його погляди істотно розходяться з філософсько-педагогічними думками Ф. Прокоповича і Г. Кониського; він також не погоджується з Я. Козельським, який вважав зовнішнє середовище основним чинником людського розвитку. Навіть моральність, на думку Г. Сковороди, не може вважатися альфою й омегою людського буття, як це ми знаходимо у М. Козачинського. Саме ці концептуальні розбіжності багато в чому зумовили достроковий розрив філософа з Києво-Могилянською академією, яку він залишив, так і не прослухавши курс богослов'я. М.В. Кашуба називає дві найбільш вірогідні причини цього вчинку: по-перше, значний схоластичний характер навчання, і по-друге, загальна орієнтація професорів Академії на зовнішнє пізнання навколишнього світу науковим шляхом, а не внутрішнє пізнання самої людини й конкретних шляхів реалізації земного щастя. Намагаючись зрозуміти, що собою являє людина, Г. Сковорода настирливо шукав більш глибинні, ніж менталітет або моральність, основи людської природи. Тому він не міг погодитися з Ф. Прокоповичем, який вважав, що знання ведуть людину до стану моральності.

Спроба вирішення цієї проблеми привела Г. Сковороду до роз'єднання таких понять як “людина зовнішня” та “істинно внутрішня”. Інтелект, знання виступають якраз типовими характеристиками зовнішньої людини, що формуються та розвиваються на духовно-моральному фундаменті людини внутрішньої. Отже, процес виховання повинен починатися з розвитку цієї найбільш “істинної людяності”, що втілює духовну єдність усіх людей. Головною ж складовою такої духовної єдності є відчуття любові, що приводить людину до усвідомлення своєї причетності до всіх оточуючих. Єднальною ланкою між духовно-моральним і особистісним, на думку Г. Сковороди, виступає природовідповідність або “спорідненість”, що виводить нас уже на формування самосвідомості людини з включенням програми національного виховання [6, с. 90].

Культурні традиції будь-якого народу несуть у собі загальнолюдські риси й будуються на загальнолюдських принципах. Українські просвітителі-педагоги, починаючи з Ф. Прокоповича, гостро критикували аристократичну систему виховання якраз через відсутність у ній високих духовно-етичних ідеалів, за її штучність і прихильність до суто зовнішніх виявів життя. Ця тенденція була

властива й західноєвропейській філософсько-педагогічній думці, гуманістичний характер і антисхоластизм якої виявився вже в творах Еразма Роттердамського і Ф. Рабле. Саме тому в пошуку істинного, народного ідеалу виховання Г. Сковорода звертається до народної педагогіки та намагається тут знайти достатнє обґрунтування своїм філософсько-педагогічним поглядам.

Якщо у Г. Кониського важливим завданням виховання є формування у дитини інтелекту й розвиток її волі, то Г. Сковорода закликає не поспішати з розвитком особистісного чинника в дитині. На його думку, спочатку необхідно закласти в дитині духовно-моральний фундамент, збудити в ній духовність, розкрити природний потенціал її душі, оскільки, за словами філософа, “добра природа і краса подібна доброму серцю” [7, с. 109]. Отже, виховання потрібно починати з безпосередньої уваги, перш за все, до доброго серця дитини. Правда, як указує П. Попов, шлях до виховання доброго серця лежить у Г. Сковороди через “виховання ясного розуму”, оскільки людина в своєму житті більше діє за велінням розуму, а без нього вона подібна сліпцю і не може пізнати ні щастя, ні добра, ні зла [5]. Але Г. Сковорода має на увазі не інтелектуальний розум, а розум душі, основи якого є в серці кожного з нас. В усякому разі, це виховання розуму й волі, що має на меті зробити людину свідомою і активною, у жодному випадку не передує вихованню доброго серця.

Не терплячий ніякої академічності, Г. Сковорода називає нам і основне духовно-моральне почуття, що лежить біля витоків людської природовідповідності і широсердя: “Вдячність – ось вам початок і кінець мого природження” [7, с. 110]. Досить дивно й дуже просто для філософії, звиклої до складних висновків і логічних викладень. На думку Г. Сковороди, його філософія якраз і повинна бути зрозумілою простим людям, звільнити їх від страхів і марновірств, допомогти їм досягти щасливого життя. Таким чином, вдячність у Г. Сковороди позбавлена всякої абстрактності й має конкретний практичний сенс, а також виховну спрямованість. Враховуючи високу духовність його вчення, вдячність людини перш за все спрямована до Бога, оскільки це цілком узгоджується з принципами християнської етики. Земним же віддзеркаленням божественної подяки у Г. Сковороди виступає відповідне почуття відносно батьків та інших людей [4].

Отже, виховання вдячності у дитини необхідно починати з наймолодшого віку і почуття це формується й розвивається в сімейному середовищі, тому модель сімейного виховання грає тут провідну роль. Г. Сковорода порівнює вдячність із радістю, веселощами та задоволенням; вдячна людина все сприймає з радісним серцем, вона в усьому згодна зі своїм призначенням, що в філософсько-педагогічній думці виступає як принцип природовідповідності. У Г. Сковороди ця педагогічна ідея має набагато більше духовно-моральне підґрунтя й виступає як “спорідненість”. Антиподом вдячності в українського просвітителя є заздрість, що народжує невдячну, незадоволену душу, в усьому схожу на хворий шлунок, який відмовляється від будь-якої їжі [7, с. 111]. У вирішенні цієї проблеми, безу-

мовно, відчувається зв'язок українського філософа-педагога з філософсько-педагогічною спадщиною античності, особливо з етикою Піфагора й Епікура.

Такий підхід до питання про основи педагогічної етики обов'язково підводив Г. Сковороду до розгляду проблеми сімейного виховання. Проблема ця в педагогіці вперше знайшла своє теоретичне віддзеркалення в працях Я.А. Коменського під назвою материнської школи. Не зважаючи на величезну важливість цієї теми, подальшого розвитку вона не отримала, хоча багато мислителів XVIII ст. (К. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо) не раз підкреслювали згубність позасімейного виховання дітей, відданих на піклування малокваліфікованих вихователів або взагалі неписьменних годувальниць. В Україні така критика методики і змісту аристократичного виховання понад усе була властива працям Я. Козельського, який відстоював позиції французької філософії. Але, критикуючи систему поверхневого дворянського виховання, він, подібно Ж.-Ж. Руссо, все ще залишався в полоні педагогічного інтелектуалізму, майже не звертаючи уваги на народну педагогіку. Кажучи про високі загальнолюдські ідеали, Я. Козельський і К. Гельвецій не бачили в народній педагогіці досить стрункої виховної системи, спрямованої, в цілому, на реалізацію мети й завдань національного виховання [6, с. 88–89]. Однак, широка розробка риторичної проблематики, впровадження курсу риторики в програми вищих навчальних закладів давала можливість формувати національну свідомість молоді, розвивати кращі ментальні риси.

Висновки. Таким чином, в українських закладах освіти XVII–XVIII ст. починають широко впроваджуватися гуманістичні ідеї Просвітництва. Повною мірою це знайшло відображення в авторських курсах з риторики Я. Козельського, Г. Кониського, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, С. Яворського, які глибоко усвідомлювали роль живого слова в процесі національного виховання.

Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
2. Коган Ю.Я. Просветитель XVIII века Я.П. Козельский / Юрий Яковлевич Коган. – М. : АН СССР, 1958. – 188 с.
3. Литвинов В.Д. Ідеї раннього просвітництва у філософській думці України / Володимир Дмитрович Литвинов. – К. : Наукова думка, 1984. – 151 с.
4. Любар О.О. Школа на Лівобережній Україні (друга половина 17–18 ст.) / О.О. Любар, Д.Т. Федоренко // Рад. школа. – 1991. – № 3. – С. 80–85.
5. Попов П.М. Григорій Сковорода. Життя і творчість: нарис / Павло Миколайович Попов. – К. : Держлітвидав України, 1960. – 172 с.
6. Потапенко О.Б. Проблема формування людської особистості в творах українських мислителів другої половини XVIII століття / О.Б. Потапенко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 7. – С. 86–92.
7. Сковорода Григорій. Твори : у 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : Обереги, 1994. – Т. 2. – 480 с.
8. Філософія Відродження на Україні / за ред. М.В. Кашуби, І.С. Захари. – К. : Наукова думка, 1990. – 336 с.
9. Яворський Стефан. Філософські твори: у 3 т. / Стефан Яворський. – К. : Наукова думка, 1992. – Т. 1. – 629 с.

СТАНОВЛЕННЯ ГЕРМАНА ГМАЙНЕРА ЯК ПЕДАГОГА ТА ГРОМАДСЬКОГО ДІЯЧА

Міжнародний досвід державної опіки над дітьми засвідчує поступову відмову держав з гуманістичним спрямуванням соціальної політики від інтернатних форм утримання дітей, позбавлених батьківського піклування, орієнтацію на створення й підтримку сімейних форм опіки. У сучасних умовах масштаб сирітства не зменшується, тому існує потреба шукати та вдосконалювати чинні форми опіки над дітьми-сиротами. Ідея, що сиріт та покинутих дітей можна виховати в близькому сімейному оточенні (родині), може бути реалізована в Україні лише в наш час. Однак ця ідея має історичне коріння. Її зініціював австрійський педагог, лікар, активний громадський діяч Герман Гмайнер (1919–1986 рр.). Він є творцем освітньої системи SOS-Kinderdorf. Актуальність проблематики зумовлена й відкриттям у червні 2010 р. першого в Україні SOS-дитячого містечка у Броварах Київської області, розрахованого на 84 дитини, що залишилися без батьків.

Історію заснування та діяльність SOS-Kinderdorf в Австрії висвітлюють Н. Gmeiner, С. Honsal, Н. Reinprecht, Н. Schreiber, W. Vyslozil, у Польщі – І. Kieszkowska, W. Kowalski, R. Kucha, Z. Łobocki. Питання дитячих сіл сімейного типу відображено в публікаціях А. Фролової, Ю. Трушина, В. Оржеховської, В. Виноградової-Бондаренко. Праці зарубіжних (І. Reis, Р. Emeri, J. Kollı) і вітчизняних (Ю. Азаров, О. Осколкова, Г. Сатаєва, Г. Фінчук, В. Яковенко) учених присвячені проблемам сирітства, розвитку різних форм опіки, фрагментарно ці питання відображені в працях І. Пешої. Питання професійної підготовки вихователів дитячих містечок у спадщині педагога досліджує О. Власова. Однак цілісного портрета життєвого шляху Германа Гмайнера на сьогодні в Україні не існує.

Освітня концепція Г. Гмайнера, проблеми міжособистісних стосунків між дітьми і дорослими, розв'язання й запобігання конфліктним ситуаціям у SOS-Kinderdorf, професійна підготовка SOS-матерів у країнах Європи висвітлені в українськомовній педагогічній літературі. Водночас усунення існуючих суперечностей можливе шляхом вивчення та здійснення цілісного аналізу життєвого шляху й педагогічних ідей Германа Гмайнера, творчого використання його ідей у сучасних умовах розбудови та входження України до європейського освітнього простору.

Мета статті – на основі вивчення й аналізу наукових праць австрійських, німецьких, англійських фахівців з SOS-Kinderdorf, які містяться в бібліотеці Академії Германа Гмайнера, у педагогічній бібліотеці австрійського об'єднання SOS-Kinderdorf і бібліотеці Віденської вищої педагогічної школи, в якій автор перебувала на навчанні за освітньою міжнародною програмою студентських обмінів з вересня 2009 до травня 2010 р., висвітлити життєвий шлях

Г. Гмайнера, соціально-культурні передумови та провідні чинники, які мали вплив на формування його світогляду і громадсько-просвітницьку діяльність.

Історія Германа Гмайнера бере свій початок у форальбергському Абершвенде – маленькому селі на заході Австрії, де 23 червня 1919 р. він народився. З покоління в покоління сім'я вела убогий спосіб життя – жила та виживала з гірської ферми, яка мала приблизно шість гектарів землі. Батько Германа отримав цю ферму у 1908 р. після того, як одружився з дочкою фермера Анжелікою Еберле. У цього подружжя було дев'ятеро дітей (одна дитина померла відразу після народження): п'ять хлопців та чотири дівчини. Герман був п'ятою дитиною. Анжеліка Гмайнер захворіла на важку пневмонію і незабаром померла після народження брата Антона [3, с. 17].

Зі смертю матері для 15-річного Германа було важко попрощатися не лише з коротким, важким, але святим дитинством, але це, очевидно, було першим імпульсом до пошуку свого покликання, як він і сам стверджував: “Моя мати померла, коли мені було п'ять років. Я ледь її пригадую. Але вірю, що її вплив на формування моєї душі був надзвичайно великий. Вона була доброю жінкою, а ще кращою матір'ю. Одного разу, коли мої старші брати і сестри щось натворили, вона викликала нас до просторої сільської кімнати, де сиділа на маленькому стільці. З любов'ю прощально і прохально звучали її слова. Тоді я думав ще як дитина – ми не мали жодного сумніву, що те, що сталося, ніколи не повториться. Але також ми відчували, що мати нам вже вибачила” [2, с. 5].

Мати Г. Гмайнера була простою жінкою. Вона не знала про світ більше, ніж про шматок обмеженого лісу, де виросла. Проте, коли хтось хотів щось дізнатися від неї, то складалося таке враження, що вона об'їздила весь світ. Її кругозір був широким, оскільки мала глибоку віру, яка робила всі речі прозорими та поширювала погляд на істину (сутність). Сестра Г. Гмайнера описувала їхню матір як жінку, яка знала, чого вона хоче і для чого вона прийшла в цей світ. Передусім, це стосувалося власної совісті. Вона хотіла виконати обов'язок, який полягав у догляді за будинком та господарством її сім'ї. “Виконання цього обов'язку вимагало від неї багато сил та згодом перемогло її. Я можу собі уявити, що вона була настільки гордою, щоб бути сильною, сильною в примиренні з важкою долею селянина, що ми усвідомлювали, була сильною у згоді та відкиданні того, що їй здавалося зайвим. Частина її наполегливості та цілеспрямованості перейшла до мене. Я пізнав свою матір до того часу, коли тільки слово є містком розуміння матері та дитини” [2, с. 8].

Напевно, тому Г. Гмайнер пам'ятає свою матір як жінку, яка легко вміла висловили свої почуття як поглядом, так і словами. Він дивиться на свою матір очима п'ятирічного хлопчика. Вона не постаріла для нього. Він не пережив зміни в стосунках і не знав, який досвід із цього він пропустив. Проте він напевне знав, що означає мати для п'ятирічної дитини. Це центр світу. Вона стоїть на

початку його існування. Дитина буде з нею цілісність, яка може бути загрозою її життя або взагалі його зруйнувати.

Згодом зазначав, образ матері змінився, коли ми почали вести боротьбу з нашою самостійністю. Молода людина, коли виростає, забуває, якою безпорадною та беззахисною вона була, і в якій життєво необхідній залежності від своєї матері перебувала. Чи відомо нам, що мати, щоб виростити дитину, повинна привести її на світ через біль, страх за її майбутнє та вміння влаштувати життя? “Ми намагаємося зрозуміти дитину, коли знання про значення зв’язку між дитиною та матір’ю витісняємо зі своєї свідомості (розуміння). Це знаходиться поза питанням, що цей зв’язок є основою нашого повного особистого та суспільного розвитку. Я знаю й відчуваю, як виглядає душа дитини, яка втратила свою матір. І, напевно, немає слів, які могли б описати ситуацію, у якій така дитина опинилася. Ми дозволимо собі сказати, що світ цієї дитини цілком ламається. Їй здається, що вона встає зранку й знає, що почнеться новий день, але день, в якому не зійде сонце. Їй здається, що вона перебуває в кімнаті, де не вистачає повітря, чи що вогонь у пічці недостатньо горить, щоб прогнати холод. Коли наша мати померла, вона не залишила пустку там, де була. Проте через багато років я зауважив, що саме її смерть підготувала мене до мого завдання життя, – заснування SOS-Kinderdorf” [2, с. 9].

У спогадах Г. Гмайнер описував не тільки свою матір як опору великої сім’ї, але й свого батька як щирого, добродушного, поступливого чоловіка, який дбав про ферму та зважав на думку своєї дружини. “Мій батько залишив виховання й опіку своїх дітей повністю нашій матері. У його зайнятому фермерському житті не було місця опікуватись нами. Для мене він був мовчазним чоловіком, який важко працював у полі навколо нашого села. Він непохитно боровся з природою, снігом, дощем, камінням. Він часто програвав силам природи. Раз за разом вони забирали убогий дохід, який він збирав із землі. Але він не скаржився. Він, як селянин, щоразу твердо починав усе спочатку, коли робота його рук була зруйнована, так глибоко вражений смертю нашої матері. Ми любили його. Ми любили його по-іншому, аніж нашу матір. Та після її смерті любили його ще сильніше, глибше. Він був у такому самому складному становищі. Він страждав з нами. Ми спочатку не усвідомлювали, що наша матір була душею сім’ї. Захисний намет, який вона носила, раптом впав на нас” [3, с. 18].

Залишившись без матері, сестри та брати, яким було від десяти до чотирнадцяти років, випросили у батька обіцянку знову не одружуватися. Своєю чергою пообіцяли йому допомагати у веденні домашнього господарства. Цю обіцянку сприйняли дуже серйозно. Часто траплялося, згадує Г. Гмайнер, працювати до повного знесилення. Зарплатою для нас було гармонійне сімейне життя, яке з року в рік зміцнювалося [2, с. 10].

Сестра Ельза відчувала обов'язок взяти на себе виконання ролі матері. Тоді їй було 16 років, і вона була досить молодою для великої відповідальності. Проте їй здавалось набагато легше зрости в цій ролі, позаяк вона чітко відчувала, яке благо вона готує нам всім – братам та сестрам. Обов'язки, які вона взяла на себе, важку працю, яку ми виконували, бідність, яку ми пережили, – ніщо не змогло зруйнувати наше сімейне життя. Ми вчилися з любов'ю приносити один одному пожертву. Так нам вдалося в новому житті втриматися на ногах та відновити зруйнований намет [2, с. 11].

У шість років Герман пішов до школи, де йому було, як й іншим дітям його віку, все нове та цікаве. Він хотів бачити речі наскрізь. Попри всю роботу, яку вони робили вдома та на полі, він постійно думав про те, що вивчив у школі. Він хотів зіставити пережиту реальність із засвоєними знаннями. Герман настільки поринав у свої думки, що навіть не міг спати. Ще не досягнувши 13 років, у нього пробудилося бажання вчитися. Його ж батько, сестри та брати перейнялися великою ціною навчання, він сподівався дива. Диво, яке б дало йому можливість вчитися. Звісно, навчання було першим кроком, щоб вирватися зі свого середовища, про яке він ще до того не знав, читав тільки у книгах. Згодом це диво з'явилося з передчуттям болу та було пов'язане із розривом сім'ї [2, с. 13].

Батько, сестри та брати були в змозі прокласти йому дорогу в гімназію до Фельдкірха. Все, що вони могли для нього зробити, це відпустити з чистою совістю. Останнє виявилось їм не зовсім добрим. Герман знав, що їхнє господарство потребуватиме його рук, знав те, що залишає сім'ю на важку боротьбу за шматок хліба. І який він був щасливий, коли через посередництво місцевого священика отримав стипендію. “Мені було 17 років, коли я вступив до гімназії у Фельдкірх. Я був старшим за своїх однокласників, яким я поступався в життєвому досвіді, але у шкільному був переважно попереду” [2, с. 14].

Про філософське навчання, про яке мріяв Герман, та про зустріч з великими мислителями сучасності та стародавніх віків не було й мови. Урок складався з тем, а не з дослідження та відображення великих суттєвих зв'язків. Гімназійне життя протікало досить складно. Герман не міг знайти собі однодумців. Одні сприймали його як мовчазного, закритого юнака. Інші думали, що він мрійник, який сам ускладнює життя. Окремі вважали, що у нього неспокоїна душа, яка забуває міцно триматися за своє щастя. І тільки деякі були готові поговорити про те, що його хвилює. Більшість дружніх відносин, які Герман тоді зав'язав, залишилися тільки для обговорення поверхневих питань. Дуже часто, шукаючи підхід до інших, Герман ніяк не міг його знайти. Він шукав та зустрічав людей, які, на жаль, були занадто зайняті своїми проблемами. Тому в гімназійні роки часто був розчарований, іноді аж до розпачу [2, с. 15].

Ніцше та Кант були набагато ближчими Герману, ніж Дольфус та націоналізм, який поширювався. Здивований, та мало вразливий, він став філантро-

пом після того, як у травні 1938 р. після входження німецьких міст до складу Австрії, його батьківщину було виключено з німецького Рейху. Як і багато друзів-гімназистів, Герман записався до прихильників молоді Гітлера, відвідував випадкові національні заняття у вечірніх гуртках. Там шкільний директор перекручував історичні події, демонстрував наступ на церкву, яка була для нього високо захищеною інституцією, оскільки там жила його християнська віра. Зі своїми ґрунтовними знаннями історії Герман міг переконати й інших у неправдивості багатьох фактів, які пропагували на вечірніх гуртках. Це стало основною причиною його відрахування з числа молоді Гітлера [3, с. 26].

Не з політичної чи національної мотивації, а з соціальної ініціативи після навчання в школі Гмайнер записався влітку 1938 р. на літню роботу при “Допоміжному поїзді Баєрн” у Нюрнберзі. Працівники не виконували там сповна своїх обов’язків, це була соціальна опіка для нужденного населення, яке він стимулював та підтримував. При цьому Герман мав ще вільний час, щоб присвятити себе книгам і радів пристойній зарплатні, яка йому полегшувала наступний шкільний рік. Радів також, що син селянина вперше вийшов за межі своєї батьківщини [3, с. 27].

Соціальна служба в літньому таборі мала минути так швидко, як і наступний шкільний рік. Тільки для австрійських учнів він закінчився обговоренням у педагогічному стилі Третього Рейху, які біля звичайних оцінок знайшли точний опис поведінки учня. Мова йшла про Германа Гмайнера, де описано, що він є сильним, успішним та цілеспрямованим учнем, як інструктор з фізичного виховання є дуже корисним, завжди приязний та готовий допомогти, трошки незграбний та незмінний у стараннях. Улітку 1939 р., останньому році перед закінченням навчання, Герман провів знову у робочому таборі. Проте вже не в улюбленому Нюрнберзі, а на заході Німеччини. Це літо й бурхливі події змусили неполітичних учнів ще глибше поринути в актуальний історичний час [3, с. 27].

У лютому 1940 р. його призвали на військову службу, де наступні 5 років він провів у Фінляндії, у Росії, на Кавказі та в Угорщині. Під час війни Гмайнер дізнається про цінність дружби і своє головне завдання вбачає в тому, щоб допомогти людям. У листопаді 1945 р., після виписки з лікарні з Брегенцу, він наздоганяв пропущене навчання. Попри навчання на медичному факультеті, яке Герман розпочав у 1946 р. у м. Інсбрук, на прохання священника він спілкується з парафіяльною молоддю, з якою незабаром утворює окрему групу молодих покинутих людей. Соціальні проблеми зростали, він починає цікавитися педагогікою та психологією, читає праці Й. Петалоцці і завдяки професорові Брайнеру з університету, який на той час був президентом Червоного Хреста в Австрії, отримує уявлення про соціальне забезпечення. На основі його успішної діяльності з молоддю у березні 1948 р. стає керівником деканату молоді. Йому було важко залишити цю посаду, щоб розпочати нову діяльність.

Це були часи, коли страшні наслідки реваншизму стали причиною гігантської трагедії для величезної кількості дітей. У зруйнованих бомбардуваннями великих містах та дитячих притулках, серед мільйонів вигнанців панували відчай, безпорадність і байдужість. Саме з такою картиною безвиході зіткнувся Герман Гмайнер під час навчання у м. Інсбрук. Попри руїни та нестачу харчів, було багато жертв та полонених. Бідність дітей та молоді особливо хвилювали Германа. Створені на той час будинки для сиріт та установи для виховання не в змозі були забезпечити відповідне виховання й умови, наприклад, які б не розділяли кровних братів та сестер.

Із цього моменту сенсом життя цієї людини стала ідея порятунку дітей, чие дитинство безжалісно руйнували вчинки дорослих людей. Він глибоко вивчав прогресивні ідеї гуманістів Франке, Песталоцці, Віхерна, Єви фон Тіле-Вінклер і невтомно шукав кращого вирішення допомоги осиротілим дітям [1, с. 2–3.].

Г. Гмайнер визнавав, що реформа в опіці над осиротілими дітьми та молоддю давно назріла й потребує певних дій. Він хотів замінити існуюче соціальне забезпечення опікою, наближеною до сімейної, де дитина зможе отримати достатньо материнської любові та оптимального забезпечення в усіх сферах життя.

Поштовхом до створення першого SOS-Kinderdorf могло бути багато причин: і рання втрата матері, і опіка сестри Ельзи, і те, що під час війни його врятував російський хлопчик, але останньою краплею стала зустріч із 12-річним сиротою взимку 1947 р., яка назавжди залишила слід у душі австрійського гуманіста й стала поворотним пунктом у його житті. У лютому 1948 Г. Гмайнер звернувся до багатьох державних, релігійних та приватних установ, що, на його думку, могли б допомогти у втіленні новаторського задуму. Однак ідея не була сприйнята всерйоз. Мало хто вірив, що її можна реалізувати на практиці, вона видавалася утопічною. Саме тоді педагог зрозумів, що все залежить лише від його власної наполегливості. У 1949 р. Г. Гмайнер після багаторазового звернення до місцевої влади нарешті отримав дозвіл на будівництво першого котеджу для дітей від мера австрійського містечка Імст. Ділянка була розташована на горі, без електрики та води, будівництво велося здебільшого власним коштом [4].

Г. Гмайнер вважав, що позбавлені опіки діти повинні виховуватися в умовах, що найбільше наближені до сімейних, позаяк тільки сім'я може задовольнити всі потреби дитини і створити можливості для її повноцінного розвитку. Він розумів, що його концепція не є цілком оригінальною. Він також свідомо використовував досвід своїх попередників. Звісно, ідея ставила під сумнів загальноприйнятій у той час спосіб опіки дітей-сиріт. Але дитячі села мали стати не викликом дитячим будинкам старого типу, а пропозицією нового методу опіки над сиротами. Основне завдання – виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, здоровими, щасливими.

Непохитне переконання Г. Гмайера полягало в тому, що єдино справедливим і правильним для знедолених дітей є створення “моделі сімейного виховання”, яка зможе повернути їм не лише втрачений дім та сім’ю, але й можливість нормально розвиватися в умовах захищеності та любові. Незважаючи на жорстку критику та суперечності в науковому світі, Г. Гмайнер висунув ідею створення SOS-Kinderdorf. У здійсненні цієї ідеї мало хто вірив, вважаючи неможливим її реалізацію на практиці [6].

Молодій організації бракувало можливостей та коштів. Наявний “стартовий капітал” становив усього 600 шилінгів, але й цього було достатньо, щоб згуртувати ідеєю створення SOS-Kinderdorf International невелике коло однодумців і продемонструвати можливість розв’язувати проблему виховання покинутих дітей новим, прогресивним шляхом.

У жителів Австрії ідея Г. Гмайнера знайшла найбільш живий відгук: люди зрозуміли і повірили йому, кількість друзів SOS-Kinderdorf зростала день у день. Перше містечко було засноване у 1949 р. на схилах поблизу тірольського містечка Імст і дуже скоро досягло несподіваного успіху, вийшовши за рамки початкових задумів та планів [5]. Через декілька років ця ідея облетіла весь світ і міцно утвердилася як у Європі, так і на інших континентах.

Висновки. Ретроспективний аналіз дав змогу висвітлити життєвий шлях засновника освітньої системи SOS-Kinderdorf, педагога, лікаря – Германа Гмайнера – у контексті культурно-освітнього поступу Австрії. Він заснував Австрійську асоціацію “SOS-Kinderdorf International”, яка сьогодні є зразком для національних асоціацій у всьому світі. Ідея SOS-Kinderdorf виявилася практично здійсненою раніше, ніж стала лідером виховання. Це – організація, яка через заміну втрачених природних сімей створює ґрунт для нормального життя дітям, позбавленим батьківського піклування, чи дітям-сиротам. Г. Гмайнер обґрунтував чотири основні принципи SOS-Kinderdorf: мати, брати і сестри, будинок, містечко.

Подальшого дослідження потребують ідея SOS-Kinderdorf Г. Гмайнера та її витоки, генеза й діяльність SOS-Kinderdorf у Німеччині, можливості творчого використання австрійського досвіду в Україні.

Література

1. Beringer P. Die Hermann Gmeiner Story / Peter Beringer // Impuls. SOS-Kinderdorf. – 2009. – № 2. – S. 2–3.
2. Gmeiner H. Eindrücke Gedanken Bekenntnisse / Hermann Gmeiner. – Innsbruck ; München, 1987. – 110 s.
3. Honsal C. Für die Kinder dieser Welt: Hermann Gmeiner: der Vater der SOS-Kinderdörfer. Die Biografie / Claudio Honsal. – München : Kösel – Verlag, 2009. – 288 s.
4. Reinprecht H. Hermann Gmeiner, Abenteuer Nächstenliebe. Österreichischer Bundesverlag / Hansheinz Reinprecht. – Wien, 1989. – 256 s.
5. Schneider R. Es ist umsonst. – 50 Jahre Kinderleben. Eine Festschrift / Robert Schneider. – Imst : Herausgeber SOS-Kinderdorf, 1999. – 184 s.
6. SOS-Kinderdorfforum. Hermann Gmeiner Academy. – 2008. – № 35. – 38 s.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

БЄЛЯКОВА О.С.

ЗАГАЛЬНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ВИДИ

Загальна культура особистості взаємопов'язана з усіма видами культури та здійснює вплив на їх розвиток за умов реалізації виховного, розвивального потенціалу перетворювальної діяльності.

Мета статті – подати характеристику видів культури особистості, їх взаємозв'язку, значення та впливу на загальну культуру.

В. Сухомлинський окреслив культурологічний тезаурус у педагогіці: фізична культура, технічна культура, інтелектуальна культура, морально-духовна культура, культура праці, культура почуттів, культура мислення, культура сприйняття, культура відчуттів, культура волі тощо. Учений-педагог організував культурно-пізнавальне середовище з метою інтелектуально-творчого й фізичного розвитку учнів, засвоєння ними культурно-сенсорних еталонів, а саме: культури відчуттів, сприйняття, мислення, почуттів, волі, тобто психологічної й фізичної культури особистості [16].

Інтелектуальна культура найбільше виявляється в процесі творчої діяльності й контактуванні з іншими людьми, особливо в критичних, нестандартних умовах.

Інтелектуальна культура – це знання законів логіки, вміння її використувати в пізнанні дійсності, здатність приймати логічно обґрунтовані рішення, забезпечувати їх неспростовну аргументацію. Завданням інтелектуальної культури є розвиток інтелектуальних здібностей, творчого професійного мислення й ерудиції, культури інтелектуальних почуттів, високих особистих моральних якостей, здатності самокритично оцінювати результати власної діяльності [7].

У психолого-педагогічній і науковій літературі загального чіткого визначення інтелектуальної культури немає. Найчастіше її ототожнюють з духовною, професійною культурою, культурою мислення. Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли до такого трактування поняття: інтелектуальна культура – це особистісне складне утворення, що відображає рівень та характеристику певної сукупності знань, умінь, пізнавальних властивостей, аналітико-прогностичне мислення майбутнього учителя, а також його залучення до процесу творчості. Інтелектуальна культура особистості – це характеристика діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, а в результаті відбувається створення чогось нового [5].

Екологічна культура – це наукове розуміння взаємозв’язків природних та соціальних процесів, це відносини людини як розумного представника тваринного світу з природним середовищем, спілкування з іншими людьми, ставлення до рідної мови, національної та світової культури, до самої себе, тобто ціннісні орієнтації [4].

Термін “екологічна культура” вперше з’явився у 20-х рр. ХХ ст. у працях представників американської школи “культурної екології”. Представники іншого погляду вважають, що високий рівень культури й цивілізації не може бути причиною деградації природи. Навпаки, тільки недостатньо високий рівень загальної культури призводить до негативного впливу суспільства на природу, не дає змоги багатьом людям сформувати гуманістичне ставлення до природи, сприйняти її не тільки як умову фізичного виживання, а і як унікальну сферу розвитку своєї мудрості, гармонії й краси. Руйнація природи не є характерною закономірністю соціального прогресу, а перш за все, свідчить про недостатньо глибокий рівень проникнення людини в закономірності природи, обмеженість людських почуттів щодо сприйняття великої завершеності й гармонійності природи. Стихійна руйнація природи відбувається також унаслідок нездатності людини піднятися до рівня сприйняття себе та інших живих систем як унікальних системоутворювальних, взаємозалежних елементів земного Всесвіту [8].

Сучасне людство повинно, мабуть, стати на шлях переосмислення свого буття в рамках природи. Культура, яка виникла в межах природи, не може бути ворожою стосовно природи. Розумна людина як суб’єкт загальної культури має всі потенційні можливості для усунення негативних наслідків своєї діяльності стосовно природи. Тільки високий рівень загальної культури гуманістичного змісту може забезпечити гармонізацію суперечностей між суспільством і природою.

Настав час докорінної зміни самої ідеї культури. Ідея культури минулих епох базувалася на протистоянні людини й природи, демонстрації людської переваги над природою.

Шляхом формування екологічної свідомості українців може бути збільшення частки науково доведеного, обґрунтованого знання, істинність якого підтверджено практикою. Найбільш ефективними формами його реалізації є екологічна освіта й наука, які б пояснювали та пропагували єдність природи й культури. Цікава точка зору на екологічну культуру розкрита в праці українського вченого В. Крисаченка, де автор знайомить не лише з теоретичними засадами, а й практичними вимірами екологічної культури. Пропонується розглядати останню з двох боків: по-перше, це сукупність певних дій, технологій освоєння людиною природи, які забезпечують принаймні стійку рівновагу в системі “людина – довкілля”; по-друге, це теоретична галузь знань про місце людини в біосфері як істоти діяльної, яка організує її структурні та функціональні блоки, як дедалі чинника регуляції стану біосфери. Екологічна культура визначається як

одна з форм культури, як здатність людини відчувати живе буття світу, пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля [6].

Екологічна культура – це цілепокладаюча діяльність людини (включаючи й наслідки такої діяльності), спрямована на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів і процесів) відповідно до власних потреб та намірів. Вона звернена водночас і до природного довкілля, і до внутрішнього світу людини [14]. Філософські аспекти проблеми формування екологічної культури особистості розглянуті в працях Г. Пономарьова [12], Н. Ясинської [18] та інших дослідників.

Естетична культура – це здатність особистості до повноцінного сприймання, правильного розуміння прекрасного в мистецтві й дійсності, прагнення та вміння будувати своє життя за законами краси. Вона передбачає вироблення системи художніх уявлень, поглядів і переконань, забезпечує задоволення від того, що є дійсно естетично цінним. Одночасно із цим у школярів виховується прагнення й уміння вносити елементи прекрасного в усі сторони буття, боротися проти всього жахливого, потворного, низинного, а також готовність до посиленого прояву себе в мистецтві. Естетична культура – розвиток естетичних смаків, почуттів, потреб, знань, ідеалів, вироблення художньо-естетичних умінь, творчих здібностей [17].

Найчастіше під естетичною культурою розуміють сукупність естетичних цінностей, засобів їх створення та вживання. Естетична культура забарвлює й емоції, і волю, і розум людини вмінням бачити, відчувати та створювати красу. Естетично розвинена людина ставиться до себе, до природи, до інших не як споглядач, а як людина, що відчуває унікальність та своєрідність іншого. Естетична культура особистості – це ступінь, рівень опанування естетичною культурою суспільства. Справляючи значний вплив на естетичний розвиток особистості, естетична культура формує іншу якість мислення, започатковує розвиток низки загальнокультурних здібностей людини. Теоретичні аспекти формування естетичної культури розглянуто в наукових працях М. Нечепоренка [10], Я. Сопіної [15] та інших дослідників

Професійна діяльність учителя зумовлює своєрідність вияву естетичної культури особистості, її трансформацію в структуру та якість загальної культури людини.

Серед складників загальної культури також важливу роль відіграє феномен комунікативної культури. Уміння продуктивно й безконфліктно спілкуватися – не тільки важлива професійна якість сучасного фахівця, а й необхідний складник загальної культури людини. Спілкування є важливим процесом взаємодії суб'єктів професійної діяльності, у якому відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями. Низька самооцінка, скутість у діалогах, невміння вислухати співрозмовника – усе це може зашкодити навіть дуже здібному фахів-

цеві, непоправно зіпсувати стосунки в його професійному оточенні. Особливої шкоди низький рівень комунікативної культури завдає професійній діяльності педагога.

Існує великий науковий фонд міждисциплінарного характеру, що створює умови для виявлення засад комунікативної культури педагога: філософія культури (Е. Баллер [1], С Гончаренко [3] та інші), гуманістична парадигма освіти (І. Бех [2], Н. Ничкало [11] та ін.).

У психолого-педагогічній літературі (О. Леонт'єв [9], С. Рубінштейн [13] та ін.) обґрунтовується уявлення про педагогічне спілкування як про гармонійне поєднання вербальної й невербальної поведінки рівноправних партнерів, які розуміють, приймають і поважають один одного. Готовність дотримуватися норм і принципів комунікативної культури виявляється в умінні вчителя вирішувати комплекс педагогічних проблем; створенні нормативів поведінки в учнівському й педагогічному колективах; готовності до співробітництва з учнями і їхніми батьками, колегами; емоційній контактності, яка виявляється в чуйності, у співпереживанні; високому рівні емоційної стабільності; педагогічній толерантності в різних конфліктних ситуаціях, тобто педагогічна комунікація є запорукою успіху в педагогічній діяльності. Під комунікативною культурою як необхідною умовою ефективності професійної діяльності педагога будемо розуміти систему принципів спілкування в учнівському й педагогічному колективах, установленний порядок комунікації у сфері широких особистісних, соціальних, професійних взаємин і контактів. Комунікативна культура педагога – це також система знань про загальнолюдську та професійну мораль, її історію й практику, про стосунки між людьми в процесі педагогічної діяльності, що покликана регулювати, заохочувати чи обмежувати поведінку суб'єктів навчання з метою мінімізації комунікативних суперечностей, коригування індивідуальних інтересів і мети із загальногруповими в широкому розумінні цього поняття.

Основне завдання комунікативної культури педагога можна визначити як формування таких правил спілкування, що сприяють взаєморозумінню людей у процесі навчання й виховання, взаємозбагаченню духовними цінностями.

Формування цінностей комунікативної культури в педагогів передбачає: оволодіння національно-історичним досвідом освітянської діяльності; аналіз впливу релігійних і культурних цінностей на професійну поведінку вчителя; з'ясування взаємовпливу комунікативної й загальнолюдської культур; вивчення проблеми соціальної відповідальності родини, школи, оточення; підтримку, дотримання та створення етичних принципів з широкого кола соціальних, побутових, організаційних ситуацій.

Для майбутнього вчителя актуальним є не тільки визначення провідних цінностей, а й передача їх учням, забезпечення сприйняття та усвідомлення цінностей як орієнтира, регулятора поведінки й діяльності. Важливими завданнями системи загальнокультурної освіти є формування в кожній молодій людині фу-

нкціональної загальнокультурної вихованості й соціально корисних ціннісних орієнтацій.

Висновки. Взаємозв'язок та взаємозалежність видів культури відбиває цілісність системи загальної культури й дає підставу для припущення, що сформованість загальної культури майбутнього вчителя може служити інтегральним критерієм рівня розвитку цілої низки видів культури, оскільки їх формування та прояв безпосередньо пов'язані з активною діяльністю особистості.

Література

1. Баллер Э.А. Культура. Творчество. Человек / Э.А. Баллер. – М. : Молодая гвардия, 1970. – 272 с.
2. Бех І.Я. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Я. Бех // Психологія і педагогіка. – 1977. – № 2. – С. 124–137.
3. Гончаренко С.У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С.У. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–6.
4. Гуманізація навчально-виховного процесу // Формування екологічної культури майбутніх соціальних педагогів : зб. наук. пр. / Г.Г. Авдіянц ; [за заг. ред. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДП, 2001. – Вип. XII. – 282 с.
5. Занік Ю.М. Інтелектуальна культура юриста: філософсько-правовий аспект : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 / Ю.М. Занік ; Київський нац. ун-т внутрішніх справ. – К., 2006.
6. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика / В.С. Крисаченко. – К., 1996.
7. Культурология. История мировой культуры : учеб. пособ. для вузов / [А.Н. Маркова, Л.А. Никитич, Н.С. Кривцова и др. ; под ред. проф. А.Н. Марковой]. – М. : Культура и спорт, 1995. – 224 с.
8. Левчук Л.Т. Історія світової культури / Л.Т. Левчук, В.С. Гриценко. – К., 1944. – С. 17–18.
9. Леонтьев А.Н. Психология общения / А.Н. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 337 с.
10. Нечепоренко М.В. Формування естетичної культури студентів класичних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М.В. Нечепоренко ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005. – 23 с.
11. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: Крок у майбутнє // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / Н.Г. Ничкало. – К. : ВПОЛ, 1999. – 113 с.
12. Пономарьова Г.Ф. Педагогічні умови формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г.Ф. Пономарьова ; Харківський держ. ун-т. – Х., 1997. – 175 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
14. Сидоренко Л.І. Сучасна екологія: філософські та етичні аспекти / Л.І. Сидоренко // Філософія. Антропологія. Екологія. Альманах. – 2000. – Вип. 1.
15. Сопіна Я.В. Формування естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Я.В. Сопіна ; Луганський держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2003.
16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976–1978.
17. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

18. Ясінська Н.В. Розвиток екологічної культури вчителя в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н.В. Ясінська ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2001. – 182 с.

БИКОВА В.О.

ЩОДО СУТНОСТІ ФЕНОМЕНУ “КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ФАХІВЦЯ”

Актуальність формування конкурентоспроможного ресурсного потенціалу країни, зокрема конкурентоспроможності фахівця полягає в тому, що ринок праці, який перебуває в стані динамічного розвитку, та “ринок особистостей” висувають до спеціалістів високі вимоги. Основний закон вільного ринку – “попит визначає пропозицію”. Все більшої ваги набувають такі якості, як адаптивність до непередбачуваних соціально-політичних обставин, креативність і здатність до нестандартних вирішень завдань, наявність знань, умінь і мотивів, які дозволяють фахівцям залучатися до різних видів професійної діяльності, досягати максимального ефекту, готовність до постійного самовдосконалення. У зв’язку із цим ще більш актуальним стає завдання визначення сутності конкурентоспроможності фахівця та її складників, які мають становити базу педагогічного процесу формування згаданої якості в майбутнього фахівця – випускника вищого навчального закладу.

Вагомий внесок у висвітлення теоретичних, методологічних, загальнометодичних питань підвищення конкурентоспроможності вищої освіти в процесі формування людського капіталу зробили як зарубіжні (А. Бранденбургер, Е. Дж. Блейклі, Дж. Бреккер, І. Кірцнер, Дж. Мур, М. Портер, Д. Поланд, А. Сміт, Й. Шумпетер), так і вітчизняні дослідники (А. Акмаєв, А. Амоша, Я. Берсуцький, Л. Безчасний, В. Бобров, О. Грішнова, В. Гриньова, М. Долішній, І. Каленюк, А. Колот, Л. Колешня, В. Кремень, В. Лагутін, Є. Лібанова, Т. Оболенська, І. Сазонець, Н. Ушакова та ін.).

Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових праць у пошуках різноманітних підходів, механізмів, аспектів конкурентоспроможності у сфері освіти, у тому числі випускників навчальних закладів на ринку праці. Проте ці дослідження акцентують увагу переважно на окремих напрямках підготовки фахівців: формування професійної компетентності (М. Вачевський, Л. Дибкова, Л. Карпова, В. Костенко, В. Петрук та ін.), готовності до професійної діяльності (О. Бойко, О. Демченко, С. Доценко, Л. Гончаренко, О. Макаренко, В. Пліско, Г. Савченко, Т. Шестакова та ін.); удосконалення навчально-пізнавальної діяльності (Г. Костишина, С. Кустовський та ін.), професійної підготовки (А. Андрощук, Л. Влодарська-Зола, О. Куліш, О. Москалюк, Е. Нероба та ін.) тощо. Аналіз результатів наукових досліджень свідчить про те, що поняття професіоналізму ві-

тчизняною педагогікою розроблено набагато детальніше, ніж феномен конкурентоспроможності.

Метою статті є на підставі аналізу наукових підходів розкрити сутність поняття “конкурентоспроможність фахівця”.

Для досягнення поставленої мети сформульовані такі завдання: розкрити основні підходи до визначення сутності конкурентоспроможності фахівця; обґрунтувати власне бачення феномену “конкурентоспроможність фахівця”.

Щодо першого завдання, то загальновизнано, що основними теоретико-методологічними підходами до вивчення конкурентоспроможності фахівця виступають економічні дослідження, присвячені конкуренції на ринку праці, теорії з питань конкурентоспроможності товарів і послуг. С. Хазова вказує, що конкурентоспроможність є категорією економічною, тому довгий час її ніде, крім економіки, не використовували [10].

На сьогодні можна виділити декілька основних підходів до визначення сутності конкурентоспроможності фахівця. Найпоширеніший з них ґрунтується на поняттях конкурентоспроможності товару або послуги, яку тлумачать як “їх перевагу порівняно з іншим товаром (аналогічним або замінником) при вирішенні покупцем його проблем” [2]. Так, О. Багудіна, О. Большаков зазначають, що конкурентоспроможність – “здатність товару витримувати порівняння з аналогічними товарами інших виробників і продаватися у зв’язку із цим за цінами не нижче від середньоринкових” [12, с. 283]. Якщо цим підходом послуговуватися щодо фахівця, то його конкурентоспроможність можна розглядати як відносну й узагальнену характеристику, що відображає певні вигідні відмінності від іншого фахівця-конкурента за ступенем задоволення потреб споживача (роботодавця) і за розміром витрат на їх задоволення.

За іншого підходу науковці ототожнюють поняття якості робочої сили та її конкурентоспроможність, акцентуючи увагу на конкурентоспроможності робочої сили як на певній системі її властивостей. Так, Д. Богиня визначає конкурентоспроможність як сукупність якісних і вартісних характеристик специфічного товару “робоча сила”, що забезпечують задоволення конкретних потреб роботодавців, у тому числі державних підприємств, у працівниках певної кваліфікації (професії) [3].

Заслугове на увагу підхід, що ґрунтується на положеннях теорії людського капіталу, конкурентоспроможність якого розглядається як сукупність кількісних та якісних характеристик працівника, що відповідають вимогам економічних суб’єктів та задовольняють їх потреби в певному кваліфікаційному рівні найманого персоналу. За таких умов конкурентоспроможність людського капіталу стає основним засобом боротьби на ринку праці (отримання робочого місця, максимально можливої оплати праці та соціального захисту тощо) [4].

У зв’язку з переходом суспільства на ринкові рейки досліджуваним поняттям стали послуговуватись і стосовно професійної підготовки фахівців [1; 8;

9; 10; 11]. С. Хазова вказує, що характер та умови суспільного життя визначають разом зі світовими тенденціями розвитку соціуму вимоги до вищих навчальних закладів і до фахівців, зміст нормативних параметрів конкурентоспроможності фахівців, можливість забезпечення економічних і соціально-організаційних параметрів [10]. Проте, на наш погляд, суто економічні підходи трактування конкурентоспроможності робочої сили не можуть безпосередньо використовуватися в педагогічній діяльності.

Аналіз психологічної, педагогічної літератури, словників з проблеми визначення поняття “конкурентоспроможність” свідчить, що цей феномен включає різні аспекти залежно від підходу до вивчення цієї категорії (див. табл. 1).

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття “конкурентоспроможність”

Визначення поняття “конкурентоспроможність”	Автор
Здатність витримувати конкуренцію, протистояти конкурентам [6, с. 249]	С. Ожегов
Сильні стійкі позиції на ринку праці [7, с. 218]	О. Румянцева
Якості особистості, зокрема професійні й особистісні; якість діяльності та її потенційні можливості [1]	Т. Андріяко
Здатність передбачати, оновлюватися та використовувати всі можливості для розвитку [13; 14]	R. Belbin, J. Grinberg, R. Baron
Здатність досягати поставленої мети в умовах, що швидко змінюються за рахунок володіння методами вирішення великого класу професійних завдань та наявності певних особистісних якостей [11]	М. Шилова, І. Белих

На нашу думку, більшість наведених трактувань пов’язують феномен конкурентоспроможності із певними здатностями, якостями особистості.

Концепція розвитку конкурентоспроможності в освітньому процесі вищого навчального закладу полягає, на думку М. Лебедева, в тому, щоб реалізувати чинник здобуття конкурентної переваги від часу зародження ідеї надання освітньої послуги (абітурієнт) до початку реалізації ЗУН на практиці (фахівець) [5]. Дійсно, час – ключовий чинник у ланцюжку взаємодії студента й вищого педагогічного навчального закладу. У цьому специфіка діяльності вищого навчального закладу, спрямованої на надання якісної освітньої послуги: за короткий проміжок часу (3–5 років) необхідно передати студенту знання, сформувати професійні навички та вміння, відповідні особистісні якості.

Упевнені, що сутність поняття “конкурентоспроможний фахівець” розкриває ті індивідуальні характеристики людини, від яких залежить успішність виконання певних видів діяльності, що забезпечують її переваги порівняно з іншими в професійному й життєвому плані. З огляду на викладене вище зазначимо, що конкурентоспроможність слід визначати як багаторівневе особистісне утворення, яке інтегрує індивідуальні характеристики з показниками якості робочої сили, а конкурентоспроможність фахівця як *складну, багаторівневу інтегральну властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних*

здібностей, інтересів і потреб брати участь та отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності. Вважаємо, що визначення конкурентоспроможності як багаторівневого інтегрального особистісного утворення, що проектується на всі сфери життєдіяльності людини, яке є фактором активізації діяльності особистості, перш за все професійної, має бути важливим орієнтиром освітньої діяльності.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що конкурентоспроможність фахівця доцільно вивчати й формувати на рівні *особистісних якостей* (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосованість, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); *характеристик діяльності* (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); *процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища*. Ці висновки нами використано в процесі проектування й побудови педагогічних процесів формування конкурентоспроможності фахівця.

Література

1. Андріяко Т.Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця / Т.Ю. Андріяко // Педагогічні видання. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 3.
2. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф ; [под ред. Л.И. Евненко ; пер. с англ.]. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.
3. Богиня Д.П. Концептуальні підходи до визначення конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці / Д.П. Богиня // Україна: аспекти праці. – 1999. – № 6. – С. 38.
4. Куревіна І.О. Конкурентоспроможність людського капіталу України в умовах міжнародної трудової міграції : автореф. дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.00.02 / І.О. Куревіна ; НАН України. Ін-т світ. економіки і міжнар. відносин. – К., 2008. – 20 с.
5. Лебедев М.С. Развитие конкурентоспособности будущего учителя в современных условиях рынка труда [Электронный ресурс] / М.С. Лебедев. – Режим доступа: <http://old.sgu.ru/faculties/physical/departments/it>.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М. : Рус. яз., 1986. – 1240 с.
7. Румянцева Е.Е. Новая экономическая энциклопедия / Е.Е. Румянцева. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 824 с.
8. Савенкова Т. Конкурентоспособность специалистов как вектор движения образования на пути к прогресс / Т. Савенкова // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – № 9. – С. 115–126.
9. Тараканова Е.В. Формирование конкурентоспособности специалиста на этапе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / Е.В. Тараканова. – Режим доступа: http://journal.seun.ru/J2004_1R/Socio/Tarak.doc.
10. Хазова С.А. Показатели конкурентоспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С.А. Хазова. – Режим доступа: <http://www.adynet.ru/konfer/konfifk2006>.
11. Шилова М.И. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза / М.И. Шилова, И.Л. Белых // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 4 (94).

12. Экономический словарь / [Е.Г. Багудина, А.К. Большаков и др. ; отв. ред. А.И. Архипов]. – М. : Велби, 2004. – 388 с.

13. Belbin R. Management Teams: Why They Succeed or Fail / R. Belbin. – Cambridge : Berlin Associated, 2000. – 171 p.

14. Greenberg J. Behavior in Organizations. Understanding and Managing the Human Side of Work / J. Greenberg, R. Baron. – New Jersey : Prince-Hall International Inc., 1997.

ВОЛКОВА Н.П.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Докорінні зміни в житті України, її орієнтація на інтеграцію з європейськими країнами та інтернаціональний характер ділових відносин у різних сферах діяльності людини актуалізують проблему модернізації професійної підготовки у вищій школі, одним з пріоритетних стратегічних завдань якої є розвиток комунікативних, творчих здібностей і саморозвиток особистості майбутніх фахівців, здатних виходити за межі нормативної діяльності, підходити нестандартно, гнучко до вирішення професійних завдань, розробляти й упроваджувати інновації. Головною умовою такого розвитку є здатність працювати самостійно, яка має сформуватися в молоді під час навчання. Отже, можна стверджувати, що на сьогодні настав якісно новий етап розвитку самостійної роботи студентів, у якому "...ми повинні переорієнтувати навчальний процес на формування в студентів бажання й уміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації" [5], "адже кращого методу навчання ... ніхто не придумав ще з часів Сократа" [7]. До речі, відомо, що у вищих закладах освіти більшості західних країн, саме самостійна робота студентів є основою навчання. За даними ЮНЕСКО, частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65% [4; 13].

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми самостійної навчальної роботи, у яких: наголошується на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів (Л.Я. Зоріна, Л.В. Кондрашова, М.М. Скаткін, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спирін та ін.); самостійна робота розглядається як: один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А.М. Алексюк, Б.П. Єсіпов, В.А. Козаков, О.Г. Мороз, П.І. Підкасистий та ін.); метод навчання (Ю.К. Бабанський, М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович, І.Я. Лернер та ін.); один з напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів (В.П. Беспалько, А.М. Матюшкін, Н.Ф. Тализіна та ін.). Значна увага приділяється управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів (В.І. Бондар, Т.В. Габай, Є.І. Машбиць та ін.); підкреслюється важливість навчання студентів умінням і навичкам самоосвітньої діяльності (О.О. Абдулліна, А.К. Громцева, В.О. Якунін та ін.); розглядаються питання розвитку самостійної пізнавальної діяльності (Н.А. Половнікова, Є.М. Шиянов, Г.І. Щукіна та ін.).

Дослідження В.П. Беспалька, М.В. Кларіна, Є.С. Полата, Г.К. Селевко та інших показують, що в умовах інформаційного суспільства впровадження новітніх досягнень, акцентованих на самостійність у навчанні, неможливе без використання нових інформаційних технологій. Проте разом з тим аналіз наукових праць показав, що теоретичні й методичні аспекти використання нових інформаційних технологій для реалізації конкретних завдань організації самостійної роботи є недостатньо розробленими, що не дозволяє широко використовувати їх у професійній підготовці майбутніх фахівців. Зокрема, поза увагою дослідників залишилась проблема підготовки студентів до професійної комунікації під час організації самостійної роботи – основи їх подальшого професійного зростання в системі безперервного навчання.

Мета статті – розкрити особливості самостійної роботи майбутніх фахівців, спрямованої на підготовку до професійної комунікації.

Поняття “самостійна робота” є багатограним, тому досить природно, що воно не набуло єдиного тлумачення в педагогічній літературі. Науковці (Ю.К. Бабанський, В.К. Буряк, Л.Г. Вяткін, В.Г. Дайрі, Б.П. Єсіпов, Л.В. Жарова, Р.М. Міхельсон, О.О. Нільсон, П.І. Підкасистий, О.Я. Савченко, Т.І. Шамова та ін.) розглядають його як: форму організації, метод, засіб навчання, різновид навчальної діяльності. Найбільш вдалим вбачаємо визначення, запропоноване Л.Г. Вяткіним, який під самостійною роботою розуміє “такий різновид діяльності школярів, за якого в умовах систематичного зменшення прямої допомоги вчителя виконуються навчальні завдання, що сприяють свідомому й міцному засвоєнню знань, умінь і навичок формування пізнавальної самостійності як риси особистості учня” [2, с. 29].

Дослідники, що займаються цією проблемою у вищій школі (С.І. Архангельський, В.К. Буряк, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, Б.Г. Іоганзен, С.І. Зінов’єв, О.Г. Молібог, Р.А. Нізамов, М.Д. Нікандров, П.І. Підкасистий та ін.), також неоднозначні в тлумаченні цього феномену. Так, поняття “самостійна робота” трактують як: самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв’язання навчальних, наукових і професійних завдань (С.І. Архангельський); діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О.Г. Молібог); різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р.А. Нізамов); систему заходів, спрямованих на виховання активності й самостійності як рис особистості, на набуття вмінь і навичок раціонального отримання корисної інформації (Б.Г. Іоганзен); систему організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається за відсутності викладача (В. Граф, І.І. Ільясов, В.Я. Ляудіс). В окремих підходах самостійна робота ототожнюється з самоосві-

тою (С.І. Зінов'єв). Спираючись на вищенаведені тлумачення, доходимо висновку, що самостійна робота розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес; основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

М.Г. Гарунов, визначаючи самостійну роботу як “виконання різних завдань навчального, виробничого, дослідницького й самоосвітнього характеру, які виступають як засіб засвоєння професійних знань, способів пізнавальної і професійної діяльності, формування умінь і навичок творчої діяльності й професійної майстерності” [3], презентує такі її характеристики: вона формує в того, хто навчається, на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь для розв’язання пізнавальних завдань; виробляє в студента психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової інформації; є найважливішою умовою самоорганізації того, хто навчається, в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання та поведінки; є знаряддям педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною та науково-педагогічною діяльністю того, хто навчається, у процесі навчання й професійного самовизначення [3].

На наш погляд, *самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об’єкта керування до позиції суб’єкта керування самостійною діяльністю*, де “особистість – суб’єкт свого власного розвитку, яка постійно знаходиться у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися й розвиватися потенції конкретного індивіда” [1, с. 5].

Виходимо з того, що за умови спрямування самостійної роботи на оволодіння професійно спрямованими комунікативними вміннями, вміннями самостійно здобувати знання [8; 9; 12], вона може стати ефективною формою підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації. Об’єктивно, той самий результат навчальної комунікативної діяльності навіть за високої кінцевої продуктивності може бути досягнутий за рахунок різної комунікативної активності студентів. В одному випадку цей результат забезпечується в основному відтворювальною, виконавською діяльністю. В іншому – створюються умови, за яких студенти не просто запам’ятовують і відтворюють готові знання та способи дії, а й самостійно здобувають їх, перебудовуючи раніше отримані, здійснюють широке перенесення засвоєного на виконання нових комунікативних завдань, тобто виконують, в основному, не відтворювальну, а перетворювальну діяльність.

Набуття досвіду професійної комунікації є процесом поступової передачі прав на виконання окремих елементів комунікативної діяльності самому студенту для її самостійного здійснення. Студент, самостійно здійснюючи “входження” в

нові форми комунікативної діяльності, опановує кожним з її компонентів, переходами від одного компонента до іншого. Отже, у ході самостійної діяльності відбувається формування в студентів комунікативних умінь і навичок під час відпрацювання ними кожного навчального компонента. А.К. Маркова підкреслює значущість уміння самостійно виконувати всі ланки навчальної діяльності й самостійно переходити від постановки навчального завдання до адекватної навчальної дії, від навчальної дії до відповідного їй самоконтролю та самооцінки [11, с. 22]. Приєднуючись до цієї думки, вважаємо, що такий підхід забезпечить готовність і здатність студента найбільш раціонально організувати самостійну роботу.

Виходимо з того, що ефективна підготовка студентів до професійної комунікації під час виконання самостійної роботи неможлива без збудження в них *потреби* до цього виду діяльності, яку розглядають: 1) як ознаку об'єкта зовнішнього середовища, необхідного для нормальної життєдіяльності (потреба – об'єкт); 2) як стан психіки, що відбиває недостатність чого-небудь (потреба – стан); 3) як ознаку фундаментальних властивостей особистості, що визначають її ставлення до навколишнього світу (потреба – властивість) [10, с. 121–123].

З потребою тісно пов'язана *мета* – функція потреб студента, оскільки будь-яка діяльність є реалізацією деякої мети. Приступаючи до самостійної діяльності, студент ставить перед собою конкретну мету, виходячи з потреб. Тому мета й визначається як усвідомлена потреба, ознаменування бажаного результату, на досягнення якого спрямована активність особистості. Цей момент особливо важливий під час підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації, а зважаючи на те, що саме поняття мети є необхідним структурним елементом будь-якої діяльності, усвідомлена мета завжди визначає спосіб і характер діяльності студента, а значить, можна говорити про *зв'язок мети й активності в діяльності*. Мета є об'єктом, на який спрямована активність, але й активність є умовою реалізації мети. Тому без активності неможливі як визначення мети, так і діяльність щодо її досягнення. Водночас без мети неможлива активність, оскільки постановка мети вже передбачає активність. “Мета змушує людину думати” [6, с. 14].

Наявність потреби є необхідною умовою формування мотиву, який є усвідомленим предметом діяльності, що надає можливість задовольнити потребу. Мотив, потреба, інтерес – спрямовуючі рушійні сили, які сприяють виникненню ініціативи, прояву істотних моментів самостійної діяльності.

У процесі виконання самостійної роботи студенти мають *опанувати перш за все способи відтворення понять професійної комунікації, образів, цінностей, норм і через ці способи засвоїти зміст теоретичних знань*. Отже, потреба в комунікативній діяльності спонукає студентів до засвоєння теоретичних знань, мотиви – до засвоєння способів самостійного їх відтворення за допомогою навчальних дій, спрямованих на розв'язання комунікативних завдань. При цьому

розуміємо, що стійке прагнення до поповнення знань і опанування новими способами комунікативної діяльності можливе лише за умови, якщо студент уже володіє певним багажем знань і має вміння самостійно здобувати їх.

Ці міркування покладені в основу організації самостійної роботи студентів під час вивчення навчальних дисциплін “Педагогіка”, “Конфліктологія”, “Психологія та етика ділового спілкування”.

Організація самостійної роботи студентів, особливо на перших етапах, вимагала достатньо переконливого їх мотивування для реалізації самостійного комунікативно спрямованого дослідницько-творчого навчання. В умовах, коли сутністю організації навчального процесу є в основному самостійна творча діяльність, для студентів, звичних до лекційно-семінарського типу навчання, мотиваційна основа стала актуальною проблемою. Мотиваційний компонент розглядався нами як процес, у результаті якого визначається діяльність, що має для індивіда особистісне значення, створює усталеність інтересу до неї й перетворює задані зовні цілі на внутрішні потреби особистості. Впровадження зазначеного компонента забезпечувалося за допомогою: усвідомлення студентами значення здобутих знань, норм і цінностей для майбутньої діяльності; стимулювання прагнення до виконання ускладнених завдань; вільного вибору рівня самостійних завдань, темпу й кількості спроб при виконанні завдань та можливість використання комп’ютера як засобу навчання; поступового залучення студентів до визначеного кола професійних інтересів.

Самостійна форма навчання професійної комунікації бачиться нами як робота студентів над розвитком комунікативних умінь під час виконання різнорівневих завдань, робота з друкованими джерелами та електронними засобами інформації, діяльність із самовдосконалення комунікативної особистості. Вона має діяльнісний характер, тому в її структурі можна виділити компоненти, які характерні для діяльності: *мотиваційні ланцюги, постановка конкретного завдання, добір способів виконання, виконавський елемент, контроль*. Таким чином, умовами забезпечення успішного виконання студентами самостійної роботи можуть бути: мотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання. Виходячи із цього, самостійна робота передбачала завдання: робота за інструкцією (закріплення дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); серія самостійних завдань за модулями навчальної дисципліни; завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири представлені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об’єктом самостійно); завдання на формування комунікативних дій, незалежних від конкретного змісту предмета.

Завдання для самостійної роботи були спрямовані на формування *комунікативно-мовленнєвих* (використовувати в мовленні словникове багатство української мови, дотримуватись норм вимови та наголошування слів; добирати оптимальні мовні й мовленнєві засоби із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання; використовувати особливості усного мовлення з метою передавання інформації, впливу на їх поведінку й діяльність; реалізовувати монолог та діалог у різних формах усного мовлення; моделювати зовнішнє мовлення (обдумування, планування, регулювання діяльності засобами внутрішнього діалогу тощо); *інформаційно-інструментальних* (моделювати процес комунікації у професійно-спрямованій діяльності; правильно обирати засоби подання інформації; подавати навчальну інформацію в максимально різноманітних формах; стимулювати активність співрозмовника до контакту один з одним і викладачем; володіти й управляти увагою інформаційного партнера та ін.); *невербальних* (презентувати культуру зовнішнього вигляду (постава, хода, естетика одягу, зачіски, гриму, аксесуарів); використовувати жести адекватно ситуації спілкування; виражати себе, настрій, відтінки відносин через засоби зовнішньої виразності; узгоджувати невербальну поведінку із ситуативним контекстом спілкування тощо); *інформаційно-пошукових* (працювати з різними видами та носіями інформації; здійснювати швидко й кваліфіковано пошук необхідних даних з різних джерел (професійна, психолого-педагогічна література, періодика) інформації; включатися в колективний пошук інформації; працювати з інформаційними ресурсами комп'ютерних мереж; кваліфікованого пошуку необхідної інформації в комп'ютерних мережах; будувати діалог залежно від умов комунікації (з інформаційним партнером, колективом, комп'ютерною мережею тощо); вести діалог згідно з етичними правилами комунікації з комп'ютерними мережами тощо) *та інших груп комунікативних умінь*. Студенти мають не просто володіти зазначеними комунікативними вміннями, а й уміти з багатьох способів діяльності вибрати найпридатніші для цієї комунікативної ситуації.

Пропоновані завдання відповідали трьом рівням складності. Перший рівень – *репродуктивний*, тобто відтворення теоретичних знань, набутих під час лекційних, семінарських занять. Завдання, спрямовані на виявлення в студентів системи комунікативних знань (знання сутності професійно спрямованої комунікації, її закономірностей, понять, означень тощо), формування професійних комунікативних умінь та навичок. Наприклад, підготуватись до мікрровиступу за визначеною темою; підготуватись до мікрровикладання (метод розповідь) за певною темою та ін.

Другий – *пошуково-творчий*, дає змогу використовувати набуті знання в практиці, нестандартних ситуаціях та професійній діяльності. Наприклад, розробити та провести міні-лекцію з певної проблеми, забезпечити засоби зворотного комунікативного зв'язку; провести спостереження; проаналізувати логіку

поведінки фахівця; розробити рекомендації, якими, на ваш погляд, міг би скористатись фахівець щодо покращення професійної комунікації; підготовка глосарію основних термінів за теоретичним матеріалом лекції з подальшим його представленням у комп'ютерній мережі; реферативне дослідження на задану тему та подання результатів роботи з використанням мережевої презентації; презентація матеріалів реферату як стаціонарного інформаційного ресурсу мережі; підготовка електронного портфоліо “Я – спеціаліст певного фаху”.

Третій рівень – *дослідницько-творчий*, дає можливість творчої діяльності, аналітичного підходу до набутих знань, умінь та навичок. На цьому рівні інформація проходить ряд перетворень, набуваючи форми понять, між якими формуються логічні зв'язки, що зумовлює розумовий пошук відповідної поведінки або дії. Наведемо деякі приклади.

1. Кожному студенту пропонують завести зошит з переліком комунікативних якостей фахівця (фонетичні, усного та писемного мовлення, аудитивні, логічної побудови висловлення, групова взаємодія, ентузіазм/оптимізм, лідерство, прийняття на себе відповідальності та ін.), які він має розвинути в собі. Студенти мають самостійно оцінити свою роботу, тренуючи навички контролю за процесом власного самовдосконалення в комунікації. Після певного періоду (кілька занять, тижнів) проводиться колективне обговорення результатів самооцінки, де й виявляється необ'єктивність деяких студентів.

2. Написати листа товаришу про свої побажання, мрії, прагнення.

3. Провести спостереження за роботою фахівців у ході виробничої практики та проаналізувати засоби комунікативного впливу, які вони використовують.

Особливу зацікавленість студенти виявили під час виконання самостійних завдань, що передбачали послугування засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Для інтенсифікації процесу формування комунікативних умінь і навичок була розроблена локальна технологія самостійного пошуку професійної інформації, що включала систему вправ для відпрацювання кожної з дій, з яких складається конкретне вміння. Причому кожен компонент, який складав інформаційно-пошукове комунікативне вміння, студент мав змогу відпрацьовувати стільки, скільки йому було потрібно, самостійно визначаючи рівень уміння за допомогою контрольних показників, працюючи за програмою інформаційного пошуку. Ця локальна технологія була апробована на чотирьох факультетах Дніпропетровського університету економіки та права.

Завдання на самостійну роботу мали вигляд: здійснити пошук сайта бібліотеки Вернадського, використовуючи можливості пошукових серверів міжнародної мережі Інтернет (ММІ); використовуючи ресурси сайта бібліотеки В.І. Вернадського, здійснити пошук і добірку літератури з визначеної теми (ділове спілкування, особливості взаємодії в системі (викладач – студент, керівник –

підлеглий, колега – колега), міжособистісні конфлікти в колективі тощо); використовуючи ресурси сайта бібліотеки В.І. Вернадського, зокрема каталоги періодичної літератури, здійснити аналіз найбільш цікавих сучасних фахово спрямованих проблем; виконати пошук найцікавіших статей з певної теми, текст статті представити в електронному вигляді, як файл додатка Microsoft Word, щоб з ним мав змогу ознайомитися викладач; за допомогою пошукових серверів здійснити пошук сайтів періодичних фахових видань (журнали, газети); за допомогою поштового серверу ua.fm. надіслати повідомлення колезі про отримані результати проведеного вами дослідження; надіслати рецензію на самостійну роботу одногрупника за допомогою програми Microsoft Outlook Express; за допомогою пошукових серверів Yandex (<http://yandex.ru>), Rambler (<http://rambler.ru>) здійснити пошук з певної теми та ін. Для кожного завдання були розроблені інструктивні матеріали (алгоритми дій).

Після виконання завдань за інструкцією студенти отримують більш складні завдання: надіслати віртуальним студентам індивідуальні навчальні завдання; отримавши варіанти виконаних навчальних завдань, перевірити їх, надіслати студентам відповіді з аналізом допущених помилок, загальною оцінкою роботи; розробити тестові завдання з фаху та здійснити діалог зі студентом-одногрупником за допомогою електронної пошти тощо.

Висновки. Отже, педагогічно правильно організована й методично дозвана самостійна робота студентів дає змогу значно інтенсифікувати процес формування інформаційно-пошукових комунікативних умінь. Це підтверджують дані опитування студентів, де 96,82% респондентів вказали на переваги роботи з комп'ютерними засобами комунікації за рахунок: збільшення можливостей встановлення комунікативних зв'язків з колегами; скорочення часу на пошук нової інформації, виконання технологічних операцій, довідково-інформаційне обслуговування й інформаційне забезпечення; розширення сфери послуг шляхом включення в роботу бібліотек нетрадиційних для них послуг інформаційного забезпечення й довідкового обслуговування, пов'язаних з підготовкою, веденням та оперативним представленням реферативної, гіпертекстової, повнотекстової й фактографічної інформації тощо. Студентам цікаво вчитися, а викладачеві – навчати. На заняттях панує атмосфера творчого пізнання, спільного пошуку. І педагог, і студент виступають суб'єктами навчання. Між викладачем і студентом створюється атмосфера взаєморозуміння, виникає довіра до викладача як до фахівця, повага як до особистості. Вимоги викладача справедливі, студенти сприймають їх як поради. Наявні контакти, бажання працювати разом. Підвищується рівень пізнавальної активності студентів, їхня думка розкута, вони не бояться помилитися під час розв'язання завдання. Можливість творчо працювати стимулює студентів. Вони відчувають реальну зацікавленість викладача в їх відповідях, роздумах, висновках. Викладач і студенти задоволені спільною працею: студенти збагатилися новою інформацією, виявили здібності,

сформували вміння взаємодіяти в мережі Інтернет, здобули визнання в групі; викладач отримав задоволення від співпраці зі студентами, від того, що віддав їм частку свого інтелектуального надбання, переконався, що його робота дала позитивні результати.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що зміщення в навчальному процесі вищої школи акцентів на самостійну роботу студентів з формування різноманітних груп комунікативних умінь сприяє ефективності підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації.

Література

1. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности / Е.А. Ануфриев. – М. : МГУ, 1984. – 257 с.
2. Вяткин Л.Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка : учеб. пособ. к спецкурсу / Л.Г. Вяткин. – Саратов : Изд-во Сарат. гос. ун-та, 1993. – 130 с.
3. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. – М. : Знание, 1978. – 78 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 223 с.
5. Кремень В.Г. Доповідь на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти / В.Г. Кремень. – К. : Освіта, 2001. – 11 с.
6. Левин Р. Практическое введение в технологию искусственного интеллекта и экспертных систем с иллюстрациями на Бейсике : пер. с англ. / Р. Левин, Д. Дранг, Б. Эделсон. – М. : Финансы и статистика, 1990. – 239 с.
7. Левський Т. Вища освіта стане доступнішою / Т. Левський [Електронний ресурс] Урядовий портал: Соціальна політика. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/public/article?art_id.
8. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.В. Малихін. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – 400 с.
9. Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 57–69.
10. Новые педагогические и информационные технологии в образовании / [под ред. Е.С. Полат]. – М. : Логос, 1999. – 256 с.
11. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, Е.К. Марковой]. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
12. Яшанов С.М. Використання комп'ютерно-орієнтованих навчаючих систем в самостійній роботі студентів / С.М. Яшанов // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матер. Міжнар. наук.-теор. конф. Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2000. – С. 233–237.
13. Naisbitt J. Mega-trends 2000 / J. Naisbitt, P. Aburdene. – N. Y., 1990. – P. 26–28.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕКЛАМІСТІВ

Актуальність проблеми зумовлена тим, що, за твердженням науковців (О. Юніна, А. Михальська, Г. Сагач та ін.), одним із шляхів оновлення процесу навчання у вищій школі є “системна інтеграція процесу навчання саме на основі риторики як навчального предмета, оскільки вона стає плідним підґрунтям для розвитку та реалізації мовленнєво-мислительних здібностей особистості” [2, с. 62].

У теорії та практиці навчання риторики проведені істотні дослідження, на основі яких було встановлено взаємозв'язок між рівнем сформованості мовленнєвої культури мовця й продуктивністю його діяльності.

Так, Л. Ассуїрова, В. Гончарова, Т. Ільїна, І. Кононенко, А. Коренева, В. Липатова, О. Наїмова, М. Соколова та інші присвятили свої дослідження різним аспектам навчання старшокласників ділової мови засобами риторичної науки. Проблему формування професійної мовної компетенції майбутніх фахівців розглядають Т. Мазур (майбутні юристи), О. Гойхман (студенти-нефілологи сервісних спеціальностей), Н. Валєєва, Р. Харчук (майбутні медичні працівники), О. Орлов (майбутні економісти) та ін. Науковці (Н. Бабич, А. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач) досліджували проблеми педагогічної риторики, аналізуючи педагогічно-риторичні категорії й закономірності, що впливають на організацію мовленнєвої поведінки педагога. Проте проблема формування риторичної культури в майбутніх фахівців з рекламної діяльності залишається поза увагою вчених.

Метою статті є розкриття деяких аспектів дослідження стану сформованості риторичної культури майбутніх рекламистів.

Мета проведеної експериментальної роботи полягала в тому, щоб виявити початковий рівень сформованості риторичної культури майбутніх рекламистів, основною метою формування якої є підготовка особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття (слухання і читання) та створення (говоріння й письма) висловлювань у сфері реклами, формах, видах і жанрах мовлення, а також аргументовано дискутувати, переконувати співрозмовника, будувати монолог чи конструктивний діалог тощо.

Експеримент проведено на базі Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара зі студентами факультету систем та засобів масової комунікації.

В експериментальній роботі задіяно дві групи студентів, одна з яких – експериментальна, а друга – контрольна. До констатувального етапу експерименту було залучено 165 студентів (I курс – 47 студентів; II – 44; III – 47; IV – 27).

Застосовано комплекс методів, а саме: спостереження за навчальною діяльністю студентів на лекційних і практичних заняттях, в позаурочних заходах з метою визначення основних особливостей фахової підготовки, метод самооцінки, метод експертних оцінок, метод опитування, метод розв'язання творчих завдань. За допомогою анкетування, інтерв'ювання, бесід з'ясовувалося, що саме знають майбутні рекламисти про риторику, які вміння й навички відносять до риторичних, яким формам роботи під час вивчення курсу вони віддали б перевагу, визначалися причини труднощів, що супроводжують процес риторичної підготовки.

Проведене діагностування мало на меті виявити не лише вихідний рівень риторичної культури майбутніх рекламистів та доцільність введення курсу риторики в навчальні плани факультету, а й визначити основні форми та методи риторичної підготовки в ході реалізації розробленої програми з риторики.

Було визначено такі завдання: виявити ступінь значущості для студентів дисципліни “Риторика” й визначити її місце в структурі системи підготовки майбутніх рекламистів; виявити початковий рівень сформованості риторичної культури студентів – майбутніх рекламистів.

Студентам було запропоновано анкету, яка включала сім запитань: *Чи знаєте Ви, що таке риторика?, Що, на Ваш погляд, означають поняття: “мовленнєва поведінка”, “риторична стратегія”, “мовленнєва тактика”?, Кого із видатних риторів Ви знаєте? Які вміння й навички Ви назвали б риторичними?, Чи потрібна рекламисту риторика?, Чи відвідували б Ви курс “Риторика”, якщо він був би обов'язковий?, Про що саме тобi хотілося б довідатися на заняттях з риторики?, Чи займаєтесь ви самоосвітою, зокрема й риторичною?*

У ході бесід, опитування, анкетування встановлено, що переважна більшість (59,4%) студентів недооцінюють значущості риторичної підготовки. Лише 14,5% опитаних постійно цікавляться питаннями підвищення культури мовлення, основами ораторського мистецтва й застосування його прийомів у професійній діяльності рекламиста, 21,6% респондентів відверто зізналися, що взагалі не знають, що таке риторика.

Близько 52,1% опитаних не вважають питання риторичної підготовки першочерговим у навчальному процесі й віддають перевагу вивченню загальноосвітніх та спеціальних предметів (психологія реклами, маркетинг тощо). Майже 26,1% опитаних студентів узагалі не цікавляться питаннями формування професійної культури, вважаючи, що рекламні агентства на сьогодні турбують інші проблеми (фінансування, пошук клієнтів тощо).

Студенти відчували певні труднощі в конкретизації поняття “риторика”, “мовленнєва поведінка”, “риторична стратегія” й “мовленнєва тактика”. Так, 21,2% помилково вважають “риторику” синонімом “культури мовлення”. Мовленнєва поведінка в більшості випадків (52,1%) визначалася як здатність “мовця використовувати фрази, розмовні кліше, лексику, що відповідають ситуації”

тощо. Щодо понять “риторична стратегія” та “комунікативно-мовленнєва тактика”, “риторичний дискурс”, то жоден з випробуваних не зміг пояснити їх суть, найчастіше ототожнюючи ці поняття. З’ясувалося, що майбутні рекламисти не мають чітких уявлень про риторичні вміння й навички, вважаючи, що вони необхідні лише ораторам.

Серед основних показників риторичної культури практично всі респонденти (90,9%) виділяють грамотність і доступність мовлення, його виразність, гарну дикцію. Близько 52,1% опитаних називають такі показники, як уміння доречно використовувати мовні й невербальні засоби спілкування (міміку, жести, позу); 26,1% респондентів до вказаного вище переліку додали вміння яскраво говорити, і лише 11,5% акцентували увагу на вмінні вести дискусію, полеміку. Поза увагою майбутніх рекламистів залишилися питання аргументації, ведення конструктивного діалогу, культура мислення, володіння риторичним дискурсом, що є провідним у рекламі.

На наш погляд, важливими показниками мовної культури рекламиста є змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, літературно правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз та ін. Під час виділення показників спиралися на погляди Г. Сагач, яка виділила систему комунікативних якостей мовлення оратора: правильність, виразність, ясність, точність, ємкість, стислість, доцільність [2, с. 99].

Зупинимося на характеристиці комунікативних якостей мовлення майбутнього рекламиста, на яких наголошують фахівці з риторики.

Правильність – володіння нормами літературної мови (орфоепічними, орфографічними, граматичними, лексичними). Є “провідною комунікативною якістю мови” [1, с. 307].

Виразність – якість, завдяки якій здійснюється вплив на емоції та почуття аудиторії, включається в роботу права півкуля головного мозку. До засобів виразності можна віднести засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори тощо), фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція), приказки, прислів’я, цитати, афоризми, крилаті слова та вирази, а також нелітературні форми функціонування національної мови (територіальні, соціальні діалекти, просторіччя), якщо, звичайно, вони вживаються, спотворюючи мовлення, синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація, повтор, період).

Ясність – комунікативна якість, що забезпечує адекватне розуміння сказаного (без деформацій), не вимагаючи від співрозмовника особливих зусиль при сприйнятті. Причини, що зумовлюють неясність мовлення: порушення мовцем

норм літературної мови; перенасиченість мовлення термінами, іноземними словами тощо; індивідуальне слововживання.

Точність – комунікативна якість мовлення, що виявляється у використанні слів у повній відповідності з мовними значеннями. Виробляє в майбутнього рекламіста звичку називати речі своїми іменами. Точність мовлення зумовлена рядом причин як екстралінгвістичного, так і лінгвістичного характеру (знання суб’єктом предмета мовлення, його установки – вигідно чи невигідно називати речі своїми іменами, багатство чи бідність активного словникового запасу).

Стислість – комунікативна якість мовлення, що виявляється у виборі мовних засобів для вираження головної думки, тези, тобто стислість формує вміння говорити суттєво. Багатослів’я деформує процес комунікації, перетворює його у демагогію, в результаті чого дискредитується саме слово.

Доцільність – особлива організація мовних засобів, яка зумовлює відповідність мовлення цілям та умовам спілкування. Основний спосіб розвитку – виступ з однією й тією самою темою в різних типах аудиторії. Ця якість відточує, шліфує мовне чуття суб’єкта, допомагає ефективно управляти поведінкою аудиторії (знімати роздратування, викликати почуття симпатії, створювати стан розкнутості тощо).

Студентам було запропоновано за допомогою самооцінки виявити власний рівень сформованості комунікативних якостей мовлення. Результати наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Самооцінка студентами
наявного рівня сформованості комунікативних якостей мовлення, %**

Комунікативні якості мовлення	так	недостатньо	ні	невпевнений	не знаю
Граматична правильність	3,03	52,12	15,15	36,13	3,03
Ясність	3,03	21,21	27,27	23,03	25,46
Точність и логічність	3,03	27,27	5,46	56,97	7,27
Ситуативна доречність	3,03	21,81	26,06	43,65	5,45
Виразність	3,63	53,94	21,21	15,76	5,46
Стислість	4,24	38,79	7,27	23,03	26,67
Доцільність	7,27	26,67	36,13	3,03	26,9

Згідно з результатами анкетування, лише незначна частина студентів позитивно відповіли на запропоновані їм питання. Так, 3,03% студентів вважають, що в них сформовані основні комунікативні якості (правильність, ясність, точність, ситуативна доречність), 7,27% студентів позитивно відповіли на питання щодо сформованості доцільності, 4,24% – стислості. Отже, переважна більшість респондентів вважають свій рівень сформованості мовної культури недостатнім.

Щодо визначення значущості навчальної дисципліни “Риторика”, то більшість студентів (61,8%) відповіли, що цей предмет варто вважати одним з ос-

новних для майбутніх рекламістів. При цьому, як з'ясувалося в процесі подальшого опитування, значна кількість студентів (47,9%) не змогли чітко визначити зміст, цілі й завдання курсу риторики. Більшість вважала, що головним завданням вивчення риторики є формування комунікативних якостей мовлення, а саме: правильності, логічності, виразності тощо.

Ми намагалися виявити найбільш пріоритетні форми й методи роботи, спрямовані на формування риторичної культури майбутніх рекламістів. Однозначно можна сказати, що найбільшу зацікавленість у студентів викликають нетрадиційні форми роботи. До такого висновку дійшли після аналізу анкет студентів. Майбутнім рекламістам було запропоновано ранжувати в порядку значущості ті форми роботи, які можуть бути використані в процесі їх риторичної підготовки: лекції, семінари-практикуми, ділові та рольові комунікативні ігри, риторичний тренінг, дискусійний клуб, прес-конференції з актуальних питань. Студентам пропонувалося виставити за кожну форму роботи певний бал відповідно до її значущості (перше місце – 7 балів, друге – 6 балів, третє – 5 і т.д.).

Одержані результати зафіксовано в табл. 2.

Таблиця 2

**Результати ранжування форм навчальної роботи,
що можуть бути застосовані в курсі “Риторика”**

Ранговий №	Бали	Лекція	Семінар (діалог, диспут)	Ігри (рольові, ділові)	Риторичний тренінг	Проектна діяльність	Вправлення	Самоосвіта
1	7	18	194	203	143	184	115	27
2	6	37	129	191	131	169	104	32
3	5	50	78	172	126	137	98	48
4	4	72	63	168	94	101	75	61
5	3	86	54	112	78	72	64	69
6	2	97	51	94	61	58	43	81
7	1	103	43	63	58	42	34	96
Усього		472	612	1003	691	763	533	414

З таблиці видно, що студенти віддають перевагу активним формам навчальної роботи: рольовим і діловим іграм, проектній діяльності, риторичним тренінгам, семінарам (діалогам, диспутам). Разом з тим варто відзначити, що студенти мають спрощені, схематичні уявлення про ці форми роботи. На наші уточнювальні запитання “Чим саме Вас приваблює ця форма роботи?” або “Як Ви собі уявляєте таку форму роботи?” переважна більшість (56,9%) відповіла: “Не знаю”; “Точно не можу визначити”. Така форма навчальної роботи, як лекція, набрала чи не найменшу кількість балів. Студенти пояснюють це тим, що матеріал подається нецікаво, одноманітно, іноді містить застарілу інформацію, до

того ж таку, яку вони можуть знайти й самі, що, на нашу думку, пояснюється недостатнім рівнем професіоналізму деяких викладачів.

Висновки. Остання рейтингова позиція самоосвіти у процесі навчання риторики пояснюється, вочевидь, тим, що процес самоосвіти вимагає додаткового часу, зусиль, іноді матеріальних витрат. А в деяких студентів, на жаль, узагалі не сформувалася потреба в активній, систематичній самоосвіті.

Підсумовуючи, зазначимо, що отримані дані констатувального етапу експерименту нами враховано у процесі постановки завдань та реалізації формувального етапу дослідження.

Література

1. Головин Б.Г. Основы культуры речи / Б.Г. Головин. – М., 1988. – 217 с.
2. Сагач Г.М. Золотослів : навч. посіб. для середн. і вищ. навч. закл. / Г.М. Сагач. – К. : Райдуга, 1993. – 378 с.

ГРУБІЧ Д.Ю.

ЗАГАЛЬНОПРАВОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Професійна підготовка майбутнього педагога визначається потребами соціального розвитку суспільства та зростанням вимог до представника педагогічної професії. У зв'язку із цим у системі професійної підготовки здійснюється творчий пошук шляхів перебудування професійної підготовки на основі сучасних психолого-педагогічних можливостей. Одним з напрямів вирішення проблеми підвищення рівня готовності майбутнього вчителя до реалізації ним професійних функцій, на наш погляд, є забезпечення його загальноправової підготовки.

Теоретичний аналіз і розробка засад здійснення правового навчання й виховання в педагогічних навчальних закладах зумовлюють необхідність аналізу цього процесу й визначення його сутності, значення, місця, ролі, специфіки в системі професійної підготовки майбутніх представників педагогічної професії в умовах вищого навчального педагогічного закладу.

Мета статті – визначити сутність загальноправової підготовки майбутнього вчителя.

Варто відзначити, що аналіз наукової літератури з проблем загальноправової підготовки дозволяє стверджувати, що автори більшості праць розглядають цей феномен як елемент загальної системи правового виховання особистості, котре разом зі здійсненням правової самоосвіти відіграє важливу роль у правовому розвитку особистості студента вищого педагогічного навчального закладу [1; 2; 5]. Правове виховання розглядає правове навчання як провідне, без якого неможливо сформувати правову свідомість, правову культуру кожного члена суспільства, оскільки фундаментом у досягненні цих цілей є правові знання, їх формування, добір, удосконалення тощо. Тому в цільовому аспекті

правове навчання є засобом у сфері реалізації основних напрямів правового виховання. З іншого боку, коли правове навчання розглядається безвідносно до правового виховання в цілому, коли постає питання про якісно-змістові аспекти, то правове навчання виступає формою правового виховання. Найбільшою мірою це стосується університетського правового виховання, де навчання – провідна соціальна функція, а отже, передача теоретичного змісту матеріалу, його добір відбувається в чітко оформленому процесі, а саме: в процесі правового навчання в університеті.

Виходячи із цього, вважаємо, що загальноправову освіту майбутнього вчителя можна представити як: по-перше, цілеспрямований процес правового виховання й навчання в інтересах особистості, суспільства та держави, який супроводжується констатацією досягнень студентів відповідно до установлених державою освітніх рівнів; по-друге, результат процесу навчання, який відбивається в системі правових знань, умінь і навичок, ставленні до правових явищ та діяльності у правовій сфері суспільства, що формується в студентів вищих педагогічних навчальних закладів; по-третє, як процес передачі правових знань і досвіду здійснення способів правової діяльності, а також досвіду творчої діяльності в правовій галузі, емоційно-ціннісного сприйняття правової дійсності та норм правових відносин.

Узагальнену систему загальноправової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів подано на рисунку. Як бачимо, загальноправова освіта майбутніх педагогів являє собою цілісну систему, основними елементами якої є правове навчання й виховання, самоосвіта, а також результати цього навчання та виховання, які виявляються в рівні правової вихованості, повазі до закону, наявності правомірної мети й життєвих планів, законовідповідній діяльності та правовій навченості особистості студента.

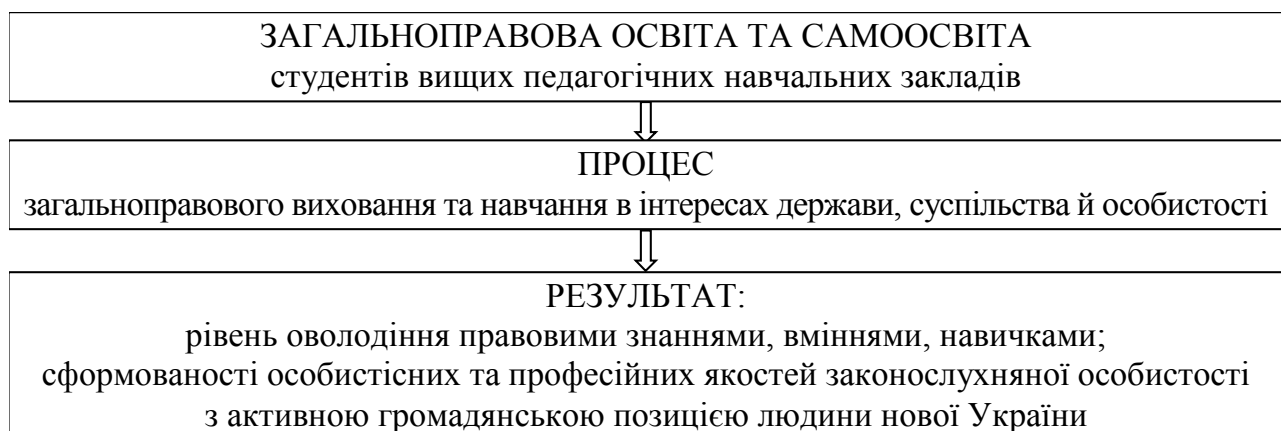


Рис. Система загальноправової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Отже, загальноправову підготовку студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначаємо як цілеспрямовану взаємопов'язану діяльність педагога й студента, спрямовану на формування в майбутнього вчителя системи правових знань, умінь та навичок, системи ціннісно-правових орієнтацій, досвіду правової діяльності й законослухняної правомірної поведінки, специфічних правових якостей, необхідних майбутньому вчителю.

На нашу думку, сутністю загальноправової підготовки як навчально-виховного процесу є спрямованість на оволодіння правовими знаннями, вміннями й навичками, на формування правосвідомості особистості студента (аксіологічних уявлень про право), підвищення рівня його правової культури, розвиток правових якостей та виховання законослухняного громадянина з активною громадянською позицією.

Досягненню цього результату сприятиме, передусім, загальноправове навчання, яке має виховний характер, як зазначають М. Городиський [1], М. Подберезський [4], І. Романова [5], А. Стаканков [6] та інші дослідники, який впливає із змісту, форм і методів самої підготовки, а також зі спеціальної організації спілкування студента з викладачем. Така підготовки передбачає виховання правових поглядів, переконань, стосунків, якостей особистості студента, формування його світогляду, інтелекту й мислення, ціннісних орієнтацій.

Аналізуючи педагогічну та юридичну літературу з проблем загальноправової підготовки особистості, можна зробити висновок про те, що зміст сучасної правової освіти студентів необхідно відбирати, виходячи з її провідних факторів, серед яких одним з основних є мета правової освіти. Провідні цільові напрями змісту можна подати таким чином: найближча мета – формування системи правових знань, умінь і навичок; проміжна мета – формування правових переконань, прагнень, потреб та готовності діяти в межах “закону”; кінцева мета полягає в підвищенні рівня правової культури майбутніх педагогів.

Іншими факторами, що впливають на визначення змісту правової освіти, є практична діяльність студента і його готовність залучитися до самостійної соціально-правової сфери діяльності в професійній та особистій життєдіяльності; врахування особливостей змісту навчальних дисциплін “Основи правознавства України” та “Основи конституційного права України”, що передбачені для обов'язкового засвоєння студентами сучасною системою вищої освіти в Україні.

Слід відзначити, що зміни, котрі відбуваються в українському суспільстві, передбачають оновлення не тільки змісту загальноправової підготовки в цілому, але й безпосередньо зміни змісту дисциплін “Основи правознавства України”, “Основи конституційного права України” як одних з найважливіших каналів формування правової культури майбутніх педагогів та практично єдиної ланки в системі навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, в межах яких здійснюється загальноправова підготовка майбутніх працівників освіти.

Виходячи із запитів студентів, зміни в змісті правових дисциплін повинні забезпечити формування системи знань, умінь і навичок у галузі регулювання відносин між суб'єктами права, а стосовно педагогічної діяльності – умови виконання спеціалістом своїх професійних обов'язків у результаті набуття знань з окремих галузей права та законодавства, які безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю вчителів.

Крім того, підготовку, яка відбувається в процесі самостійної роботи студенти із соціально-правовою літературою та нормативними матеріалами без проходження систематичного курсу навчання в освітній установі, сучасні педагоги й психологи визначають як самоосвіту, що в системі безперервної освіти є ланкою, котра пов'язує щаблі й стадії організованого навчання, надаючи освітньому процесу цілісного й висхідного характеру.

Доцільним є також визначення основних принципів та факторів зміни змісту загальноправової підготовки згідно з вимогами сучасного суспільства. Науковці, що досліджують проблему змісту вищої освіти в цілому й принципи відбору змісту правової освіти, звертають увагу на такі принципи: принцип безперервності, що “забезпечує послідовність і наступність правової освіти, котра повинно біти багатоаспектною”; принцип міждисциплінарності, що зумовлює взаємозв'язок різних дисциплін й обов'язковість гуманістичної спрямованості; принцип зв'язку викладання правових дисциплін з практичною діяльністю, що “виражає нерозривну єдність знань – переконань – вчинків людини”; принцип інтеркультурності, що відбиває й “мультикультурний характер сучасного суспільства, тобто взаємопроникнення культур” [3, с. 109–110].

Узявши за основу основні принципи оновлення сучасної освіти, можна сформулювати принципи, які визначають напрям у здійсненні загальноправової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. До основних принципів доцільно віднести принципи моралі та законності; гуманізації й гуманітаризації правової освіти; принципи диференціації й індивідуалізації; розвивального характеру навчання; демократизації, безперервності й наступності правової освіти майбутніх педагогів.

Отже, зміни змісту сучасної загальноправової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів та навчальних дисциплін “Основи правознавства України”, “Основи конституційного права України” на основі визначених принципів є одним з інноваційних підходів до підвищення якості загальноправової підготовки майбутніх педагогів, який сприяє також формуванню й розвитку їхнього правового мислення й правової культури.

Серед напрямів удосконалення загальноправової підготовки майбутнього вчителя науковці пропонують такі: по-перше, це створення навчального середовища, що сприяє прояву творчих потенціалів кожного індивіда; збільшення гнучкості і динамічної структури освітньої системи; варіативність управління елементами і системами, які на більш високому організаційному рівні задовольня-

ють загальноправові освітні потреби майбутніх вчителів. Другий напрям спрямований на вдосконалення структури загальноправових навчальних дисциплін, навчального плану. Професійна творча спрямованість змісту загальноправових навчальних дисциплін складає третій напрям загальноправової підготовки та розвитку загальноправової компетентності. Четвертий, основний напрям, передбачає постійне вдосконалення спеціальних правничих дисциплін, у рамках яких будуть здійснюватись ознайомлення з основними правовими категоріями та правовими поняттями, формування вмінь і навичок використання загальноправових знань при вирішенні нестандартних ситуацій у професійній діяльності. Від взаємодії всіх чотирьох елементів та зв'язків між ними залежатиме кінцевий результат.

Висновки. Отже, процес загальноправової підготовки передбачає формування мотивації студентів; оволодіння ними знаннями загальноправових навчальних дисциплін; вироблення загальноправових умінь і навичок; суб'єктом цього процесу є студент, що бере участь у реалізації програми загальноправової професійної підготовки, суб'єктом цього процесу, крім студента, є і викладач, оскільки вони є учасниками суб'єкт-суб'єктних відносин.

Література

1. Городиський М.І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / М.І. Городиський ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 18 с.
2. Егоров Н.С. Правовому воспитанию и обучению – внимание / Н.С. Егоров // Вестник Высшей школы. – 1983. – № 10. – С. 3–7.
3. Машлякевич Н.М. Принципи відбору змісту правової освіти / Н.М. Машлякевич // Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності. Проблеми сучасного мистецтва і культури : зб. наук. пр. – К. : Науковий світ, 2001. – С. 108–112.
4. Подберезський М.К. Правова культура майбутнього вчителя. Теоретико-методологічний аспект / Микола Кіндратович Подберезський. – Х. : Основа, 1997. – 220 с.
5. Романова І.А. Формування правової свідомості майбутнього учителя у процесі навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.А. Романова ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 17 с.
6. Стаканков А.В. Теорія і практика правового виховання в історії вітчизняної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А.В. Стаканков ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 19 с.

ЄСІНА Н.О.

СУТНІСТЬ ТА УМОВИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміна парадигми освіти, переорієнтація на особистість, відмова від традиційних методів навчання зумовило впровадження до навчального процесу технологію формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності, в основі якої лежить єдність змістових і процесуальних ком-

понентів освітньої системи: цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання. Зміст технології як шляху формування творчих умінь майбутнього вчителя визначає його процесуальну частину.

Мета статті – обґрунтувати сутність та умови технології формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності.

Технологія формування творчих умінь майбутнього вчителя ґрунтується на реалізації індивідуальної траєкторії кожного студента. Одночасно вона повинна мати певну частку спільності й універсальності. У протилежному разі вона втрачає свій зміст саме як технологія, тобто як система науково обґрунтованих дій і розпоряджень, що визначає й реалізує практичні оптимальні методи та прийоми досягнення дидактичних цілей [8, с. 79].

Для вирішення проблеми формування творчих умінь майбутніх вчителів в інтелектуально-ігровій діяльності вважаємо за необхідне обґрунтування технології цього процесу в умовах вищої педагогічної освіти. Технологія навчання – це, за визначенням ЮНЕСКО, у загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [6, с. 331].

Технологія навчання розглядається сучасними педагогами, психологами та методистами (В. Безпалько [1], Г. Груздєв [3], В. Євдокимов [4], І. Зязюн [5], І. Прокопенко [4], Г. Селевко [7], С. Сисоєва [8], І. Якиманська [9]) як комплексна система форм, методів і засобів навчання з метою забезпечення керованості навчальним процесом та найоптимальнішого досягнення навчальних цілей.

М. Гриньова вважає, що педагогічна технологія – це доцільна сукупність різних засобів, умов, компонентів педагогічної діяльності, яка забезпечує досягнення бажаних освітніх і виховних ефектів [2, с. 172].

В. Євдокимов, І. Прокопенко розуміють під педагогічною технологією упорядковані професійні дії суб'єктів педагогічного процесу, які при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії сприяють реалізації свідомо визначеної освітньої мети та забезпечують можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності [4].

Отже, технологію формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності вважаємо системою дій, способів, засобів, етапів та умов інтелектуально-ігрової діяльності, що забезпечує належний рівень сформованості творчих умінь для успішної реалізації в майбутній професійній діяльності.

Ми запропонували таку технологію формування творчих умінь в інтелектуально-ігровій діяльності, яка відповідає конкретним цілям навчання, може використовуватися іншими педагогами й в інших обставинах і була досить гнучкою для врахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів, їхніх мотивів, інтересів, характеру й майстерності педагога, профілю, факультету.

Таким чином, технологія формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності мала варіативний і корекційний характер, оскільки останнім часом професійне навчання й освіта стають усе більш гнучкими, що відповідає потребам особистості. Зміст професійної освіти має передбачати підготовку до гнучкої зміни професій і спеціальностей. Тобто відбувається відмова від вузькоспеціальної спрямованості професійної освіти, що вимагає не просто надати студентам загальну освіту та певні професійні навички, а “сформувати в молоді передумови до постійної, безупинної протягом всього життя освіти, одержанню все нових і нових спеціальностей і кваліфікацій” [7, с. 39]. Ця вимога передбачає різнобічний інтелектуальний і творчий розвиток студентів, формування в них творчих якостей та здібностей, тобто максимальну універсалізацію технології формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності.

Технологія формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності передбачає такі етапи: мотиваційний, організаційно-процесуальний, змістовний та контрольний.

На першому етапі відбувається формування в майбутніх учителів мотивів до творчої діяльності, яка активізує формування творчих умінь особистості, виступає гарантом формування потреби в постійному пошуку, накопиченні знань, розумінні їх смислу та значення, самостійному використанні, що необхідно для постійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності.

На другому етапі провідна роль належить викладачеві вищого педагогічного навчального закладу, який повинен створити творчу атмосферу в аудиторії, тобто таку обстановку, яка впливає на появу нових, оригінальних ідей. Педагог, якщо він прагне створити творчу атмосферу в аудиторії, має так спланувати навчальний процес, щоб студенти могли висловлювати власні думки про прочитане, побачене, почуте, зроблене тощо. А це може бути лише за умови, коли педагог не нав'язує студентам своєї думки або думки автора прочитаного тексту, розглянутої картини, прослуханої мелодії тощо.

У процесі роботи над формуванням творчих умінь необхідно враховувати не тільки підготовку аудиторії, а й індивідуальні особливості кожного студента. Для успішного керівництва формуванням творчих умінь студентів, їх творчих здібностей і навичок потрібно знати індивідуально-психологічні особливості кожного з них, їх ставлення до навчання, особливості їх навичок, знань, умінь, вольових якостей.

На третьому етапі формування творчих умінь майбутніх учителів забезпечується така організація навчання, яка передбачає залучення студентів до наукового пошуку й використання отриманих знань на практиці.

Четвертий етап технології формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності передбачає демонстрацію кожним майбутнім учителем своїх результатів у процесі формування творчих умінь, їх обго-

ворення з педагогами та колегами, аналіз, порівняння своїх досягнень з досягненнями товаришів, самоаналіз, самооцінку, самостереження (як прагнення перевірити свою діяльність, реалізувати свої творчі здібності, уяву, пам'ять, інтуїцію).

Створена нами та реалізована технологія формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності була спрямована на залучення студента – майбутнього вчителя до активної самостійної, комунікативної діяльності. Студенти ставились у позицію суб'єкта цієї діяльності, яка була організована таким чином, щоб студент сам приходив до відкриття тих або інших принципів і законів інтелектуально-ігрової діяльності.

Технологія формування творчих умінь в інтелектуально-ігровій діяльності забезпечує майбутніх учителів стійкою установкою на творче сприйняття навколишньої дійсності, вміння оцінювати та розвивати різні ситуації, вміння бачити проблему й знаходити різні варіанти її вирішення.

Розробивши технологію формування творчих умінь майбутнього вчителя, дійшли висновку, що запровадження її в навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладах може відбуватися тільки при втіленні таких педагогічних умов:

- соціально-педагогічні умови – це суспільно-економічні умови функціонування й розвитку освітнього процесу, що пов'язані із суспільною потребою в спеціалістах з добре сформованими творчими вміннями; наявність творчої атмосфери в аудиторії, яка забезпечує процес співтворчості педагога та студентів; наявність необхідної психолого-педагогічної літератури для самопідготовки як викладачів, так і студентів;

- організаційно-педагогічні умови – це умови, які сприяють вирішенню проблем, пов'язаних з організацією й педагогічним забезпеченням процесу формування творчих умінь; усунення старих не ефективних форм та методів навчання у ВНЗ; розвиток групових і колективних форм та активних методів навчання у ВНЗ, що виступають необхідною умовою для майбутньої професійної діяльності;

- професійно-педагогічні умови – це умови, які відносяться до особистості викладача й ступеня впливу його на процес формування творчих умінь в інтелектуально-ігровій діяльності. До них належать: особисте осмислення й прийняття викладачем педагогічних ідей і цінностей, інноваційних концепцій та технологій; орієнтація на особистісні й професійні інтереси майбутніх учителів; педагог повинен не тільки допомагати майбутньому вчителю у процесі формування творчих умінь, але вдосконалювати свою педагогічну діяльність, прагнути створити свою діяльність творчою; використання принципів співробітництва та спільного творчого пошуку; вирішення творчих і організаційних проблем процесу формування творчих умінь;

– індивідуально-творчі – це умови, які забезпечують не тільки ефективність впровадження технології формування творчих умінь, а й визначають сам факт її існування. До них належать: створення настанови майбутнім учителям на формування творчих умінь особистості в інтелектуально-ігровій діяльності; забезпечення теоретичної підготовки майбутніх учителів до реалізації процесу формування творчих умінь; збільшення творчих форм і активних методів навчання, які підвищують рівень їх творчого розвитку; створення технології формування творчих умінь майбутніх учителів в інтелектуально-ігровій діяльності.

Вищезазначені умови процесу формування творчих умінь в інтелектуально-ігровій діяльності розглядаємо як сукупність педагогічних обставин, спрямованих на створення творчої атмосфери, яка впливає на реалізацію процесу формування творчих умінь та забезпечує його впровадження й ефективне функціонування.

Висновки. Величезні можливості для формування творчих умінь у студентів мають інтелектуальні ігри, особливо шашки та шахи. У цих іграх виявляється індивідуальність кожного студента, формуються його творчі вміння, допитливість. Ефективність використання інтелектуальних ігор в два рази переважає інші форми роботи. Інтелектуальні ігри найбільшою мірою виховують у людині творчий початок.

Література

1. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Безпалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний і методичний аспекти / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
3. Груздев Г. Педагогическая технология эвристического типа / Г. Груздев, В. Груздева // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 117–121.
4. Євдокимов В.І. Педагогічна технологія : навч. посіб. для вчителів та студентів пед. спец. вузів / В.І. Євдокимов, І.Ф. Прокопенко. – Х. : Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 1995. – 104 с.
5. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І.А. Зязюн // Світло. – 1966. – № 1. – С. 5.
6. Манушин Э.А. Развитие информационных технологий в образовании: аналитический доклад / Э.А. Манушин // Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – М., 1997. – 25 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 225 с.
8. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К. : СДОУ, 2000. – 405 с.
9. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОНАВЦІВ

Розвиток світового освітнього простору, сучасної педагогічної теорії та практики базується на особистісному спрямуванні процесу навчання, співробітництві й співтворчості. Це, у свою чергу, не може не активізувати проблему “інтерактивного навчання”, “інтерактивних технологій”, тому посилена увага науковців і практиків до активних та інтерактивних форм навчання й виховання – це не данина моді, а вимога часу.

Інтерактивні форми й методи навчання розглядають як різновид активних. Інколи автори виділяють їх в окремий розділ для глибшого аналізу, а також для того, щоб підкреслити їх роль у сучасному навчальному процесі. Саме поняття “інтерація” (від англ. interaction – взаємодія) давно використовується в соціології та соціальній психології, згодом у психології. Так, у теорії символічного інтераціонізму (основоположник Дж. Мід) становлення особистості, розвиток усіх сторін її життя відбувається під впливом взаємодії з іншими людьми.

Уточнюючи поняття “інтерактивне навчання”, автори підкреслюють, що це обов’язково співнавчання, побудоване на психологічних закономірностях людських взаємин і взаємодії. Ці форми й методи спільної навчальної діяльності допомагають ефективніше вирішувати проблеми, моделювати різні ситуації, розвивати навички скооперованої праці.

Саме тому тут широко використовуються різноманітні форми ролівої гри (ділова гра, соціодрама, психодрама, розгляд конкретних ситуацій), розробки проєктів, дебатів, захисту власної позиції, рейсового методу, круглих столів, “мозкового штурму” тощо.

Заняття у формі “круглого столу” вважається однією з найпоширеніших форм дискусії (інформаційного характеру). У вищих навчальних закладах його використовують для значного (інтенсивного) нагромадження необхідної інформації, підсумкового заняття з певної теми, колективного обговорення актуальної проблеми та прогнозування майбутньої діяльності. У ході проведення “круглого столу” за умови його методично висококваліфікованої підготовки викладачі та студенти розвивають свою культуру ведення дискусій, публічних виступів, вчать творчо й логічно обґрунтовано аналізувати навчально-виховні проблеми (для себе та для інших).

Необхідні умови для проведення “круглого столу” [5, с. 84–89]:

1. Позитивні умови: добре продуманий, цікавий для всіх учасників сценарій; володіння ведучих методикою активного навчання; аргументованість, об’єктивність виступів; дотримання регламенту; дотримання правил ділового етикету; толерантність, терпимість до альтернативних поглядів, тактовність;

доброзичливість і відкритість при обговоренні складних проблем; об'єктивність оцінок тощо.

2. Умови, що негативно впливають на хід проведення “круглого столу”: спонтанне проведення заняття без сценарної підготовки; невміння доповідачів публічно виступати й логічно аргументувати свою позицію; невміння аналізувати; відмова від конструктивної критики; спрощення проблем; відсутність навичок комунікації; тиск авторитетів; упередження до інновацій тощо.

При підготовці до цього заняття слід передбачити кількість учасників і ведучих заняття (асистентів). Загальний регламент “круглого столу” – 2 години, виступи – 10 хвилин, для участі в дискусії – 3–5 хвилин.

Потрібно також продумати заходи для налагодження доброзичливої ділової атмосфери, культури спілкування.

Ведучий має бути добре обізнаним з психологічними аспектами проведення “круглого столу”: володіти методикою ведення дискусій; вміти допомагати учасникам переключати увагу на “чужі” думки, ідеї, пропозиції, які не завжди збігаються з власними; володіти ґрунтовними знаннями з обговорюваної проблеми, щоб вчасно знайти аргументи й контрфакти в конфліктній ситуації; вміти спрямовувати власні емоції та учасників дискусії в позитивне русло інтелектуально-духовних пошуків; вміти застосовувати психологічні методи психологічної розрядки, подолання бар'єрів непорозуміннь, активізації мислення, згуртування однодумців тощо.

Виділяють три етапи проведення круглого столу: підготовчий, дискусійний і постдискусійний.

Наступною ефективною формою є тренінги (тематичні тренінги та тренінгові сесії).

Тематичні тренінги (сконцентровані на певній темі) широко застосовуються в зарубіжній та вітчизняній практиці. В їх основі – психоаналітичний підхід, який узгоджується з постулатами й техніками гуманістичної психології. Їх перевага в процесі групової взаємодії при розробці певної теми.

Крім того, досягається взаєморозуміння з питань використання термінів і понять. Йде реальне прирощення знань учасників тренінгових груп за рахунок отримання інформації із суміжних дисциплін, оскільки в тренінгах беруть участь педагоги різних спеціальностей, життєвого й професійного досвіду.

Технологія проведення тематичних тренінгів

Обрана для тренінгу тема може бути “розгорнута” в декількох контекстах. У середині самої теми виділяється центральне поняття, яке:

- визначає об'єкт;
- визначає процедуру (процес).

Основне поняття теми може бути розгорнуте: у змістовому (розгляд категорій) розумінні; процесуальному (аналіз діяльності основних фігур) розумінні;

в інституціональному (характеристика соціальних інститутів, пов'язаних з даною галуззю) розумінні.

У такому випадку початковий етап тренінгу передбачає співвіднесення вказаних підходів і засвоєння предметних умінь з одночасним засвоєнням загальнонавчальних умінь (наприклад, комунікативних чи аналізу ситуацій).

Це поняття також може бути розгорнуте в таких контекстах: особистісному (що воно означає для індивіда); міжособистісному (що означає для групи); соціально-інституціональному (діловому) (що воно означає для суспільства і його інститутів).

Основні вимоги до групової роботи:

– винаходження рівноваги між роботою над темою, взаємодією (співпрацею) в групі та дотриманням усіма “правил гри” у тренінгові, підтримка самостійності кожного члена групи і вільної атмосфери, розвиток індивідуального і колективного сприйняття;

– прийнятний для групи стиль керівництва;

– утвердження основних і додаткових принципів, правил гри, розвиток навичок комунікації;

– усвідомлення кожним членом групи завдань.

Головні форми організації – діалог ведучого групи й учасників, їх тісна взаємодія. Можуть використовуватись елементи лекції, доповіді, повідомлення.

Можливості варіанти (сценарії) тематичних тренінгів

Варіант 1

Цей сценарій більшою мірою підходить для розроблення нейтральних тем, які мають фундаментальний, глобальний характер.

Він дає змогу вирішувати проблеми комунікації; взаємодії, тренування навичок в умовах детального, всебічного обговорення теми.

Наприклад: “Екологія”, “Освіта”, “Мистецтво” та ін.

Основна роль ведучого – роль експерта. Він повинен добре знати тему, яку обговорюють.

Основні кроки.

1. Чітке формулювання теми, над якою група бажає працювати. Розгляд кількох тем і вибір тієї, яка стане предметом тренінгу.

2. Обґрунтування вибору й мотивація.

3. Аналіз теми, визначення проблем.

4. Пропозиція, обговорення, корегування та прийняття плану роботи над темою.

5. Групова (інтерактивна) робота над змістом теми, у тому числі опис учасниками своїх дій, переживань, вражень, асоціацій і спостережень під час роботи (усно, без оцінювання).

6. Обговорення виступів членів групи.

7. Збір проміжних результатів.

8. Представлення результатів.
9. Оцінювання роботи.

Варіант 2

Запропонований сценарій підходить для розроблення теми, змістом якої є повна “інституціалізована” особистісна якість людини, наприклад, “лідерство”, “талерантність”, “спийнятливість” та ін. Основні ролі ведучого: каталізатор, диригент, приклад учасника. Центральне поняття теми стосується процесу формування певного вміння або ж навички особистісної якості, сценарію вирішення проблеми.

Основні кроки:

1. Аналіз основного поняття теми в трьох аспектах: психологічному (особистісному, індивідуальному), міжособистісному й діловому (інституціональному).
2. Групова робота над особистісним аспектом теми.
3. Групова робота над міжособистісним аспектом.
4. Розгляд інституціонального (соціального, ділового) аспекту.
5. Введення додаткових тем, які допомагають поглибити зміст основної, – у формі допоміжних особистісно-ділових якостей.
6. Інтерактивна робота над їх змістом та індивідуальний тренінг.
7. Створення групою проектів, які відображають вплив на суспільне життя цих “інституціалізованих” властивостей особистості.
8. Оцінювання проектів (групові та індивідуальні презентації).

Варіант 3

Цей сценарій дозволяє обирати для обговорення складні, актуальні, “гострі” теми, що вимагає прийняття конкретного рішення. Для цього виду тренінгу потрібна згуртованість учасників і сильний керівник.

За допомогою цього тренінгу напрацьовуються навички спілкування. Внутрішня канва, логіка цієї форми групової співпраці – це “модерація” (м’яке керівництво, управління), яка означає об’єднання в групу окремих людей зі спільною метою. Важливими функціями керівника (модератора) є: каталізація (стимулювання), структурування дискусії (дирегування), експертиза (спрямування групи до прийняття рішення).

Ведучий групи має організувати (спровокувати) дискусію, вести її, пам’ятаючи про модерацію й роботу над темою. Водночас він має сприяти балансу індивідуальної та групової роботи, допомагати в інтерпретації, уточненні змісту теми, давати індивідуальні завдання, керувати ходом їх виконання. Ведучий повинен відігравати важливу роль зразкового учасника: дотримуватись правил гри, спільних угод і мати всі необхідні вміння для роботи в тренінговій групі.

Основні кроки: вибір проблеми; аналіз проблеми; пошук рішень; вибір рішень; планування дій; оформлення результатів; презентація.

У цьому сценарії найважливішою є перша фаза тренінгу – нагромадження проблеми й входження в неї. Форми групової роботи на цьому етапі можуть змінюватись залежно від кількості учасників. Найбільш напружена для керівника форма – вільна бесіда – використовується тільки з невеликою кількістю учасників, а найбільш “безпечна” – опитування за допомогою карток, коли кількість людей у групі доходить до 50. Ведучому, який використовує цей варіант сценарію, потрібно познайомитись з технологією проведення психологічних тренінгів, самому пройти тренінг, а згодом провести його під опікою досвідченого ведучого.

Досвід упровадження активних та інтерактивних форм і методів навчання показує, що їх елементи використовуються також у традиційних формах, розвиваються й модифікуються, виходячи зі специфіки навчальних закладів, досвіду педагогів.

Прийоми групової роботи на інтерактивному занятті

“Акваріум”. Залежно від кількості учасників заняття група поділяється на 2–3 підгрупи. Одна з них розташовується в центрі аудиторії, утворивши внутрішнє коло. Учасники цієї підгрупи дискутують з приводу першої проблемної ситуації й пропонують своє рішення. Коли ця група займає своє місце серед інших учасників, останні мають змогу долучитися до подальшого аналізу ситуації.

Для аналізу наступної проблеми місце в “акваріумі” займає інша підгрупа, і так обговорюються всі питання, винесені на це заняття.

“Паралель”. Це різновид “акваріум”, але одночасно працює дві групи, які порівнюють свої результати.

“Аукціон”. В основі заняття – ігрові прийоми: привітання, актуалізація основних аспектів теми, пов’язана зі специфікою предметів для продажу, “продаж” цих предметів (забезпечення ланцюжка відповідей і нових запитань – усе складніших). Доповнюють ці прийоми музикальні паузи, коментарі та підсумки.

“Зигзаг”. Слухачі поділяються на підгрупи, які опрацьовують одну проблему. Можуть обмінюватись міркуваннями між членами підгруп. Після виступу лідерів груп слухачі виробляють спільні рішення, підбивають підсумки роботи.

“Метод евристичних запитань”. Група поділяється на підгрупи з метою розгляду проблеми в різних (ключових) аспектах. Згодом будують спільну цілісну картину явища, проблеми.

Елементи “бліц-турнірів”. Різноманітні форми конкурсів на кращу ідею, побудову матриці чи моделі певного процесу. Найголовніша умова – лаконічність, чіткість, обґрунтованість.

“Два – чотири – всі разом”. Проблемна ситуація аналізується кожним учасником, потім парами, далі – четвітками, які виробляють спільне рішення. Після обговорення точок зору приймається рішення групи.

“Дебати”. Ця форма дискусії дозволяє кожному студентові за певний час висловити свою точку зору або підгрупи, яку він представляє (“за” і “проти”), щодо положень, які обговорюються. Привчає до доброзичливого уважного сприйняття альтернативних точок зору й підходів.

“Коло ідей”. Кожний студент або лідери підгруп висловлюють свої ідеї, положення, пропозиції щодо теми заняття (проблеми). Обговорення іде по колу доти, поки відповіді не вичерпаються.

“Карусель”. Учасники розташовуються у два кола (внутрішнє і зовнішнє). Останнє – рухливе. Сідають обличчям одне до одного для обговорення певної ідеї, завдання. За сигналом ведучого учасники зовнішнього кола пересуваються на один стілець вправо доки не пройдуть усе коло. Міркування, аргументи, ідеї тощо фіксуються на великих аркушах паперу (текст, малюнки, таблиці, різні сюжети).

“Мікрофон”. Цей прийом з уявним мікрофоном дозволяє кожному слухачеві висловитись, представити результати свого навчального завдання й уважно вислухати кожного з тих, кому передає мікрофон.

“Обери свою позицію”. Група поділяється на три підгрупи відповідно до позиції студентів: “за”, “проти” й “не визначився”. Після обговорення лідери груп аргументують свої позиції. Група колективно аналізує точки зору й аспекти проблеми.

“Мозаїка”. Групи поділяються на експертні підгрупи, які виробляють блок-схеми експертних оцінок, працюючи з довідниками, статистичними даними, інформацією з Інтернету тощо. Представники кожної підгрупи утворюють консультативне бюро, яке аналізує матеріал у цілому та сприяє обмінові інформацією в експертних групах.

“Синтез думок”. Кожна з підгруп виконує певне поетапне завдання й представляє його для доопрацювання іншій. Після ознайомлення з доповненнями всіх підгруп автори презентують остаточний результат. Можлива ще робота консультантів та експертів із цих проблем.

Особливе значення у формуванні комунікативної компетентності правознавців набувають різноманітні студентські проекти, у тому числі телекомунікаційні, які в основі своїй передбачають спільну мовленнєву діяльність учасників інтерактивної комунікації, організовану на основі комп’ютерної телекомунікації, яка має спільну мету – дослідження обраної проблеми, узгодження методів і способів реалізації основної мети проекту. Візьмемо до відома, що час, відведений на презентацію кожного проекту, суворо контрольований та обмежений. Завершеність студентського проекту або його вдосконалення забезпечуються доступністю й відкритістю всіх комп’ютерних матеріалів – їх легко поєднувати, замінити, переробляти тощо. До проектних засобів навчання належать різноманітні ТЗН: магнітофони, відео, DVD-плеєри, телевізори, кінокамери, фотоапара-

ти, Інтернет-телефони, відеотелефони, мультимедійні проектори, плазмові панелі, інтерактивна дошка (smart board) тощо.

Надзвичайно актуальними інтерактивними засобами спілкування вважають аудіоконференції (audioconferencing), відеоконференції (videoconferencing); відеоконференції на робочому столі (desktop videoconferencing); електронні конференції через e-mail/online services; голосову комунікацію (voice mail); двосторонній супутниковий і ЗВЧ зв'язок; віртуальну реальність (virtual reality). Інтерактивна навчальна відеоконференція – одна з найбільш передових технологій навчання, що забезпечує “онлайнний” зв'язок між суб'єктом викладання й суб'єктом учіння незалежно від їх просторового чи географічного знаходження. Інтерактивна мультимедійна відеоконференція забезпечує технічні умови організації глобальної освітньої мережі. Об'єднання працівників університетів універсальними цифровими інформаційними магістралями призводить до формування глобальної універсальної освітньої мережі гіпермедіа, що об'єднує суб'єктів викладання та суб'єктів учіння, споживачів і виробників знань [6, с. 141].

Відеоконференція – це така комп'ютерна технологія, яка дає можливість учасникам інтерактивної комунікації бачити й чути один одного, обмінюватись інформацією та спільно її опрацьовувати в інтерактивному “живому режимі спілкування за допомогою персонального комп'ютера. Щоб організувати відеоконференцію, необхідне відповідне програмне забезпечення, системи радіодоступу або канали цифрового зв'язку. Найбільш вживаними типами інтеракції під час відеоконференції вважаються такі: викладач → студент; викладач ↔ студент; студент ↔ студент; студент ↔ медіа.

Відеоконференції дають можливість використовувати різноманітні інтерактивні форми навчання, а саме: проведення занять і відтворення засвоєного матеріалу для віддалених слухачів; електронний доступ до гіпертекстових книжок, матеріалів інтерактивного читання, вправ, навчальних програм; електронна взаємодія з потенціальними учасниками інтеракції; ділові ігри, конкретні ситуації, пов'язані з професійною діяльністю й потребами проектування, групові дискусії; телевізійні й комп'ютерні конференції тощо.

Останнім часом розвиток комплексних освітніх технологій привів до появи нової категорії – наукоємних освітніх технологій, які передбачають інтеграцію найбільш ефективних технологій освіти в цілісну систему. Вони охоплюють психологічні, загальнопедагогічні, дидактичні й особистісно-методичні процедури взаємодії викладачів, наукових співробітників та інженерів зі студентами (з урахуванням їхнього інтелектуального розвитку, здібностей і схильностей) при ефективному використанні в навчальному процесі найсучасніших технічних засобів.

Функціональне об'єднання “технологій психології”, педагогічних технологій і “технічних технологій” створює сприятливі умови для цілеспрямованого

формування в студентів взаємозалежних різнобічних знань, властивостей, навичок та вмінь, що визначають високий творчий рівень професійної діяльності.

Висновки. Створення й застосування наукоємних освітніх технологій призначене для забезпечення: формування єдиного світового інтелектуального (інформаційного й освітнього) простору; комплексного охоплення найбільш складних проблем; гармонійного синтезу гуманітарного, природничо-наукового, загальнопрофесійного й спеціального компонентів професійних освітніх програм на основі цілісного підходу до проблем розвитку освіти; обов'язковість зв'язку наукових і навчальних досліджень студентів зі змістом освітнього процесу; оптимізація змісту лекційних курсів з метою істотних змін методів і форм передачі й засвоєння знань, формування в студентів підвищеної академічної активності; більш повного використання в освітньому процесі новітніх досягнень науки, техніки й технологій; вирішенні проблем організації та управління у сфері вищої професійної освіти; обґрунтованих прогнозів і прийняття рішень щодо пріоритетів у сфері вищої професійної освіти; формування й використання в освітньому процесі віртуального професійного простору; ефективного моніторингу професійних сфер (у тому числі сфери вищої професійної освіти) з використанням сучасних методів аналізу, інформації, прогнозування й технічних інформаційних засобів, включаючи глобальні телекомунікаційні мережі; високого рівня комунікативності в професійному середовищі на мікро- і макро рівнях, включаючи телеконференції й публікації в глобальних та інших мережах; максимального розкриття здібностей студентів і викладачів; індивідуалізації й інтенсифікації процесу навчання, розвитку дієвості контролю за діяльністю студентів і підвищення якості засвоєння навчального матеріалу на основі застосування інтелектуальних навчальних програм, а також контролюючих і тренінгових програм; розвитку діагностики й мультимедіа професійних якостей студентів за допомогою інтелектуальних тестових програм, використання мультимедіа систем; розширення професійних контактів студентів викладачів і вчених; вільного виходу в міжнародну систему освіти й на міжнародний ринок інтелектуальної праці; подальшого розвитку педагогіки, методів і засобів, застосовуваних в освітній сфері [11].

Література

1. Белявцева Т.В. Застосування методу проектів при формуванні пізнавальної активності учнів середніх класів [Електронний ресурс] / Т.В. Белявцева, Т.О. Лобас. – Режим доступу: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/MicroCAD/mcad2000/index/htm>.
2. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1979. – 215 с.
3. Карамушка Л.М. Проблема синдрому “професійного вигорання” в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикові // Актуальні проблеми психології. – 2002. – № 4.5. – Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – С. 210–217.

4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры, дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
5. Краснов Ю.Э. Технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме / Ю.Э. Краснов. – Минск : НИО, 1998. – 79 с.
6. Мартинюк В.А. Ефективне використання новітніх технологій – необхідний чинник процесу творення інтерактивного проекту / Веронія Мартинюк // Інтернет, освіта і наука : тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. (10–14 жовт. 2006 р.). – Вінниця, 2006. – Т. 1. – С. 109.
7. Мухина С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьев. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
8. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
9. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
10. Смолкин А.М. Методы активного обучения : науч.-метод. пособ. / А.М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 320 с.
11. 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. – 460 с.

КАРАЛКІНА К.В.

ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ Л. КОЛЬБЕРГА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МЕДИКІВ

Серед наукових проблем, які не втрачають своєї актуальності впродовж тисячоліть, одне із чільних місць належить питанням морального становлення особистості, здатності людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, завоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них. Розвиток моральної сфери – основа особистісного розквіту. Саме вона детермінує реалізацію особистісних програм становлення майбутніх фахівців.

Моральна сфера – складний конструкт людської психіки й поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення, що дістало назву моральної свідомості. У філософії й етиці, педагогіці та психології науковці (Б. Братусь, І. Гордьяська, А. Гусейнов, О. Дробницький, А. Титаренко та ін.) неодноразово зверталися до аналізу його природи, сутнісних характеристик, механізмів формування, широко висвітлюючи питання природи моралі, сутності суспільних вимог, еволюції моральних категорій.

У працях І. Беха, М. Боришевського, І. Булах, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна та інших здійснена психологічна інтерпретація проблеми, простежена логіка переходу зовнішнього морально-етичного припису в категорію особистісної норми. Завдяки виконаним дослідженням простежено багато важливих ліній морального розвитку, встановлено психологічні особливості різноманітних аспектів цього процесу. Все ж необхідно зазначити, що проблема за-

лишається відкритою як для теоретичного, так і для експериментального вивчення. До того ж соціальні процеси останнього періоду не лише не знизили її актуальності, але й, навпаки, загострили останню.

Мета статті – на підставі аналізу теоретичних положень теорії поетапного розвитку моральної свідомості Л. Кольберга розкрити сутність тренінгу розвитку моральної свідомості медика.

Моральна свідомість є культурологічним і психологічним феноменом, який виступає важливою складовою суспільного й індивідуального буття людини; особливий конструкт психіки, що забезпечує розуміння і прийняття моральних законів та організацію відповідно до них власної поведінки. Це один з компонентів свідомості людини взагалі, що відображає ступінь асиміляції особистістю суспільної моралі, засвоєння, інтерпретації, а іноді й розвитку людиною моральних принципів. Елементом моральної свідомості є моральна самосвідомість – важливий компонент, який надає всім процесам суб'єктного характеру.

На сьогодні в сучасній західній філософії освіти прихильники гуманістичного підходу до проблем виховання широко використовують при аналізі процесу формування зрілої в моральному відношенні особистості результати психологічних досліджень. Зокрема, вони спираються на запропоновану Л. Кольбергом як основу етичного виховання схему поетапного розвитку моральної свідомості, сутність якої науковець уперше висловив у доповіді “Стадії морального розвитку як основа морального виховання” на конференції з проблем етичного виховання (Торонто, 1971), де презентував результати багаторічних досліджень, присвячених визначенню логіки людської моралі [1]. Схема розвитку моральної свідомості, що представлена Л. Кольбергом, є результатом теоретичного узагальнення експериментальних досліджень, які проводилися протягом 12 років з інтервалом 3 роки [3]. Об'єктом дослідження була група хлопчиків (75 осіб) віком від 10 до 16 років з різних країн (і відповідно, різних культур). Л. Кольберг спільно з етнографами вивчав характер і рівень моральних суджень цієї групи дітей, виявляючи зв'язок їхніх суджень з поведінкою. Стадії морального розвитку визначалися Л. Кольбергом на підставі тих відповідей, які давали досліджувані на поставлені гіпотетичні моральні дилеми.

Прихильники Л. Кольберга вважають, що його ідеї вносять істотні зміни в зміст виховання, націлюючи на розвиток в особистості свідомої організаційної структури, що дає змогу аналізувати, пояснювати й ухвалювати рішення з важливих моральних і соціальних проблем, а отже, розвивати в кожного здатність до самостійних суджень і рішень [6, с. 103]. Особливою цінністю підходу є не лише простеження стадіальності процесу морального розвитку та рівневого характеру моральних суджень, а й, перш за все, її яскраво виявлена практична орієнтація, розробка моделей морального розвитку.

Науковцем було визначено три чітко означені рівні моральної свідомості, кожен з яких складається з двох стадій.

Передконвенційний (доконвенціональний, або доморальний) рівень. Індивід (дитина) сприймає добро і зло як наслідки тих або інших дій для особистості або як поняття, встановлені існуючою суспільною системою.

Перша стадія розвитку моральної свідомості “*Стадія винагороди і покарання*” характеризується орієнтацією на покору і покарання; добро і зло; правильне і неправильне розглядаються як свого роду ярлики, навішані на дії, залежно від того, чи надають вони задоволення або біль, чи спричиняють покарання або винагороду. Поняття справедливості постає не більш як виявом приємних і добрих відносин між людьми. Люди роблять правильні вчинки для того, щоб уникнути покарання.

Друга стадія “*Стадія індивідуалізму і взаємовигоди*” характеризується інструментально-релятивістською орієнтацією. Правильним вважається те, що слугує задоволенню особистих інтересів, а іноді (суто випадково) інтересів інших людей. Відносини між людьми на цій стадії мають обмінно-ринковий характер і не пов’язані з проявом лояльності, справедливості один до одного (для забезпечення власних інтересів люди вступають в “угоди”).

Конвенційний рівень. Стадія 3 – “*Стадія суспільного конформізму*”. Особистість приймає оцінки соціальної групи, до якої вона себе відносить. Сутність її моральної позиції – згода, конформізм із членами своєї групи, з установленнями соціального ладу або більше того – активна підтримка існуючого ладу, ототожнення себе з особами та групами, включеними в нього. У межах цього етапу розвитку моральна свідомість досягає третьої стадії, яка характеризується *безособовою згодою*. Добро і зло визначаються відповідністю суджень і дій людей правилам, нормам сім’ї, школи, нації незалежно від їхнього змісту, від тих наслідків, які вони мають для особистості. Іншими словами, те, що схвалено іншими, що виражає їхню волю, становить основу для моральних суджень індивіда. Люди вчиняють так, як цього від них очікують близькі люди або суспільство взагалі.

Четверта стадія розвитку моральної свідомості “*Стадія закону і правопорядку, або стадія соціальної системи*” пов’язана з орієнтацією на закон і порядок, з усвідомленням того, що відмова від соціальних, у тому числі моральних, норм спричиняє безладдя, хаос. На цій стадії кожен вважає своїм обов’язком зберігати цілісність системи. Відповідно, мораль у такій ситуації обмежується законами й правилами суспільства.

Постконвенційний (автономний) рівень. Стадія 5 – “*Стадія громадянського договору*”. Оцінка явищ, вчинків здійснюється незалежно від оцінок групи на підставі принципу, який людина сама обрала як критерій справедливості, рівності й поваги людей. Ця стадія розвитку моральної свідомості характеризується орієнтацією на соціальний договір і закон, утилітаристськими установками. Розуміння правильності дії пов’язується з тими правами, інтересами, принципами особистості, які критично нею прийняті та з якими погодилося все суспільство.

пільство. Судження, цінності, оцінки людей мають релятивістський характер, тому увага приділяється, перш за все, засобу досягнення спільної згоди. Зазвичай перемагає офіційна точка зору. Проте допускається можливість вносити зміни в той або інший закон, виходячи з принципу соціальної корисності. Усі обов'язки людей не диктуються вільним вибором, а випливають із закону, прийнятого договору, згоди. На цій стадії кожен усвідомлює, що права й обов'язки базуються на раціональному розрахунку загальної корисності, а саме на принципі “найбільшого добра для найбільшої кількості людей”.

Шоста стадія розвитку моральної свідомості “*Стадія універсальних принципів*” виражає орієнтацію на загальні моральні принципи або норми. Моральний вибір здійснюється особистістю на підставі велінь її совісті, вільно нею обраних принципів, які не є традиційними (наприклад, десять заповідей християнської моралі) принципами моралі за своєю суттю, а це принципи “справедливості, рівності і пошани гідності кожної людини” [3, с. 134]. Шоста стадія, на думку Л. Кольберга, і є вищим етапом у моральному розвитку особистості. Тут судження людини набувають рис власне моральних суджень. Детермінуючи поведінку незалежно від намірів людини, вони тим самим набувають характеру моральних принципів, які слугують універсальною формою вибору. На цій стадії громадянин вірить у такі універсальні моральні принципи, як справедливість, рівність і гідність кожної людини, а також відчуває особистий обов'язок перед суспільством.

До шостої стадії розвитку моральної свідомості Л. Кольберг включає орієнтацію на совість як на керівний принцип поведінки, а також принцип взаємної поваги і довіри. Розглядаючи справедливість як вищу цінність, Л. Кольберг вважає за можливе непокору закону, якщо останній не виражає сутності справедливості. Разом з тим він не уточнює, яким інтересам і потребам особистості слугує принцип справедливості.

У публікаціях останніх років цінність висунутої ним схеми розвитку моральної свідомості Л. Кольберг вбачає перш за все у тому, що вона слугує теоретичним обґрунтуванням зв'язку між моральним мисленням і моральною дією. “Високий рівень моральних суджень веде до моральної поведінки, яка включає чесність, уміння протистояти спокусі та альтруїзм” [4, с. 52]. І звідси випливає логічний висновок, що розвиток моральної свідомості – не самоціль, а засіб для досягнення потрібної поведінки.

За результатами проведеного дослідження, Л. Кольберг дійшов тривожного висновку про те, що більшість людей ніколи не переступають за межі четвертої стадії, що належить до другого рівня (їх мораль обмежується лояльністю до правил і законів суспільства). Усі ці зауваження Л. Кольберга не впливають, проте, на основний його теоретичний висновок, що впродовж усієї історії людської цивілізації, у всі епохи незмінними залишаються одні й ті самі формальні

поняття моралі та зразки морального судження, зберігається одна й та сама його логіка.

Утвердившись у думці, що моральний зміст особистості є динамічне явище, а отже, проходить у процесі свого розвитку різні етапи або стадії, Л. Кольберг прагнув виявити джерело цієї зміни. Наслідуючи Дьюї і Піаже, Л. Кольберг підкреслює пізнавальний зміст моральних суджень. Тому для нього стадії морального розвитку – не що інше, “як пізнавально-структурні зміни в уявленнях “Я” і суспільства” [5, с. 38]. Сутність цих змін у тому, що в міру зростання організму людини відбувається і її моральний розвиток, який розглядається Л. Кольбергом як самоконструювання й саморегулювання людиною своєї поведінки в процесі взаємодії із соціальним середовищем. При цьому здійснюється взаємодія пізнавальної здатності людини та її соціального досвіду. Іншими словами, тут ідеться про важливість виховання (моральне виховання стимулює “природний розвиток власних моральних суджень і здібностей людини, що допоможе їй надалі використовувати ці судження для контролю над своєю поведінкою” [5, с. 72]), самовиховання й механізм його здійснення.

Основна мета морального виховання полягає в тому, щоб досягти реалізації прагнення людини піклуватися про благо інших, керуватися принципом справедливості й гуманності, властиве людям в будь-якому суспільстві. Ідея взаємодії пізнавальної здатності особистості та середовища пояснює, згідно з Л. Кольбергом, яким чином людина може досягти моральної зрілості. Відбувається це так: людина сама програмує нові етапи свого морального розвитку, які краще організовують її соціальний досвід і дають напрям її діям. Моральна дія в найвищому розумінні цього слова, поза сумнівом, вимагає й високого рівня морального міркування, але оцінити останній можна тільки на підставі практичних дій, у яких виявляються такі моральні риси, як відповідальність, активність, здатність особистості поєднувати у своїй поведінці слово і справу, реалізувати в конкретній ситуації ті моральні цінності, які нею засвоєні. Ці теоретичні положення нами було покладено в основу розробки *тренінгу розвитку моральної свідомості медика*, метою якого стало сприяння усвідомленню студентами змісту основних понять лікарської етики й забезпечення оволодіння ними уміннями та навичками вирішення актуальних етичних дилем професійної діяльності. Основні завдання тренінгу: аналіз змісту основних понять універсальної та професійної етики; оволодіння основними кроками здійснення морального вибору та етичного вчинку.

Щодо сутності етичних дилем (складних етичних ситуацій, в яких вибір однієї з протилежних можливостей є однаково ускладненим), то переконані, що їх доцільно використовувати для вимірювання етичних ставлень медиків. Етичні дилеми, з якими безпосередньо стикається медичний працівник під час професійної діяльності, можна поділити на *дві основні групи*. До першої належать етичні дилеми, що виникають усередині лікувального закладу: у відносинах “по

вертикалі” (системи “лікар – керівник”, “лікар – медичний персонал”, “лікар – суспільство”) та “по горизонталі” (система “лікар – лікар”). До другої групи відносять етичні дилеми, що виникають в системах “лікар – пацієнт”, “лікар – родичі пацієнта”, “лікар – заклади медичного спрямування”). Науковці виділяють два шляхи пояснення процесу прийняття індивідом етичного рішення: *нормативний* (відкриває шляхи прийняття етичних рішень індивідом як свідомим представником моралі, який старанно думає про свій моральний вибір) та *дескриптивний* (базується на результатах психологічних досліджень і описує те, як люди насправді приймають етичні рішення; зосереджується на когнітивних процесах та обмеженнях, які часто утримують лікарів від прийняття найкращих можливих рішень).

Тренінг розвитку моральної свідомості медика передбачав реалізацію інтерактивних технік: *метод незакінчених речень* (з подальшим груповим обговоренням): “Професійна культура – це...”; “Етика – це...”; “Універсальна етика – це...”; “Лікарська етика – це...”; “Моральна свідомість – це...”; “Етичні настановлення – це...”; *роботу в парах* (учасники тренінгу ознайомлюються із ситуацією “Випадок з медичної практики” й опрацьовують у парах усі запитання для обговорення).

Студентам була презентована ситуація “Випадок з медичної практики” [2]. В однієї жінки була дуже важка форма раку, від якої не було ліків. Доктор Джефферсон знав, що їй залишилося жити 6 місяців. Вона зазнавала жахливих болів, але була такою слабкою, що достатня доза морфію дозволила б їй умерти скоріше. Вона навіть марила, але в спокійні періоди вона попросила доктора дати їй достатньо морфію, щоб убити її. Хоча доктор Джефферсон знає, що вбивство з милосердя є протизаконним, він думає виконати її прохання.

Запитання для обговорення: 1. Чи повинен доктор Джефферсон дати їй ліки, від яких вона б вмерла? Чому? 2. Чи повинна жінка мати право прийняти остаточне рішення? Чому так або ні? 3. Жінка є заміжною. Чи повинний її чоловік втручатися в рішення? Чому? 4. Що повинен би зробити хороший чоловік у цій ситуації? Чому? 5. Чи має людина обов’язок або зобов’язання жити, коли вона не хоче, а хоче покінчити життя самогубством? 6. Чи має д-р Джефферсон обов’язок або зобов’язання зробити ліки доступним для жінки? Чому? 7. Коли домашня тварина важко поранена й умирає, її вбивають, щоб позбавити від болю. Чи є застосовною та ж сама річ тут? Чому? 8. Для доктора є протизаконним дати жінці ліки. Чи є це й морально недобрим? Чому? 9. Взагалі, чи повинні люди робити все, що вони можуть, щоб підкорятися закону? Чому? 10. Як це застосувати до того, що повинен був би зробити д-р Джефферсон? 11. Обмірковуючи дилему, щоб ви сказали про саму відповідальну річ, яку зробив би д-р Джефферсон? Чому?

Аналізуючи свою згоду або незгоду з описаними в тесті вчинками, учасники тренінгу мають враховувати, що з етичної точки зору вчинок являє собою

досить складне явище, оскільки, на відміну від дії, він розглядається в сукупності з попередньою та наступною діяльністю моральної свідомості.

Наступним етапом стала групова дискусія, яка починається із заслуховування позицій кожної пари учасників тренінгу щодо їх згоди або незгоди з вчинками, що описані в тексті ситуації. Обговорення проводиться за кожним запитанням окремо. Під час обговорення морально-етичної дилеми викладач не мусить глибоко аналізувати кожне судження студентів, проте має ставити запитання, які поглиблюють їх мислення, мотивують до роздумів над власною точкою зору.

Після завершення дискусії групі пропонується для роботи в парах прийняття етичного рішення в ситуації, яка безпосередньо пов'язана з медичним закладом, де студенти проходять практику, або є актуальною для більшості учасників тренінгу. Основними кроками прийняття етичного рішення є такі [2]: 1. Розпізнати й пояснити дилему. 2. Одержати всі можливі факти. 3. Перелічити всі можливі варіанти вибору. 4. Перевірити кожен варіант, ставлячи три запитання: а) “Це законно?”; б) “Це правильно?”; в) “Це корисно?”. 5. Ухвалення рішення; 6. Двічі перевірити рішення, ставлячи два запитання: а) “Як я буду себе почувати, про моє рішення довідаються моя родина?”; б) “Як я буду себе почувати, якщо про моє рішення повідомлять у місцевій пресі?”. 7. Почати діяти. Вважаємо за важливе зазначити, що слід звернути увагу на крок № 6. Оскільки для суб'єкта дії далеко не байдужим є його моральне самопочуття, моральна оцінка і ставлення до нього оточення (викладача, інших студентів) і знайомих, опрацьовуючи цей крок, учасники тренінгу можуть поставити й обговорити додаткові запитання.

Групова дискусія завершується обговоренням у парах. При цьому кожний учасник тренінгу має повідомити, яке рішення було прийняте власне ним. Бажаємо, щоб він проговорив у голос усі етапи прийняття етичного рішення: моральні міркування перед тим, як прийняти етичне рішення; власне дія (прийняття рішення); моральне самопочуття після прийняття етичного рішення. Під час дискусії студенти на просто висловлюють свої погляди, перефразовують думки інших, але й намагаються включати їхні міркування в регуляцію власної поведінки.

Під час дискусії викладач може використовувати прийоми, розроблені Л. Кольбергом та його колегами.

Приєм альтернативних наслідків. Студентам пропонується відповісти на запитання: “Що трапиться, якщо персонаж вчинить так, або так, або так?” Найдоцільніше використовувати цей прийом для розвитку прогностичних умінь, здатності передбачати наслідки власних вчинків.

Приєм заміни ролей. Студентам легше знайти вихід з моральної проблеми, якщо педагог пропонує їм уявити себе на місці певного персонажа ситуації: “Якби ви були на місці...? Як би ви вчинили?” Таке запитання спонукає студентів до співпереживання, запобігає розвитку апатії. Слухаючи відповіді молоді,

слід постійно використовувати запитання “Чому?”, що спонукає студента до конкретизації власної моральної позиції.

Приєм прийому врахування почуттів діючих осіб моральної дилеми. Розвиваючи моральне мислення, слід цілеспрямовано працювати над виробленням у студентів таких суджень, що спиралися б на їхні власні почуття та переживання: “Як, на вашу думку, персонаж відчуває себе в цьому випадку? Як би Ви почували себе в цій ситуації? Чи є відповідність між Вашими почуттями і почуттями діючої особи?” Запитання про переживання дійовими особами моральної дилеми розвивають здатність розуміти почуття, позиції, інтереси інших людей.

Приєм використання особистого досвіду студентів. Обговорення та оцінка зразків моральної поведінки має відбуватися на основі морального досвіду студентів. Із цією метою слід використовувати запитання, що підводять студентів від особистих вражень до формулювання загальних моральних правил: “Чи траплялось щось подібне з Вами? Які були Ваші думки, почуття, дії? Оцінюючи зараз подібну ситуацію, чи хотіли б Ви щось замінити у своїй поведінці?”

Приєм заміни ключового персонажу (коли близьку людину замінюють незнайомою чи навпаки). “Якби на місці брата був твій знайомий, як би ти діяв?”

Приєм “Дехто вважає...” Дехто вважає, що закони не можна порушувати за будь-яких обставин. Що можна відповісти їм? За допомогою цього прийому викладач переводить студентів від аналізу конкретної ситуації до теоретичного обговорення моральних норм і етичних принципів.

Приєм стимулювання взаємодії шляхом співставлення різних позицій. “Здається ваші колеги на протилежних позиціях. Обґрунтуйте свою точку зору”.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що за результатами участі в тренінгу студенти знайомляться зі змістом основних понять універсальної й лікарської етики; опановують основні кроки здійснення морального вибору та застосовують їх до вирішення актуальної етичної дилеми; аналізують зміни в моральному самопочутті після прийняття ними етичного рішення. Не слід також забувати, що метод дилеми не обов’язково покращує моральну дію. “Кілька наукових досліджень показали, що існує розрив між моральним розумуванням та моральною поведінкою” (McNamee 1977; Vlasi 1980)” [7, с. 168]. І хоча більшість людей не автоматично поведуться так, як вважають за належне, ті, хто досягає вищих ступенів морального мислення, частіше поведуться так, як вважають за правильне.

Дослідження показало, що використання етичних дилем Л. Кольберга є важливим засобом розвитку моральної свідомості майбутніх фахівців-медиків, рушійною силою на шляху до самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Література

1. Максак О.І. Закономірність розвитку етичної свідомості як основа моральної діяльності в концепції Л. Кольберга [Електронний ресурс] / О.І. Максак. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_31/Gileya31/F13_doc.pdf.

2. Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л. Колберга) / Диагностика эмоционально-нравственного развития [ред. и сост. И.Б. Дерманова]. – СПб., 2002. – С. 103–112.
3. Kohlberg L. The Child as Moral Philosopher / L. Kohlberg. – N. Y. : Chagan&Soltis, 1983. – 247 p.
4. Kohlberg L. The Relationship of Moral Judgment to Moral Action / L. Kohlberg, D. Condee. – N. Y. : Appleton-Century-Crofts, 2004. – 162 p.
5. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education / L. Kohlberg. – Bangor : University Press, 1992. – 238 p.
6. Rest J. Developmental Psychology and Value Education / J. Rest // Munsey B. (Ed.) Moral Development, Moral Education and Kohlberg. – Harvard : The Harvard International Press, 2000. – P. 100–116.
7. Aspin David N. Values Education and Lifelong Learning / David N. Aspin, Judith D. Chapman // Principles, Policies, Programmes, Springer. – 2007.

КЛОЧКОВА Л.И.

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Развитие воспитания в системе образования России становится сегодня одним из приоритетных направлений в деятельности Минобразования России, органов управления образованием субъектов Российской Федерации, образовательных учреждений всех типов и видов. Это стало возможным прежде всего потому, что в обществе и государстве в целом происходят существенные позитивные изменения, связанные, в частности, и с социальным заказом на воспитание образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны человека. Это нашло отражение и в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, в которой были определены цели воспитания и пути их достижения посредством государственной политики в области образования [8].

Это связано, в частности, с базовым звеном образования – общеобразовательная школой, модернизация которой предполагает ориентацию образовательной системы на формирование у школьника целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, то есть развитие у него ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования. В связи с этим воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития, в ходе которого и решаются важнейшие задачи воспитания, такие как развитие склонностей, способностей и интересов, обеспечение социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Сегодня в отечественных школах начались, наконец, реальные процессы гуманизации, вызванные новыми подходами к воспитанию, связанными с мировоззренческой подготовкой детей и молодежи и имеющими один общий ориентир: качественное развитие личности. Так, начиная с 1993 г., Минобразованием России постоянно поддерживаются системные научные исследования проблем воспитания; вводятся вариативные разработки концептуальных подходов к воспитанию; совершенствуется практика моделирования воспитательного процесса в непрерывном образовании, исходя из специфики, конкретных обстоятельств и возможностей образовательного учреждения. В этой связи отметим мнение Н.Л. Селивановой о том, что “сегодня воспитательные цели школ различны, и этого не стоит опасаться. Важно, чтобы цели при построении воспитательной системы были гуманистичны и не антисоциальны. Также в процессе целеполагания следует понимать, что школа – лишь один из институтов воспитания, хотя на сегодняшний день и центральный” [11].

Цель статьи – охарактеризовать основные концепции развития воспитания в условиях модернизации российского общества.

В настоящее время педагогической наукой создано множество системных, научно обоснованных, проверенных педагогической практикой концепций воспитания. Общественности представлено более несколько десятков концепций воспитания, авторами которых стали известные, авторитетные представители науки и педагогической практики. Среди них можно назвать концепцию Е.В. Бондаревской (концепция воспитания ребенка как человека культуры), О.С. Газмана (концепцию педагогической поддержки ребенка в процессе его развития), Б.Т. Лихачева (концепция эстетического воспитания личности в контексте развития и формирования ее эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания), А.В. Мудрика (концепция социального становления ребенка в ходе процесса относительно контролируемой социализации), Л.И. Новиковой (концепция единства воспитания, обучения и развития на основе гуманистических идей, связанных с личностно ориентированным подходом), Н.М. Таланчука (системно-ролевая теория формирования личности ребенка), В.А. Караковского (концепция системного построения процесса воспитания), Г.К. Селевко (концепция самовоспитания школьника), Н.Е. Щурковой (концепция формирования образа жизни, достойной Человека), А.Н. Тубельского (концепция развития личности ребенка на основе воспитания ценностей), М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, О.С. Гребенюк (концепция воспитания как педагогического компонента социализации личности ребенка), В.П. Созонова (концепция воспитания на основе потребностей человека), М.Г. Садовского и С.Д. Семенова (технологии социально-педагогической работы), Д.М. Зембицкого (трудовое воспитание в обновляющейся школе), В.М. Коротова (воспитание творческой самостоятельной личности), Е.В. Квятковского (эстетическое воспитание в общеобразователь-

льной школе), Б.М. Неменского (художественное образование как фундамент эстетического развития учащихся в школе) и др.

Главное, что большинством исследователей и практиков достигнуто сегодня понимание сущности воспитания, его целей, задач, специфики организации в современных условиях реформирования общественной жизни России. Это дает возможность формирования новой культуры воспитания, характеризующейся такими особенностями, как плюрализм и вариативность воспитательных практик; организация среды воспитания; оптимизация процессов социализации; личностно-деятельностная направленность воспитания; увеличение степеней свободы всех субъектов учебно-воспитательного процесса; повышение уровня ответственности всех уровней органов управления образованием; поликультурный характер образования и т.д. С учетом вышесказанного рассмотрим далее некоторые современные отечественные концепции воспитания.

Начнем анализ с исследований А.В. Мудрика. Ученый считает, что образование обязательно должно включать в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, то есть пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования [5–7]. Исходя из этого, воспитание он рассматривает как конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, а также с его этноконфессиональными и социально-культурными особенностями. Отсюда в его концепции воспитания – идея целенаправленной социализации личности, основными механизмами и факторами которой он считает семью и ближайшее окружение, различные социальные институты, субкультуру общения и межличностного взаимодействия личности. При этом результатом социализации (социализированности) личности он рассматривает сформированность определенных черт, требуемых в данном обществе: адаптивность индивида к социальным нормам, развитие качеств “социальной зрелости”, интеллигентность, трудолюбие, профессиональную и мировоззренческую зрелость [7].

В этом же контексте можно рассматривать и концепцию воспитания Е.В. Бондаревской [1], которая предлагает рассматривать воспитание как необходимое условие социализации личности, выполняющей в обществе прогрессирующие и стабилизирующие функции: сохранения, воспроизводства, развития культуры. При этом человек формируется полностью тогда, когда он проживает в атмосфере культуры и нравственности, отсюда воспитание, по ее мнению, можно определять как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении. Особый акцент в своей концепции Е.В. Бондаревская делает на активной позиции самого ребенка, которому важно предоставить определенное пространство свободы, чтобы он имел право и возможность выбора, будучи су-

бъектом собственного построения личной жизни. В связи с этим базовыми компонентами концепции воспитания Е.В. Бондаревской являются: воспитание гуманной личности, воспитание духовной личности, воспитание творческой личности, воспитание свободной личности, воспитание практичной личности.

В начале 1990-х гг. педагогической общественности была предложена концепция воспитания учащейся молодежи в современных условиях, разработанная Л.И. Новиковой, А.А. Бодалевым, З.А. Мальковой. Эта концепция ориентирует педагогов на гуманистическое воспитание и социальное взаимодействие с личностью, где задачами воспитания являются приобщение учащихся к системе ценностей; уважение к правилам, нормам совместной жизни; воспитание положительного отношения к труду, выявление творческого потенциала детей; формирование чувства свободы, способности к объективной самооценке. При этом воспитание авторами концепции понимается как педагогически грамотное управление процессом развития подрастающего человека как индивида и субъекта, как личности и индивидуальности. В рамках этой концепции выделены различные подходы, например: деятельностный (определяет возможность личностного развития ребенка только в рамках той или иной деятельности, субъектом которой он становится, и связывает происходящие в ребенке изменения с изменениями именно в его деятельности); средовой (технология опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности); системный (предполагает рассмотрение всех компонентов воспитания (целей, задач, содержания, форм, методов и т.п.), не изолированно, а в их взаимосвязи, целостности) и др. [4].

Эти идеи присутствуют во всех рассматриваемых нами концепциях воспитания, в частности, предложенной Н.Е. Щурковой, названной ею концепцией воспитания формирования образа жизни, достойной Человека [13]. Стержнем этой концепции является образ жизни, который рассматривается автором не только как решающий социально-психологический, но и бытийный компонент становления личности. Отсюда воспитание, по мнению автора, – это организованное педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества. Иначе говоря, речь идет не о формировании или о воздействии на подрастающего человека, а о формировании его образа жизни и о создании условий для его восхождения к культуре. Исходя из данной концепции воспитания, условиями ее реализации должны быть такие основополагающие принципы, как принцип ориентации на социально-ценностные отношения, принцип субъектности и принцип принятия ребенка как данности.

В этой связи уместно отметить концепцию воспитания как педагогического компонента социализации ребенка, разработанную коллективом ярославских и калининградских ученых (Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, М.А. Ковальчук и др.) под руководством М.И. Рожкова. Идеи концепции объединены общей

идеей развития субъектности ребенка в его социальном развитии. Их основные положения их были изложены в 2000 г. в учебном пособии “Организация воспитательного процесса в школе” [9]. В данной концепции воспитание представлено как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития подрастающего человека. Одним из принципов своей концепции М.И. Рожков считает принцип социального закаливания, предполагающий включение школьников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, и овладение определенными способами такого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям индивида. Реализация этих условий осуществляется через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, игре, общении, практической деятельности. Авторы концепции считают, что процесс воспитания не может охватить всевозможные влияния среды на личность, а может лишь способствовать социализации ребенка. Отсюда социализация представляет собой стратегическую цель деятельности любого педагога. Успешность этой деятельности зависит от реализации двух условий: обеспечения включенности школьников в реальные социальные отношения и самореализации детей в процессе социального взаимодействия.

В настоящее время педагогическая общественность все настойчивее обращает внимание на гуманистическую педоцентристскую модель с идеалом самостоятельной, критически мыслящей, творческой и вместе с тем высоконравственной, адаптированной личности, стремящейся к самоопределению, свободе выбора и ясно осознанной ответственности за свое развитие. Этот идеал можно увидеть в концепции воспитания свободоспособности и педагогической поддержки ребенка и процесса его развития, разработанной О.С. Газманом и продолженной его учениками и коллегами Т.В. Анохиной, В.П. Бедерхановой, Н.Б. Крыловой, С.Д. Поляковым и др. [2].

Большой интерес в контексте наших размышлений представляет концепция воспитания жизнеспособного поколения, разработанная И.М. Ильинским и П.И. Бабочкиным. В этой концепции воспитания предлагается в качестве цели формирование жизнеспособной, гуманистически ориентированной индивидуальности по отношению к обществу и самой себе. В своей работе “Концепция воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи” [3] они рассматривают два уровня воспитания: формирование качеств, обуславливающих жизнеспособность, и формирование специальных способностей, личностных качеств.

Отсюда мы переходим к концепции самовоспитания Г.К. Селевко, который выдвигает важную для российской школы модель воспитательного идеала: самовоспитывающуюся, самосовершенствующуюся, саморазвивающуюся личность. А для того, чтобы процессы самосовершенствования стали доминантны-

ми, ученый предлагает формирование у учащихся установки-мотивации на самовоспитание, для чего необходимо, чтобы у ребенка в области социализации осуществлялось следующее: обучение поведению в коллективе; формировалась социальная активность, а также интегративные качества самостоятельности личности; формировалось высоконравственное отношение личности к себе и к миру; осуществлялась подготовка учащихся к профессиональному и жизненному самоопределению [10].

По-новому сущность содержания педагогической деятельности, ее технологию, методы, критерии оценки в их системно-синергетическом единстве и взаимодействии представил Н.М. Таланчук. Ученый пришел к выводу, что воспитание должно быть системно-ролевым; а поскольку каждый индивид объективно принадлежит тому социуму, где он живет, то он в этих реалиях и выполняет социальные роли. Отсюда воспитание, по мнению Н.М. Таланчука, должно подготовить подрастающего человека к выполнению социальной роли: в семье – это сын, дочь, отцовство, материнство; в коллективе – это трудовая, организаторская, коммуникативная роль; в обществе – правовая, политическая, общественная роль; в образовании – ученическая, творческая, исследовательская роль и т.д. [12].

Выводы. Итак, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что в большинстве своем представленные концепции воспитания отражают социокультурное содержание, в котором процессу воспитания отводится важнейшая общественная функция, связанная с нею как необходимое условие социализация личности. В этих концепциях воспитание рассматривается в контексте культуры и, прежде всего, с точки зрения ориентации на общечеловеческие ценности, гуманитаризацию и гуманизацию образования и, исходя из этого, на создание культурной среды для саморазвития личности.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е.В. Бондаревская // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д., 1993. – Ч. 1. – С. 11–42.
2. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – С. 16–45.
3. Ильинский И.М. Концепция воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи / И.М. Ильинский, П.И. Бабочкин. – М. : Социум, 1999. – 41 с.
4. Концепция воспитания школьников в современных условиях. – М. : ИТПиМИО РАО, 1993. – 20 с.
5. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
6. Мудрик А.В. Психология и воспитание / А.В. Мудрик. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

8. О национальной доктрине образования в Российской Федерации : Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/oficial/doc/postan_rf/751.shtm.

9. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : Владос, 2000. – 256 с.

10. Селевко Г.К. Концепция самовоспитания [Электронный ресурс] / Г.К. Селевко. – Режим доступа: <http://www.abc-people.com/typework/psychology/selfcontrol 2.htm>.

11. Селиванова Н.Л. Что мы сегодня знаем о воспитательной системе / Н.Л. Селиванова // Российско-Американский форум образования : электронный журнал. – Vol. 1. – 2009. – 15 декабря [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?&iid=4>.

12. Таланчук Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения. Базисная концепция воспитательного процесса в школе / Н.М. Таланчук. – Казань : Дом печати, 1998. – 135 с.

13. Щуркова Н.Е. Лекции о воспитании / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогический поиск, 2009. – 208 с.

КУДИНОВ М.В.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ДО АВТОМАТИЗОВАНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Процеси, які відбуваються в економічному житті країни, входження України в цивілізовану світову спільноту зумовлюють розвиток у народному господарстві нових форм організації виробництва, зокрема, широке впровадження комп'ютерних технологій і комп'ютерної техніки. Однією з особливостей сучасного суспільства є комп'ютеризація й інформатизація всіх сфер людського життя: від простого діловодства та документообігу до розв'язання складних виробничих завдань.

Ринок праці, який інтенсивно формується, висуває нові вимоги до змісту й процесу підготовки спеціалістів. Сьогодні потрібен спеціаліст “нового типу”, який має глибокі знання не тільки у сфері професійної діяльності, а й у галузі інформаційних технологій і комп'ютерної техніки. У сучасній освіті великий потенціал має галузь інженерно-педагогічної освіти, яка готує фахівців інженерів-педагогів. Разом з тим, рівень готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем відстає від потреб практики, і це створює певну суперечність між процесом професійної підготовки та вимогами суспільства. Таким чином, є актуальним дослідження процесу формування готовності в майбутніх інженерів-педагогів до автоматизованого проектування інформаційних систем.

Мета статті – охарактеризувати рівень сформованості готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем у майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки.

Перш за все, нами проведено опитування й анкетування викладачів, які викладають комп'ютерні дисципліни в системі вищої освіти, з метою з'ясування вагомості компонентів готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем. Експертами виступили викладачі Бердянського державного педагогічного університету, Української інженерно-педагогічної академії, Класичного приватного університету, Бердянського університету менеджменту та бізнесу – загалом 34 експерти.

При виборі експертів до них були висунуті певні вимоги:

- науковий ступінь кандидата або доктора педагогічних, технічних чи фізико-математичних наук;
- стаж роботи в галузі викладання комп'ютерних дисциплін не менше ніж 5 років;
- знання специфіки галузі автоматизованого проектування інформаційних систем;
- наявність спеціальних психолого-педагогічних знань щодо професійної підготовки майбутніх фахівців.

Визначення вагомості складових компонентів готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем відбувалося таким чином: відповідно до кількості компонентів вищевказаної готовності – 3, була розроблена трибальна шкала; експерти за цією шкалою визначали оцінку кожного компонента. При цьому компонентів з найменшою важливістю (на думку експерта) ставилася у відповідність мінімальна оцінка – 1 бал, компонентів з найбільшою важливістю – максимальна оцінка – 3 бали, а середня оцінка становила 2 бали та виставлялася компонентів із середнім рівнем важливості.

За результатами методу експертних оцінок отримано такі результати:

- мотиваційний компонент як найменш важливий визначили 11 експертів, його середню значущість окреслили 14 викладачів, а 9 – поставили його в рейтингу важливості на перше місце;
- найбільшу сумарну вагу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку експертів, має операційний компонент готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем – тільки 2 викладача виставили за нього мінімальний бал; як середню його значущість оцінили 12 опитаних, а максимальну кількість балів віддали йому 20 експертів;
- рефлексивний компонент, навпаки, експертами був висунутий на останню позицію в рейтингу – 21 учасник опитування оцінив його вплив на загальний рівень сформованості готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем як мінімальний, 8 експертів означили середній вплив цього компонента, і лише 5 експертів оцінили його максимальною кількістю балів.

Питому вагу кожного з компонентів ми знаходили як відношення суми набраних експертних балів до максимальної кількості балів, яку могли виставити експерти (34*6=204). А саме:

$$\text{для мотиваційного компонента: } W_m = \frac{66}{204} = 0,3235; \text{ (або 32,35\%);}$$

$$\text{для операційного компонента: } W_o = \frac{86}{204} = 0,4216; \text{ (або 42,16\%);}$$

$$\text{для рефлексивного компонента: } W_r = \frac{52}{204} = 0,2549; \text{ (або 25,49\%),}$$

де W_m , W_o , та W_r – відповідно питома вага мотиваційного, операційного та рефлексивного компонентів. Як бачимо, вона може бути виражена також у відсотках. Узагальнено ці дані подано в табл. 1.

Таблиця 1

Питома вага мотиваційного, операційного та рефлексивного компонентів

Компоненти готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем	Кількість експертів відповідно до оцінки вагомості			Сума	Питома вага
	1 бал	2 бали	3 бали		
Мотиваційний	11	14	9	66	0,3235
Операційний	2	12	20	86	0,4216
Рефлексивний	21	8	5	52	0,2549

Наступним кроком було проведення анкетування й тестування студентів ІV курсу – майбутніх інженерів-педагогів, які навчаються за спеціальностями 6.010104 “Професійна освіта. Комп’ютерні технології в управлінні та навчанні”, “Комп’ютерні системи та мережі”, “Обробка та захист інформації в комп’ютерних системах та мережах”, з метою визначити реально існуючий стан сформованості готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем у майбутніх інженерів-педагогів та їхній розподіл за рівнями цієї сформованості.

У тестуванні взяли участь 193 майбутніх інженерів-педагогів, які навчались у Бердянському державному педагогічному університеті та Українській інженерно-педагогічній академії.

Для оцінювання стану сформованості мотиваційного компонента готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем ми використали методику діагностики мотиваційної структури особистості В.Е. Мільмана [1, с. 392–395]. У процесі використання цієї методики нами були зроблені певні модифікації, які не вплинули на діагностичну цінність питань. Вдосконалення полягало в переорієнтації ряду питань на майбутню професійну діяльність (в авторському варіанті всі запитання були в теперішньому часі та спрямовувались на аналіз своєї існуючої, виконуваної професійної діяльності).

Максимальний бал, який можна отримати за сумою показників мотивації на професійну діяльність, становить 84 бали. Зробивши градацію на 4 рівні, визначаємо, що високий рівень прояву мотивації до майбутньої професійної діяльності буде відповідати сумарній кількості балів за шкалами Д, ДР і ОД від 64 до 84, середній – від 43 до 63, низький – від 21 до 42, нульовий – менше ніж 21.

Результати, отримані нами щодо дослідження мотиваційного компонента готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем в процесі констатувального експерименту, подано в табл. 2.

Таблиця 2

**Мотиваційний компонент готовності
до автоматизованого проектування інформаційних систем**

Рівень	Бали	Кількість студентів відповідно до рівня прояву					
		Студенти БДПУ	%	Студенти УПА	%	Загалом	%
Високий	64–84	10	8,93	12	14,81	22	11,40
Середній	43–63	29	25,89	23	28,40	52	26,94
Низький	22–42	68	60,71	44	54,32	112	58,03
Нульовий	0–21	5	4,46	2	2,47	7	3,63

Узагальнені результати дослідження мотиваційного компоненту готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем для всієї вибірки подано у стовпці “Загалом” та на рис. 1 (відсоткові дані).

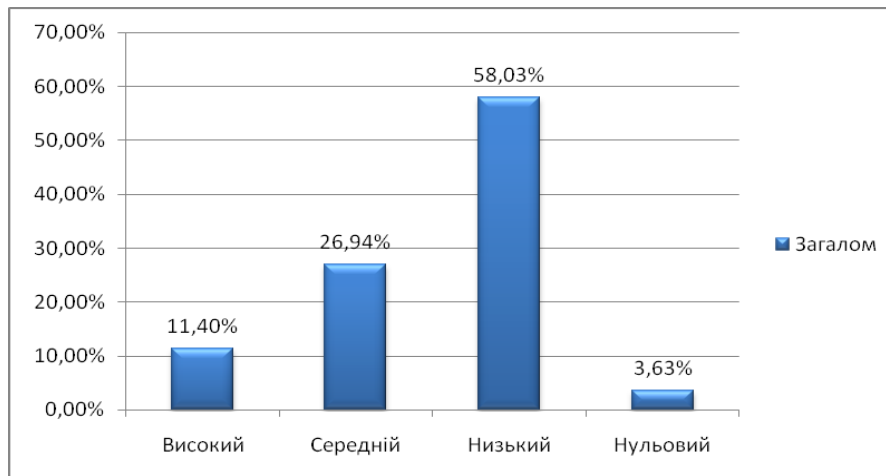
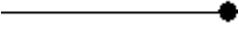



Рис. 1. Діаграма узагальненого розподілу студентів за рівнями сформованості мотиваційного компоненту

Для дослідження стану сформованості операційного компонента готовності в майбутніх інженерів-педагогів до автоматизованого проектування інформаційних систем нами був проведено контрольний зріз у вигляді тестування.

Під час проведення тестування передбачалось, що студент має обмежений час на його виконання – 1 годину. При оцінюванні результатів нами було застосовано таку шкалу: 1 бал за кожне завдання. Максимальна кількість балів, що могли набрати студенти, – 40. З урахуванням кількості виконаних завдань у нашому дослідженні взято за високий рівень сформованості прояв з кількістю балів, що перевищує 31, середній – 21–30, низький – 11–20, а нульовий рівень – 10 та менше.

При цьому пропонувались завдання, що перевіряють знання та вміння з автоматизованого проектування інформаційних систем. Наприклад:

- 1) зі структурного проектування:
 - діаграма IDEF3 як діаграми декомпозиції може містити діаграми:...
 - первинним ключем називається атрибут або група атрибутів, які...
 - за допомогою графічного зображення  позначається зв'язок...
- 2) з об'єктно орієнтованого проектування:
 - як зображується квантор видимості `protected` для операцій класів на діаграмі класів?
 - виберіть правильне закінчення наступної фрази: “Кнопка  на спеціальній панелі інструментів діаграми станів призначена для...”
 - до діаграм UML, що відображають логічну сторону моделі, можна віднести...
- 3) з версійного контролю та керування конфігурацією:
 - який з видів дельта-зберігання дозволяє найшвидше одержати доступ до першої версії файлу?
 - атомарний об'єкт, узятий під версійний контроль у Clear Case, називається...
 - що таке PVCS і SCM відповідно?

Результати дослідження сформованості операційного компонента готовності в майбутніх інженерів-педагогів до автоматизованого проектування інформаційних систем відображено в табл. 3 та на рис. 2.

Таблиця 3

Сформованість операційного компонента готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем

Рівень	Бали	Кількість студентів у відповідності до рівня прояву					
		Студенти БДПУ	%	Студенти УПА	%	Загалом	%
Високий	31–40	12	10,71	9	11,11	21	10,88
Середній	21–30	33	29,46	28	34,57	61	31,61
Низький	11–20	58	51,79	36	44,44	94	48,70
Нульовий	0–10	9	8,04	8	9,88	17	8,81

Високий рівень сформованості операційного компонента показали 10,88% студентів, середній – 31,61%, низький – 48,70% та нульовий – 8,81%.

Узагальнені дані для всієї сукупності студентів наведено на рис. 2.

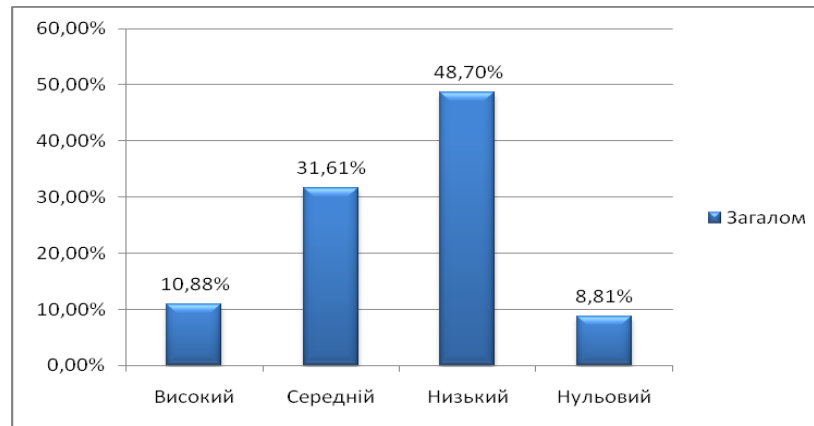


Рис. 2. Розподіл студентів усієї вибірки за рівнями сформованості операційного компонента

Виходячи із цього, можна сказати, що сформованість операційного компонента готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем переважної більшості майбутніх інженерів-педагогів перебувають на рівні відтворення: вони дають правильні визначення, розпізнають поняття, але на творчому рівні оперують ними лише трохи більше десятої частини всіх студентів, що були залучені до тестування.

Тести на дослідження рефлексивного компонента готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем нами проведено за методикою А.В. Карпова, В.В. Пономарьової для оцінювання рівня рефлексивності (табл. 4) [2, с. 32–35]).

Таблиця 4

Рефлексивний компонент готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем

Рівень	Бали/Стени	Кількість студентів у відповідності до рівня прояву					
		Студенти БДПУ	%	Студенти УПА	%	Загалом	%
Високий	7–10	8	7,14	7	8,64	15	7,77
Середній	4–6	32	28,57	16	19,75	48	24,87
Низький	1–3	60	53,57	49	60,49	109	56,48
Нульовий	0	12	10,71	9	11,11	21	10,88

Узагальнено для всієї вибірки студентів ці дані наведено на рис. 3.

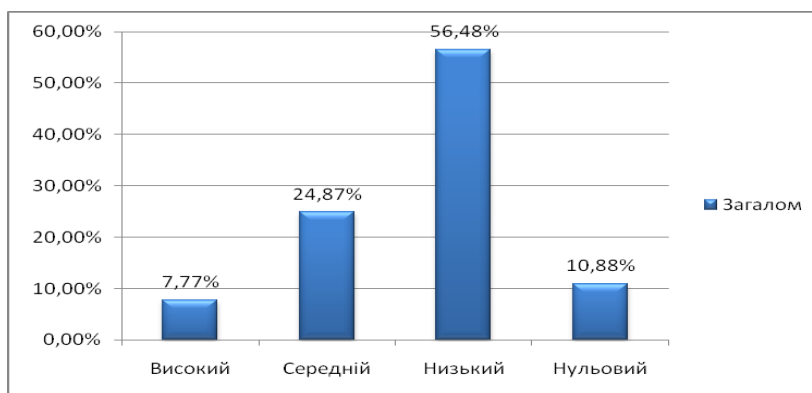


Рис. 3. Розподіл усіх студентів за рівнями сформованості рефлексивного компонента

Ступінь прояву у студентів показників кожного з компонентів готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем визначався за наступною методикою. Нами було виділено 4 ступеня прояву кожного з компонентів готовності та поставлено у відповідність їм певну кількість балів, нормовану відносно одиниці: високий рівень – 1; середній – 0,67; низький – 0,33 та нульовий – 0. Результати дослідження загального рівня сформованості готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем наведено нижче у таблиці.

Таблиця 5

Загальний рівень сформованості готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем

Рівень	Бали	Кількість студентів відповідно до рівня прояву	
		Загалом	%
Високий	0,67–1	24	12,44
Середній	0,34–0,66	53	27,46
Низький	0,17–0,33	106	54,92
Нульовий	0–0,16	10	5,18

На рис. 4 подано діаграму дослідження загального рівня сформованості готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем.

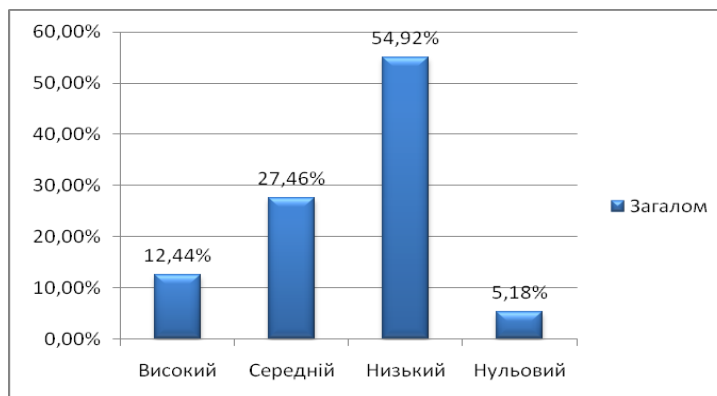


Рис. 4. Загальний рівень сформованості в майбутніх інженерів-педагогів готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем

Дані результати свідчать про невідповідність існуючого рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до автоматизованого проектування інформаційних систем нормативним вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики до них. Цілком очевидно, що під впливом усіх видів навчально-пізнавальної діяльності стосовно автоматизованого проектування інформаційних систем та природного розвитку майбутніх інженерів-педагогів, вони набувають досвіду та підвищують рівень сформованості готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем. Але динаміка цих змін буде значною тільки в тому разі, коли робота студентів буде активізуватися шляхом цілеспрямованого впливу на їх навчально-пізнавальну діяльність. Такий вплив передбачається здійснювати на основі впровадження в процес професійної підготовки науково обґрунтованої моделі та організаційно-педагогічних умов формування готовності в майбутніх інженерів-педагогів до автоматизованого проектування інформаційних систем.

Висновки. Проведений констатувальний експеримент дав змогу встановити реальний стан сформованості готовності в майбутніх інженерів-педагогів до автоматизованого проектування інформаційних систем у процесі професійної підготовки. Аналіз отриманих результатів дав можливість прогнозування й планування навчальної діяльності, з'ясування її слабких місць, удосконалення організаційно-педагогічних умов формування готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем.

Перспективами подальших наукових пошуків є дослідження впливу організаційно-педагогічних умов процесу професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів на формування готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем.

Література

1. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с. – (“Мастера психологии”).

ЛЕСЬ Т.Г.

АНАЛІЗ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

На сьогодні вища освіта потребує вдосконалень, щоб відповідати сучасним вимогам. Як свідчить концепція вдосконалення освітнього процесу [1] та, зокрема, підготовки магістрів [2], активно запроваджується двоциклічна система навчання (бакалавр – магістр); європейська система кредитів ECTS; збільшується кількість предметів вільного вибору студентів; розширюються навчальні дисципліни; змінюється співвідношення між аудиторними та позааудиторними заняттями; запроваджуються новітні форми викладання дисциплін; вдоскона-

люються критерії оцінювання знань студентів тощо. Удосконалення системи підготовки магістрів вимагає якісного аналізу новітніх розробок та пропозицій. Також не є винятком магістерські дослідження з педагогічного спрямування, які повинні мати чіткі аналітичні обґрунтування.

Професорсько-викладацький склад не має чіткої методики аналізування в цілому нових методичних розробок, а використовує тільки кілька формальних критеріїв, за якими міністерство відстежує ефективність роботи ВНЗ. На практиці потрібно оцінювати в комплексі, і, в першу чергу, доступність викладеного матеріалу саме для того, для кого ця праця виконана. “Доступність” може характеризуватися будь-якою кількістю критеріїв, які найбільше підходять для певного аналізу, що у вигляді прикладу буде розглянуто далі. Для кожної методичної розробки доцільно мати свій стандартний набір критеріїв. Зрозуміло, що підручник, посібник, методичні рекомендації або монографія можуть лише частково перетинатися за якими-небудь критеріями оцінювання. Останнім часом різко збільшилась кількість методичних праць та розробок, не завжди без ретельного або обґрунтованого аналізу “нове” виявляється більш гарним за звичке “старе”.

Як уже було зазначено, фахівці вищої школи повинні застосовувати освітні моделі якості [3], що відповідають вимогам міжнародних стандартів. Виходячи з основних принципів менеджменту якості освітнього процесу у вищому навчальному закладі [4], можна стверджувати, що постійне поліпшення самої системи якості займає ключові засади. Практично вся сучасна література, яка містить педагогічні поради, розтлумачує: що треба робити і в якій кількості. На жаль, практично завжди відсутній навіть прогнозований з незначною часткою ймовірності кількісний результат від таких якісних заходів. Відсутнім є апарат порівняння отриманих удосконалень. Доступно не розтлумачується відповідь на запитання: чи справді впроваджені інновації дали корисний педагогічний ефект і якою мірою? Чи влаштовують нас критерії, на базі яких автори обіцяють зазначений ефект? Тобто звертаємось до раніше сформульованого запитання: чи виявилось “нове” кращим за “старе”?

Мета статті – методом комплексної оцінки порівняти вдосконалену методику організації СРС з дисципліни “Економіка і організація виробництва” з іншими методичними розробками. Для досягнення сформульованої мети необхідно вирішити такі завдання: виконати аналіз і одночасно продемонструвати алгоритм виконання порівнянь; визначити кількість балів, що припадають на кожну методичну розробку. Це дасть можливість об’єктивно порівняти методики на предмет вартості, змістовності, підтримки засобів тестування та доступності використання в ХНАДУ.

Експертне оцінювання методик. Метод комплексної оцінки заснований на обчисленні узагальненої оцінки (з урахуванням оцінок за всіма критеріями).

Основна його перевага – мінімальний обсяг інформації, яку потрібно отримати від експерта [5]. Розглянемо застосування методу [6; 7; 8] комплексної оцінки безпосередньо до вдосконаленої методики організації самостійної роботи студентів. Потрібно порівняти кілька методичних розробок (П1...П4) із зазначеної дисципліни (тематики): П1 – конспект лекцій з контрольними запитаннями [9]; П2 – методичні вказівки до практичних занять з прикладами розв’язання задач [10]; П3 – засоби діагностування знань і вмінь студентів з робочою програмою дисципліни [11]; П4 – вдосконалена методика організації самостійної роботи студентів. Їх можна характеризувати вартістю, легкістю й простотою використання, підтримкою засобів тестування [12; 13; 14], ефективністю викладу матеріалу (К1–К4). Вихідні дані задачі оцінювання подано в табл. 1, де П4 – вдосконалена методика організації самостійної роботи студентів. Важливість критеріїв оцінювали п’ять експертів (викладачі та професори навчального закладу).

Таблиця 1

Вихідні дані для порівняння методом комплексної оцінки

К	П1	П2	П3	П4
К1. Вартість, грн	8124	6372	5910	5860
К2. Змістовність	Висока	Висока	Задовільна	Добра
К3. Підтримка засобів тестування	Так	Ні	Так	Так
К4. Доступність використання	3	5	1	4

На думку професорів (табл. 2), найважливіші критерії – вартість і доступність у використанні, менш важливий – змістовність, ще менш важливий – підтримка засобів тестування. На думку доцентів, найважливіший критерій – змістовність, трохи менш важливі (й однакові за важливістю між собою) – вартість і доступність у використанні, значно менш важливий – підтримка засобів тестування. Потрібно визначити, яку із цих методичних розробок краще використовувати в навчальному процесі. Оскільки всі критерії в задачі можна привести до числового виду (критерій ефективності викладу матеріалу має вигляд, близький до п’ятибальної шкали), то можна використовувати метод комплексної оцінки.

Таблиця 2

Матриця оцінок критеріїв

Е	К1	К2	К3	К4	Сума
Експерт 1	9	7	5	10	31
Експерт 2	9	8	6	9	32
Експерт 3	8	9	3	8	28
Експерт 4	9	10	4	9	32
Експерт 5	6	8	2	7	23
Сума	41	42	20	43	146

Метод складається з таких етапів:

Етап 1. За допомогою одного з методів експертних оцінок знаходяться ваги критеріїв, що являють собою числові оцінки їх важливості.

У цьому випадку наявні судження п'яти експертів про важливість критеріїв. Тому слід скористатися одним з групових методів експертних оцінок. Використовуємо метод безпосередньої оцінки. Введемо позначення критеріїв: К1 – вартість підручника, К2 – змістовність, К3 – підтримка засобів тестування, К4 – доступність використання. Після обчислення середніх значень і виконання нормалізації отримуємо такі ваги критеріїв (табл. 3): $V1 = 41 / 146 = 0,281$; $V2 = 42 / 146 = 0,288$; $V3 = 20 / 146 = 0,137$; $V4 = 43 / 146 = 0,295$.

Таблиця 3

Вага критерію

Критерій	V1	V2	V3	V4
Вага	0,281	0,288	0,137	0,295

Етап 2. Оцінювання об'єктів за критеріями приводиться до безрозмірного виду. Це перетворення виконується по-різному залежно від виду та спрямованості критерію: для критеріїв, що підлягають максимізації, усі оцінки об'єктів за цим критерієм діляться на максимальну оцінку; для критеріїв, що підлягають мінімізації, з оцінок за цим критерієм вибирається мінімальна, і вона ділиться на всі оцінки об'єктів за цим критерієм; для змістовних (словесних) критеріїв виконується перехід до числових оцінок.

Виконаємо перехід до безрозмірних оцінок для цього випадку.

Критерій К1 (вартість) підлягає мінімізації (чим менша вартість, тим краще). Мінімальна оцінка за цим критерієм (для П1, П2, П3 і П4) дорівнює 5860 грн. Ця оцінка ділиться на всі оцінки за цим критерієм (табл. 3, 4): $PK_{1-1} = 5860 / 8124 = 0,721$; $PK_{1-2} = 5860 / 6372 = 0,92$; $PK_{1-3} = 5860 / 5910 = 0,992$; $PK_{1-4} = 5860 / 5860 = 1,0$.

Критерій К2 (змістовність) – змістовний. Виконується перехід до числових оцінок. Експертами вказані такі оцінки: для П1 і П2 (з високою ефективністю) – 1, для П3 (задовільна оцінка) – 0,5, для П4 (добра оцінка) – 0,8.

Критерій К3 (підтримка засобів тестування) приймає значення “так-ні” є засоби тестування або ж відсутні (залежно від охоплення матеріалу набуває діапазон від 0 до 1).

Критерій К4 (доступність використання) підлягає максимізації. Максимальна оцінка за цим критерієм дорівнює 5.

Безрозмірні оцінки зводяться в табл. 4.

Таким чином, виконаний перехід від різноманітних оцінок за критеріями до безрозмірних оцінок. Всі безрозмірні оцінки мають значення в межах від 0 до 1.

Чим більше значення безрозмірної оцінки, тим кращий об'єкт (за будь-якими критеріями).

Безрозмірні оцінки методик за критеріями

PK	П1	П2	П3	П4
Р К 1	0,721	0,920	0,992	1
Р К 2	1	1	0,5	0,8
Р К 3	0,33	0,15	1	0,66
Р К 4	0,6	1	0,2	0,8

Етап 3. Знаходяться ваги критеріїв, що відображають розкид оцінок. Ваги визначаються в такому порядку і заносяться до табл. 5.

Розрахунки параметрів за критеріями

Параметри	К 1	К 2	К 3	К 4
P (1...4)	0,908	0,825	0,535	0,650
R (1...4)	0,103	0,212	0,551	0,385
R	1,251			
Z (1...4)	0,082	0,170	0,441	0,307
W (1...4)	0,182	0,229	0,289	0,301

Знаходяться середні оцінки за кожним критерієм:

$$P_i = \frac{1}{N} \sum P\Pi_i \quad (1)$$

$$P_1 = (0,72 + 0,92 + 0,992 + 1,0) / 4 = 0,908; \quad P_3 = (0,33 + 0,15 + 1,0 + 0,66) / 4 = 0,535;$$

$$P_2 = (1,0 + 1,0 + 0,5 + 0,8) / 4 = 0,825; \quad P_4 = (0,6 + 1,0 + 0,2 + 0,8) / 4 = 0,65.$$

Знаходяться величини розкиду за кожним критерієм:

$$R_i = \frac{1}{N \times P_i} \sum |P - P_i| \quad (2)$$

$$R_1 = \frac{|0,721-0,908| + |0,92-0,908| + |0,992-0,908| + |1,0-0,908|}{4 \times 0,908} = 0,103;$$

$$R_2 = \frac{|1,0-0,825| + |1,0-0,825| + |0,5-0,825| + |0,8-0,825|}{4 \times 0,825} = 0,212;$$

$$R_3 = \frac{|0,33-0,535| + |0,15-0,535| + |1,0-0,535| + |0,66-0,535|}{4 \times 0,535} = 0,551;$$

$$R_4 = \frac{|0,6-0,65| + |1,0-0,65| + |0,2-0,65| + |0,8-0,65|}{4 \times 0,65} = 0,385.$$

Знаходиться сума величин розкиду:

$$R = \sum R_i = 0,103 + 0,212 + 0,551 + 0,385 = 1,251 \quad (3)$$

Знаходяться ваги критеріїв, що відображають розкид оцінок:

$$Z_i = \frac{R_i}{R} \quad (4)$$

$$Z_1 = 0,103 / 1,251 = 0,082;$$

$$Z_3 = 0,551 / 1,251 = 0,441;$$

$$Z_2 = 0,212 / 1,251 = 0,17;$$

$$Z_4 = 0,385 / 1,251 = 0,307.$$

Чим більший розкид (розходження) в оцінках об'єктів за критерієм, тим більша вага цього критерію. Таким чином, критерії, за якими оцінки об'єктів істотно розрізняються, вважаються більш важливими.

Етап 4. Знаходяться узагальнені ваги критеріїв (що враховують як думка експертів, так і розкид оцінок об'єктів за цим критерієм):

$$W_i = \frac{V_i + Z_i}{2} \quad (5)$$

$$W_1 = \frac{(0,281 + 0,082)}{2} = 0,182;$$

$$W_3 = \frac{(0,137 + 0,441)}{2} = 0,289;$$

$$W_2 = \frac{(0,288 + 0,17)}{2} = 0,229;$$

$$W_4 = \frac{(0,295 + 0,307)}{2} = 0,301.$$

Етап 5. Знаходяться зважені оцінки об'єктів (безрозмірні оцінки множаться на ваги відповідних критеріїв):

$$E_i = P_i \times W_i \quad (6)$$

$$E_{1-1} = 0,908 \times 0,182 = 0,165; \quad E_{1-2} = 0,908 \times 0,229 = 0,208;$$

$$E_{2-1} = 0,825 \times 0,182 = 0,15; \quad E_{2-2} = 0,825 \times 0,229 = 0,189;$$

$$E_{3-1} = 0,535 \times 0,182 = 0,097; \quad E_{3-2} = 0,535 \times 0,229 = 0,122;$$

$$E_{4-1} = 0,65 \times 0,182 = 0,118; \quad E_{4-2} = 0,65 \times 0,229 = 0,149;$$

$$E_{1-3} = 0,908 \times 0,289 = 0,262; \quad E_{1-4} = 0,908 \times 0,301 = 0,273;$$

$$E_{2-3} = 0,825 \times 0,289 = 0,238; \quad E_{2-4} = 0,825 \times 0,301 = 0,248;$$

$$E_{3-3} = 0,535 \times 0,289 = 0,155; \quad E_{3-4} = 0,535 \times 0,301 = 0,161;$$

$$E_{4-3} = 0,65 \times 0,289 = 0,188; \quad E_{4-4} = 0,65 \times 0,301 = 0,196.$$

Зважені оцінки для цього прикладу подано в табл. 6.

Таблиця 6

Результати розрахунків-зважені оцінки методик

Е П	П1	П2	П3	П4
Е 1	0,165	0,208	0,262	0,273
Е 2	0,150	0,189	0,238	0,248
Е 3	0,097	0,122	0,155	0,161
Е 4	0,118	0,149	0,188	0,196
Сума Еп	0,530	0,667	0,843	0,878

Етап 6. Знаходяться комплексні оцінки об'єктів (суми зважених оцінок):

$$E_p = \sum E_i \quad (7)$$

$$E_1 = 0,165 + 0,15 + 0,097 + 0,118 = 0,53; \quad E_3 = 0,262 + 0,238 + 0,155 + 0,188 = 0,843;$$

$$E_2 = 0,208 + 0,189 + 0,122 + 0,149 = 0,667; \quad E_4 = 0,273 + 0,48 + 0,161 + 0,196 = 0,878.$$

Кращим є методика організації самостійної роботи студентів з більшою комплексною оцінкою, тобто вдосконалена методика з оцінкою **0,878**.

Висновки

1. Методом комплексної оцінки доведено, що кращим є розроблена методика, яка майже на 40% переважає конспект лекцій з контрольними запитаннями, на 24% методичні вказівки до практичних занять з прикладами розв'язання задач та на 4% засоби діагностування знань і вмінь студентів з робочою програмою дисципліни.

2. Висока оцінка вдосконаленої методики із зазначеної дисципліни для самостійної роботи студентів пояснюється: відносно незначною вартістю, ефективністю викладення матеріалу, підтримкою засобів тестування та простою використання.

3. Метод є гнучким до зміни кількості критеріїв, тому може бути легко адаптований до будь-якого завдання виконання педагогічного аналізу.

Література

1. Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес / [за ред. В.Д. Базилевича]. – К. : Знання, 2006. – 326 с.
2. Наказ Міністерства освіти України “Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні” від 10.02.2010 р. № 99.
3. Системы, методы и инструменты менеджмента качества : учеб. пособ. / [М.М. Кане, Б.В. Иванов, В.Н. Корешков та ін.]. – СПб. : Питер, 2008. – 560 с.
4. Менеджмент качества в ВУЗе / [под ред. Ю.П. Похолкова, А.И. Чучалина]. – М. : Логос, 2005. – 206 с.
5. Гудков П.А. Методы сравнительного анализа : учеб. пособ. / П.А. Гудков. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2008 – 81 с.

6. Батищев Д.И. Многокритериальный выбор с учетом индивидуальных предпочтений / Д.И. Батищев, Д.Е. Шапошников. – Нижний Новгород : ИПФ РАН, 1994. – 92 с.
7. Бешелев С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М. : Статистика, 1980. – 264 с.
8. Гафт М.Г. Принятие решений при многих критериях / М.Г. Гафт. – М. : Знание, 1979. – 64 с.
9. Лесь О.М. Економіка і організація виробництва : конспект лекцій / О.М. Лесь, В.Б. Косолапов. – Х. : ХНАДУ, 2009. – 116 с.
10. Лесь О.М. Методичні вказівки до практичних робіт з дисципліни “Економіка і організація виробництва” для студентів денної та заочної форми навчання спеціальностей 0913 “Метрологія та вимірювальна техніка”, 0925 “Автоматизація та комп’ютерно-інтегровані технології” / О.М. Лесь, В.Б. Косолапов. – Х. : ХНАДУ, 2009. – 71 с.
11. Лесь О.М. Засоби діагностування рівня освітньо-професійної підготовки з дисциплін: “Економіка виробництва” та “Економіка і організація виробництва” за вимогами кредитно-модульної системи / О.М. Лесь. – Х. : ХНАДУ, 2009. – 93 с.
12. Дэвид Г. Метод парных сравнений / Г. Дэвид. – М. : Статистика, 1978. – 144 с.
13. Орлов А.И. Нечисловая статистика / А.И. Орлов. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 513 с.
14. Подиновский В.В. Парето-оптимальные решения многокритериальных задач / В.В. Подиновский, В.Д. Ногин. – М. : Наука, 1982.

ОСАДЧЕНКО І.І.

ТЕХНОЛОГІЯ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Потреба в розробці, впровадженні та функціональному виборі нових технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи зумовлюється тенденціями, які відображають наше сьогодення, зокрема: інтелектуальна насиченість праці, інформаційна насиченість навчальних, наукових та виробничих процесів, що потребує також кардинальної зміни в підготовці майбутніх учителів [9, с. 49]. Вибір технології навчання, за словами О. Пехоти, – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, стилю співпраці, тактики навчання педагога [11, с. 11]. Однак такий вибір важко зробити в умовах різноманіття сучасних технологій навчання (педагогічних технологій), особливо що стосується визначення належності певної технології навчання до конкретної класифікаційної групи, адже кожен науковець намагається по-новому підійти до цього питання.

Класифікація технологій навчання (педагогічних технологій) визначена в працях М. Вайндорф-Сисоєвої, П. Гусака, І. Дичківської, О. Дубасенюк, В. Загвязинського, Л. Крившенка, І. Нікішиної, О. Пехоти, О. Пометун, В. Сабліна, Г. Селевка, С. Слакви та ін. Проте єдиного підходу до класифікації сучасних технологій навчання немає. Натомість, існують їх як досить розгалужені варіанти (наприклад, В. Загвязинський критикує Г. Селевка щодо “дуже широкого розуміння технологій” через виокремлення більш, ніж 40-ка видів технологій [7,

с. 66]), так і дво-триваріантні класифікації (І. Нікішина [10]). У середньому в наукових працях виокремлюють 21 класифікаційну групу технологій навчання.

Мета статті – на основі узагальненого групування технологій навчання визначити класифікаційну належність технології ситуаційного навчання, тобто місце технології ситуаційного навчання в контексті класифікації сучасних технологій навчання.

Технологія ситуаційного навчання в контексті професійної підготовки майбутніх учителів розглядається нами як спеціально організоване навчання, в основі якого лежить аналіз конкретної педагогічної ситуації (ситуативного завдання, задачі, проблеми тощо) як основної дидактичної одиниці, шляхом застосування традиційних та інтерактивних методів навчання.

Виходячи з того, що єдиного підходу до класифікації технологій навчання немає, запропоновані підходи до класифікації технологій навчання [3, с. 19; 4, с. 74; 5, с. 12; 8, с. 320–321; 10, с. 18; 11, с. 24; 13, с. 115] об'єднали у дві групи згідно із напрямом нашого дослідження: за загальнонауковою та дидактичною спрямованістю:

I. За загальнонауковою спрямованістю:

- за чинником психологічного розвитку: біогенні (біологічні чинники), соціогенні (соціальні чинники), психогенні (психічні чинники);
- за рівнем освіти: для учнів; для студентів; для учителів, викладачів; для працівників окремої галузі;
- за філософською основою: матеріалістичні та ідеалістичні; діалектичні та метафізичні; наукові та релігійні; гуманістичні й антигуманні; антропософські і теософські; вільного виховання та примусу тощо.

Згідно із цією класифікацією, ми розглядаємо технологію ситуаційного навчання як психогенну, діалектичну, наукову, гуманістичну, вільного виховання технологію для викладачів та студентів.

II. За дидактичною спрямованістю:

1. За орієнтацією на особистісні структури:

- інформаційні (формування знань, умінь, навичок за предметами);
- операційні (формування способів розумових дій);
- емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних співвідношень);
- саморозвитку (формування саморегулювальних механізмів особистості);
- евристичні (розвиток творчих здібностей);
- прикладні (формування дієво-практичної сфери).

2. За елементами: традиційні; інноваційні.

3. За характером змісту і структури: навчальні і виховні; світські і релігійні; загальноосвітні й професійні; орієнтовані, гуманітарні і технократичні; галузеві, предметні; монотехнологічні, комплексні і проникаючі.

4. За рівнем застосування або за функціональною забезпеченістю:
 - загальнопедагогічні або універсальні (загальні засади освітніх процесів);
 - окремопредметні (вдосконалення викладання окремих предметів);
 - локальні або обмежені (вирішення окремих дидактичних і виховних завдань);
 - модульні або специфічні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).
5. За дидактичними теоріями, на яких вони ґрунтуються: асоціативно-рефлексорного навчання; поетапного формування розумових дій; проблемного навчання; розвивального навчання; контекстового навчання; модульного навчання.
6. За ставленням до суб'єктів навчання:
 - авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації);
 - дидактоцентристські (центровані на навчанні);
 - особистісно орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співробітництва).
7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:
 - структурно-логічні (формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання та оцінювання результатів);
 - інтеграційні (інтеграція різнопредметних знань);
 - ігрові (ігрова форма взаємодії);
 - комп'ютерні;
 - діалогові (створення комунікативного середовища, розширення простору співробітництва);
 - тренінгові.
8. За спрямуванням дій: особистісно орієнтовані; професійно орієнтовані.
9. За цілями навчання: отримання знань; вироблення навичок і вмінь; формування професійних якостей.
10. За предметним середовищем: гуманітарні; соціально-економічні; технічні; природничі.
11. За застосовуваними технічними засобами: аудіовізуальні; відеотехнічні; відеокомп'ютерні; мас-медіа.
12. За рівнем організації навчального процесу: індивідуальні; колективні; змішані.
13. За рівнем та якістю проєкції на діяльність педагогів і тих, хто навчається:
 - “жорсткі”, які однозначно диктують необхідність сполучення дій педагога з теоретичними принципами теорії учіння як умови, необхідної для створення сприятливого психолого-педагогічного середовища й побудови покрокових дій, відповідних або не відповідних контрольним вимогам;
 - “м'які”, які залишають за суб'єктом навчання право самостійного ухвалення рішення щодо питань тактики реалізації цілей за умов дотримання основних програмних вимог.

14. За рівнем диференціації:

- “закриті”, які припускають відносну незмінність основних компонентів технології (суб’єктів, цілей, умов, безперервності процесу);
- “відкриті”, які адекватніші щодо відношення до зовнішніх чинників та володіють здібністю до саморегуляції.

15. За типом організації спілкування викладача і студента: стаціонарного навчання спільної діяльності педагогів і тих, хто навчається; заочного навчання; самоосвіти.

Належність технології ситуаційного навчання до певної групи технологій навчання за дидактичним спрямуванням згідно із вищевказаною класифікацією подано в таблиці.

Таблиця 1

**Класифікаційна належність технології ситуаційного навчання
за дидактичною спрямованістю**

Класифікаційна підгрупа	Класифікаційна належність
За орієнтацією на особистісні структури	Операційна, емоційно-моральна, саморозвитку, евристична, прикладна (комплексна)
За елементами	Інноваційна
За характером змісту і структури	Навчальна, професійно орієнтована, гуманітарна (комплексна)
За рівнем застосування	Загальнопедагогічна, окремопредметна, локальна (комплексна)
За дидактичними теоріями, на яких вони ґрунтуються	Асоціативно-рефлекторного навчання, поетапного формування розумових дій, проблемного навчання, розвивального навчання, контекстового навчання, модульного навчання (комплексна)
За ставленням до суб’єктів навчання	Особистісно орієнтована
За типом організації та управління пізнавальною діяльністю	Структурно-логічна, інтеграційна, ігрова, діалогова, тренінгова (комплексна)
За спрямуванням дій	Особистісно орієнтована та професійно орієнтована (комплексна)
За цілями навчання	Отримання знань, вироблення навичок і умінь, формування професійних якостей (комплексна)
За предметним середовищем	Гуманітарна
За застосовуваними технічними засобами	Аудіовізуальна, відеотехнічна, відеокомп’ютерна, мас-медіа (комплексна)
За рівнем організації навчального процесу	Індивідуальна, колективна, змішана (комплексна)
За рівнем та якістю проєкції на діяльність викладачів та студентів	“М’яка”
За рівнем диференціації	“Відкрита”
За типом організації спілкування викладача і студента	Стаціонарного навчання спільної діяльності викладачів і студентів

Як бачимо, технологія ситуаційного навчання за більшістю класифікаційних ознак групи технологій навчання, виокремлених за дидактичною спрямованістю, комплексна, тобто широкого, повноаспектного спектру застосування.

Класифікація технологій навчання, на нашу думку, не може бути остаточною та незмінною, адже проблеми впровадження нових технологій у практику роботи полягають у тому, що кожна нова знахідка поступово втрачає “свою універсальність та ідеальність, стикаючись з різноманіттям навчально-виховних завдань, чисельністю елементів змісту освіти і видів навчального матеріалу, неоднозначністю проявів закономірностей його засвоєння залежно від індивідуальних особливостей” тих, кого навчають, та безлічі інших чинників, насамперед, стосунків студентів один з одним та з педагогом [1].

Отже, знову й знову виникатиме потреба пошуку нових технологій навчання. Такий пошук В. Голуб називає об’єктивним явищем “у еволюції способів передачі накопиченого досвіду” [2, с. 14]. Зміна соціально-економічного устрою, в цілому довкілля, неодмінно вимагає заміни технологій навчання. Кожна “технологія-знахідка” буде неодмінно вносити зміни до класифікації технологій навчання. Вважаємо, що теоретичне формування та практичне функціонування досліджуваної нами технології ситуаційного навчання – логічний наслідок сучасних парадигмальних змін у сфері вищої професійної освіти, а сама технологія ситуаційного навчання – комплексне дидактичне явище, що, як складник сучасної дидактичної системи, ієрархічно містить у собі інші технології навчання.

Зважаючи на визначення нами в попередніх публікаціях технології навчання як складника педагогічної технології, вважаємо за доречне звернутися до роботи О. Пометун [12, с. 48], яка класифікує педагогічні технології за ступенем прояву тими, хто навчається, суб’єктності, активності, самостійності у створенні умов для свого саморозвитку, виділяючи їх дві основні групи: репродуктивні (особистісно вітчужені) та продуктивні (особистісно орієнтовані). Основні групи педагогічних технологій – репродуктивні та продуктивні – дослідниця подає на основі порівняльної характеристики технологій: мети, характеру стосунків суб’єктів навчального процесу, провідної функції педагога та тих, хто навчається, головних пріоритетів, домінуючих методів, об’єктів головної уваги педагога. Відтак, технології різняться за кожною ознакою характеристики: на рівні мети (перехід від повідомлення готових знань до створення комплексу умов для розвитку того, хто навчається), на рівні характеру стосунків (від суб’єкт-об’єктних – до суб’єкт-об’єктних) і тощо.

Рівень продуктивності технології (ефективності на рівні всіх суб’єктів навчання) визначається комплексом, системним підходом до організації процесу навчання щодо всіх його компонентів. Вбачаємо, що синонімічним до поняття “продуктивна” можна вживати поняття “ефективна” технологія. Саме продуктивність нової технології навчання визначить її правомірність дидактичного іс-

нування та місце в загальній класифікації. Продуктивність (ефективність) тієї чи тієї технології навчання можна буде визначити лише практично-дієвим шляхом – експериментальною перевіркою.

Усі вищезазвані технології навчання, на переконання В. Голуба, виникаючи на різноманітних етапах еволюції, не відкидають попередніх дидактичних систем, перебуваючи в певному взаємозв'язку. Лише від педагога залежить, на якому етапі навчання він застосовуватиме ту чи ту технологію навчання [2, с. 13]. Тобто в загальнонауковому розумінні взаємозв'язок технології із сучасною теорією та практикою визначений таким чином: "...технології можуть удосконалюватися на основі нових теорій і практики" [6, с. 46].

Отже, якщо технології навчання – парадигмально змінні дидактичні явища, вважаємо за доцільне об'єднати їх у три відносно постійні групи за дидактичною характеристикою основних компонентів:

- суб'єктні технології, застосування яких визначається акцентом на особливий стиль взаємодії між суб'єктами навчання (особистісно орієнтований, партнерський тощо);

- змістові технології, які характеризуються особливим змістом навчання: що засвоїти й чому мають навчитися (чітке структурування навчального матеріалу, виважений вибір завдань та основної інформації);

- засобові технології, застосування яких визначається акцентом на особливий вибір засобів навчання – інструментів реалізації конкретної технології: певних форм (індивідуальних, групових), методів (традиційних, інтерактивних) та власне засобів (візуальних, комп'ютерних тощо) навчання.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу наукових джерел розглядаємо технології навчання у двох класифікаційних групах – загальнонаукового та дидактичного спрямування. Відтак, за загальнонауковою спрямованістю технологія ситуаційного навчання – психогенна, діалектична, наукова, гуманістична, вільного виховання технологія для викладачів та студентів; за дидактичною спрямованістю – комплексна, тобто широкого, повноаспектного спектру застосування. Вважаємо, що технологія ситуаційного навчання – комплексне дидактичне явище, що ієрархічно містить у собі інші технології навчання: суб'єктні, змістові та засобові технології навчання.

Подальшого дослідження потребує з'ясування технологічної скомпонованості технології ситуаційного навчання, визначення її технологій-складників.

Література

1. Баханов К. Технологізація процесу навчання: дидактичні та філософські виміри / К. Баханов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/Pedagogical_studios/19.
2. Голуб Б.А. Основы общей дидактики : учеб. пособ. / Б.А. Голуб. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 67 с.
3. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П.М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Дубасенюк О.А. Передмова // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. / [за ред. проф. О.А Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3–14.
6. Ершова Е.А. Интеграция теории и практики в обучении будущих учителей решению педагогических задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Е.А. Ершова. – СПб., 2002. – 167 с.
7. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 10–14.
8. Современные технологи обучения // Педагогика : учеб. / [Л.П. Крившенко и др. ; под ред. Л.П. Крившенко]. – М. : ТК Велби : Проспект, 2006. – С. 317–341.
9. Левківський М.В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів / М.В. Левківський // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. / [за ред. проф. О.А Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 49–55.
10. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.
11. Технологічний підхід в освіті // 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. – С. 7–26.
12. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.
13. Саблин В.С. Педагогика : учеб. пособ. для слушателей адъюнктуры и академических курсов Общевоинской академии ВС РФ, обучающихся по программе “Преподаватель высшей школы” / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М. : Общевоинская академия Вооруженных Сил Российской Федерации, 2006. – 238 с.

ПОРОХНЯ Л.А.

СУТНІСТЬ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Демократичні перетворення в Україні вплинули на всі сфери суспільного життя, у тому числі й на процеси виховання підростаючого покоління. Визначення та моделювання виховного простору з метою забезпечення самовизначеності особистості, морального становлення дітей, їх підготовка до самостійного життя становлять основу сучасної державної політики. Одним з пріоритетних напрямів функціональної діяльності основної школи є формування високої культури міжособистісного спілкування учнів.

Згідно з результатами психолого-педагогічних досліджень, недооцінювання особливостей міжособистісного спілкування учнів приводить до відносин, які складаються стихійно. Вони несуть у собі відбиток культури, морально-етичних критеріїв оцінювання сторін, які використовують неписані стандарти та правила поведінки, встановлені в суспільстві стосовно міжособистісного спіл-

кування взагалі. Варіанти очікуваної поведінки можуть бути бажаними та допустимими, небажаними та недопустимими. Небажана поведінка може бути джерелом конфліктних ситуацій. За таких обставин надзвичайно зростає роль учителя як основного й вирішального фактора, що забезпечує формування та розвиток особистості щодо запобігання й вирішення конфліктних ситуацій серед однолітків.

Тож постає проблема, чи розуміє майбутній учитель, у чому суть міжособистісних конфліктних ситуацій в учнівському середовищі, зокрема серед підлітків?

Тому собливої актуальності набуває проблема формування готовності майбутнього вчителя до запобігання та вирішення конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Мета статті – розкрити сутність конфліктних ситуацій серед підлітків та значення їх змісту для формування готовності майбутнього вчителя до запобігання та вирішення конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Відомі теоретичні й практичні напрацювання педагогів і психологів із загальних питань конфліктології, педагогічної конфліктології, а також проблем професійної компетентності вчителя зосереджені на таких основних напрямках:

– обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження проблеми конфліктів у педагогіці, основ педагогічного управління конфліктами (А. Анцупов, О. Белкін, В. Журавльов, О. Іонова, І. Коваль, Є. Тонков та ін.);

– розкриття сутності та специфіки конфліктів у шкільних колективах, причин їх виникнення, шляхів запобігання й розв’язання, зокрема в учнівському середовищі (А. Анцупов, В. Афонькова, Г. Балл, В. Басова, С. Гиренко, В. Журавльов, А. Зосимовський, О. Ковальов, Я. Коломинський, М. Рібакова, Є. Родченкова, О. Слапогузова, Є. Хаустова, А. Шкіль, Є. Шумилін та ін.); у відносинах “учитель – учні” (О. Белкін, О. Гаврилюк, О. Гуменюк, Ю. Костюшко, В. Кушнірюк, М. Рібакова, Б. Хасан, Ю. Черненко, Є. Юрківський та інші), “учитель-батьки” (Ш. Дундуа), “учитель-учитель” (О. Белкін, В. Жаворонков, І. Зиміна, Г. Карпова, Т. Чистякова та ін.);

– конфліктологічна підготовка педагогів і майбутніх учителів (Г. Антонов, С. Баникіна, М. Васильєва, О. Лукашенок, С. Мусатов, М. Рібакова, Г. Пльотка, В. Семиченко, Н. Щуркова та ін.).

Саме ж явище конфлікту в психолого-педагогічній літературі тлумачиться як:

– засіб виявлення моральної зрілості учнів (А. Белкін, Т. Драгунова, Є. Ліхачов);

– спосіб управління з використанням виховної мети (М. Болдирев, В. Сухомлинський);

– підготовка вчителя до творчого вирішення педагогічних завдань (І. Алексашина, О. Березін, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін);

– показник професіоналізму вчителя, його готовність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації в навчальній діяльності (Є. Багданов, І. Кузьміна, А. Маркова, Д. Мітіна, Є. Рогов та ін.).

Відзначимо, що узагальнюючих досліджень, в яких би були систематизовані особливості конфліктних ситуацій в учнівському середовищі, зокрема серед підлітків, недостатньо.

Властиві підлітковому віку рухливість душевного життя, нестійкість психічних станів, чуттєвість та вразливість, відчуття самотності і психологічної неспроможності в конфліктних ситуаціях, відсутність життєвого досвіду й одночасно наявність “почуття дорослості”, намагання емансипації, самоствердження, невизнання авторитетів, потреба в гострих відчуттях дає підстави вважати цю вікову категорію найважливішою для формування адекватного міжособистісного спілкування.

Конфліктна поведінка, являючи собою стійку реакцію на дії оточення й зовнішні обставини, є результатом суперечливості внутрішнього світу особистості або виникнення суперечностей між особистістю та середовищем. Природу конфліктної поведінки зумовлюють особистісні й ситуативні передумови. Особистісні передумови пов’язані з індивідуальними особливостями підлітків і дорослих, що беруть участь у конфлікті, а ситуативні – з особливостями самої конфліктної ситуації [11].

Конфліктогенний характер розвитку підлітка зумовлений появою здатності та потреби пізнати себе як особистість, отримати ціннісно-змістовне ставлення до себе й світу [6]. Основними чинниками виступають при цьому:

– психофізіологічні особливості – фізіологічний розвиток, статеве дозрівання, збільшення несвідомих імпульсів (Г. Фройд, Ш. Бюллер та ін.);

– психологічні особливості – ускладнення когнітивних процесів (Л. Віготський, Ж. Піаже, В. Давидов та ін.), чуттєво-емоційний розвиток (А. Ріхман, Е. Шпрангер та ін.), потреби самоідентичності (Е. Еріксон, М. Кле та ін.), мотивація самоствердження (Ф. Розенберг та ін.);

– соціокультурні особливості – зростання соціальних очікувань та атрибутцій, засвоєння соціально значущих видів діяльності (Д. Ельконін, Л. Божович, М. Мід, Р. Бенедикт та ін.).

Низка психологічних досліджень свідчить, що конфліктні ситуації, які виникають у середовищі підлітків, зумовлені важливою особливістю підліткового віку, а саме формуванням морально-етичних критеріїв оцінювання однолітка й пов’язаних із цим певних вимог до його поведінки. Так, В. Лозовцева зазначає, що якості особистості ровесника, які імпонують підліткові, у принципі не відрізняються від тих, які приваблюють їх у дорослих людях. Наявність чи відсутність їх у підлітка значною мірою визначають його авторитетність у дитячому колективі, ефективність особистісних відносин [6].

У підлітковому віці складається дві системи відносин: одна з дорослими, інша – з ровесниками. Виконуючи спільну соціалізуючу функцію, ці системи відносин нерідко суперечать одна одній за змістом і регулювальними нормами. Стосунки з ровесниками зазвичай керуються нормами рівноправності, тоді як відносини з батьками та вчителями залишаються нерівноправними. Саме тому спілкування з товаришами починає приносити підліткові більше користі в задоволенні його актуальних інтересів і потреб [8].

Роль вчителя на цьому віковому етапі полягає в озброєнні базовими знаннями щодо функціонування соціальних інститутів, міжособистісної взаємодії, навичок ефективного спілкування і взаєморозуміння, самопрояву у групі ровесників. У результаті цього підліток має усвідомлювати й адекватно оцінювати прийняті рішення в типових та нових для нього соціальних ситуаціях, прогнозувати наслідки своїх вчинків, усвідомлювати свої помилки, знання та досвід. Основне педагогічне завдання в підлітковому віці – навчити діяти, думати, виконувати різні доручення та обов'язки, а найголовніше – навчити конструктивному міжособистісному спілкуванню за нормами відносин та поведінки дорослих.

Вікові особливості підлітків не дозволяють їм вирішувати конфліктні ситуації на рівні дорослого. Але в умовах агресивного соціального середовища, особливо стосовно підліткового середовища, підліткам необхідно навчитися вільно орієнтуватися та приймати самостійні рішення, адекватно та критично оцінювати фактори ризику в конфліктних ситуаціях, специфічних для їхнього віку [10]. Набути ці вміння та навички підліткам допоможе вчитель, оскільки більшу частину свого часу підлітки проводять у школі, спілкуючись з усіма учасниками освітнього процесу.

Багато дослідників вказують на загальну інфантильність сучасних підлітків. Вони в більшості не готові до виконання необхідних соціальних ролей, не вміють прогнозувати наслідки своїх вчинків, неправильно трактують свободу та незалежність особистості [5]. Дуже часто спостерігається неправильне сприймання конфліктної ситуації та, як наслідок, неадекватна реакція в таких ситуаціях. Інфантилізм як безвідповідальність, нездатність аналізувати свої дії та приймати рішення досить часто стає причиною девіантних вчинків. А сьогодні в умовах трансформації українського суспільства від особистості вимагається висока відповідальність, самостійність, критичне ставлення до життєвих подій.

Н. Залигіна, Л. Обухова, В. Полікарпов зазначають, що під час міжособистісної взаємодії в підлітків відсутня рефлексія, тобто вони не можуть зрозуміти стан іншої людини, передбачити її реакцію на власну поведінку, прийняти адекватні рішення в ситуаціях міжособистісної взаємодії, а це закономірно призводить до конфліктних ситуацій з оточенням, наслідком чого може бути часткове виключення з кола друзів, однокласників [3; 9].

Позитивне значення міжособистісних конфліктних ситуацій у підлітково-му віці полягає в тому, що, тільки долаючи конфліктну ситуацію, вирішуючи конфлікт, індивід виходить на новий рівень свого розвитку [8]. Тому необхідність контролюючої ролі вчителя в запобіганні та вирішенні конфліктних ситуацій серед підлітків не викликає сумніву, адже засвоєння конструктивних шляхів запобігання та вирішення конфліктних ситуацій підвищує позитивний потенціал особистості і сприяє формуванню впевненості, розвиткові соціальної компетентності, власної цінності, становленню важливих вольових якостей.

Висновки. Майбутній учитель повинен усвідомити, що для ефективного запобігання та вирішення конфліктних ситуацій серед підлітків необхідно визначити міжособистісні стосунки, у які вступає підліток, встановити істинну причину конфліктної ситуації й лише тоді знайти раціональні шляхи нормалізації відносин.

Література

1. Антонова-Турченко О.Г. Від конфлікту до взаєморозуміння / О.Г. Антонова-Турченко. – К. : УНДІ психології, 1992. – 36 с.
2. Анцупов А.Я. Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликт / А.Я. Анцупов, А.А. Малышев. – К. : МАУП, 1996. – 103 с.
3. Боришевський М.Й. Суб'єктна позиція як джерело конфліктності у міжлюдських стосунках / М.Й. Боришевський // Зб. тез доповідей Міжнар. мол. наук.-практ. конф. – Чернівці, 1994. – С. 244–246.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д., 1997. – 480 с.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология : учеб. пособ. / И.Ю. Кулагина. – 2-е изд. – М. : Изд. УРАО, 1997. – 176 с.
6. Лозовцева В.Н. Конфликты, развивающиеся в условиях деформированных отношений подростков / В.Н. Лозовцева // Вопросы психологии. – 1986. – № 2.
7. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями / У. Мастенбрук. – М., 1996. – 256 с.
8. Моргун В.Ф. Делинквентный подросток / В.Ф. Моргун, К.В. Седых. – Полтава, 1995. – 161 с.
9. Обухова Л.Ф. Детская психология. Теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1996. – 360 с.
10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
11. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

КОНЦЕПЦІЯ “НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ” ЯК МАКСИМА БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

Створення єдиного європейського освітньо-виховного простору вищої освіти викликане рядом причин соціально-економічного, політичного, інноваційно-освітнього спрямування.

Вимогою сьогодення є дати якісний освітній рівень студентам як майбутнім фахівцям у певній галузі. Приєднання України до Болонського процесу є передумовою таких завдань: проаналізувати двоциклічність вищої освіти як умови мобільності викладачів та студентів, що будується на фундаментальних принципах Magna Charta Universitatum, передбачаючи реалізацію алгоритму дій:

- вивчення європейських гуманістичних традицій;
- забезпечення свободи навчання й досліджень;
- безперервне пристосування до змін у потребах суспільства та наукового прогресу;
- розгляд Болонської системи навчання як такої, що створює умови для розвитку та саморозвитку студентів через обмін інформацією, взаємодію в гуманітарній сфері;
- дослідження духовного збагачення в єдиному пізнавально-творчому середовищі, яке виходить з потреб та інтересів особистостей і передбачає опис базового освітнього компонента;
- узагальнення організації різних форм діяльності студентів, спрямованих на посилення духовно-творчої функції всього освітнього простору.

Проблему підвищення освітнього фахового рівня протягом життя вивчали М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. ТОВАЖНЯСЬКИЙ, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.Д. Грубінко, І.І. Бабін, В.Г. Кремень, В.Є. Журавський, Є.І. Сокол та ін. [1–5]. Ними, спираючись на нормативно-правову базу, документи, фактичний матеріал, розкрито основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу як напрямку зближення в єдиному освітньому просторі. В.Є. Журавський, М.З. Згуровський показали головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти [4]. Л.Л. ТОВАЖНЯСЬКИЙ, Т.М. Боголіб, В.М. Чистопалов, Є.Є. Щербак, Г.Т. Урабаєва, А.К. Бурцев, О.Г. Величко, Є.І. Сокол, Б.В. Клименко, В.В. Яблонський, В.К. Корсак, Г.В. Щокін, Б.Л. Вульфсон детально описали здійснення навчального процесу за Болонською системою, проходячи певні цикли, ступені, одержуючи кредити [5–10]. В.І. Байденко, З.І. Тимошенко, О.В. Долженко дають основні положення Сорбонської декларації в рамках Болонської системи навчання [11; 12]. Заслугують на увагу праці М.К. Вандер Венде, О.І. Козаченка, які роблять акцент на підвищенні конкурентоспроможності випускника ВНЗ, що навчався за Болонською системою [13], Г.Р. Келса, М.Ф. Степка, що порушують питання самооцінки діяльності педагога та студента в умовах Болонської системи навчання [14], В.М. Бебик, Г.А. Лукичева, Ю.Д. Малиновського, Г.Н. Мотова, В.Г. Наводнова, В.Ж. Куклина, Б.С. Савельєва, В.Д. Шадрикова, Е.С. Геворкяна, З.О. Калабіна, А.Н. Кирінюка, Р.І. Мотова, М.Н. Петропавлівського розкрили шляхи інтеграції в Європейський освітній простір, проходження акредитації в зарубіжних навчальних закладах та комплексної оцінки ВНЗ [15–17].

Україна, як одна з кращих на ринку освітніх послуг, входить до складу тих, хто підписав Лісабонську угоду щодо Болонської системи навчання. Суть її полягає в наданні студентіві системи академічних кредитів, аналогічної ECTS (Європейської кредитно-трансферній та акумулюючій системі) в Європейському просторі вищої освіти (the European Area of Higher education – ENEA), сформульованих міністрами, відповідальними за вищу освіту, у Болонській декларації (1999).

Послідовні поступи Болонського процесу, сформульовані в Болонській декларації (Bologna, 19.06.1999 р.), ґрунтуються на таких заходах, як:

1. Звіт Організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР) “Періодична освіта: Стратегії навчання впродовж життя” за 1973 р., в якому основна увага була приділена потребам глобальної економіки та конкурентоспроможності.

2. Прийняття Великої хартії університетів – Magna Charta Universitatum (Bologna, 18.09.1988 р.).

3. Офіційний документ “Виховання і навчання. На шляху до суспільства, що навчається” Європейського комітету (ЄК), виданому у 1995 р.

4. Результати засідання ОЕСР (Організації економічної співпраці та розвитку), які проголошували необхідність навчання впродовж життя для всіх і, таким чином, доступність для всіх (1996 р.).

5. Лісабонська конвенція про визнання кваліфікації з вищої освіти в європейському регіоні (Lisboa, 11.04.1997 р.).

6. Сорбонська декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти (Paris, 25.05.1998 р.).

7. Запуск Плану дій з мобільності, що підтриманий Радою Європи в Ніці 2000 р.

8. Результати конференції в Саламанці (29–30.03.2001 р.).

9. Положення Бергенського саміту (Норвегія, травень 2005 р.) міністрів освіти 40 європейських країн – учасників процесу. Слід зазначити, що “Лісабонська конвенція є єдиним офіційним документом у контексті Болонського процесу” [1, с. 10]. Його було розроблено і прийнято під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО. Україною підписаний 11.04.1997 р. Верховна Рада ратифікувала цю угоду 12.12.1999 р. Конвенція набула чинності на території України 01.06.2000 р. Україна підписала Лісабонську конвенцію у країн-сигнаторів 11.04.1997 р., а Верховна Рада ратифікувала Лісабонську конвенцію 03.12.1999 р. Лісабонська конвенція розроблялася під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО. Присвячена вона була питанню визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи.

Зупинимося на Сорбонській декларації, підписаній 25.05.1998 р. на ювілеї Паризького університету міністрами освіти чотирьох країн: Великої Британії,

Італії, Німеччини, Франції. Вона мала назву “Спільна декларація про гармонізацію архітектури систем Європейської вищої освіти”.

Болонська декларація “The European Edukation Arta” була позитивною реакцією на Сорбонську й супроводжувалася зустріччю італійського міністра освіти в Болонії 19.06.1999 р. з його колегами з європейських країн, зокрема: Австрії, Бельгії, Великобританії, Греції, Данії, Естонії, Ірландії, Іспанії, Італії, Латвії, Румунії, Словаччини, Угорщини, Фінляндії, Норвегії, Польщі, Португалії, Словенії, Люксембургу, Мальти, Нідерландів, Німеччини, Франції, Чехії, Швейцарії, Швеції. Червоною ниткою на цьому заході проходила основна ідея – концепція “навчання впродовж життя”, яка має тривалу передісторію, чим було започатковано на офіційному рівні процес створення європейського простору вищої освіти. У відповідь на заклик Болонської декларації в м. Саламанка відбулася конференція керівників університетів та представників організацій європейських вищих закладів освіти, на якій було підтверджено підтримку європейськими вищими навчальними закладами основних цілей Болонської декларації та проголошено про створення Європейської асоціації університетів – EVA (29–30 березня 2001 р.). На ній утверджено принципи: автономії навчальних закладів у поєднанні з відповідальністю перед суспільством; широкий та відкритий доступ як до першого, так і до другого циклів освіти з метою розвитку особистості, громадянськості, короткострокової та довгострокової соціальної доцільності; організація вищої освіти на наукові дослідження, які є її рушійною силою. На Саламанській конференції порушувалося питання про те, що європейський простір вищої освіти потребує будівництва на основі цінностей академічної суті для того, щоб відповідати очікуванням партнерства, тобто на демонстрації якості, яка слугуватиме балансом між нововведеннями та традиціями, академічними перевагами та соціальною, зокрема економічною, необхідністю, зв’язаністю програм і свободою вибору студентів. Якість охоплює викладання і наукові дослідження так само, як керування та адміністрування, сприйнятливість до студентських потреб і забезпечення позанавчальних послуг. Також важливим є фактор довіри. Існує міжнародний підхід до оцінювання наукових досліджень. Такий підхід повинен бути й у ставленні до вищої освіти. У Європі забезпечення якості не повинно ґрунтуватися на єдиному погляді щодо використання спільного набору стандартів. Шлях у майбутнє буде полягати в розробці на європейському рівні механізмів для взаємного прийняття результатів забезпечення якості освіти.

Виконуючи зобов’язання, прийняті в Болонії 19.06.1999 р., міністри, що відповідали за вищу освіту у 29 країнах, які підписали Болонську декларацію, зустрілися в Парижі 18–19 травня 2001 р. на саміті, який започаткував регулярні зустрічі міністрів освіти з метою розгляду просування та корегування Болонського процесу. У ній було враховано основні положення меморандуму Європейського комітету (жовтень 2000 р.) щодо навчання впродовж життя з метою

визначення стратегій та практичних заходів, спрямованих на закінчення навчання, що триває все життя, для всіх. Також слід наголосити на семінарі в Гельсінкі, стосовно ступеня бакалавра (лютий 2001 р.), на якому було висловлено думку щодо програм, які приводять до здобуття ступеня бакалавра й магістра. Вони, на думку більшості присутніх, можуть мати різноманітну орієнтацію й різні конфігурації для пристосування до розмаїтості індивідуумів, до академічних потреб і ринку праці.

Потужним кроком на шляху освітнього прогресу була конференція в м. Саламанка (2001 р.), на якій було проголошено створення Європейської асоціації університетів – EVA. Празька конвенція вищих навчальних закладів, виступи Європейської асоціації вищих навчальних закладів (EUKA8NE) мали позитивний вплив на представників робочого комітету загального простору вищої освіти Європейського Союзу, Латинської Америки та Карибського регіону (EVLAC) як таких, що стоять на шляху вступу до організації єдиного європейського простору.

Чергова конференція міністрів освіти відбулася в Берліні 19–20 вересня 2003 р. Саме ця подія слугувала приєднанням до Болонського процесу Кіпру, Ліхтенштейну, Туреччини, Хорватії, Андорри, Боснії та Герцеговини, Ватикану, Македонії, Сербії, Чорногорії, Росії, У Берлінському комюніке підкреслено необхідність встановлення більш тісних зв'язків між європейським простором вищої освіти та європейським простором досліджень, На всіх зазначених заходах червоною ниткою проходила основна ідея – концепція “навчання впродовж життя”, яка має тривалу передісторію. Так, ще в 1972 р. ЮНЕСКО ввів це поняття як глобальну перспективу, яка фокусується на таких аспектах:

- потреби й права людей на навчання впродовж життя;
- формування комплексного підходу між: формальним і неформальним контекстами навчання;
- охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстаршими;
- пошук шляхів демократизації навчання.

У 1973 р. Організація економічної співпраці та розвитку (ОЕСР) опублікувала звіт “Періодична освіта: Стратегії навчання впродовж життя”, в якому основна увага була надана потребам глобальної економіки та конкурентоспроможності.

Поняття “навчання впродовж життя” “(Lifelong Learning – LLL) з новою силою заявило про себе в 1990-ті рр. в контексті економічної кризи і зростання безробіття, аббревіатура LLL стала загальноновизнаною” [1, с. 7]. У 1995 р. Європейська комісія (ЕК) опублікувала офіційний документ “Викладання і навчання: На шляху до суспільства, що навчається”. У 1996 р. на засіданні ОЕСР, в якому брали участь міністри освіти, були зроблені висновки про те, що з початку ХХІ ст. навчання впродовж життя повинно бути необхідним для всіх і, таким

чином, доступним для всіх через участь у програмах європейського суспільства ferrates, Leonardo da Vinci, Tempus-Cards.

Останнім часом навчання впродовж життя стало ключовим елементом у визначенні Європейським Союзом стратегій щодо формування найбільш конкурентоспроможного та динамічного в світі суспільства, що базується на знаннях. Ці стратегії дістали назву Лісабонських, оскільки вони розглядалися і дістали схвалення на Лісабонському засіданні Ради Міністрів ЄС в березні 2000 р. У жовтні 2000 р. Європейська комісія опублікувала меморандум щодо навчання впродовж життя (“A Memorandum on Lifelong Learning”) з метою визначення узгоджених стратегій і практичних заходів, спрямованих на заохочення навчання, що продовжується все життя, для всіх. “Меморандум ЄК визначає шість пріоритетів у діяльності у сфері LLL, прочому кожний з них направлений на виконання загальних цілей індивідуального виконання, активної громадянської позиції, залучення до соціальної діяльності і працевлаштування [1, с. 18–19]. Ці пріоритети становлять:

- 1) визнання спонтанного компромісу навчання та базових умінь;
- 2) розвиток основних навичок у молоді та дорослих через визнання цінності знань;
- 3) вироблення потреби дійсного прагнення до навчання, застосовуючи інноваційну педагогіку;
- 4) перспектива охоплення всього життя шляхом надання переваги в задоволенні потреб дітей дошкільного віку й дорослого населення з наближенням можливостей навчання до тих, хто навчається;
- 5) результативне й ефективне керівництво фондами з вірогідною необхідністю використання більшого числа державних та приватних ресурсів, особливо через введення нових стимулів із залученням інвестицій у навчання;
- 6) питання керівництва і партнерства, яке визначає необхідність залучити та координувати діяльність різних інстанцій, використовуючи широкий спектр інформації профорієнтації та консультування.

Опубліковано меморандум щодо навчання впродовж життя (“A Memorandum on Lifelong Learning”) у жовтні 2000 р. На його виконання підготовлено ряд звітів:

- Всесвітнього банку “Навчання впродовж життя в економіці глобальних знань: завдання розвитку економіки”;
- Міжнародної організації праці (МОП), в якому навчання впродовж життя охоплює діапазон від економічного добробуту й конкурентоспроможності нації до забезпечення кадрами та соціальної згуртованості, із використанням інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ).

Зупинимось на роботі Європейського освітнього фонду (ЄОФ-ETF) з 5 лютого 2002 р. у Ніконінгу (Швеція). На ньому визначалася відмінність між трьома типами навчання: формальним (formal) – яке надається навчальними за-

кладами і є цілеспрямованим з погляду того, хто навчається; спонтанним або неофіційним (informal) – яке здійснюється під час повсякденної життєдіяльності людини, пов'язаної з її роботою, життям у сім'ї або дозвіллям; неформальним – яке людина здійснює поза межами навчального закладу й після якого не видається свідоцтво про навчання. У документі ЄК “Перетворимо Європейський простір навчання впродовж життя в реальність”, опублікованому у листопаді 2001 р., зазначається, що формування активних громадян і здатність отримання роботи є однаково важливими цілями навчання впродовж життя через самореалізацію та подолання соціального відчуження, надаючи перевагу: визнанню цінності знань; базовим умінням; інноваційній педагогіці; одержанню інформації, профорієнтуючи та консультуючи; спрямуванню інвестицій у навчання; наближенню можливостей навчання до тих, хто навчається, через відкриту дистанційну освіту, зокрема з використанням ІКТ (інформаційних та комунікаційних технологій – електронне навчання). Вказані положення були підтверджені в Празі (2001 р.), у Барселоні (2002 р.), на Берлінській конференції міністрів (19 вересня 2003 р.), на Бергенському саміті (травень 2005 р.), а також в Інформаційному повідомленні ЄК “Нові перспективи для навчання (New Perspectives for Learning – Briefing Paper 20. Lifelong Learning: implication for Universities, November 2001). Так, у комюніке Празької зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (19 травня 2001 р.), підкреслено, що для більшої гнучкості в процесах навчання й здобуття кваліфікації, необхідне встановлення загальних наріжних каменів професійної орієнтації, підтриманої кредитною системою типу ECTS або іншою ECTS – системою, що забезпечує як трансферну, так і акумулюючу функції. Разом із взаємно визнаними системами забезпечення якості такі домовленості полегшують доступ студентів до європейського ринку праці та розширюють суцільність із світом праці. Привабливість та конкурентоспроможність європейської вищої освіти. Узагальнене використання системи кредитів і Додатка до диплома будуть сприяти прогресу в цьому напрямі [1, с. 83]. Також у Празі міністрами було прийнято рішення ухвалити прохання про членство Албанії, Андорри, Боснії і Герцеговини, Ватикану, Росії, Сербії, Чорногорії, Македонії.

Берлінська конференція порушує ідею співробітництва Європейської асоціації університетів (EAU), Європейської асоціації вищих навчальних закладів (EURASHE) та Національної спілки студентів Європи (E8IB) з метою створення набору узгоджених стандартів, процедур і керівних принципів забезпечення якості в Європейській освітній мережі (ENQA). Дано характеристику таким документам, як: “Trends-I”, “Trends-II”, “Trends-III”, які були підготовлені на замовлення CRE – асоціації ректорів європейських університетів та EUA – асоціації європейських університетів за фінансової підтримки EV – Європейського Союзу відповідно до Болонської, Празької та Берлінської конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту. Основою дискусій учасників названих

заходів стали дослідження експертів “Тренди в Європейських навчальних структурах, яке згодом дістало назву, Trends-I ”. На Празькому саміті 18–19 травня 2001 р. було надано звіт експертів (Trends-II) і сформульовано завдання щодо подальших дій для дослідження поставлених цілей, а 19 вересня 2003 р. в Берліні Європейською асоціацією університетів було підготовлено черговий звіт – Trends-III.

В Україні теж було прийнято низку документів, пов’язаних з переходом ВНЗ на кредитно-модульну систему навчання, зокрема Указ Президента України “Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України” № 199/2004, 17.02.2004 р., Закон України “Про вищу освіту” № 2984/111 від 17.01.2002 р., Наказ Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу” № 48 від 23.01.2004 р., Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки” № 49 від 23.01.2004 р.

Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки” від 8.09.2004 р. № 1183, Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” № 1013 від 4.07.2005 р., Лист МОН України “Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005–2006 н. рік” № 1079 від 14.05.2005 р., Наказ МОН України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 29.07.2005 р. № 454, Наказ МОН України “Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в 2005/06 н. р. в усіх вищих навчальних закладах України III–IV рівнів акредитації” від 30.12.2005 р. № 774.

Також 21–23 листопада 2003 р. у Львові було проведено науково-практичний семінар “Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації”, а 23.02.2006 р. відбулася підсумкова колегія МОН, на якій міністр освіти виступив з доповіддю “Підвищення ефективності вищої освіти – визначний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави”, видані методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів тощо. Названі документи спрямовані на координацію розвитку ВНЗ України в єдиному Європейському просторі.

У 2006 р. Україна приєдналася до Болонської системи. Ця подія відбулася на зустрічі міністрів освіти європейських країн у Норвегії, завдання якої – створення відкритого європейського простору вищої освіти через введення двоступеневої структури, через виконання системи кредитів (ECTS), Європейської кредитно-трансферної системи міжнародного визначення бакалаврів як рівня вищої освіти з правом продовження навчання. Індикатори рівнів можуть коливатися від будь-якої загальної інформації про роль кваліфікації до детальних

специфічних формувань про природу, навички й компетенції, пов'язані з успішним завершенням кваліфікації або її частини. Стратегічні напрями модернізації освіти та науки, значущість цих сфер суспільному розвитку країни визначаються як об'єктивними тенденціям загальноосвітнього розвитку, так і тісно пов'язаними внутрішньодержавним процесами. Звідси перша стратегічна мета в розвитку освіти й науки – утвердження в суспільстві розуміння, що продукує нові знання та освіти, долучаючи до цих знань суспільство в цілому й кожну людину зокрема. Друга стратегічна мета – модернізація освітянської діяльності задля того, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у ХХІ ст. Для вирішення зазначених стратегічних цілей було проведено ряд заходів: науково-практичні семінари “Кредитно-модульна систем підготовки фахівців у контексті Болонської декларації” (м. Львів, 21–22 листопад 2009 р.), “Гарантії якості, Європейська система передачі і накопичення кредитів та практика імплементації Болонського процесу у різних Європейських країнах” (IV Дніпропетровськ, 16–17 квітня 2004 р.), “Вища освіта в Україні і Болонський процес (м. Київ 12–13 травня 2004 р.). Зазначено заходи, визначаючи необхідність інтеграції вищої освіти і науки України в єдиний європейський освітній та науковий простір на засадах Спільної декларації Європейських міністерств освіти, прийнятої в Болоньї 1 червня 1999 р., ствердили:

1. Необхідність інтеграції національної системи вищої освіти й науки у європейський освітній і науковий простір.
2. Багатоступенева система вищої освіти України в основному відповідає моделі, запропонованій країнами – учасницями Болонського процесу.
3. Зосередити зусилля на апробації системи кредитів, узгодженої Європейською системою перезарахування кредитів (ECTS), де кредит – це одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання; заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів (задокументованої завершеної частини освітньо-професійної програми – навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується у відповідних формах навчального процесу. Також мають місце вибіркові змістові модулі – варіативної частини освітньої кваліфікаційної характеристики, які дають можливість здійснювати підготовку за спеціалізацією певної спеціальності та сприяють академічній мобільності й поглибленій підготовці за напрямами, визначеними характером майбутньої діяльності.
4. Сприяти визначенню національної вищої школи Європейською системою освіти.
5. Передбачити зміну змісту та форм організації роботи державних і недержавних інституцій, що здійснюють контроль якості освіти.
6. Апробувати в умовах національної системи вищої освіти європейські критерії щодо розроблення навчальних планів, співпраці закладів освіти, схем

мобільності та інтегрованих програм навчання, практичної підготовки та наукових досліджень.

За 1993–2003 рр. вищі навчальні заклади України разом з провідними університетами Європи виконали 105 проектів TEMPUS/TACIS. Це дало змогу запровадити спільні навчальні програми, нові проекти управління вищими навчальними закладами, підготувати сучасні підручники, напрацювати підходи до взаємного визначення документів про освіту. Звідси 2005 р. був визначений як проміжний етап моніторингу, а у 2010 р. вирішено повною мірою запровадити принципи Болонської декларації для забезпечення формування якісно нового освітнього середовища.

Організація навчального процесу в сучасному університеті базується на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного та методичного забезпечення, що здатне покласти основу для самостійного творчого опанування й осмислення знань та прояву творчості й дослідницької ініціативи. Тому законодавчими документами сьогодні його визначено в таких межах: бакалавр – не більше ніж 30 годин на тиждень, спеціаліст – 24 години на тиждень, магістр – 15 годин на тиждень. У другій половині дня проводяться індивідуальні заняття за розкладом, консультації, контроль за самостійною роботою тощо. Значна увага приділяється організації, проведенню та контролю за останньою формою роботи. Для успішного запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) – моделі організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів), у вищу освіту України створено: Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, затвердженої наказом № 49 МОН від 23.01.04 р.; Програму проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, затвердженої наказом № 48 МОН України від 23.01.2004 р. Названі документи спрямовані на підвищення рівня дієвості знань.

Висновки. Таким чином, розглянувши основні положення Болонської системи навчання, максими соціального прогресу, дійшли висновків:

- вища освіта є суспільним благом та спільною відповідальністю;
- мобільність студентів, академічного та адміністративного персоналу є основою для створення європейського простору вищої освіти;
- система європейського трансферу кредитів посилює студентську мобільність;
- ECTS швидко стає спільною основою для національних кредитних систем;
- навчання впродовж життя сприяє підвищенню конкурентоспроможності всіх, хто прагне до свого вдосконалення;

- покращення якісних характеристик європейського простору вищої освіти націлене на посилення взаємодій індивідуумів у контексті інтелектуального розвитку;
- міжнародне співробітництво спрямовується на обмін академічними цінностями;
- основні зусилля спрямовуються на забезпечення більш тісних зв'язків між вищою освітою й дослідницькими системами в кожній з країн-учасниць;
- використання досягнень європейського освітнього простору сприяє зміцненню фундаменту для Європи знань;
- розширення співробітництва між ВНЗ служитиме підґрунтям для стимулювання інноваційного потенціалу;
- повна інтеграція реформ забезпечує взаємопроникнення в основні інституційні функції та процеси.

Література

1. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Х., 2004. – 111 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В.Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга, 2004. – 384 с.
3. Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В.Г. Кремень // Дзеркало тижня. – 2003. – № 48 (473). – 13–19 грудня. – С. 4–5.
4. Журавський В.С. Болонський процес – головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З. Згуровський. – К. : Політехнік, 2003 – 200 с.
5. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, Є.І. Сокол, Б.В. Клименко. – Х. : НТУ, 2004. – 144 с.
6. Байденко В.И. Болонский процесс : курс лекцій / В.И. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 208 с.
7. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – К., 2005. – 143 с.
8. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб. : Изд-во Р. Асланова : Юрид. центр Пресс, 2004. – 702 с.
9. Боголіб Т.М. Фінансове забезпечення розвитку вищої освіти і науки в трансформаційний період : монографія / Т.М. Боголіб. – К. : Освіта України, 2006. – 324 с.
10. Болонский процесс: основополагающие материалы: (за период 1988–2005 гг.) / [сост. А.К. Бурцев, В.А. Звонова]. – М. : Финансы и статистика, 2007. – № 86 (2).
11. Болонский процесс: середина пути / [В.И. Байденко, Н.И. Максимов, Н.А. Селезнева и др.]. – М., 2005. – 377 с.
12. Болонський процес : документи / [уклад. З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон та ін.]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 168 с.
13. Болонський процес: Модель структури додатку до диплому / [уклад. З.І. Тимошенко, О.І. Козаченко, А.М. Грехов та ін.]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 72 с.
14. Болонський процес у фактах і документах: (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [упоряд.: М.Ф. Степко та ін.]. – К. ; Т. : Екон. думка, 2003. – 60 с.

15. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти : монографія / [за ред. В.М. Бебика]. – К. : МАУП, 2004. – 196 с.

16. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / [уклад. В.П. Бех, Ю.Л. Малиновський]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 220 с.

17. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для вузів / [М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошуй, М. Язвінська та ін.]. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.

СКВОРЦОВА С.О.

ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Впровадження компетентнісного підходу в практику професійної освіти вже не є дискусійним. Виходячи з вимог ринку праці, випускник вишу повинен не лише володіти знаннями та вміннями з фаху, а мати певний рівень професійної компетентності. Поняття професійної компетентності педагога та його структуру розкривають у своїх дослідженнях В. Адольф, Н. Бібік, О. Біда, М. Євтух, В. Міжеріков, Л. Мітіна, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, Л. Романкова, В. Сластенін, А. Тряпціна, Л. Хомич та ін. Компетенції, що є складовими компетентності педагога, визначають А. Воротникова, Ю. Кулюткин, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Слободчиков, А. Тряпціна. Шляхи підвищення професійної компетентності педагога розглядаються в працях А. Маркової, В. Сластьоніна, А. Щербакова.

У дослідженнях останніх років велика увага приділяється частковим видам професійно-педагогічної компетентності, у яких розглядається методична (В. Адольф, І. Акуленко, А. Кузьминський, Т. Сясіна Н. Тарасенкова та ін.) або дидактико-методична (Л. Коваль, Т. Руденко) компетентність. Дослідники розглядають методичну компетентність, пов'язуючи з викладанням певного навчального предмета. У науковій літературі найбільш представленою є методична компетентність учителя іноземної мови (Є. Азімов, В. Баркасі, К. Без укладників, О. Бігич, М. Йай, Є. Кавнатська, В. Калінін, І. Михалевська, Т. Ощепкова, І. Пінчук та ін.). Дещо менш розробленою є проблема формування методичної компетентності вчителя фізичної культури (М. Данилко, Р. Карпюк, О. Онопрієнко, О. Смакула, А. Черноштан та ін.), вчителя фізики (О. Лебедева, Є. Мисечко, О. Ткаченко, В. Рудніцький та ін.), вчителя математики (І. Акуленко, А. Кузьминський, І. Малова, В. Моторіна, Н. Тарасенкова, А. Щербаков та ін.), вчителя початкової школи (Н. Глузман, Л. Коваль, Т. Руденко та ін.). Більшість дослідників визначають зміст методичної компетентності через її структуру, яка містить методичні знання (гносеологічний компонент), методичні вміння та досвід професійної діяльності (праксеологічний компонент) і досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства (аксіологічний компонент). Між тим слід зазначити, що досі є вчені, які ото-

тожнюють поняття методичної компетентності та методичної компетенції. Тому існує необхідність у поясненні змісту цих понять та їхньої підпорядкованості; з'ясування того, що саме – компетенції чи компетентності – формуються під час навчання у виші; які педагогічні технології доцільно застосовувати для їх формування.

Метою статті є визначення змісту поняття “методична компетентність вчителя”, виокремлення технологій, що мають застосовуватися для формування методичної компетентності, та презентація авторської динамічної моделі процесу формування методичної компетентності вчителя.

Аналіз існуючих підходів до визначення професійної компетентності вчителя [1] дозволив запропонувати таке трактування цього поняття: професійна компетентність – це *властивість особистості*, що виявляється в *здатності* до педагогічної діяльності; професійна компетентність – це *єдність теоретичної й практичної готовності* педагога до здійснення педагогічної діяльності; професійна компетентність – це *спроможність результативно діяти*, ефективно розв’язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності.

Методична компетентність учителя розглядається нами як теоретична й практична готовність до проведення занять з певного предмета за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій), спроможність ефективно розв’язувати стандартні та проблемні методичні завдання.

Узагальнене вміння педагогічно мислити, що передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексійних умінь є змістом теоретичної готовності. Зазначені вміння складені за своєю структурою, і більшість з них можна подати у вигляді композиції вмінь нижчого порядку [2]. Під практичною готовністю майбутнього педагога до проведення уроків ми розуміємо набуття ним досвіду застосування складових теоретичної готовності на практиці: через імітацію майбутньої педагогічної діяльності під час рольових ігор, через проектну діяльність з розв’язання методичних проблем, під час педагогічної практики.

Компетентність розглядається вченими як сформована властивість особистості, тому під час підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі можна лише “впливати” на набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності; формувати можна лише її складові – компетенції. Компетенції – це результат освіти, що виявляється в готовності людини до розв’язування професійних завдань. Таким чином, компетенції – це знання, вміння й досвід діяльності та емоційно-ціннісне ставлення до неї.

В умовах переходу до компетентнісної моделі підготовки особливої актуальності набуває визначення технологій навчання у вищій школі, що реалізують компетентнісний підхід. Педагогічні технології мають бути спрямовані не лише на засвоєння знань і вмінь, які базуються на цих знаннях, але, головне, на набуття майбутніми фахівцями досвіду професійної діяльності. Серед таких технологій слід виділити інтерактивне навчання.

Інтерактивна технологія передбачає навчання в співпраці, шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це навчання, де студент і викладач є рівноправними суб'єктами цього процесу, що реалізовується через вживання рольових і імітаційних ігор, навчання в дискусії.

Для набуття студентами досвіду в майбутній професійній діяльності вже в аудиторних умовах можливо створювати ситуації, що вимагають аналізу діяльності фахівця на окремих етапах процесу, її імітації. Ситуаційне навчання розглядається як навчання, в якому стрижнем є педагогічна ситуація як найменша дидактична одиниця й реалізується шляхом технології інтерактивного навчання [3].

Вочевидь, що для набуття студентами професійних знань та вмінь слід широко впроваджувати технологію проблемного навчання. Функцією проблемного навчання є творче засвоєння змісту навчального матеріалу, набуття досвіду творчої діяльності. Логіка навчального процесу розгортається від створення проблемної ситуації через проблемне завдання, її аналіз і досліду діяльність за розв'язання проблемного завдання.

Метод проектів можна вважати розвитком проблемного методу. На відміну від проблемного навчання, де викладач чітко формулює навчальну проблему або підводить студентів до її формулювання, організовує досліду діяльність з її розв'язання, у проектному навчанні навчальна проблема представлена неявно: тема хоча й задана викладачем, але формулювання проблемного завдання її аналіз і вирішення здійснюються студентами самостійно, спільними зусиллями, внаслідок чого вони повинні отримати реальний продукт у вигляді проекту.

Навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, тим самим забезпечується умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця є знаково-контекстним. Його сутність полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

Сучасний навчальний процес не можна уявити без застосування інформаційних технологій, які надають можливість швидко знайти потрібну інформацію через мережу Інтернет або в електронній бібліотеці, опанувати навчальний матеріал за допомогою технології дистанційного навчання і, нарешті, є засобами

навчання (підготовлена викладачем презентація проектується через мультимедійний проектор на дошку смарт-борд тощо).

Основними організаційними формами навчання у виші є лекція, практичне (семінарське) заняття, самостійна робота студентів та навчальний проект. Ці форми навчання мають різні цілі й можливості для формування окремих компонентів методичної компетентності вчителя. Вочевидь, під час лекції йде вплив лише на гносеологічний компонент, оскільки таким чином у студентів формуються методичні знання. Практичне заняття має дещо ширші можливості впливу не тільки на гносеологічний (методичні знання), а й праксеологічний (методичні вміння та досвід професійної діяльності) та аксіологічний (досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства) компоненти.

Останнім часом близько 60% навчальних годин відводиться на самостійну роботу студентів, і це є виправданим, тому що під час самостійної роботи студент не лише набуває методичних знань та вмінь, а в нього формується емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності. І, нарешті, вплив на всі компоненти методичної компетентності здійснюється під час виконання студентами навчального проекту: вони здобувають нові знання, причому ці знання вже мають особистісний сенс; вони є підставою для набуття студентами методичних умінь, які реалізуються під час створення проекту. Навчальний проект являє собою продукт власної діяльності студента, тому він значною мірою, впливає на набуття ним досвіду емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства. Між тим якість формування окремих компонентів методичної компетентності значною мірою залежить від педагогічних технологій, які застосовуються на кожному з етапів навчання.

Під час лекцій та практичних занять відбувається власне навчальна діяльність студентів. З метою стимулювання пізнавальної активності студентів, лекція має бути проблемною. Виходячи з варіативності навчально-методичних комплектів з певних предметів для загальноосвітньої школи, з існування різних освітніх систем (традиційне навчання, розвивальне навчання тощо), викладач не може й не повинен пропонувати студенту розгляд лише одного з підходів, він має здійснити порівняльний аналіз існуючих методичних підходів. А після їх розгляду слід поставити проблемне завдання “Який з методичних підходів є найбільш доцільним для формування якогось поняття, чи вміння тощо?”. Студент має самостійно визначитися з власною позицією; викладач заохочує студентів до власних оцінювальних суджень.

Для розв’язання проблемного завдання студент повинен опанувати зміст лекції, вивчити додаткову літературу, виконати завдання для самостійної роботи, серед яких є завдання на зіставлення, порівняльний аналіз, і, нарешті, визна-

читися з власною позицією щодо методичного підходу/підходів, які є найбільш доцільними. Завдання для самостійної роботи можуть містити вимогу проілюструвати обраний підхід на конкретних прикладах: при ознайомленні учнів з новим матеріалом, під час роботи над окремою вправою тощо. Таким чином, обравши доцільний, на думку студента, методичний підхід, навчившись його реалізовувати під час розв'язання навчально-методичних завдань, студенти готові для обговорення здобутих результатів на практичному занятті.

Під час практичного заняття студенту надається можливість обґрунтування обраної позиції, він має нагоду проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків або фрагментів роботи над окремими видами завдань. Відстоювання обраної позиції передбачає дискусію, в якій опонентами є товариші по групі та викладач. Таким чином, студенти не відтворюють уже кимось здобуті знання (викладачем, автором підручника чи посібника), а знання, які здобуті власними зусиллями через аналіз і лекційних матеріалів та додаткової літератури, через виконання завдань для самостійної роботи, що вимагали від студента порівняння різних методичних підходів, ілюстрації методики роботи на окремому етапі уроку або над певним завданням відповідно обраному підходу. За таких умов формується предметний контекст майбутньої професійної діяльності.

Практичні заняття повинні мати практико-орієнтований характер: студенти не просто відтворюють знання, які одержані під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність учителя та учнів під час ситуації, що можлива на реальному уроці; здійснюють розбір конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – учителя та учня. Метою практичного заняття є формування в студентів методичних умінь та мінімального досвіду майбутньої професійної діяльності. Провідним видом діяльності студентів має бути квазіпрофесійна, яка передбачає відтворення в аудиторних умовах умов і динаміки реального уроку, стосунків та дій людей, що задіяні в ньому. Найбільш яскрава форма квазіпрофесійної діяльності – імітаційна, рольова гра, а також розв'язування методичних та ситуаційних завдань. У такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Вдосконалення методичних знань та вмінь, набуття досвіду дослідницької, проектної діяльності, мінімального досвіду професійної діяльності відбувається під час створення навчального проекту, який передбачає самостійну (групову роботу) студентів над проблемою представленим змістом. Тут здійснюється навчально-професійна діяльність, в якій контекст змісту навчання ніби зливається з найпрофесійнішою діяльністю, студенти, з одного боку, залишаються в позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – реально ство-

рюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань для практичного застосування (див. табл.).

Таблиця

**Динамічна модель формування
методичної компетентності в майбутніх учителів**

№	Зміст роботи	Форми навчання	Навчальні технології	Методичне забезпечення	Вплив на розвиток окремих компонентів методичної компетентності
1.	Порівняльний аналіз існуючих методичних підходів	Лекція	Проблемне навчання (проблемна лекція)	Тексти, презентації лекцій	Гносеологічний компонент (методичні знання)
2.	Постановка проблеми: визначення методичного підходу, що є найбільш ефективним щодо формування поняття або вміння чи навички	Лекція	Проблемне навчання (проблемна лекція)	Тексти, презентації лекцій	Гносеологічний компонент (методичні знання)
3.	Розв'язування проблеми	Самостійна робота студентів	Проблемне навчання, інформаційні технології	Завдання для самостійної роботи, методичні рекомендації до самостійної роботи	Гносеологічний компонент (методичні знання). Праксеологічний компонент (методичні вміння та досвід професійної діяльності)
4.	Обговорення здобутих результатів	Практичне заняття	Інтерактивне навчання (навчання у дискусії, мозковий штурм)	Плани практичних занять	Праксеологічний компонент (методичні вміння та досвід професійної діяльності)
5.	Ілюстрація окремих методичних підходів у фрагментах уроків або при розв'язуванні методичних завдань	Практичне заняття	Інтерактивне навчання (імітаційні та рольові ігри); ситуаційне навчання	Система методичних та ситуаційних завдань	Праксеологічний компонент (методичні вміння та досвід професійної діяльності). Аксіологічний компонент (досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства)
6.	Застосування обраного методичного підходу	Навчальний проект	Проблемне навчання, проектне навчання	Теми навчальних проектів, методичні рекомендації	Гносеологічний компонент (методичні знання). Праксеологічний компонент (методичні вміння та досвід професійної діяльності). Аксіологічний компонент (досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства)

Висновки. Запропоновану динамічну модель формування методичної компетентності можна застосовувати під час опанування студентами навчальної дисципліни “Методика викладання...”, а подальше дослідження цієї проблеми можливе через її доопрацювання та конкретизацію.

Література

1. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С.О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–96.

2. Скворцова С.О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики / С.О. Скворцова // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. пр. : в 3 т. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2010. – Вип. VIII. – Т. 1: Теорія та методика навчання математики. – С. 119–124.

3. Осадченко І.І. Категоріальна розмежованість понять “технологія навчання” та “методика навчання” / І.І. Осадченко // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 102–108.

ТОКАРЕВА А.В.

УРАХУВАННЯ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТУ ПРИ ПОБУДОВІ МОДЕЛІ ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ

В умовах глобальної інформатизації актуальність питань, пов’язаних з використанням нових інформаційних технологій (НІТ), зокрема, побудовою моделі якості електронного навчання, набувають першорядного значення. Численні теоретичні розробки з використання інформаційних технологій в освіті (Н. Астаф’єва, В. Беспалько, М. Букарева, В. Гриценко, Д. Джонассен, І. Караваєв, І. Масуда, Л. Монахова) свідчать про пошук шляхів підвищення ефективності підготовки сучасних спеціалістів, розробку нових педагогічних інформаційних технологій з опорою на інтенсивні методики оптимізації навчального процесу.

На сьогодні вищі навчальні заклади світу акцентують увагу на використанні електронних форм навчання. Переважна більшість освітніх електронних програм розроблена в країнах Заходу з урахуванням відповідних культурних цінностей. Втім, за даними Оланіран та Агнелло (В. Olaniran & M. Agnello), найбільш потужною є група споживачів Східної Європи, Китаю, Індії, Ірану [6]. Тому питання, пов’язані з урахуванням культурного контексту, зокрема культурно-педагогічного виміру в процесі моделювання електронного навчання, потребують поглибленого вивчення.

Метою статті є обґрунтування необхідності врахування культурного контексту при побудові моделі якості електронного навчання та розробці електронних навчальних ресурсів.

Відзначимо, що зараз велика увага приділяється пошуку умов, які б забезпечували якість освіти на основі інформаційних технологій. Розроблені міжнародні моделі якості електронного навчання здебільшого пов’язані з аналізом ринку та механізмів орієнтації на споживача, поняттями “акредитація” й “інституційні стратегії” [3].

Існуючі моделі можна поділити на дві категорії: ті, що побудовані на емпіричних даних і ті, що базуються на теоретичних розробках. Прикладом першої категорії є модель якості, запропонована Інститутом розвитку вищої освіти “Якість

на лінії: фактори успіху дистанційного навчання” (Institute for Higher Education Policy “Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet – Based Distance Learning” 2000), модель Юнга “Ефективне забезпечення якості навчання з використанням Інтернету” (P. Yeung “Toward an Effective Quality Assurance Model of Web-Based Learning” 2002), модель Волері та Лорда “Вирішальні фактори успішного онлайнового навчання” (T. Volery & D. Lord “Critical success factors in online education” 2000), модель, розроблена Європейською комісією (The BENVIC project by the European Commission 2002), модель, розроблена Консорціумом Слоан (Sloan Consortium Quality Framework 2002), модель Холсеппл та Ли-Поста “Модель успіху Е-навчання” (C. Holsapple & A. Lee-Post “E-learning Success Model” 2006). До другої категорії належить модель Чікерінга та Гемсона “Сім принципів успішної практики” (A. Chickering & Z. Gamson “Seven Principles for Good Practice” 1987), модель Баркера “Керівні принципи досягнення якості в дистанційному навчанні з використанням НІТ” (K. Barker “Quality Guidelines for Technology-Assisted Distance Education” 1999), модель Маршала та Мітчелл “Комплексна модель електронного навчання” (S. Marshall & G. Mitchell “The E-learning Maturity Model” 2000) [5].

У більшості наведених моделей *якість* розглядається у вузькому контексті, пов’язаному з певними аспектами електронного навчання. Саме поняття “якість” є достатньо багатограним та неоднозначним. Але найбільш визнаним є погляд на якість як на процес зміни, який може відбуватися лише за активної участі студентів. У контексті процесуальних підходів якість визначається в поняттях “додана вартість”, “відповідність цілям”, “позитивна зміна” [5].

Переконані, що якість, як багатограний феномен, можна розуміти тільки у зв’язку з тими припущеннями та визначеннями, які надаються цьому феномену певною групою людей у певному культурному контексті. В останні три десятиріччя поняття *культура* й *організаційна культура* були визнані пріоритними у сфері аналізу поведінки людей. Е. Шейн визначає організаційну культуру як “модель основних колективних припущень, які формуються певною групою при вирішенні нею проблем, пов’язаних з процесами адаптації та інтеграції, і які передаються новим членам групи, як спосіб сприйняття, розуміння та реагування при вирішенні подібних проблемних ситуацій” [7].

Так само при використанні нових технологій, зокрема, електронного навчання, важливо пам’ятати, що е-навчання є культурним артефактом, який відображає цінності, очікування та культурні характеристики організації, яка надає електронні послуги. На нашу думку, підвищення якості електронного навчання неодмінно викликає необхідність розпізнання існуючих культурно-педагогічних моделей, а вже тоді розробку культурно-сенситивної моделі якості, яка б базувалася на колективних цінностях, необхідних компетенціях та новому професіоналізмі.

Доцільно також звернути увагу на дослідження провідних антропологів таких, як А. Холл (A. Hall), Г. Хофстед (G. Hofstede), Ф. Тромпенарс (F. Trompenaars), які довели, що поведінку представників різних культур можна порівнювати та протиставляти, використовуючи декілька вимірів. По-перше, це сприйнят-

тя часу. У певних культурах діяльність громади організована з орієнтацією на майбутнє, тоді як в інших – з оглядом на минуле. Іншим виміром є спосіб побудови відносин. Наприклад, представники американської культури мають тенденцію бути дуже індивідуалістичними, тоді як представники індійської культури зорієнтовані на групові відносини. Представниками різних культур по-різному будуються ставлення до навколишнього середовища. “Чи в змозі людина контролювати зовнішні умови, чи те, що трапляється з нею, є справою долі?” Дослідники постійно намагаються розпізнати та з’ясувати ці та інші культурні виміри, але переконані, що вони існують і мають значний вплив на взаємодію та взаєморозуміння між представниками різних культур. Стосовно електронного навчання Мак Логлін (С. McLoughlin) наводить такі приклади того, як нові інформаційні технології можуть містити різні культурні інтерпретації. Так, способи презентації інформації по-різному сприймаються різними культурами: навчання в гіпермедійному середовищі може створювати перешкоди студентам, які звикли до навчання на основі використання проблемних ситуацій. І навпаки, спільні проекти з необхідністю розподілення завдань можуть стати справжнім випробуванням у тих культурах, де викладачу відводиться вирішальна роль при доборі та розподілі завдань.

Культурна відмінність у сприйманні зображення, звуку й слів також впливає на результати навчання. Крім цього, Л. Хендерсон (L. Henderson) виокремлює моделі освітньої парадигми (instructional design paradigms), які, з погляду автора, пов’язані з об’єктивністю результатів навчання. Наприклад, сучасна західна освітня парадигма спирається на ідеї конструктивізму. Однак існує багато країн, які досі використовують філософію інструктивізму як основу навчального процесу. У рамках інструктивізму навчання розглядається як кумулятивне, рецептивне й базується на виконанні вправ та наданні точної відповіді на запитання. Таке навчання не спирається на контекст (відірване від реальної ситуації), передбачає заздалегідь встановлені результати й ставить наголос на репродукуванні, міцності та контролі отриманих знань. З іншого боку, конструктивізм ставить наголос на стимулювальних, контекстуалізованих завданнях, які б створювали дисонанс, моделювали різні стратегії вирішення питань, розвивали рефлексивні здібності, забезпечували оцінний самомоніторинг, тобто персоналізували освітній процес. Спільне навчання, рефлексія й активна участь студентів є важливими компонентами конструктивізму [2]. І хоча обидва підходи містять цінні складові, конструктивізм західних освітніх закладів може не відповідати освітнім традиціям та підходам НІТ користувачів східних культур.

За останні роки на основі антропологічних досліджень були розроблені культурно-педагогічні моделі, в яких вчені спробували перенести культурні вектори у простір електронного навчання. Серед таких моделей зазначимо модель Рівса (T. Reeves’ Multiple Cultural Model, 1992, 1994), модель Рейгелюса (C. Reigeluth’s Model, 1996), модель Колліса, Вінгерхотса та Мунена (B. Collis, J. Vingerhoets and J. Moonen, 1997), модель Хендерсон (L. Henderson Multiple Cultural Model, 1996) [2]. Культурна модель Л. Хендерсон (див. рис.) пропонує

комплексну оцінку освітнього контексту за допомогою шкал, на основі яких будується профіль простору електронного навчання.

←—————→ об’єктивізм		епістемологія	конструктивізм
Освітній процес є всебічним, структурованим та точним, а тести оцінюють рівень отриманих знань.			Освітній процес індивідуально спрямований, а результатом є вміння створювати метакогнітивні навчальні стратегії.
←—————→ інструктивізм		педагогічна філософія	конструктивізм
Наголос ставиться на цілях та завданнях, а біхевіоризм є психологічним підґрунтям.			Наголос ставиться на формуванні метакогнітивного досвіду та навчальних стратегій.
←—————→ біхевіоризм		психологічне підґрунтя	когнітивізм
←—————→ чітко окреслені цілі		цілепокладання	цілі не окреслені
Існують чітко окреслені цілі.			Стимулюється саморозкриття.
←—————→ абстрактний досвід		врахування досвіду	конкретний досвід
Навчання “відірване від контексту”.			Навчання враховує досвід студентів.
←—————→ дидактична		роль викладача	фасилітаційна
Викладач є головним джерелом знань, а лекції – типом навчання.			Викладач є фасилітатором навчального процесу, а студенти – головними авторами.
←—————→ ухвалена викладачем		“гнучкість” навчальних програм	може легко модифікуватись
Викладач організує учбову програму у формі лекцій.			Викладач є розробником програм, в які можна легко вносити зміни.
←—————→ безпомилкове навчання		вартість помилки	навчання на основі досвіду
Студенти повинні заучувати матеріал та видавати безпомилкові відповіді.			Студенти використовують помилки як частину навчального процесу.
←—————→ зовнішнє		джерело мотивації	внутрішнє
Студенти вчать матеріал тому, що це є зовнішньою умовою (необхідність одержати А).			Мотивом навчання є бажання здобути знання.
←—————→ не існує		врахування індивідуальних відмінностей	багатогранне
Чи є необхідність враховувати індивідуальні відмінності, якщо освітній процес чітко структурований?			Освітній процес надає студентам змогу виявляти індивідуальний стиль навчання.
←—————→ не відбувається		вплив студента на навчальний процес	нічим не обмежений
Студенти слідуєть заздалегідь спланованим шляхом.			Студенти навчаються на основі відкриття знань, тобто мають нічим не обмежений вплив на навчальний процес.
←—————→ рецептивна		активність користувача	творча
Студенти мають доступ до змісту навчання, використовуючи різні шляхи.			Студенти залучаються до процесу побудови та розробки навчального процесу.
←—————→ не впроваджується		сумісне навчання	є невід’ємною частиною
Студенти навчаються незалежно один від одного.			Навчання стимулюється сумісними завданнями.
←—————→ не існує		культурна сенситивність	є невід’ємною частиною
Культурні різниці не враховані при розробці НІТ.			Культурні різниці є невід’ємною частиною НІТ.

Рис. Комплексна модель Л. Хендерсон [2]

Модель об'єднує 14 характеристик, за допомогою яких можна встановити, чи збігаються характеристики електронного середовища з очікуваннями представників різних культур. Цей еклектичний багатовимірний підхід може використовуватися як інструмент інтеграції культурних вимірів при створенні моделей електронного середовища та допомагає розробляти навчальні ресурси, які б відображали різні культурні цінності й перспективи, враховували різні стилі навчання та викладання й сприяли підвищенню об'єктивності результатів [4].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що за останні роки вченими були зроблені спроби перенести культурні вектори в контекст електронного навчання, який визнано потужним засобом оптимізації освітнього процесу. Підвищення та гарантія якості самого електронного навчання можливі на основі побудови культурно-сенситивної моделі з урахуванням існуючих культурно-педагогічних вимірів. Комплексна модель, запропонована Л. Хендерсон, може бути використана як інструмент інтеграції культурного контексту при побудові моделі якості електронного навчання, розробці електронного простору та електронних навчальних ресурсів.

Література

1. Артемьева О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильбруд. – Таганрог : Изд-во ТГТУ, 2005. – 91 с.
2. Edmundson E. Decreasing Cultural Disparity in Educational ICTs: Tools and Recommendations / E. Edmundson // Turkish Online of Distance Education-TOJDE. – 2003. – № 4 (3) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: //tojde.anadolu.edu.tr/tojde11/articles/edmundson.Htm.
3. Ethlers U.D. Quality in European e-learning: Handbook on Quality and Standardization in e-learning / U.D. Ethlers, J.M. Pawlowski. – Berlin : Springer, 2006. – P. 1–13.
4. Gunawardena C.N. Culture and Online Education: Handbook of Distance Education / C.N. Gunawardena, P.L. Wilson. – Mahwah ; NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – P. 754–775.
5. Masoumi R. Foundations of Cultural Design in e-learning / R. Masoumi, B. Lindstrom // Internet and Enterprise Management. – 2009. – № 6 (2). – P. 124–142.
6. Olaniran B.A. Globalization, Educational Hegemony, and Higher Education / B.A. Olaniran, M.F. Agnello // Multicultural Education and Technology. – 2008. – № 2 (2). – P. 68–86.
7. Schein E.H. Organizational Culture and Leadership / E.H. Schein. – San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers, 2004 – 494 p.

ШЕПЛЯКОВА І.О.

ДО ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ПРАВОВИЗНАВЦІВ

Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня висувають високі вимоги до особистості педагога. І, передусім, це готовність фахівця до динамічної діяльності, мобільності при збереженні базисних фундаментальних основ – аксіологічних ідей педагогіки. Адже педагогічна діяльність являє собою особли-

вий рівень реалізації ціннісних імперативів виховання та належить до таких, де особливо значущою є залежність результативності діяльності від характеру ціннісних орієнтацій її суб'єкта.

Важливість та актуальність для педагогіки проблеми орієнтації студентської молоді на соціально значущі цінності зумовлені суперечливою ситуацією розвитку сучасного суспільства, існуванням суперечностей між інтересами суспільства в цілому і його окремими складовими; між соціально значущим ідеалом і реально існуючою системою цінностей; а у сфері освіти – між теоретичною орієнтацією на гуманізацію педагогічного процесу та практикою навчання, що недостатньо реалізує аксіологічні аспекти формування та становлення особистості.

Отже, розвиток педагогіки і як науки, і як системи освіти пов'язаний з якісною зміною змісту та форм освітнього процесу. На необхідності таких змін наголошують представники педагогічної громадськості. Так, М. Подберезський підкреслює, що “настає такий етап розвитку наукового знання, коли виникає потреба в перегляді деяких звичних, традиційно усталених явищ, підходів, понять” [4, с. 4]. Без сумніву, до цього ряду належить і проблема розвитку аксіологічного потенціалу студентів загалом та майбутніх викладачів-правознавців зокрема. У свою чергу, прогнозування розвитку навчально-виховного явища є неможливим без діагностики розвитку особистості студента – майбутнього педагога-правознавця.

Мета статті – розкрити зміст та значення діагностики для вирішення проблеми розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх викладачів правових дисциплін.

Проблема розвитку аксіологічного потенціалу студентів знаходить відображення в працях вітчизняних та зарубіжних учених, науковців, дослідників. Теоретико-методологічну базу психолого-педагогічного аспекту теорії цінностей створено такими вченими, як Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. Сухомлинський, В. Тугарінов, І. Бех, Є. Бондаревська, Л. Божович, М. Васильєва, В. Гриньова, А. Гусейнова, І. Зязюн та ін. Вони ввели до теорії цінностей основні категоріальні поняття, провели їх класифікацію за освітніми та педагогічними критеріями.

Зміст професійної правової підготовки, тісно пов'язаний з проблемою діагностики та розвитку аксіологічного потенціалу особистості педагога-правознавця, розкрито в працях А. Губи, В. Лозової, Л. Макар, М. Подберезького, А. Прокопенко, І. Прокопенко, В. Сластьоніна та ін.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціологічної, юридичної літератури дозволяє визначити діагностику (у перекладі з грецької “здатність розпізнавати”) як особливий вид пізнання, що знаходиться між науковим знанням сутності і пізнанням поодинокого явища. Результатом такого пізнання є діагноз, тобто висновок про належність сутності, вираженої в поодинокому, до

визначеного наукою класу. Отже, діагностика – це загальний спосіб отримання вичерпної інформації про об'єкт або процес, який вивчають.

Важливим складником діагностики, як зауважує А. Прокопенко, є прогнозування, тобто наукове передбачення подальшого розвитку педагогічних об'єктів на основі отримання достовірної випереджальної інформації з метою оптимізації змісту, методів, засобів і організаційних форм навчально-виховної діяльності. Педагогічний прогноз – це оцінка перспективи отримання заданого навчального результату [5, с. 72].

Сучасні дослідники наголошують, що для педагога діагностика виконує принаймні дві ролі: за допомогою діагностики простежується результативність роботи студента і викладача; у процесі пізнання діагностика перетворюється на інструмент впливу на розвиток особистості [2, с. 37]. Отже, з одного боку, діагностика спрямована на з'ясування зовнішніх обставин життя студентів, з іншого – для діагностики принциповим є вивчення внутрішнього світу студента. При цьому пізнання студента не є самоціллю. Метою такого пізнання є розвиток індивідуальних здібностей і задатків кожного студента шляхом створення оптимальних умов для його професійного навчання.

Поняття навчання в педагогічному ВНЗ означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, особистісних якостей, професійних умінь [1, с. 5]. Безумовно, зміст освіти в педагогічному ВНЗ у тому числі сприяє формуванню в студентів уявлень про ціннісні орієнтації, що впливають на дії членів суспільства. А, як зазначалося, саме вироблення свідомих ідеалів та переконань майбутнього педагога є одним з найважливіших завдань професійно-педагогічної освіти на теперішньому етапі її розвитку [6, с. 231].

Для вирішення цієї складної педагогічної проблеми викладачу ВНЗ потрібні не лише знання з предмета та методики навчання, а й уміння спрямовувати свою діяльність на формування особистості студента. Педагогічна діяльність повинна плануватися та здійснюватися, розраховуючи на конкретний результат, і мати свою ієрархію цілей. Отже, педагогічна діяльність повинна відповідати логіці індивідуального розвитку студентів. При цьому прогнозування навчально-виховного процесу є неможливим без діагностики розвитку особистості студента, перш за все, у контексті проблеми, що вивчається, – розвитку його аксіологічного потенціалу.

Дослідник у педагогічному прогнозуванні виходить не з реального стану, а з припущення про основні тенденції розвитку процесу. На нашу думку, для того, щоб передбачити (спрогнозувати) розвиток виховного явища, по-перше, необхідно зафіксувати, тобто діагностувати, його сучасний стан; по-друге, виявити внутрішні та зовнішні чинники, що можуть впливати на явище й зумовлювати його зміни в майбутньому.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми вивчення особистості дає змогу зробити висновок про те, що для виявлення ціннісних орієнтацій осо-

бистості майбутнього викладача-правознавця доцільно використовувати комплекс методик, які в сукупності складатимуть спеціальну діагностичну програму. Ці методики повинні бути адекватними цілям та завданням дослідження, а саме розвитку аксіологічного потенціалу майбутнього викладача-правознавця. Вважаємо, до них доцільно віднести:

- методику незакінчених речень, що має ряд переваг порівняно зі звичайним анкетним опитуванням. По-перше, вона розрахована на отримання першої, невдаваної реакції, оскільки тут ніби задається ритм відповіді, створюється сильніший настрій до її відтворення. По-друге, психологічно полегшується робота випробовуваного, в неї вноситься елемент новизни, а тому відбувається більш емоційне включення. По-третє, ця методика дозволяє торкнутися аспектів і ситуацій, які у формі запитань звучать надумано й надмірно серйозно;

- спостереження – найважливіший метод збору первинної інформації, оскільки є організованим сприйняттям процесів і явищ, пов'язаних із цілеспрямованим формуванням особистості студента. На нашу думку, доцільніше використовувати не просте, а включене спостереження. Воно є більш продуктивним і дозволяє аналізувати процес ніби зсередини. Дослідники при цьому є безпосередніми учасниками, а нерідко й організаторами виховного процесу. Вважаємо, що найбільш надійними є результати спостереження в ситуаціях вільного вибору. Ситуації вільного вибору виникають, коли студенти не відчувають тиску зовнішніх правил і в поведінці орієнтуються на внутрішньо приємні норми (наприклад, зазначені ситуації можуть бути створені в неформальному спілкуванні, в позааудиторній роботі зі студентами);

- вербальну методику – це створення діагностичних ситуацій, коли чітко виявляються емоційні оцінки й мотивування. Прикладом є розповідь або словесний звіт. У процесі таких ситуацій можна виявити емоційно забарвлені мотивування діяльності, а також етичні оцінки, в яких виступає предметна спрямованість почуттів студентів;

- бесіду – діагностичний метод, що дозволяє оцінити емоційне реагування студентів. Відомо, що особистість приймає і привласнює лише ті соціальні цінності, які є для неї значущими. У свою чергу, про значущі для особистості соціальні цінності сигналізують її емоційні переживання. Отже, емоційні переживання, загострюючи всі пізнавальні процеси, стають головними провідниками соціальних цінностей ззовні всередину особистості вихованця. Тому про дійсність виховного процесу можна судити за емоційними переживаннями студентів – учасників цього процесу. Саме в бесіді легше з'ясувати мотиви поведінки студентів, проникнути в найглибші рівні їх ціннісних відносин. Як і анкета, бесіда може включати як прямі, так і непрямі запитання. Зіставлення відповідей на прямі та непрямі запитання підвищують надійність діагностичного висновку;

– метод творів, зі змісту яких можна отримати дані про моральні уявлення студента, його емоційно-етичне ставлення до дійсності, що при нагоді знайдуть прояв і в його діях;

– прийом дилем, коли студенти обґрунтовують свій вибір однієї з двох можливостей, що дозволяє визначити ціннісні орієнтації людини. Важливо, щоб дилема мала стосунок до реального життя студента, включала запитання морального змісту тощо [3, с. 131];

– опитування – метод діагностики, який дозволяє вивчити відносини й мотиви студентів, зібрати інформацію про значущі для студентів події, про їх наміри та плани, думки й оцінки соціальних явищ. Запитання можуть задаватися або письмово (в анкетах або в опитуваннях-творах), або усно (інтерв'ю або бесіда).

Висновки. Розвиток ціннісних орієнтацій є неможливим без діагностики особистості студента. Аналіз отриманих даних дасть можливість, по-перше, визначити рівень сформованості ставлення студентів до етико-правових категорій, що становлять ціннісно-змістовне ядро аксіологічного потенціалу майбутнього викладача правових дисциплін; по-друге, використати результати діагностики в подальшій організації процесу орієнтації студентів на цінності свободи, справедливості, обов'язку та відповідальності.

Література

1. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – С. 5–26.
2. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
3. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
4. Модульна технологія загально правової підготовки студента : навч.-метод. посіб. / [М.К. Подберезський, М.П. Васильєва, М.І. Городиський та ін. ; за заг. ред. М.К. Подберезського]. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2008. – С. 4–19.
5. Прокопенко А.І. Діагностична функція моніторингу якості роботи вищого навчального закладу / А.І. Прокопенко // Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика : матер. наук.-практ. конф. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2010. – С. 71–73.
6. Шемигон Н.Ю. Професійно-ціннісні орієнтації як структурний елемент професійної підготовки майбутніх педагогів / Н.Ю. Шемигон // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Х. ; Луганськ : СтильІздат, 2004. – С. 229–235.

ЯЦЕНКО О.М

ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЇ ВІРИ Й НЕОБХІДНІСТЬ ЇХНЬОГО ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ

В умовах сучасної демократизації й оновлення суспільства істотно змінилися погляди на духовні цінності та моральні орієнтири молодого покоління. На фоні втрати колишнього престижу освіти спостерігаємо певні негативні явища в

192

житті людей, які є також відлунням і наслідками недоліків сучасної системи підготовки фахівців. Звідси виникає необхідність продуманої системи роботи, використання в педагогічній практиці, поряд з інноваціями, досвіду у сфері навчання й виховання, накопиченого впродовж століть у нашій країні. Повернення в глибини історії, звернення до багатой педагогічної спадщини, до кращих народних традицій можуть підказати багато корисного для вдосконалення навчально-виховного процесу.

Актуальність проблеми зумовлена зростанням уваги до традицій релігійного (православного) виховання при створенні нових освітніх та виховних програм і недостатньою розробленістю його теоретико-методологічних основ і практики.

Дослідженням виховної функції релігії з метою адаптації індивіда до суспільної системи, поясненням правил існування та вмінням їх дотримуватися в своїх теологічних працях приділяли увагу Іоан Златоуст, Климент Олександрійський, Св. Іустин, у російській філософській думці В.В. Розанов, В.С. Соловйов, П.Д. Юркевич, науковці сучасного періоду В.Л. Сизоненко, М.І. Беленкова, О.Г. Романовський.

Мета статті – розкрити педагогічну спрямованість основ православної віри й необхідність їхнього використання в сучасній системі підготовки кадрів.

Майбутнє України сьогодні залежить від того, які фахівці стануть керманічами й будуть працювати у її важливих галузях. “Держава має гостру потребу у створенні такої прошарку управлінської еліти, таких лідерів на виробництві, у державних і громадських структурах, у соціальній сфері, які поєднували в собі високий професіоналізм з відповідними духовно-моральними якостями” [1, с. 8]. Саме духовність повинна бути основою тісних відносин людей у нашому суспільстві.

Терміну “духовність” сьогодні почали приділяти багато уваги. Він став дуже популярним, але наповнюється при цьому різним змістом. Багато вчених, педагогів вкладають у це слово поняття культури, творчості, моральності, інтелектуальності тощо. Під поняттям “духовна людина” мається на увазі людина, яка розвиває свої розумові здібності: вченого, художника, поета, актора. На жаль, мало хто з дослідників бачить у цьому щось нематеріальне, пов’язане з Богом. Керуючись такими підходами, ми повертаємося до позицій вируючих у нашій країні руйнівних років атеїзму.

Законодавчі акти України останніх років регламентують відносини освіти, що має світський характер, і церкви, яка відокремлена від держави, однак треба зауважити, не відокремлена від суспільства. Соціологічні дослідження останніх років свідчать, що найчисленнішою (11 790 парафій) є Українська православна церква, мережа якої становить 67,4% православних громад країни. Упродовж тільки 2009 р. кількість релігійних громад УПЦ збільшилася на 251 одиницю. Сьогодні ця церква має 179 монастирів, 34 братства, 20 духовних навчальних

закладів, 13 місій та 4256 недільних шкіл. У цьому контексті збільшується значущість релігійної (православної) традиції як культуродоцільної для сучасної системи виховання та освіти, в основі якої будуть духовні, моральні цінності.

Аналіз потенціалу традиційних освітніх систем дає змогу зробити висновки про те, що релігійні уявлення, педагогічні й антропологічні за своєю суттю, були концептуальною базою для теорії та практики освітньо-виховного процесу протягом значної частини людської історії. Спираючись на дослідження М.В. Резіної, можна виділити п'ять періодів становлення й розвитку релігійної та православної освіти на Русі:

I період – церковний (X ст. – друга половина XVII ст.) – від прийняття християнства до реформ Олексія Михайловича. Цей період в історії вітчизняної освіти характеризується становленням християнства в православній догмі. Це значною мірою визначило вектор розвитку руського просвітництва, яке майже до XVIII ст. розвивалося як духовно-релігійне, й основні уявлення в цей час пов'язувалися з пануванням віри над розумом.

II період – державний (поч. XVIII – друга половина XIX ст.) – від реформ Петра I до реформ Олександра II. У державній, суспільній, культурній та освітній сферах провідними були ідеї секуляризації. Затвердження світськості привнесло у вітчизняну педагогіку уявлення про особистість людини, поставивши питання про “філософію серця” (Г.С. Сковорода) не стільки в релігійному плані, скільки в контексті загальнокультурного розвитку людини. Ліберальні настрої XIX ст. стимулювали розробку поняття свободи в освітньо-виховному процесі й поглиблення уявлень про індивідуалізацію навчання та виховання, перетворення того, кого навчають, з об'єкта в суб'єкт педагогіки.

III період – суспільний (1861–1917 рр.) – від відміни кріпосного права до Жовтня 1917 р. Розповсюдження раціоналізму, розвиток просвітництва, зростання демократичних настроїв приводить до пошуку позацерковних ідей, вивчення філософії, розвитку педагогіки. У цей період Л.М. Толстой розробляє концепцію “вільного виховання”, філософію й педагогіку ненасильства, засновані на християнській етиці.

У вітчизняній педагогіці XIX ст. були актуалізовані традиційні цінності. Шляхом прийняття на державному рівні ідеологічної установки “Православ'я. Самодержавство. Народність”, яка разом з ідеями слов'янофілів про необхідність переломлення наукових знань через православну картину світу слугувала стимулом до розвитку народної школи, зокрема сільської в церковно-приходській формі.

IV період – суспільний, “дисидентський” (1917–1991 рр.) – від приходу до влади більшовиків до падіння радянської соціалістичної системи. У ситуації панування атеїстичної доктрини великі надії поклалися на педагогіку й систему виховання на фоні повного заперечення традицій релігійної педагогіки. У часи соціокультурних трансформацій, духовної кризи та насадження радянською

владою войовничого атеїзму, масової руйнації церков стали особливо значущими філософські, філософсько-релігійні й педагогічні дослідження вітчизняних науковців в еміграції. Вони бачили традиційну для держави освітньо-виховну парадигму в її первинному, істинно-християнському змісті, однак у світі новітніх досягнень філософії, психології, педагогіки.

У період – суспільний, період “відродження” (сучасний період): характеризується умовами демократизації й гуманізації суспільства, поверненням втрачених традицій, зростанням інтересу до релігії та духовно-морального виховання, до витоків віри.

Уся історія людства свідчить про те, що прагнення людини до релігії природне, тому є невикорінним. “Україна – країна, де християнська Істина й Одкровення присутні тисячоліттями” [2, с. 135]. Досить тривалий час, перебуваючи в межах східнослов’янського культурного та цивілізаційного простору, вона безпосередньо стикалась із західноєвропейською цивілізацією та мусульманським світом, відчуваючи їхні різноманітні впливи. Свою ж цивілізаційну ідентичність Україна відстоювала завзято. Боротьба за свою етнічну та культурну самобутність відбувалась під гаслами збереження православ’я. Люди залишалися віруючими та вводили в релігійну віру підрастаюче покоління. Як наслідок, можна говорити про високий рівень укоріненості релігії в суспільстві, що, у свою чергу, є важливою педагогічною проблемою, адже сучасне відродження релігійності відбувається тоді, коли країна взяла курс на ринкову економіку та західні ліберальні цінності. Ці всі процеси є досить резонуючими. Досить важко уявити поєднання культу багатства, прагнення насолоди, нескінченної молодості, поширюваний у громадянському суспільстві засобами масової інформації й комунікації з надіями відродити духовність у її православному варіанті. Саме нехтування земними задоволеннями й комфортом, домінування духовного над матеріальним, прагнення духовно-морального наближення до Бога є визнаними й безперечними в православ’ї.

Якщо питання про використання основ релігійного (православного) віросповідання у вихованні ще більш-менш знаходить підтримку у фахівців, то постановка питання про православну науку багато хто вважає неправомірним. Така думка виникає тому, що постулат “сучасний науковий світогляд є єдиним і об’єктивним світоглядом” прищеплювався суспільству впродовж довгих років. Разом з тим найвідоміший історик науки і видатний геолог ХХ ст. В.І. Вернадський пише: “Наковий світогляд неє науково істинне уявлення про Всесвіт – його ми не маємо...” [3, с. 73]. Отже, сучасна цивілізація віддає перевагу науці, вважаючи її дані об’єктивною істиною в останній інстанції. Але чи може бути розум без серця, без змісту, без благодаті, і чи не його руйнівну силу ми негативно спостерігаємо й болісно відчуваємо сьогодні. Для таких країн, як Росія, Україна та Білорусь, у яких рівень науково-технічної освіти є дуже високим, питання формування православного світогляду найбільш актуальне. Хоча ця осві-

та за останні роки мала багато труднощів, але ж майбутнє цих країн однозначно пов'язане з новітніми промисловими та інформаційними технологіями.

На нашу думку основні принципи релігійної (православної) педагогіки, які відображають різні аспекти буття й пізнання (онтологічний, гносеологічний, антропологічний, аксіологічний, етичний, естетичний), можливо та необхідно враховувати при теоретико-методологічних розробках і пошуку адекватних методик у процесі підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців: світ створено Богом; Істина пізнається через пізнання Бога; людина – поєднання духу, душі й тіла; Свобода є невід'ємною частиною духовно-морального самовизначення людини; Серце є зосередженням духовно-морального змісту людини; основоположний принцип життя – Любов; національне самопізнання й патріотизм як завдання духовно-морального розвитку особистості.

Висновки. На сучасному етапі модернізації вітчизняної освіти, визначення ціннісних орієнтацій проблема релігійного (православного) виховання й освіти в процесі підготовки фахівців стає все більше актуальною та потребує теоретико-методологічних розробок і пошуку відповідних методик. Традиції православ'я мають великий педагогічний потенціал, співзвучні сучасній освітній парадигмі й мають теоретичне та практичне значення для формування духовно-моральних орієнтирів особистості.

Література

1. Сизоненко В.Л. Новая философия Библии в XXI веке / В.Л. Сизоненко, М.И. Беленкова, А.Г. Романовский. – Харьков, 2005. – 544 с.
2. Рязанова Л.С. Релігійне відродження в Україні: соціокультурний контекст / Л.С. Рязанова. – К. : Біла криниця, 2004. – 240 с.
3. Труды по всеобщей истории науки. – М. : Наука, 1998. – С. 73–74.
4. Разина М.В. Эволюция религиозного (православного) воспитания как социокультурный феномен / М.В. Разина // Культурология: исследования и материалы. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2005. – 25 с.
5. Яцюк М. Відродження православної церкви на Харківщині в період фашистської окупації: уявне і реальне // Вісник Харківського Національного Університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Теорія культури і філософія науки. Тематичний випуск “Шляхи релігії в ХХ–ХХІ століттях”. – Х., 2006. – № 714/2006. – С. 94–100.
6. Офіційний сайт Державного комітету України у справах національностей та релігій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.scnm.gov.ua/>.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

ВАЙНОВСЬКА М.К.

ТЕХНОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СЛОВЕСНОЇ ТКАНИНИ ТЕКСТУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Одним із стратегічних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., є створення умов для формування професійної культури вчителя.

Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі, інтелектуалізація праці, гуманізація та демократизація суспільства зумовлюють зростання соціальної ролі творчої особистості вчителя з високим рівнем духовності й загальної культури, творця нових цінностей, нових моральних якостей у складному сучасному соціумі.

Це вимагає спеціальної підготовки вчителя до організації такого педагогічного процесу, в якому і вчитель, і учні – співтворці, дослідники, партнери. Особливого значення серед предметів гуманітарного циклу набуває література як мистецтво слова. Вчитель світової літератури має прищепити школярам художній смак, сформувати читацькі навички, навчити оцінювати художній твір за естетичними критеріями, щоб вони могли спілкуватися з мистецтвом.

Недаремно в проєкті Концепції літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі зазначено: “Література містить в собі величезний виховний потенціал, який потрібно ефективно використовувати для формування особистісних якостей учнів... мистецтво слова не можна сприймати безпосередньо як “підручник життя”. Мистецтво має свої закони, відмінні від реальності, і мистецтво не є ілюстрацією до тих чи тих життєвих ситуацій. Але велика сила мистецтва в тому, що через прилучення до прекрасного воно може надихати людину до оновлення й покращення життя, дати моральну основу для вибору життєвої позиції. Художня література як вид мистецтва утверджує високі гуманістичні цінності... Література здатна спонукати особистість до одухотворення реальності, до пошуку високого морального змісту в житті, до осмислення себе (через культуру) в складному й суперечливому світі...” [6, с. 4].

З погляду нашого дослідження очевидна необхідність підготовки вчителя світової літератури до впровадження новітніх технологій вивчення та аналізу художнього твору на уроці літератури, до встановлення відповідності усіх його частин, розкриття авторського задуму, ідеї твору.

Технологія дослідження словесної тканини тексту художнього твору на уроках літератури повинна поряд із традиційними видами аналізу (пообразний,

проблемно-тематичний, проблемно-пошуковий, “за автором” або композиційний, філологічний, структурно-стильовий, лінгвістичний), вводити інноваційні. Саме технологія дослідження словесної тканини тексту художнього твору дає можливість: “побачити”, читаючи, внутрішній стан героя; виховати “внутрішній” зір учня – читача; знайти і відчувти “живе слово” в підтексті; викликати позитивний душевний стан школяра; розвинути внутрішнє чуття, інтуїцію; відчувти авторську позицію, ставлення, оцінку; дослідити окремі мікрочастини тексту художнього твору; з’ясувати непомітні штрихи, деталі, описи; проаналізувати “внутрішній” і “зовнішній” стан героя, встановити їх схожість і відмінність у характеристиці; визначити моральні уроки, художню текстуру.

У цій технології йдеться не про загальний аналіз тексту художнього твору, а про дослідження словесної тканини, коли треба не тільки знаходити спільне і відмінне у його канві, але й розуміти авторський підтекст, в якому прихований зміст, що не збігається з прямим змістом тексту, а вказує на особливий літературний фон, що розсіяний, криється у натяках, деталях і ремінісценціях. Ця технологія спрямовує до дослідження роз’єданого, дистанційного, розкиданого у всьому тексті твору матеріалу (ланцюжків), щоб створити єдине ціле в складному взаємопоєднанні, що підкреслює нове, більш глибоке за змістом, художнє освоєння дійсності – підтекст (за принципом айсберга, тільки маленька його частина на поверхні, а все інше сховане під водою).

Відомі педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський підкреслювали необхідність підготовки вчителя літератури до роботи з текстом художнього твору, підвищення його педагогічної майстерності.

Розвитку мистецької та літературної освіти приділяли велику увагу С. Волков, А. Лісовський; проблемам підготовки вчителя літератури – І. Богданова, В. Денисенко; розвитку художньо-естетичної культури вчителя-філолога Н. Миропольська, О. Семенов, В. Швирка; питанню інтерпретації художніх творів – М. Ярмаченко, І. Кузнецова, В. Кухаренко, А. Канарський.

Це дає можливість вказати на окремі суперечності між набуттям учителями літератури теоретичних знань щодо проведення дослідження словесної тканини тексту та відсутністю практичного досвіду вирішення цих питань у загальноосвітній школі; між епізодичним розглядом цієї проблеми та необхідністю створення цілеспрямованої системи; відсутністю створеної комплексної програми підготовки вчителів світової літератури до проведення дослідження словесної тканини тексту художнього твору в навчально-виховному процесі.

Мета статі – розкрити важливість значення технології дослідження словесної тканини тексту художнього твору, обґрунтувати необхідність підготовки вчителя до її впровадження.

У ході дослідження нам вдалося з’ясувати, що для ефективної підготовки вчителів світової літератури до проведення дослідження словесної тканини тексту художнього твору на основі внутрішньої структури слід з’ясувати такі три

важливі групи явищ: зв'язку і відношень між реченнями тексту; системою одиниць, які займають проміжне становище між реченням і текстом; від порівняно невеликих, типу “надфазової єдності”; до просторових частин, які вирізняються за композиційно-функціональною ознакою; властивості, які характерні тексту як цілому.

Текст художнього твору – це універсальний простір, де в спільній діяльності вчителя й учня знаходиться гармонія змісту, його особливий графічний вигляд, естетична взаємодія, коли людина входить у світову культуру через рідну мову. Вчитель світової літератури має справу із перекладними творами світової літератури, в цьому і є особливість викладання цього предмета, “...для перекладного твору характерний своєрідний комунікативний ланцюжок, який включає п'ять елементів: автор → текст, чужомовний → переклади → текст рідною мовою → читач → інофон” [8, с. 4].

Очевидно, що художній переклад має специфічну пізнавальну цінність, пов'язану з інокультурною природою тексту. “Переклад завжди – тією чи іншою мірою вікно в інший світ, у світ іншого народу...” [10, с. 4].

Виходить, що за допомогою рідного слова вчитель світової літератури має спрямувати учня до відчуття духу твору, визначити його ідею, збагнути моральні цінності, духовно-лексичний підтекст, навчити вловлювати кожний відтінок слова, його значення, бо тільки розуміння слова, мовних зворотів, змістових навантажень слів-символів (типу життя – смерть) можна впливати на читацьку уяву.

Не випадково особливої уваги слову надавав В.О. Сухомлинський: “Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити її...” [12, с. 167].

Нам імпонує думка О. Потебні, який зазначав: “Той, хто слухає, може значно краще за того, хто говорить, зрозуміти те, що приховано за словом, а читач може значно краще за самого поета осягнути ідею його твору. Сутність, сила такого твору не в тому, що зрозумів під тим автор, а в тому, як він діє на читача або глядача, значить, у невичерпному, можливому його змісті... Заслуга митця зовсім не в тому мінімумі змісту, який думався йому при створенні, а у певній гнучкості образу, в силі внутрішньої форми збуджувати найрізноманітніший зміст” [11, с. 181–182].

Художній твір – відкрита система, у якій є можливості збагнути змальований світ, розмірковуючи, “побачити”, читаючи, відчуті внутрішній стан героя, знайти “живе слово” в підтексті й на поверхні тексту, отримати моральні уроки.

Дослідження словесної тканини художнього твору орієнтує на діалог з читачем, що передбачає взаєморозуміння між учасниками спілкування.

Важливим завданням для вчителя світової літератури є те, щоб уміло включити учнів у співпереживання (проживання), дослідження окремих мікро-частинок тексту, щоб виявити авторський задум.

Особливістю у викладанні світової літератури є проблемне спілкування, яке розкриває можливість розвитку потреби в духовному спілкуванні, через яке можна оцінювати вчинки та дії героїв художнього твору.

На долю сучасного педагога випала важлива місія: врятувати покоління від втрати духовних орієнтирів, допомогти розпізнати справжні життєві цінності, запобігти моральній деградації.

М.М. Бахтін зазначає, що можна вести людину до збільшення духу через почуття, "...внутрішнє переживання і душевне ціле можуть бути конкретно пережиті – сприйняті внутрішньо – або в категорії я-для-себе, або в категорії інший-для-мене, тобто або як моє переживання, або як переживання цієї певної єдиної іншої людини..." [2, с. 26].

Як бачимо, тільки технологія дослідження словесної тканини тексту художнього твору може "збільшити дух через почуття", заговорити мовою образів. Як приклад опoетизованого злиття природи й сили та духу людського, є повість Миколи Гоголя "Тарас Бульба".

Микола Гоголь у повісті "Тарас Бульба" виступає як патріот, глибокий знавець рідної культури, традицій, мови, він утверджує ідеї вірності рідної землі та християнським ідеалам.

Переосмислюючи історичні події, шукає ідеї, актуальні сучаснику, показує духовну єдність народу, приклад служіння Батьківщині.

Письменник не просто описує події, а проникає глибоко в душі своїх героїв. "...Мовою образів художник говорить про те ж, що й передова думка епохи... Він втілює її образно..." [3, с. 57]. Вражає сцена нічного спілкування матері з синами: "Ніч... оповила небо..." [14, с. 129]; "мати припадала до узголів'я любих синів своїх..."; "вона розчісувала гребінцем їхні.. покошлатані кучері й змочувала їх слізьми..."; "дивилася на них уся, дивилася всіма почуттями, вся перетворилася в один зір..." [14, с. 130]. Вся любов, всі почуття, все, що є ніжного й пристрасного в жінці, все обернулося в неї на саме материнське почуття" [14, с. 130].

Мати, як чайка, лебідка милувалася своїми синочками, говорила з ними. Тільки два німих свідки: ніч і місяць – бачили її сльози, чули голосіння.

Материнські "сльози спинилися в зморшках...", коли "вона з запалом, з пристрасстю, з слізьми, як степова чайка, вилялася над своїми дітьми..." [14, с. 130].

Тільки єдиний німий свідок "...місяць з високості неба давно вже осяяв весь двір" [14, с. 130]. Місяць, холодний спостерігач, підсилює материнські почуття, ніжні, теплі, віддані (див. рис.).

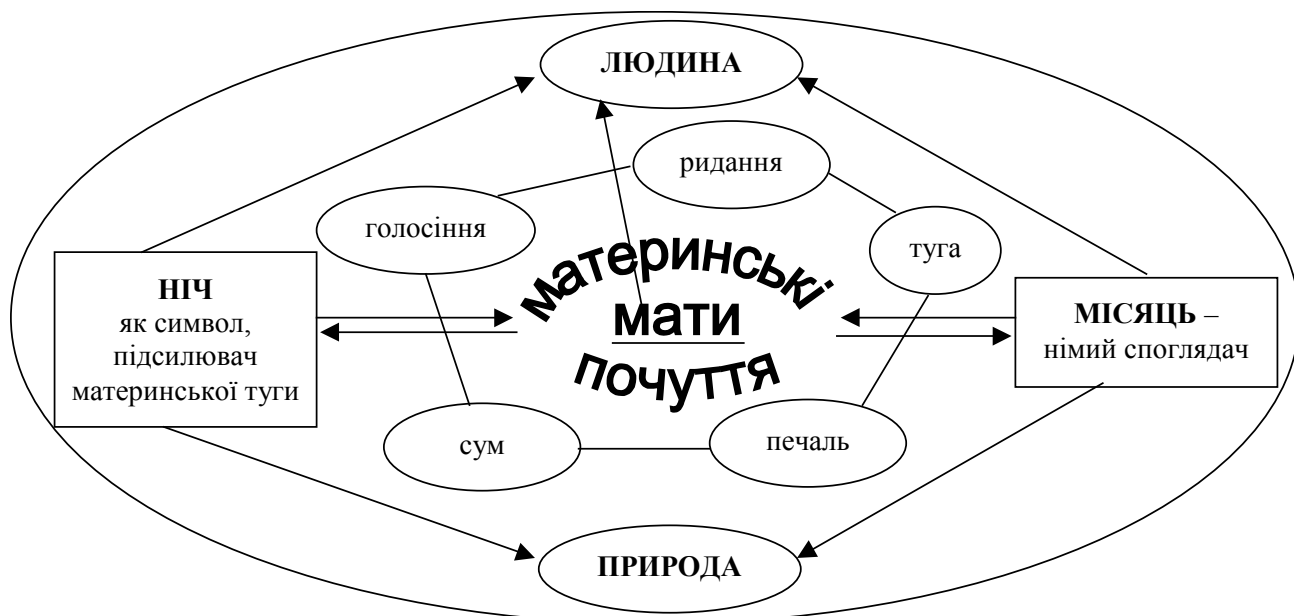


Рис.

Бульба просив дружину благословити дітей: “Моли Бога, щоб вони воювали хоробро..., щоб стояли завжди за віру Христову, а як ні – нехай краще пропадуть, щоб і духу їх не було на світі!” [14, с. 131].

Тарас Бульба кличе синів до матері для благословення: “молитва материна і на воді, і на землі рятує”. Обійняла синів, витягла два образки, наділа. Звучать слова матері: “Нехай боронить вас...Божа мати...” [14, с. 131].

Мати прощалася із синами, “кинулася до меншого”, “схопила за стремено”, “припала до сідла”, “вибігла за ворота”, “спинила коня”, “обняла одного з синів”.

Автор розуміє душевні порухи своїх героїв.

Сум, тривогу, розставання автор підкреслює словами: “молоді козаки їхали смутно й стримували сльози” [14, с. 132]. Природа сумувала разом із героями повісті та й “день був сірий”, “птахи щебетали якось безладно”.

Все залишилося позаду. Символічно височіє “журавель над криницею”, він “самотньо стирчить у небі”. Зрозумілим стає авторський підтекст: мати одна, самотня, провела й чоловіка, й синів і більше ніколи їх не побачить.

“Самотній журавель” – одинока мати – символічний зв’язок.

Як бачимо, опис ночі, як пейзажу, має приховані асоціації, підсилює материнські почуття: тривогу, сум, біль, тугу, печаль, передчуття втрати, ридання; місяць як німий спостерігач, без почуттів, як стверджувач неминучого факту загибелі синів, що є надтекстовою основою: зв’язок між текстовими образами й позатекстовою реальністю. Це спонукає читача до “домислення”, “достворення”, яке виникає поза бажанням, волею і задумом автора. Крім того, велику силу має підтекст, необхідний для підтвердження духовного стану персонажа.

Таким чином, вимальовується образ матері в її діях, почуттях. Це підкреслюється дієсловами: припадала, розчісувала, дивилася, виляся, прощалася, кинулася, схопила, припала, подибала, вибігала, спинила, обняла, витягла, наділа.

Зображена природа (ніч, місяць) підсилює сприйняття думок і почуттів персонажа. Особливого значення набуває психологічний аналіз розкриття внутрішнього світу героя (матері), порухи душі, відображення “діалектики душі”, але внутрішній стан людини уподібнюється ночі й протиставляється місяцю.

У вдалих порівняннях: “як степова чайка”, “з усією легкістю дикої кози” – автором реалізована нова якість образного мислення письменника, нова якість художньої мови.

“Художній твір є унікальним навчальним матеріалом, що містить у собі такі особливості: професійну, комунікативно-практичну, пізнавальну й виховну. Процес розуміння тексту поділяється на два етапи: розуміння змісту й розуміння сенсу, ... під час читання тексту учні стикаються з картиною світу, представленою особистістю автора іншої національності, особистістю, що має інший культурний фонд; інший менталітет; – тоді, ... читання іншомовного тексту є засобом спілкування за допомогою тексту – найбільш типовим випадком між культурної комунікації” [7, с. 143].

Автор зазначає, що текстові ремінісценції (відтворені елементи тексту) можуть являти собою цитати, крилаті слова, імена персонажів, неологізми, а наступним видом ремінісценції є алюзія (натяк), що відсилає адресата до досить відомого, легко відтворюваного носієм мови контексту [7, с. 143].

Дуже складно досягнути на уроці образного сприйняття. Я.А. Коменський в основу дидактичного учіння поклав образне сприйняття. Він говорив, що чим більше почуттів, тим знання міцніші [5, с. 553].

А ще видатний педагог великого значення надавав “...символічній уяві речі”, яка є “...ключем і гвіздком пам’яті...” [5, с. 566].

Знайти в тексті художнього твору символ означає з’ясувати глибинну ідею твору. Так, в оповіданні Джека Лондона “Жага до життя” з першої сторінки зрозумілі зорові образи: холод, страх, втома, безсилля, розпач, голод: “вода була холодна, як лід...”, “...вони втомились і вибились із сил...” [9, с. 172].

Дослідження за текстом дають змогу нам відчувати цей холод, голоси героїв і, нарешті, нас самих охоплює страх самотності й розпачу, ніби це ми опинилися поряд із героями Джека Лондона.

Скупі описи природи, які вставлені автором поміж подій, що відбуваються, створюють картини, які підсилюють почуття тривоги, страху, безнадійності:

“...Другий дививсь, як він долав положистий схил і, незграбно кульгаючи, простував усе далі й далі, туди, де на далекому небокраї вимальовувалися низькі пагорби..., поки той перейшов через гребінь і зник з очей...” (Зникла постать товариша за пагорбом – згасла й надія...). Читачеві зрозумілий авторський підтекст і стан розпачу героя, який знову ж таки підсилюється описом природи:

“Біля обрію дотлівало сонце, ледве проглядаючи запону туману й мли, що налягали на землю без чітких обрисів, наче гуща..., сонце сідає” [9, с. 172].

Нам видалося, що цей опис навіоє ще страшнішу ситуацію – настання ночі, темряви, наростання тривоги й страху, яке підсилюється таким коротким описом: “Невесела картина. З усіх боків, аж до обрію, одноманітна пустеля, невисокі пологі пагорби. Ні деревця, ні кущика, ні травинки – нічого, крім безкрайньої страшної пустки; в його очах блиснув страх...” [9, с. 172].

На нашу думку, слово “пустка” співзвучне значенню “один”, “самісінький на весь простір, на всю пустелю”, яка “...пригнітила його (героя) своєю нездоланною силою...” [9, с. 172].

Знаходимо короткий опис: “...тьмяне кружало сонця повільно ховалося на північному заході...”. “Сонце”, як символічна надія, що допомагає зосередитися в скрутній ситуації. Надія допомогла “зробити розрахунки і полічити сірники” розділити й загорнути в промащений папір, сховати в різні місця.

Очевидно, що пейзаж у Джека Лондона скупий, конкретний, без вичурних описів, але він влучно підкреслює внутрішній стан героя, співзвучний його почуттям.

Ми погоджуємося із думкою Ю.С. Добіна: “...В пейзажі, поряд з новими прийомами, які підсилюють зорове враження, ми зустрічаємо широке коло деталей, які виходять за рамки власне пейзажу і вступають в психологічну сферу. Явища природи одухотворенні – межа, яка пронизує всю художню літературу...”, описи природи, перш за все, виключають підвищеність, розмах, масштабність [3, с. 132].

Ми визначили для себе систему спостережень за словами та зворотами мови в межах мікротексту, намагалися розкрити стильовий (авторський) прийом, досліджуючи художній текст. Наводимо приклад дослідження словесної тканини тексту.

Таблиця

Таблиця спостережень та аналізу за словесною тканиною, змістовим навантаженням та індивідуальною своєрідністю використаних автором слів та зворотів мови, що несуть символічне відображення ідеї та змісту в “Жага до життя” Джека Лондона

Слова та звороти мови в межах мікротексту	Змістовне та символічне навантаження	Стильовий (авторський) прийом
“...стукали, кульгаючи...”; “...передній заточився...”; “...обидва були стомлені й виснажені...”; “...йшли, нахиливши низько плечі...”; “...голос звучав одноманітно, байдуже...” “... обидва вони втрачали опору...”; “...поковзнувся на гладенькому валуні...” [9, с. 171]		створення особливої пари слів

Слова та звороти мови в межах мікротексту	Змістовне та символічне навантаження	Стильовий (авторський) прийом
<p>“...запаморочилася голова...”; “...знов похитнувся і мало не впав...”; “... хвилинку він стояв нерухомо [9, с. 171]</p>	<p>втома, що переростає в безсилля</p>	<p>мовний ланцюг, що має підтекстове значення</p>
<p>“...очі засвітилися тугою пораненого оленя...”; “... губи його злегка тремтіли...”; “...руді вуса заворушилися...”; “...це був благальний крик...”; “...в його очах блиснув <i>страх</i>...”; “...він зіщулився...”; “...він затремтів, як у лихоманці...” [9, с. 172]</p>	<p>втома й безсилля притуплюються: з’являється тривога, що перетворюється в страх. “<i>Страх</i>” сковує волю</p>	<p>символічне значення окремих слів: “страх”, “паніка”</p>
<p>“...він отямився, переборює <i>страх</i>, опанував себе...”; “...побрів до берега...”, кривляючись від болю “...подорожнього пройняв <i>страх</i>...” [9, с. 172]</p>	<p>почуття “болю” охоплює свідомість, розуміння того, що він “один”</p>	<p>символічне значення окремих слів: “пустка”, “один” на всю пустелю</p>
<p>“...він не заблудив...”; “...він знав, що ... дістанеться до берега озера”; “...підє понад струмком..., ітиме за водою...”; “...там їхня схованка...”; “...він знайде там набої для ... рушниці ... все починається ...”; “...Білл не кинув його напризволяще...”, “... Білл чекатиме біля схованки...” [9, с. 173]</p>	<p>наростаюча “надія” на порятунок</p>	<p>символічне значення окремих слів: “сонце” – символ надії – “спалах”</p>
<p>“...Два дні в нього не було й ріски в роті, і вже хтозна відколи – відколи він не наїдався досхочу...”; “...він нахилився, зривав бліді болотяні ягоди..., ...пожива з тієї ягоди кепська...”; “...Чоловік ... жував і жував, сподіваючись наїстися всупереч власному досвіді” [9, с. 174]; “...<i>Голод</i> давався в знаки...”; “...перед ним стояв олень кариб ... і йому вмить привидівся соковитий шматок оленини, що шкварчав на вогні, смачно пахнувши...”; “...Він повернув ліворуч і пішов..., щоб зірвати болотяну ягоду...”; “...Нога набрякла, але цей біль був дрібницею проти болю в шлунку...”; “...<i>голод</i> гриз йому нутроці, він так дотікав, так забивав йому памороки, що чоловік уже не знав, у який бік... йти...”; “...Болотяні ягоди не гамували гострого <i>голоду</i>” [9, с. 175];</p>	<p><i>голод</i></p>	<p>змістове навантаження слова-символу: “голод”, що межує зі словом “смерть”, “загибель”</p> <p>органічна сутність смислових зв’язків.</p> <p>конкретизація смислової спрямованості (голод приведе до смерті)</p>

Слова та звороти мови в межах мікротексту	Змістове та символічне навантаження	Стильовий (авторський) прийом
<p>“...він почав підкрадатись до птахів плазом ... , та через пекучий <i>голод</i> він не відчував болю...”;</p> <p>“...заповз у рогіз і заходився хрумтіти і плямкати, достоту як худобина...”;</p> <p>“Страшна втома ... , а надто <i>голод</i> гнали його вперед...”;</p> <p>“...Він шукав у озерцях жаб, розгрібав пальцями мул...”[9, с. 176];</p> <p>“...його діймав лише <i>голод</i>: цілу ніч снилися обіди, банкети та столи заставлені найрізноманітнішими стравами...”</p> <p>“...Його охопило одне бажання – їсти. <i>Виголоднів</i> він просто до знестями...” [9, с. 177];</p> <p>“...навпомацки висмикував корінці рогозу..., ...все було несмачне і не вгамовувало <i>голоду</i>...”;</p> <p>“...<i>Голод</i> уже не дошкуляв. Чутливість притупилася, він перестав думати про їжу...”;</p> <p>“Хоч біль од <i>голоду</i> й притупилася, він відчув що дуже охляв...”;</p> <p>“...він їх (пічкурів) з’їв сирими..., з’їв лише тому, що наказував розум...” [9, с. 178];</p> <p>“...Чоловік усвідомлював: щоб вижити треба їсти...” [9, с. 178]</p>		
<p>“...Він страшенно ослаб, йому паморочилося в голові ... аж темніло...”;</p> <p>“...Опівдні він відчув, нести клунок йому несила..., одну половину висипав просто на землю..., ...згодом викинув і решту...”;</p> <p>“...<i>Голод</i> владно гнав його вперед...” [9, с. 180]</p>	<p>символічний образ “<i>життя</i>”; символічна межа: “<i>життя</i>” чи “<i>смерть</i>”</p>	<p>мережа додаткових образів або “асоціативних навантажень”</p>
<p>“...Одчайдушну хоробрість змило хвилею <i>страху</i>...”;</p> <p>“...Осмілілий зі <i>страху</i>, він теж загарчав..., вкладаючи в це гарчання весь свій <i>страх</i>...”;</p> <p>“...Він напружив сили і пішов далі, мордуючись новим <i>страхом</i>...”;</p> <p>“Це був уже не <i>страх</i> перед голодним скотом, тепер він боявся вмерти наглою смертю до того, як <i>голод</i> ... вб’є в ньому прагнення жити...” [9, с. 181];</p> <p>“...Оце тобі <i>життя</i>! Марна, перебіжна мить... Чом тоді він не хоче вмерти?”;</p>	<p>нова хвиля “<i>страху</i>” і нестримне бажання <i>жити</i></p>	<p>створення особливої пари слів – символів: “життя” – “смерть”</p>

Слова та звороти мови в межах мікротексту	Змістовне та символічне навантаження	Стильовий (авторський) прийом
<p>“...Відпочивав там, де падав і насилу плен- тався вперед, коли в ньому знов спалахувало пригасле <i>життя</i>...”;</p> <p>“...Своєю волею він уже не боровся. Це просто <i>життя</i> в ньому не хотіло вмерти й гнало вперед...” [9, с. 182];</p> <p>“...Навколо буяло <i>життя</i>, <i>життя</i>, повне сил і здоров’я і він зрозумів: хворий вовк іде слідом за хворою людиною, сподіваючись що та вмере раніше...”;</p> <p>“...<i>життя</i> яке ще жевріло в ньому, гнало його вперед...”;</p> <p>“...він зовсім виснажився, проте <i>життя</i> в ньому відмовлялося вмирати...”;</p> <p>“...Він знав, що не проповзе й півмилі. І все ж йому хотілося <i>жити</i>..., він кинув їй (сме- рті) виклик і відмовився помирати...” [9, с. 186]</p>		

Автор повісті вміло впливає на читацьку уяву, зображує ставлення героїв до навколишнього світу, описує їх почуття.

Знаходимо цікаву думку дослідника, що тісно переплітається із твором нашого дослідження: “...Основним завданням аналізу словесної тканини художнього твору є визначення специфіки мови... письменника, індивідуальних особливостей його мовних і художніх засобів, в яких знаходять своє відображення ідея і зміст твору...” [4, с. 15].

Звернемося до аналізу тексту:

“...Обидва були стомлені й виснажені...”, “...вони йшли, похиливши низько плечі, а ще нижче голову, втупившись в землю очима...”, “...вони не роззувалися, хоч вода була холодна, як крига, – така холодна, аж нили кості і дубіли ноги...” [9, с. 171], “...мабуть, у нього запаморочилась голова, бо, заточившись...”, “... це був благальний крик дужої людини, що потрапила в біду, але не обернувся...” [9, с. 172], “...він перевів погляд на південь – десь там, за цими похмурими пагорбами, простяглось Велике Ведмеже озеро; в тому боці Полярне коло застережливо накреслило свій кордон по канадській Безплідній Землі...” [9, с. 172].

Ми вважаємо за важливе з’ясувати індивідуальний стиль використаних слів та зворотів мови автором. Навантаження одними і тими ж словами сприяє створенню обстановки, для надання розповіді особливого напруження, вражаючої сили: “... ніде ні деревця, ні кущика – тільки *cipe* море моху, серед якого розкидано *cipi* скелі, *cipi* озерця та *cipi* струмки. Небо теж було *cipe*. На небі ні со-

нця, ні навіть проблиску сонця. Він не знав, де північ, забув, якою дорогою прийшов сюди минулого вечора...” [9, с. 172]. Опис природи “сірими” тонами навіває тривожні передчуття. Герой усвідомлює, що він один серед голої природи.

Панічний страх героя й розуміння того, що він один та відчуття фізичного болю ще більше лякають його: “...нога набрякла, і він кульгав дужче, але цей біль був дрібницею проти болю в шлунку. Голод гриз йому нутроші. Він так допікав, так забивав йому памороки, що чоловік уже не знав, у який бік треба йти...”.

Нам імponує думка С.О. Цаленчука: “...Багатий і цікавий матеріал дає художня мова для спостереження над тим, як письменники створюють особливу пару слів..., оживляють авторську розповідь...” [15, с. 29].

Зокрема, внутрішній стан героя автор підкреслює дієсловами, що надають виразної динаміки та розгортання подій: “...блиснув страх”, “зіщулився”, “...пустеля пригнітила...”, “...Він затремтів, як у лихоманці...”, “... вибрався ... на пагорб...”, “...забив...”, “... заточився і впав...”, “... зняв ремені...”, “...розпалив вогонь...”, “...віддер...”, “...розв’язав...”, “...пересвідчився...”, “...обмотав...”, “...змерз...”.

Сили покидають героя, “...він став пакуватися..., дивлячись на тугу набиту торбинку з лосевої шкіри...”, “...вона важила п’ятнадцять фунтів...”, спочатку він роздумує, чи брати золото із собою чи кинути, а потім “...поглянув на торбинку, швидко *схопив* її і *кинув* на пустелю визивний погляд, ніби вона хотіла відняти його здобуток...” [9, с. 175].

Вже ніч голодний, із розпухлою ногою герой “...розв’язав шкіряну шворку..., ...полився жовтий струмочок золотого піску й самородків...” [9, с. 179], а потім “...розділив золото надвоє...” [9, с. 179].

А далі, врешті-решт, читач розуміє, що герой перебуває на межі життя й смерті: “... тоді він *поклав* на землю й почав *підкрадатись* до птахів плазом, як кіт до горобця, його штани *подерлися* об гостре каміння, а з колін *сочилася* кров, залишаючи червоні сліди, та через пекучий голод, він *не відчував* болю...” [9, с. 176], “... він відчув дике бажання *погнатися* за ними і мав певність, що *наздожене* їх”, “...страшна втома *долала* його, кортіло *лягти* й *здохнути*...” [9, с. 177].

Нам видалося цікавим твердження про те, що в літературному творі постає певний художній світ: або максимально наближений до видимого, даного нам у відчуттях (та все ж такий, що існує лише в нашій уяві, збуджуваний словом, образом), або фантастичний, зітканий із химерних переплетень уявленого і явленого..., але теж опосередкований словом – від творця до сприймача та його співуяви [13, с. 50].

Ми розуміємо авторську позицію у зображенні внутрішнього стану героя: “...спершу він *плакав тихенько*, далі вголос, і його *ридання розлягалися* над байдужою пустелею довкола, опісля він *плакав без сліз*, конвульсивно схлипуючи...” [9, с. 177], “...четверо пташенят, ... він *з’їв* їх жадібно...”, “...він *загнав*

куріпку, але й сам *вибився* з сил...” [9, с. 179], “...це був уже не страх перед голодним сконом, тепер він *боявся* вмерти, до того, як голод до решти вб’є в ньому прагнення жити ...” [9, с. 181], “...своєю волею він уже *не боровся*. Це просто життя в ньому не хотіло вмерти й гнало його вперед. Він не страждав” [9, с. 182], “...навколо *буяло* життя, життя, повне сил і здоров’я, і він розумів: хворий вовк *іде* слідом за хворою людиною, сподіваючись, що та *вмре* раніше...”, “... шлунок і нерви *заснули*, але життя, яке ще *жесвіло* в ньому, *гнало* його вперед” [9, с. 184], “...півдня він *пролежав* нерухомо, борючись із запамороченням, чекаючи на звіра, який хотів ним пожитися і яким він *жадав* пожитися сам...” [9, с. 186].

Наростає тривога в думках героя, “...страх перед голодним сконом”, “...саме життя не хотіло в ньому гинути...”. Це й був вогонь, жадова до життя.

Отже, тут дуже важливо спонукати учнів до знаходження влучних зворотів, цитат, щоб розкрити глибину образу й ідею твору. “Мистецький образ у найширшому розумінні – це умовність, ілюзія, фікція, що постає як результат не лише осягнення, відтворення і перетворення реальної дійсності, а й творення нового, уявного художнього світу...” [13, с. 39].

Вражаючий поєдинок героя із вовчицею й страшна картина: кістки його товариша, розтерзаного вовками, а поряд мішечок із золотом. Він навіть не згадав про нього, коли висипав просто на землю і як викинув решту золота, залишаючи ті речі, які могли врятувати життя.

Ще більше зростає уява читача, якої досягає письменник, описуючи поєдинок героя з вовчицею. Впливати на уяву читача – улюблений прийом Джека Лондона, а завдання вчителя знайти в тексті твору словесні образи.

Словесний образ відтворює й звуки, і зовнішній вигляд предметів природи, – він ніби об’єднує в собі риси музичного й живописного образів, словесні образи “*оживають*” у нашій уяві, а тому яскравість і сила їх залежить не лише від майстерності письменника, а й від сили уяви читача.

Вовк повзе слідом, злизуючи кровавий потік від колін та ступні, які герой зідрав до живого м’яса. “Навіть помираючи, він не підкоряється смерті...”, загризаючи вовчицю. Перемогла воля до життя.

Як бачимо, художня сила Джека Лондона в тому, що він відобразив внутрішню силу людини, її бажання вижити. Вона перемагає себе, природу, дотримується моралі Півночі, побудованій на довірі й взаємній чесності. Сувора природа Півночі загартовує людину й показує її справжню цінність. Сила духу людини – найголовніше для Джека Лондона.

На нашу думку, тільки технологія дослідження словесної тканини тексту допоможе якісно розкрити ідею художнього твору, бо вона передбачає “*вживлення*” в образну тканину тексту не тільки розумових, але і почуттєвих сторін психіки.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що входить в систему твору треба тільки шляхом активізації у свідомості учнів живих вражень від прочитаного та дослідженого, від створених образних асоціацій.

Словесну тканину тексту художнього твору можна розподіляти на мікротексти, але основний мотив, рушійна сила існування твору – це його ідея, яку треба розкрити.

Висновки. Технологію дослідження словесної тканини тексту художнього твору слід опанувати. Для цього необхідно забезпечити спеціальну підготовку вчителів у системі післядипломної освіти, у “Майстер-класі”, оскільки цей процес вимагає від вчителя глибини й точності, що приведе до текстологічного коментування на основі дослідження.

Література

1. Бандура О. Мова художнього твору / О. Бандура. – К. : Дніпро, 1964. – 121 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / [М.М. Бахтин, Г.С. Бернштейн, Л.В. Дерюгина ; сост. С.Г. Гончаров ; примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова]. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
3. Добин Е.С. Искусство детали: наблюдения и анализ / Е.С. Добин. – Л. : Сов. писатель, 1975. – 192 с.
4. Ефимов А.И. О языке художественных произведений / А.И. Ефимов. – М., 1954. – 180 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1 – 568 с.
6. Ніколенко О. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі / Ольга Ніколенко // Зарубіжна література. – 2007. – № 47 (543).
7. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н.В. Кулибина. – М. : Русский язык, 1987.
8. Лавренчук В.П. Сучасний урок літератури / В.П. Лавренчук. – Рівне : ЮЛАТ, 2007. – 172 с.
9. Лондон Дж. Біле Ікло: Повісті та оповідання / Дж. Лондон. – К. : Веселка, 1986. – 216 с.
10. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Е. Шпак. – К. : Просвіта, 2000.
11. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М. : Искусство, 1979. – 614 с.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. Статті. – 639 с.
13. Ткаченко А.О. Мистецтво слова: вступ до літературознавства : підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / А.О. Ткаченко. – К. : Київський університет, 2003. – 448 с.
14. Фесенко В.І. Зарубіжна література : підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. : у 2 ч. / В.І. Фесенко. – К. : Навч. книга, 2004. – Ч. 2. – 223 с.
15. Цаленчук С.О. Анализ языка литературного произведения / С.О. Цаленчук. – Минск : Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1971. – 88 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ СХОДЖЕННЯ ВІД АБСТРАКТНОГО ДО КОНКРЕТНОГО ДЛЯ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Застосування принципу сходження від абстрактного до конкретного в психолого-педагогічній науці пов'язують з теорією розвивального навчання Ельконіна-Давидова і її послідовниками. Інтерес до принципу сходження від абстрактного до конкретного з боку дидактики обумовлений тим, що в цьому випадку сходження від абстрактного до конкретного виступає як характеристика теоретичного мислення. Цей аспект принципу сходження характеризують як метод побудови теорії.

Цей аспект сходження докладно розглянутий В.В. Давидовим у його наукових працях [1; 2]. В.В. Давидов, насамперед, критикував принцип доступності навчання, з якого виходила вся традиційна педагогіка. Відповідно до цього принципу дитині варто вивчати тільки те, що вона може негайно освоїти, іншими словами, для оволодіння чим вона уже має у своєму розпорядженні відповідні можливості. В.В. Давидов розвиває прямо протилежний погляд: розвиток мислення дитини – це не спонтанний процес індивідуального дозрівання й розвитку інтелектуальних операцій, а результат взаємодії дитини з дорослою людиною. Вищі психічні процеси (включаючи мислення) взагалі спочатку виникають у процесі колективної діяльності, що передбачає взаємодію між учасниками, і тільки потім стають індивідуальним надбанням. Те, що спочатку дитина робить під керівництвом і разом з дорослим, потім вона може робити самостійно. Мислення дитини може розвиватися тільки в результаті взаємодії з дорослими: спочатку батьками, потім учителями. Навчання при такому розумінні – це не деяка “надбудова” над незалежно від нього процесами дозрівання і розвитку розумових здібностей і можливостей, а єдина умова розвитку самих цих здібностей. Звідси випливають ідеї “розвивального навчання”.

На цій основі В.В. Давидов розвив свою теорію про роль змістовного узагальнення в навчанні. Він показав, насамперед, що теорія формального чи емпіричного узагальнення, з якої практично виходила вся педагогічна теорія і практика, передбачає визначену епістемологічну концепцію емпіризму. Цю концепцію В.В. Давидов піддав філософській критиці у її загальному вигляді (при цьому він використовував ідеї Е.В. Ільєнкова), особливо стосовно педагогіки [7; 8]. Відповідно до емпіризму, узагальнення розуміється як виділення спільних рис ряду предметів, даних у почуттєвому досвіді і належних до одного класу. В.В. Давидов виходив з іншої філософської позиції, що спирається на деякі важливі епістемологічні і методологічні ідеї К. Маркса, який сформулював їх у загальному вигляді і застосував у “Капіталі” [9]. Ця філософська позиція спира-

ється на марксове розуміння методу сходження від абстрактного до конкретного як методу теоретичного розуміння. Цей метод передбачає, що вихідним пунктом побудови теоретичної системи не може бути емпіричне узагальнення, з якого виходить емпірична філософія і яке розглядалося як єдиний можливий тип узагальнення в педагогічній теорії і практиці. За К. Марксом, вихідним пунктом теорії може бути тільки особливого роду ідеалізована модель, генетично вихідна “клітинка”, що з’єднує риси загального й особливого [7].

Метою статті є аналіз принципу сходження від абстрактного до конкретного у педагогіці як методу побудови наукової теорії. Для цього необхідно:

– визначити принцип сходження від абстрактного до конкретного у педагогіці;

– розкрити теорію розвивального навчання В.В. Давидова;

– застосувати принцип сходження від абстрактного до конкретного в психолого-педагогічній науці та пов’язати його з теорією розвиваючого навчання.

В.В. Давидов піддав критиці принцип наочності, що вважався однією з основ педагогічної теорії, а в дійсності саме і виражав емпіричне розуміння пізнання взагалі і мислення зокрема. У зв’язку із цим він спеціально проаналізував розходження між повсякденними поняттями і поняттями науковими, показав на прикладах, що наочність у навчанні, як вона розумілася в педагогічній традиції, не допомагає, а серйозно ускладнює утворення в учнів наукових понять. Виходячи з ідеї змістовного узагальнення, зрозумілого в рамках методу сходження від абстрактного до конкретного, В.В. Давидов розробив теорію і практику нових способів побудови шкільних предметів і запропонував нові методи навчання. Можна виділити три істотних пункти цієї теорії [1; 2]:

1. Вихідний пункт навчання шкільного предмета – це змістовне узагальнення, конкретна абстракція, а не емпірична генералізація. Дуже важливо показати учням відмінності між емпіричними узагальненнями, використовуваними в повсякденному житті, та узагальненнями науковими.

2. Необхідно навчати учнів спеціальних дій, виконання яких приводить до формування вихідних змістовних узагальнень – конкретних абстракцій.

3. Змістовне узагальнення як вихідний пункт при навчанні деякого шкільного предмета, як “клітина” процесу уявного розгортання цього предмета не може бути наочною в емпіричному розумінні слова, тому що не може бути прямо набуто з почуттєвого досвіду. Однак, як показав В.В. Давидов, “клітина” – це ідеалізована модель істотних рис визначеного шкільного предмета. І як така модель, вона є чимось одночасно абстрактним і конкретним, а виходить, може володіти певною наочністю. Це був дуже важливий пункт. Ті філософи, що вивчали метод сходження від абстрактного до конкретного, не порушували цього питання. В.В. Давидов спеціально його досліджував, тому що це було для нього принципово важливо у світлі тієї практичної установки, що лежала в основі його теоретичної роботи: запропонувати конкретні методи навчання.

Якщо дослідження починається з розгляду чуттєво-конкретного різноманіття окремих видів руху і йде до виявлення їхньої загальної внутрішньої основи, то виклад результатів дослідження, маючи той самий об'єктивний зміст, починає розгортатися з цієї вже знайденої загальної основи в напрямі уявного відтворення її приватних проявів, зберігаючи при цьому їх внутрішню єдність (конкретність). Навчальна діяльність школярів будується відповідно до способу викладу наукових знань, способу сходження від абстрактного до конкретного. Мислення школярів у процесі навчальної діяльності має щось спільне з мисленням учених, що викладають результати своїх досліджень за допомогою змістовних абстракцій, узагальнень і теоретичних понять, які функціонують у процесі сходження від абстрактного до конкретного [3].

Згідно з В.В. Давидовим, навчальна діяльність повинна розгортатися в реальному навчально-виховному процесі відповідно до основних вимог сходження думки від абстрактного до конкретного.

Оволодіваючи яким-небудь навчальним предметом, школярі під керівництвом і за допомогою вчителя аналізують навчальний матеріал, виділяють у ньому деяке загальне відношення, знаходячи разом з тим, що воно виявляється й у багатьох інших відносинах. Фіксація дітьми в якій-небудь знаковій формі загального вихідного відношення дає їм змістовну абстракцію досліджуваного предмета. Продовжуючи аналіз навчального матеріалу, школярі розкривають закономірний зв'язок виділеного вихідного відношення з його різними проявами і тим самим будують змістовне узагальнення досліджуваного предмета. Потім вони використовують змістовні абстракцію й узагальнення для виведення (знову за допомогою вчителя) інших окремих абстракцій і для об'єднання їх у цілісному (конкретному) навчальному предметі.

Коли школярі починають використовувати вихідні абстракцію й узагальнення як спосіб виведення й об'єднання інших абстракцій, то вони перетворюють ці вихідні розумові операції в таку понятійну форму, що фіксує деяку "клітину" навчального предмета. Ця "клітина" служить для них у майбутньому загальним принципом орієнтації в різноманітному фактичному навчальному матеріалі, що в понятійній формі вони повинні засвоїти шляхом розгорнутого сходження від абстрактного до конкретного.

Навчальна діяльність, пов'язана з таким сходженням, здійснюється школярами в процесі послідовного виконання декількох навчальних дій, серед яких найбільш істотне значення мають три початкових дії. Перша дія – перетворення предметно представлених умов навчального завдання з метою виявлення в них генетично вихідного і загального відношення цілого класу практичних задач. Друга дія – моделювання в предметній, графічній і буквеній формі виділеного загального відношення. Третя дія – перетворення моделей з метою вивчення властивостей загального відношення в "чистому вигляді". У процесі виконання

цих дій школярі реалізують ті змістовні абстракції, узагальнення й висновки, що характерні для сходження думки від абстрактного до конкретного.

Необхідно відзначити, що в шкільній практиці конкретизація понять пов'язується в основному з чуттєво-конкретним сприйняттям. У цьому зв'язку цікава думка А.В. Усової: “Процес конкретизації понять (руху від абстрактного до конкретного) тісно пов'язаний з узагальненням. Процес узагальнення має місце і на першому етапі утворення понять, у процесі абстрагування. Однак це більш низький рівень узагальнення. Воно має переважно емпіричний характер. На другому етапі розвитку понять, у зв'язку з їхньою конкретизацією, повинне здійснюватися узагальнення на більш високому (теоретичному) рівні” [4, с. 102].

У підсумку сама проблема, яку намагаються вирішити таким чином, виникає лише тому, що “знання” задано людині у формі, що не відповідає дійсному знанню. Учень фактично опановує сурогатом знання, думкою нерозчленованим конкретним знанням, при цьому не докладає зусиль для встановлення структурних елементів знання і зв'язків, відносин між ними. Хоча процес пізнання має починатися саме з виділення реального й ідеального предметів пізнання (реального конкретного і думкою нерозчленованого конкретного) і завершуватися встановленням синтезованого конкретного у мисленні [5, с. 63–66].

А.З. Рахімов, учень В.В. Давидова, у стосовно принципу сходження від абстрактного до конкретного відзначає: “Нетрадиційні, інноваційні технології розвивального навчання до учнів висувують об'єктивно інші вимоги і будуються на принципі діалектичного методу пізнання. Це означає, що тут мислення підкоряється результатам власного дослідження й аналізу досліджуваного об'єкта, мислення формується в процесі предметно-перетворювальної навчальної діяльності і є відображенням конкретної діалектики речей, об'єктів і явищ, де учні виявляють істотні властивості, ознаки, відносини між внутрішніми елементами цілого. Тут основним методом пізнання є діалектичний метод сходження від абстрактного до конкретного” [6, с. 30–31].

Далі в праці А.З. Рахімова “Психодидактика” знаходимо: “Пізнання сутності конкретного поняття йде послідовно від одним теоретично осмисленим, усвідомленим учнем факту до іншого. При цьому в учня формується повна орієнтована основа розумової діяльності. Вибір досліджуваних учнем фактів суворо спрямовується теоретичною ідеєю – ідеєю сходження від абстрактного до конкретного. Перехід думки від одного факту до іншого розглядаються як послідовні, логічні моменти чи рівні цього процесу пізнання” [6, с. 31].

Висновки. Підбиваючи підсумки, відзначимо, що при навчанні використовується в основному сходження від абстрактного до конкретного як загальна характеристика теоретичного наукового мислення і як закономірність розвитку наукового пізнання в цілому. Сходження від абстрактного до конкретного як метод побудови теорії розвиваючих об'єктів, яка використовується при шкіль-

ному навчанні значно меншою мірою. Реалізація сходження від абстрактного до конкретного при навчанні потребує розвитку понять на основі їхнього узагальнення і збагачення їхнім теоретичним змістом.

Література

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Громов М.Д. Развитие мышления младшего школьника // Психология младшего школьника / [под ред. Е.И. Игнатъева]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
4. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
5. Подольский А.И. Модель педагогической системы развивающего обучения. (На содержании курса физики 7-го класса) / А.И. Подольский. – Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1997. – 237 с.
6. Рахимов А.З. Психодидактика / А.З. Рахимов. – Уфа: Творчество, 1996. – 191 с.
7. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в “Капитале” Маркса / Э.В. Ильенков. – М.: Изд-во АПН СССР, 1960. – 285 с.
8. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
9. Маркс К. Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. – Т. 46. – Ч. I.

МУСХАРІНА Ю.Ю.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО ОЗДОРОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Стан здоров'я дітей і підлітків є однією з важливих медико-соціальних проблем, оскільки від нього залежить майбутнє держави, її трудовий та інтелектуальний потенціал. Сучасний стан здоров'я населення України, особливо підростаючого покоління, є національним лихом, проблемою, що вимагає вжиття нагальних та ефективних заходів для виходу із ситуації, що склалася [13].

За даними досліджень науковців останніх років, у школярів з 1-го до 9-го класу частота зниження гостроти зору зростає у 1,5 раза, частота порушень постави – у 1,5 раза, поширення хвороб органів травлення – у 1,4 раза, хвороб ендокринної системи – у 2,6 раза [3; 10]. Сьогодні зростання поширеності захворювань (загальна захворюваність) за багатьма класами хвороб, зокрема, за первинною захворюваністю на новоутворення та хвороби нервової системи збільшується за рік приблизно на 4%, на хвороби крові – 1,5%, частота травм і отруєнь зростає на 3% [12]. Після Чорнобильської трагедії загальний стан здоров'я дітей та підлітків погіршився, під загрозою перебуває майбутнє генофонду нації. Ось чому сьогодні здорова дитина стає багатством не лише батьків, а й держави [5]. Тому питання здоров'я дитячого населення набуло апогею актуальності.

На сьогодні вже ні в кого не виникає сумнівів, що тільки фізичний розвиток та освіта разом з упорядкованим широкомасштабним функціонуванням системи охорони здоров'я та застосуванням комплексних підходів можуть покращити здоров'я людини.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз причин погіршення стану здоров'я сучасних школярів та обґрунтувати комплексний підхід до оздоровлення підростаючого покоління.

Спеціалісти виділяють різні чинники незадовільного стану здоров'я сучасних школярів, серед них: генетичні, екологічні, спосіб життя, брак знань про здоровий спосіб життя, санітарно-гігієнічне невігластво, відсутність навичок формування, підтримання та покращення здоров'я. Однією з причин такого стану справ є відсутність у школі ефективної моделі виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я. Сьогодні у школі не здобувають, не зміцнюють здоров'я, а, навпаки, втрачають його. Збільшення обсягу навчального матеріалу та комп'ютеризація навчального процесу посилює вплив гіподинамічного фактора на здоров'я школярів, збільшується дефіцит їх рухової активності, що спричиняє напруження або зрив адаптаційних процесів організму. Та все ж таки вирішальна роль у формуванні здорового способу життя належить батькам і школі. Безперечно, більшість батьків хочуть бачити свою дитину високоосвіченою і розумною, забуваючи при цьому про її здоров'я. Іноді батьки не хочуть помічати, що їхні діти, маючи несформований організм, працюють по 12–14 годин на добу: навчання в школі, подовжені години, гуртки, секції, готування уроків, комп'ютер, телевізор та пасивний відпочинок.

Як відзначають дослідники, опитування 282 батьків школярів (93 чоловіки, 189 жінок) свідчить, що самостійні заняття фізичними вправами використовують у повсякденному житті тільки 10,8% батьків і 9,0% матерів. Тільки 10–12% українців починають свій день із ранкової зарядки [2; 6]. Для порівняння: у США аматорів ранкової гімнастики налічується 78%, у Японії – 75%, у Німеччині – 68% [7]. Досвід показує, що діти набагато швидше, ніж батьки, усвідомлюють необхідність берегти своє здоров'я за умови, якщо поруч є дорослі, які:

- розуміють, що таке здоров'я та важливість його збереження;
- самі на власному прикладі демонструють здоровий спосіб життя;
- уміють допомогти дитині берегти своє здоров'я.

Саме такими повинні стати батьки та вчителі.

На жаль, батьки недостатньо знають про стан здоров'я своїх дітей. І навіть тоді, коли знають, не завжди інформують про це школу для вжиття певних заходів з боку представників освіти. З іншого боку, школа – єдина структура, яка охоплює всіх дітей і здатна системно й послідовно формувати мотивацію щодо здорового способу життя.

Українською важливо так сформувати спосіб життя школярів, щоб у них була постійна потреба у збереженні власного здоров'я й підтримці високої працездат-

тності. Величезну роль у збереженні й зміцненні здоров'я, оптимального тону організму відіграє раціональна рухова діяльність [1]. Тому для дітей і підлітків так важливі заняття фізичною культурою з метою навчання їх правильного формування рухових умінь і навичок, освоєння основних принципів удосконалення фізичних якостей і виховання потреби їхньої реалізації не тільки на уроках з фізичної культури, але й у домашніх умовах, у повсякденному житті [4; 10]. Для досягнення цієї мети уроки фізичної культури повинні не тільки навчати дітей певних вправ, техніки спортивних рухів, вони повинні бути спрямовані на поліпшення функціонального стану, фізичної підготовленості учнів, мати оздоровчий характер. Збільшити рухову активність школярів можна, змінивши технологію фізичного виховання.

Лише з 2009/10 навчального року на уроках фізкультури запроваджуються варіативні модулі відповідно до особливостей учнів та їх інтересів. З Листа Міністерства освіти і науки "Про впровадження нової навчальної програми з фізичної культури" від 17.08.2009 р. № 1/9-546 [8] можна дізнатися, що вперше, враховуючи досвід провідних європейських країн у галузі фізичного виховання, не декларативно, а реально передбачається планування змісту навчального матеріалу щодо фізичного виховання відповідно до віково-статевих особливостей учнів та їх інтересів шляхом запровадження варіативних модулів.

Зміни, що відбуваються сьогодні в системі освіти, дають можливість педагогові знаходити свій шлях, модифікуючи як класичні, так і новітні методики залежно від конкретних умов.

Складною ділянкою діяльності фахівців фізичної культури є робота з ослабленими та хворими дітьми. Школярам, що перенесли певні захворювання або часто й довгостроково хворіють, життєво необхідна рухова активність, а їх найчастіше просто звільняють від занять фізичною культурою. Такі діти, що належать за медичними показниками до спеціальної медичної групи (СМГ), повинні займатися за спеціальними програмами, методиками, що враховують стан здоров'я, рівень фізичної підготовленості, функціонального стану організму, специфіку захворювань, медико-педагогічні протипоказання та рекомендації щодо змісту занять. Правильно організовані систематичні заняття фізичними вправами є найважливішим способом зміцнення здоров'я ослаблених дітей [9]. Багато вчителів загальноосвітніх установ, не володіючи достатньою мірою необхідним рівнем знань, потрібних для розуміння сутності патологічних процесів, що відбуваються в організмі при різних захворюваннях, виявляють професійно необґрунтовану пасивність та інертність у цій важливій роботі, неохоче й з обережністю займаються з учнями, віднесеними за станом здоров'я до СМГ. Це істотно позначається на рівні здоров'я ослаблених школярів [6]. Тому змін потребує підготовка майбутніх учителів фізичної культури та організація підвищення кваліфікації вже працюючих фахівців.

Дуже важливим є питання про стан здоров'я вчителів взагалі й учителів фізичної культури зокрема. Чи може педагог бути прикладом для своїх вихованців у питаннях формування та зміцнення здоров'я? Намагаючись установити взаємозв'язок між ставленням учителя до свого здоров'я, його потребою в додержанні здорового способу життя та реалізацією відповідного виховного впливу на своїх учнів, на практиці ми спостерігаємо, як самі вчителі відкрито говорять про те, що вони не можуть бути прикладом для своїх вихованців. Чим нижчий рівень грамотності педагога в питаннях збереження й зміцнення здоров'я, тим менш ефективним є їх педагогічний вплив на учнів.

У минулі навчальні роки в Україні зафіксовано випадки смерті дітей, пов'язані із заняттями фізичною культурою в навчальних закладах. Трагічні події стали поштовхом до перегляду чинного законодавчого поля у сфері фізичної культури в навчальних закладах. Міністерством охорони здоров'я спільно з Міністерством освіти і науки розроблено наказ "Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах" від 20.07.2009 р. № 518/674, зареєстрований у Мін'юсті від 17.08 2009 р. за № 772/16788 [11]. Цим наказом визначено Положення про медико-педагогічний контроль за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, а також розроблено Інструкцію про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури. Проте, аналізуючи стан здоров'я дітей і іноді безвідповідальне ставлення лікарів до визначення його об'єктивного рівня, відсутність у багатьох школах медичних працівників, а також реалії навчально-виховного процесу з фізичного виховання, стає очевидним, що система медико-педагогічного контролю та регулярних медичних оглядів школярів потребує радикального вдосконалення.

Ще однією причиною неефективної організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед учнів загальноосвітнього навчального закладу є незадовільний стан спортивної матеріально-технічної бази. Майже кожна десята школа в Україні не має спортивного залу, а 40% діючих спортивних залів не відповідають сучасним вимогам. Отже, лише близько половини школярів мають можливість повноцінно займатися фізичною культурою [10].

Для оптимізації та комплексного підходу до організації наукових досліджень та їх практичного використання в такому важливому напрямі, як формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей, важливу відіграють:

- 1) вивчення стану здоров'я дітей з урахуванням їх індивідуальних вікових особливостей на всіх етапах розвитку та вплив на дитячий організм різних факторів мікро- та макросоціуму, екології тощо;

- 2) доведення до усвідомлення батьків, що здоров'я дитини, в першу чергу, залежить від способу життя всієї родини, де виховується дитина, а фізична культура посідає почесне місце в житті щасливої, здорової, повноцінної особистості;

3) необхідність переосмислення мети та підходів до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах; важливість переходу від догматичного навчання до сприяння саморозвитку творчої особистості, яка розуміє основи здоров'язбережної освіти, має спрямованість на зміцнення особистісного здоров'я, сформоване відповідальне ставлення до нього, знає й використовує в педагогічній діяльності оптимальні шляхи, засоби та методи формування й зміцнення здоров'я школярів;

4) забезпечення якісного медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів на уроках з фізичної культури;

5) створення спортивної матеріально-технічної бази для можливості виконувати фізкультурно-оздоровчі заходи спеціалістами з фізичної культури і спорту.

Висновки. Аналізуючи дослідження науковців та нормативно-правові документи щодо регламентації фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів, цілком очевидно, що вкрай необхідно створити ефективну систему профілактичних, організаційних заходів, спрямованих на поліпшення та збереження здоров'я дітей, забезпечити застосування комплексного підходу до оздоровлення підростаючого покоління.

Література

1. Бутырская И.Б. Физическое воспитание как элемент укрепления здоровья школьников, обучающихся в условиях повышенной умственной нагрузки / И.Б. Бутырская // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи. – Дрогобич : КОЛО, 2005. – С. 327–334.
2. Горашук В.П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів / В.П. Горашук // Основи здоров'я і фізична культура. – 2005. – № 5. – С. 10–13.
3. Дністрян С. Здорова дитина – майбутнє України / С. Дністрян // СЕС: профілактична медицина. – 2010. – № 1. – С. 26–27.
4. Дубогай О.Д. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі / О.Д. Дубогай. – К. : Шкільний світ, 2005. – 112 с.
5. Зубалій М. Здоров'я дітей – у небезпеці / М. Зубалій, О. Леонов, Н. Василюшина // Фізичне виховання в школі. – 2006. – № 4. – С. 6–9.
6. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л.І. Іванова. – К., 2007. – 376 с.
7. Куц О.С. Фізкультурно-оздоровча робота з молоддю за кордоном / О.С. Куц. – Вінниця : Континент-ПРИМ, 1995. – 147 с.
8. Лист Міністерства освіти і науки від 17.08.2009 р. № 1/9-546 “Про впровадження нової навчальної програми з фізичної культури” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS10884.html.
9. Лукьянова Е.М. Медицинские и педагогические аспекты проблемы сохранения здоровья детей / Е.М. Лукьянова // Международный мед. журнал. – 2003. – Т. 9. – № 3. – С. 6–9.
10. Маркова Н. Чи ефективна фізкультура без спортобладнання і майданчиків? / Н. Маркова // СЕС: профілактична медицина. – 2010. – № 1. – С. 34–35.

11. Наказ “Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах” від 20.07.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: /http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20090720_518_.html.

12. Сапуга І. Здоров’я дитячого населення – проблема державної безпеки / І. Сапуга // СЕС: профілактична медицина. – 2010. – № 1. – С. 14–15.

13. Субота Н.П. Технології оздоровлення: навч.-метод. посіб. / Н.П. Субота. – Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2010. – 124 с.

ТКАЧЕНКО І.В

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ

Зацікавлення проблемою соціального виховання школярів у найрізноманітніших його аспектах у наш час навряд чи можна назвати випадковим. Від того, як відбудуватиметься реалізація змісту соціального виховання, багато в чому залежить успішність педагогічної роботи з майбутніми поколіннями й, в остаточному підсумку, моральна чистота й стабільність суспільних відносин. Не слід забувати й про те, що соціально-виховна діяльність сьогодні все частіше розглядається як сукупність найрізноманітніших форм, засобів і методів виховного впливу на дітей, а також організація їх взаємодії, які, з одного боку, впливають на функціонування суспільних механізмів, а з іншого – залежать від стану суспільства у той чи інший історичний період.

Протягом останніх років питання соціального виховання школярів, технологій соціально-педагогічної роботи з ними все частіше порушуються в науковій і навчально-методичній літературі. Сьогодні вже існує низка книг, присвячених основним проблемам соціальної педагогіки (О. Безпалько [1], Т. Василькова [4], Г. Вороніна [5], М. Галагузова [14], А. Капська [13], А. Мудрик [10], А. Мустаєва [11], Л. Немець [12] та ін.), а також наявні численні наукові публікації в періодиці, у яких розглядається та або інша проблема цього спектру (О. Бовть [2], О. Богдановська [3], А. Вигорбіна [6], А. Малько [8] та ін.).

Зокрема, актуальними в нашому контексті є різновекторні напрацювання А. Мудрика. Ключем до розуміння безлічі проблем для автора є трактування процесу виховання в цілому й соціальної педагогіки зокрема як “мистецтва передбачити неминуче й зменшувати ефект того, що трапилося”. Соціальне виховання дослідник трактує як “виховання, що здійснюється суспільством і державою у створених для цього організаціях” [10, с. 6].

Л. Немець у начальній-методичній праці “Соціальна педагогіка з основами педагогічної майстерності” [12] розглядає соціальне виховання як одне з важливих соціально-педагогічних питань, аналізує види й специфіку соціально-педагогічної роботи зі школярами, а О. Безпалько трактує соціальне виховання як створення умов і заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з

метою формування у молоді соціально позитивних ціннісних орієнтацій [1]. Схеми процесу соціального виховання в розумінні вченого повинна виглядати так: включення дитини в систему життєдіяльності різноманітних організацій (наприклад, дитячого оздоровчого табору – ДОТ), набуття й накопичення соціального досвіду, знань, умінь, їх інтерпретація, і як результат набутого досвіду – відповідна поведінка особистості.

О. Богдановська у праці “Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації” [3] наголошує на винятковій ролі школи й учителя у формуванні поведінкових і особистісних рис підлітка, які при правильному перебігу навчально-виховного процесу повинні відповідати прийнятним у суспільстві нормам.

При вивченні широкого спектра соціально-педагогічних проблем цінну історико-теоретичну й методологічну базу дають дослідження А. Малько “Соціальна педагогіка в школі: культурологічний аспект” [7], “Формування методологічних основ соціальної педагогіки: культурологічний підхід” [8] та інші, у яких порушуються питання, пов’язані із сучасною “кризою виховання в загальноосвітній школі”, що зумовлена “об’єктивними й суб’єктивними факторами” [7, с. 36].

При цьому більшість дослідників указують на те, що проблема соціального виховання – це, по суті, проблема саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості, яка вирішується, перш за все, завдяки створенню в суспільстві суб’єктивних і об’єктивних умов, що спонукають дитину формувати в собі необхідні якості за допомогою вихователя і в процесі самовиховання.

Як стверджує О. Безпалько, соціальне виховання дітей є однією з важливих складових суспільного життя. Воно, насамперед, спрямоване на досягнення таких цілей, як забезпечення у державі сприятливих умов соціалізації підростаючого покоління та саморозвиток людини як особистості й суб’єкта діяльності [1].

Отже, проблема впливу соціального середовища на особистість дитини завжди була в полі зору наукових досліджень соціальних педагогів і психологів. Сучасні вчені намагаються враховувати увесь спектр соціальних інститутів, які беруть участь у процесі соціального виховання підростаючого покоління (сім’я, школа, позашкільні освітньо-виховні установи, засоби масової інформації тощо). Сам процес і результат взаємодії особистості й соціального середовища розглядається у процесі засвоєння, відтворення та розвитку особистістю соціального досвіду того суспільства, до якого належить людина.

Однак, враховуючи вищевказане, можемо констатувати, що при відносній вивченості деяких аспектів соціального виховання залишається низка проблем, що все ще перебуває поза належною увагою науковців.

Мета статті – окреслити концептуальні підходи до проблеми соціального виховання в літніх оздоровчих таборах.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що ДОТ на сучасному етапі є одним із базових інститутів соціалізації молоді (поряд із сім’єю, навчальними закладами, групами однолітків, державними, релігійними й приватними органі-

заціями). Однак, як слушно зазначає А. Капська, “значна кількість дитячих оздоровчих закладів без серйозної державної підтримки протягом останніх десятиліть значно скоротилася, інші – перебувають на шляху кардинальної трансформації й пошуку сприятливих умов для функціонування” [14, с. 179]. Зрозуміло, що за таких обставин не всі ДОТ успішно здійснюють свої педагогічні функції, а відтак, виникає проблема наукового пошуку педагогічних засад соціального виховання школярів у дитячих оздоровчих таборах України.

При цьому йдеться про нову сутність дитячого табору як відкритої, гнучкої й варіативної системи, здатної до саморозвитку й самовідновлення, із новим змістом діяльності, новою позицією педагога, який стає для дитини лідером, наставником, помічником і взаємодіє з нею на підставі принципів гуманізму, співробітництва та співдружності з дитячим колективом.

Сучасний дитячий оздоровчий табір можна охарактеризувати як окрему соціальну спільноту, засновану на дружніх зв'язках, для якої характерне спільне проживання протягом певного часу й ведення так званого “домашнього господарства”. Зрозуміло, що в кожному конкретному таборі складається своя, індивідуальна виховна система, яка формується емпіричним шляхом, тобто постійно апробується у досвіді, містить педагогічні “знахідки”, засоби і методи впливу на дитину, проте не позбавлена прорахунків і помилок. Цілі, принципи та зміст виховання у ДОТ видозмінюються залежно від цілої низки причин (вік дітей, їх ціннісні орієнтації, загальна й педагогічна культура їхніх батьків, етнічна, релігійна належність тощо).

У результаті здійснення в ДОТ різноманітних програм формується нова модель виховної діяльності, заснованої на різних аспектах творчості, оздоровлення, соціалізації, адаптації й самовизначення дітей.

Під соціалізацією у цьому контексті розуміємо процес “входження” особистості у суспільство, тобто процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду під час спілкування та діяльності. При цьому потрібно зважати на те, що соціалізація індивідуума відбувається як в умовах стихійного впливу на особистість різних життєвих обставин, так і в умовах цілеспрямованого виховання, наприклад, під час навчання у школі чи перебування в літніх оздоровчих таборах.

Соціалізація особистості нерозривно пов'язана з соціальним вихованням – створенням у суспільстві умов і заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в дитини соціально-позитивних ціннісних орієнтацій.

Провідним завданням соціального виховання в кожному суспільстві є створення оптимальних умов для найбільш повноцінного розвитку особистості. Виховання озброює дітей знаннями, як задовольняти свої потреби найефективнішим способом – у співпраці з іншими, беручи до уваги звичаї та закони, вико-

нуючи соціальні функції, що потрібні іншим. Отже, соціальна організація виховання є одним із механізмів упорядкування суспільства.

Соціалізація дітей у ДОТ реалізується, насамперед, через їх участь у відповідних видах діяльності. Орієнтуючись на загальну мету виховання, вихователь таким чином одночасно вирішує актуальні завдання різних напрямів виховання, використовуючи види діяльності, пов'язані з розвитком пізнавальної активності вихованців, вихованням у них моральних якостей, розвитком художніх здібностей, залученням до продуктивної праці, формуванням фізичної досконалості тощо.

Однією з умов організації діяльності є такий добір видів і форм особистісно значущої діяльності, у якій школярі можуть задовольнити свої природні потреби самовираження, самоствердження, спілкування, пізнання, виявити себе як неповторні індивідуальності. При цьому залежно від позиції суб'єктів спілкування (школяр-вихователь, школяр-школяр) стосунки між ними можуть мати характер співробітництва (що передбачає взаєморозуміння та підтримку), паритету (побудовані на взаємовигоді членів "союзу"), змагання (прагнення досягти кращих результатів), конкуренції (прагнення мати пеервагу над іншими), антагонізму (різких суперечностей у позиціях) тощо.

Другою важливою умовою соціального виховання в ДОТ є зміна в соціальній позиції учня, виконання нової соціальної ролі, яка дозволяє дитині ствердити себе в певній діяльності. Особисте значення нової позиції і є тим важелем, за допомогою якого здійснюється перебудова намагань і мотивів особистості.

Створення умов, які надають учневі можливість здійснити вибір різних соціальних ролей, вільного переходу від однієї діяльності до другої, забезпечує дійсну активність, самостійність вихованця; зміну його ставлень до навколишнього світу, координацію власної позиції з позиціями інших людей.

Таким чином, основними функціями сучасних ДОТ у процесі соціального виховання можна вважати залучення дитини до культури суспільства; створення умов для дитячого індивідуального розвитку й духовно-ціннісної орієнтації; автономізація дітей від дорослих тощо.

У цьому контексті соціальне виховання можна розглядати як процес відносно соціально контрольованої соціалізації, здійснюваний у спеціально створених виховних організаціях, який допомагає розвинути можливості дитини, що включають її здібності, знання, зразки поведінки, цінності, відносини, сприйняті суспільством, у якому особистість живе [10].

Іншими словами, соціальне виховання являє собою процес планомірного створення умов для цілеспрямованого позитивного розвитку дитини та її духовно-ціннісної орієнтації.

Взаємодія у процесі соціального виховання – це обмін між його суб'єктами інформацією, типами і способами діяльності і спілкування, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, відбір і засвоєння яких має вибіркової

характер. Така взаємодія значною мірою соціально диференційована, індивідуалізована й варіативна, оскільки конкретні учасники взаємодії, будучи членами певних етнічних, соціальних і соціально психологічних груп, більш або менш усвідомлено і цілеспрямовано реалізують у взаєминах один із одним той тип соціальної поведінки, який схвалюється в цих групах і має свою специфіку.

Таким чином, здійснюване у процесі взаємодії соціальне виховання в ДОТ створює більш або менш сприятливі умови і можливості для оволодіння дитиною позитивними соціальними, духовними й емоційними цінностями, а також формує умови для її самопізнання, самовизначення, самореалізації, а в цілому – для набуття досвіду пристосовування й відображення в суспільстві.

При цьому соціальне виховання здійснюється на декількох рівнях (за В. Гінецинським). Соціетарний рівень виховання забезпечує засвоєння школярами культурних цінностей суспільства з метою його повноцінного функціонування. Інституційний рівень виховання реалізують спеціальні соціальні інститути, зокрема установи дошкільної, шкільної і додаткової освіти. Соціально-психологічний рівень виховання здійснюють соціальні групи, суспільні організації й колективи (літні оздоровчі табори в тому числі). Міжособистісний рівень виховання відбувається з урахуванням індивідуально-психологічних і особистісних особливостей вихователя і вихованця (батьківське виховання, виховний вплив соціального педагога, вчителя). Інтраперсональний рівень – це не що інше, як процес самовиховання [10].

Із соціальним вихованням тісно пов'язане становлення особистості, її соціалізація, засвоєння людиною усталених у суспільстві норм і правил. Так суспільство забезпечує своє існування, розвиток і дає можливість наступним поколінням шляхом соціокультурної імітації відтворювати і зберігати культуру, виконувати соціальні ролі, певні соціальні функції тощо.

Соціальне виховання дозволяє особистості протистояти кризам, сприяти розумній і успішній самоорганізації життя в умовах мікросередовища (наприклад, сім'ї чи освітньої системи). Воно прищеплює вміння гармонійно співіснувати з природою, окремими людьми, соціумом, світом речей.

Головна мета соціального виховання полягає в орієнтації фізичних, етичних і духовних сил особистості на самовиховання схвалених суспільством якостей. Виходячи із цього, сучасні ДОТ повинні забезпечити захист прав і охорону здоров'я школярів, а також сприяти їх фізичному, психічному, творчому і соціальному розвитку дитини.

Таким чином, соціальне виховання націлене на перетворення особистості в повноправного члена суспільства в процесі багаторівневого засвоєння знань, норм поведінки, відносин у суспільстві і сім'ї (правових, економічних, цивільних і побутових).

Виходячи із цього, методи соціального виховання в ДОТ повинні базуватися на: 1) безпосередньому впливові вихователя на вихованця (приклад, авто-

ритет, прохання, порада, заохочення, увага, зміцнення віри у власні сили особистості, довір'я, а також переконання, натяк, ласкавий докір, уявна байдужість або недовір'я, обурення, попередження, засудження, мораль, вимога, наказ, покарання тощо); 2) створенні спеціальних умов, ситуацій і обставин, які змушують вихованця змінити власне ставлення до тих чи інших людей, ситуацій, подій, виразити свою позицію, здійснити вчинок, виявити характер; 3) громадській думці значущої для вихованця референтної групи, наприклад, шкільного колективу, авторитетної для вихованця людини (вчителя, вихователя, суспільного чи державного діяча), засобу масової інформації; 4) спільній діяльності вихователя з вихованцем, спілкуванні, грі, у тому числі тривалий виховній грі (особливо у так званих тематичних літніх оздоровчих таборах із заглибленням у народні традиції, історію, культуру); 5) процесі навчання, самоосвіті й передачі інформації, соціального досвіду в колі дружнього й професійного спілкування; б) зануренні у світ народних традицій, фольклорної творчості, читання художньої літератури тощо.

У літній період у сучасних дитячих оздоровчих таборах доцільно актуалізувати такі напрями роботи соціального педагога, як спортивно-оздоровчі заходи; продуктивна праця; історична пошукова діяльність; патріотична робота; екологічна робота тощо.

Наприклад, у рамках екологічного виховання діти виготовляють вироби з природного матеріалу, вивчають рідний край у походах, випускають екологічні газети, працюють у лісництвах, охороняють ліс, збирають лікарські трави.

При цьому вихователі сучасних ДОТ повинні зважати на те, що у вихованні особистості виділяють чотири етапи. Ключова теза першого етапу звучить так: “Щоб вихованець міг поводитися правильно, він повинен знати, як саме себе потрібно вести і чому саме так, а не інакше”. Отже, перший етап виховання полягає в ознайомленні дітей із загальними нормами та суспільними правилами поведінки.

Другий етап виховання полягає у формуванні уявлень. Завдання вихователя на цьому етапі полягає в тому, щоб викликати позитивне ставлення вихованців до норм і правил поведінки, які їм пропонуються. Однак важливо, щоб дитина прийняла ці правила як значущі для себе.

На третьому етапі формуються погляди і переконання. Цей етап характеризується сприйняттям і перетворенням норм в особисте надбання (психічний стан, що показує потенційну готовність до дії). Переконання у цьому контексті являють собою стійкі, засновані на певних принципах і світобаченні погляди, які є орієнтирами в житті.

На заключному, четвертому етапі неодноразові повторення дій дитини повинні отримати схвальну оцінку з боку оточення, що зумовить у подальшому формування звичок культури поведінки, яка стане для особистості нормою й

потребою. У результаті формується спрямованість особистості як система узгоджених взаємопов'язаних переконань і потреб.

Висновки. Таким чином, соціальне виховання на сучасному етапі є важливою складовою соціальної педагогіки й торкається майже всіх сфер соціальної життєдіяльності людини. Літні оздоровчі табори в цьому контексті відіграють одну із провідних ролей у процесі соціального виховання школярів, оскільки дають можливість створити таку систему соціальних відносин, у якій дитина може “приміряти” на себе ті чи інші соціальні ролі, нормативні настанови і взірці соціального виявлення, які в подальшому дозволять їй гармонійно розвиватися й функціонувати у суспільстві. Однак, зважаючи на те, що тема пошуку нових педагогічно-компетентних рішень у функціонуванні дитячих оздоровчих таборів є відносно новою в українській педагогіці, вважаємо за потрібне привернути до неї увагу науковців і спровокувати дискусію з приводу концептуальних основ соціального виховання в так званих малих соціальних групах, до яких можна віднести й дитячі оздоровчі табори.

Література

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі / О. Безпалько. – К. : Центр наукової літератури, 2009. – 300 с.
2. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / О. Бовть // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 17–19.
3. Богдановська О. Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації / О. Богдановська // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 98–104.
4. Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций / Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова. – М. : Академия, 2000. – 440 с.
5. Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога / Г.А. Воронина, П.А. Шептенко. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
6. Выгорбина А.В. Специфика воспитательной работы социального педагога / А.В. Выгорбина // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 36–40.
7. Малько А.О. Соціальна педагогіка в школі: культурологічний аспект / А.О. Малько // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 36–40.
8. Малько А.О. Формування методологічних основ соціальної педагогіки: культурологічний підхід / А.О. Малько // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 25–33.
9. Методика и технологии работы социального педагога / [под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева]. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
11. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики / Ф.А. Мустаева. – М. : Академия, 2001. – 241 с.
12. Немець Л.М. Соціальна педагогіка з основами педагогічної майстерності / Л.М. Немець. – Х. : Вид центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2002. – 214 с.
13. Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. А. Капської]. – К. : ЦУЛ, 2006. – 468 с.
14. Социальная педагогика : курс лекций / [под общ. ред. М.А. Галагузовой]. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

ВИЩА ШКОЛА

БІНИЦЬКА О.П.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Знання законів економіки, розуміння процесів і явищ, які відбувалися в ринковій економіці, має стати запорукою успіху економіки України, фундаментом успішної діяльності всіх суб'єктів підприємницької діяльності. Ці обставини й зумовлюють об'єктивну необхідність набуття ґрунтовних знань основних положень економічної теорії майбутніми фахівцями [4, с. 8].

Вивчення економічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах сприяє формуванню в студентів економічного мислення, економічної культури, допомагає їм усвідомлювати та аналізувати економічну ситуацію в країні, навчає давати оцінку подіям, які відбуваються, стимулює до активної діяльності, привчає бути корисними й потрібним собі та суспільству.

Метою економічної освіти в системі вищої педагогічної освіти є така підготовка студентів, яка забезпечить їм достатній рівень компетентності у сфері економічних відносин на рівні держави, закладу та окремої людини. Загальні економічні знання потрібні кожній людині незалежно від її життєвого й професійного вибору.

Проблема вдосконалення процесу навчання при формуванні економічних знань у студентів є предметом вивчення у сучасних наукових дослідженнях та в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, В.Р. Базилевич, В.В. Данілова, С.О. Михаць, С.В. Опацька, Л.О. Плахотнікова розкривають роль економічної освіти в розвитку української держави, Л.Б. Азімова, О.В. Аксьонова, Т.А. Жижко, О.С. Падалко, І.А. Сасова, В.І. Свистун, О.Т. Шпак та інші – висвітлюють психолого-педагогічні аспекти економічного навчання й виховання громадян України.

Мета статті – висвітлили особливості формування економічних знань у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Сучасні пошуки реформування системи підготовки педагогічних кадрів вищої кваліфікації ґрунтуються на концепції вищої освіти Державної національної програми “Освіта. Україна ХХІ ст.” (К., 1994 р.), створеної в перші роки проголошення держави Україна.

Стратегічним завданням реформування вищої освіти є “перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби й можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей; формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми кваліфікаційними рі-

внями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому” [1, с. 193].

“Пріоритетні напрями реформування вищої освіти: розроблення нових моделей різних рівнів вищої освіти; визначення її державного компонента; широке інтегрування в міжнародну систему освіти; оновлення змісту вищої освіти; запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи; входження України в трансконтинентальну систему комп’ютерної інформації; демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного й загальнолюдського начал” [1, с. 194].

Нова стратегія розвитку економічної освіти викладена в Концепції розвитку економічної освіти в Україні [6, с. 5]. Вона визначає основні завдання й напрями трансформації всіх ланок системи економічної освіти з метою економічного зростання та докорінних соціальних зрушень у нашій державі в контексті глобалізаційних процесів. Сучасна економічна освіта охоплює чотири блоки навчальних дисциплін, які формують сучасний світогляд і зумовлюють потребу в постійному оновленні соціально-економічних знань, умінь, навичок: а) загальноосвітній; б) фундаментальний; в) інноваційно-практичний; г) блок дисциплін спеціальної підготовки. Усі вони забезпечують комплексне багатоаспектне вивчення закономірностей економічної сфери суспільства й потребують постійного оновлення та вдосконалення навчальних програм.

Методика викладання педагогіки концентрує свою увагу на вивченні й систематизації особливостей процесу навчання з урахуванням характеру педагогіки як предмета та завдань її вивчення. При цьому актуальними залишаються загальні характеристики процесу навчання:

- динамічність, постійний розвиток, зміни, вдосконалювання відповідно до вимог суспільства й завдань, що постійно ускладнюються, а також рівня готовності студентів до навчання;
- двосторонній характер процесу навчання, досягнення гармонії в діяльності викладача та студента;
- діяльнісний характер навчання як з боку викладача, так і студента;
- можливість поділу процесу навчання на певні етапи;
- можливість деталізації дій суб’єктів, перевірки перебігу процесу навчання на окремих етапах, а також з окремих напрямів;
- керованість процесу навчання.

Усі ці характеристики певною мірою притаманні процесу навчання економіки.

М.В. Савіним, автором посібника “Методика преподавания педагогике” (М., 1987), було проведено дослідження різних аспектів підготовки вчительських кадрів, зокрема вивчення й узагальнення діяльності педагогічних навчальних за-

кладів, що дозволило йому виявити та сформулювати ряд умов успішного оволодіння майбутніми вчителями знаннями, навичками й уміннями з економіки.

1. Майбутній педагог оволодіває знаннями набагато інтенсивніше, якщо його дії супроводжуються почуттям відповідальності за свою майбутню професію. Саме тому в педагогічних навчальних закладах постійно здійснюється система заходів для виховання у студентів поважливого ставлення до вчительської професії.

2. Висока інтелектуальна активність особистості досягається за рахунок постановки в навчанні творчих завдань і поступового залучення студентів до творчої діяльності. Останні дослідження доводять, що цей напрям в організації навчальної діяльності стосується й процесу навчання економічних знань.

3. Процес оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями здійснюється набагато ефективніше за умови сформованості в майбутніх учителів інтересу та потреби в економічній самоосвіті. Чіткий орієнтир на професію вчителя підвищує продуктивність процесу навчання за умови активної самоосвітньої діяльності студентів. Розвиток економічної самоосвіти – підґрунтя творчого зростання вчителя.

4. Важливого значення набуває науковий відбір матеріалу, який використовується для самоосвіти й навчання майбутнього вчителя. Досвід свідчить, що виділення в навчальному матеріалі провідних ідей, чітке проведення їх через систему курсу багаторазово збільшує можливості їхнього засвоєння.

5. Наявність необхідної науково-методичної бази (бібліотека, кабінет, методичний комплекс тощо), а також постійна пропаганда ролі педагогічної літератури [2, с. 92–94].

Стрімкі зміни, що відбуваються в політичному та соціально-економічному житті України, вимагають перебудови системи вищої освіти. У наш час, коли обсяг знань подвоюється кожні десять років, традиційна інформаційна модель освіти втрачає свою актуальність. На провідне місце в навчальному процесі виступає індивідуальна самостійна робота студентів. У зв'язку із цим викладачі повинні створювати для них відповідні умови та надавати допомогу в організації розвивальної навчально-пізнавальної діяльності, без чого не можна забезпечити компетентність спеціаліста в галузі його професійної діяльності.

Входження України до цивілізованого світового співтовариства неможливе без структурної реформи національної освітньої системи, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищою освітою. Однією з передумов входження України до єдиного європейського освітнього простору є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу. Саме на здійснення цього завдання спрямовано проведення з 2003/04 навчального року педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації [8]. Запровадження дослідниками і творчими педагогами нових технологій навчання – це реальна відповідь на гострі потреби сучасного демократичного суспільства в підготовці гуманістичної, освіченої, працьовитої, культурної, творчої особистості. Метою впровадження модульної системи в

організацію навчального процесу є підвищення якості освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі. Основними завданнями модульної системи організації навчального процесу є: адаптація ідей Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, враховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці; забезпечення можливості навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована відповідно до вимог замовників та побажань студента, яка сприяє його саморозвитку і відповідно підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві; стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти; відповідність порядку навчання можливостям студента в отриманні професійних кваліфікацій відповідно до потреб ринку праці у конкурентоздатній, підприємливій особистості, спроможній самостійно відповідати за свою долю, потужно розв'язувати життєві й професійні проблеми, самореалізовувати свій творчий потенціал [5].

Чіткого узгодження з новими цілями навчання й виховання у вищій школі потребує організація самостійної роботи та контролю якості знань студентів. Самостійна робота стає все більш ваговою в підготовці висококваліфікованих фахівців з економіки та вимагає суттєвих змін педагогічних методів і широкого застосування сучасних інформаційних технологій навчання. У нинішніх умовах жоден університет не може дати стільки знань, умінь і навичок, які б майбутній спеціаліст міг використовувати впродовж усього свого трудового життя. У зв'язку із цим необхідно виробити навички навчатися самостійно та усвідомлено, адже ніякі знання, не закріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням фахівця.

Самостійність виявляється лише завдяки конкретній праці індивіда з появою внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересах, захопленості. Самостійна робота здебільшого виступає якщо не єдиним, то одним з основних способів виховання самостійності не лише як сукупності умінь і навичок, а і як характерної для сучасного висококваліфікованого фахівця риси характеру. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння сучасними методами бачення змісту та мети роботи, організації власної самоосвіти, по-новому підходити до вирішення актуальних питань, виявляти пізнавальну й розумову активність, уміння самостійно орієнтуватися в стрімкому потоці соціально-економічної та науково-технічної інформації [8].

Одне із завдань навчання й виховання – розвиток людських задатків – можна вирішити, розвиваючи пізнавальні процеси. Разом із цим удосконалюються й самі здібності особистості, набуваючи потрібних якостей. Задля успішного розвитку пізнавальних процесів у навчальній діяльності необхідно використовувати сучасні засоби й методи навчання. Використання комп'ютера з його величезними універсальними можливостями і є одним з таких засобів. З розвитком сучасної інформаційної технології проблема системи “людина і комп'ютер” стосується всіх членів суспільства, тому взаємодія людини з комп'ютером повинна бути забезпечена і шкільною, і вищою освітою [7].

Активні форми навчання вносять нову якість до традиційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ: відбувається зсув центру значущості з процесів передачі, переробки й засвоєння інформації на самостійний пошук її студентом та на моделювання способів застосування її в майбутній професійній діяльності. Певні можливості в реалізації нових форм викладання надає така форма організації навчального процесу, як лабораторно-практичні й семінарські заняття із застосуванням відео- та комп'ютерних класів [3].

Висновки. Отже, на підставі терії і практики нами окреслено проблеми формування економічних знань у студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. В умовах модернізації вищої педагогічної освіти в Україні ефективність формування економічних знань у студентів залежить від упровадження в навчальний процес активних форм навчання, самостійної економічної освіти студентів. Доцільно підкреслити, що прийняття правил єдиного соціально-економічного простору починається з вимог глобалізації та євроінтеграції.

Література

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. [для викладачів, аспірантів, студентів магістратури] / Л.В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с
2. Дубасенюк О.А. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / О.А. Дубасенюк, О.Е. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 492 с.
3. Голубкова О.А. Ценностные ориентации в системе высшего образования / О.А. Голубкова // Инновации и образование : сборник материалов конференции. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – Серия “Symposium”, вып. 29. – С. 293–300.
4. Основи економічних теорії : навч. посіб. / за заг. ред. П.В. Круша, І.В. Депутат. – К. : Каравелла, 2008. – 448 с.
5. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. – 2004. – № 8 (5084).
6. Ходикіна І.Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра економ. наук : спец. 08.09.01 “Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика” / І.Ю. Ходикіна – К., 2006. – 34 с.
7. Васильєва Л.В. Сучасні інформаційні технології в навчанні студентів економічних спеціальностей [Електронний ресурс] / Л.В. Васильєва, І.А. Гетьман. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N120/N120pl48-152.pdf.
8. Застосування модульно-рейтингової системи навчання при вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей у коледжах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/8447/97>.
9. Романюк М.Д. Якість економічної освіти та шляхи її підвищення у контексті сучасних глобалізаційних процесів [Електронний ресурс] / М.Д. Романюк, Г.Д. Калашніков. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpu/Ekon/2008_6/28.pdf

БОНДАРЕНКО Ю.В.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЯКОСТІ ЗНАНЬ ТА ЯКОСТІ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФТЕХОСВІТИ

Перед вищою освітою сьогодні стоїть завдання підготовки конкурентоспроможного фахівця, адже в умовах сучасного лавиноподібного зростання на-

уково-технічного й інформаційного потоку знань інженер-педагог апріорі є фахівцем поліфункціональним. До речі, ще й досі триває суперечка серед педагогів-науковців про те, ким є інженер-педагог: спочатку інженер, а функції педагога – допоміжні, чи навпаки, спочатку педагог, а вже потім інженер.

Мета статті – виявити та проаналізувати складові компоненти якості знань та основні характеристики якості освіти при підготовці інженерів-педагогів для системи профтехосвіти.

Перед вищою школою час ставить усе нові вимоги до рівня професійно-педагогічних знань і вмінь майбутніх фахівців, їхньої професійно-педагогічної культури, рівня фундаментальних знань та педагогічної майстерності тощо.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури показує, що є ще багато остаточно невирішених питань, пов'язаних з підготовкою майбутніх інженерів-педагогів для системи професійно-технічної освіти. І це незважаючи на те, що вивченню цього питання присвячені праці таких видатних науковців, як: С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Р.С. Гуревич, А.М. Коломієць, М.І. Лазарєв, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін. У зв'язку із цим важливого значення набуває питання вивчення пріоритетності інженерної чи педагогічної складової через визначення професійно значущих якостей, що мають бути сформовані в майбутнього інженера-педагога, виділення системоутворювальних компонентів змісту його загальнопедагогічної, фундаментальної та фахової підготовки. Інакше кажучи, нам потрібно визначитись з якістю знань, що безпосередньо залежить від якості освіти.

Нова освітня парадигма, орієнтована на розвиток особистості, на її активність у навчальному процесі, вимагає змін у технологіях навчання [1, с. 371]. І тут виходить на перший план поняття якості знань. Якість знань, за визначенням С.У. Гончаренка, передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння. Якість знань має такі характеристики:

- повноту – кількість програмних знань про об'єкт вивчення;
- глибину – сукупність осмислених студентами зв'язків і відношень між знаннями;
- систематичність – осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках;
- системність – осмислення студентом місця знання в структурі наукової теорії;
- оперативність – уміння користуватись знаннями в однотипних ситуаціях;
- гнучкість – уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах;
- конкретність – уміння розкладати знання на елементи;
- узагальненість – уміння виразити конкретне знання в узагальненій формі [2, с. 373–374].

Якщо провести порівняльний аналіз між загальними характеристиками якості знань фахівця з вищою освітою з характеристиками якості знань інженера-педагога, то ми побачимо, що вони різняться.

Повнота знань інженера-педагога різниться тим, що, крім кількості програмних знань про об'єкт вивчення, *інженер-педагог повинен володіти знаннями і про суб'єкт навчання.*

Глибина з точки зору осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках *ускладнюється психолого-педагогічною складовою, спрямованою на гуманітаризацію фундаментальних знань.*

Систематичність, як осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках, у випадку підготовки інженерів-педагогів *ускладнюється за рахунок рівноцінної складової у вигляді дисциплін психолого-педагогічного циклу.* До того ж питання першості чи головування дисциплін інженерного чи психолого-педагогічного циклу ще й досі відкрите.

Те саме можна сказати про системність, тобто осмислення інженером-педагогом місця знання в структурі наукової теорії: *в інженерній чи педагогічній і в якій пропорції.*

Оперативність, тобто вміння користуватись знаннями в однотипних ситуаціях, для інженерів-педагогів узагалі є неприйнятною, оскільки *в педагогічній практиці питання однотипності ситуацій є досить відносним. Скільки студентів – стільки й ситуацій, що різняться одна від одної.*

Вимоги до гнучкості як уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах подвоюються, оскільки до спеціальної підготовки інженера-педагога додається ще *велика кількість педагогічних нюансів (мотивація групи, рівень базової (шкільної) освітньої готовності групи тощо).*

Конкретність, тобто вміння розкладати знання на елементи, однаковою мірою має бути притаманною як інженеру, так і педагогу, і в цьому елементі має абсолютно рівноправний характер.

Так само як і конкретність, узагальненість, тобто вміння виразити конкретне знання в узагальненій формі має бути притаманною як інженеру, так і педагогу.

Таким чином, виходячи з аналізу характеристики якості знань інженера-педагога, ми бачимо, що вони є значно складнішими за рахунок психолого-педагогічної складової. Психолого-педагогічна ж підготовка майбутніх інженерів-педагогів, у свою чергу, напряму залежить і від діяльності педагогів, від рівня сформованості їхніх професійних знань, умінь і навичок, від факторів, які формують якість освіти в цілому.

Якість освіти визначається, перш за все, якістю носія знань (професорсько-викладацького складу), який доносить ці знання за допомогою різноманітних методик. Загальновідомою є педагогічна аксіома: висококваліфікованого фахівця може підготувати лише висококваліфікований фахівець. У нашому випадку висококваліфікованим інженером-педагогом може бути лише людина із широкими загальними та спеціальними знаннями, здатна моментально реагувати на зміни в техніці й науці, з проблемним та аналітичним мисленням, соціальною й психолого-педагогічною компетентністю, високоінтелектуальною культурою, поважним і доброзичливим ставленням до людей, з любов'ю до обраного фаху.

Один з відомих західних дослідників цієї проблематики Дж. Равен [3, с. 258] виділяє 37 видів вимог до майбутніх фахівців, які повинні вміти:

– *вивчати* – вилучати корисне з досвіду, організовувати взаємозв'язок своїх знань й упорядковувати їх, організовувати свої власні прийоми навчання, самостійно займатися своїм навчанням, уміти вирішувати проблеми;

– *шукати* – запитувати різноманітні бази даних, опитувати оточення, консультиватися в експертів, отримувати інформацію, уміти працювати з документами й класифікувати їх;

– *думати* – організовувати взаємозв'язок минулих і теперішніх подій, критично ставитись до тих чи інших аспектів розвитку суспільства, уміти протистояти невпевненості та складностям, обирати позицію в дискусіях і відстоювати свою особисту думку, визначати важливість політичного й економічного оточення, в якому відбувається навчання та робота, оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, а також з довкіллям, уміти оцінювати твори мистецтва та літератури;

– *співпрацювати* – уміти співпрацювати та працювати в групі, приймати рішення, залагоджувати розбіжності та конфлікти, уміти домовлятися, розробляти та виконувати контракти;

– *братися до справи* – включатися в проекти, нести відповідальність, входити в групу чи колектив і робити свій внесок, доводити солідарність, уміти організувати свою роботу, користуватися сучасними обчислювальними та моделюючими приладами;

– *адаптуватися* – уміти використовувати нові технології інформації та комунікації, доводити гнучкість перед впливом швидких змін, показувати стійкість перед труднощами, уміти знаходити нові рішення.

Як на перший погляд, то такий виклад ключових вимог має досить інструментальний і прагматично-діяльнісний характер. Але, якщо уважніше придивитися, то можна побачити, що відповідати всім цим вимогам може лише фахівець, готовий до безперервного навчання, здатний інноваційно мислити, психолого-педагогічно готовий до комунікативної взаємодії з оточенням і тими, кого він навчає.

Сьогодні відбувається певна зміна акцентів у підготовці фахівців з вищою освітою: усе більшої популярності набуває діяльнісний підхід, головною метою якого є формування здатності тих, кого навчаємо, до активної професійної діяльності, до творчості в процесі виконання своїх професійних обов'язків. А це, зокрема, означає, що самі знання з розряду головної та єдиної мети освіти перетворюються на засіб розвитку особистості, тобто має місце соціалізація освіти, підлаштування її під вимоги сьогодення, коли на перший план виходить особистість, яка вміє думати, непокоїтись, співпереживати, думати не лише про себе, а й про оточення, учитись протягом усього життя, а у випадку з інженерами-педагогами – передавати всі зазначені вміння своїм учням.

Таким чином, виходячи із зазначеного вище, можна сформулювати головні вимоги до організації навчального процесу з підготовки інженерів-педагогів. Він повинен бути спрямованим на:

- встановлення інтегративних зв'язків між основними сферами особистості: ціннісно-мотиваційною, емоційно-вольовою та діяльнісно-поведінською;
- становлення самоорганізації суб'єкта навчальної діяльності: усвідомлення, здатності до вибору, активності й самостійності;
- розвиток ціннісних орієнтацій особистості інженера-педагога;
- пробудження моральної діялісно-індивідуальної свідомості: активно виражену індивідуальність, самоактуалізацію особистісних цінностей, розвиток емпатії тощо [4, с. 10–11].

Окрім того, усі зазначені характеристики можна згрупувати таким чином:

- 1) професійні знання, уміння та навички, які безпосередньо характеризують інженера-педагога в професійній педагогічній діяльності;
- 2) особистісні якості, які характеризують інженера-педагога як особистість (особистісно-психологічні характеристики – моральні, ділові та психологічні якості, які необхідні для заняття інженерно-педагогічною діяльністю; характеристики культурного розвитку).

Висновки. Дослідивши питання якості знань майбутніх інженерів-педагогів і порівнявши їх із загальними характеристиками якості знань фахівця з вищою освітою, ми дійшли висновку, що вони різняться практично за всіма характеристиками. Окрім того, потрібну якість знань інженеру-педагогу може надати лише викладач, який сам готовий до безперервного навчання, здатний інноваційно мислити, психолого-педагогічно готовий до комунікативної взаємодії з оточенням і тими, кого він навчає.

Дослідження питань змісту інженерно-педагогічної підготовки для системи профтехосвіти України потребує вирішення ще багатьох питань, серед яких – питання вивчення пріоритетності інженерної чи педагогічної складової через визначення професійно значущих якостей, що мають бути сформовані в майбутнього інженера-педагога, виділення системоутворювальних компонентів змісту загальнопедагогічної, фундаментальної та фахової підготовки тощо.

Література

1. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р.С. Гуревич. – Вінниця : Планер, 2009. – 410 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 312 с.
4. Щеглов П.Е. Профессиональный портрет специалиста в системе управления качеством образования в вузе / П.Е. Щеглов, Н.Ш. Никитина // Университетское управление. – 2004. – № 1 (29).

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Складний та динамічний процес формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді потребує обґрунтування відповідної технології як послідовності процедур і операцій, здатних забезпечити співвідношення певних цілей та результатів педагогічного процесу. Застосування технологічного підходу в освіті як одного з напрямів модернізації процесу навчання є основою формування цілісної людини у взаємозв'язку її інтелектуальних, естетичних і етичних якостей, що є метою підготовки сучасних фахівців з вищою освітою. Це досягається завдяки індивідуалізації темпу засвоєння певних знань різними учнями при послідовних науково обґрунтованих діях педагога для досягнення спроектованої мети.

Метою статті є обґрунтування педагогічної технології формування духовно-ціннісних орієнтацій (далі – ДЦО) студентської молоді.

Різні аспекти вдосконалення й розвитку педагогічних технологій досліджуються в працях В.П. Беспалька, Т.О. Дмитренко, В.І. Євдокимова, М.В. Кларіна, О.М. Пехоти, О.В. Попової, І.Ф. Прокопенка, Г.К. Селевка, Н.Ф. Тализіної, Д.В. Чернілевського, Т.І. Шамової та ін.

За тлумачним словником, технологія – це сукупність процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис засобів виробництва. Технологія (від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, уміння й *logos* – слово, навчання) – сукупність методів, що здійснюються в якомусь процесі.

У науковому розумінні та застосуванні терміна “педагогічна технологія” існує декілька підходів (табл.).

Таблиця

Основні підходи до розуміння поняття “педагогічна технологія”

Підходи до визначення поняття “педагогічна технологія”	Представники підходу
Засіб, тобто вироблення та використання методичного інструментарію, апаратури, навчального обладнання, ТЗН для навчального процесу	В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б. Лихачов, С. Смирнов, Н. Крилова, Р. де Кіффер, М. Мейер
Процес комунікації (засіб, модель, технологія виконання навчальних завдань), заснований на певному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників педагогічного процесу	В. Беспалько, І. Зязюн, М. Чошанов, В. Сластьонін, В. Манахов, О. Кушнір, Б. Скіннер, С. Гібсон, Т. Сакамото
Широка галузь знань, яка спирається на дані соціальних, управлінських і природничих наук	П. Підкасистий, В. Гузеєв, М. Ераут, Р. Кауфмен, С. Ведемейер
Багатомірний процес для досягнення педагогічних цілей	М. Кларін, В. Давидов, Т. Дмитренко, Г. Селевко, Д. Фінн, К. Сілбер, П. Мітчел, Р. Томас

Наявність різноманітних підходів до виявлення сутності поняття “педагогічна технологія” свідчить про складність і неоднозначність цього явища. Педагогічна технологія має всі ознаки системи, тобто володіє логікою процесу, взаємозв’язком усіх її частин, цілісністю. Але, на відміну від педагогічної системи, яка є статичним утворенням, педагогічна технологія акцентує, перш за все, на функціонуванні, процесах змін у часі, що здійснюються із суб’єктами й об’єктами діяльності, передбачає досягнення результатів, що заплановані [5].

За основним методологічним підходом педагогічна технологія формування ДЦО студентів ВНЗ належать до особистісно орієнтованої. Науково-методологічною основою такої технології є гуманістична філософія, психологія й педагогіка. У центрі уваги педагога – унікальна, цілісна особистість учня, яка прагне максимальної реалізації власних можливостей (самоактуалізації), відкрита до сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях [4, с. 63].

Є. Бондаревська виділяє низку істотних вимог до технології особистісно орієнтованого навчання: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, підтримка індивідуального розвитку учня, надання йому необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту й засобів навчання та поведінки [1].

Для ефективного досягнення педагогічних цілей доцільно проаналізувати засоби, через які буде реалізована особистісно орієнтована педагогічна технологія. Виходячи з основних наукових положень, вирішальне значення для проектування ефективної педагогічної технології відіграє рівень індивідуального розвитку учня як вихідної умови його подальшого становлення як особистості. Вивчення та виявлення індивідуальних особистісних характеристик учнів дає можливість спроектувати відповідні дидактичні засоби та прийоми навчання в межах певної педагогічної технології.

Аналіз наукових досліджень з вікової психології, а також результати власних експериментальних досліджень дали змогу виявити певні особистісні характеристики студентів ВНЗ як суб’єктів педагогічної технології формування ДЦО.

Юність – це завершальний етап становлення світогляду й самоусвідомлення особистості (І. Дубровіна, І. Кон, О. Мудрік). Серед головних новоутворень юності дослідники виділяють таке: розвиток рефлексивних здібностей і здатності до цілепокладання (Р. Стернберг), становлення почуття індивідуальності (С. Холл, Е. Шпрангер), формування Я-концепції (Р. Бернс), висунення життєвих перспектив (К. Абульханова-Славська).

Аналіз результатів дослідження за багатофакторним опитувальником Кеттела, який було проведено серед студентів I–III курсів Харківського національного економічного університету, показав, що найбільш вираженими характеристиками респондентів є:

– розвиненість мислення – кмітливність, уміння аналізувати ситуації, здатність до усвідомлених умовиводів, інтелектуальність, культурність;

– радикалізм – інтелектуальні інтереси й сумніви з приводу фундаментальних проблем, скептицизм, прагнення до ревізії наявних принципів, схильність до експериментування й нововведень;

– самостійність – віддання переваги власній думці, незалежність у поглядах, прагнення до самостійних рішень і дій.

Результати дослідження показали, що для студентів ВНЗ як певного вікового й соціального прошарку характерним є прагнення до оцінювання та доказовості будь-яких явищ і фактів, що базується на самостійності мислення як однієї з головних особливостей молодих людей. Тому можна зробити висновок, що для студентської молоді притаманний відносно високий рівень критичності мислення, завдяки чому в них виявляється тенденція не сліпо сприймати чужі думки, а пересвідчуватися в їхній справедливості та обґрунтованості. Це підтверджується результатами опитувальника “Критичність” з методики діагностики рівня творчої активності учнів за М. Рожковим, Ю. Тюнниковим, Б. Алішевим, Л. Воловичем [2].

У процесі формування ДЦО головним завданням викладача ВНЗ є створення умов для стимулювання пізнавальної діяльності студентів щодо самопізнання, пізнання реальності та культурно-історичних цінностей, а також свідомого конструювання власного духовного світу. Д. Дьюї зазначав, що в педагогічному процесі цінним для виховання та розвитку є таке мислення, яке не тільки відображає дійсність, а й виявляє зв'язки між речами та явищами навколишнього світу. Таким специфічним видом розумової діяльності є критичне мислення.

Це підтверджується низкою досліджень з проблеми духовно-морального виховання на засадах критичного мислення (М. Вейнстейн (M. Weinstein), Р. Пол (R. Paul), М. Ліпман (M. Lipman), Дж. Колберг (J. Kohlberg), П. Фрейро (P. Freire)), а також фундаментальними положеннями психолого-педагогічної науки про те, що формування ціннісних орієнтацій можливе у процесі соціально опосередкованої діяльності (В. Давидов, О. Леонтьєв, М. Каган).

Особливості критичного мислення (КМ) доводять доцільність його застосування як підґрунтя для формування особистісно орієнтованої технології формування ДЦО студентської молоді, що відповідає всім вимогам і забезпечує гармонійне й ефективне виховання. Завдяки КМ, яке є процесом розумової діяльності для встановлення індивідуальної цінності певного об'єкта, явища, підставами для оцінювання різноманітних проявів життєдіяльності людини як особистості виступають вищі духовні цінності (Істина, Добро, Краса).

Отже, технологія формування ДЦО студентської молоді являє собою цілісну систему дій, поетапна реалізація яких забезпечує максимальне залучення учнів до навчального процесу, активізацію їхньої розумової, емоційно-чуттєвої та поведінкової сфер, а також отримання особистісно-цінного навчального продукту кожним з них.

Розробка технології передбачає обґрунтування послідовності етапів розгортання процесу й відповідних засобів, що забезпечать цілісну систему формування ДЦО студентів і гарантуватимуть позитивну динаміку розвитку особистості. Зва-

жаючи на те, що під час формування ДЦО студентів здійснюється розвиток цілісної духовної сфери особистості в єдності її компонентів (інтелектуального, емоційно-оцінювального й поведінкового), а технологія має забезпечити функціонально повний цикл орієнтувальної, пізнавальної, перетворювальної та оцінювальної діяльності, визначимо етапи інваріантної особистісно орієнтованої технології: орієнтувально-мотиваційний, пізнавально-перетворювальний, рефлексивно-діяльнісний.

На орієнтувально-мотиваційному етапі основними цілями є формування інтересу, позитивної мотивації студентів до вивчення об'єкта ДЦО; актуалізація, активізація наявних знань; створення умов для самоусвідомлення студентами важливості навчального матеріалу; формування орієнтувальної основи діяльності.

Цей етап є дуже важливим у педагогічній технології, тому що саме сформованість в учнів досвіду навчально-пізнавальної орієнтації визначає ефективність їхньої навчальної діяльності. Рівень цього досвіду визначається усвідомленням студентами етапів навчальної діяльності, поінформованістю стосовно передумов, процесів і результатів кожного з них [3, с. 14–15].

Ефективність педагогічного процесу також залежить від рівня обізнаності викладача щодо потреб, інтересів, рівня знань та вмінь студентів, їхніх особистісних якостей. Тому на орієнтувально-мотиваційному етапі викладач має провести діагностику наявних параметрів за допомогою певних тестових завдань і методу наукового спостереження, щоб краще орієнтуватися в умовах педагогічної діяльності. Це допоможе педагогу враховувати індивідуальні особливості студентів і таким чином індивідуалізувати процес управління їхньою діяльністю.

Необхідною умовою досягнення ефективності педагогічного процесу є спільне зі студентами визначення цілей формування ДЦО. Спільне цілепокладання сприяє формуванню позитивного ставлення до діяльності й поступовому перетворенню зовнішньої мотивації на внутрішню завдяки виникненню інтересу й усвідомленню важливості формування ДЦО. При цьому особливе значення має емоційна атмосфера, що створюється між учасниками процесу. Створення емоційно сприятливої атмосфери сприяє встановленню взаємних довірчих відносин між учасниками педагогічного процесу та розкриттю їхнього внутрішнього особистого світу.

На цьому етапі дидактичні засоби, психолого-педагогічною основою яких є КМ, охоплюють:

- роботу з ключовими термінами у вигляді асоціограм, кластерів, “мозкового штурму”;
- вільне написання, де за певний відрізок часу студенти можуть актуалізувати знання з теми й висловити їх у письмовому вигляді; порадник очікувань (передбачення змісту теми, що вивчається);
- перевернуті логічні низки (пов'язати послідовність елементів інформації в потрібній послідовності);
- звернення до досвіду з власного життя;
- складання списку “за”/“проти”;
- опитувальники;

– обговорення питання актуальності та важливості вивчення навчального матеріалу;

– обговорення шляхів опрацювання навчального матеріалу.

Усі визначені засоби тим або іншим чином забезпечують досягнення головних цілей цього етапу педагогічної технології, при цьому здійснюється пряме управління навчальною діяльністю студентів.

У результаті орієнтувально-мотиваційного етапу технології формування ДЦО у студентів з'являється інтерес та підвищується мотивація до вивчення теми, вони визначаються з власним рівнем знань, усвідомлюють значущість вивчення навчального матеріалу та ставлять цілі. Формування орієнтувальної основи діяльності дає можливість усвідомлено, поважно, критично підійти до розуміння нової інформації при постійному коригуванні вже наявних знань.

Наступний – пізнавально-перетворювальний – етап технології має на меті формування нових знань та суб'єктних якостей особистості, становлення власної ціннісної позиції, що ґрунтується на її здатності самостійно аналізувати та правильно оцінювати явища дійсності крізь призму духовних цінностей. На цьому етапі необхідно створити таке середовище, в якому студенти виступають як співдослідники навколишнього світу, тих відносин, у яких вони опиняються, а також власного внутрішнього світу та відкривають ті таємні грані такого складного явища, як ДЦО, що були для них зачинені раніше, або вони не звертали на них увагу. При цьому головним інструментом інтелектуально-оцінної рефлексії та обміну думками виступає комунікація в межах суб'єкт-суб'єктних міжособистісних відносин. При цьому викладач виступає не керівником, а повноцінним партнером в обговоренні, дослідженні, вирішенні проблемних питань. Провідною умовою забезпечення ефективного формування учнем особистісно-цінного продукту є його сприйняття викладачем як унікальної особистості з певними ціннісними уподобаннями та пріоритетами, точка зору якого має право на існування й повагу. Отже, на цьому етапі здійснюється співуправління діяльністю учнів, а завданням викладача є стимулювання критичного мислення через пропонування відповідної системи дидактичних засобів. До таких засобів зараховуємо:

– інтерактивне читання: помітки на полях (“v” – я так і думав, “+” – нова інформація, “+!” – дуже цінна інформація, “-” – у мене по-іншому, “?” – не дуже зрозуміло, я здивований) – цей прийом потребує від учня активного й уважного читання, при якому відстежується власне розуміння в процесі сприйняття будь-якої інформації, а також співвіднесення нової інформації з наявними уявленнями;

– стратегія “читаємо/думаємо/обмінюємось ідеями”: учні читають абзац тексту по черзі вголос або “про себе”, ставлять запитання, обговорюють відповіді, формулюють висновки; “таблиця прогнозів”: текст поділяється на фрагменти таким чином, щоб була можливість прогнозувати подальший розвиток подій; учням пропонується спрогнозувати, що очікується в подальшому; прогнози записуються у першу колонку таблиці; у другу колонку заносяться обґрунтування зроблених прогнозів; потім текст читається далі, обмірковується правильність гіпотез;

– дискусії, дебати: кейс-метод – аналіз ситуації; “багаторівневе опитування”: за допомогою питань різного рівня в процесі вивчення теми можна наштовхнути учнів на нестандартні роздуми та дати їм можливість згенерувати нові ідеї, визначити систему поглядів; “кутки”: стимулює обмін думками та розвиток здібностей їх захищати при розв’язанні проблеми, де існує декілька позицій; під впливом переконливих доводів опонентів учасник дебатів може змінити свою позицію й у подальшому її захищати;

– стратегії взаємного навчання, робота в малих групах – стратегія “ажурна пилка”: використовується для створення на занятті ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу.

Застосування зазначених засобів формування ДЦО на цьому етапі дає можливість студентам легко засвоїти знання й виробити вміння духовно-ціннісного характеру, набути вмінь критичного ставлення до явищ дійсності, а також переосмислити власні ДЦО.

Наступним завершальним етапом технології формування ДЦО є рефлексивно-діяльнісний, на якому студенти можуть спробувати використовувати здобуті знання на практиці та оцінити власну діяльність. Рефлексивний аналіз та оцінювання власних духовно-ціннісних здобутків за виробленими в спільній діяльності критеріями дає можливість студентам побачити недоліки й прогалини та працювати над їх усуненням або вдосконаленням.

Основні дидактичні засоби, які ми пропонуємо на цьому етапі передбачають самоуправління студентами власною навчальною діяльністю. Викладач грає роль консультанта та надає допомогу студентам у разі необхідності. Він також повинен динамічно регулювати діяльність учнів і стимулювати їхню активність і самостійність, а також забезпечувати здійснення позитивного зворотного зв’язку.

Такими засобами на рефлексивно-діялісному етапі є: проектна робота; написання есе, сенкану; рольова гра; підбиття підсумків у вигляді графічних організаторів матеріалу (діаграми, таблиці порівнянь тощо); опитувальники для самооцінки діяльності з вивчення теми.

Працюючи над запропонованими завданнями, студенти здійснюють екстеріоризацію здобутих знань і вмінь, завдяки чому вони можуть осмислити продукт і процес власної діяльності та оцінити його. Під час діяльності на цьому етапі студенти набувають практичних навичок застосування ДЦО на практиці у створених навчальних ситуаціях та можуть суб’єктивно оцінити їх за допомогою критичної рефлексії.

Висновки. Таким чином, на кожному етапі педагогічної технології відбувається поступове засвоєння студентами навчального матеріалу на рівні когнітивного, емотивно-оцінювального та поведінкового компонентів ДЦО, необхідного для становлення цілісної духовної сфери майбутнього фахівця.

Така технологія є інваріантною, якщо абстрагуватися від її змістовного наповнення; вона може застосовуватися при вивченні певного навчального пре-

дмета під час занять, на факультативних заняттях тощо. Дидактичні засоби, запропоновані в технології, не претендують на повноту, а передбачають необхідність динамічного орієнтування педагога при застосуванні інших прийомів, які базуються на активізації КМ студентів.

Перспективою подальших досліджень є експериментальна перевірка спроектованої технології.

Література

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности : методические рекомендации / [под ред. Е.Н. Степанова]. – М. : Сфера, 2001. – 128 с.
3. Дмитренко Т.А. Дидактические основы управления учебной деятельностью студентов (на материале технических дисциплин) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Дмитренко. – Екатеринбург : СИПИ, 1992. – 359 с.
4. Педагогические технологии : учеб. пособ. для студ. пед. спец. / [под общ. ред. В.С. Кукушина]. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.
5. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

ДМИТРЕНКО Т.О., ЯРЕСЬКО К.В.

БАГАТОВИМІРНА ІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розвиток системи освіти України визначається інтегративними орієнтирами, спрямованими на входження у світове та загальноєвропейське освітнє середовище. Напрями модернізації освіти відображено в Національній доктрині розвитку освіти, інших нормативних документах. Сучасна система професійної освіти може виконувати свої функції підготовки компетентного фахівця, якщо педагогічна система вищої школи, технології навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості студента будуть інноваційними, тобто спрямованими не тільки на вирішення проблем сьогодення, а й орієнтованими на перспективу.

Динамізм суспільних процесів визначає нові, стратегічні напрями модернізації процесу навчання. Одним з них є напрям інтеграції, що сприяє формуванню системного мислення фахівців. Найпоширенішим є питання інтеграції знань, вирішення якого досягається через їх взаємопроникнення, ущільнення, уніфікацію в єдності з протилежними процесами розчленування, розмежування, диференціації. Єдність і наступність процесів диференціації й інтеграції має бути визначальною ознакою сучасної вищої школи. Водночас інтеграція знань відображає ці процеси лише частково на прикладі одного з компонентів – змісту освіти, не торкаючись інших: цілей, принципів, методів і форм спільної діяльності суб'єктів педагогічної системи.

Одним з дискусійних залишається питання взаємозв'язку диференціації й інтеграції, а також визначення їх основ. У філософії діалектичного матеріалізму (теорії пізнання) стверджується, що об'єктивний світ є діалектично суперечним:

він є цілісним і разом з тим розчленованим на елементи. Наукове мислення, яке його відображає, являє собою єдине ціле й одночасно поділене на частини. “Єдність і розчленованість, цілісність і диференційованість властиві науковому пізнанню на будь-якому рівні його розвитку. ... один і той самий пізнавальний крок, етап наукового мислення є одночасно і диференціацією й інтеграцією” [5, с. 127–128]. Завданням учених, на думку філософів, є формування загальних основ елементів знання, що виділилися в результаті диференціації.

У другій половині ХХ ст. у педагогіці виділилися галузі й напрями: соціальна педагогіка, педагогіка вищої школи, кібернетична педагогіка; управління в освіті, педагогічна інноватика тощо. Предметом наук почали розглядатися педагогічну систему (В.П. Беспалько, В.С. Безрукова, Т.О. Дмитренко, В.В. Докучаєва та ін.). Застосування сукупності парадигм і відповідних підходів (системного, культурологічного, інтервального) дало змогу розробити моделі педагогічної системи як горизонтального утворення з компонентами (цілі, принципи, зміст, методи й організаційні форми, а також суб’єкти, з’єднані прямими і зворотними зв’язками); вертикального (індивідуальна, групова, навчального закладу) і сутнісного (система організації, управління і спілкування між суб’єктами) [6–8]. Було доведено, що педагогічна система як інваріант інформаційного типу стала основою диференціації загальної педагогіки (педагогічна система вищої школи, соціально-педагогічна система тощо). Одночасно постало питання інтеграції педагогічної системи: горизонтальної, вертикальної, сутнісної. Таким чином, було розкрито зв’язок диференціації й інтеграції на підґрунті педагогічної системи.

Аналіз літературних джерел з педагогіки, психології, кібернетики, інших наук показав, що питання диференціації й інтеграції в підготовці фахівців розроблено недостатньо. Слід обґрунтувати взаємозв’язок між інтеграцією й диференціацією як основу відповідного підходу, а також підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Метою статті є аналіз понять диференціації та інтеграції, розкриття умов здійснення їх взаємозв’язку як основи подальшої розробки інтегративно-диференційованого підходу й відповідної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

У словниковій літературі диференціація – розчленування, розрізнення окремого, часткового при розгляді, вивченні будь-чого; інтеграція – об’єднання в одне ціле (приклад: економічна інтеграція як форма інтернаціоналізації господарського життя) [10, с. 249]. У спеціальній словниковій літературі інтеграція: 1) поняття, що означає стан зв’язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, який спричинює такий стан; 2) в науці: процес зближення і зв’язку наук, що наявний поряд з процесами їх диференціації [14, с. 95–96].

Аналіз наведених визначень дає підстави виділити ознаки, які характеризують інтеграцію: процес, об’єднання, зв’язок, ціле, стан. Окремо надамо визначення інтеграції, розроблене В.О. Мижериковим: “Інтеграція освітнього процесу – процес досягнення цілісності освітнього процесу, а також його результат; поділяється на два

види: цілісність по горизонталі – міцні міжпредметні зв'язки, взаємозбагачення знань із різних галузей, єдність знань і вмінь; цілісність по вертикалі – наступність між різними ступенями освітньої скали, злиття цих ступенів у єдиний висхідний ряд, що охоплює всі стадії життєвого циклу людини” [13, с. 124–125]. На нашу думку, горизонтальна інтеграція спостерігається в педагогічній системі, зокрема в компоненті – змісті освіти. Для того, щоб виконувалися умови цілісності, слід здійснити інтеграцію цілей, педагогічних принципів, методів і форм діяльності. Вертикальна інтеграція також здійснюється на підґрунті різних педагогічних систем: дошкільного закладу, середньої школи, вищого навчального закладу. Кожна із цих педагогічних систем диференціюється на індивідуальну і групову, що відрізняються наявністю суб'єктів, зокрема окремого учня, учителя й учня, відповідно.

Кожна з названих педагогічних систем поділяється за своєю сутністю на систему організації, яка впливає на особистість з метою її мотивації до навчання, систему управління діяльністю учня для пізнання й перетворення об'єкта, а також систему спілкування (комунікації) між суб'єктами. Диференціація педагогічних систем за напрямками (горизонтальна, вертикальна), а також за сутністю (організація, управління, спілкування) необхідна для того, щоб на цьому підґрунті розробити інтегровану технологію процесу навчання.

Необхідними й достатніми умовами інтегративного процесу є взаємозв'язок між компонентами педагогічної системи горизонтального типу, що виявляється через:

- розробку комплексу цілей (особистості, групи, навчального закладу, системи освіти; організації діяльності учнів, управління їхньою діяльністю, спілкування у прямому і зворотному напрямках);

- розробку системи принципів, спрямованих на учня (природовідповідність, гуманізація, демократизація), на педагогічний процес (науковості, наочності, системно-комплексності), на середовище (культуровідповідності); застосування специфічних принципів вищої школи (наступності, перспективності);

- проектування змісту освіти на підґрунті реалізації взаємозв'язків його основних компонентів: знань і способів їх здобування, умінь: порівнювати, систематизувати, класифікувати, моделювати тощо, набувати досвіду творчої діяльності й оцінювання здобутків навчання;

- здійснення взаємовпливу між педагогічними системами різних рівнів освіти за допомогою використання принципу наступності компонентів;

- визначення підґрунтя інтеграції у вигляді методів і форм спільної діяльності та їх елементів: засобів організації, управління, спілкування, розв'язання спільних проблем, реалізації міжкультурного діалогу, врахування спільності структур різних видів діяльності, а також якостей вивчаємих об'єктів;

- застосування інваріантної технології процесів інтеграції, що включає цілі, розробку моделі, визначення характеристик процесу;

- забезпечення відносної самостійності інтегративного процесу, що полягає у реалізації взаємодії різнорідних компонентів (знань, умінь, досвіду дія-

льності тощо) на єдиній основі; це сприяє виникненню цілісності, яка може бути застосованою для отримання інших інтегративних об'єктів: педагогічна система, процес, технологія.

Структура педагогічного процесу як результат інтеграції являє собою інваріант, що складається з компонентів: цілі, фактори (об'єктивні, суб'єктивні, особистісні, людські); суперечності, які виникають при дії факторів; педагогічна система як результат інтеграції; механізми здійснення процесу; варіативні педагогічні технології. Структура технології здійснення педагогічного процесу як результат інтеграції – це інваріант, до складу якого входять цілі, етапи, засоби до кожного етапу, результати. Орієнтовний етап має на меті викликати інтерес до матеріалу, що вивчається сформуванню мотиваційну систему через усвідомлення необхідності, можливості, послідовності засвоєння, вибір орієнтовної основи дій, формулювання проблеми.

На орієнтовному етапі технології навчання застосовуються такі засоби: навчальний план спеціальності, який розкриває місце і роль дисципліни для формування компетентного фахівця, програма дисципліни та її структурно-функціональна модель для розкриття внутрішньопродметних зв'язків, а також зв'язків з іншими дисциплінами. Структурно-технологічна карта дисципліни (теми) розкриває послідовність вивчення тем (питань), необхідну літературу, рівень засвоєння, результати. Для вибору типу орієнтовної основи дій необхідно надати опис відповідної схеми і пояснити її суть і значення для учня. Формулювання проблеми включає обґрунтування факторів, виявлення суперечностей, які виникають як результат їх впливу.

Пізнавально-перетворювальний етап включає пізнання об'єкта як багатовимірного через розкриття аспектів його розгляду (інтервальний підхід філософа Ф.В. Лазарева [9]). Потреба в застосуванні багатовимірного мислення виникає при розгляді проблем, що з'являються на “стику” наук. З приводу цього В.І. Вернадський писав: “Зростання наукового знання у ХХ ст. швидко стирає грані між окремими науками. Ми <...> спеціалізуємося не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, найбільше заглибитися у явище, що вивчається, а з іншого – розширити охоплення його з усіх точок зору” [2, с. 54]. У цьому висловлюванні вчений зосередився як на процесі диференціації наукового знання (заглиблення у явище, що вивчається), так і інтеграції його, що супроводжується процесами стирання граней між науками, спеціалізації за проблемами, що вирішуються кількома науками, охоплення явища з усіх точок зору. Зараз такими проблемами (глобальними) є продовольча безпека, зміна клімату, розподіл водних ресурсів, міжкультурний діалог, запровадження відтворювальних джерел енергії, охорона здоров'я тощо.

Етап контролю й рефлексії стосовно характеристик об'єктів, що вивчаються, отриманих за допомогою їх моделей, дає змогу оцінити результати навчання, а також скоректувати їх, якщо потрібно.

Аналіз діяльності педагога й учня на зазначених вище етапах показав, що на орієнтовному етапі системоутворювальним фактором є організація як вплив на особистість учня з метою забезпечення його зібраності, спрямування, мотивації.

На пізнавально-перетворювальному етапі системоутворювальним фактором є управління діяльністю учнів, а на контрольній-рефлексивній – спілкування.

На процеси диференціації й інтеграції, що відбуваються в педагогічній системі, впливає низка факторів. На цю обставину звертали увагу педагогічно-дослідники: М.С. Антонов, М.А. Галагузова, Ю.М. Галагузова, О.Я. Данилюк, Ю.М. Ракчєєва, Г.М. Серіков, М.К. Чапаєв та ін. М.С. Антонов стверджує, що досі не розроблено концептуальної моделі педагогічної інтеграції, М.А. Галагузова, Ю.М. Галагузова вказують на відсутність реального кінцевого результату інтеграційних процесів, Ю.М. Ракчєєва зазначає про брак методологічних досліджень у галузі вивчення природи, структури, функцій і механізмів інтеграції, Г.М. Серіков – про відсутність цілісної інтеграційної картини освіти, М.К. Чапаєв відзначає складність і високу міру новизни тематики інтеграції [1; 3; 4; 11; 12; 15].

Аналіз наведеної інформації показав, що саме теоретико-методологічне підґрунтя дослідження процесу інтеграції залишається не до кінця розробленим: концептуальна модель педагогічної інтеграції, її освітній результат, природа, структура, функції й механізми і, нарешті, цілісна інтеграційна картина освіти. Спробуємо відповісти на деякі з поставлених питань. Згідно з інваріантною моделлю процесу в педагогічній системі, модель інтеграції в освіті повинна включати взаємопов'язані компоненти: цілі, принципи, зміст, методи, форми інтегративної діяльності – горизонтальна інтеграція; фактори, суперечності, проблеми, механізми, технології – сутнісна інтеграція; наступність і перспективність ступенів освіти – вертикальна інтеграція. Цілісна інтеграційна картина освіти має включати такі інваріанти:

- педагогічні системи орієнтовної діяльності, пізнання і перетворення об'єктів науки, контролю і рефлексії – на індивідуальному рівні, груповому, освітнього закладу тощо;

- модель педагогічного процесу інтеграції як взаємопов'язаних процесів організації, управління і спілкування;

- модель технології здійснення інтегративного процесу в освіті.

Особливістю наведеної вище сукупності інваріантів є те, що в ній відображено структуру інтеграції, функції компонентів (системний підхід), а також її сутність, пов'язану з наявністю принаймні трьох видів діяльності, таких як: орієнтовна, пізнавально-перетворювальна і комунікативна.

Висновки. Інтеграція в освіті – це закономірність педагогіки, пов'язана з процесами диференціації педагогічної системи (горизонтальна, вертикальна, сутнісна), процесів, які в ній відбуваються (орієнтовна діяльність суб'єктів, пізнавально-перетворювальна і контрольній-рефлексивна). Результатами інтеграції є цілісності: структура педагогічної системи, структурно-функціональна модель педагогічного процесу й варіативні технології його здійснення.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку інтегративно-диференційованого підходу як компонента методологічної системи дослідження проблем освіти, а також концепції інтегративно-диференційованої підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Література

1. Антонов А.Н. Преемственность и возникновение нового знания в науке / А.Н. Антонов. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1985. – 172 с.
2. Вернадский В.И. Размышления натуралиста / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. – Кн. 2. Научная мысль как планетарное явление. – 191 с.
3. Галагузова М.А. Интегративно-дифференцированная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : монография / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М. : Владос, 2010. – 224 с.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 440 с.
5. Диалектика процесса познания / [под ред. М.Н. Алексева, А.М. Коршунова]. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1985. – 367 с.
6. Дмитренко Т.О. Концептуальні засади взаємозв'язку організації й управління (на матеріалі системи освіти) / Т.О. Дмитренко // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків, 2005. – Вип. 27. – Ч. 1. – С. 4–18.
7. Дмитренко Т.О. Педагогічний процес: багатовимірний аналіз / Т.О. Дмитренко // Актуальні питання навчання та виховання особистості : зб. наук. пр. – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2009. – С. 11–19.
8. Дмитренко Т.О. Розвиток поняттєвого апарату педагогіки та її галузей в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. / Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько // Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. – Харків : Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 112–118.
9. Лазарев Ф.В. Философия: учебное пособие для студентов / Ф.В. Лазарев, М.К. Трифонова. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 352 с.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. доп. – М. : ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.
11. Ракчеева Ю.Н. Интегративные процессы в педагогической науке как объект методологического исследования / Ю.Н. Ракчеева // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – № 2 (34). – С. 6–10.
12. Сериков Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск, 1991. – 232 с.
13. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
14. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность): словарь-справочник. – Харьков : Городская типография, 2009. – 392 с.
15. Чапаев Н.К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистско-педагогический аспект / Н.К. Чапаев // Понятийно-терминологический аспект педагогики и образования. – 1995. – Вип. 1. – С. 61–78.

ЖЕРНОВНИКОВА О.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Підготовка молодого людини до певного виду професійної діяльності завжди була в полі зору педагогічної спільноти. Підґрунтям такої підготовки є вмотивованість студентів. За даними досліджень, студенти коледжів, зокрема медичних, недостатньо володіють способами самостійної навчальної діяльності, тобто є невмотивованими. Прогалини в цій галузі підтверджують також результати анке-

тування: серед 348 опитаних студентів Харківського базового медичного коледжу № 1 30% взагалі майже не працюють самостійно, оскільки не знають, що “хоче” від них викладач, або ж не мають зразка виконання роботи (вимог); 60% працюють самостійно, але без особливого ентузіазму та лише близько 10% вбачають у цьому сенс. Причини такого явища й у слабкій загальнонауковій підготовці більшості студентів. Отже, перед нами постає питання пошуку таких мотивів, які б спонукали студентів до самостійної навчальної діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить про розробку проблеми мотивації студентів у навчальному процесі, зокрема, авторами розглядається його сутність (А. Алексюк, І. Лернер, В. Лозова, М. Махмутов), роль і місце окремих чинників: заохочення та покарання (Т. Греков, В. Коротов), сократичної бесіди (Я. Бурлака), дискусії (Г. Щедровицький), сюжетно-рольової гри (А. Вербицький, Д. Ельконін, В. Мамігонов, Л. Нечепоренко).

Проте дослідниками не виявлено впливу мотиваційної спрямованості на ефективність самостійної навчальної діяльності студентів.

Мета статті – визначити експериментально чинники, які формують мотивацію самостійної навчальної діяльності студентів.

Істотною характеристикою діяльності, зокрема самостійної, є її вмотивованість [1, с. 65]. Тому мотивація є одним з найважливіших чинників, які забезпечують успішне викладання, *а формування мотивації самостійної навчальної діяльності є тією дидактичною умовою, реалізація якої буде сприяти стимуляції навчальної діяльності студентів.*

Визначаючи необхідність реалізації саме цієї умови, ми спираємося на праці С. Гончаренка та В. Лозової [2; 3], у яких зазначено, що в дітей виховують саме стимули й мотиви усвідомленість важливості та необхідності знань до життя в сучасному суспільстві [4, с. 320].

Ми визначили шість чинників підвищення мотивації, які слід враховувати викладачу при організації самостійної навчальної діяльності.

Перший чинник – *рівень стурбованості студентів.*

Під час експериментальної роботи враховували цей чинник і скористалися такими прийомами:

а) щоб зменшити рівень тривоги занадто стурбованого студента, намагалися менше звертати на нього уваги, даючи можливість заспокоїтися;

б) постійно підбадьорювали студентів словами: “Цей розділ важкий для засвоєння, але у міру його вивчення Ви відчуєте, що справа пішла”; намагалися говорити більш стримано, без зайвої суворості;

в) викладач, проводячи контрольну роботу або пропонуючи тест, давав правильні відповіді, щоб студенти самі змогли перевірити свої знання;

г) намагалися постійно підбадьорювати студентів, вселяли віру в їхні сили й можливості, зокрема наголошуючи: “Це складна тема, Вам потрібно зосередитися і добре попрацювати” або навпаки: “Так, це складана тема, але ми будемо розглядати її декілька занять, щоб дати Вам можливість все вивчити. Ви це зможете зробити”.

Другий чинник – *відтінки почуттів/емоцій*. Негативні почуття також активізують студента, спонукаючи його до дій. (“Якщо не підготуєтеся до заняття, Вас чекатимуть неприємності”). Але використовували їх з обережністю, оскільки ці прийоми викликають неприємні почуття в студентів, стимулюючи їх до активних дій, водночас викликаючи небажані ускладнення. Тому студент докладатиме великих зусиль, але потім буде уникати занять викладача, який змусив його пережити неприємні хвилини. Постійно пам’ятали, що натхнення дозволяє досягти результатів, які не в змозі передбачити навіть точний розрахунок, і якщо в результаті попередньої діяльності виникають позитивні емоції, то вона сама є *додатковим стимулом до нової інтенсивної діяльності*.

Тому в процесі організації самостійної діяльності нагадували студентів про приємні хвилини після того, як все мине, наприклад:

– “Я дійсно здійснювала на Вас сильний тиск, але Ви чудово справилися із ситуацією”;

– “Хоча Вам важко “давалися” ці правила, врешті-решт Ви їх добре засвоїли”;

– “Багато хто зажурився і вже хотів здатися, але врешті-решт Ваша завзятість була нагороджена, і тепер Ви можете пишатися своїми досягненнями”.

Нейтральні почуття (ні радості і ні печалі) не сприяють мотивації, але вони бувають корисні для ліквідації непродуктивної або для несприятливої ситуації, щоб потім, через деякий час, повернутися до того ж матеріалу з більш приємним настроєм, наприклад:

– “Так, усі втомилися, усім набридло; тому давайте залишимо цей матеріал сьогодні й попрацюємо над ним в інший раз на “свіжу голову”;

– “Не засмучуйтеся, якщо щось не зрозуміли; це не впливатиме на Вашу оцінку. Тепер Ви знаєте, чим займатися”;

– “Це була Ваша перша спроба, тому не засмучуйтеся, якщо не все зрозуміли. Вам необхідно повторити декілька разів цю інформацію, щоб добре запам’ятати її”.

Також активізували роботу студентів на занятті під час самостійного складання ними різноманітних таблиць.

Можна також відзначити, що така форма навчальної діяльності позитивно сприймалася студентами, тому вони в роботі були дуже активними. При цьому робота викладача зводилася до консультування з окремих питань.

Третій чинник – *відчуття успіху*.

Наприклад, на початку задавали легкі запитання найслабшим студентам, а потім сильніші студенти відповідали на важкі запитання. Після того пропонувалися слабким студентам, які чули ці відповіді, повторити їх своїми словами – це складне завдання, але не дуже ризиковане. (До того ж воно дозволило їм засвоїти інформацію, створюючи тим самим основу для майбутніх успіхів).

Під час занять піднімали й опускали “навчальну планку”, працювали з маленькими групами “проблемних” студентів, поки інші продовжували працювати

самостійно. Робота з маленькими групами на занятті давала можливість надати студентам додаткову допомогу, піднімаючи та опускаючи “навчальну планку” залежно від їхніх індивідуальних можливостей, користуючись при цьому чинником успіху досягнення й тим самим підвищуючи їхню мотивацію до навчання.

Четвертий чинник – *інтерес до предмета*.

Стимулювали інтерес до предмета в студентів двома шляхами. Перший шлях передбачав, що студент використовував інтерес до самого себе. Другий шлях стимуляції інтересу полягав у виділенні нового або помітного елемента в навчальній інформації, чогось несподіваного. Новизни досягали навіть шляхом зміни свого голосу або пози, через перехід від розповіді до запитань. Пропонували студентам самим вирішити те або інше питання, перейти від письмових до усних перевірочних робіт, від читання текстів до перегляду фільмів. Все, що виходило за межі звичного, включало “рефлекс уваги” у свідомості студентів, спонукало їх більш серйозно ставитися до занять. Але нічого не лишається “новим” довго, тому використовувати “рефлекс уваги”, щоб за цей час навчити студента і щоб інформація набула для нього самостійної цінності, а не тільки тому, що вона нова.

“Оживлювали” навчання, виділяючи новий аспект або особливий характер інформації. Наприклад:

– “Розглянемо положення: чим більш нудна книжка, тим простіше її запам’ятати”;

– “Результати цього експерименту по-справжньому Вас здивують”.

Активізували роботу цього чинника таким чином: пропонували студентам у домашніх умовах провести експеримент з таких дисциплін, як фізика, основи біологічної фізики та медичної апаратури. Якщо студент отримував гарні результати, він не писав контрольну роботу з цієї теми.

П’ятий чинник – *знання результатів*.

Використовували ще один спосіб швидкого отримання знань студентами: на заняттях задавали запитання всім студентам, давали їм декілька варіантів відповідей, з яких вони повинні були обрати правильний (усний ситуативний вибір), а потім говорили правильну відповідь і пояснювали. Такий педагогічний прийом дав можливість ознайомити студентів з результатами, до того ж не принижуючи тих, хто відповів неправильно, а ті, хто правильно відповіли, раділи успіху й мали приємні відчуття.

Шостий чинник – *зовнішня та внутрішня мотивація*.

Позитивні мотиви самостійної роботи мобілізувалися додатковими способами. Рекомендували студентам розпочинати самостійну роботу над теоретичною інформацією зі складання плану прослуханих лекцій, тобто з виділення її вузлових положень, а потім самостійно доводити основні з них. Цю роботу проводили в день, коли була прочитана лекція, а не перед практичними заняттями, колоквиумами або іншою перевіркою. Тільки при цьому умови змісту прослуханої лекції зберігалися в пам’яті відповідно до відомої в психології закономірності: забування йде найбільш інтенсивно саме в перший період. Тут мав значення й психологічний

фактор. Студент зовсім інакше слухав лектора: одна справа – механічне записування лекції й зовсім інше – знати, що від розуміння та запам'ятовування цієї лекції залежить твій сьогоднішній бюджет особистого часу [5].

Доводили до відома студентів, що самостійне відтворення інформації більш ефективніше, ніж повторне читання, що дуже корисно для напруження волі й пам'яті [6]. Вирішення цієї проблеми багато в чому залежало від творчого й духовного потенціалу викладача, від його уміння організувати пізнавальну діяльність студента. Саме він формував мотивацію, задавав стимул і спрямовував “рух думки” студента, допомагав організовувати й контролювати самостійну навчальну діяльність. Її ефективність багато в чому залежала від знання викладачем аудиторії, вміння бачити предмет очима студента, що дозволило подолати повчальний тон у відносинах зі студентами, підвищити спільну відповідальність за результати навчання, тобто сприяло розвитку відносин партнерства, розвитку індивідуальних відносин.

Висновки. Проведена експериментальна робота показала, що формування мотивації самостійної навчальної діяльності є важливою в процесі опанування системи знань і способів діяльності, оскільки допомагає усвідомити сенс майбутньої діяльності, включити студентів у діяльність, викликати початкові стимулювальні стани, які при цілеспрямованій і систематичній підтримці й підкріпленні на подальших етапах організації самостійної навчальної діяльності переходили в стійкіші стимули, які спонукали до діяльності. Серед чинників, які найкраще формували мотивацію самостійної навчальної діяльності студентів, були: відчуття успіху; інтерес до предмета; зовнішня та внутрішня мотивація.

Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – 2-е вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1986. – 796 с.
5. Габдреева Г.Ш. Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса / Г.Ш. Габдреева. – Казань, 1981. – 112 с.
6. Гаврилова Т.П. Роль эмпатии в формировании нравственных мотивов у детей / Т.П. Гаврилов // Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. – М., 1989. – 46 с.

ЗАЙКОВСЬКА С.В.

ПОНЯТТЯ “Я-ОБРАЗУ” В КОНТЕКСТІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ В СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розглянути питання формування впевненості в собі у студентів вищого навчального закладу, на нашу думку, не є можливим без з'ясування суті таких

засадничих понять як “Я-образ”, самосвідомість, самооцінка, ідентичність, які, у свою чергу, пов’язані з множиною понять приватного порядку. При теоретичному вивченні аспекту впевненості в собі ми звернулися до поняття “Я-образу”. Інтерес людини до себе, до свого “Я” завжди був предметом особливої уваги. Внутрішній світ особи, її самосвідомість цікавили дослідників різних наук: філософії, психології, педагогіки та інших. І на сьогодні ця проблема залишається актуальною й недостатньо розробленою.

Актуальними видаються погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на поняття “Я-образу” в контексті питання формування впевненості в собі. У нашому дослідженні проаналізовано праці І. Кона, М. Розенберга, Ч. Кулі, Р. Бернса, А. Орлова та ін.

Мета статті – проаналізувати існуючі погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на поняття “Я-образу” в контексті питання формування впевненості в собі у студентів вищого навчального закладу.

Для того, щоб визначити, до якої сфери досліджень “Я-образу” належить вивчення впевненості в собі, ми звернулися до класифікації психологічних теорій І. Кона, що вивчають суть “Я”. І. Кон, вивчаючи формування та трансформацію “образу Я” в індивідуальному розвитку особистості, характеризував феномен самосвідомості як “сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб’єкта діяльності, а його уявлення про самого себе складаються в певний “образ Я” [4, с. 131]. Класифікація психологічних теорій складається з трьох підрозділів:

1) суб’єктивні теорії, що вважають “образ Я” елементом самосвідомості (за предметом, на якому зосереджений головний інтерес дослідників);

2) теорія особистості, що пов’язана з регулятивними функціями та теорія свідомості, що вивчає когнітивні особливості самосвідомості, адекватність самооцінки тощо (за теоретичним контекстом);

3) за методологією дослідження, в якій “підхід до вивчення самооцінки, цього цінного джерела в розумінні “образу Я”, змінюється залежно від того, чи розглядається вона дослідником як безпосередній компонент “образу Я” або тільки як індикатор якихось глибинних і неусвідомлюваних особових якостей (наприклад, самоповаги)” [3, с. 45].

Для виявлення критеріїв формування упевненості в собі в молоді ми вважаємо за необхідне враховувати критерії соціальної автономності підлітків:

– когнітивний (усвідомлення підлітком себе в системі міжособистісних відносин і в системі його особистого розвитку);

– мотиваційний (розуміння підлітком причин, що визначають вибір спрямованості його поведінки);

– поведінковий (адекватність вчинків власним моральним настановам підлітка) [1, с. 80–94].

Вивчення ідей І. Кона з психології самосвідомості допомагає нам зрозуміти співвідношення понять “самосвідомість” і “впевненість у собі”. Таким чи-

ном, впевненість у собі, як відчуття можливості досягти поставлених перед собою цілей, ми можемо розглядати як окремий компонент свідомості, або вимір “образу Я”, разом зі стійкістю та самоповагою [4, с. 125].

Прояснити структурні характеристики впевненості в собі допомагає модель М. Розенберга, що включає виміри, які характеризують окремі компоненти або “образ Я”: стійкість (стабільність або мінливість уявлення індивіда про себе й свої властивості); впевненість у собі (відчуття можливості досягти поставлених перед собою цілей); самоповага (сприйняття себе як особистості, визнання своєї соціальної й людської цінності); кристалізацію (легкість або трудність зміни індивідом уявлення про себе). Упевненість у собі, як відчуття можливості досягти поставлених перед собою цілей, розглядається як окремий компонент свідомості або вимір “образу Я”, разом із стійкістю, самоповагою та кристалізацією.

Для М. Розенберга самооцінка – це позитивна або негативна настанова, що спрямована на специфічний об’єкт, який називається “Я”. Таким чином, самооцінка відображає рівень розвитку в особі почуття самоповаги, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу її “Я”, тому низька самооцінка передбачає несприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. Ставлення до себе в ряді досліджень С. Куперсміта та М. Розенберга розглядається як своєрідна особистісна риса, що мало змінюється від ситуації до ситуації й навіть від віку до віку. В основі стійкості загальної самоповаги, як передбачається, лежать два основні внутрішні мотиви: мотив самоповаги та потреба в постійності, стійкості “образу Я” й пов’язаного з ним ставлення до себе [8, с. 338–346].

Для розуміння суті формування впевненості в собі ми звернулися до праць Р. Бернса, в яких визначається ставлення психологічних теорій до проблеми формування “Я-концепції”. “Я-концепція” визначається як сукупність усіх уявлень індивіда про себе та пов’язана з їх оцінкою. Описову складову “Я-концепції” часто називають “образом Я”. Складову, пов’язану зі ставленням до себе або окремих своїх якостей, називають “самооцінкою” або “сприйняттям себе”.

Говорячи про суть “Я-концепції”, ми поділяємо позицію Р. Бернса, який визначає її як уявлення індивідом себе, те, що він про себе думає, як дивиться на свій діяльний початок і можливості розвитку в майбутньому.

Ми поділяємо підхід Р. Бернса про сукупність настановок трьох елементів “Я-концепції”: когнітивної складової настановки, емоційно-оціночною складовою та поведінковою складовою. Когнітивна складова настановки розуміється як переконання, яке може бути як обґрунтованим, так і необґрунтованим, на основі якого формується “образ Я”. Емоційно-оціночна складова – це емоційне ставлення до переконання, тобто самооцінка як афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси “образу Я” можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов’язані з їх прийняттям або засудженням. Поведінкова складова – відповідна реакція, яка може виражатися в поведінці. Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані “образом-Я” і самооцінкою [2, с. 335–337].

Р. Бернс розглядає “Я-концепцію” як динамічну сукупність властивих кожній особі настановок, спрямованих на саму особу. У літературі, присвяченій цьому поняттю, можна знайти два визначення.

Перше належить Роджерсу, який стверджує, що “Я-концепція” складається з уявлень про власні характеристики та здібності індивіда, уявлень про можливість його взаємодії з іншими людьми і з навколишнім світом, ціннісних уявлень, пов’язаних з об’єктами й діями, та уявлень про цілі або ідеї, які можуть мати позитивну або негативну спрямованість.

У другому визначенні, що належить Стейнсу, “Я-концепція” формулюється як існуюча у свідомості індивіда система уявлень, образів і оцінок, що відносяться до самого індивіда [8, с. 270–276].

Р. Бернс говорить про афективну складову установки, яка існує внаслідок того, що її когнітивна складова не сприймається людиною байдуже, а пробує в ній оцінки й емоції, інтенсивність яких залежить від контексту та від самого когнітивного змісту. Студент, який успішно складає іспит, вважає себе здатним. Він упевнений у собі, оскільки це визнається іншими, але самооцінка не постійна, вона змінюється залежно від обставин. Велику роль у цьому відіграє соціокультурне оточення [2, с. 337–338].

У соціальному аспекті проблеми, що цікавить нас, виділяється теорія “дзеркального Я” Ч. Кулі, згідно з якою уявлення людини про саму себе, ідея “Я” складається під впливом думок оточення та включає три компоненти: уявлення про те, яким я здаюся іншій людині; уявлення про те, як цей інший мене оцінює; і пов’язану із цим самооцінку, почуття гордості або приниження [8, с. 49].

Ч. Кулі першим підкреслив значення зворотнього зв’язку, що суб’єктивно інтерпретувався, отримується нами від інших людей, як головного джерела даних про власне “Я”. Теорія “дзеркального Я” – це уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші люди, істотно впливають на його “Я-концепцію” [8, с. 352].

Соціальний аспект перегукується з індивідуальним: себе людина оцінює так, як це б зробила інша людина з позиції іншого. На індивідному рівні сенс “Я” частково є тотожним самооцінці й виконує, передусім, функцію, адаптивну щодо діяльності суб’єкта. Самооцінка збігатиметься з оцінкою суб’єкта іншими людьми настільки, наскільки мотив або мета суб’єкта збігаються з передбаченим продуктом і способом діяльності. Сенс “Я” запускає подальшу роботу самосвідомості, що проходить у когнітивній і емоційній сферах [8, с. 138].

Дослідження формування впевненості в собі не могло обійтися без розуміння суті “Я”, яку А. Спіркін охарактеризував як “особистість, яка освітлена світлом власної самосвідомості, тобто таку особистість, якою сама вона сприймає і почуває себе. “Я” – це регулятивний принцип психічного життя, сила духу, що самоконтролюється, це усе, чим ми є і для світу, і для інших людей у своїй суті і, передусім, для самих себе у своїй самосвідомості, самооцінці і самопізнанні “Я” припускає знання і постійне відчуття в ній самого себе” [8, с. 215].

А. Орлов при дослідженні “емпіричної” особи виділяє головні внутрішньоособові процеси: персоналізацію й персоніфікацію. При спілкуванні, що персоналізує, із чітко визначеним оцінним контекстом, що здійснюється в системі міжособистісних відносин, існує цілком визначена емоційна карта симпатій і антипатій, зі спілкуванням, в якому людина має бути адекватна не самій собі, а комунікативним і ціннісним кліше, що прийняті в суспільстві.

У спілкуванні, що персоніфікується, навпаки, переважає безоцінність, емпатичність і конгруентність самому собі. Тобто перший процес приводить до дезінтеграції особи, нарощує зони психологічного захисту, скорочує зони актуалізації, а другий робить особу більш цілісною, конструктивно вирішує психологічні проблеми, розширює зони самоактуалізації тощо [7, с. 5–19].

Для розуміння того, яким чином відбуваються процеси формування особистості, ми звернулися до праць С. Рубінштейна, який наводив приклад сліпої людини й при цьому акцентував увагу на тому, що випадання хоч би однієї сфери відчуттів будується на всьому житті, психічному вигляді особи, аж до її характерологічних рис. Особа формується та проявляється в діяльності.

Психологічні властивості особи – її здібності й характерологічні риси – формуються в ході життя. Природжені особливості організму є лише задатками – дуже багатозначними, які обумовлюють, але не зумовлюють психологічні властивості людини. На основі одних і тих самих задатків у людини можуть вироблятися різні властивості – здібності й риси вдачі залежно від ходу його життя та діяльності не лише проявляються, а й формуються. Стимування одних мотивів діяльності та посилення інших (націлювання на подолання труднощів) є момент управління волею дитини, момент її управління емоційним станом [9, с. 395].

У навчанні і праці складаються та відпрацьовуються здатності людей, у життєвих вчинках формується й загартовується характер. Тісним і нерозривним є взаємозв’язок здібностей та властивостей характеру. Наприклад, наявність великих здібностей, зумовлюючи свідомість своїх сил, своєї потужності, не може не позначитися на характерологічних властивостях людини, породжуючи в них випадках упевненість у собі, твердість, рішучість, в інших – зарозумілість або безпечність, незвичку до наполегливої праці [5, с. 296].

Е. Носенко ставить під сумнів можливість пояснення механізму впливу самооцінки на ефективність діяльності з позиції відмінності міри їх упевненості в собі. Він порушує питання про те, що розуміння механізму взаємозв’язку самооцінки з діяльністю дасть змогу дізнатися, як змінити умови та специфіку організації самого процесу оволодіння діяльністю, в ході якої формується самооцінка [6, с. 16–25].

Висновки. Проведений нами теоретичний аналіз проблеми показав, що в психолого-педагогічній теорії існує багато методологічних підходів до процесу формування впевненості в собі в студентів вищих навчальних закладів. Але всі існуючі концепції поєднують те, що процес формування впевненості в собі не є ефективним без урахування дії чинників, що пов’язані з психічними механізмами саморегуляції, закономірностями самосвідомості, відношенням пізнавальних і емоційних аспектів “Я”, ставленням людини до себе й до інших.

Література

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : [пер. с англ.] / Р. Бернс ; общ. ред. и вступ. статья В.Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1989. – 335 с.
4. Кон И.С. Открытие “Я” / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э.Л. Носенко // Психол. журн. – 1998. – № 1. – С. 16–25.
7. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я в человеке / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–19.
8. Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

ЗІНЧЕНКО В.О.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Однією із закономірностей розвитку сучасного суспільства є тісний взаємозв'язок між соціально-економічним прогресом та постійним удосконаленням системи вищої освіти. Демократичні зміни в суспільстві, інтенсивний розвиток технологій, техніки, комунікації висувають нові вимоги до системи підготовки фахівців. Разом із цим перехід суспільства від індустріальної моделі розвитку до постіндустріальної означає зміну поглядів на освіту як отримання готового знання від педагога. У нових умовах освіта розглядається як людський скарб, як засіб самореалізації особистості в житті, що змінює освітній процес. Як зазначають Ю. Зіньковський та Г. Мірських, головною суперечністю сучасної освітньої парадигми є нездатність освітніх закладів, які продовжують існувати в старих межах, розв'язати нові освітнянські завдання [1]. Одним з основних напрямів вирішення цієї проблеми провідні науковці та організатори системи освіти в Україні (І. Булах, І. Вакарчук, В. Вікторов, В. Гапон, Ю. Зіньковський, В. Курило, К. Левківський, В. Луговий, Т. Лукіна, Є. Хриков, С. Шевченко та ін.) визначають удосконалення системи управління якістю навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Проте, як свідчить вітчизняна практика, створення системи управління якістю підготовки фахівців чи її вдосконалення відбувається без системного дослідження її сутнісних характеристик, тоді як ефективність прийнятих управлінських рішень залежить від того, наскільки ґрунтовно визначені не тільки різнобічні складники суб'єкта управління та чинників, що впливають на його функціонування, а й основоположні характеристики самого процесу управління. У зв'язку із цим доречною є

думка Є. Яковлева про те, що центральним моментом управлінської діяльності є побудова її відповідно до визначених закономірностей, принципах та функціях управління [2]. Зміни, що відбуваються в парадигмі освіти, вказують на необхідність дослідити ці сутнісні характеристики управління якістю навчального процесу у ВНЗ.

Метою статті є висвітлення сутнісних характеристик управління якістю навчального процесу у ВНЗ.

Перш за все, у нашому дослідженні ми виходимо з того, що сучасні вимоги до фахівця потребують тісного зв'язку та взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу й споживачів освітніх послуг. Це вказує на необхідність створення системи управління якістю навчального процесу у ВНЗ на засадах взаємодії суб'єктів управління. Дослідивши підходи І. Булах, Н. Селезньової, А. Субетто, А. Аветісова, П. Третьякова, Є. Хрикова, Т. Шамової та інших науковців щодо визначення поняття управління якістю навчального процесу у ВНЗ, вважаємо можливим розглядати цей феномен як безперервний процес скоординованої діяльності суб'єктів управління з досягнення відповідності якості навчального процесу у ВНЗ вимогам суспільства, роботодавців, студентів, викладачів та співробітників вищого навчального закладу.

Таке трактування управління якістю навчального процесу у ВНЗ пов'язане з реалізацією моделі, заснованої на вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000. Ця модель базується на провідних принципах менеджменту якості та передбачає встановлення всіх зацікавлених сторін, визначення їх вимог щодо якості продукції, створення системи безперервного вдосконалення діяльності.

Узагалі система управління створюється й функціонує не тільки відповідно до змісту управління та характеру відносин, що покладені в основу управлінських рішень, а й відповідно до властивих системі управління принципів її побудови, закономірностей функціонування та розвитку.

У "Теорії організації" В. Алієва закономірності управління розглядаються як об'єктивно існуючі стійкі зв'язки між явищами, їх причинами та наслідками. Закономірності управління, на відміну від законів, мають конкретний характер і справедливі тільки для визначеного простору й часу. До важливих закономірностей у менеджменті належать:

- єдність системи управління, яке виражається у стійкості внутрішніх зв'язків системи управління при змінах стану зовнішнього середовища;
- централізація та децентралізація управління, яка виражається у розподілі завдань, функцій, прав та відповідальності за рівнями ієрархії управління;
- співвідношення та адекватність суб'єкту та об'єкту управління.

Принципами управління є основні правила побудови, функціонування й розвитку системи управління. Принципи управління виражають вимоги до життєдіяльності системи управління, її цілям, функціям, структурі та персоналу.

Будь-яка організація створюється та функціонує для досягнення конкретних цілей, виходячи з яких необхідно сформулювати власну систему принципів

управління. При формуванні такої системи необхідно дотримуватись таких вимог:

по-перше, принципи управління повинні враховувати основні тенденції та вимоги до сучасного управління;

по-друге, принципи управління повинні виконувати всі фундаментальні основи менеджменту;

по-третє, принципи управління повинні бути не просто рекомендаціями, а критеріями оцінювання ефективності управління;

по-четверте, принципи побудованої системи управління мають бути доступними для зміни й доповнення з урахуванням розвитку теорії та практики управління.

У зв'язку з викладеними основами до створення системи управління, Г. Бордовський, Л. Давидова, О. Нестеров, С. Трапцін, Є. Яковлев та інші науковці вважають, що при визначенні закономірностей і принципів управління якістю навчального процесу у вищій школі необхідно, крім загальних закономірностей управління, враховувати ті, що властиві тільки сфері вищої освіти. Таким чином, у нашому дослідженні під **закономірностями** управління якістю навчального процесу ВНЗ ми розуміємо основні напрями ефективного управління ним, а під **принципами** – сукупність базових вимог до реалізації управлінської діяльності в цих напрямках.

Ми поділяємо підхід Л. Давидової, яка відносно вищого навчального закладу визначає дві групи закономірностей управління якістю навчального процесу [3].

Перша група – це загальні закономірності управління якістю, які стосовно навчального процесу у ВНЗ розуміються таким чином:

1. Єдність внутривузівської системи управління відображає такі зв'язки між процесами системи, які дозволяють оцінити самостійність кожного процесу окремо (навчального, наукового, матеріально-технічного, інформаційного тощо), не порушуючи загальної цілісності системи, та його взаємозалежності з іншими процесами.

2. Поєднання централізації та децентралізації управління якістю навчального процесу у ВНЗ виявляється в збалансованому підпорядкуванні структурних підрозділів, які беруть участь в організації навчального процесу, вищому органу управління ВНЗ та розумному делегуванні частини управлінських функцій структурним підрозділам.

3. Вплив функцій управління на якість кінцевих результатів навчального процесу у ВНЗ виявляється в тому, що управління, яке здійснюється суб'єктами управління через функції, підтримує якість процесу та приводить до підвищення якості результату.

При формуванні групи специфічних закономірностей управління якістю навчального процесу ВНЗ ми поєднали підходи до цього питання Л. Давидової та Є. Яковлева, які виходять з того, що управління є частиною навчального про-

цесу [2; 3]. Відповідно, до специфічних закономірностей управління якістю навчального процесу у ВНЗ належать:

1) залежність ефективності управлінського впливу від інтенсивності зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу, а також величинами, характером та обґрунтованістю коригувальних впливів на студентів;

2) залежність ефективності навчального процесу від якості викладання та якості навчальної діяльності студентів;

3) залежність якості навчального процесу від потреб зацікавлених сторін (суспільства, роботодавців, викладачів, студентів) та створення у ВНЗ умов для управління якістю навчального процесу.

Визначені закономірності повинні бути покладені в основу відповідних принципів управління якістю навчального процесу у ВНЗ. Оскільки наша позиція полягає в необхідності побудови моделі управління якістю навчального процесу у ВНЗ на основі процесного підходу, методології міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000, необхідності здійснювати системне й безперервне управління, а також на підставі поглядів на цю проблему Г. Бордовського [4], Л. Васильєвої [5], Л. Давидової [3], В. Панасюка [6], М. Чандри [7], Є. Яковлева [2] та інших науковців, то нами визначені такі принципи управління якістю навчального процесу у ВНЗ, а саме:

принцип процесного підходу як базовий принцип управління якістю навчального процесу, що свідчить про можливість досягти ефективності управління, якщо діяльністю та відповідними ресурсами керувати як процесом;

принцип системності, який виходить з необхідності для досягнення ефективності організації та результативності здійснювати управління процесами як системою;

принцип цілісності, який вимагає єдності впливів управління, їх підпорядкованості визначеній меті управління якістю навчального процесу, узгодженої взаємодії суб'єктів управління з урахуванням їх ієрархії в системі;

принцип безперервності, що свідчить про необхідність постійної реалізації суб'єктами управління на різних етапах процесу підготовки фахівців певних функцій управління;

принцип розвитку, що виходить з необхідності вдосконалення управління якістю навчального процесу відповідно до зміни внутрішнього й зовнішнього середовища, аналізу даних та інформації про результативність управлінської діяльності;

принцип партнерства, що враховує взаємозалежність та взаємну зацікавленість суб'єктів навчального процесу, різних споживачів освітніх послуг відповідно до їх поточних і майбутніх потреб у досягненні високої якості навчального процесу.

Вважаємо можливим описати основні дії з реалізації зазначених принципів. Базовим принципом управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі нами визначено принцип процесного підходу, який дає змогу розглядати управління освітню діяльність як управління сукупністю процесів, кожен з яких має свою мету та критерії результативності й ефективності. Зміст процесного підходу

полягає в тому, що досягнення бажаних результатів (високий рівень підготовки фахівців) буде ефективним, коли діяльністю та відповідними ресурсами керують як процесом. Аналіз кожного з процесів та встановлення взаємозв'язку між ним дозволяє визначити індивідуальний внесок і вплив процесу на загальну ефективність процесу підготовки фахівців. Це дає можливість створити процесну структуру управління, пов'язати між собою різні складники навчального процесу у ВНЗ і цілеспрямовано впливати на досягнення визначеної мети, їх ефективність та якість.

При реалізації цього принципу, крім визначення складників навчального процесу, необхідно:

- визначити й виміряти їх вхідні та вихідні параметри;
- встановити взаємозв'язок між функціональними підрозділами вищого навчального закладу та функціонування кожного зі складників навчального процесу;
- рівень відповідальності, права та обов'язки функціональних підрозділів ВНЗ для управління процесом;
- встановити інших суб'єктів, зацікавлених у якісній реалізації кожної зі складових навчального процесу, та створити умови їх ефективної участі в управлінні.

Таким чином, кожна зі складових навчального процесу у ВНЗ отримує не тільки важелі для ефективного управління його якістю, а й набуватиме цінність для суб'єктів навчального процесу та споживачів освітніх послуг.

Реалізація принципу системності передбачає поєднання всіх складників навчального процесу та управління ними в єдину систему, що дасть можливість більш ефективно досягти встановлених цілей, створити єдину систему оцінювання якості навчального процесу у ВНЗ та забезпечить на підставі отриманих результатів коригування й упровадження необхідних організаційно-педагогічних умов. Принцип системності значною мірою свідчить про необхідність виявлення всіх процесів-складників навчального процесу у ВНЗ, що впливають на якісну підготовку фахівців, розуміння взаємозв'язку між ними, постійного вимірювання якості функціонування процесів-складників та системи в цілому, аналізу отриманих даних, вдосконалення навчального процесу у ВНЗ й управління ним. Однак здійснити ці дії можна тільки за умови участі в процесі управління якістю навчального процесу всіх викладачів, студентів, співробітників ВНЗ. Зазначене створює певні підстави для реалізації такого принципу – принципу цілісності.

Принцип цілісності вимагає від керівників різного рівня вищого навчального закладу забезпечення, створення й підтримки певного середовища управління, в яке будуть залучені всі викладачі, співробітники, студентство. Це дасть можливість створити єдину команду, яка не тільки цілеспрямовано буде забезпечувати якість навчального процесу, а й дасть змогу кожному суб'єкту навчального процесу відчувати власну роль та відповідальність у забезпеченні якості освітньої діяльності.

Однак, враховуючи те, що базовим принципом управління якістю навчального процесу у ВНЗ визначено принцип процесного підходу, при розподілі ролей вищому керівництву необхідно визнати, що головна роль у забезпеченні якості навча-

льного процесу лежить на професорсько-викладацькому складі й співробітниках, що безпосередньо займаються організацією навчального процесу. Ректорату ж відводиться роль розподілу повноважень і відповідальності між ними, створення схеми взаємодії, забезпечення мотивації до якісної діяльності, підвищення рівня управлінських знань кожного із суб'єктів навчального процесу. У теорії управління особливе значення відводиться роз'ясненню місії, цілей, завдань діяльності, навчанню персоналу щодо ефективних шляхів її реалізації. Також зазначено, що при розподілі повноважень необхідно персоналу надати певну самостійність у їх виконанні, але з встановленням обов'язкової звітності та відповідальності за отримані результати.

Однак і професорсько-викладацькому складу та співробітникам необхідно прийняти відповідальність за визначене коло завдань і пошук оптимальних рішень їх розв'язання; удосконалювати власну діяльність та компетентність, вивчаючи досвід інших викладачів, підрозділів, вищих навчальних закладів із забезпечення якості навчального процесу; сприяти залученню студентства до свідомого й творчого навчання. У цьому контексті існування системи мотивації викладачів, співробітників і студентів до досягнення високих результатів освітньої та наукової діяльності стає вельми необхідною.

Принцип безперервності характеризує функціональну ретельність і структурну організованість управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі. Діяльність суб'єктів управління складається з реалізації функцій управління, що мають певні особливості на кожному з етапів управління навчальним процесом. Г. Бордовський та Л. Давидова розглядають етапи управління як часовий відрізок процесу управління, на якому цілеспрямовано водночас чи в логічній послідовності здійснюються взаємопов'язані функції управління [3; 4]. Етапи управління повторюються й оскільки повинні забезпечити безперервність процесу підготовки фахівців протягом їх навчання у ВНЗ, стають основою для створення моделі управління якістю навчального процесу. Відповідно, управління якістю навчального процесу потребує визначення функцій та етапів управління.

Постійне покращення діяльності втілено в принципі розвитку. Таке покращення стає необхідним, оскільки відбуваються постійні зміни у вимогах до фахівців на ринку праці, кількісної та якісної характеристики різноманітних ресурсів вищого навчального закладу щодо підготовки фахівців, індивідуальних можливостей студентів щодо особистісного та професійного розвитку, компетентності й професійної майстерності викладачів тощо. Тому виникає необхідність приймати управлінські рішення на підставі отримання точних і достовірних даних, аналізу інформації про стан зовнішнього й внутрішнього середовища; оцінювати визначені критерії якості навчального процесу ВНЗ та ефективність наявних методів його забезпечення. Це, у свою чергу, буде призводити до поступового або проривного покращення діяльності. Однак необхідно в основу створення системи управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі закласти ідеологію розвитку, що дасть можливість критично переосмислювати управлінську діяльність та впроваджувати нові підходи до її здійснення. Крім того, важливо розуміти, що розвиток управління – це

не поодинокі перетворення управління з метою досягнення “найкращого стану управління, а безперервний у часі процес його переходу з одного стану в інший, що характеризується наявністю якісних перетворень управління в цілому або привнесенням в управління якісно нових елементів, властивостей, характеристик, які стосуються основ побудови та функціонування управління.

Принцип партнерства гарантує залучення до цілеспрямованої діяльності з покращення якості навчального процесу всіх зацікавлених сторін, перш за все, на споживачів освітніх послуг. Саме вони (студенти, роботодавці, держава) зацікавлені в конкурентоспроможності випускників вищого навчального закладу. Дослідження поточних та майбутніх потреб споживачів, з одного боку, спрямовує розвиток управління якістю навчального процесу, з іншого – забезпечує збалансований підхід до потреб та очікувань споживачів. Встановлення тісного взаємозв'язку між споживачами й професорсько-викладацьким складом, співробітниками ВНЗ, які безпосередньо надають освітні послуги через функціонування навчального процесу, гарантує цілеспрямоване й постійне вдосконалення навчального процесу та задоволення потреб.

Професіоналізм, культура, науковий та організаційний потенціал викладачів і співробітників вищого навчального закладу визначають мотивацію студентів до навчання. Тому досить важливим є налагодження партнерства між самими викладачами й співробітниками різних підрозділів ВНЗ, особливо тими, які працюють зі студентами на молодших курсах і закладають фундамент їх професійного й особистісного розвитку. Низька якість їх роботи, відсутність відповідальності за її результати, відірваність соціально-гуманітарної та природничо-наукової підготовки від майбутньої професійної діяльності студентів, незацікавленість у якісному й кількісному формуванні контингенту студентів для старших курсів може звести нанівець найкращі управлінські рішення.

Зазначені дії з реалізації принципів управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі свідчать про їх тісний взаємозв'язок і взаємозалежність та потребують створення й упровадження відповідних умов.

Дослідження сутнісних характеристик управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі потребує також визначення функцій управління. Взагалі зміст і набір функцій управління залежать від типу організації, її розмірів, сфери діяльності, рівня в управлінській структурі (вище керівництво, управління середнього рівня, нижчий рівень управління), функцій у середині організацій (виробництво, маркетинг, кадри, фінанси тощо) та ще від багатьох факторів. Утім, ще А. Файоль у 1916 р. звернув увагу, що для всіх процесів управління характерна наявність однорідних видів діяльності, які можна згрупувати в чотири основні функції управління:

- 1) планування, яке передбачає вибір цілей і плану дій для їх досягнення;
- 2) організація, завдяки якій відбувається розподіл завдань між окремими підрозділами або робітниками й встановлюється взаємодія між ними;

3) керівництво, що полягає в мотивуванні виконавців до здійснення запланованих дій та досягнення встановлених цілей;

4) контроль, який полягає у зіставленні реально досягнутих результатів із запланованими [8].

Стосовно управління якістю освіти науковці пропонують різні підходи щодо визначення функцій управління. Частина з них (Ю. Конаржевський, Г. Коджаспірова, Л. Крившенко, В. Симонов та ін.) трактують функції управління як операції, дії суб'єктів управління. Класифікуючи функції управління, дослідники ототожнюють їх з видами управлінської діяльності та визнають, що в процесі управління ці функції послідовно змінюють одна одну. Так, Г. Коджаспірова визначає цільову, соціально-педагогічну, організаційно-педагогічну, інструктивно-методичну, адміністративно-господарчу функції управління навчально-виховною системою [9]. Узагалі прихильники цього підходу визначають такі провідні функції, як: цільові, мотиваційні, організаційні, оперативні, контрольні.

Інша група науковців виходить при класифікації функції з того, що управління – це процес, у результаті якого суб'єктами управління здійснюється цілеспрямована діяльність зі створення умов для досягнення визначених цілей. Таку позицію підтримують Л. Давидова, Л. Санкін, В. Татяниченко, П. Третяков, Т. Шамова, Є. Яковлев та інші дослідники, які вважають, що функції управління не можуть бути видами управлінської діяльності, а реалізуються в цих видах діяльності. Виходячи з такого розуміння функцій управління, П. Третяков виділяє інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольню-діагностичну та регулятивно-коригувальну функції [10]. У наданій класифікації регулятивно-коригувальна функція, на думку науковця, пов'язує між собою всі інші функції. Цю позицію підтримує Є. Яковлев, однак дослідник вважає, що функцією поєднання є мобілізаційна функція, яка, за рахунок мобілізації всіх ресурсів забезпечує якість підготовки фахівців [2].

Ми розглядаємо **функції управління** якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі як зміст процесу управління, спрямований на координацію та взаємодію всіх суб'єктів управління, мотивацію й цільову орієнтацію їх діяльності з досягнення високої якості навчального процесу.

Виходячи із загальних підходів менеджменту та враховуючи особливості освітньої діяльності, вважаємо можливим виділити такі функції управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі, як: планово-прогностичну, мотиваційно-цільову, організаційно-виконавчу, контрольню-оціночну, інформаційно-аналітичну та коригування. Розглянемо сутність цих функцій.

Планово-прогностична функція спрямована на визначення цілей управління якістю навчального процесу у ВНЗ, які базуються на даних глибокого аналізу вихідного стану об'єкта управління та розробки плану дій з досягнення визначених цілей. Наявність прогнозування необхідна для формування гнучкого плану, який повинен реагувати на зміни зовнішнього й внутрішнього середовища. Це передбачає необхідність створення підрозділів, які будуть відстежувати

оточення, що є потрібним для уникнення наслідків неправильного прогнозування загальної діяльності ВНЗ, безпідставного створення нових освітніх послуг, не розуміння нових можливостей чи несвоєчасного вдосконалення поточної діяльності. Наявність структури, що у вищому навчальному закладі здійснює стратегічне прогнозування й планування, безпосередньо впливає на визначення довгострокових та поточних цілей забезпечення якості навчального процесу, вибору напрямів їх досягнення завдяки управлінським рішенням.

Мотиваційно-цільова функція спрямована на стимулювання активності всіх суб'єктів управління до здійснення діяльності з підвищення якості навчального процесу у ВНЗ. Важливість цієї функції відзначає Є. Яковлев. Науковець вважає, що завдяки цій функції уточнюються для кожного суб'єкта навчального процесу цілі й завдання управління, створюються умови для їх творчого розв'язання, матеріального та морального заохочення [2]. Розуміння завдань та можливого стимулювання налаштовує суб'єктів навчального процесу на визначену поведінку, здійснення дій, що призведуть до конкретних результатів. Тобто формуються позитивні стимули діяльності, визначається її сутність та міра відповідальності суб'єктів навчального процесу.

Організаційно-виконавча функція спрямована на організацію необхідних умов досягнення цілей, подолання суперечностей між потребами процесу досягнення цілей та умовами, в яких він відбувається. Доречно нагадати, що в менеджменті під організацією розуміється як структура, так і процес. З погляду управління якістю навчального процесу відбувається поєднання цих понять. Оскільки, по-перше, існує система, в якій відбувся розподіл прав, ролей, видів діяльності, та вибудовано певну взаємодію; по-друге, відбувається систематизований процес прийняття рішень, визначення чинників, ресурсів та умов їх упровадження й власне виконання рішень.

Контрольно-оціночна функція спрямована на розробку та проведення заходів з вимірювання й оцінювання процесуальних та результативних характеристик навчального процесу у ВНЗ. Контроль якості навчального процесу у ВНЗ відбувається поетапно. Однак обійтися без якісної та кількісної оцінки різних етапів і показників навчального процесу, ефективності впровадження управлінських дій неможливо. Тому ця функція пов'язана із забезпеченням отримання об'єктивної та різнобічної інформації про стан якості навчального процесу у ВНЗ за визначеними критеріями й показниками, а також створення можливості для подальшого його вдосконалення.

Інформаційно-аналітична функція спрямована на накопичення, систематизацію та аналітичну обробку отриманої під час контролю й оцінювання інформації про стан якості навчального процесу у ВНЗ, а також її поширення між суб'єктами управління з метою формування пропозицій та управлінських рішень. Важливо при цьому визначити динаміку змін якості навчального процесу в результаті попередніх управлінських рішень, виявити причини їх неефективності, недоліки в діяльності суб'єктів управління на різних рівнях системи. Така діяльність створює основу для проведення в подальшому коригувальних впливів.

Функція коригування фактично є підсумковою функцією та основою для планування подальшої діяльності. Вона спрямована на внесення корективів у процес управління якістю навчального процесу у ВНЗ і передбачає організацію спільних зусиль усіх суб'єктів управління з удосконалення управлінської діяльності, вибір з низки альтернативних рішень таких, що найбільш оптимально забезпечать покращення основних показників якості навчального процесу. Безумовно, ефективність функції коригування залежить від рівня реалізації контрольної-оціночної та інформаційно-аналітичної функцій, тобто від повноти та об'єктивності зібраної інформації, ґрунтовності її аналізу, чіткості сформованих критеріїв і показників якості навчального процесу. Це дає змогу максимально ліквідувати ті недоліки та їх джерела, що знижують якість навчального процесу у ВНЗ.

Взаємозв'язок визначених нами функцій управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі наведено на рис. 1. При цьому інформаційно-аналітичну функцію ми розглядаємо як об'єднану, оскільки результати її реалізації забезпечують ефективність реалізації суб'єктами управління всіх інших функцій управління якістю навчального процесу у ВНЗ.

Відзначимо також, що ці функції будуть реалізовуватись на різних етапах управління в діяльності суб'єктів управління якістю навчального процесу у ВНЗ. Крім того, сукупність контрольної-оціночної, інформаційно-аналітичної функцій та функції коригування знаходять своє відображення в моніторингу, який дає можливість на системній основі здійснювати управління якістю навчального процесу у вищій школі.



Рис. 1. Взаємозв'язок функцій управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі

Таким чином, викладений матеріал дає змогу констатувати, що управління якістю навчального процесу у ВНЗ потребує взаємодії суб'єктів навчального процесу та всіх сторін, зацікавлених у якісній підготовці фахівців. Така взаємодія потребує наукового підґрунтя, що уособлюється в сутнісних характеристиках процесу управління якістю навчального процесу у вищій школі. До таких характеристик належать закономірності, принципи та функції управління. Базовим принципом управління якістю навчального процесу у ВНЗ нами визнано принцип процесного підходу, що впливає на змістовне наповнення інших принципів управління якістю та їх реалізацію.

Як свідчить проведене нами дослідження, сутнісні характеристики управління якістю навчального процесу у ВНЗ ґрунтуються на загальних основах менеджменту, проте будуть мати риси, що притаманні цілям і завданням освітньої діяльності та особливостям здійснення навчального процесу у вищому навчальному закладі. Наукове уявлення про управління якістю навчальним процесом у ВНЗ потребує визначення циклів та етапів управління, що забезпечить реалізацію виділених нами функцій управління, а також сутності й ролі моніторингу в управлінні якістю навчального процесу у вищій школі. Зазначене буде покладено в основу наших подальших досліджень.

Література

1. Зіньковський Ю. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми / Ю. Зіньковський, Г. Мирських // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 36–43.
2. Яковлев Е.В. Управление качеством образования : учеб-практ. пособ. / Е.В. Яковлев, Н.М. Яковлева. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.
3. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : монография / Л.Н. Давыдова. – Астрахань : Изд. “Астраханский университет”, 2005. – 211 с.
4. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
5. Васильева Л.И. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.И. Васильева. – Н. Новгород, 2006. – 144 с.
6. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе / В.П. Панасюк ; под ред. А.И. Субетто. – СПб. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.
7. Чандра М.Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.Ю. Чандра. – Волгоград, 2008. – 203 с.
8. Fayol Y. General and Industrial Administration / Y. Fayol. – N. Y. : Pitman, 1949.
9. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
10. Третьяков П.И. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы / П.И. Третьяков, Т.И. Шамова // Завуч. – 2002. – № 7. – С. 62–72.

ІВАНИЦЬКИЙ О.І.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Принципи навчання спрямовані, насамперед, на реалізацію закономірностей навчально-виховного процесу. Вони є загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання. Принципи навчання й пов'язані з ними фактори, критерії відбору змісту освіти досліджувалися Ю.К. Бабанським, Н.П. Волковою, В.В. Вороновим, О.М. Железняковою, Н.Є. Мойсеюк,

Н.М. Нікітіною, М.О. Петуховим, М.М. Фіцулою та ін. Проте проблема застосування загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті з метою визначення змісту навчального предмета в умовах кредитно-модульної системи навчання залишається актуальною.

Тому *метою статті* є висвітлення особливостей застосування загальнодидактичних принципів у вищій професійній школі в аспекті формування змісту навчального предмета. Для реалізації поставленої мети передбачається реалізувати такі завдання: 1) визначити систему положень, що виконують роль принципів, вимог і критеріїв, дотримання яких дає змогу певним чином відбирати та структурувати навчальний матеріал навчальної дисципліни у вищій школі; 2) дослідити основні підходи до визначення основних загальнодидактичних принципів у вищій школі та запропонувати сучасне наукове тлумачення змісту цих принципів.

Поняття “принцип” визначається як керівна ідея, основне правило поведінки [1]. У логічному сенсі принцип є центральним поняттям, основою системи, що становить узагальнення і поширення якого-небудь положення на всі явища тієї сфери, з якої цей принцип абстрагований. Критерієм є ознака, на підставі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь. Таким чином, зрозуміло, що принцип має більш загальне нормативне значення, ніж критерій. Отже, можна стверджувати, що стосовно змісту освіти принципи вказують на більш загальний напрям діяльності з його формування, а критерії реалізують процедуру конструювання, відбору навчального матеріалу, встановлення його послідовності. І нарешті, під чинником розуміють рушійну силу, “істотну обставину в якому-небудь процесі або явищі”. Таким чином, щодо освіти чинники – це обставини, які враховує дослідник при визначенні змісту освіти. Подамо процес відбору змісту освіти у вигляді схеми (див. рис.).

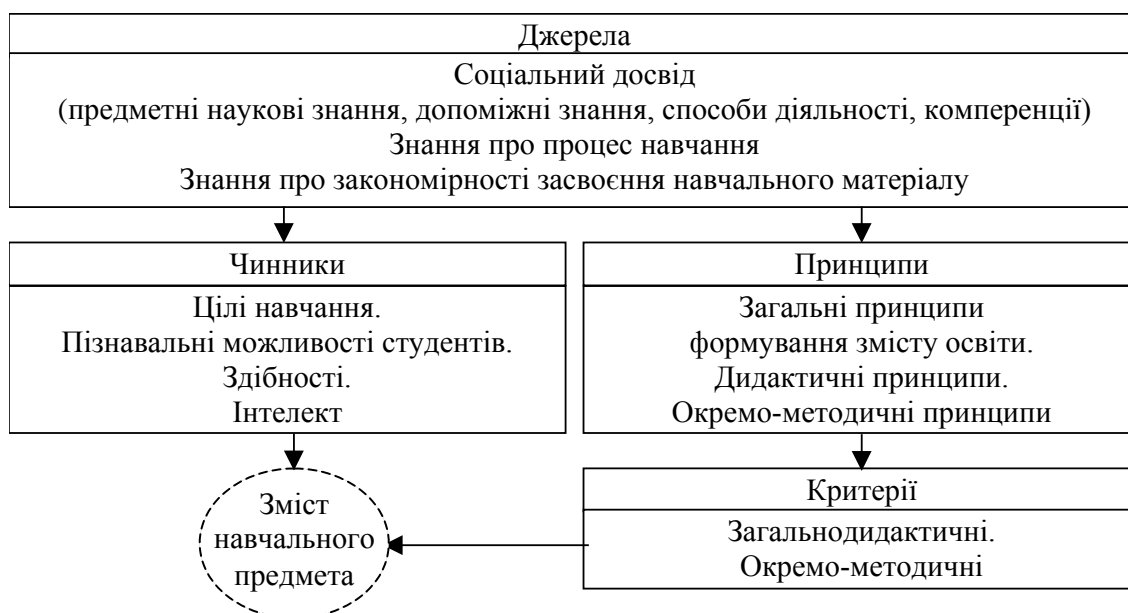


Рис. Процедура відбору змісту навчального предмета

З наведених на схемі позицій спеціального пояснення вимагають загальні принципи формування змісту, до яких належать:

- *принцип відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку* – з нього, зокрема, випливає необхідність вводити в зміст освіти не лише знання, а й фрагменти, що забезпечують відображення досвіду творчої діяльності людства та досвіду особистісного ставлення до системи вироблених людством цінностей;
- *принцип єдності змістової і процесуальної сторін навчання*, який, зокрема, означає тісну єдність предметного змісту, а також способів засвоєння студентами цього змісту;
- *принцип структурної єдності змісту освіти на різних його рівнях*.

Окрім вказаних трьох принципів, на відбір навчального матеріалу здійснюють вплив дидактичні принципи. Сюди ж входять також частково-методичні принципи, які відображають певну специфіку навчального предмета, що вивчається, його особливості, пов'язані з тим, до якої гносеологічної версії науки належить цей предмет.

Зупинимося на загальнодидактичних принципах. Згрупувавши їх у таблицю, визначимо специфіку функціонування цих принципів у системі вищої професійної освіти (див. табл.).

Таблиця

Специфіка функціонування загальнодидактичних принципів у системі вищої професійної освіти

Загальнодидактичні принципи	Їх традиційна інтерпретація
Науковість	Відповідність навчального матеріалу рівню сучасної науки. Відображення спільних методів наукового пізнання і його закономірностей
Систематичність і послідовність	Відображення змістовно-логічних зв'язків з урахуванням пізнавальних можливостей студентів, їх попередньої підготовки, змісту інших предметів
Системність	Відображення структурних зв'язків, адекватних зв'язкам усередині наукової теорії, через систему методологічних знань, що містить: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань і знання про методи наукового пізнання
Міжпредметні зв'язки	Узгоджене вивчення теорій, законів, понять, спільних для споріднених предметів, загальнонаукових методів пізнання й методологічних принципів, формування спільних видів діяльності й систем відношень
Зв'язок теорії й практики навчання із життям	Введення в зміст певних видів діяльності, а також матеріалу прикладного характеру, пов'язаного зі спостереженням і поясненням явищ природи та явищ, що відбуваються в тих чи інших галузях людської діяльності
Наочність	Подання студентам тих чи інших образів об'єктів, що вивчаються, і явищ; введення діяльності, пов'язаної з моделюванням, ідеалізацією, уявним експериментуванням
Доступність	Відповідність обсягу й складності навчального матеріалу реальним можливостям студента в зоні його найближчого розвитку
Диференційований та індивідуальний підходи (диферен-	Врахування у змісті навчання здібностей, інтересів і професійних нахилів студентів; всебічна їх мотивація до самоосвіти

ціація й індивідуалізація)	
Створення позитивного ставлення до навчання й мотивації	Новизна матеріалу; використання відомостей з історії науки й техніки; використання наукових знань у житті, їх життєва значущість; введення матеріалу про новітні досягнення й відкриття до навчальних курсів

До змісту принципу науковості навчання стосовно середньої освіти входять відповідність навчальних знань науковим і ознайомлення учнів з методами наукового пізнання. Довгий час у цій структурі превалював перший компонент. У практиці навчання саме йому приділялася найбільша увага, а другий залишався “за кадром”, що було одним із суттєвих недоліків системи шкільного й вузівського навчання. Іншими словами, під науковістю змісту освіти слід розуміти якісну характеристику змісту, що передбачає відповідність освіти рівню сучасної науки, створення у студентів адекватних уявлень про спільні методи наукового пізнання, ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання.

Ці три ознаки можна прийняти як критерії відповідності змісту освіти вказаному принципу і вимагати введення у навчальний матеріал власне предметних знань, знань про методи наукового пізнання, історико-наукових знань, що ілюструють, як та чи інша галузь людського знання розвивалася в осяжному минулому, а також відповідних способів пізнавальної діяльності студентів.

Нам видається, що таке триєдине розуміння може бути збережене і при визначенні даного принципу стосовно вищої школи, проте з істотним зміщенням акцентів. Деталізуючи цей висновок, слід зазначити, що таке розуміння принципу науковості більше відповідає магістерському рівню вищої освіти, на якому процес спеціалізації і диференціації виражений найяскравіше, а для рівня бакалаврату потрібно зробити суттєві уточнення. Наприклад, формулюючи мету навчання фізики в середній школі, дидакти і методисти вказували на формування у свідомості учнів єдиної фізичної картини світу. Дотримуючись логіки розвитку системи фізичної освіти, природно зробити висновок, що в курсі загальної фізики така картина світу має збагачуватися й уточнюватися. Але якщо дивитися з точки зору суворих логічних позицій, видається незрозумілим, навіщо взагалі потрібний курс загальної фізики у вишах, якщо єдина картина світу сформована вже в загальноосвітній школі, а призначення курсу теоретичної фізики в цьому випадку взагалі виходить за рамки доцільності. Невдалість наведеного формулювання очевидна: фізика як наука ще дуже далека від формування закінченої структури світобудови, не торкаючись уже вишівського, і, тим більше, шкільного курсу фізики.

Цей приклад наочно доводить, що перший пункт у формулюванні принципу науковості вимагає уточнення як для шкільної, так і для вищої освіти, до того ж такого, що призведе до значного зміщення акцентів у розумінні проблеми. Чи можна на перших курсах бакалаврату при вивченні фундаментальних дисциплін (відповідних у сучасній класифікації наук терміну “фундаментальна наука”) виконати вимогу відповідності системи знань, що вивчається, науковим досягненням останніх років? Мабуть, ні. Об’єктивна ситуація – це та, в умовах

якої “поява” в процесі навчання того чи іншого розділу, того чи іншого закону або поняття значно відстає від їх “появи” у науці. До чого б призвела спроба відразу на початку ХХ ст. вивчати у вишах спеціальну теорію відносності після публікації в 1905 р. перших праць А. Ейнштейна?.. Аналогічних прикладів з інших галузей знання можна навести багато.

Буквально відповідати рівню сучасної науки зміст навчання на бакалаврському ступені вишу, звичайно, не може. Тому перший пункт принципу має бути переформульований таким чином: не абсолютна відповідність освіти сучасному рівню науки, а відображення у змісті освіти якомога більшої кількості фундаментальних наукових досягнень, без яких неможливе функціонування сучасного фахівця й які, найімовірніше, не зміняться в ході розвитку науки. Законне право бути наявними у змісті освіти одержують давно відкриті наукові істини, а міра необхідності введення до навчального курсу того чи іншого фрагмента “сучасного” навчального матеріалу визначається широким комплексом чинників. Серед них – рівень розвитку мислення і рівень знань студентів на момент його вивчення, ступінь упевненості наукового співтовариства в його істинності, місце відповідного цьому матеріалу наукового фрагмента в системі наукового знання й багато іншого.

Підкреслимо, що викладені вище зауваження стосуються бакалаврату, причому більшою мірою його молодших курсів. У різних навчальних дисциплінах бакалаврату може бути представлений матеріал різної “міри сучасності”. Найбільш адекватно він може бути “поданий” у відповідному контексті в курсах історії, філософії, географії, під час вивчення іноземних мов. Для вивчення ж математики, фізики, хімії й ряду інших дисциплін сучасний матеріал, як правило, вимагає якісно іншого рівня знань, ніж той, який діагностується реально, й може бути використаний як інформація, повідомлення основних результатів, але не повноправний “об’єкт” вивчення, статус якого правомірно належить класичному матеріалу.

Ця обставина зумовлює зміну акцентів. Основоположним “наповненням” принципу науковості має бути твердження про те, що при визначенні змісту навчального предмета й методів його вивчення необхідно формувати знання про загальнонаукові методи пізнання в конкретному виявленні й про методи, специфічні для того чи іншого етапу розвитку науки, із зазначенням, наскільки сьогодні ними продовжує користуватися наукове співтовариство.

У дидактиці вищої школи принцип науковості навчання стосовно бакалаврату найбільш тісно пов’язаний із принципом фундаменталізації освіти, однією із складових якої, як зазначають А.В. Коржуєв та В.А. Попков, є “університетизація” вищої школи [2]. У вишах з’явилася можливість реалізувати базові університетські програми, що забезпечують студентам досить потужну теоретичну базу знань, якісну загальноосвітню підготовку, широту загального і професійного кругозору.

Одним із важливих компонентів фундаменталізації, на думку С.У. Гончаренка, є посилення “загальноосвітніх компонентів професійних освітніх програм” [3]. У наш час професійна діяльність людей у всіх галузях насичується позапрофесійними або надпрофесійними компонентами, які необхідні в будь-якій професійній діяльності. Вони одержали умовну назву “базисних кваліфіка-

цій” і містять: уміння працювати на комп’ютері з базами й банками даних, здійснювати презентації технологій і продукції; володіння іноземними мовами, елементарними правовими, юридичними, екологічними й педагогічними знаннями; уміння надавати першу медичну допомогу й забезпечувати безпеку як власної життєдіяльності, так і життєдіяльності інших людей.

Таким чином, фундаменталізація вищої освіти передбачає поглиблення загальнотеоретичної, загальноосвітньої, загальнонаукової й загальнопрофесійної підготовки студентів та розширення профілю їхньої професійної підготовки.

Із принципом науковості тісно пов’язаний принцип системності навчання. Системність – це така якість знань, що характеризує наявність у свідомості студента структурних зв’язків (зв’язків будови), адекватних зв’язкам між знаннями середині наукової теорії. Для засвоєння знань основ наук у системі, адекватній системі наукової теорії, у зміст основ наук необхідно ввести ще спеціальні методологічні знання. Система методологічних знань складається із трьох груп: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання.

Тотальна гуманізація, що розуміється багатьма дослідниками як новий принцип навчання, веде до зниження здатності студента абстрактно мислити. Тому важливим, на наш погляд, є введення до переліку дисциплін за вибором студентів світоглядних курсів, природничонаукових за своїм змістом, що містять ознайомлення з методами наукового пізнання. Ця вимога передбачає, що в зміст навчання повинні бути введені методи емпіричного пізнання (спостереження, експеримент) і методи теоретичного пізнання (ідеалізація, моделювання, аналогія, уявний експеримент).

Вимога ознайомлення студентів з методами та етапами наукового пізнання передбачає їхнє практичне знайомство із широким спектром зв’язків і відношень взаємозалежності між різними фрагментами структури наукової теорії.

Студенти мають усвідомити, що причиною цього становища є те, що в будь-якому експерименті можуть існувати невраховані обставини й фактори, які непередбачувано впливають на результат. Важливе питання й про похибку експерименту, що не може бути точно обчислена, а лише оцінена з певним ступенем імовірності. Крім того, експерименти, як правило, надають непрямі дані, які інтерпретуються на основі теорії, а така інтерпретація може бути й помилковою, і неоднозначною. Таким чином, судження про достатність експериментальних фактів для підтвердження тієї чи іншої ідеї, теоретичного положення не може бути абсолютним і бездоганим, однак чим більше фактів підтверджує гіпотезу, тим більшою є впевненість дослідника в її істинності.

Принцип міжпредметних зв’язків, виділений як самостійний дидактичний принцип, передбачає, що в змісті навчальних дисциплін мають знайти відображення ті діалектичні взаємозв’язки, які діють у природі й пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв’язки постають як еквівалент міжнаукових, і їхньою методологічною основою є процес інтеграції й диференціації наукового знання. Психологічною основою міжпредметних зв’язків є міжсистемні асоціації, які

дають змогу відобразити різноманітні предмети і явища реального світу в їхній єдності й протилежності, у їхній багатосторонності й суперечностях.

Досвід інтеграції науки має знайти відображення в трьох основних компонентах структури змісту загальної освіти, кожного навчального предмета: у системі знань, що якісно зміниться під впливом міжпредметних зв'язків; у системі умінь, які набувають специфіки в навчально-пізнавальній діяльності, що реалізує міжпредметні зв'язки; у системі відношень, сформованих навчальним пізнанням у процесі синтезу знань із різних предметів. Реалізація міжпредметних зв'язків, таким чином, передбачає узгоджене вивчення теорій, законів, понять, загальних для споріднених предметів, загальнонаукових методологічних принципів і методів наукового пізнання, формування загальнонавчальних прийомів мислення.

Принцип професійної спрямованості навчання у вищій школі має особливе значення. Деякі дослідники під цим терміном розуміють різновид міжпредметних зв'язків між загальноосвітніми, загальнотехнічними й фундаментальними дисциплінами й практичним виробничим навчанням. Вони вважають, що сутністю цього принципу є застосування загальноосвітніх і загальнотехнічних знань професійної підготовки в тій чи іншій галузі. Ширшим є підхід, який передбачає, що в поняття професійної спрямованості входять: професійна спрямованість особистості (на трудову діяльність й на конкретну професію), професійна спрямованість загальної освіти й контекстна спрямованість професійного навчання.

Стосовно змісту курсів природничо-наукових дисциплін мова має йти про перші дві складові принципу професійної спрямованості, які повинні розглядатися в єдності й у взаємозв'язку. До нього входять:

- введення в зміст навчання професійно значущого матеріалу на основі аналізу змісту загальнотехнічних і спеціальних дисциплін за умови збереження логічної цілісності навчального предмета;
- введення в зміст навчального предмета професійно значущих умінь або видів діяльності.

Однак у процесі реалізації принципу професійної спрямованості є й ряд негативних тенденцій, однієї з яких є рання профілізація навчальних курсів фундаментального блоку – фізики, хімії, математики тощо. Сьогодні у вищій школі необхідна не скоростигла спеціалізація шляхом залучення уривчастих, фрагментарних відомостей із професійних предметів, що вивчаються на старших курсах, а цілеспрямоване формування у студентів умінь виконувати широкий комплекс розумових операцій, аналогі яких вони мають виконувати у своїй професійній діяльності.

Ми не коментували у статті ряд принципів, поданих у табл., з огляду на те, що наше розуміння їхнього змісту та особливостей застосування у вищій професійній школі відповідає традиційному погляду.

Висновки. Отже, до загалу специфічних принципів, що відображають особливості вищої професійної освіти, слід віднести принцип орієнтованості навчального процесу на самоосвіту студентів на основі усвідомлення ними множинності змістів досліджуваного знання. Він означає, що, концентруючи у своїй свідомості всю множину вивчених об'єктів, явищ, процесів, досвіду виявлення різно-

манітних зв'язків і відношень залежності між ними, студент має досягти усвідомлення глибинних змістів знання, прийняття цих змістів як особистісно значущих. Конкретна реалізація цього принципу в навчальному процесі передбачає подання викладачем знання як “відкритої” (незавершеної) системи. А це означає, насамперед, відкритість глибшому осмисленню вивченого студентом матеріалу, знаходження в його змісті нових аспектів, властивостей, зв'язків та закономірностей.

Література

1. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – К. : Кондор, 2007. – 656 с.
2. Попков В.А. Дидактика высшей школы : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М. : Академия, 2008. – 224 с.
3. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 2–6; № 2. – С. 5–11.

ІГНАТЮК О.А.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ІНЖЕНЕРІВ НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми та актуальність дослідження цілеспрямованого формування готовності до професійної діяльності у студентів технічних ВНЗ зумовлена об'єктивною потребою суспільства в підготовці конкурентоспроможних фахівців інженерних спеціальностей, забезпеченні високої якості освіти й визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) до професійної діяльності, спрямованої на розробку й обґрунтування її ефективної організації на основі визначення її специфічності порівняно з навчальним процесом, який відбувається в сучасній вищій технічній школі.

Різні аспекти та особливості інженерної професійної підготовки сучасних фахівців висвітлено в працях О.Е. Коваленко, М.І. Лазарева, Ю.П. Нагірного, О.Г. Романовського, П.А. Яковишина та інших, але вони не вичерпують повного обсягу проблем, які потребують нагального розв'язання. Актуальною і нагальною потребою впровадження у теорії і практиці вищої технічної освіти виступає підготовка майбутнього інженера до професійної діяльності під час навчання у ВТНЗ, оскільки пов'язана з можливістю вирішення низки суперечностей, що мають місце в підготовці сучасних кадрів, торкається питань підвищення якості професійної підготовки інженерів нової генерації.

Мета статті полягає у виявленні сутності та змісту соціально-педагогічного проектування моделі підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, що передбачає визначення його професійно значущих якостей (ПЗЯ) як конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці.

Донедавна проектування пов'язували переважно з інженерною діяльністю й розуміли як підготовчий етап виробничої діяльності. Сьогодні проектування

розглядають як особливий вид діяльності, який відрізняється як від власне наукової, так і від виробничої діяльності, а сфера його застосування охоплює всі ланки суспільства, включаючи систему професійної підготовки майбутніх інженерів. Ключовою характеристикою соціально-педагогічного проектування є зосередженість на особистості майбутнього інженера, який навчається у ВНЗ. Саме особистість виступає активним суб'єктом навчальної діяльності з усвідомленим ставленням до способу організації цієї діяльності. Алгоритм освітніх дій студентів будується на цілеспрямованій взаємодії викладача й студента, що враховує мотивацію та індивідуальні особливості студентів, дозволяє кожному з них скласти свій конкретний план дій і керуватися ним, має на увазі рефлексію своїх дій. Навчальні проекти забезпечують перехід від теоретичних знань до їхнього практичного застосування, сприяють розвитку творчої самостійності й ініціативи на основі формування сильного мислення, що за допомогою технології особистісно-професійного проектування значно розширює можливості навчального процесу технічного ВНЗ і підвищує рівень загальної культури майбутніх інженерів.

Загальна педагогічна установка на якісне вдосконалювання освітнього процесу з метою особистісного розвитку й формування ПЗЯ майбутніх фахівців пояснюється необхідністю діагностичного вимірювання як поставлених завдань, так і результатів застосування комплексу дидактичних і психолого-педагогічних заходів, що повинні бути спрямованими на їхнє розв'язання. Процес становлення й формування ПЗЯ майбутнього фахівця виступає як синтетична мета вищої освіти (І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, О.Г. Романовський, О.Е. Коваленко, М.І. Лазарєв та ін.) [3; 5; 10 та ін.].

Аналіз наукових теорій, педагогічної, ігрової практики дозволив зрозуміти сутність психолого-педагогічної дефініції як індивідуального, а краще, колективного виконання завдань, що вимагають продуктивного мислення для пізнання предметної та соціальної дійсності в умовах обмеженого часу й змагання. Під час викладання інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських курсів ставилося завдання проектування моделей розвитку ПЗЯ майбутнього інженера з метою формування його ефективної професійної ролі на підставі ігрової практики і побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку. Інтелектуальна гра поєднує у собі риси ігрової та навчальної діяльності. Вона розвиває теоретичне мислення, вимагає формульованих визначень, виконання основних операцій мислення (аналізу, синтезу тощо) (М.Ж. Арстанов, П.І. Підкасистий, В.М. Дружинін, Л.В. Лернер та ін. [6; 9; 10 та ін.]).

Задля процесу проектування моделі розвитку ПЗЯ особистості за допомогою соціально-педагогічного проектування (СПП), інтелектуальної ігрової практики (ІП) з метою індивідуально-професійного розвитку й створення індивідуальної траєкторії індивідуально-професійного розвитку, у змістовному плані ми використовували такі інтегровані управлінські дисципліни: “Управління розвитком соціально-економічних систем”, “Основи управління соціальними системами”, “Сучасні управлінські технології”, “Основи управління в енергетиці”. Їх вивчення було впроваджено в навчальний процес з 2001/02 навчального

року у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”. Предметом змісту цих дисциплін є теорія й практика управління соціальними системами, а завданням курсів – формування основ управлінської компетенції в майбутнього інженера за різним технічним профілем, формування його готовності до професійної діяльності, а й отже до індивідуально-професійного розвитку й самовдосконалення.

Модель, як відомо, являє собою або видиму дослідником подумки, або реалізовану структуру, що здатна замінити об’єкт дослідження, відображаючи його або відтворюючи умовно. Важливо, як наголошує С.У. Гончаренко, те, що вивчення моделі подає нову інформацію про самий об’єкт. В основі моделювання, зокрема, педагогічного моделювання саме як системи, дослідження якої є засобом для розуміння іншої системи, лежить не тотожність, а явна відповідність між досліджуваним об’єктом, тобто оригіналом, і його моделлю [1, с. 213].

В.В. Краєвський відзначав, що “у педагогіці моделювання набуває особливого значення у зв’язку із завданням підвищення теоретичного рівня науки, оскільки воно нерозривно пов’язане з абстрагуванням і ідеалізацією, за допомогою якого відбувається виділення об’єктів, що моделюються, у моделі, які відображуються” [4, с. 94].

Як своєрідний аналог реального об’єкта, модель може відтворювати найбільш істотні характеристики особистості й розвитку її професійних якостей. У рамках вивчення інженерної діяльності за різним профілем (наприклад, за профілем інженерів-технологів, інженерів-механіків, інженерів-менеджерів) нами було зроблено спробу створити моделі професійно значущих якостей інженера-керівника. Результати цих досліджень вже було висвітлено в попередніх роботах [2]. Наша модель містить опис істотних характеристик особистості, які розвиваються за допомогою СПП та ШП за навчальними дисциплінами управлінського напрямку: 1) *базові основи ПЗЯ* (професійна свідомість і самосвідомість, професійно-ціннісні орієнтації, професійно обумовлені якості); 2) *готовність до професійної діяльності* (морально-психологічна, змістовно-інформативна, операційно-діяльнісна); 3) *готовність до розвитку й саморозвитку* (самопізнання, самопроекування).

З метою визначення характеру діяльності в сучасному виробництві було визначено і проаналізовано види професійної діяльності інженера [2]. Відзначимо, що діяльність сучасного інженера будь-якого технічного профілю багатofункціональна. Тобто інженерна діяльність має безліч граней, тому цілком виправдана наявність деякої кількості варіантів подібних моделей. Поки немає єдиного уявлення про весь комплекс професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера вказаних профілів і єдиної думки про використання в освітній практиці СПП та ШП як засобів особистісно-професійного розвитку, *модель базується на таких педагогічних і методологічних позиціях: по-перше*, моделювання розвитку ПЗЯ фахівця слід розглядати з урахуванням взаємозв’язку особистості й її майбутньої діяльності: професійна діяльність не може здійснюватися без розвитку необхідних якостей, бо саме в діяльності вони оцінюються, адаптуються,

розвиваються; *по-друге*, модель розвитку покликана виступати орієнтиром для вирішення питань підвищення ефективності професійної підготовки; *по-третє*, подібна узагальнена модель відбиває тільки основні компоненти розвитку, виступаючи як орієнтир дослідження динаміки цього процесу на різних стадіях; *по-четверте*, ця модель надає можливість розробки самої професійно-освітньої програми комплексу розвивальних інтелектуальних ігор.

Концептуальними основами проектування моделі розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця в інженерно-управлінській області є такі положення: по-перше, особистість фахівця є суб'єктом професійної діяльності в конкретних соціокультурних умовах; *по-друге*, особистість фахівця – особистість професіонала, який діє в системі відносин “людина – техніка” і “людина – людина”; *по-третє*, особистість фахівця є ціле, але не замкнуте, єдність природного й результатів професіоналізації, соціалізації та персоналізації, єдність соціального, морального, інтелектуального, психологічного, загальнокультурного, професійного (як ідеал); *по-четверте*, особистість фахівця формується, розвивається, самореалізується, самовдосконалюється в професійній діяльності, змінюючи себе й діяльність.

ІІІ як активна форма розвитку ПЗЯ особистості майбутнього фахівця дозволяє практично розв'язувати завдання цього розвитку, якщо правильно організований педагогічний процес її використання в освітній практиці. В організаційно-педагогічному плані, у процесі використання в педагогічній практиці ІІІ, проектування моделі розвитку ПЗЯ особистості майбутнього інженера планувалося нами як предмет самостійної і суб'єктивно значущої ігрової діяльності, у якій студенти можуть виступати як співавтори й ініціатори персонального інтелектуального саморозвитку. Тільки тоді зміст фахової підготовки можна розглядати як орієнтовану основу для організації й самоорганізації розвитку ПЗЯ, що реалізуються в самостійній роботі студентів. Одночасно з цим у психолого-педагогічному плані проєктована пізнавально-ціннісна діяльність студентів не тільки спрямована на “вирощування” (В.Я. Ляудіс) індивідуальної активності й суб'єктної ролі студентів відносно особистісного саморозвитку, але й покликана створювати інтелектуально ціннісне освітнє середовище, а іншими словами, – педагогічні умови цілісної підтримки професійно важливого становлення особистості в період навчання [7, с. 13–32].

Соціально-педагогічне проектування моделі розвитку ПЗЯ особистості майбутнього фахівця (з використанням ІІІ) можна визначити як інтегративний вид діяльності, що полягає в проведенні підготовчих дослідницьких операцій з метою переведення теоретичних положень гіпотези дослідження в практичне русло їхньої подальшої апробації й перевірки; звідси в *проектуванні виокремлюються певні етапи-компоненти: цільовий, змістовний, процесуальний і контрольний-підсумковий*. Розглянемо конкретний зміст названих етапів моделювання в системі професійно орієнтованого навчання майбутніх інженерів різного профілю в циклі викладання управлінських дисциплін з використанням ІІІ.

Цільовий етап полягає в конкретизації й структуруванні цілей і завдань розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця в умовах ігрової діяльності студентів, які навчаються в технічному університеті і вивчають управлінські дисципліни у циклі професійно орієнтованих дисциплін. Імовірно, що зазначені цілі будуть утворювати своєрідну ієрархічну структуру із супідрядних і взаємозумовлених напрямів розвитку професійно значущих якостей особистості. Виходячи з певних критеріїв, у вигляді основної, генеральної мети розвитку професійно значущих якостей в ІІІ при вивченні інтегрованих психолого-педагогічних та управлінських дисциплін визначається підготовка свідомого, відповідального й активного суб'єкта діяльності, який володіє моральною й волевою зрілістю соціально й професійно компетентного фахівця. Проте зазначимо, що судити про повне досягнення поставленої мети як результату інтелектуально розвивального навчання можна лише за зовнішніми зразками соціально спрямованої поведінки й творчо активної пізнавально-ціннісної діяльності студентів ВТНЗ. У зв'язку з цим виникає необхідність визначити: *по-перше*, педагогічні завдання освоєння навчальної дисципліни в контексті досягнення мети формування й розвитку професійно значущих якостей особистості; *по-друге*, ідентифікувати результати цього освоєння, зовнішні ознаки того, що студенти повинні знати й уміти.

Отже, мета потребує діагностичної перевірки, а сама процедура діагностики й самодіагностики, оцінки та самооцінки результатів професійно орієнтованого навчання з використанням ІІІ виконує роль зворотного зв'язку при реалізації завдань інтелектуального розвитку й служить методичним засобом його педагогічного корегування. Виходячи із цього, *модель розвитку й мета формування* професійно значущих якостей у процесі вивчення майбутніми фахівцями інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін конкретизувалася за допомогою постановки *таких завдань*: 1) інтелектуальне засвоєння поліпрофесійних знань, науково й системно усвідомлених, ціннісно осмислених із соціальних та індивідуально значущих позицій майбутнього фахівця-професіонала; 2) формування особистого інтелектуального й емоційно-ціннісного переживання, позитивного й зацікавленого ставлення до проблеми особистісно-професійного самовдосконалення; 3) формування загальнокультурної спрямованості особистої позиції; 4) формування вмінь саморегуляції й самоорганізації навчально-професійної діяльності; 5) розвиток здібностей до самостійного застосування знань, переконань і принципів діяльності, професійних ЗУН.

Можна припустити, що постановка й відпрацьовування цих завдань допоможе студентам перейти в новий стан, актуальний з погляду розвитку професійно значущих якостей, якщо педагог проектує інтелектуально розвивальний інваріант пізнавальної ігрової діяльності при освоєнні змісту навчальної дисципліни. Це *змістовний етап* у цільовому педагогічному проектуванні моделі розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця, що розвиваються. Цей інваріант включає конкретні напрями діяльності педагога й студентів як творчо взаємозалежних особистостей, зацікавлених і активних суб'єктів навчального процесу, що спрямовані на розвиток професійно значущих якостей.

Процесуальний етап містить у собі такі кроки: педагог структурує і конкретизує зміст інтегрованих управлінської дисципліни, використовує їх матеріал для наповнення інтелектуальної гри, далі – відбирає відповідні дидактичні засоби й вид гри, що допомагатимуть освоїти зміст наукової дисципліни в загальному складі освітніх технологій, форм і методів навчання, способів діагностики й контролю, спеціально застосовуваних для досягнення розвиваючих цілей і задач якісної підготовки фахівців. Крім того, реалізація принципів науковості й генералізації знань в освоєнні пізнавально-ціннісної інформації з предмета створює основу для формування гнучкого, системного, діалектичного мислення, а здійснення міжпредметних зв'язків або інтегрування навчальних курсів в інтелектуальних іграх, практична націленість навчального матеріалу формують соціальну й професійну спрямованість студента, його цілісне та позитивне світосприймання.

Одночасно із цим передбачається самоконтроль і самооцінка нових особистісних та професійних якостей, інтелектуальних новоутворень, що формуються (*контрольно-підсумковий етап*). На основі контролю з боку педагога й самоконтролю здійснюється педагогічне корегування та самокорегування майбутніми фахівцями зафіксованого на цьому етапі рівня розвитку професійно значущих якостей, що змінюються завдяки участі в ШП. При цьому варто враховувати інтелектуальні, комунікативні, творчі здібності майбутніх фахівців й завдання досягнення єдності свідомості, самосвідомості й соціально осмисленої поведінки в процесі навчання.

Націленість студентів на вироблення самостійних позицій інтелектуальної пізнавальної діяльності в процесі гри сприяє побудові індивідуального плану розвитку особистості, спрямованого як на ближню, так і на далеку життєву перспективу. І це, у свою чергу, виступає як орієнтовна основа дій майбутніх фахівців у плані самоактуалізації особистості й формування професійно значущих якостей при здобутті вищої освіти.

Серед численних функцій підготовки майбутніх інженерів-професіоналів, що знайшли відбиток у науковій літературі [3; 10 та ін.], особливе місце займають корегувальна й розвивальна функції, які відповідають за корекцію й подальше вдосконалення вже наявних якостей особистості студента для успішної професійної діяльності після закінчення ВНЗ. На цій підставі можна вважати, що однією з основних психолого-педагогічних проблем професійної підготовки майбутніх інженерів є прогнозування розвитку ПЗЯ майбутнього інженера в процесі його корекційної підготовки до майбутньої професійної діяльності. На основі викладеного вище відзначимо, що важливо в процесі інтелектуальної розвивальної ігрової практики виявити, насамперед, індивідуально-творчий рівень особистості за показниками формування в неї якісних новоутворень, серед яких – емоційно-ціннісне ставлення до управління, зацікавлене, змістовне ставлення до навчальної й майбутньої професійної діяльності, адекватна самооцінка своїх можливостей, здібностей, пізнавальна й соціально спрямована активність у їхній реалізації, потреба та зацікавленість у власній професійній самоосвіті й культурному самовдосконаленні на базі засвоєння цінностей теорії та практики управління соціальними системами.

Висновки. Теоретично й практично обґрунтована соціально-педагогічна модель розвитку ПЗЯ особистості студента при вивченні у ВНЗ інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін із застосуванням ІП являє собою повну синхронізацію цілей, завдань, напрямів, методів, умов створення педагогічно розвивального середовища, діагностики й структурування в єдиному комплексі-моделі. Процес розвитку ПЗЯ студентів відбувається ефективніше при моделюванні самого процесу розвитку із застосуванням ІП.

Рівень становлення ПЗЯ є не тільки оцінною характеристикою, але й виявленням творчого ставлення до своєї професії. Визначальним компонентом розвитку особистості, поряд з ціннісними ставленнями, самосвідомістю, соціальною активністю, виступає така її базова характеристика, як готовність до професійної діяльності, про перспективи розвитку якої, у свою чергу, дає уявлення загального моделювання розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього інженера. Подальші дослідження необхідно спрямувати на детальніше вивчення проблеми формування конкурентоспроможного фахівця в технічному університеті та питання управління якістю фахової підготовки майбутніх інженерів.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія / О.А. Ігнатюк. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2009. – 432 с.
3. Коваленко О.Е. Методичні основи технології навчання: теоретико-методичний та практичний аспект викладання дисциплін електроенергетичного циклу : монографія / О.Е. Коваленко. – Х. : Основа, 1996. – 184 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования : учеб. пособ. / В.В. Краевский. – Самара : СИУ, 1994. – 294 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 180 с.
6. Лернер Л.В. Минута на размышление / Л.В. Лернер. – М. : Искусство, 1992. – 160 с.
7. Ляудис В.Я. К проблеме формирования учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы высшей школы : сб. науч. тр. – М. : Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы, 1980. – С. 18–31.
8. Нагірний Ю.П. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід : монографія / Ю.П. Нагірний. – Л. : Електрон, 1999. – 180 с.
9. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
10. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О.Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001. – 324 с.

КАНІВЕЦЬ М.В.

ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сьогодні в психології та педагогіці все більше уваги приділяється поняттю впевненості в собі. Визнається, що навички впевненої поведінки та спілкування впливають на ефективність навчання, а також є настільки ж значущими, як і про-

фесійна підготовка особистості в цілому. Але, тим не менш, до цих пір залишаються недостатньо розкритими особливості змісту, структури, умов формування цієї якості особистості.

Проблема впевненості в собі привертала увагу науковців з кінця XIX ст. Її вивченням займалися А. Адлер, Р. Альберті, Е. Берн, Дж. Вольпе, У. Джеймс, Ф. Зимбардо, А. Лазарус, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, А. Сальтер, Р. та Р. Ульріхи, Е. Шостром та ін. Серед російськомовних авторів – Б.Г. Ананьєв, Ф.Є. Василюк, В.І. Гарбузов, І.В. Дубровіна, С.В. Ковальов, А.М. Прихожан, А. Прудченков, Т.А. Репіна, В.Г. Ромек, Є.А. Серебрякова, Т.О. Смолева, А.В. Толстих та ін.

Поняття “впевненість” присутнє в більшості мов світу, але загальноприйнятого визначення “впевненості у собі” не існує. Це поняття з’явилося у літературі порівняно нещодавно у зв’язку із завданнями психологічної корекції та психотерапії. Експериментальному вивченню впевненості в собі передувала практика тренінгу впевненості, що поставило вчених перед необхідністю теоретичного вивчення цієї проблеми.

Багато авторів, узагальнюючи результати досліджень, виділяють і описують характеристики здорової, впевненої в собі особистості [3].

У свою чергу, А. Лазарус виділяє такі особливості поведінки, яку вважає основою впевненості в собі й соціальної компетентності [3]:

1. Здатність відкрито говорити про свої бажання й вимоги.
2. Здатність сказати “Ні”.
3. Здатність відкрито говорити про свої почуття.
4. Уміння встановлювати, підтримувати й закінчувати розмову.

Найбільш вивченою в психотерапії є проблема, яка пов’язана з невпевненістю в собі особистості. В середині XX ст. деякі психологи виявили її зв’язок з виникненням неврозів і деяких соматичних захворювань. Так, на думку Дж. Вольпе проблема невпевнених полягає в тому, що в них соціальний страх стає домінуючим почуттям, що блокує їх соціальну активність. Пізніше психологи з Німеччини Ріта і Рюдигер Ульріхи в складному експерименті з використанням факторного аналізу виявили, що відчуття провини й сорому також відіграють істотну роль у виникненні невпевненості – разом з дефіцитом навичок соціальної поведінки.

Практика психотерапії у вивченні невпевненості створила основу для ряду теоретичних узагальнень і концепцій упевненості в собі. У результаті до початку 70-х рр. сформувався уявлення про впевненість як про комплексну характеристику людини. Одним з найчастіше використовуваних є визначення Рюдигера і Ріти Ульріх, яке включає основні поведінкові, емоційні й когнітивні характеристики впевненої в собі людини. Вони розуміють під цим поняттям здатність індивідуума пред’являти свої вимоги і запити в процесі взаємодії із соціальним оточенням і домагатися їх здійснення. Інші автори роблять спроби розширити й конкретизувати це визначення. Як правило, ці спроби супроводжуються більш-менш детальним описом рис невпевненої поведінки.

Так, на думку В. Вендландта і Х.В. Хеферта, невпевненість у собі виявляється на різних етапах процесу регуляції поведінки – при постановці мети поведінки, при плануванні і виконанні дій, а також при оцінюванні результатів дій. Вона може виникнути, якщо порушується звичний або запланований хід діяльності. Окрім цього, невпевненість у собі виникає як наслідок негативних оцінок самого себе, коли власні досягнення недооцінюються. У результаті індивід звикає негативно оцінювати себе, свої досягнення, здібності й цілі [3].

Таким чином, впевненість у собі була предметом досить уважного вивчення психологів. Проте ця проблема є досить актуальною і для педагогів. Впевненість у собі – це властивість, яка не дається людині від народження. Великий вплив на її формування справляють життєві враження, особливо дитячі. Певну роль відіграє виховання, особливо, якщо воно не пригнічує природне прагнення людини до розвитку, орієнтує її на честолюбство й досягнення успіху. Люди, впевнені в собі, найчастіше правильно оцінюють те, що їх оточує. Вони більш незалежні від зовнішніх обставин, а також від думок та очікувань інших людей. Упевненість людини в собі допомагає подолати перешкоди, які зустрічатимуться на шляху до успіху, а невпевненість у собі – навпаки, є однією з причин її неуспішності.

Невпевненість у собі як чинник, який деформує становлення особистості, вимагає невідкладного пошуку оперативних рішень, які дозволяють забезпечити оптимальну ефективність функціонування системи вітчизняної освіти. Вирішення цієї проблеми потрібно пов'язувати з виявленням позитивних чинників, здатних не тільки нейтралізувати негативний вплив неуспішності навчання, але й стати основою ефективного навчально-виховного процесу.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз сучасного змісту поняття “впевненість у собі”, вивчити взаємозв'язки між впевненістю в собі й самооцінкою особи, дати загальні характеристики впевненої поведінки студентів і рекомендувати заходи, спрямовані на підвищення їх рівня впевненості в собі.

Незважаючи на різноманітність наукових підходів до вивчення цієї проблеми, їх об'єднує узагальнений висновок, суть якого полягає в тому, що неуспішність, як і успішність, є значною мірою результатом низької або високої самооцінки людини. Самооцінка – це ставлення людини до себе, яка складається поступово й набуває звичного характеру. Вона розглядається психологами як оцінка особистістю самої себе, якостей і місця серед інших людей, від неї залежать відносини людини з оточенням, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Це особіста думка про власну цінність, яка виражається в установках, властивих індивідові. Вона відображає рівень розвитку відчуття самоповаги індивіда, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери його Я.

Одна з фундаментальних особливостей людини полягає в тому, що все, що відбувається з нею, піддається безперервній психологічно напруженій самооцінці вчинків, схвалюваних рішень, визначення своєї особистісної значущості. Засвоюючи у процесі навчання й виховання певні норми та цінності, суб'єкт навчання починає під впливом оцінних думок викладачів та інших людей ставити-

ся певним чином як до реальних результатів своєї діяльності, так і до самого себе як особистості. У своїй практичній діяльності людина прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, пов'язаною з упевненістю в собі. У навчально-виховному процесі формується установка на оцінку своїх можливостей, яка впливає на її успішність або неуспішність.

Відповідно до позиції сучасних наукових уявлень існує низка різних, нерідко навіть взаємовиключних пояснень того, як неуспішність у навчанні впливає на формування самооцінки учня. Однак немає жодної теорії та наукової концепції, яка б відкидала об'єктивну наявність цього зв'язку. Таким чином, кореляційний взаємозв'язок фактів життєвої неуспішності з чинником негативної самооцінки є встановленим науковим фактом. Проте залишаються недостатньо дослідженими й розв'язаними питання, пов'язані з процесом формування негативної самооцінки, її процесуальних характеристик.

На базі НТУ "ХП" нами було проведено дослідження, присвячене впевненості в собі, її взаємозв'язку із самооцінкою у студентів вищих технічних навчальних закладів. У ньому взяли участь студенти технічних спеціальностей другого та третього років навчання, загальна кількість – 120 осіб. Дослідження рівня впевненості в собі проводилося за допомогою тесту В.Г. Ромека "Психологія впевненості у собі". Цей тест дозволяє оцінити впевненість у собі з трьох сторін – в її когнітивних, емоційних і поведінкових проявах.

При проведенні кореляційного аналізу шкал "Самооцінка" та "Впевненість у собі" за допомогою методу Спірмена був отриманий коефіцієнт кореляції, який дорівнює 0,263. Цей результат підтверджує, що між досліджуваними шкалами існує пряма залежність при рівні значущості $p < 0,05$. Слід зауважити, що ця залежність помітно виявляється у студентів з адекватною високою й середньою самооцінкою, тоді як у студентів з неадекватно завищеною самооцінкою така залежність виражена слабо. Серед них студенти з високим рівнем впевненості в собі становлять лише 29%. Докладніше ці результати наведені в таблиці.

Таблиця

Результати дослідження

Рівень самооцінки	Кількість студентів		Впевненість у собі					
			Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Загальна кількість	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Неадекватно завищений	48	40	14	29	31	65	3	6
Адекватно високий	16	13	10	63	6	37	0	0
Адекватно середній	45	38	6	14	35	78	4	8
низький	11	9	1	9	7	64	3	27
Загальна кількість	120		31	26	79	66	10	8

Аналізуючи отримані результати за тестом “Самооцінка”, слід зазначити, що 40% випробовуваних мають неадекватно завищений рівень самооцінки, отже, їм властиво хибне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості та можливостей, своєї цінності для оточення. Адекватний рівень є властивим для 51% студентів. Унаслідок цього виникає необхідність проведення додаткових досліджень за визначенням рівня рефлексивності студентів і навчанням їх ефективного самопізнання. У свою чергу, низький рівень самооцінки виявлений у 9%. Зазвичай це призводить до невпевненості в собі, неможливості реалізувати свої здібності. Такі студенти не ставлять перед собою цілей, яких важко досягти, обмежуються вирішенням буденних завдань, занадто критичні до себе.

Результати дослідження показують, що студентів з низьким рівнем впевненості у собі досить мало (8%). Можна припустити, що цим студентам ще не до кінця вдалося здолати свої соціальні страхи, часто доводиться боротися зі своєю сором'язливістю і скутістю. Високий рівень впевненості у собі є властивим для 26% студентів. Отже, їм більшою мірою властиво відкрито говорити про свої бажання і вимоги, про свої почуття. Для них не складає труднощів встановлювати і підтримувати нові контакти. Середній рівень упевненості в собі характерний для 66% випробовуваних, це свідчить про необхідність підвищення впевненості у студентів за допомогою спеціальних програм.

Отримані показники студентів другого і третього курсу не мають істотної різниці, що говорить про те, що цим питанням не приділялося належної уваги. Тому формування впевненості студентів у собі, яка тісно пов'язана з адекватною самооцінкою, є важливим педагогічним завданням викладача під час навчання у ВНЗ. Таким чином, стає необхідністю створення педагогічних умов для формування в студентів адекватної самооцінки й високого рівня впевненості в собі.

Адекватна самооцінка – перший крок на шляху до впевненості в собі. Впевненість у собі супроводжує відчуття здатності перетворити навколишній світ. Одночасно це означає свідоме планування свого життя на певний період. Впевнені в собі люди найчастіше правильно оцінюють навколишню ситуацію. Вони більш незалежні від зовнішніх обставин, а також від думок і очікувань інших людей. Впевненість у собі допоможе нам перебороти перешкоди, які будуть зустрічатися на шляху до успіху.

Адекватна самооцінка – це збіг очікувань щодо своїх і реальних можливостей. Формування адекватної самооцінки неможливе без дії й аналізу результатів цих дій. Людина, яка володіє адекватною самооцінкою відчуває себе гідною і, як наслідок, вірить у свою успішність. Вона ставить багато цілей і обирає адекватні засоби для їх досягнення. Відповідальність її не лякає, а віра в успіх дозволяє не звертати уваги на тимчасові невдачі й помилки.

Позитивна оцінка надає індивідові додаткову внутрішню активність, сприяє формуванню віри в себе, свої сили, стимулює й зміцнює прагнення до подальшого досягнення поставлених цілей. Негативна оцінка самого себе має діаметрально протилежний вплив, не стимулюючи активність особистості, а навпаки, різко знижуючи її мотивацію й цільову спрямованість, що може призвести до виникнення хроні-

чно негативного сприйняття своїх відносин з дійсністю. Це призводить до деформації особистості людини, істотно звужуючи вибір можливостей для самореалізації.

Із цього випливає, що впевненість у собі є властивістю особи, ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущих для нього цілей і задоволення його потреб. Основою для формування такої оцінки служать результати діяльності, позитивний досвід вирішення поставлених завдань і успішне досягнення власних цілей.

Для формування впевненості в собі важливим є не стільки об'єктивний життєвий успіх, скільки суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій і позитивна думка значущих людей. Позитивна самооцінка наявності, "якості" і ефективності власних навичок і здібностей визначає соціальну сміливість у постановці нових цілей і визначенні завдань, а також ініціативу, з якою людина береться за їх виконання. Проте позитивні оцінки власної поведінки припускають наявність успішних результатів діяльності.

Підвищення рівня впевненості в собі у студентів в процесі професійної підготовки досягається в результаті: накопичення професійних знань, умінь і навичок, розширення кругозору, пізнання самого себе, сформованих установок, системи цінностей, самооцінок, самоідентифікації і активної самореалізації [4].

Формування необхідного рівня впевненості в собі у студентів тим успішніше, чим адекватніше та цілеспрямованіше підпорядкована цьому процесу вся система освітнього процесу ВНЗ. Особливе значення мають дисципліни, які сприяють самопізнанню та формуванню внутрішнього світу студента.

Становить інтерес модель "Система психологічного супроводу підлітка по формуванню впевненості у собі", яку можна використати й для роботи зі студентами [1].

Розроблена авторами модель системи психологічного супроводу особи складається з ряду взаємозв'язаних ланок: мети, завдань супроводу, напрямів, блоків роботи та критеріїв ефективності.

Розробка цієї моделі належить вітчизняному психологові А.А. Папурі і його співавторам. При розробці такої моделі автори ґрунтувалися на концептуальних поглядах А.М. Прихожан, В.Г. Ромека, Є.А. Серебрякової і О.В. Соловйової щодо розуміння впевненості в собі як інтегральної характеристики особи, складовими якої є особовий, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти.

Особовий компонент представлений високим рівнем самооцінки та самоповаги людини. Високий рівень самооцінки в структурі впевненості детермінує особовий комфорт, висловлює міру самоприйняття і служить джерелом задоволеності людини собою. Самоповага – показник, який визначає те, якою мірою людина вважає себе здатною, значущою, такою, яка досягає успіху і є гідною. Крім того, цей компонент включає особову позицію людини, яка усвідомлює свої переваги й недоліки, свої сильні та слабкі сторони.

Когнітивний компонент відбиває силу переконаності людини у власній ефективності. Цей компонент є переконанням людини в тому, що вона здатна успішно здійснити поведінку, необхідну для досягнення очікуваних результатів

в якій-небудь діяльності. Водночас цей компонент припускає знання того, що таке впевненість, чим вона може бути корисна в житті, а також розуміння переваг упевненої поведінки.

Емоційний компонент характеризує сміливість людини в соціальних контактах. Цей компонент, будучи протилежним соціальним страхам, відбиває позитивний емоційний фон особи й включає уміння управляти своїми реакціями, виявляти спокій, стабільність та врівноваженість.

Поведінковий компонент, інтегруючи вищеперелічені складові, забезпечує зовнішню реалізацію поведінкового репертуару упевненості в собі. Прикладом такої реалізації може бути ініціатива людини, що виявляється в міжособистісній взаємодії. Цей компонент передбачає також використання особистістю конкретних правил, які складаються з окремих навичок демонстрації впевненості. Сюди ж належить застосування окремої техніки, яка дозволяє позиціонувати себе як впевнену людину.

Висновки. Таким чином, системоутвірною ланкою моделі є самосвідомість особистості, одним з компонентів якої є впевненість у собі. Для формування самосвідомості потрібне вивчення взаємозв'язку усіх її складових, а саме:

- дослідження самооцінки, впевненості в собі і їх взаємозв'язку між собою;
- вивчення рівня рефлексивності студентів, усвідомлення своєї “Я-концепції”;
- аналіз здатності студентів до саморозвитку й самовдосконалення.

З усього різноманіття прийомів і способів формування високого рівня упевненості в собі можна виділити створення ситуацій успіху в процесі навчання. Ситуація успіху – це цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, який дозволяє досягти значних результатів у діяльності суб'єкта навчання, які супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями. Проживаючи ситуацію успіху, студент набуває відчуття власної гідності, компетентності, впевненості в собі. На цій основі формуються нові, більш сильні мотиви діяльності.

Для репетиції впевненої поведінки застосовується участь у спеціальних тренінгах, які включають формування навичок самореалізації й подолання міжособистісних конфліктів; підвищення соціальної компетентності [2]. Також слід виділити рольові ігри, що моделюють ситуації, які свого часу створили або можуть створити певні труднощі для учасників. Моделювання, інструктаж і підкріплення є ключовими компонентами методики репетиції поведінки. Репетиція поведінки може бути зведена до виконання таких завдань: визначення того, якого роду поведінка має потребу в репетиції, інструктаж учасника й навчання його розігруванню сцени, повторення сцени з метою поліпшити дії її учасників, моделювання бажаної поведінки, багаторазова репетиція поведінки упродовж усього заняття в групі, отримання зворотного зв'язку.

Література

1. Папура А.А. Формирование уверенности в себе у подростков / А.А. Папура // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 5 (95). – С. 110–114.
2. Прихожан А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе / А.М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.
3. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В.Г. Ромек // Психологический вестник. – 1996. – Вып. 1. – Ч. 2. – С. 132–138.
4. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у студенческой молодежи / Е.А. Серебрякова. – М. : Академия, 2000. – С. 222.

КОРОБЧУК Л.І.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТІСТНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Модернізація системи освіти з метою входження до світового освітнього простору передбачає реалізацію принципів гуманізації, демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості студента та формування його компетентності. Останнім часом у педагогічній практиці впроваджується компетентністний підхід до розробки освітніх стандартів, навчальних програм. Він розглядається українськими науковцями як цілепокладання у формуванні ключових компетентностей. Єдиних підходів до визначення поняття “компетентність” нами не виявлено. На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачає спроможність особистості сприймати індивідуальні та соціальні потреби й відповідати на них і є комплексом знань, навичок, ставлень та цінностей. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів освіти, компетентність розглядається як спроможність кваліфіковано здійснювати певні дії, виконувати завдання.

Аналіз педагогічної літератури показує, що для сучасної педагогічної практики характерним є введення поняття “освітні компетенції” (І.Г. Єрмаков, В.В. Краєвський, С.М. Мартиненко, О.О. Овчарук, І.Д. Равен, Л.Л. Хорунжа, А.В. Хуторський), які дозволяють вирішувати одну з ключових проблем, коли студенти машинобудівного профілю можуть добре володіти набором теоретичних знань, проте мають певні труднощі в практичній діяльності.

А.В. Хуторський визначає освітню компетенцію як сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, які необхідні для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності [5, с. 63]. На думку С.М. Мартиненко і Л.Л. Хорунжої, компетенція як педагогічна категорія базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [2, с. 66].

За визначенням Дж. Равена, компетентність – це специфічна здатність особистості, необхідна для ефективної діяльності в конкретній предметній галузі, яка містить вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [4]. Українські до-

слідники розглядають це поняття, перш за все, як життєву компетентність. Зокрема, І.Г. Єрмаков розуміє під компетентністю знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життєдіяльності як індивідуального проекту [3].

Мета статті – провести аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців машинобудівного профілю з позицій компетентісно орієнтованого підходу.

Для нашого дослідження є важливим компетентісно орієнтований підхід, який забезпечує єдність навчально-пізнавальної, науково-дослідної, практичної підготовки та спрямований на формування готовності студентів певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності. Визначальними складниками компетентісного підходу виступають компетенції, компетентності, професійна компетентність. Ці слова є похідними від слова компетентний (від лат. *competo, competens* – досягати, відповідати, підходити). Великий тлумачний словник української мови визначає компетенцію таким чином: “відповідність, узгодженість, пов'язане з *compete* – разом домагатися, прагнути” [1].

Системні та багатокomпонентні поняття “компетентність” і “компетенція” застосовуються для опису якості підготовки й діяльності фахівців. Однак, незважаючи на структурну схожість, ці поняття не є тотожними.

Контекстуальний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо вживання поняття “компетенція” дає змогу зрозуміти його соціально закріпленій результат. Якщо компетенція – це, насамперед, задані вимоги до освітньої підготовки, сукупності знань, способів діяльності, якостей особистості, то компетентність – уже існуюча якість, реальна демонстрація набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, володіння нею відповідними компетенціями та здатність їх застосовувати у відповідних професійних ситуаціях.

Отже, компетентістний підхід в освіті не потрібно розглядати виключно з точки зору предметних знань, умінь та навичок. Встановлено, що освітні компетенції суттєво впливають на зміст і форми освіти. На думку експертів, поняття компетентності включає в себе цілий ряд складових: знання, пізнавальні навички, практичні навички, мотивацію, ставлення тощо.

Як показує досвід багатьох європейських країн, що займались визначенням, відбором та впровадженням ключових компетентностей, останнім часом відбулась орієнтація програм та освітніх технологій на компетентістний підхід. Разом з цим досягнення студентами ключових компетентностей не враховується при оцінюванні їх навчальних досягнень. Отже, ключові компетентності мають стати основою процесу оцінювання навчальних досягнень і в українській вищій школі.

Зважаючи на той факт, що одним з найважливіших завдань, які висуває сьогодні перед майбутніми фахівцями машинобудівного профілю, є забезпечення екологозбалансованих умов існування й життєдіяльності, збереження навколишнього середовища, екологічна компетентність стає однією із суттєвих характеристик спеціалістів машинобудівних спеціальностей, оскільки шкода природі може бути заподіяна не тільки навмисно, а й через відсутність необхідних знань. Саме тому екологічна освіта у вищих навчальних закладах має бути спрямована

на підготовку спеціалістів різних галузей до практичного вирішення питань, пов'язаних з необхідністю дотримання норм екологобезпечної діяльності. У програмах такої підготовки разом з методиками формування в майбутніх спеціалістів машинобудівного профілю творчого, самостійного та глобального мислення має бути передбаченою необхідність екологічно обґрунтованих принципів професійної діяльності. Професійна підготовка майбутніх фахівців машинобудівного профілю має сприяти тому, щоб спеціалісти змогли кваліфіковано вирішувати екологічні завдання у сфері їхньої професійної діяльності, прогнозувати наслідки її впливу на навколишнє середовище й запобігати їм.

Зважаючи на визначення компетентності А.В. Хутірським як сукупності особистісних якостей студента (ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), які зумовлені досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері, слушним буде висновок, що екологічна компетентність виявляється у володінні студентом відповідними знаннями, вміннями та навичками, досвіді творчої діяльності, емоційно-ціннісному ставленні до навколишнього середовища. Проте самі собою екологічні знання й уміння не приводять автоматично до формування екологічної компетентності, але можуть бути необхідною передумовою її формування. Для переходу до цього якісно нового стану необхідне набуття досвіду використання знань і умінь у процесі вирішення завдань, пов'язаних з професійною діяльністю.

З огляду на вказане вище ми визначаємо екологічну компетентність фахівця машинобудівного профілю як інтегрований результат навчальної діяльності студентів, яка формується, передусім, завдяки опануванню змістом предметів екологічного спрямування й набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі вивчення предметів спеціального та професійного циклів, зокрема, спецкурсу інформаційних технологій. Така інтеграція екологічної компоненти в навчальні програми предметів професійної підготовки студентів має стати методологічною основою розширення меж професійних компетенцій. Зрозуміло, що просте розширення меж компетенції й предмета якоїсь дисципліни за рахунок введення екологічного матеріалу фактично не вирішує проблеми підготовки випускників до екологобезпечної професійної діяльності. Ми вважаємо більш адекватним інтеграційним засобом не предметний синтез, в якому узагальнюються різні поняття й методи окремих дисциплін, а спеціально організовану інформаційну інтеграцію. Для забезпечення такої інтеграції необхідно здійснити аналіз і конкретизацію предметних компетенцій, засвоєння яких сприяє формуванню екологічної компетентності.

Освітня компетенція передбачає засвоєння студентом не окремих знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, які мають особистісно-діяльнісний характер. Компетенції визначають набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної й методичної літератури, а також вимірювання навчальних досягнень студентів.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовувалися давно, наприклад, лінгводидактичні компетенції використовуються в мовах, ко-

мунікативні – в інформатиці. Останнім часом поняття “компетенції” вийшло на загальнодидактичний та методологічний рівні. Це пов’язано з його функціями та інтеграційною міжпредметною роллю в загальній освіті. Отже, компетенція не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Встановлена така ієрархія компетенцій: ключові компетенції – належать до загального (мета предметного) змісту освіти; загальнопредметні компетенції – до певного кола навчальних предметів; предметні компетенції – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, які мають конкретний опис і можливість формування в межах одного предмета.

Ключові компетенції визначаються загальними вимогами до підготовки молодих спеціалістів машинобудівного профілю, які висуває сучасне життя:

а) соціальні, пов’язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішення, врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, функціонуванні й розвитку демократичних інститутів суспільства;

б) полікультурні – стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури;

в) комунікативні – передбачають опанування важливим у роботі та суспільному житті усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами;

г) інформаційні – зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати та використовувати різноманітну інформацію;

д) саморозвитку та самоосвіти, пов’язані з потребою й готовністю постійно вдосконалюватися як у професійному, так і в особистісному та суспільному плані;

е) компетенції, що реалізуються в прагненні й здатності до раціональної продуктивної творчої діяльності.

Зважаючи на те, що випускники професійної школи мають знати, що рівень і якість життя суспільства залежать від стану природного середовища, екологічна підготовка в обсязі освітнього мінімуму є обов’язковою для всіх спеціальностей. На нашу думку, сучасний стан розвитку суспільства, зростання екологічної кризи підносять загальноосвітню екологічну компетенцію до рівня ключових компетенцій. Більше того, загальноосвітня екологічна компетенція має бути доповнена з урахуванням економічних, технологічних, біосферних і природоохоронних аспектів конкретної спеціальності.

Аналіз сучасної педагогічної літератури дозволив нам сформулювати основні функції екологічної компетенції в навчанні:

– є відображенням соціального замовлення на мінімальну підготовленість до екологобезпечної професійної діяльності;

– є умовою успішної інтеграції молодого спеціаліста у професійне середовище;

– визначає реальні об’єкти навколишнього середовища, на які мають бути спрямовані знання, уміння і засоби діяльності;

– визначає мінімальний досвід діяльності, необхідний для екологобезпечного вирішення виробничих завдань;

- має можливість інтеграції в різні навчальні предмети;
- дає змогу поєднати теоретичні екологічні знання з їх практичним використанням для вирішення питань екологічнобезпечної професійної діяльності майбутніх фахівців машинобудівного профілю.

Узагальнення предметних компетенцій до рівня загальноосвітніх відбувається за загальними для різних навчальних предметів реальними об'єктами, вміннями, навичками та способами дії. Враховуючи комплексний характер предметних компетенцій та їх структурні компоненти (об'єкти реальної дійсності; соціальну значущість знань, умінь, навичок та способів діяльності щодо даного об'єкта; особистісну значущість формування компетентності для студентів), ми визначили перелік освітніх компетенцій, які забезпечують екологічну компетентність випускника.

Висновки. Аналіз проблеми формування екологічної компетентності в професійній освіті дає змогу зробити такі висновки:

- екологічна освіта є невід'ємною частиною процесу навчання;
- екологічна проблематика програм професійного навчання зумовлює постійне оновлення інформації, що вимагає формування в студентів потреби в безперервній екологічній освіті й самоосвіті;
- на всіх рівнях освіти необхідне врахування всіх елементів навчального процесу (навчальні плани, програми, підручники тощо) з метою забезпечення екологічної міждисциплінарності;
- екологічну освіту не слід зводити тільки до вивчення додаткових предметів, а необхідно включати її до вже існуючих навчальних програм таким чином, щоб вона стала своєрідним “каталізатором” процесу оновлення освіти;
- екологічну освіту не слід зводити до засвоєння екологічних знань, вона має стати засобом формування активно позитивного ставлення до навколишнього середовища;
- засвоєння екологічних знань має бути спрямоване на формування екологічно безпечної поведінки в професійній діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що формування належного рівня екологічної компетентності й інформаційної культури є нерозривними, принципово важливими складниками в системі підготовки майбутніх фахівців машинобудівного профілю. Ідеться не просто про екологізацію процесу фахової підготовки. Це – гарантія для майбутнього випускника адекватного розвитку й соціалізації, а не тільки певного обсягу знань. Соціалізація вимагає пошуку місць перетину соціальних, технічних, природних та духовних чинників у сучасному житті людини.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. і голов. ред. Бусел В.Т.]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Мартиненко В.М. Загальна педагогіка : [навч. посіб.] / В.М. Мартиненко, Л.Л. Хорунжа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.
3. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посібник : у 2 ч. / [ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несин (заст. голови), Л.В. Сохан, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін.]. – К., 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – С. 271–272.

4. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен ; [пер. с англ. изд. 2-е, испр.]. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
5. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

КРАМАРЕНКО Т.В.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ ВИКЛАДАЧАМИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЇХ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Сучасне освітнє середовище перебуває в ситуації, коли викладачі існують у світі, насиченому інформацією, яка, у свою чергу, виступає як єдність об'єктивного знання й універсальних цінностей, що відповідають інтересам буття людини, з одного боку, та невід'ємним впливом іноземної мови – з іншого. Завдяки високому рівню культури пошуку інформації в мережі Інтернет учасники освітнього процесу мають змогу, залучившись до інформаційних ресурсів Інтернету, одержати доступ до ресурсів могутньої комп'ютерної мережі світу. Використання нових інформаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, електронної пошти тощо, може виявитись вирішенням одного з головних завдань освіти – формування педагогічної майстерності педагога. Та постає питання: потреба у зміні та вдосконаленні змушує освіту звертатись до новітніх технологій задля підвищення фахового рівня педагога чи нові інформаційні технології, що впроваджуються в освіту, викликають у ній зміни? Ці явища взаємопов'язані: постійне самовдосконалення викладача вимагає нових та ефективних засобів навчання й звертається у своєму пошуку до новітніх технологій; а новітні технології, які вже стали об'єктом наукових досліджень багатьох учених, одночасно пропонують нові засоби навчання або стимулюють їх створення, цим самим виводячи процес формування педагогічної майстерності педагога на високий сучасний рівень. Проте найголовніше те, що новітні технології знаходять свій шлях у цьому процесі, і цей процес залежить від розвитку суспільства, але повинен спрямовуватись і регулюватись освітою.

За допомогою мережі, викладачі мають можливість розширювати свої комунікативні зв'язки, ознайомитися з новими навчальними програмами та підручниками, дізнатися більше про викладання свого предмету. Завдяки комп'ютерним мережам вони використовують різноманітні навчальні матеріали, підвищують свою кваліфікацію та педагогічну майстерність.

Сучасні викладачі мають активно використовувати можливості комп'ютерних мереж для організації плідного спілкування між учасниками навчального процесу, колегами тощо. На цьому наголошують у своїх дослідженнях Е. Белінська, А. Жичкіна, А. Войкунський, О. Гокунь, Т. Койчева, Л. Леонтович, Г. Потапова, І. Розіна, І. Соколова, Л. Положенцева, Л. Халяпіна, О. Куценко та ін. Практика використання мережі Інтернет педагогами допоможе їм у розв'язанні нагальної проблеми самовдосконалення взагалі та професійної самопідготовки з використанням електронної пошти зокрема. Сучасний етап розвитку суспільства не дарма набув ознаки інформаційного завдяки загальному розповсюдженню та щоденному використанню інформаційних комп'ютерних технологій майже в усіх сферах

та на різних рівнях людського життя [2]. Актуальність цього матеріалу визначається важливістю використання електронної пошти педагогами професійної школи, які викладають іноземну мову, з метою формування їх педагогічної майстерності.

Мета статті – розкрити можливості електронної пошти як засобу викладання іноземної мови викладачами з метою формування їх педагогічної майстерності.

Відомо, що в Україні викладачі вищих навчальних закладів звикли підвищувати свій професіоналізм, беручи участь у традиційних заходах: тренінгах, семінарах, конференціях тощо. За даними наукової літератури, здебільшого публікацій іноземних фахівців, на сьогодні вже накопичено достатній досвід успішного застосування педагогами електронної пошти для підвищення власного фахового рівня, розвитку загальної культури та набуття педагогічного досвіду [1; 4; 5; 6].

Найшвидший та найлегший шлях використання електронної пошти педагогами ВНЗ – використання її як “інструмента” [5] для власних досліджень; як допомоги в зібранні навчального матеріалу; як засобу для співпраці; як можливості вдосконалити власну педагогічну майстерність відповідно до таких її критеріїв, як науковість, педагогічна доцільність, результативність, творчість [9]. Все, що потрібно викладачам, – власний комп’ютер, підключений до мережі Інтернет, який у змозі швидко з’єднати їх із тисячами інших викладачів англійської мови як іноземної з усього світу, із провідними науковцями, а також із величезним банком даних наукових бібліотек, ресурсних центрів, освітніх консорціумів, фондів тощо.

За даними багатьох дослідників, на сьогодні існує близько двох тисяч загальнодоступних онлайн-бібліотечних каталогів, включаючи каталоги Державної бібліотеки ім. В. Вернадського, Бібліотеки конгресу США, Британської бібліотеки, Національної бібліотеки Канади. Крім того, користувачі мережі Інтернет мають доступ до інформаційних систем, що дають матеріали практично на будь-яку тему [2].

Володіння культурою пошуку інформації в мережі Інтернет (комунікація “людина – комп’ютер”) вимагає від викладача володіння знаннями, пов’язаними з комп’ютерними мережами, а саме: розуміння сутності побудови та функціонування комп’ютерних мереж; основних понять та термінології комп’ютерних мереж; основних характеристик глобальної мережі Інтернет; ресурсів Інтернет: апаратних, програмних, інформаційних; методів доступу до інформаційного середовища; основних форм взаємодії в мережі; можливостей ідентифікації користувачів у комп’ютерних мережах; принципів об’єднання комп’ютерів у мережі; сутності World-Wide-Web; призначення та принципів роботи пошукових систем, типів пошукових систем, адреси основних пошукових серверів; принципів розташування інформації на пошукових серверах; правил утворення простих та розширених запитів на пошук необхідної інформації.

Щодо сутності поняття, то, за визначенням Н.П. Волкової, електронна пошта – це оперативне спілкування віддалених суб’єктів шляхом приймання та відправлення електронних листів з одного комп’ютера на інший глобальної мережі [1]. Електронна пошта (створена Р. Томлінсоном у 1972 р.) дає змогу ви-

кладачеві встановлювати необмежені комунікативні зв'язки в режимах “off-line” і “on-line” між студентами, колегами, відсилаючи та одержуючи повідомлення через мережу Інтернет з використанням поштових адрес.

Як відомо, електронна адреса користувача складається з електронного імені користувача та електронної адреси комп'ютера, на якому встановлена поштова скринька користувача. Обидві частини адреси набирають на клавіатурі разом через значок “@”, наприклад lucia@bham.ac.uk. Значення цього повідомлення: користувач “lucia” на компютері з адресою “bham.ac.uk”. Значок “@” означає “на” або “у” і являє собою стилізоване написання англійського “at” [1; 4].

Здійснення комунікації засобом електронної пошти вимагає від викладача знання принципів функціонування електронної пошти; типів та можливостей програм для підтримки роботи електронної пошти; правил утворення електронної адреси; правил електронного листування; можливостей захисту інформації; правил роботи з адресною книгою; форматів, за допомогою яких можна відправляти графічну та звукову інформацію; призначень та основних можливостей у використанні списків розсилання. Використання електронної пошти вимагає сформованості таких умінь: *процедурно-технологічних* (складати, редагувати й відправляти через комп'ютерну мережу електронні листи; давати відповідь на електронні листи; здійснювати пошук необхідної електронної адреси; заповнювати адресну книгу в програмі роботи з електронною поштою, змінювати її зміст; вставляти до електронного листа текст, подвоєний файл, малюнок, аудіозображення або файл будь-якого іншого формату; здійснювати переадресацію поштових повідомлень; структурувати одержані електронні листи у спеціальні папки; відправляти електронну пошту з автоматичним повідомленням про те, що інформація, яка передавалась, прочитана або повернена відправникові (не дійшла до адресата); управляти сервером списків розсилання (посилати листи-запити до сервера, підписуватися та відписуватися від списків розсилання); створювати списки розсилання; працювати з програмами, які підтримують роботу з електронною поштою: Netscape Communicator, Outlook Express, The Bat, Mail Decoder, Mail Reader, PGP, UUCP; відправляти поштові повідомлення, зазначаючи пріоритетні) та *комунікативних* (послідовно і чітко розкривати основну думку висловлювання, будувати мовлення за певною композиційною формою; висловлювати свої думки правильно, коротко, логічно та доступно; перекодовувати повідомлення, одержані через електронну пошту; намагатися зрозуміти позицію співрозмовника) [2; 5].

Бесіди з викладачами вищих навчальних закладів показали, що вони майже не пропонують студентам навчальних завдань, що змусили б їх до активної опосередкованої професійно спрямованої взаємодії засобами інформаційно-комунікаційних технологій з однокурсниками, викладачами, фахівцями. Причиною такого стану є, перш за все, власна невпевненість у своїх силах щодо організації постійної комунікації зі студентами.

У процесі дослідження визначено, що лише невеликий відсоток викладачів Дніпропетровського університету економіки та прав ім. А. Нобеля цікавиться можливостями мережі та користується послугами електронних бібліотек. Так, 46% викладачів зазначили, що їм достатньо інформації у традиційних бібліотеках; 14% – не мають можливості доступу до електронних бібліотек; 40% – користуються цим сервісом та вважають його дуже корисним. Незначний відсоток респондентів знайомий з можливостями електронної пошти, ще менша частина користувалася електронною поштою. Опитування показало, що лише 33% викладачів постійно використовують можливості електронної пошти для обміну повідомленнями; 22% викладачів ніколи не користувалися можливостями електронної пошти.

Тому не дивними для нас виявилися дані опитування студентів про порівняно низький рівень оцінки, що одержав такий вид Інтернет-комунікації, як консультування з викладачами (колегами) (9,8% студентів), обмін професійною інформацією з викладачем (колегами) (8,3% студентів). Переконані, що причинами цього є обмежений досвід взаємодії студентів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, слабка координація навчального процесу з боку викладачів, а, можливо і їх некомпетентність у використанні мережених технологій.

З метою підвищення педагогічної майстерності викладачів різних кафедр, у тому числі для викладачів іноземної мови ДУЕП ім. А. Нобеля, щорічно проводиться науково-методичний семінар, завданням якого є підготовка викладачів для роботи з майбутніми спеціалістами, які повинні бути високоосвіченими, культурними, професійними, конкурентоспроможними. Значна увага на семінарі приділена методиці застосування комп'ютерних технологій у процесі навчання. Так 02.12.2010 р. був проведений науково-практичний семінар “Педагогічна майстерність: фахова професіоналізація та інноваційні підходи”, завданням якого було підвищення педагогічної майстерності викладачів. Учасниками семінару були викладачі кафедр Дніпропетровського університету економіки та права ім. А. Нобеля та викладачі кафедр Кременчуцького інституту ДУЕП. На семінарі обговорювалися різноманітні питання, а саме: сучасні технології навчання, методика викладання окремих курсів, тренінгів формат як метод активізації навчання у вищому навчальному закладі. В рамках семінару були розкриті питання щодо методики проведення проектів інформаційних (спрямовані на збір фахової інформації, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз й узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії); інформаційно-комунікативних (виявляються у гармонійному поєднанні інформаційно-пошукової та комунікативної діяльності студентів); мозкової атаки (brain storming), аналізу конкретних ситуацій (case method), методу випадків (incident method), презентації, інсценізації (role playing), дидактичних ігор тощо.

Особлива увага була приділена роботі дискусійних груп, чи дискусійному листу (List) для викладачів англійської як іноземної мови TESL-L (Teachers of English as a Second Language-List). На ефективності такої діяльності наголошують Н.П. Волкова, О.С. Кущенко, І.Н. Розіна [1; 3; 7]. Викладачі ВНЗ були ознайомлені

з тим, що вступ до електронного дискусійного листа порівнюється з наданням доступу до досвіду фахівців, матеріалів та ресурсів. TESL-L був заснований у 1991 р. з метою забезпечення викладачів швидким, зручним, дискусійним форумом, що фокусує свою діяльність на забезпеченні зацікавлених осіб, тобто педагогів, інтерактивним простором для професійного спілкування (онлайн та офлайн режими), публікації в електронних засобах наукових статей, навчальних матеріалів, творчих напрацювань фахівців з викладання англійської як іноземної мови.

На сьогодні більше ніж чотири тисячі вчителів приблизно із 70 країн світу, у тому числі з України, є членами TESL-L, перетворюючи його на найбільший електронний дискусійний форум у світі. На TESL-L у педагогів є реальна можливість поставити запитання з проблем, що виникають на заняттях майже щодня. І вже за 24 години близько одного десятка викладачів прокоментують ситуацію, нададуть свої пропозиції, порадять найлегший та найцікавіший вихід із будь-якої ситуації професійного характеру. Перевагами дискусійного листа є *простота*: повідомлення надсилаються всім членам листа лише одним натисканням на клавішу; *швидкість*: незважаючи на довжину шляху, яку електронне повідомлення має здолати, щоб дістатися адресата, уся процедура займе лише кілька хвилин; *вартість*: більшість електронних повідомлень відсилаються безкоштовно, оскільки багато вищих навчальних закладів, різних установ уже мають угоди, що дозволяють їм вільне та безкоштовне користування Інтернетом, брати участь у фахових програмах тощо; *доступність*: тисячі членів електронного листа мають доступ до участі у проекті.

Викладачі були ознайомлені з перевагами таких Інтернет-сайтів: <http://www.teachnology.com> – планування уроків; <http://www.eslcafe.com> – клуб інтерактивного спілкування; <http://www.rong-chang.com> – навчання англійської мови; Global virtual classroom (www.virtual-classroom.org) – безкоштовна освітня програма online; <http://teenadviceonline.org> – освітній сайт для викладачів.

Увага викладачів була спрямована на особливості створення партнерських відносин зі студентами, що базуються на співробітництві, відкритості, довірі, особистісній участі, підтримці; організації постійного консультування; урахуванні стартових знань студентів з метою моделювання індивідуального підходу до педагогічної взаємодії; створенні “ситуацій успіху” в навчанні (підбір здвоєних завдань, заохочення проміжних дій, диференційована допомога), ефекту новизни, ефекту уяви, ефекту змін, ефекту гри.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання надають викладачам ВНЗ величезні можливості для освіти, професійного зростання, користування необмеженою інформацією, ведення діалогу з усім світом. Участь у науково-методичних семінарах дає змогу викладачам підвищити свою кваліфікацію та педагогічну майстерність за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій, знайти індивідуальний стиль роботи зі студентами.

Література

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К., 2006. – 256 с.

2. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г.О. Ковальчук. – 2-ге вид., доп. – К., 2005. – 298 с.
3. Кущенко О.С. Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів заходами інформаційно-комунікаційних технологій / О.С. Кущенко. – 2008.
4. Белинская Е.П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина // Образование и информационная культура. – 2000. – С. 29–42.
5. Войскунский А.Е. Научная коммуникация в условиях автоматизации / А.Е. Войскунский // Психологические проблемы автоматизации научно-исследовательских работ / [под ред. М.Г. Ярошевского, О.К. Тихомирова]. – М. : Наука, 1987. – С. 139–158.
6. Перша Міжнародна науково-практична конференція “Сучасні інформаційні технології і освіта” [Електронний ресурс]. – 2005. – Режим доступу: <http://2005.edu-it.ru/>.
7. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика : монография / И.Н. Розина. – М. : Логос, 2005. – 439 с.
8. Chalker D.M. World Class Schools: New Standards for Education / D.M. Chalker, R.M. Haynes. – Technomic Publishing Company Inc., 1994. – 168 p.

КУЗНЕЦОВА О.Ю.

ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Сьогодні у вищій освіті все більше уваги привертають питання самостійної та індивідуальної навчальної роботи студентів. Навчальні плани пропонують чіткий розподіл і співвідношення між навчальним часом, що поділяється на аудиторну, індивідуальну та самостійну роботу студентів. Інша справа, що в реальному навчальному процесі вищі навчальні заклади по-різному запроваджують реалізацію цих форм навчальної діяльності студентів. Водночас багато аспектів, пов'язаних з індивідуалізацією навчання, залишаються невирішеними й очікують на конкретизацію розуміння та ефективного втілення.

Оскільки в демократичному суспільстві пріоритетом у системі соціальних цінностей є індивідуальність, ті перетворення, які відбуваються в усіх сферах суспільного життя загалом і в освіті зокрема, зосереджуються на особистості. Відповідно, індивідуалізація навчання у вищих навчальних закладах стає одним з провідних напрямів практичного здійснення гуманістичної особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Проблемі індивідуалізації навчання присвячено багато досліджень вітчизняних педагогів і психологів, у яких розглядаються історичні аспекти проблеми, її теоретико-методологічні аспекти, питання реалізації індивідуального підходу в навчанні. Сьогодні ця проблема не лише не втрачає своєї актуальності, а й набуває подальшого розвитку.

Розуміння значення поняття “індивідуалізація” залежить від того, що вибирається за його сутнісну характеристику: цілі, завдання, форми, методи, засоби навчання тощо. Так, дослідники А. Бударний, І. Закірова, Є. Рабунський розглядають індивідуалізацію навчання як відповідну організацію навчального процесу. С. Рабунський визначає індивідуальний підхід як принцип навчання, а індивідуалізацію – як спосіб реалізації цього принципу у формах і методах на-

вчання. Поряд з цим П. Підкасистий вбачає в індивідуалізації спосіб впливу на окремого учня в процесі навчання і виховання, а М. Скаткін – підхід до окремих учнів з метою залучення до колективної роботи. Л. Кондрашова та В. Буряк розглядають її як спосіб досягти ефективної віддачі від кожного учня, а Н. Савін – як умови для залучення кожного учня у плідну колективну діяльність. Т. Ільїна вказує, що індивідуалізація – це стимулювання інтересів одних до більш поглибленої роботи при обов'язковому доведенні інших до загального рівня.

Тож, розуміння індивідуалізації трактується як метод, форма навчання, самостійна робота, допомога невстигаючим або обдарованим учням.

Метою статті є визначення індивідуалізації навчання у вищій освіті та характеристика шляхів її реалізації в навчальному процесі.

Сьогодні акцентує якісні характеристики індивідуалізації як самоосвіти, що передбачає навчальну діяльність індивіда, яка самоорганізується й здійснюється незалежно від педагогічних впливів, спричинена мотивами, цілями, завданнями та змістом навчання, які змінюються залежно від рівня психологічної готовності учня до навчальної діяльності (Г. Щукіна) [1, с. 47].

Єдності поглядів не досягнуто, незважаючи на прагнення багатьох дослідників розглядати поняття індивідуалізації цілісно й системно. Водночас індивідуалізацію в процесі фахової підготовки студентів можна розглядати як необхідність урахування певних індивідуальних особливостей студентів та організацію гнучкої системи навчання на основі їх виявлення з максимальною адаптацією навчання до потреб і можливостей кожного студента на діагностичній основі через використання гнучких форм, методів, засобів навчання, корегування його змісту, рівня складності. Гнучка система навчання при цьому передбачає створення навчальних програм, методик навчання, навчальних матеріалів, які дають змогу широкого їх варіювання з метою максимального пристосування до запитів кожного студента або групи студентів.

Аналіз педагогічних джерел з проблеми індивідуалізації свідчить, що сучасні дослідники розглядають індивідуалізацію як у рамках звичайної академічної форми навчання, так і в контексті самостійної роботи, що передбачає різні рівні індивідуалізації.

Це зумовлює ретельне вивчення індивідуальних розбіжностей студентів (у здібностях, мотивації, вікових особливостей тощо) у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. У провідних країнах світу (США, Канаді, Великій Британії) ці питання акцентуються з 60-х рр. ХХ ст. Причому отримані результати свідчать про те, що у вищій освіті індивідуальні особливості мають враховуватись при навчанні різних дисциплін. Так, зарубіжні дослідження, наприклад, британські, виявили суттєвий вплив психолого-фізіологічних особливостей студентів на вивчення ними іноземних мов. Наприклад, П. Скехан запропонував класифікацію, яка визначає чотири типи стилів у вивченні іноземних мов, що відповідають чотирьом психолого-педагогічним типам студентів [6, с. 209]:

1) **конкретний тип**, для якого з точки зору психолінгвістики притаманні: прямий спосіб обробки інформації, орієнтованість на людей, спонтанність, доб-

ре розвинута уява, емоційність, антипатія до одноманітної механічної роботи; **відповідний навчальний стиль:** налаштованість на навчання в ігровій формі, на парну і групову роботу, на навчання за допомогою відеоматеріалів;

2) **аналітичний тип**, який передбачає схильність зосереджуватися на окремих проблемах, обробку інформації шляхом гіпотетично-дедуктивного міркування, орієнтованість на предмет, незалежність, нетерпимість до невдач; **відповідний навчальний стиль:** налаштованість на логічний спосіб навчання, читання, заняття з використанням підручника і виконання вправ; схильність до самостійної роботи в індивідуальному режимі;

3) **комунікативний тип:** студент є досить незалежним, гнучким, легко адаптується, схильний приймати самостійні рішення; **відповідний навчальний стиль:** схильність до комунікативної методики навчання, усних форм роботи в парному, груповому та фронтальному режимі, сприйняття лексики на слух, широке використання аудіоматеріалів, діалогів, пісень, дискусій і бесід;

4) **авторитарний тип:** зорієнтований на викладача, структуроване оточення, послідовне просування, не налаштований на дослідну роботу; **відповідний навчальний стиль:** схильність до зорового сприйняття лексики, граматичних завдань і письмових видів роботи, відчуття потреби у вказівках і роз'ясненнях викладача.

Відповідність форми і змісту навчання індивідуальним особливостям студентів справляє значний вплив на результати навчання і переконує в доцільності концепції гнучкого навчання, перевагами застосування якої визначають: позитивне сприйняття розбіжностей між студентами, навчальним контекстом, навчальними цілями; відмову від універсального методу в навчанні мов; пошук відповідності не методиці навчання, а потребами кожної окремої групи чи окремого студента, що можна зробити тільки локально, оскільки правильними є тільки конкретні відповіді на конкретні питання; сконцентрованість уваги на якості, а не на формі навчання, оскільки засоби, за допомогою яких забезпечується ця якість, можуть бути різноманітними, і повинні обиратися у співробітництві із самими студентами відповідно до їх особистих характеристик залежно від конкретної навчальної ситуації; відсутність ідеологічних бар'єрів і відкритість для будь-яких методів, форм і джерел більш ефективного навчання для кожного окремого студента в конкретній ситуації; нові підходи до формування змісту та вибору форм навчання, що передбачають створення гнучких програм та гнучких матеріалів; аналіз потреб студентів; на основі результатів аналізу потреб студентів корегування змісту програми, її обсягу та рівня складності; вибір методики та стратегії навчання, темпу навчання; нові підходи до формування навчальних груп (наприклад, для вивчення іноземної мови); зміни в системі оцінювання; зміни ролі викладача і студента, взаємовідносин між ними [2, с. 51].

Прихильники теорії гнучкого навчання іноземних мов, як свідчить дослідження І. Шестопалової, вважають, що саме такий підхід створює реальні умови для індивідуалізації навчального процесу, оскільки тільки наявність визначеної

гнучкості всіх компонентів навчального процесу з певної навчальної дисципліни надає необхідну незалежність викладачу і студенту та дає змогу адаптувати його до кожного студента навчальної групи. Згідно з цією концепцією, основними принципами індивідуалізації є: 1) необхідність побудови індивідуальної мовної навчальної програми відповідно до потреб кожного студента, які він повинен усвідомлювати; 2) залучення студента до вибору змісту, методів і засобів навчання. Ця теорія передбачає зміну ролі студента в навчальному процесі, він має бути його активним учасником й нести відповідальність за власне навчання. При цьому змінюється й роль викладача, який має виконувати роль помічника і консультанта в різноманітних навчальних ситуаціях, володіти навичками співробітництва, створювати атмосферу поваги до особистості, думок студентів [2, с. 51–52].

Концепція передбачає диференційований підбір програми навчання для кожного студента або групи студентів після відповідної діагностики, але, як вважається, студенти мають брати участь у формуванні змісту програми, шляхів її засвоєння, вибору та обговорення методики викладання.

У сфері вищої освіти не можна беззастережно погоджуватися з такими думками. З одного боку, у ході здобуття вищої освіти, студентам має бути запропонована можливість вивчення ряду навчальних дисциплін за вибором, а з іншого – неправомірно покладати на студента визначення мети вивчення певної дисципліни, відбору змісту навчання з дисципліни тощо, адже вища освіта, яку здобувають студенти, має відповідати конкретним чинним стандартам. Недотримання таких стандартів призводить до зниження якості вищої освіти, що є неприпустимим.

Утім, інформація, отримана за допомогою діагностики студентів, могла б бути використана для диференційованого формування мовних навчальних груп. При цьому розподіл студентів слід було б проводити за критеріями рівня знань та притаманного ним навчального стилю, оскільки розподіл студентів за цим критерієм дав би змогу забезпечити більшу зацікавленість студентів у вивченні дисципліни й отримання задоволення від процесу навчання, а отже, і більш високі його результати.

Крім того, для реалізації індивідуалізації в навчальному процесі дослідники рекомендують розробляти додаткові завдання не тільки для “сильних” студентів, а і для студентів, у яких виникають ускладнення при оволодінні навчальною дисципліною. Мова йде про підготовку градуйованих навчальних матеріалів, які безпосередньо враховують специфіку навчальної дисципліни. Так, у навчанні іноземних мов доцільно використовувати:

- завдання різного рівня складності до певного тексту: підстановчі, підстановчі за вибором (питання та лексико-граматичні вправи різного рівня складності); використання підготовлених друкованих завдань для написання диктантів, що передбачають самостійне написання, тексти з пропусками для самостійного заповнення, тексти із множинним вибором правильної відповіді;

- однакові типи завдань до текстів різного рівня складності (градування відбувається за рівнем складності тексту);

– завдання, що є різними для різних студентів: робота з картками, ксерокопіями текстів або іншими роздатковими матеріалами. При цьому можуть використовуватись групова, парна, індивідуальна форми роботи. Використання таких завдань дає змогу здійснювати градування і забезпечує високий рівень адаптації до індивідуальних особливостей студентів, позитивно впливає на мотивацію студентів, особливо якщо їм надається можливість вибирати для себе рівень і вид завдань, що сприяє розвитку самостійності, почуття відповідальності, досягненню різноманіття і новизни в навчанні, водночас викладач має більше часу приділити увагу тим студентам, хто потребує допомоги. Перевагами використання цих завдань є те, що кожний студент має можливість просуватися в навчанні у власному темпі, більше уваги приділити власним труднощам і проблемам; зменшується прояв проблеми розбіжностей між “сильними”, “середніми” і “слабкими” студентами;

– однакові навчальні тексти і завдання з прогнозуванням різного темпу їх виконання, встановлюється лише кінцевий термін виконання. Передбачається можливість виконання завдань у будь-якому порядку і власному темпі студента; у встановлений термін студенти здають роботи на перевірку або проходять індивідуальну співбесіду з метою контролю за засвоєнням навчального матеріалу й аналізу результатів їхньої навчальної діяльності на спеціально відведеному занятті. Як варіант може бути передбачене диференційоване оцінювання результатів виконання студентами завдання, що виконується на занятті з урахуванням установлених мінімальних вимог, можливостей і зусиль, докладених студентами;

– відкриті завдання, виконуючи які студенти повинні висловлювати власні міркування в ході групової, парної, індивідуальної форм роботи: – творчі завдання (написання твору, завершення певного оповідання, складання розповіді по картинах), що передбачають їх виконання на будь-якому граматичному і лексичному рівні складності; проекти і презентації, які, як правило, виконуються у групах, що складаються з чотирьох–п’яти осіб, у середині яких відбувається розподіл обов’язків, що й дає змогу забезпечити індивідуалізацію в процесі навчання; рольові ігри і драматизація (виконання різних ролей вимагає різного рівня знань, мовленнєвих умінь і навичок); щоденники (студентські журнали), у яких студенти записують свої повідомлення на попередньо визначену або вільну тему в аудиторії (у встановлений термін) або вдома, при цьому викладач робить свої помітки тут же у щоденнику студента і щодо змісту повідомлення студента, і щодо лексико-граматичних моментів, що потребують відпрацювання; “вибіркові” завдання (студенти після ознайомлення з текстом виписують у словники слова і вислови, які вони вважають найбільш важливим і корисними, хоча не менше встановленого ліміту, а працюючи у парах, запам’ятовують ці лексичні одиниці);

– персоналізацію змісту навчального матеріалу з метою зробити зміст навчання особистісно значущим для кожного студента (дискусії, вікторини, написання творів, проекти і презентації) [5, с. 182].

Використання різноманітних градуєваних завдань дає змогу максимально реалізувати індивідуалізацію в навчальному процесі, надає можливість сту-

дентам працювати у власному темпі, стилі і відповідно до виробленого рівня, сприяє розвитку мотивації й атмосфери взаємодопомоги і взаємоповаги.

У дослідженнях К. Кемпбелл, Х. Кружевської, Д. Ньюмана вказується, що застосування різнорівневих завдань має свої недоліки. Їх підготовка вимагає від викладача значної додаткової роботи і зусиль і, що більш важливо, існує ймовірність навішування ярликів “сильних”, “середніх”, “слабких” студентів, що може негативно позначитися на мотивації останніх, викликаючи у більш здібних студентів відчуття несправедливості від того, що вони мають виконувати складніші за рівнем і обсягом завдання [3; 4].

Водночас пропонуються й шляхи уникнення цих негативних проявів. Викладачам рекомендують створювати банк даних, над яким спільно працюють і викладачі, і студенти. Це дає можливість зберігати і багаторазово використовувати всі завдання у роботі з різними студентами. А для запобігання наклеюванню ярликів можуть використовуватися такі заходи і прийоми: надання студентам права самим обирати для себе рівень завдання; використання нейтральних позначень для градування матеріалів (наприклад, позначки різного кольору); використання викладачем нейтральних і позитивних формулювань щодо здібностей, навчальних можливостей і досягнень студентів.

У стандартній академічній формі навчання викликає стурбованість проблема врахування розбіжностей у темпі роботи студентів на заняттях. Тому слід особливо наголосити на необхідності її врахування і ретельному плануванні та відборі методів і прийомів навчання під час занять. На думку освітян, у цьому випадку студентів можна залучати до виконання додаткових завдань, перевірки завдань, виконаних іншими студентами, їх перевірки й виправлення помилок у парах, надання допомоги іншим студентам, що, у свою чергу, сприяє розвитку атмосфери співробітництва й послаблення конкуренції.

Як зазначалося вище, останнім часом все більшого поширення, поряд з аудиторними заняттями, набувають індивідуалізовані форми навчання в позааудиторній роботі студентів, провідні з яких: самостійна робота – як частина групової форми навчання, що здійснюється в індивідуальному режимі за індивідуальним завданням у межах групової форми навчання в позааудиторний час під керівництвом та контролем з боку викладача; індивідуальне навчання – як окрема форма навчання, що здійснюється на модульній основі в індивідуальному режимі (можливо за індивідуальним графіком та індивідуальною програмою) під керівництвом та контролем з боку викладача у ході індивідуальних консультацій. Консультації охоплює всі компоненти навчання – від визначення цілей і індивідуальної навчальної програми до аналізу результатів навчання і корегування навчальної взаємодії.

Висновки. Індивідуалізацію навчання у вищій освіті слід розглядати в межах аудиторної та позааудиторної роботи студентів під керівництвом викладача. Реалізація індивідуалізації навчання студентів у вищій освіті передбачає переорієнтацію на забезпечення гнучкої системи навчання, що охоплює й запровадження можливості для студентів вибору навчальних курсів для вивчення,

і створення варіативних навчальних програм, і застосування різних методик навчання, і врахування індивідуальних навчальних стилів студентів. Оскільки сьогодні висувається завдання підготовки майбутніх фахівців до неперервної освіти й освіти протягом життя, це орієнтує вищу освіту на кардинальну зміну ролі студента в її здобутті, на перетворення студента в активного суб'єкта формування та підвищення власної професійної компетентності, на прийняття ним відповідальності за власне навчання, його залучення до організації навчального процесу з кожної дисципліни навчального плану, що дасть студентові змогу навчитись працювати, самостійно вчитися, приймати рішення, оцінювати результати власної навчальної діяльності. Індивідуалізація навчання в досягненні цієї мети, як свідчать теоретичні і практичні розвідки науковців і освітян, має значний потенціал, і її реалізація сприятиме підвищенню рівня професійної освіти.

Література

1. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
2. Шестопалова І.О. Індивідуалізація навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Ірина Олександрівна Шестопалова. – Луганськ, 2010. – 232 с.
3. Campbell K. Learner-based Teaching / K. Campbell, H. Kruszewska. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 215 p.
4. Nunan D. Learner-centred Curriculum / D. Nunan. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 196 p.
5. Nunan D. Research Methods in Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 249 p.
6. Skehan P. Cluster Analysis and the Identification of Learner Types / P. Skehan. – Oxford, 1986. – 360 p.

ЛЕСНИК В.О.

ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Проблема формування вольових якостей студентів факультетів фізичної культури є однією з найбільш складних і малодосліджених у сучасній навчально-професійної діяльності. Однією з проблем спортивної підготовки студентів є збереження бажання спортсменів до постійного вдосконалення протягом тривалого часу. Особливо нагальною ця проблема є останніми роками у зв'язку з різким зростанням тренувального й змагального навантаження, фізичного та психічного напруження, витрат часу.

Різні аспекти заявленої проблеми досліджували педагоги, психологи, фізіологи, лікарі Л.І. Божович, К.М. Корнілов, В.І. Висоцький, С.М. Шигаєва. Результати дослідження О.В. Бикова, А.К. Макарової [3] свідчать про те, що в певній частині студентів виявлено суттєві проблеми, пов'язані з подоланням труднощів та перешкод у життєвих ситуаціях. Нагальною є також проблема формування волі в конкретних умовах навчально-професійної діяльності, що засвідчується в дослідженнях: у спортивній психології – І.Є. Будовського, Є.П. Ільїна,

А.Ц. Пуні, П.А. Рудика, у педагогічній діяльності – Н.Ф. Джужі, І.Є. Стрелкова. Механізми вольових зусиль розглядали В.К. Калін, В.А. Іванніков, Є.П. Щербаков. У тренувальному процесі спортсменів аналіз вольових якостей розглядали Л.П. Матвєєв [2], В.М. Платонов [1], М.І. Пономарьов.

Мета статті – розглянути питання формування вольових якостей студентів, які займаються спортом.

Виховання, навчання і тренування нерозривно пов'язані між собою в єдину систему підготовки в спорті. Багаторічна підготовка спортсменів здійснюється на основі ряду закономірностей і принципів, які, з одного боку, відображають педагогічну спрямованість усього процесу, а з іншого – специфіку спортивного тренування з вибраного виду спорту. Реалізація цих закономірностей сприяє досягненню головної мети – високих спортивних результатів.

У зв'язку із загальною педагогічною спрямованістю всього процесу підготовки використовуються як основні закономірності дидактики (виховний характер навчання) і дидактичні принципи (систематичність і послідовність, свідомість і активність). Принцип всебічності виражає основні вимоги, які висуваються до формування особистості спортсмена. Реалізація цього положення в процесі виховання, навчання і тренування забезпечує розвиток високих морально-вольових якостей, підвищення культурного рівня, а також всебічного фізичного розвитку.

У процесі спортивної підготовки вирішуються різноманітні завдання, і одним з головних є виховання високих моральних та вольових якостей, забезпечення формування світогляду, патріотизму.

На етапі початкової підготовки (I–II курси) тренувальний процес не пов'язаний з великими навантаженнями, він містить у собі багато нового і цікавого і студент прогресує від одного заняття до іншого. Все це дає змогу підтримувати природну зацікавленість до занять. Далі, з переходом на старші курси, у міру збільшення навантаження, через стабілізацію, а інколи і тривалий застій у результатах, більшість студентів не в змозі зберегти стійкий інтерес до занять. З цієї причини деякі з них припиняють тренування.

Для того, щоб зберегти зацікавленість спортсмена до напруженої підготовки і досягнення високих спортивних результатів, перш за все, тренер має забезпечити таку організацію і зміст тренувального процесу, які постійно ставили б перед спортсменом завдання відчуття вдосконаленості. Так, на першому етапі багаторічної підготовки має бути забезпечена спрямованість на навчання і вдосконалення основних рухливих навичок і умінь, вивчення основ виду спорту. У подальшому треба постійно орієнтувати спортсмена на необхідність активної роботи над удосконаленням всіх компонентів підготовленості, подолання постійно зростаючих труднощів засвоєння все більш високих навантажень.

Принципово важливим моментом у підтримці стійкої зацікавленості спортсмена до занять є постійна сумісна робота з тренером, залучення його до творчого процесу планування і реалізації тренувальних планів. Це сприяє не

тільки підтримці у спортсменів зацікавленості до занять, а й швидшому техніко-тактичному вдосконаленню, зростанню спортивних результатів.

Формування у спортсменів цілеспрямованої мотивації спортивного вдосконалення, активного творчого ставлення до тренувального процесу, усвідомлення цілей досягнення високого спортивного результату формує почуття відповідальності, полегшує перенесення великих навантажень, ефективно мобілізує ресурси організму.

При вихованні вольових якостей у спортсменів вирішальним фактором є орієнтація діяльності спортсмена на подолання зростаючих труднощів. Прагнення до найвищих спортивних досягнень студентів, постійне підвищення тренувальних вимог створюють передумови для систематичного подолання постійно зростаючих труднощів як у тренуванні, так і в змаганнях, що сприяє вихованню вольових якостей (Л.П. Матвеев).

Практичною основою методики вольової підготовки слугують такі фактори:

1. Регулярна обов'язкова реалізація тренувальної програми і змагальних установок. Вирішальним тут є виховання спортивного працелюбства і ділового стилю організації занять.

Вимоги обов'язкового виконання тренувальної програми і змагальних установок пов'язані з вихованням у спортсмена звички до систематичних зусиль і наполегливості в подоланні труднощів, уміння доводити розпочату справу до завершення, твердо тримати дане слово. Успіх може бути лише в тому випадку, якщо спортсмен чітко осмислює завдання в спорті, розуміє, що досягнення спортивних вершин неможливе без подолання великих труднощів, вірить у тренера і в правильність обраної методики підготовки. Дуже важливо, щоб складні завдання, які ставляться перед спортсменом на різних етапах його спортивного вдосконалення, були реальні при відповідній мобілізації духовних і фізичних сил.

2. Системне введення додаткових труднощів. При цьому застосовуються різноманітні прийоми: введення додаткових завдань, проведення тренувальних занять в ускладнених умовах, збільшення рівня ризику, введення сенсорно-емоційних факторів, які ускладнюють тренування, ускладнення змагальних впливів.

3. Використання змагань і змагального методу. Підвищенню ефективності використання змагального методу сприяють методичні прийоми, які широко використовуються на практиці.

Важливо регулярно брати участь у різноманітних змаганнях, у тому числі календарних змаганнях, і систематично використовувати змагальний метод при організації тренувальних занять.

4. Послідовне посилення функції самовиховання на основі самопізнання, осмислення спортивної суті своєї спортивної діяльності. Сюди можна зарахувати: 1) чітке дотримання загального режиму життя; 2) самопереконавання, самопонування, самопримушення до виконання тренувальної програми і змагальних результатів; 3) саморегуляція емоцій, психічного і загального стану засобами аутогенних та інших методів і прийомів; 4) постійний самоконтроль.

Однак відповідно до загальної системи виховання формування свідомості і поведінки спортсмена визначається, перш за все, вимогами моралі і етики, складовою якою є спортивна етика. Тому вольова підготовка тісно пов'язана з моральною і визначається як морально-вольова підготовка.

Любов до Батьківщини, патріотизм, почуття обов'язку перед колективом – ось основні моральні сили, які керують спортсменами і забезпечують вольові якості: цілеспрямованість і ясність мети, волю до перемоги, вміння долати труднощі, наполегливість і впертість щодо досягнення мети, дисциплінованість, упевненість у своїх силах, сміливість, рішучість, витривалість та інші.

Важливу роль у підготовці студентів відіграють стимулювальні фактори – заохочування і покарання, які дають змогу закріпити гарні звички і зруйнувати, переформувати погані, аморальні навички.

Заохочення – це позитивне оцінювання дій і вчинків, визнання їх успіхів і досягнень, що дає спортсменам моральне задоволення і сприяє закріпленню правильних форм поведінки. Заохочення спортсмена, його дій, вчинків здійснюється в різних формах – схвалення, вдячність, похвала. Необхідно пам'ятати, що індивідуальні особливості спортсменів надто різні. Так, один – скромний і сором'язливий, другий – честолюбний і гонористий, третій судить про себе суворо і справедливо. Все це має враховуватися при заохоченні в колективі. Можна використовувати такі педагогічні прийоми: довіра авансом, спонукання довірою (провести розминку, організувати команду), моральна підтримка.

Крім методу заохочення, застосовується і метод протилежного змісту – покарання, тобто негативне оцінювання вчинків і дій, яке сприяє подоланню та викоріненню шкідливих звичок поведінки. Педагогічні прийоми покарання з метою перевиховання можуть бути такі: засудження, чекання міри впливу, непомічене ображення, але супроводжене коментарем тренера.

У процесі вольової підготовки особливу увагу необхідно звертати на морально-етичне виховання спортсменів. Спортивна етика як сукупність норм і правил поведінки спортсмена, що визначає його ставлення до Батьківщини, суспільства, колективу в процесі спортивного вдосконалення є одним із важливих розділів професійної етики. До змісту цього поняття входять як загальні вимоги моралі, так і специфічні вимоги до поведінки спортсменів: суворе дотримання правил змагань, повага до суперника, суддів та глядачів, виконання спортивних ритуалів тощо. У зв'язку з цим специфічного відтінку небувають і загальні категорії моральності – відповідальність, добро, зло, справедливість, спортивна чесність, спортивний обов'язок, спортивна честь, спортивна гідність, взаємодопомога.

Але є особливі вимоги, які розроблені спортивною етикою, оскільки спортсмени і тренери інколи опиняються у виняткових ситуаціях. До них належать постійне вдосконалення спортивної кваліфікації, висока сумлінність і організованість, оперативність, здатність швидко приймати рішення, витримка і тактовність, критичне ставлення до себе і до інших, безкорисливе служіння спорту.

Висновки. Отже, вольова підготовка здійснюється успішно, якщо процес виховання волі органічно узгоджується з техніко-тактичним удосконаленням, розвитком фізичних якостей, інтегральною підготовкою спортсмена. Загалом підготовка спортсмена – багатогранний, різнобічний процес. Всі його сторони тісно взаємопов'язані. Особливе значення має мотиваційно-етична складова, оскільки вона визначає ставлення спортсмена до своєї діяльності в цілому.

Для виховання високоморальної особистості необхідні: єдність практичної, організаторської й ідейно-політичної роботи; доцільна організація позитивного морального досвіду спортсменів, згуртованість колективу, сприятлива моральна атмосфера їх життя і діяльності, високий авторитет тренера.

Перспективним напрямом дослідження є розробка педагогічних умов формування вольових якостей студентів вищих навчальних закладів.

Література

1. Волков Л.В. Спортивная подготовка подростков / Л.В. Волков. – К. : Вежа, 1998. – 190 с.
2. Теория спорта / [под ред. проф. В.Н. Платонова]. – К. : Вища шк., 1987. – 424 с.
3. Теория и методика физического воспитания : учебник для ин-тов физ. культуры : в 2 т. / [под общ. ред. Л.П. Матвеева]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 276 с.
4. Макарова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Макарова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

МАНОХІНА І.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Докорінні зміни в соціально-економічному житті України суттєво вплинули на вимоги до випускників вищого навчального закладу, що, насамперед, стосується майбутніх соціальних педагогів, адже саме результатом їх професійної діяльності вбачають готовність до професійної діяльності.

Проблема готовності особистості до професійної діяльності в психолого-педагогічній науці знайшла відображення при вирішенні широкого кола теоретичних та прикладних питань, спрямованих переважно на дослідження професійного становлення, розвитку та самовдосконалення особистості (Л. Анциферова, О. Бодальов, А. Деркач, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.).

Дослідженню феномену готовності особистості до педагогічної діяльності присвятили праці В. Адольф, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Іванова, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, С. Сисоєва, О. Щербаков та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань готовності особистості до педагогічної діяльності, проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківсько-

го піклування як у теоретичному, так і в практичному аспекті, залишається малодослідженою, що виявляється й у відсутності єдиного розуміння цього феномену.

Метою статті є розкриття сутності поняття “готовність до професійно-педагогічної діяльності”, здійснення порівняльного аналізу наукового трактування поняття “готовності” різними науковцями.

Аналіз готовності почнемо з визначення В. Даля: “Готова (про людину), та що приготувалася, така, що зібралася зовсім, що пристосувалася до чогось; яка може та бажає виконувати. Готуватися, збиратися, знаряджатися, налаштуватися на щось. Готовність же – стан чи властивість готового” [4].

Поняття “готовність” з’явилося в науковому обігу і набуло значного поширення в 1950–1960 рр. у зв’язку з дослідженнями Б. Ананьєва, присвяченими вивченню людини як суб’єкта діяльності.

Відомі підходи, у яких готовність розглядається як цілісне утворення (П. Атутов, А. Вайсбург, Ю. Васильєв, А. Кочетов), установка (Д. Узнадзе, Ш. Надірашвілі, А. Прангішвілі), стан (М. Дьяченко, Є. Ільїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе, І. Назімов, Л. Нерсесян, В. Пушкін, В. Ядов), якість особистості (Є. Павлютенков, К. Платонов, В. Серіков, Е. Федорчук, В. Шадріков), комплекс здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), синтез певних особистісних якостей (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський), системне особистісне утворення (С. Васильєва, А. Веденов).

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, зокрема О. Безпалько, Ю. Галагузової, Н. Гарашкіної, І. Зверєвої, А. Капської, І. Ковчиної, М. Малькової, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, Р. Овчарової, В. Поліщук, Л. Пундик, С. Харченка та багатьох інших, свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття “готовність” у науковій літературі не існує. Цей факт пояснюється, насамперед, різними підходами щодо вирішення цієї проблеми та характером діяльності. Готовність особистості до певної поведінки, діяльності, конкретних актів, реакцій, що розуміється крізь систему установок, смислів, ставлень, спрямованості, зумовлює дуже складне новоутворення – суб’єктну позицію щодо дійсності та саму себе – своє місце в житті, засоби досягнення цілей, організації діяльності тощо.

В. Крутецький вважає, що готовність є синтезом властивостей особистості, що визначають її придатність до діяльності. До них слід віднести активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею, що переходить у захопленість; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний запас знань, умінь і навичок у відповідній сфері; певні психологічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, що відповідають вимогам даної діяльності [9].

Є. Ільїн визначає готовність як оптимальний робочий стан, який характеризується тривалим збереженням працездатності, найбільш швидким утягуванням і відновленням сил; адекватною реакцією на зовнішній вплив; складністю в роботі всіх систем, ритмічністю, синхронністю [7].

Л. Вейланде розглядає готовність як прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення професійної діяльності [2].

Як бачимо, поняття готовності неоднозначне й неодномірне У науковій літературі позначалися два підходи до вивчення поняття “готовність до діяльності”: функціональний (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін) з метою виявлення процесуальних якостей, безпосередньо значущих для діяльності, і особистісний підхід (В. Ільїн, Є. Кузьмін, В. Мерлін, В. Серіков, В. Ядов, П. Якобсон), який передбачає вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за їхнім місцем і функціями в регуляції діяльності. При цьому провідну інтегруючу роль виконують особистісні якості, що виражають спрямованість на відповідну діяльність.

Отже, готовність до діяльності розуміється багатьма дослідниками як один із критеріїв результативності процесу підготовки, як система інтегративних властивостей, якостей особистості і як настанова на майбутню професійну діяльність.

Згідно з даними К. Дурай-Новакової, поняття “професійна готовність” увійшло в педагогічну науку в 70-х рр. ХХ ст. В аналізі проблеми професійної готовності до педагогічної діяльності дослідниця вказує на те, що ядром формування готовності виступає позитивне ставлення студентів до майбутньої професії, стійкі мотиви діяльності, наявність професійно-значущих якостей особистості, засвоєння сукупності професійно-педагогічних знань, оволодіння педагогічними уміннями та ефективно застосування їх на практиці. Професійна готовність учителя, з точки зору К. Дурай-Новакової, виступає у вигляді тривалого стійкого психічного стану, а також як особистісна якість [5].

Здійснений аналіз наукової літератури дав змогу визначити два основних підходи щодо дослідження готовності особистості до професійної діяльності (або професійної готовності особистості): функціональний та особистісний.

У функціональному підході під поняттям “готовність” розуміється певний функціональний стан, психологічна та соціальна установка, ставлення, що характеризують поведінку особистості (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін та інші). При цьому визначаються процесуальні якості, які є безпосередньо значущими для тієї чи іншої професійної діяльності. Готовність до професійної діяльності, на думку В. Сластьоніна, – це особливий психічний стан, що передбачає наявність у суб’єкта образу структури певної дії, постійної спрямованості його свідомості на його виконання; сукупність професійно зумовлених вимог до особистості [10, с. 33].

Особистісна готовність до професійної діяльності у наукових дослідженнях визначається як система особистісно важливих якостей професіонала, від яких залежить ефективність його праці. Більшість авторів (А. Деркач, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) серед особистісно важливих якостей професіонала виділяють: 1) інтелектуальні (критичність, рефлексивність, децентричність); 2) моральні (відповідальність); 3) емоційні (емпатійність, почуття гумо-

ру); 4) вольові (саморегламентация); 5) організаторські (самоорганізація, самокерування).

На думку Л. Кондрашової, готовність до педагогічної діяльності є формою складного особистісного утворення, яка зумовлює бажання займатися педагогічною роботою, а також важливим показником становлення випускника педагогічного вузу. Готовність виступає в єдності двох напрямів – морального та психологічного. Л. Кондрашова великого значення надає якостям особистості учителя. На її думку, вчителю необхідно володіти “не тільки обсягом професійних знань, але й такими особистісними якостями, які забезпечують успішність виконання професійних функцій” [8, с. 59]. До них, на думку Л. Кондрашової, належать: моральні переконання, педагогічні здібності, професійна пам’ять та мислення, інтереси, працездатність, педагогічна спрямованість, психічна витривалість, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до проявів, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього вчителя.

Досліджуючи готовність до педагогічної діяльності, А. Деркач визначає її як цілісний прояв усіх сторін особистості фахівця, виділяючи пізнавальний, емоційний і мотиваційний компоненти готовності.

Так, на думку С. Іванової [6], готовність педагога до професійної діяльності – це інтегративна характеристика особистості вчителя, що відображає його:

- мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (широкий спектр професійних інтересів, позитивне особистісно-смісловіє ставлення до досягнення високих результатів своєї праці, творче ставлення до професійної діяльності, потреби у професійному саморозвитку тощо);

- емоційно-вольові якості (здатність впевнено керувати власними діями, станами та прагненнями; упевненість у власних можливостях);

- рефлексивно-оцінні здібності (здатність до адекватної оцінки власних професійних можливостей, прагнень, невдач, здатність до самоаналізу професійної діяльності та професійного саморозвитку);

- когнітивні можливості (спектр загальнокультурних та професійних знань, наявність компетенцій у сфері реалізації можливостей інформаційних і комунікаційних технологій);

- операційні можливості (з побудови власної стратегії професійного зростання; з накопичення, оновлення та творчого використання професійного досвіду).

Як інтегративне особистісне утворення готовність педагога до професійної діяльності є, на думку автора, нерозривною єдністю мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінного, емоційно-вольового, когнітивного та операційного компонентів, зміст яких – відповідний ансамбль професійно-значущих здібностей, вмінь, властивостей та якостей [6, с. 9].

Основними складовими показниками готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності, за концепцією В. Адольфа [1], є такі: розуміння соціальної ролі та функції педагога у сучасному суспільстві; наявність суспільно зна-

чущих мотивів вибору професії викладача та педагогічного ідеалу; глибина оволодіння поняттями професійної честі, професійного обов'язку, почуття належності до вчительства та гордості за свою професію; прагнення до високого професійного рівня оволодіння: психолого-педагогічними знаннями, спеціальними знаннями, професійними вміннями та навичками, ступінь реального володіння ними на різних ступенях навчання та відповідність професіограмі; наявність потреби у педагогічному спілкуванні, рівень культури спілкування; ступінь оволодіння активними формами та видами виховної діяльності та практичної участі у неї; наявність та динаміка особистісних професійно значущих якостей: вимогливості, педагогічної гідності, компетентності, професійної відповідальності; ступінь виразності та рівень практичного оволодіння системоутворювальною функцією педагогічної праці – організаторською; наявність та динаміка потреби у постійному самовдосконаленні, самоосвіті та самовихованні [1].

Щодо соціальних педагогів, то поділяємо думку Ю. Галагузової, яка вважає професійну готовність складовою соціальної освіти, яка має багаторівневий і багатоаспектний характер і є процесом та результатом формування шляхом засвоєння системи знань, умінь і навичок, готовності до професійної діяльності у сфері соціального виховання, навчання, соціального захисту та підтримки [3].

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що готовність до професійної діяльності визначається як система професійних знань, умінь і навичок фахівця, яка є визначальною умовою його успішної професійної адаптації, подальшого професійного самовдосконалення та безперервності підвищення кваліфікації. Зміст готовності особистості в цьому підході визначається саме структурою, вимогами професійної діяльності. Незважаючи на відмінності в підходах до визначення сутності професійної готовності до педагогічної діяльності, автори включають у її зміст якості особистості, затребуванні специфікою діяльності. Дуже важливим у цьому процесі є врахування таких якостей особистості студента, як: толерантність, високі духовно-моральні якості, виражені в умінні співпереживати, співчувати, допомагати і підтримувати вихованців.

Готовність майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами розглядається нами як результат цілеспрямованого процесу підготовки. Є системною інтегративною якістю (особистісно-професійне утворення) фахівця, що містить мотиваційну, когнітивно-операційну й рефлексивну складові та забезпечує ефективність реалізації ним професійно-педагогічних функцій. Вона складається із сукупності сформованих у випускника знань про специфіку соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, розуміння значення для майбутньої діяльності соціального педагога професійних умінь і навичок, які дадуть змогу реалізувати отримані знання в практичній роботі із зазначеною категорією дітей, а також особистісних якостей, необхідних для успішного вирішення завдань соціалізації дітей-сиріт.

Готовність до педагогічної діяльності поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання са-

можливо та творчо вирішувати професійні завдання, установку на актуалізацію знань. Таке трактування готовності до професійної діяльності дає змогу оцінити її як цілісну систему властивостей, як результат синтезу світоглядного, наукового і життєвого практичного досвіду майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Вейланде Л.В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л.В. Вейланде ; Південно-укр. держ. пед. ун-т. ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 23 с.
3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Ю.Н. Галагузова ; Ин-т развития проф. образования Министерства образования РФ. – М., 2001. – 47 с.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1981. – Т. 1: А-З. – 699 с.
5. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новикова. – М., 1983. – 18 с.
6. Иванова С.П. Учитель 21 века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова – Псков : ПТПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
7. Ильин Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1982. – 110 с.
8. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1988. – 159 с.
9. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
10. Педагогика / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.]. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

МАРИНА О.В.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Використання сучасних інформаційних технологій у вивченні іноземних мов є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового навчального процесу. У вітчизняних школах і університетах останніми роками комп'ютерна техніка й інші засоби інформаційних технологій все частіше використовуються при вивченні більшості навчальних предметів. Сучасні інформаційні технології навчання дають змогу підвищити ефективність освітнього процесу, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та засвоєння знань.

Проблемою застосування сучасних інформаційних технологій (далі – СІТ) займалися психологи, педагоги і лінгвісти. Вивчення доцільного використання СІТ у навчально-виховному процесі ВНЗ відбувалося за такими напрямками: проблему застосування інформаційних технологій в освіті досліджували

І. Захарова, Є. Полат, І. Роберт та ін.; проблеми забезпечення навчального процесу комп'ютерними засобами вивчали А. Леонов, Є. Машбіц та ін.; використання сучасних інформаційних технологій у вивченні іноземної мови стало предметом дослідження Н. Аносової, М. Бовтенко, Б. Гаврилова, Ю. Єр'оміна, В. Єфременко, Г. Єлізарової, Д. Калашнік, І. Карамішевої, І. Каспіна та ін. Однак вищенаведені праці повністю не розкривають потенціал використання СІТ у педагогічному університеті, чим і зумовлена актуальність обраної теми.

Мета статті – розглянути особливості використання СІТ у вивченні іноземних мов у навчально-виховному процесі педагогічного університету.

Застосування СІТ дає змогу значно підвищити ефективність процесу вивчення іноземної мови. Уведення різноманітних новітніх методів і засобів викладання іноземної мови у навчально-виховний процес педагогічного університету є особливо важливим, адже майбутні вчителі ознайомлюються з новими досягненнями у науково-технічній та методичній сферах педагогічного життя, вчать користуватися та працювати з новими методиками викладання дисципліни.

Основний зміст діяльності з навчання іноземної мови зосереджений на пріоритеті комунікативної мети, збалансованому навчанні усних (говоріння, аудіювання) і писемних (читання, письмо) форм спілкування, використання автентичних матеріалів [1; 2]. Реалізації основного змісту навчання сприяє навчально-методичний комплекс (далі – НМК) в усій повноті його компонентів: підручника, книжки для вчителя, комп'ютерних програм, аудіо- і відеокасет тощо. Національним підручникам, на жаль, бракує комп'ютерних програм, які мають бути складовою НМК, що не сприяє ефективності навчально-виховного процесу і не дає змоги індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їх особистісних рис, здібностей і рівнів навченості.

СІТ навчання передбачають використання мультимедійних засобів навчання і мультимедійних програм. Мультимедійні засоби навчання передбачають використання комп'ютерної техніки та різноманітних програм. Мультимедіа (англ. multimedia, від лат. Multum – багато та media, medium – засоби) – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дають змогу користувачу працювати в інтерактивному режимі з різнотипними даними, що організовані у вигляді єдиного інформаційного середовища. Мультимедіа дає змогу одночасно проводити операції з нерухомими зображеннями, динамічними зображеннями (відеофільмами, анімованими графічними образами), текстом і звуковим супроводом. Синхронний вплив на слух і зір студента підвищує обсяг і ступінь засвоєння інформації, що передається в одиницю часу.

До видів мультимедіа відносять мультимедіа-презентації та ігри. До складових мультимедіа належать: апаратна частина технології мультимедіа як стандартним засобами (монітори, відеоадаптери), так і спеціальними засобами (проектори, аудіокарти, аудіомонітори); інформаційна частина технології мультимедіа включає прикладні мультимедійні додатки, що дають користувачу інформацію про об'єкти, а також технологічні засоби, що використовуються для створення різно-

манітних додатків. До електронних складових мультимедіа відносять текст, анімацію, аудіо, відео, графіку, статичне зображення, інтерактив [8–10].

Безумовно, СІТ навчання, перш за все, асоціюються із використанням комп'ютерів. Якщо говорити про дидактичні завдання навчання іноземним мовам у педагогічному університеті, які можуть бути ефективно вирішені з використанням сучасних комп'ютерів, то до них можна віднести:

- формування умінь і навичок читання іноземних текстів; аудіювання; діалогічного та монологічного мовлення; писемного мовлення через підготовку різноманітних творів переказів, рефератів;
- поповнення словникового запасу студентів;
- формування стійкої мотивації вивчення іноземної мови студентами шляхом використання на заняттях матеріалів глобальної мережі Інтернет, електронної пошти, результатів роботи пошукових систем;
- стимулювання наукової діяльності студентів через виконання проектних робіт, що передбачають пошук матеріалів у глобальній мережі, листування із носіями мови, участь у міжнародних конференціях тощо.
- примноження дидактичних можливостей традиційного навчання, одночасне забезпечення наочності, аудіо- і відео підтримки і контролю;
- розширення можливостей використання нестандартних форм навчання;
- підвищення ролі самостійної роботи студентів [5].

Особливо ефективними у вивченні іноземних мов за допомогою СІТ є навчальні програми, що є мультимедійними, тобто такими, що синтезують звуковий супровід, відеозображення і тексти, що дає змогу активно використовувати всі види наочності в рамках однієї програми і формувати у студентів відповідні культурні концепти [6; 9]. Ще одну можливість використання СІТ з метою навчання іноземної мови надають програми автоматичного перекладу. Студенти вводять лексичні одиниці на рідній або іноземній мові у вікно програми і миттєво одержують на екрані переклад.

Використання DVD-дисків у навчанні іноземних мов також має широкі можливості. Більшість дисків DVD містить величезний обсяг інформації, наочність, дають автентичний контекст і ситуацію вживання даної лексичної одиниці, при цьому диск DVD забезпечує частотність нових слів і словосполучень. При демонстрації диску студентам такий процес оволодіння лексику має природний характер: сприйняття нового слова – розуміння нового слова – запам'ятовування нового слова – відтворення нового слова – вживання нового слова. Крім того, багато DVD-дисків надають можливість вибору режиму пред'явлення (звуку і музичного супроводу, зображення, епізодів, субтитрів, темпу показу). Саме ці переваги мультимедійних дисків DVD пояснюють звернення до них у практиці викладання іноземної мови. СІТ навчання допомагають створювати мотивуюче-сприятливе середовище в процесі занять. Тому, використовуючи диски DVD у навчанні лексики, можна одержати високі показники засвоєння, що означає перехід кількісних змін у якісні.

Інтерактивна дошка SMART (дошка, на яку проектується зображення, що є на комп'ютері, і на якій за допомогою спеціального фломастера можна малювати і використовувати його замість "мишки" комп'ютера) дає змогу впроваджувати:

- активне коментування матеріалу: знаходження, уточнення додаткової інформації за допомогою електронних маркерів з можливістю замінити колір та товщину лінії;

- набір за допомогою віртуальної клавіатури певного слова, тексту та його демонстрацію в режимі реального часу;

- збереження результатів в окремому файлі у вигляді картинок або в HTML і PDF-форматі.

Інтерактивну дошку можна використовувати як звичайну дошку, але при цьому усе, що на ній записано та намальовано, можна зберегти та роздрукувати. Отже, викликаючи студента до такої дошки, можна робити виправлення, оцінити його роботу та зберегти її для подальшого використання або порівняння.

Слід зазначити, що при комп'ютерному вивченні іноземної мови дотримується принцип індивідуалізації навчання. Деякі студенти гірше сприймають графічне зображення слова, інші – звукове. Комп'ютер дає можливість виконувати вправи, спрямовані на практику виконання тієї чи іншої операції залежно від труднощів, з якими стикаються студенти [3; 9; 10].

Важливою складовою СІТ є навчальні комп'ютерні програми, що забезпечують завдання і контроль над ходом їх виконання. При вивченні іноземної мови за допомогою СІТ навчальні дії чергуються з контрольними, тим самим забезпечуючи покроковий зворотній зв'язок, а отже, покрокову керованість навчального процесу. Викладач, який використовує СІТ, має нагоду зразу ж визначити, наскільки ефективно кожен студент засвоїв матеріал.

Комп'ютер фіксує кількість помилок кожного студента при виконанні кожної вправи. Проглянувши комп'ютерний журнал успішності, викладач одразу бачить, як формуються мовні навички студента. Кількість помилок, зафіксованих у журналі успішності, дає змогу викладачеві надавати конкретні вправи, спрямовані на відпрацювання операції, при виконанні якої студент робить помилки.

Контроль з боку викладача полягає у безпосередньому спостереженні за виконанням тренувальних вправ, при цьому викладач викликає окремих студентів, щоб перевірити, правильно чи неправильно вони виконані, або використовує перевірку в усній і письмовій формі. При навчанні з використанням СІТ контроль здійснюється на всіх етапах навчання іноземної мови за рахунок того, що з його допомогою вирішується проблема зворотного зв'язку. Таким чином, СІТ створює умови для індивідуалізації й інтенсифікації процесу навчання лексики, забезпечуючи виконання рівних за складністю вправ усіма студентами одночасно.

Програми, створені самим викладачем, дають змогу використовувати психолого-педагогічні розробки на практиці, що забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння умінням самостійно набувати нові знання. СІТ сприяють розкриттю, збереженню та розвитку особистісних якостей студентів.

При розробці навчальних комп'ютерних програм важливо уникати монотонності, враховувати необхідність змінювати характер пізнавальної діяльності: розпізнавання, відтворення, застосування, творче використання; давати можливість успішно працювати сильним, середнім і слабким студентам; враховувати фактор пам'яті; дотримуватись основних дидактичних принципів: науковості, доступності, систематичності, зв'язку теорії з практикою, активності, наочності, індивідуального підходу, міцності засвоєння. Необхідно також дотримуватись ергономічних вимог: зручної для роботи форми викладення матеріалу, розташування інформації на екрані, чіткість завдань, коментарів, пояснень.

Що стосується позааудиторної роботи студентів, то слід зазначити, що використання СІТ у проведенні концертів, кураторських годин, засідань іншомовних гуртків, виконанні творчих робіт студентів тощо дає змогу формувати стійку мотивацію до роботи у напрямі вивчення культури країни, мова якої вивчається, розвивати творче мислення студентської молоді, готувати студентів до життя в інформатизованому суспільстві.

Значення навчання із активним використанням СІТ полягає в тому, що воно вносить значні зміни в пізнавальну діяльність студента, який звільняється від шаблонної, рутинної розумової діяльності, переключаючи її на машину. Студент має можливість, не звертаючись до викладача, одержати необхідну інформацію, у тому числі й ту, що стосується способів вирішення самостійно поставлених студентом конкретних завдань; сприяє створенню сприятливого для навчання психологічного клімату, бо студент позбавляється остраху припуститися помилки, усвідомлюючи, що комп'ютерна програма її виправить, і це не викличе негативної реакції викладача. Студент одержує можливість побачити результати своїх дій, що спонукає до рефлексії; дає можливість залучати студентів до дослідної роботи, розвивати творче ставлення до пізнання природи, суспільства, світу; дає змогу будувати навчання в режимі діалогу, у процесі якого відбувається засвоєння певної інформації, обговорення правильності конкретних самостійних дій студента, стратегії пошуків вирішення навчальних завдань, планування дій, прийомів самоконтролю тощо; забезпечує індивідуалізацію навчання, дає можливість (у доступних і достатніх межах) управляти самостійною пізнавальною діяльністю; розвиває навички алгоритмізації вирішення навчальних завдань, формуючи на цій основі логічне мислення; вносить суттєві зміни у використання методів навчання, оскільки забезпечує наочне уявлення змісту матеріалу, діалогізацію навчального процесу, самостійний доступ до необхідної інформації, використання різних видів ігор тощо [4; 7].

Однак поряд із перевагами існують і певні недоліки використання СІТ: відсутність комп'ютера, інтерактивної дошки та мультимедійних програм у користуванні багатьох студентів та викладачів; час самостійних занять у комп'ютерних аудиторіях відведено далеко не в усіх аудиторіях; викладачі мають недостатньо часу для підготовки до заняття, на якому використовуються СІТ (підготовка презентацій, розробка комп'ютерних програм); недостатня комп'ютерна грамотність викладача; відсутність контакту з викладачами інформатики; у робочому графіку викладачів не

відведено час для дослідження можливостей мережі Інтернет; складно інтегрувати комп'ютер у позааудиторну структуру занять; у розкладі не передбачено час для використання мережі Інтернет на заняттях; при недостатній мотивації до роботи студенти часто відволікаються на ігри, музику, перевірку характеристик ПК тощо; існує імовірність, що, захопившись застосуванням СІТ на заняттях, викладач перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстрованого методу [10].

Висновки. Застосування СІТ у навчанні – одна з найважливіших і найбільш стійких тенденцій розвитку світового навчального процесу. СІТ навчання дають змогу інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння іноземної мови, а також підвищити пізнавальну активність і мотивацію студентів.

Література

1. Аносова Н.Э. Обучающие компьютерные программы новые возможности преподавания иностранного языка / Н.Э. Аносова. – М. : Просвещение, 1995. – 184 с.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика / М.А. Бовтенко. – Новосибирск : НГТУ, 2000. – С. 94–98.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 1997. – С. 44–47.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 156 с.
5. Пономарев Я.А. К вопросу об исследовании психологического механизма “принятия решения” в условиях творческих задач // Проблемы принятия решения / Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – С. 14–17.
6. Сергеева М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку / М.Э. Сергеева // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 162–166.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
8. Тюков А.А. Проблемные задания в профессиональной подготовке студентов / А.А. Тюков – М. : Знание, 1986. – 140 с.
9. Хижняк И.М. Дидактические возможности использования электронных средств обучения при изучении иностранного языка / И.М. Хижняк // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. – Саратов : Научная книга, 2004. – Вып. 2. – С. 28–35.
10. Хижняк И.М. Формирование критического мышления с использованием средств медиаобразования / И.М. Хижняк // Педагогические технологии в вузе и школе : сб. науч. тр. – Саратов : Научная книга, 2004. – Вып. 2. – С. 243–249.

МАРЧЕНКО О.Г.

АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Виконання службових функцій військового інженера, типових інструментальних завдань його військово-професійної діяльності, окреслених “Освітньо-професійними програмами” та “Освітньо-кваліфікаційними характеристиками”

за відповідним фахом, передбачає чітку, поопераційну послідовність дій на основі злагодженого функціонування інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості офіцера.

Не викликає сумніву, що фундаментальною базою професійної підготовки майбутнього військового фахівця є природничо-математичні вміння. База знань з математичних дисциплін є загальнокультурним підґрунтям для професійного становлення майбутнього офіцера, а також науковою основою для розуміння принципів і структур, що становлять основу теоретичної механіки, технічної механіки, електротехніки, а в подальшому – професійно орієнтованих та професійних дисциплін.

Останнім часом внаслідок об'єктивних причин спостерігається перегляд навчальних планів і програм з дисциплін природничо-математичного циклу в напрямі скорочення навчального часу, що відводиться на їх вивчення з викладачем, та одночасне збільшення терміну самостійної роботи курсантів, студентів, слухачів вищих військових навчальних закладів. Порушена проблема тісно стикається із вирішенням питань щодо організації та оптимізації навчального процесу, а також удосконаленням методів, прийомів і форм навчання.

Як відомо, фундаментальні положення теорії навчальної діяльності закладено в наукових працях Дж. Брунера, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Ляудіс, С. Максименка, С. Рубінштейна. Вирішення проблем оптимізації, активізації навчальної діяльності, впровадження програмованих технологій навчання знайшло своє відображення в наукових доробках А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалька, І. Лернера, О. Пометун, І. Прокopenка, П. Стефаненка. Питаннями щодо алгоритмізації та підсилення математизації професійної підготовки майбутніх військових фахівців у ВВНЗ займалися О. Грибок, А. Каленський, І. Козубцов, Е. Сарафанюк, П. Стефаненко. Проте згадані автори розглядають алгоритмізацію навчального матеріалу переважно в контексті інформатизації навчального процесу, віртуального моделювання різноманітних фізичних процесів у вивченні інженерних, технічних, загальновійськових дисциплін. Серед зазначених досліджень обмаль таких, що були б присвячені алгоритмізації навчального матеріалу з математичних дисциплін.

Мета статті полягає в уточненні психолого-педагогічної сутності поняття “алгоритм”, виявленні можливостей ефективного використання алгоритмів і структурно-логічних схем у процесі вивчення математичних дисциплін, обґрунтуванні доцільності алгоритмізації навчального процесу для активізації навчально-пізнавальної діяльності та особистісного розвитку курсантів вищих військових навчальних закладів.

Під *алгоритмом* у педагогічній психології розуміють точний, загальнозрозумілий опис певної послідовності інтелектуальних операцій, необхідних і достатніх для розв'язання будь-якої задачі, що належить до певного класу. Алгоритм, що працює на основі системи певних правил, є ключовим поняттям для вищої математики, математичної логіки та інших математичних дисциплін. Він може бути запропонований у готовому вигляді, для механічного запам'ятовування, але можна організу-

вати навчальний процес так, щоб алгоритми поступово “відкривалися” тим, хто навчається, надаючи їм можливості для самостійності та творчості [2, с. 78–79].

Алгоритмізація дає змогу виявити у змісті та процесі навчання можливості щодо побудови алгоритмів і подання їх у вигляді покрокової програми навчальної діяльності (Л. Фрідман, І. Кулагіна). З психологічного погляду алгоритмізація сприяє розрізненню змістовного та операційного аспектів знань і забезпечує опанування загальним способом вирішення широкого класу завдань. З педагогічної точки зору алгоритмізація визнається одним із способів оптимізації навчального процесу (Д. Богоявленська, І. Демідова, О. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська). Ефективність навчання значно підвищується через виділення тими, хто навчається, орієнтувальної основи дії (ООД, за П. Гальперінім), завдяки чому процес поетапного формування розумових дій стає більш прозорим і набуває алгоритмічного характеру. В. Шапар відзначає, що ООД слід відрізнити від схеми як сукупності орієнтирів і вказівок, що задаються суб'єктові. Відповідно до типу побудови схеми орієнтувальної основи дії виділяють такі типи навчання.

У першому типі індивід має справу з принципово неповною системою умов і змушений доповнювати її за допомогою методу спроб і помилок. У другому типі індивід орієнтується на повну систему орієнтирів і враховує всю систему умов правильного виконання дії, що гарантує її безпомилковість. При цьому ООД або задається у готовому вигляді, або складається викладачем разом із тими, хто навчається.

Третій тип характеризується повною орієнтацією індивіда на принципи побудови досліджуваного матеріалу, на його складові та на закони їхнього сполучення. Така ООД забезпечує глибокий аналіз досліджуваного матеріалу і формування пізнавальної мотивації тих, хто навчається. Слід зазначити, що формування ООД у процесі вирішення навчальних завдань може бути екстрапольоване й на аналіз певних життєвих і професійних ситуацій [7, с. 99].

Особливого значення набуває алгоритмічний метод у процесі вивчення вищої математики, оскільки саме в ході розв'язання задач за алгоритмом відбувається запам'ятовування математичних теорем, формул, визначень, формування практичних навичок щодо їх використання (І. Драчова, Т. Єршова). Робота за алгоритмом відбувається поетапно, а саме:

- 1) складання алгоритму, підведення тих, хто навчається, до самостійного складання;
- 2) демонстрація викладачем прикладу використання алгоритму при розв'язанні задачі конкретного типу;
- 3) самостійна робота за алгоритмом.

Аналогічних поглядів дотримується й Т. Маркова [4, с. 4], яка вбачає доцільність використання на заняттях з математики різноманітних плакатів, таблиць, схем, карток-консультантів. Дослідниця вважає, що при цьому необхідно вибирати найбільш ємні й водночас лаконічні та зрозумілі схеми, які дають змогу методично грамотно та з мінімальною витратою часу донести зміст нового

матеріалу, організувати поступове накопичення й систематизацію навчального матеріалу у вигляді індивідуального довідника, який можна використати для повторення й узагальнення знань за певною темою або розділом.

Для складання опорних таблиць Т. Маркова рекомендує:

- 1) розподілити навчальний матеріал на окремі, логічно пов'язані між собою блоки;
- 2) домовитися з тими, хто навчається, про скорочення, умовні позначення, символи, шифри;
- 3) використовувати заготовку для конспекту у вигляді таблиць з пропусками, до яких заздалегідь внесено фрагменти необхідних записів (завчасно роздрукувати для кожного учня і зробити заготовку на дошці).

За таких умов алгоритм стає “канвою, схемою, своєрідним стимулом, що допомагає відновлювати у пам'яті щойно прослухані міркування викладача... Читання коротких вказівок не відволікає увагу студентів від ходу розв'язування задачі, вони легко запам'ятовуються ...” [1, с. 66].

Психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що у вищих навчальних закладах раціонально вивчати окремі теми великими блоками, додержуючись такої структури навчального матеріалу, частина якого б пропонувалася на самостійне опрацювання тими, хто навчається. Під структуруванням навчального матеріалу прийнято розуміти процес виявлення його елементів (значущих частин) і встановлення істотних зв'язків між ними. Такі елементи й зв'язки в їх сукупності утворюють структуру навчального матеріалу.

З метою з'ясування психолого-педагогічних можливостей алгоритмізації щодо підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх військових фахівців нами, по-перше, була встановлена логічна послідовність вивчення курсантами математичних дисциплін у військовому вузі. Аналіз логіки вивчення курсантами математичних дисциплін засвідчив поступове ускладнення змісту та зростання професійної спрямованості відповідних курсів (табл. 1, 2).

Таблиця 1

Розподіл вивчення курсантами основних математичних дисциплін за роками навчання (курсами) (2005/06 н. р.)

Навчальна дисципліна	Роки навчання			
	1	2	3	4
Вища математика	1. Основи лінійної алгебри й аналітичної геометрії	1. Спеціальні глави вищої математики	1. Прикладна математика. 2. Спеціальні глави вищої математики	1. Вступ до теорії систем
	2. Математичний аналіз	2. Теорія ймовірностей і математична статистика	3. Теорія ймовірностей і випадкові процеси	2. Чисельні методи

**Розподіл вивчення курсантами основних математичних дисциплін
за роками навчання (курсами) (2010/11 н. р.)**

Навчальна дисципліна	Роки навчання			
	1	2	3	5
Вища математика	1. Основи лінійної алгебри й аналітичної геометрії	1. Спеціальні глави вищої математики. 2. Спеціальні розділи математики	1. Вступ до теорії систем	Моделювання (студенти)
	2. Математичний аналіз	2. Теорія ймовірностей і математична статистика	–	–

Порівняння розподілу вивчення курсантами основних математичних дисциплін за 2005/06 і 2010/11 н. р. засвідчило тенденцію до зміщення термінів вивчення зазначених навчальних предметів переважно на 1–2 роки навчання, що призводить до якісного та кількісного скорочення навчальних курсів, винесення певних навчальних тем і розділів на самостійне опрацювання курсантами (студентами, слухачами).

Розуміючи необхідність дидактичної обґрунтованості зазначених змін, науково-педагогічний склад кафедри вищої математики ХУПС проводить інтенсивну роботу щодо розробки нових навчальних програм і переструктурування наявних з метою їх уніфікації та стандартизації. Одним із напрямів зазначеної роботи є побудова навчальних програм за блочно-модульною структурою, що забезпечує раціональну побудову змісту навчання споріднених математичних дисциплін та значно полегшує процес підготовки кафедральної документації.

Блоки змістовних модулів (розділи) та змістовні модулі (теми), які зазначені в програмі навчальної дисципліни (тематичному плані), відповідають структурно-логічній схемі вивчення дисципліни. Крім того, значні можливості щодо раціональної подачі навчального матеріалу, особливо за умов скорочення навчального часу, ми вбачаємо у використанні методики розробки структурно-логічних схем за різними темами курсів математичних дисциплін, що викладаються на кафедрі вищої математики.

Теоретичне обґрунтування доцільності зазначеної методики полягає в урахуванні положень теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна і Н. Тализіної [6], психолого-педагогічних основ навчання математики, що викладено в науковій праці З. Слєпкань [5], рекомендацій В. Шаталова щодо розробки опорних схем і сигналів у вивченні математики та інших навчальних предметів [8], ідей П. Ерднієва щодо доцільного укрупнення дидактичних одиниць із одночасним розглядом прямої та оберненої задач [9].

У розробці структурно-логічної схеми за певною темою навчальної дисципліни, як правило, брали участь усі члени відповідної предметно-методичної

комісії. Зрозуміло, що зміст і логіка побудови структурно-логічної схеми мають бути максимально вивіреними та коректними з математичної точки зору, відображати зміст і логіку вивчення навчальної теми, змістового модуля, блоку змістових модулів навчальної дисципліни. Значну увагу ми приділяли також якості графічного виконання схеми, її наочності, інформативності, лаконічності. Адже ще Я.А. Коменський зазначав, що “було б вельми корисно, якби зміст усіх книг кожного класу було розміщено на стінах аудиторій або у вигляді коротких, але виразних текстів, або у вигляді картин та емблем, при розгляді яких щоденно могли б розвиватися і почуття, і пам’ять, і розум учнів” [3, с. 375].

Після розробки структурно-логічних схем були визначені й форми роботи з ними у проведенні різних видів навчальних занять. Так, під час проведення лекції за допомогою запропонованих схем викладач мав можливість концентрувати увагу й пам’ять курсантів на головних ідеях лекції. Наочна презентація навчального матеріалу зменшувала рівень педагогічного шуму на занятті, позбавляла викладача від необхідності виконувати на дошці певні рисунки та записи, забезпечувала усвідомленість, міцність, дієвість у запам’ятовуванні курсантами основного змісту лекції. Спираючись на структурно-логічну схему, лектор мав можливість ознайомити курсантів з перспективами вивчення наступної теми, тобто задати курсантам цільову установку на вивчення матеріалу лекції.

Структурно-логічні схеми, що використовуються на практичних заняттях, можуть мати характер довідкового матеріалу (“Таблиця похідних”, “Таблиця інтегралів”, “Таблиця зображень за Лапласом” тощо), слугувати алгоритмічною опорою, наприклад, у визначенні типу диференціального рівняння та методу його розв’язування, у дослідженні числового ряду на збіжність. Структурно-логічні схеми виявляються корисними під час розв’язання задач, в індивідуальній роботі з курсантами, у повторенні пройденого навчального матеріалу та вивченні наступного, у підсумковій систематизації знань, умінь і навичок курсантів, в організації контролю та самоконтролю результатів їхньої навчальної діяльності.

Практика викладання математики дає нам змогу стверджувати, що наявність структурно-логічних схем за певними розділами, темами математичних дисциплін робить навчальний матеріал більш прозорим, зрозумілим для курсантів, дає змогу усвідомити його практичну значущість, полегшує навчання під час самостійної підготовки.

Особливо корисним виявляється використання структурно-логічних схем при роботі із студентами та слухачами, які навчаються у вузі заочно. Методика вивчення нового матеріалу за допомогою опорних схем, що розроблені з урахуванням психолого-педагогічних закономірностей засвоєння знань, виявляється ефективною і дає змогу підвищити рівень сформованості нових понять, властивостей, правил, теорем, що для заочників є особливо складним через дефіцит часу, великий розрив між попереднім навчанням, певними побутово-життєвими труднощами та рештою об’єктивних причин.

Аналіз якості виконання контрольних робіт курсантів (студентів, слухачів) як очної, так і заочної форм навчання, засвідчив, що доповнення традиційної структури навчання ще одним компонентом, а саме структурно-логічною схемою, виявляється дуже корисним. Цілеспрямоване, систематичне використання структурно-логічних схем забезпечує формування та закріплення знань, умінь, навичок, цінних логічних операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення.

Корисно запропонувати курсантам пам'ятку для аналізу власних дій за допомогою такого алгоритму:

1. Усвідомте, що необхідно досягти внаслідок вирішення проблеми (вивчити новий матеріал, закріпити пройдений матеріал, виробити певні навички та вміння).

2. Проаналізуйте умову завдання: чи достатньо даних для розв'язання задачі, чи є вони достовірними, незаперечними, чи немає зайвої, надмірної інформації, яка буде заважати розв'язанню.

3. Складіть план своїх дій для розв'язання задачі і визначте способи їх здійснення.

4. Оцініть одержаний розв'язок задачі:

- чи відповідає отриманий розв'язок умові задачі;
- чи має він сенс в контексті цієї задачі;
- чи досягнута мета задачі.

Якщо на будь-яке з питань отримана негативна відповідь, повторіть деякі пункти алгоритму: ще раз проаналізуйте умову, змініть план своїх дій (запропонуйте інший варіант розв'язання, інші засоби досягнення результату), можливо, буде потрібно змінити чи уточнити мету.

5. Проаналізуйте, які вміння алгоритмічного мислення із засвоєних раніше ви використовували в процесі розв'язування задачі і якими новими вміннями опанували.

Висновки. Отже, алгоритмізація навчальної діяльності сприяє усвідомленню сприйняттю навчального матеріалу, активізує мислення курсантів, у тому числі алгоритмічне, підвищує їхній пізнавальний інтерес, позитивну мотивацію до навчання, тобто сприяє розвитку всієї особистісної структури майбутніх військових фахівців. Алгоритмізація навчальної діяльності у вивченні математичних дисциплін у подальшому має забезпечити формування в майбутніх військових фахівців культури прийняття управлінських рішень, вирішення проблем військово-професійного характеру.

Література

1. Груденов Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики: Кн. для учителя / Я.И. Груденов. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
2. Демидова И.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И.Ф. Демидова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 224 с.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
4. Маркова Т. Використання опорних схем, таблиць і алгоритмів на уроках математики / Т. Маркова // Математика в школах України. – 2010. – № 31. – С. 4–7.

5. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике : метод. пособ. / З.И. Слепкань. – К. : Рад. школа, 1983. – 192 с.
6. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / [под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 135 с.
7. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
8. Шаталов В.Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике : учеб. пособ. / В.Ф. Шаталов, В.М. Шейман, А.М. Хаит. – М. : Просвещение, 1989. – 143 с.
9. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения : в 2 ч. – М. : Просвещение, 1992. – Ч. 2. – 255 с.

МИХАЙЛИЧЕНКО В.Є., ПОЛЯНСЬКА В.В.

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ

Формування професійної спрямованості особистості є важливим завданням вищої школи. Це є центральним етапом становлення особистості як професіонала. Професійна спрямованість безпосередньо пов'язана із позитивним ставленням до професії, що є одним із актуальних питань педагогіки і педагогічної психології. Такий підхід дає змогу зробити об'єктом вивчення багато аспектів внутрішнього життя студента: його інтереси, цінності і переконання, мотиви діяльності, здібності, знання, уміння, навички, які і становитимуть у подальшому його професійну спрямованість.

У сучасній психології приділяється багато уваги формуванню професійної спрямованості. Вона визначає успішність оволодіння професією і є “системоутворювальним” чинником особистості професіонала [2]. Професійну спрямованість розуміють як сукупність мотивів, установок особистості, планів, ціннісних орієнтацій у межах певної професійної діяльності [4].

Теоретичною основою вивчення даної проблеми стала концепція спрямованості особистості як динамічної тенденції С.Л. Рубінштейна. Він розглядає спрямованість особистості як сукупність різноманітних тенденцій, в основі яких полягають потреби, мотиви діяльності: “Проблема спрямованості – це перш за все питання про динамічні тенденції, що як мотиви зумовлюють діяльність людини, а самі, у свою чергу, визначаються її цілями і задачами” [7]. А.Н. Леонтьєв у цьому зв'язку виокремлює два поняття – “значення” і “особистісний сенс” (“усвідомлюване об'єктивне значення” і “значення його для суб'єкта” [3].

Підготовка до професійної діяльності передбачає формування і розвиток ціннісно-змістовних компонентів спрямованості особистості, засвоєння і перебудову професійних цінностей. Вони мають бути не тільки зрозумілими, а й внутрішньо прийнятими. Внутрішня позиція стає тією умовою, яка, на думку С.Л. Рубінштейна, перешкоджає зовнішнім впливам. Змістовний аспект спрямованості включає ціннісно-сенсові утворення і цілі особистості. Вони забезпечують внутрішню цілісність людини, формують її ставлення до себе, до інших

людей, до професії і до світу в цілому. Ціннісно-сенсові утворення – найважливіші регулятори життя і діяльності людини, у тому числі і професійної. Значення предметів і явищ та їх сенс для людини є тим, що детермінує її поведінку.

Саме у спрямованості виражаються цілі, заради яких діє особистість, та її мотиви. Різні види мотивів і їх формування у ВНЗ вивчали А.М. Алексюк, С.С. Архангельський, В.К. Вілюнас, І.В. Зайцева, С.С. Занюк, В.Н. Леонтєв, П.Г. Лузан, А.В. Сальков, Ю.Г. Фокін та ін. Мотив слід розуміти як внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певної потреби. Цим поняттям часто позначаються такі психологічні явища, як намір, бажання, прагнення, боязнь тощо, у яких відображається наявність в людській психіці готовності, що направляє до певної мети. На успішність навчальної діяльності впливає сила мотивації та її структура.

Мотивація – це процес психічної регуляції, що впливає на напрям діяльності і кількість енергії, яка мобілізується для її виконання. Вона тісно пов'язана з потребами людини, оскільки з'являється при виникненні потреби, нестачі будь-чого. Мотивація є початковим етапом психічної і фізичної активності. Формування мотивації можливе лише тоді, коли людині вдається пов'язати ціль з особистісними цінностями. Чим більш значущі цінності, тим більш інтенсивною є його мотивація. Чим більше особистісні цінності пов'язані з результатом майбутньої діяльності, тим більше внутрішні мотиви підживлюватимуть енергію мотивації особистості.

Сучасні вітчизняні психологи вважають проблему формування ціннісно-змістовних компонентів професійної спрямованості найважливішим завданням професійного самовизначення. Професійне самовизначення – це довготривалий і багатоаспектний процес, що включає в себе свідомий пошук особистісно значущих сенсів професійної діяльності і пошук особистістю свого життєвого шляху. Б.Г. Ананьєв звертає увагу на “інтенсивне перетворення” у студентському віці всієї системи ціннісних орієнтацій особистості і формування ціннісно-змістовних компонентів професійної спрямованості [1].

Особистісно-професійний розвиток студентів у ВНЗ залежить від тих сенсів і цінностей, які вони знаходять у професійній діяльності. Вони відіграють велику роль у становленні спеціаліста, досягненні ним високого рівня знань і вмінь в обраній діяльності. Ціннісні орієнтації є не тільки елементом свідомості, але й поведінки людини, вони стають мотивами його діяльності. Висновок про вирішальне значення ціннісних орієнтацій у саморегуляції поведінки особистості підтверджено соціологічними дослідженнями, проведеними під керівництвом В.А. Ядова [9].

Мета статті – визначити значущість тих чи інших мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів для формування їх професійної спрямованості.

Ми дослідили структуру мотивації навчальної діяльності студентів п'ятого курсу електротехнічного факультету НТУ “ХПІ”. За основу покладено методику діагностики навчальної мотивації студентів А.О. Реана і В.О. Якуніна, модифікацію Н.Ц. Бадмаєвої. Студентам необхідно було оцінити значущість окремих мотивів у їх навчальній діяльності за 5-бальною системою: 1 бал – мінімальна

значущість мотиву і, відповідно, 5 балів – максимальна. Студенти діагностувалися за 7 шкалами мотивів: 1 шкала – комунікативні мотиви, 2 шкала – мотиви уникнення невдачі, 3 шкала – мотиви престижу, 4 шкала – професійні мотиви, 5 шкала – мотиви творчої самореалізації, 6 – навчально-пізнавальні мотиви, 7 шкала – соціальні мотиви.

У ході дослідження отримано такий середній бал за даними мотивами: 1) комунікативні мотиви – 3,8 бала; 2) професійні мотиви – 3,64 бала; 3) навчально-пізнавальні мотиви – 3,49 бала; 4) мотиви престижу – 3,4 бала; 5) соціальні мотиви – 3,34 бала; 6) мотиви творчої самореалізації – 2,94 бала; 7) мотиви уникнення невдачі – 2,82 бала.

Викликає певне нерозуміння той факт, що для більшості студентів п'ятого курсу домінуючими виявилися комунікативні мотиви, які відповідали у діагностиці таким положенням: 1) для того щоб працювати з людьми, треба мати глибокі і різнобічні знання; 2) вчуся для того, щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми; 3) хочу бути людиною, яку поважають у навчальному колективі; 4) вважаю, що знання надають мені впевненості в собі. Якщо перше і четверте положення можна розглядати як розуміння необхідності знань для самоствердження студента у колективі, то друге і третє положення безпосередньо стосуються сфери відносин між людьми, які виявились значущими для більшості студентів п'ятого курсу.

Логічно було б очікувати, що для випускників ВНЗ пріоритетними будуть професійні мотиви. Однак за результатами дослідження вони опинились на другому місці, а навчально-пізнавальні мотиви – на третьому. Це свідчить про відсутність професійної спрямованості і про нерозуміння важливості професії для задоволення професійних інтересів. Близькими за змістом є мотиви престижу і соціальні мотиви, які відповідають у діагностиці таким положенням: 1) вчуся тому, що отримані знання дають мені змогу досягти всього необхідного; 2) від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної зацікавленості; 3) вчуся тому, що хочу принести користь суспільству; 4) вчуся заради виконання обов'язку перед батьками, школою; 5) вважаю, що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє, службова посада і статус. Наведені положення свідчать про необхідність здобуття знань, зумовлену соціальними і престижними впливами. Мотиви престижу і соціальні мотиви за результатами займають у студентів п'яте місце.

Передостаннє місце у цій ієрархії займають мотиви творчої самореалізації. Це свідчить про те, що у студентів слабо виражена орієнтація на творчий підхід до навчальної і до майбутньої професійної діяльності. І, нарешті, останнє місце займають мотиви уникнення невдачі, що дає змогу сподіватися на переважання у студентів мотивації досягнення.

Мотиви вибору професії є надзвичайно важливими, а за деяких умов і визначними чинниками ставлення до неї. Відповідно, ці мотиви безпосередньо впливають і на результати навчальної діяльності. Від них залежить успішність професійного навчання. Недарма В.Д. Шадріков зауважив, що прийняття професії поро-

джує бажання виконати її певним чином, породжує певну детермінуючу тенденцію і слугує вихідним моментом формування психологічної системи діяльності [8].

Зважаючи на отримані результати, серед студентів п'ятого курсу необхідно проводити роботу, спрямовану на пошук причин, що пояснюють незадовільне ставлення до обраної професії, а також створювати педагогічні умови, що сприятимуть активізації навчально-пізнавальної і професійної мотивації, а отже, і підвищенню успішності професійного навчання.

Вивчення ставлення до професії включає як аналіз мотивів, так і аналіз здібностей студента. Сьогодні вже проведені дослідження, з яких випливає, що між професійними інтересами і характерологічними особливостями особистості існує безпосередній зв'язок [5]. Ці та інші дані дають змогу стверджувати, що за результатами діагностики стоять не тільки усвідомлювані професійні інтереси, але й інші особистісні складові: схильності, здібності, відповідність характерологічних особливостей особистості вимогам професії.

У зв'язку з цим цікавими видаються дані, отримані в результаті дослідження професійної спрямованості, проведеного з тими самими студентами за діагностичним опитувальником Є.О. Клімова. Встановлено, що в цілому близько 21% студентів не орієнтовані на технічну діяльність, оскільки в них більше виявлена спрямованість на діяльність, пов'язану з природою або зі створенням художнього образу. До професійно спрямованих віднесені студенти, які отримали велику кількість балів за шкалою “людина – техніка”, “людина – знакова система”, а також “людина – людина”. Студентів, які отримали високий бал за шкалою “людина-людина”, ми також вирішили включити до професійно спрямованих, оскільки інженери більшою мірою є майбутніми керівниками колективів.

Порівняння домінуючих мотивів залежно від професійної спрямованості студентів показало, що мотивація тих, хто схильний до обраної спеціальності, і тих, хто не схильний, помітно відрізняється (див. табл.).

Таблиця

**Порівняння домінуючих мотивів
у студентів з різною професійною спрямованістю**

Мотиви (середня сума балів/ місце)	Комунікативні	Професійні	Навчально- пізнавальні	Мотиви творчої самореалізації	Мотиви престижу	Соціальні	Мотиви унікнення невдачі
I група студентів – схильні до професії	3,8/1	3,7/2	3,5/3	2,9/6	3,4/4	3,35/5	2,8/7
II група студентів – не схильні до професії	4,1/1	3,32/5	3,44/3	3,0/6	3,48/2	3,4/4	2,93/7

Таким чином, у студентів, для яких характерний адекватний вибір професії, мотиви розподілились інакше, ніж у тих, у кого вибір неадекватний. Хоча

комунікативні мотиви і у першої, і у другої групи перебувають на першому місці, проте у студентів першої групи (професійно спрямованих) ці мотиви помітно нижче за значущістю (3,8 бала), ніж у другої групи студентів (4,1 бала). Навчально-пізнавальні мотиви у першої і у другої групи перебувають на третьому місці і майже не відрізняються за кількістю балів. Така сама картина мотивів творчої самореалізації: у двох груп майже однакова кількість балів (6-те місце).

Слід звернути особливу увагу на те, що професійні мотиви у студентів з неадекватним вибором спеціальності перебувають на п'ятому місці, мотиви престижу – на третьому, а соціальні – на четвертому. Можна припустити, що вони пов'язують досягнення успіхів у майбутньому не зі своєю спеціальністю, а з іншими видами діяльності.

Відомо, що причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір за інтересами, так і внутрішні (психологічні) чинники, пов'язані з недостатньою усвідомленістю своїх професійних схильностей або з неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

Виявлення професійних інтересів і схильностей молоді є важливим прогностичним фактором професійної спрямованості, а отже, задоволеності професією в майбутньому, тому необхідно своєчасно діагностувати на предмет схильності до тих чи інших видів діяльності, яке слід обов'язково проводити перед вступом до ВНЗ. Результати дослідження А.О. Реана демонструють те, що навіть найпростіший аналіз професійних інтересів, здійснений своєчасно, може сприяти адекватному вибору професії і задоволеності нею у майбутньому.

Отже, яскраво виражені професійні інтереси часто виявляються надзвичайно стійкими і завжди суттєво впливають на задоволеність спеціальністю у процесі навчання і на успішність подальшої професійної діяльності. При цьому успішні починання особистості у тому чи іншому виді діяльності сприяють розвитку і закріпленню інтересу до неї. Таким чином, для формування і розвитку інтересу до спеціальності під час навчання у ВНЗ необхідно його позитивно підкріплювати. На ставлення до професії, безумовно, впливають різні стратегії, технології, методи навчання, впливають на нього і соціальні групи. Проте слід зауважити, що саме по собі позитивне ставлення до професії не може мати суттєвого значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію (у тому числі й розумінням окремих дисциплін) і мало пов'язано зі способами оволодіння нею. Також необхідно створювати ситуації успіху у навчанні, що сприятимуть формуванню професійної спрямованості, підвищенню навчальної мотивації і задоволеності вибором професії.

Задоволеність професією – це інтегративний показник, який відображає ставлення суб'єкта до обраної професії. Він важливий саме як загальна характеристика. Незважаючи на те, що задоволеність професією зумовлена багатьма чинниками, її рівень піддається імовірнісному прогнозуванню. Очевидно, ефективність такого прогнозу визначається тим комплексом методик, які будуть за-

стосовані для діагностики інтересів і схильностей особистості того, хто навчається, а також характерологічних особливостей.

Задоволеність обраною професією залежить від її об'єктивного визнання у суспільстві і від суб'єктивного розуміння тих, хто навчається, значущості професії. Велику роль відіграє гарантія працевлаштування за даною спеціальністю і отримання задовільної винагороди за успішну працю, що також впливає на активізацію професійної мотивації студента. Необхідно створювати педагогічні умови для формування спрямованості на успішну професійну діяльність, яка, як показали результати раніше проведеного дослідження у НТУ "ХП", значно впливає на підвищення професійної мотивації і на ефективність підготовки спеціалістів [6].

Інший важливий чинник підвищення задоволеності своєю професією пов'язаний з мотивами творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності. Результати дослідження показали, що творчий компонент не є значущим і майже відсутній у їх навчальній діяльності як для професійно спрямованих, так і для студентів з неадекватним вибором професії. Це свідчить про те, що під час навчання студенти недостатньо активно залучені до різних видів творчої діяльності.

Творча робота студентів передбачає, по-перше, активну участь у науково-дослідній діяльності навчального закладу, що може виявлятися в різноманітних формах (конференції, реферати, доповіді, форуми, участь у конкурсах і грантах тощо); по-друге, використання методики проблемного навчання, основою якої є те, що студент стає активним учасником навчального процесу, із зацікавленням "шукаючи" знань, яких йому не вистачає, долаючи пізнавальні труднощі, задовольняючи і розвиваючи творче мислення, творчий підхід до діяльності.

До того ж очікування і пошук творчих елементів у майбутній професії породжують особливе ставлення до неї. Незалежно від її специфіки і змісту різні професії і різні посади надають нерівні можливості для творчості. Однак, як справедливо зазначає Б.Ф. Ломов, творчість – це не виключно стан художньої, наукової та винахідницької сфер діяльності. Будь-яка діяльність містить момент творчості. Набуде професійна діяльність відтінку творчості чи ні, більшою мірою залежить від самої особистості і від ставлення до професії.

Таким чином, до кола проблем, пов'язаних з формуванням професійної спрямованості і вивченням ставлення студентів до обраної професії, має бути включено такі питання:

- 1) діагностика професійної спрямованості студентів на стадії вибору професії;
- 2) динаміка задоволеності студентів професією від курсу до курсу;
- 3) створення педагогічних умов формування позитивного ставлення студентів до професії, задоволеності нею;
- 4) проблеми трансформації навчальної мотивації студентів у професійну під час навчання у ВНЗ; система і ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне ставлення до обраної професії;
- 5) формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність.

Висновки. Отже, формування професійної спрямованості – досить місткий і складний процес. Тут ще чимало невирішених завдань. Необхідно створювати педагогічні умови для розвитку у студента стійкого позитивного ставлення до професії, задоволеності студентів своєю професією. У сучасних умовах динамічного розвитку професійних знань у зв'язку з вимогами про неперервну професійну освіту і постійне вдосконалення подальша розробка вказаної проблеми набуває все більшого значення. Її конкретне вирішення залежить від сумісних зусиль педагога і психолога як на стадії профорієнтаційної роботи у школі, так і в процесі професійного навчання.

Ці зусилля в основному зводяться до надання особистості компетентної психолого-педагогічної допомоги у її професійному виборі та до підтримки впевненості у цьому виборі протягом усього процесу навчання у ВНЗ. Звичайно, завдання це є складним, але важливим і благородним, адже її успішне вирішення допоможе людині запобігти перетворенню своєї майбутньої професійної діяльності на шлях без цілей і орієнтирів.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер. – М. : Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособ. / [под ред. Л.М. Митиной]. – М. : Флинта, 2003. – 184 с.
5. Реан А.А. Социальная педагогическая технология / А.А. Реан, Я.Д. Коломинский. – СПб. : Питер. Ком, 1999. – 416 с.
6. Романовський О.Г. Формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність / О.Г. Романовський, Л.М. Грень, В.Є. Михайличенко. – Х. : НТУ “ХП”, 2009. – 48 с.
7. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4.
8. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 136 с.
9. Ядов В.А. Социальная идентичность / В.А. Ядов. – М., 1993. – 150 с.

МІНКОВА О.Ф.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У сфері освіти сьогодні відбуваються значні трансформації. Україна вступила в епоху знань, взявши за основу принцип навчання довжиною за життя, тобто безперервного навчання.

Ми не можемо залишитися осторонь від процесів реформування освіти, бо випускники вищих навчальних закладів мають орієнтуватись у колі економічних питань, оцінювати тенденції суспільного розвитку, самостійно визначати

свою позицію у змінах, що відбуваються, мати науковий світогляд, бути готовими до ефективної практичної діяльності.

У світовій практиці визнано, що освіта сприяє соціальній інтеграції громадян, знижує рівень злочинності та вирівнює наслідки соціальної нерівності, допомагає в боротьбі з бідністю. Інакше кажучи, безперервна освіта – це запорука стабільності суспільства.

Мета статті – висвітлити резерви активізації та підвищення результативності самостійної роботи студентів, важливу роль в організації якої відіграє формування раціональних заходів виховання культури розумової праці.

Що ж ми розуміємо під самостійною роботою студентів? Відповіді на це запитання мають різні нюанси, оскільки викладачі визначають самостійну роботу студентів, виходячи із власного життєвого та педагогічного досвіду. Питання самостійної роботи розглядалися у працях А. Алексюк, І. Дичківської, В. Щербини, В. Симонок та ін.

Одні з них вважають, що “самостійна робота студентів – це самостійна науково-дослідна робота, здійснювана під керівництвом викладача у різних формах роботи” [3, с. 6].

Інші ж говорять, що “самостійна робота у часі та просторі віддалена від навчального процесу і так само, як і позааудиторна, ведеться без безпосередньої участі викладача, його керований вплив здійснюється опосередковано – через інформаційно-аналітичне та науково-методичне забезпечення, у якому й відбувається концентрація досвіду (знань, умінь, способів діяльності) і способів його передачі (безпосередні вказівки – інструкції до дій)” [5, с. 2].

На нашу думку, самостійна робота студентів – це важлива форма навчального процесу під керівництвом і контролем викладача, у ході якого здійснюється творча діяльність, пов’язана з набуттям та закріпленням наукових знань, засвоюються нові навички пізнання, формується науковий світогляд і особистісні переконання щодо використання отриманих знань та вмінь у практичній діяльності.

Звичайно, ми не можемо недооцінювати необхідність самостійної роботи студентів під час лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, як і абсолютизувати її в позааудиторний час, скажімо, вивчаючи літературу, виконуючи індивідуально-дослідні завдання.

Проблема самостійної роботи – одна з найбільш актуальних у підготовці студентів у зв’язку з тим, що потік інформації, що постійно зростає з усіх спеціальностей, збільшує навчальне навантаження. Завдання вишу полягає в тому, щоб підготувати спеціаліста, який володів би не тільки певною сумою знань, але міг би й у подальшому самостійно поповнювати їх, удосконалюючи свою професійну підготовку. Самостійна робота передбачає пошук знань, їх осмислення, закріплення, набуття вмінь і навичок, узагальнення й систематизацію знань і відповідає завжди конкретній меті, завданням, формує необхідний обсяг знань, навичок та вмінь у вирішенні пізнавальних завдань. Самостійна робота – це активна пізнавальна самостійна діяльність; вона може бути наявною при за-

стосуванні викладачем усіх існуючих форм і методів. Однак найбільш повно вона здійснюється під час роботи студентів над літературою, аналізом статей, параграфів, розділів, виконанням різних видів вправ, написання творів, есе, при підготовці окреслених викладачем певних теоретичних питань, розробці власних програм лінгвістичного дослідження тощо [4].

Самостійну роботу можна визначити і як особливий вид фронтальної, групової чи індивідуальної діяльності студентів, яка здійснюється без безпосередньої участі викладача і характеризується великою активністю проходження пізнавальних процесів. Ця робота може здійснюватись як на лекційних заняттях, так і на практичних, лабораторних, позааудиторних (лінгвістичних вікторинах, орфографічних хвилинках, лексичних симпозиумах тощо). Така робота служить засобом підвищення ефективності процесу навчання і підготовки студентів до самостійного поповнення своїх знань.

Самостійна робота студентів вимагає від викладача ретельного її планування з урахуванням змісту і значення конкретної навчальної дисципліни, створення умов для ефективної організації самостійної навчальної роботи, науково-методичного забезпечення.

Хоч вона є організованою викладачем активною діяльністю студента, спрямованою на виконання поставленої дидактичної мети, але здійснюється без безпосередньої участі викладача.

Методичні матеріали для самостійної роботи мають передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента; виконуватись вона може у бібліотеці вишу, навчальних кабінетах, у домашніх умовах.

Під час виконання самостійної роботи у студента виникає проблемна ситуація, і він має знайти спосіб її вирішення, а потім перевірити його правильність.

З цих позицій механізм активізації пізнавальної діяльності можна подати, як самостійне проходження студентом основних етапів вирішення навчальної проблеми. Наприклад, однією з тем, винесених на опрацювання під час вивчення курсу “Методика навчання української мови”, є така: “Основні вправи з пунктуації та методики їх проведення”. Викладач пропонує завдання і тим самим створює проблемну ситуацію, під час якої студент аналізує завдання й усвідомлює сутність труднощів; організовує роздуми над проблемою, ставить питання з метою закріплення нових знань, пропонує завдання на застосування знань на практиці, удосконалює навички роботи з бібліографією окресленої теми.

Важливе місце для самостійної навчальної роботи студентів мають завдання з підготовки до практичних занять, бо вона вимагає відповідного рівня готовності: теоретичних знань – знання відповідного матеріалу, практичних – написання рефератів, доповідей, виступів.

Самостійна робота студента – це рівноправний елемент навчального процесу, і будуватись вона повинна таким чином, щоб у кожному конкретному випадку була представлена та міра оптимального співвідношення репродукції і творчості, яка б відповідала реальним умовам і можливостям студента.

Контроль за самостійною роботою забезпечує оцінку результатів навчання: формує моральні та вольові якості: організованість, наполегливість, працездатність, допомагає глибше осмислювати та засвоювати знання, підвищує їх творчу активність.

За дидактичними вимогами можна визначити такі види контролю, як: *попередній*, що сприяє виявленню рівня підготовки до самостійної роботи з різними джерелами інформації та в різноманітних видах діяльності; *поточний*, що враховує вміння виконувати різноманітні види самостійної роботи; *тематичний*, що розрахований на виявлення повноти якості знань в обсязі теми, розділу навчальної програми; *періодичний*, що забезпечує можливість для оцінювання знань та вмінь, набутих за певний час; підсумковий, що забезпечує перевірку знань та вмінь на останньому етапі навчання (залік, екзамен).

Формами контролю самостійної роботи можуть бути:

- усна перевірка (індивідуальне опитування, бесіда, повідомлення після підготовки конкретного завдання);
- письмова інформація про виконану роботу;
- виявлення практичних умінь роботи з друкованими джерелами та рекомендованою літературою.

Після вивчення спеціальної літератури за темою викладач може залучити групу до самостійного формулювання висновків.

Важливе місце у контролюванні самостійної роботи посідають семінарські заняття:

- 1) міждисциплінарні семінари, на яких відбувається комплексне обговорення певної проблеми;
- 2) проблемні семінари, де ставляться й обговорюються конкретні проблеми;
- 3) тематичні семінари, які присвячуються одній темі;
- 4) орієнтаційні семінари;
- 5) системні семінари тощо.

Важливою формою контролю самостійної роботи учня або студента є колоквіум.

За півтора-два тижні до проведення колоквіуму надають перелік тем, які виносять на обговорення, а також перелік необхідної спеціальної літератури. Протягом самостійної підготовки студентів до колоквіуму викладач у разі потреби надає необхідну допомогу у формі консультацій, порад, бесід. Колоквіуми можна проводити для невеликої групи протягом 25–30 хвилин. Від змістовності запитань, точності їх постановки залежить рівень знань учнів і студентів.

Стимулом до самостійної роботи є те, що позитивна оцінка, одержана на занятті, зараховується у систему балів (не більше трьох) і додається до підсумкового контролю з тієї чи іншої дисципліни в кінці семестру.

Однією з форм контролю самостійної роботи в позааудиторний час є спільна робота викладача й студента з організації наукових досліджень, є робота над курсовими та дипломними проектами.

Найбільш дієвою формою контролю за самостійною роботою є індивідуальні співбесіди, які можна проводити як на заняттях, так і в позааудиторний час. Вони використовуються, коли студент пропускав заняття, отримав незадовільну оцінку, має слабку загальну підготовку або ж хоче поглибити свої знання з тієї чи іншої теми. У такому разі він отримує індивідуальне завдання, а викладач періодично контролює його виконання.

Однією з форм контролю є письмові завдання. Серед них – контрольні роботи: підсумкові, проміжні. Ця робота дає змогу контролювати студентів протягом семестру.

Висновки. Отже, самостійна робота включає в себе такі складові, як самонавчання – процес самостійної освіти без участі викладача, самоосвіта – оволодіння знаннями, уміннями та навичками самостійно, власне самостійна робота – засіб активізації пізнавальної діяльності та розвитку логічного мислення.

Література

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М. Алексюк. – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.
2. Педагогічна майстерня сучасного вчителя: теорія і практика : підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів / [Т.Ф. Бельчева, С.С. Ізбаш, М.В. Елькін та ін.]. – Мелітополь : ММД, 2010. – 364 с.
3. Дичківська І.А. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.А. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слєпкань – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
5. Симонок В.М. Вчимося працювати самостійно / В.М. Симонок // Вивчаємо українську мову і літературу – 2006. – № 12. – С. 2–5.
6. Щербина В. Урізноманітнення форм занять як засіб активізації самостійної творчої діяльності учнів / В. Щербина // Укр. мова і літ. в шк. – 1990. – № 2. – С. 6–8.

МОСТОВА А.О.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність проблеми формування творчого потенціалу вчителів іноземних мов інтенсивно зростає у зв'язку з інтеграцією України до європейського співтовариства, що посилює необхідність громадян володіти іноземними мовами. Це значною мірою підвищує попит на вчителів іноземних мов, які здатні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, підходити нестандартно і в найбільш ефективний спосіб до вирішення навчально-виховних завдань, формувати творчу особистість учнів.

Використання активних методів і форм навчання набуває подвійного значення: по-перше, творчий стиль діяльності викладачів практичних мовних дисциплін значно стимулює розумову активність студентів, розвиває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої мовленнєвої

діяльності іноземною мовою; по-друге, вчителю, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, успішно реалізувати його в педагогічній праці.

Проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Богоявленська, М.О. Лазарєв, В.О. Моляко, М.М. Поташник, Н.Ю. Посталюк); дослідження ефективних шляхів і методів професійного становлення вчителя (О.О. Абдулліна, Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, І.П. Підласий, С.О. Сисоєва, Р.П. Скульський, В.О. Сластьонін); формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І.М. Богданова, Є.П. Голобородько, О.В. Волошенко, Л.П. Кадченко, Л.А. Михайлова, Г.О. Нагорна); формування професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов як основи педагогічної майстерності (Л.В. Ананьєва, В.В. Баркасі, О.Б. Бігіч, Н.С. Мартинович, Г.В. Мельниченко, Ю.І. Пассов, О.С. Полат, В.В. Сафонова, Т.Ю. Тамбовкіна).

Водночас, як засвідчує аналіз літературних джерел, у педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені розвитку творчого потенціалу фахівців цієї галузі, не розроблено модель його формування засобами інноваційних технологій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування методики, спрямованої на формування творчого потенціалу майбутніх учителів англійської мови.

На нашу думку, творчий потенціал учителя іноземних мов є інтегративним утворенням, сукупністю пов'язаних у систему природних та набутих якостей, що виявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дають змогу фахівцю нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості вихованців, набуття ними найбільш ефективним способом максимального результату в навчанні. Специфіка творчого потенціалу учителів іноземних мов полягає в домінації комунікативних здібностей як одного зі складових творчого потенціалу особистості вчителя.

Нами було виокремлено педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Перша з них – забезпечення професіоналізації занять з практики усного і писемного мовлення студентів на початковому етапі навчання, на необхідності якої постійно наголошували провідні методисти (Л.В. Ананьєва, Є.І. Пассов, Є.І. Рогов, Т.Ю. Тамбовкіна). Її реалізація забезпечує ефективне формування творчого потенціалу спеціалістів-філологів. Виявлення і впровадження умов, що сприяють професіоналізації заняття з УПМ на початковому етапі навчання, надають можливість підвищувати рівень розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів іноземних мов. Організація професійної орієнтації при навчанні іноземної мови (далі – ІМ) на початковому етапі передбачає її здійснення в безпосередньому зв'язку з усвідомленням студентами самого процесу ово-

лодіння ІМ, що можна розглядати як один із провідних засобів наближення процесу навчання студентів до структури їхньої майбутньої професійної діяльності.

Друга педагогічна умова – залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи – реалізується через використання на заняттях з практики усного і писемного мовлення основ методу проектів. Метод проектів, як визначають методисти (Е.С. Полат, Т.Ю. Тамбовкіна, В.В. Тітова та ін.), є одним з найбільш ефективних у сучасній дидактиці, що реально здійснює розвиток професійної автономії майбутніх учителів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, їхньої професійної творчості. Зазначений метод є насамперед способом досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, що завершується цілком реальним результатом.

З-поміж дидактичних підходів зазначений метод включає: активну участь студентів групи у плануванні й побудові навчального процесу; розбудову організації навчання на ґрунті самостійної науково-пізнавальної діяльності; перевагу групової діяльності на засадах навчання в співробітництві.

Рівень методичної майстерності вчителя формується, розвивається та вдосконалюється шляхом систематичних тренувань професійно-комунікативних умінь у навчальних умовах, що максимально імітують реальні професійні ситуації. Тому для більш ефективного формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов третьою педагогічною умовою було визначено активізацію імітаційно-педагогічної діяльності студентів на заняттях із практики мовлення.

Метою професійно-комунікативного навчання виступає активізація творчого підходу щодо володіння іноземною мовою як педагогічною спеціальністю, що передбачає формування творчого мислення фахівців, психологічної, лінгвістичної, теоретичної і практичної готовності до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до цього, завданнями професійно-комунікативного навчання є: аналіз педагогічного процесу; розвиток автономії студентів у прийнятті методичних рішень; формування критичної оцінки при аналізі й доборі навчального матеріалу; усвідомлення комунікативно-навчальної функції вчителя іноземної мови.

Професійно-комунікативне навчання передбачає добір і обробку студентами необхідної дидактичної інформації, аналіз попереднього емпіричного досвіду, пошук та накопичення методичної інформації, апробацію запланованих методичних і комунікативних дій, розробку наочності, роздаткового матеріалу. Такий тип навчання надає майбутнім фахівцям можливість перевірити свої сили у професійній діяльності, що, у свою чергу, позитивно впливає на ставлення студентів до професії вчителя, викликає інтерес до педагогічних, методичних проблем, прискорює опанування мистецтвом швидкого та ефективного вирішення навчально-виховних завдань, педагогічною культурою і творчим стилем діяльності, підвищує готовність до майбутньої педагогічної роботи.

Нами було визначено критерії і показники сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. З-поміж них: творчі здібності (комунікативні, дослідні, дидактичні, рефлексійні); творчі якості (цілеспрямованість,

наполегливість, ініціативність, здатність до міжособистісного спілкування, фантазія); особливості психіки (пам'ять, увага, творча уява, легкість асоціювання); мотивація (позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до нової інформації, до нестандартних дій).

У Харківському гуманітарно-педагогічному інституті було розроблено модель процесу формування творчого потенціалу майбутніх учителів, що містила компоненти творчого потенціалу, етапи його формування (професійно-орієнтувальний і професійно-формувальний), цілі, завдання і засоби реалізації означених етапів, основні аспекти професійної компетенції.

Забезпечення професіоналізації занять з практики усного і писемного мовлення студентів на початковому етапі навчання, залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи, активізація імітаційно-педагогічної діяльності студентів на заняттях із практики усного та писемного мовлення сприяють ефективності процесу формування творчого потенціалу.

У Харківському гуманітарно-педагогічному інституті формування творчого потенціалу вчителів іноземних мов здійснюється через упровадження в навчально-виховний процес основ методу проектів і професійно-комунікативного навчання на заняттях з практики усного і писемного мовлення, що передбачає пошукову діяльність студентів (добір додаткової інформації), їхню самостійну роботу з мовним матеріалом (складання творчих вправ, ігор, кросвордів), імітаційну педагогічну діяльність (розробка й проведення епізодів практичних занять, складання та перевірка контрольних робіт), дослідження проблем професійного характеру (проведення теоретико-методичних п'ятихвилин), розвиток рефлексії (аналіз виконаної групової та індивідуальної роботи).

Висновки. Педагогічними умовами формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов виступили: забезпечення професіоналізації занять з практики усного і писемного мовлення студентів на початковому етапі навчання, що здійснює формування творчого потенціалу спеціалістів-філологів; залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи; активізація імітаційно-педагогічної діяльності студентів на заняттях із практики мовлення.

Розглянуті в роботі питання не претендують на всебічне висвітлення проблеми формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Потребують подальшої розробки механізми дії застосування проектного навчання з елементами комунікативно-професійного принципу на заняттях з інших практичних (практична граматики, методика викладання іноземної мови у школі) і теоретичних дисциплін (лексикологія, стилістика, теорія перекладу) та в період педагогічної практики у школі.

Література

1. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, О. Шаповалова // Вища освіта України, 2006. – № 2. – С. 62–66.
2. Згуровський М. Шлях до суспільства, заснованого на знаннях / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2006. – № 2. – С. 177–194.

3. Іщенко Ю. Можливості громадянської освіти України та виховання толерантності / Ю. Іщенко, Є. Іщенко // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 4. – С. 8–113.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз, 1989. – 276 с.
5. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М. : Владос, 2001. – 336 с.
6. Рындак В.Г. Личность. Творчество. Развитие : учеб.-метод. пособ. / В.Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 2001. – 290 с.
7. Хмельковська С.В. Роль професійно-спрямованого навчання у розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів іноземних мов / С.В. Хмельковська // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2004. – Вип. 37. – С. 311–315.
8. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2008/polit34.html>.

ОСОВА О.О.

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА СЛОБОЖАНЩИНІ

Соціально-економічні перетворення в Україні визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до рівня професійної підготовки кадрів. Відтак, однією з важливих і складних проблем сучасної педагогічної теорії та практики вищої школи є організація навчально-пізнавальної діяльності студентів як основної умови успішного функціонування навчального процесу, стимулу до активної пізнавальної діяльності молоді.

У зв'язку з цим, виходячи з пріоритетних напрямів національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти, педагогічна наука в процесі пошуку варіативних систем і моделей підготовки майбутніх спеціалістів звертається до вивчення і творчого використання цінного історичного досвіду організації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів України другої половини XIX ст.

Інтерес до означеного періоду не випадковий, оскільки саме на цей час припадає інтенсивне формування соціальних інститутів тих держав, до складу яких входили українські землі. Це зумовило позитивні зміни в галузі системи вищої освіти, стимулювало розвиток дидактичної думки, зокрема, у напрямі створення теорії організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді на вітчизняному ґрунті.

Установлено, що взаємодія суб'єктів навчання є актуальною дидактичною проблемою. Так, педагогічні основи процесу пізнання в сучасних вищих закладах освіти досліджували українські й російські вчені: А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Волкова, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Коротяєва, В. Лозова, П. Підкасистий, І. Підласий, М. Пістрок, І. Прокопенко, М. Фіцула; процес управління навчально-пізнавальною діяльністю молоді відображено в наукових працях Є. Белкіна, Т. Дмитренко, Л. Клименко, Н. Тализіної, Ю. Щербаня; умови ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді розглядали

П. Автомонов, В. Буряк, Л. Петренко, М. Скаткін, А. Сорокін; форми і методи активізації навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в розробках Л. Аристової, М. Єнікєєва, В. Онищука, Н. Соколової, Л. Степашко, І. Харламова, Т. Шамової, В. Шморгун, В. Шуман, Т. Щукіної.

Окремі відомості з організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді опосередковано відображено в дослідженнях, монографічних виданнях з історії становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні таких науковців, як: Л. Ваховський, В. Вихрущ, Л. Вовк, О. Глузман, Є. Дніпров, М. Євтух, Л. Задорожна, С. Золотухіна, Є. Князев, В. Курило, М. Левківський, В. Луговий, Є. Луценко, В. Майборода, Н. Побірченко, С. Рождественський, Т. Стоян, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та інші.

Певною мірою цієї проблеми торкалися науковці в дисертаційних роботах, присвячених аналізу творчої спадщини персоналій другої половини ХІХ ст.: М. Пирогова (О. Горчакова, Б. Пазінич), С. Миропольського (М. Головкова, Л. Голубнича, Л. Журенко, О. Тишик), М. Сумцова (О. Кін), М. Корфа (І. Саяпіна, І. Шумілова), О. Єфіменко (О. Скаун) та інших.

Однак за безумовної важливості цих досліджень розробка витоків становлення проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів залишається недостатньою, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – з'ясувати витoki становлення проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді Слобожанщини, визначити особливості організації навчальної діяльності студентів у контексті розвитку дидактики вищої школи України у другій половині ХІХ ст.

У ході наукового пошуку доведено, що значні перетворення в усіх сферах суспільного життя, які відбулися в Російській імперії у другій половині ХІХ ст., спричинили демократичне реформування системи освіти, стимулювали розвиток дидактичної думки, пошук нових шляхів організації процесу навчання у вищій школі.

Дидактика в зазначений період характеризувалась інтенсивним процесом диференціації та інтеграції педагогічного знання, прагненням учених подолати її емпіричний рівень, обґрунтувати теоретико-методологічні засади педагогічної теорії. Дидактичні знання переосмислювались педагогами не тільки з огляду на існуючі гуманістичні цінності, а й на їхній власний досвід, світоглядні позиції, з опорою на дані суміжних наук (філософії, психології, фізіології), прогресивні ідеї зарубіжних педагогів, з якими вони були обізнані, а також на потреби шкільної та університетської практики. Зазначене вище давало змогу прогнозувати авторські підходи до визначення категоріального апарату дидактики.

Аналіз історико-педагогічної літератури [3–6; 7–10] дав змогу констатувати, що фундамент дидактики як науки, зокрема, в питаннях організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, було закладено вітчизняними вченими досліджуваного періоду, а саме: С. Гогоцьким, П. Каптеревим, С. Миропольським, М. Пироговим, П. Редкіним, К. Ушинським, П. Юркевичем та іншими.

У ході дослідження встановлено й розкрито їхній внесок у розробку теоретичних засад проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді. Справедливо вважаючи, що чітка організація навчального процесу забезпечить систематичні й міцні знання, сприятиме “саморозвитку” особистості, педагоги, вивчаючи природу пізнавального процесу, визначали його сутність.

Виявлено, що саме в досліджуваній період до наукового обігу було введено термін “організація” як струнке ціле, впорядкування певних дій [3]. У теорії й практиці вищої школи використовувались як тотожні поняття “організація навчально-пізнавальної діяльності”, “організація навчання”, “організація процесу навчання”, “організація освіти”. Перші спроби визначення сутності організації навчальної-пізнавальної діяльності студентської молоді належать українським філософам, педагогам С. Гогоцькому та П. Юркевичу, які розуміли її як упорядкування викладачем “внутрішньої діяльності” студентів.

Аналіз історико-педагогічної літератури з теми дослідження [7–9] свідчить, що в подальшому організація навчально-пізнавальної діяльності розглядалася як результат об’єднання діяльності викладача й студента, спрямованої на оволодіння знань репродуктивним і творчим способами (К. Ушинський); як педагогічна взаємодія викладача та студента, у ході якої педагог “допомагає і підтримує вихованця в процесі його саморозвитку” (П. Каптерев); як “правильна, жива, плідна постановка навчальної діяльності студентів” (Т. Локот); як “планомірна” безпосередня сукупність дій викладача і студента, спрямована на засвоєння знань останнім (О. Медведков).

Проведений науковий пошук дав змогу констатувати, що ідея організації навчально-пізнавальної діяльності студентів набула подальшого розвитку в педагогічній спадщині вчених Слобожанщини другої половини ХІХ ст. Усвідомлюючи необхідність “упорядкованої”, “чіткої”, “планомірної” організації процесу навчання, завдяки якій здійснюється “розвиток” і “вдосконалення” розумової діяльності суб’єктів навчання, Д. Багалій, Ф. Буслаєв, М. Лавровський, М. Максимейко, І. Нетушил, М. Сумцов, П. Тимошенко, М. Халанський та інші прагнули до її розробки й удосконалення.

Особливістю поглядів учених Слобідської України в контексті дослідження було їхнє відстоювання організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на психологічних засадах. Наприклад, визначаючи її як системне впорядкування волі, відчуттів і пізнання, що студент засвоює шляхом розумового розвитку, вчені підкреслювали роль емоцій у процесі засвоєння знань і формуванні вмінь та навичок (І. Нетушил, М. Сумцов); важливість і доцільність пошуку шляхів стимулювання стійкого пізнавального інтересу в процесі навчання (І. Нетушил, П. Тимошенко).

У ході дослідження з’ясовано, що подальшого розвитку науковцями Слобожанщини набуло обґрунтування ролі і значення чіткої організації навчально-пізнавальної діяльності студентів не тільки у формуванні “розумових здібностей” особистості, а й у поглибленні й покращенні “морального життя” людини

(М. Халанський), у вихованні “дисципліни” й “упорядкованості” студентської молоді (І. Нетушил).

Заслугою педагогів Слобожанщини було те, що, погоджуючись із визначеними М. Демковим, О. Медведковим, С. Миропольським, П. Каптеревим, М. Пироговим, К. Ушинським умовами успішної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (керівна роль викладача в процесі організації навчання; застосування різноманітних методів, форм, прийомів навчання; здійснення систематичного контролю та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів; використання навчально-допоміжних установ у навчальному процесі) педагоги, вчені Слобідської України (О. Потєбня, І. Срезневський, М. Сумцов) особливу увагу приділяли обґрунтуванню не обхідності навчання рідною мовою як одній з найважливіших умов організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Вони аргументовано доводили, що навчання чужою мовою не відповідає розумовому складу особистості і деформує її психіку.

Аналіз історико-педагогічної літератури [1; 2; 8] дає змогу стверджувати, що значний внесок у контексті дослідження вчені Слобожанщини здійснили в розробку організаційних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності студентів (лекцій, практичних занять, семінарів, репетицій, співбесід, екскурсій). Доводячи роль і місце кожної з них у засвоєнні й систематизації, узагальненні знань, умінь і навичок, розкриваючи сутність і вимоги до їх проведення, вони залишили вагомі рекомендації щодо їх використання в практиці вищої школи: з урахуванням особливостей предмета, курсу (В. Грубе, В. Данилевський, О. Загоровський, М. Максимейко, І. Срезневський, В. Харцієв), методичного забезпечення (Д. Багалій, І. Леваківський, Д. Овсянико-Куликовський), стилю і рівня кваліфікації викладача (М. Лавровський, М. Протопопов, М. Сумцов).

Своєрідність поглядів науковців Харківщини досліджуваного періоду виявилась і у визначенні способів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та формуванні рекомендацій щодо їх реалізації: створення позитивної емоційної атмосфери (І. Нетушил, М. Сумцов, П. Тимошенко), неординарна постановка мети і завдань занять (Д. Багалій, М. Протопопов); “співавторська”, “співтовариська” діяльність викладача та студента (Д. Багалій, М. Протопопов, М. Сумцов).

Характерним для освітньої позиції вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини було усвідомлення особливої ролі викладача як керівника навчально-пізнавальної діяльності студентів, розкриття сутності його організаторської функції (“правильно визначати мету навчання”, “давати керівні вказівки-рекомендації студентам”, “здійснювати власну допомогу”, “стимулювати й контролювати навчання”), а також розробка вимог до його особистості з високими морально-вольовими якостями та професійними знаннями й уміннями, належною педагогічною й методичною підготовкою. Значним досягненням учених-педагогів було також і визначення конкретних шляхів, заходів підвищення педагогічної майстерності викладачів: створення педагогічного семінару, де б викладались педагогіка, історична методологія, елементарна методика й демонструва-

лись студентам уроки, проведені кваліфікованими викладачами (Д. Багалій), відвідування занять провідних вітчизняних і зарубіжних професорів (М. Лавровський, В. Харцієв), ознайомлення зі спеціальною педагогічною пресою (М. Максимейко, О. Рославський-Петровський, М. Сумцов) тощо.

Фундаментальність, вираженість підходів педагогів, учених Слобідської України до організації навчально-пізнавальної діяльності зумовлена, як свідчить проведене дослідження, високим рівнем їхнього професіоналізму, прагненням побудувати вищу школу на засадах гуманізму, науковості, наочності, зв'язку з практикою; високою громадянською позицією (створення освіти, яка б не поступалась зарубіжній), а також опорою на наявні педагогічні концепції вітчизняних (Т. Локот, М. Пирогов, П. Редкін, К. Ушинський та ін.) і зарубіжних (Я. Коменський, д-р Фік, Фріман) педагогів.

Висновки. Отже, глибоко усвідомлюючи необхідність організації навчально-пізнавальної діяльності студентів для їхнього розумового і морального розвитку, провідні педагоги і відомі діячі вищої школи досліджуваного періоду визначали сутність зазначеної діяльності, сформулювали умови її ефективності.

Література

1. Багалей Д.И. Опыт истории Харьковского университета : в 2 т. (1802–1815 гг.) / Д.И. Багалей. – Х. : Тип. и литогр. М. Зимбельберга, 1893–1898. – Т. 1 – С. 405–484.
2. Буслаев Ф.И. Мои воспоминания / Ф.И. Буслаев. – М. : Изд-во В.Г. Фон-Бооля, 1897. – 387 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание : в 4 т. / В.И. Даль. – М. : АСТ, 2003. – Т. 2 (И–О). – С. 1131.
4. Демков М.И. О ходе урока и духе обучения / М.И. Демков // Педагогический сборник. – 1893. – № 8. – С. 141–156.
5. Миропольский С.И. Учебник дидактики / С.И. Миропольский. – СПб. : Тип. Глазунова, 1902. – Вып. I. Общая дидактика – 203 с.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов ; [сост. введ. ст. В.В. Смирнова ; АПН РСФСР ; Ин-т теории и истории пед-ки]. – М. : Педагогика, 1953. – 752 с.
7. Редкин П.Г. Современные педагогические заметки / П.Г. Редкин // Учитель. – 1863. – Т. III. – № 16. – С. 970–986.
8. Сумцов Н.Ф. Из университетской жизни / Н.Ф. Сумцов // Южный край. – 1909. – 511 с.
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский ; [редкол. А.И. Еголин и др. ; Ин-т теории и истории пед-ки]. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1949. – Т. 10. – 380 с.
10. Юркевич П. Курс общей педагогики с приложениями / П. Юркевич. – М. : Тип. И.Д. Сытина, 1869. – 404 с.

ПЕРЕПЬЛОТЧИКОВ Д.О.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЮСШ

У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Національному плані дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і

спорту, Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 рр. та інших нормативних документах одним із пріоритетних завдань держави назване збереження та зміцнення стану фізичного й психічного здоров'я дітей і молоді через розвиток дитячо-юнацького спорту. Проте на сьогодні частка дітей та молоді України віком від 6 до 18 років, які регулярно займаються в дитячо-юнацьких спортивних школах, становить лише близько 11,3% [5], що є явно недостатнім. Залученню більшої кількості дітей до занять спортом заважає ряд проблем, першорядною з яких є втрата системою ДЮСШ кваліфікованих адміністративних кадрів. Виходячи з вищесказаного, для подолання кризи в системі дитячо-юнацького спорту постає нагальна потреба в підготовці нового покоління керівників.

Аналіз наукових здобутків у галузі професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту показав, що, незважаючи на велику кількість праць, присвячених окремим аспектам підготовки до управлінської діяльності студентів факультетів фізичного виховання (О.С. Августимова [1], Л.В. Безкоровайна [2], Ю.М. Дубревський [3], А.А. Магрупова [4], С.О. Пронкіна [7], М.В. Прохорова [8] та ін.), вони не створюють необхідного підґрунтя для вироблення технології формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту до специфічної організаційної діяльності в ДЮСШ.

Метою статті є обґрунтування алгоритму формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ, а також його вираження у відповідній технологічній моделі.

При виконанні поставленого завдання ми спиралися на результати попередніх досліджень, згідно з якими, основою процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ мають стати такі теоретико-методичні умови:

- на загальному рівні: інтенсифікація навчального процесу через удосконалення існуючих дисциплін за рахунок взаємної інтеграції й модульної структуризації їхнього змісту; трансформація змісту навчання, його методів і засобів у контексті професійної діяльності в ДЮСШ; підвищення інтерактивності навчального процесу за рахунок інтенсифікації зворотного зв'язку між викладачами й студентами;

- на методичному рівні: розробка єдиної інноваційної програми формування готовності до організації діяльності ДЮСШ на основі модульного структурування й інтеграції змісту навчальних дисциплін “Вступ до спеціальності”, “Організація масової фізичної культури”, “Спортивно-педагогічне вдосконалення”, “Маркетинг у спорті”, “Спортивні споруди”, “Охорона праці”, “Професійна майстерність тренера”; попередня діагностика професійних схильностей і здібностей студентів; упровадження квазіпрофесійних активних методів навчання: ділових ігор, тренінгів, аналізу ситуацій; проведення виїзних тематичних занять; застосування дистанційних освітніх технологій: електронної пошти, а також дистанційного тестування знань за допомогою спеціального програмного забезпечення; спрямування виробничої практики на реалізацію набутих у ході процесу

формування готовності до організації діяльності ДЮСШ знань і вмінь в умовах, наближених до професійних.

На основі структурно-функціональної моделі готовності до організації ДЮСШ виділено такі завдання педагогічного процесу: формування готовності до кадрового менеджменту, готовності до адміністративної діяльності, готовності до господарської діяльності, готовності до організації спортивної роботи.

Розроблення педагогічних умов, а також формулювання завдань процесу дало змогу розпочати створення алгоритму формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ. При цьому ми керувалися такими міркуваннями:

1) очевидно, що придатність до будь-якого виду діяльності, у тому числі до діяльності спортивного менеджера, залежить від рівня розвитку необхідних особистісних якостей людини й може оцінюватися методом порівняння характеристик конкретного студента й відповідних професійних вимог (звісно, враховуючи його бажання). Зважаючи на це, перший етап процесу має бути зорієнтований на діагностику професійної придатності й виявлення очікувань щодо характеру подальшої професійної діяльності;

2) на наступній стадії процесу об'єктом зусиль має стати формування певних цільових установок, що дадуть змогу легше і більш усвідомлено сприймати дрібніші деталі майбутньої професійної діяльності;

3) метою чергової стадії має стати набуття студентами професійно-необхідних знань, які, у свою чергу, стануть фундаментом для здобуття відповідних умінь;

4) заключна стадія процесу формування готовності до організації діяльності ДЮСШ матиме на меті інтеграцію знань, умінь у контексті майбутньої професійної діяльності, творчу реалізацію накопиченого досвіду в умовах, наближених до реалій професійної діяльності.

На нашу думку, побудова процесу формування готовності до організації діяльності ДЮСШ за такою логікою дасть змогу більш точно підібрати відповідні методи на кожній його стадії. Керуючись викладеними міркуваннями, ми виділили в процесі формування готовності чотири етапи. Дамо характеристику кожному з них.

Завданням першого – *діагностичного* – етапу є виявлення й активація природних задатків до управлінської діяльності.

Основними методами цього етапу є діагностування розвитку професійно важливих якостей з наступним обговоренням результатів. Ці методи зосереджені в модулі “Діагностика професійних якостей” дисципліни “Вступ до спеціальності” (1-й семестр).

Очікувані результати етапу – виявлення найбільш здібних до управлінської діяльності студентів; формулювання методичних рекомендацій щодо їхньої освітньої траєкторії й складення плану індивідуального професійного розвитку; формування груп за напрямом спортивно-педагогічного вдосконалення.

Завданням другого – *ціннісно-формульовального* – етапу є формування професійно важливих цінностей, переведення управлінського досвіду кращих директорів і тренерів ДЮСШ в індивідуальний досвід студентів.

Методами етапу виступатимуть лекції-бесіди із кращими тренерами; виїзні тематичні заняття; написання творів-роздумів.

Педагогічний вплив під час цього етапу буде сконцентрований у модулі “Мета, зміст і перспективи професійної діяльності дитячого тренера” дисципліни “СПВ” (1-й семестр).

Результатом ціннісно-мотиваційного етапу очікується формування в студентів уявлення про сутність і особливості професії тренера й керівника ДЮСШ; засвоєння цінностей цієї професії; набуття професійно важливих установок; формування професійної ідентичності, а також підвищення активності в процесі формування готовності до організації діяльності ДЮСШ.

Базовий етап спрямований на набуття професійно необхідних знань, які у свою чергу, є фундаментом для набуття відповідних умінь.

Методами цього етапу виступають лекції-монологи, самостійна робота студентів із літературними джерелами – для розуміння основних професійно важливих положень через прийоми механічного й логічного запам’ятовування; аналіз ситуацій, ділові ігри, тренінгові вправи – для розвитку комунікативності, перцептивних, динамічних здібностей, креативності; застосування електронної пошти, дистанційне тестування знань за допомогою спеціального програмного забезпечення – для забезпечення зворотного зв’язку між студентами й викладачами; виїзні тематичні заняття – для переведення накопичених знань в уміння.

Формульовальний вплив на цьому етапі відбуватиметься з 2-го до 8-го семестру і зосереджений у модулях “Співпраця із тренерсько-викладацьким складом ДЮСШ”, “Підготовка та проведення змагань” (дисципліна СПВ); “Маркетинг персоналу” (дисципліна “Маркетинг у спорті”); “Експлуатація споруд” (дисципліна “Спортивні споруди”); “Комунікативно-артистична підготовка” (дисципліна “Професійна майстерність тренера”); “Профілактика травм і професійних захворювань” (дисципліна “Охорона праці”).

Результатом етапу очікується сформованість у студентів специфічних знань і умінь, що потенційно необхідні для організації діяльності ДЮСШ, а саме: сформованість знань, необхідних для комплектації штатів установи, мотивації й стимулювання колективу на своєчасне та якісне виконання планів спортивної школи, організації методичної та спеціальної підготовки тренерів-викладачів і методистів; готовність студентів до нагляду за якісним збереженням приміщень та споруд; розвиток комунікативних і артистичних умінь, необхідних для якісного контролю виконання планів колективом ДЮСШ; готовність до забезпечення виконання правил безпеки, вимог Закону про охорону праці, правил та норм виробничої санітарії та протипожежного захисту тощо.

Контрольно-систематизуючий етап має за мету інтеграцію знань, умінь, досвіду студентів у контексті організації діяльності ДЮСШ, творчу

реалізацію накопиченого досвіду в умовах, наближених до реальностей функціонування ДЮОШ.

Засобом досягнення мети етапу є виробнича практика в 8-му семестрі. Результатом етапу очікується “перенесення” набутих під час попередніх етапів новостворених у контекст майбутньої професійної діяльності.

Узагалі ж процес формування готовності до організації діяльності ДЮОШ ми розглядаємо як послідовне “накопичення” результатів кожного з етапів з 1-го до 8-го семестру.

Мету, завдання, педагогічні умови, етапи та очікуваний результат інтегруємо в технологічній моделі процесу формування готовності до організації діяльності ДЮОШ, яку розуміємо як уявлену подумки або матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження й здатна замінювати його так, що вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про цей об’єкт [4, с. 43; 6, с. 66].

Технологічну модель процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮОШ подано на рис.

Висновки. Таким чином, процес формування готовності до організації діяльності ДЮОШ має бути поетапним: від діагностики природних здібностей та формування професійно значущих установок через засвоєння теорії до самостійних спроб і практичного використання отриманих під час навчання знань, умінь і навичок. Ми припускаємо, що в разі впровадження розробленої моделі у майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту відбудеться формування не тільки особистісного сенсу майбутньої професійної діяльності, але й формування необхідних знань, умінь та навичок для організації діяльності ДЮОШ. Експериментальна перевірка цього припущення є завданням нашого подальшого дослідження.

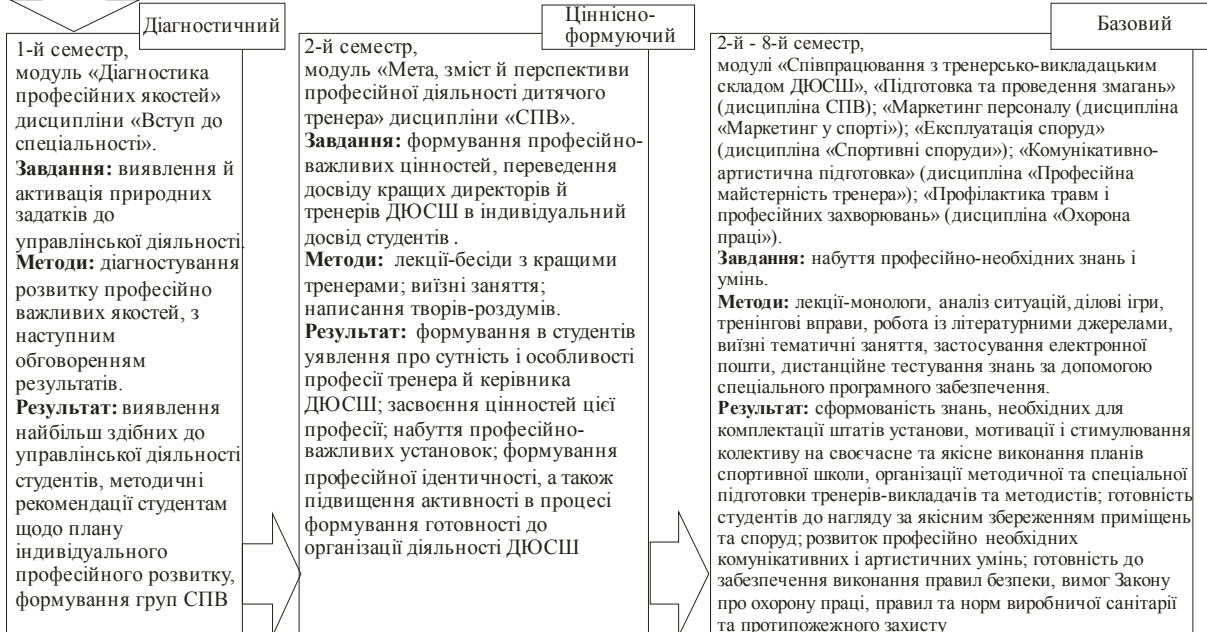
Мета:
формування готовності до організації діяльності ДЮСШ
майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту

Завдання:

Формування готовності до кадрового менеджменту	Формування готовності до адміністративної діяльності	Формування готовності до господарської діяльності	Формування готовності до організації спортивної роботи
--	--	---	--

Педагогічні умови:

на загальному рівні: інтенсифікація навчального процесу, через удосконалення існуючих дисциплін за рахунок взаємної інтеграції і модульної структуризації їхнього змісту; трансформація змісту навчання, його методів і засобів у контексті професійної діяльності в ДЮСШ; підвищення інтерактивності навчального процесу шляхом інтенсифікації зворотного зв'язку між викладачами й студентами	на методичному рівні: розробка єдиної інноваційної програми формування готовності до організації діяльності ДЮСШ на основі модульного структурування і інтеграції змісту навчальних дисциплін "Вступ до спеціальності"; "Організація масової фізичної культури"; "Спортивно-педагогічне вдосконалення"; "Маркетинг у спорті"; "Спортивні споруди"; "Охорона праці"; "Професійна майстерність тренера"; попередня діагностика професійних схильностей і здібностей студентів; впровадження квазіпрофесійних активних методів навчання: ділових ігор, тренінгів, аналізу ситуацій; проведення виїзних тематичних занять; застосування дистанційних освітніх технологій: електронної пошти, а також дистанційного тестування знань за допомогою спеціального програмного забезпечення; спрямування виробничої практики на реалізацію набутих під час процесу формування готовності до організації діяльності ДЮСШ знань і умінь в умовах, наближених до професійних
---	---



Контрольно-систематизуючий	8-й семестр, Виробнича практика у ДЮСШ. <p>Завдання: інтеграція знань, умінь, досвіду студентів в контексті організації діяльності ДЮСШ, творча реалізація досвіду в умовах, наближених до реальностей функціонування ДЮСШ</p> <p>Результат: «перенесення» набутих під час попередніх етапів новоутворень у контекст майбутньої професійної діяльності</p>
----------------------------	--

Результат:
готовність майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ

Рис. Технологічна модель процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ

Література

1. Августимова О.С. Методика формирования управленческой компетентности у студентов вузов физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Волгоград, 2004. – 182 с.
2. Безкоровайна Л.В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до впровадження технології спортивного менеджменту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Вікторівна Безкоровайна. – К., 2009. – 220 с.
3. Дубревський Ю.М. Управлінська компетентність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Ю.М. Дубревський // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2008. – № 6. – С. 91–93.
4. Магруппова А.А. Организационно-педагогические условия формирования у студентов вузов физической культуры готовности к управленческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Альбина Аркадьевна Магруппова. – Челябинск, 2000. – 152 с.
5. Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту: новини 20 листопада 2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk/publish/article>.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый – М. : Владос, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Пронкина С.А. Решение задач профессионального самоопределения будущего специалиста по физической культуре и спорту в условиях специализированного образовательного комплекса “Школа – ДЮСШ – Университет” : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.А. Пронкина. – Южно-Сахалинск, 2002. – 191 с.
8. Прохорова М.В. Интегральная модель управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту / М.В. Прохорова // Региональные проблемы физической культуры и спорта : матер. науч.-практ. конф. – Омск, 1993. – С. 55–59.

ПЕТРИЧЕНКО Л.О.

ДИДАКТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Зростання вимог до якості підготовки фахівців з вищою освітою висуває перед педагогічною наукою завдання збагатити навчально-виховний процес чинниками, які базуються на застосуванні змісту, форм і методів навчання, що забезпечують інтенсивне залучення студентів до процесу оволодіння системою знань, формування вмій і навичок. На цій основі можна суттєво підвищити рівень самостійної творчої пізнавальної діяльності студентів, створити умови для більш повного й ефективного розвитку особистості майбутнього фахівця, наблизити його підготовку до вимог європейської освіти.

Виходячи із зазначеного вище, *метою статті* є розгляд студента як суб'єкта навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів (ВНЗ), обґрунтування необхідності формування пізнавальної активності студентів у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ, визначення дидактичного комплексу засобів стимулювання пізнавальної активності студентів.

Проблеми розвитку ініціативної особистості, активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання знайшли відображення ще у працях давньогрецьких філософів Арістотеля, Сократа, Платона, педагогів-класиків І. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського. За останні роки різні підходи до вирішення проблеми формування пізнавальної самостійності та активності в дисертаційних дослідженнях обґрунтовували А. Аврамчук, С. Головань, Н. Дидусь, С. Кашин, С. Кушнірук, Т. Лазарева, В. Лозова, Н. Литвиненко, С. Марченко, Р. Олійник, Г. Остапенко, Л. Райко, В. Тюріна та інші вчені.

Проте, незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених дослідженню пізнавальної активності особистості, аналіз практики підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ переконує в недостатній ефективності панівного в навчально-виховному процесі й сьогодні традиційного типу навчання щодо підвищення активності студентів через притаманний йому інформаційно-догматичний метод організації викладання. Суперечності між вимогами, що постають перед фахівцями в сучасних умовах, та рівнем їх готовності до професійної діяльності, між потребою особистості в освіті та можливостями освіти задовольнити цю потребу, вимагають утвердження нових підходів до організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ для вирішення проблеми стимулювання пізнавальної активності молоді під час навчання.

На основі аналізу праць учених (Л. Виготський, В. Лозова, С. Рубінштейн, Г. Троцько та ін.) навчання студента ми можемо розглядати як складний процес реалізації навчальної діяльності, у якій відбувається контрольоване засвоєння когнітивного і соціально-професійного досвіду (насамперед, у вигляді інтелектуальних операцій і теоретичних понять), необхідних способів дій, які реалізуються через уміння.

Виходячи з аналізу психологічних досліджень (М. Гамезо, Р. Гурін, І. Кулагіна, Л. Орлова, Т. Осипова, Є. Петрова, А. Семенова, Л. Фридман), можемо стверджувати, що навчання як пізнавальна діяльність має психологічну структуру, а його успішність залежить від активності того, хто навчається. Студент – суб'єкт навчання тоді, коли працює на вищому рівні активності, здатний ініціювати й здійснювати пізнавальну діяльність і брати на себе відповідальність за свої дії.

Виходячи із зазначеного вище, у сучасному тлумаченні специфіки навчання підкреслюється не стільки наявність взаємодії викладача та студентів, скільки якість такої взаємодії, а саме: вмiла організація і стимулювання активної пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Саме активна взаємодія (і безпосередня, і опосередкована) викладача (вчителя) зі студентами (учнями) є, на думку багатьох дослідників (А. Есаулов, І. Лернер, В. Паламарчук, О. Савченко, І. Харламов та ін.), визначальною в розкритті сутності навчання.

Активність слід розуміти як виявлення перетворювального, творчого ставлення індивіда до об'єктів пізнання, що передбачає наявність таких компонентів активності, як вибір підходу до об'єктів пізнання, постановка після вибору

об'єкта мети, завдання, яке необхідно виконати, перетворення об'єкта в подальшій діяльності. “Активність пізнання, – як зауважує Л. Арістова, – варто розуміти як вияв творчого ставлення особи до об'єктів пізнання, що поєднані зі змінами в його свідомості” [1, с. 30].

Пізнавальну активність як “творення особистості, яке виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність студента в пізнавальному процесі”, розглядає Т. Щукіна [8, с. 116].

Пізнавальна активність дитини, на думку Л. Данилової [3, с. 18–20], – це її внутрішня готовність (прагнення і здібність) до пізнання, до подальшої участі в напруженій розумовій та практичній діяльності у процесі оволодіння знаннями, уміннями і навичками та виявлення самостійності й творчого підходу до вирішення навчальних завдань та ін.

Активність передбачає самодіяльність людини, вибір об'єктів, засобів, форм діяльності, що виявляється у визначенні оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети.

Пізнавальна активність – це ініціативне, дієве ставлення студентів до навчання, виявлення ними інтересу, самостійності в мисленні, а також енергійності і наполегливості у виконанні пізнавальних завдань.

Таким чином, на підставі аналізу наукової літератури можемо узагальнити, що пізнавальна активність є складною властивістю суб'єкта, яка, на думку вчених [4, с. 73–80], інтегрує важливі якісні характеристики його пізнавальної діяльності: пізнавальну самостійність, ініціативність, а також повноту і мобільність його знань, умінь і навичок, що формуються в цьому процесі.

На жаль, пізнавальна активність студентів у процесі навчання у вищій школі може гальмуватися рядом чинників. Серед них важливе місце займають суб'єктивні (пасивність особистості, характерологічні особливості студентів та викладачів, лінь, апатія та інші негативні стани особистості), що є причиною неуспіху в навчанні.

На думку Ю. Бабанського, причини невстигання у навчанні можна розподілити на домінуючі і супутні, а також на причини внутрішнього (щодо студентів) плану, тобто такі, що пов'язані з дефектами внутрішньої основи реальних навчальних можливостей, і зовнішнього (щодо студентів) плану, які викликані недоопрацюванням саме з боку викладачів. До причин внутрішнього плану можна віднести: а) проблеми з розвитку мислення та інших властивостей і якостей інтелекту студентів; б) нестачу знань, умінь, навичок через пропуски студента, його недоопрацювання навчального матеріалу з окремих предметів; в) негативне ставлення до навчання; г) недорозвиток вольових рис; д) неадекватна самооцінка [2, с. 192–209].

Проте серед чинників гальмування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у вищій школі є не тільки суб'єктивні, а й об'єктивні, зумовлені самою природою навчально-виховного процесу. Розглядаючи ці об'єктивні чинники гальмування студентської пізнавальної активності у навчальній діяльності, слід відзначити той факт, що традиційно вітчизняна вища школа орієнтувала студентів не на самостійне здобуття інформації, а на сприймання знань через викладача, що й зумовило переважно безініціативне, пасивне ставлення молодих людей до навчання.

В умовах сьогодення формування нової парадигми професійної підготовки вимагає більш цілеспрямованого впливу на студентів та посилення їх навчально-пізнавальної діяльності. Щоб засвоїти необхідні знання, уміння, навички, оволодіти усіма вимогами, студент має цілеспрямовано, свідомо вчитися, опанувати всі форми самоосвіти, щоб продовжувати працювати над собою і після закінчення ВНЗ, бо, на думку вчених (Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Дмитренко, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Харламов), освіченим фахівцем тепер вважається той, хто вміє самостійно здобувати знання протягом усього життя.

Педагогічною наукою накопичено значний досвід щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Однак відомі педагоги, психологи й дидакти мають різні погляди щодо стимулювання пізнавальної активності. Можна виділити два сучасних підходи до здійснення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Одні автори розглядають активізацію пізнавальних інтересів як діяльність студентів на окремих етапах навчального процесу за умов використання різноманітних форм і методів навчання (А. Вербицький, А. Вергасов, В. Перевозкіна, В. Рибальський, А. Смолкін та ін.).

Друга частина авторів вважає активний пізнавальний інтерес рисою особистості, тобто передбачають створення необхідних і достатніх умов, які сприятимуть підтримці активності студентів протягом всього освітнього процесу. Тоді пізнавальний інтерес набуває стійкого характеру і стає особистісною якістю студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності (Л. Аврамчук, Л. Богоявленська, І. Ільясов, О. Конопкін та ін.).

Кожен з цих підходів є доцільним і важливим. Незважаючи на наявність різних підходів до здійснення активізації навчально-пізнавальної діяльності, дослідники цієї проблеми погоджуються в одному, що активізація – це і процес, і результат стимулювання активності особистості студентів за рахунок знаходження оптимального співвідношення між традиційними та інноваційними педагогічними методами, організаційними формами й засобами в сучасній освіті. Використання обох підходів у діалектичній єдності дає змогу сформувати єдину точку зору на поняття сутності пізнавальної активності, яку необхідно розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат [7].

Доцільною є думка З. Слєпкань про те, “що активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формування навичок і вмінь, застосування їх на практиці. Це спрямування діяльності студентів на пошуки вдосконалення нових знань” [6, с. 64].

Важливим соціально-психологічним чинником, який створює освітнє середовище навколо студента, є побудова навчального матеріалу та форми навчально-виховної діяльності. Інтерес до наукової теорії як стійка особистісна освіта формується в тому випадку, якщо навчальний матеріал подається не в готовому вигляді, а набувається студентами в активній пізнавальній діяльності. Він повинен містити у

собі проблему, творче, пізнавальне завдання, що стимулює у студентів внутрішню суперечність між тим, що подано, що необхідно знайти в навчальному завданні, й тими знаннями, вміннями та якостями, які має у своєму розпорядженні майбутній фахівець. Подолання цієї суперечності є механізмом виникнення інтересу до знань і основою активної пізнавальної діяльності студентів в оволодінні наукою.

З метою стимулювання пізнавальної активності студентів звичні форми навчально-виховного процесу (лекція, семінарсько-практичне та лабораторне заняття, практикум) необхідно збагачувати інноваційними методами, прийомами, засобами, які доцільно об'єднувати у дидактичні комплекси.

Під дидактичним комплексом засобів (далі – ДКЗ) стимулювання пізнавальної активності студентів ми розуміємо об'єднання активних методів та прийомів навчання студентів, які створюють умови для досягнення ними пошуково-творчих рівнів пізнавальної активності.

Впровадження ДКЗ передбачає такі дії на заняттях з майбутніми педагогами:

- перетворення лекцій на інтерактивні, а саме: впровадження коротких запитально-відповідних співбесід зі студентами протягом лекції; проведення коротких підготовлених самостійно або під керівництвом викладача презентацій студентів у ході лекції, які б розкривали одне з питань, поставлених у ній; проведення коротких тестів на 5–10 хвилин, що демонструвало б розуміння студентами викладеного матеріалу, тощо;

- перетворення практичних занять/семінарів у так звані “майстерні”, тобто такі види занять, де студенти в ході обговорень, дискусій вирішують значущі проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань, а не лише опитуються за матеріалом, начитаним у лекціях;

- широке впровадження у практичні/семінарські заняття презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданнями викладача;

- широке впровадження рольових та ділових ігор;

- включення до навчального процесу як обов'язкової складової виконання студентами індивідуальних та групових коротко- та довгострокових (тривалістю до одного семестру) навчальних проєктів, які відображають практику роботи за фахом;

- проведення майстер-класів досвідченими педагогами на практичних/семінарських заняттях;

- широке використання мультимедійних засобів у процесі читання лекцій та проведення практичних/семінарських занять, електронних та різних видів опорних конспектів лекцій, надання студентам навчальної інформації на електронних носіях, інтернет-пошук як студентами, так і викладачами для цілей навчального процесу тощо.

ДКЗ має впроваджуватися у навчально-виховний процес поступово: спочатку діагностичні засоби, що забезпечують проведення первинної діагностики пізнавальної активності студентів; потім засоби, що забезпечують високий рівень пізнавальної активності студентів під час проведення семінарів, конкурсів, тренінгів, що сприяють набуттю студентами дидактично збагаченого соціального досвіду, формуванню мотивації до навчання і, як наслідок, пізнавальної акти-

вності; насамкінець – аналітичні, які забезпечують перевірку ефективності проведеної роботи, стимулюють рефлексію студентів та викладача.

Рівні пізнавального інтересу студентів великою мірою визначаються активністю їхньої позиції у навчальному процесі, використанням різних форм і методів навчання. У ході рольових ситуацій, пізнавальних та ділових ігор, вирішення професійних завдань, імітацій студент вивчає мету, конкретизує навчальні завдання, які впливають з неї, шукає оптимальні шляхи і раціональні способи їх вирішення, що ставить його в позицію інтелектуально активного учасника навчального процесу. Використання в навчальному процесі професійних завдань, ігор, рольових ситуацій та імітацій змінює позицію студентів з таких, що пасивно сприймають, на таких, що активно засвоюють навчальну інформацію, сприяє самореалізації особистості, тобто передбачає досягнення студентами особистісного успіху, перемоги, що веде до самовираження, самореалізації. Така різноманітність навчальної діяльності забезпечує максимальну активність студентів, збуджує інтерес до самостійної роботи й потребу в ній, відповідальне ставлення до своїх обов'язків, надає можливість випробувати себе в незвичних ролях, поставити себе на місце іншої людини, вийти за межі звичної соціальної та особистісної поведінки.

Створення проблемних ситуацій, вирішення проблем у навчанні відповідає сучасним вимогам психології та педагогіки навчання й розвитку студентів, оскільки сприяє формуванню самостійності та творчої активності. Активність виникає саме тоді, коли з'являється необхідність, яка спонукає людину до самодіяльності [5; 7]. Варто зауважити, що найважливішим засобом активізації пізнавальної діяльності студентів є раціональне поєднання дидактичної гри (рольова гра, вікторина, кросворд) і навчання; використання ситуативних завдань, що сприяють розвиткові самостійності й активності студентів у здобутті знань; самостійна робота, що сприяє актуалізації опорних знань.

У цілому проведений теоретичний аналіз дає підстави для **висновків**:

1. Провідну роль у вирішенні завдань професійної підготовки студентів, становлення особистості майбутніх фахівців відіграє процес навчання у вищій школі. Навчання студента ми будемо розглядати як складний процес навчальної діяльності, у якій відбувається контрольоване засвоєння когнітивного й соціально-професійного досвіду (насамперед, у вигляді інтелектуальних операцій і теоретичних понять), необхідних способів дій, які реалізуються через уміння.

2. Учіння як пізнавальна діяльність має психологічну структуру, а її успіхи залежать від активності того, хто вчиться. Студент – суб'єкт навчання тоді, коли працює на вищому рівні активності, здатний ініціювати й здійснювати пізнавальну діяльність і брати на себе відповідальність за свої дії.

3. Пізнавальна активність – це ініціативне, дієве ставлення студентів до навчання, виявлення ними інтересу, самостійності в мисленні, а також енергійності і наполегливості у виконанні пізнавальних завдань. Пізнавальна активність є складною властивістю суб'єкта, яка інтегрує важливі якісні характеристики його

пізнавальної діяльності: пізнавальну самостійність, ініціативність, а також повноту і мобільність його знань, умінь і навичок, що формуються в цьому процесі.

4. У навчанні студентів у ВНЗ ще й досі існують серйозні недоліки. Традиційно вища школа орієнтує студентів не на самостійне здобуття, а на сприймання знань через викладача, що й зумовлює переважно безініціативний стан особистості молодшої людини. Потрібно створювати майбутнім фахівцям умови для самостійного пошуку знань і набуття соціального досвіду в різних формах навчання.

5. Активність людини передбачає певний психологічний стан, який зумовлюється її потребами, мотивами, інтересами, вольовими процесами. Вони сприяють формуванню певних установок на необхідність набуття знань. Таким чином, компоненти пізнавальної активності (потреби, інтереси, мета, мотиви, воля) людини є тією основою, знання психологічних особливостей якої сприяє цілеспрямованій діяльності з формування активної студентів у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти. Особистість, реалізуючи певні потреби, інтереси в конкретній діяльності, виявляє ті чи інші свої якості, серед них – пізнавальну активність.

6. Вважаємо, що формуванню пізнавальної активності студентів у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ сприятиме впровадження спеціально розробленого дидактичного комплексу засобів. Під дидактичним комплексом засобів стимулювання пізнавальної активності студентів ми розуміємо об'єднання активних форм, методів, прийомів навчання студентів, які створюють умови для досягнення ними пошуково-творчих рівнів пізнавальної активності. Шляхами активізації навчання студентів є: перетворення лекцій на інтерактивні, практичних занять та семінарів у так звані “майстерні”; широке впровадження мультимедійних засобів, рольових та ділових ігор, презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданнями викладача; проведення майстер-класів досвідченими педагогами та ін.

Література

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника / Л.П. Аристова. – М. : Просвещение, 1968. – 139 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Аспект предупреждения неуспеваемости школьников // Избранные педагогические труды / [сост. Ю.К. Бабанский]. – М., 1989. – С. 192–209.
3. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність студентів / Л. Данилова // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 18–20.
4. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності студентів як педагогічна проблема / Р. Ігнатова // Вісник Львівського університету. – 2004. – Вип. 18. – С. 73–80. – (Серія педагогічна).
5. Лозова В.І. Пізнавальна активність студентів: спецкурс з дидактики : навч. посіб. для пед. ін-тів / В.І. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.
6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Знание, 1982. – 96 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ І СУТНІСТЬ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сенсом сучасної вищої освіти є становлення компетентного спеціаліста, який здатний вирішувати професійні завдання на високому рівні, відповідально діяти за фахом в умовах швидких змін у галузі науки і виробництва, вільно орієнтуватися у соціально-культурних обставинах.

Компетентнісний підхід до організації навчання у ВНЗ є гострою необхідністю і суспільною потребою сьогодення. Він має забезпечити формування та ефективного використання творчого потенціалу особистості, сприяти підвищенню її професіоналізму й конкурентоспроможності, посиленню її соціальної і професійної мобільності, розвитку інноваційного характеру мислення спеціаліста і його професійно-етичних переконань. У зв'язку із цим першочерговим завданням постає концептуальне переосмислення цілей, способів, принципів, змісту сучасного вузівського педагогічного процесу, створення педагогічних умов, які б гарантували суспільству отримання головного результату вищої освіти – професійно компетентного фахівця.

Питанням професійної компетентності, професійної культури, професіоналізму останніми роками приділяли значну увагу видатні представники психологічної та педагогічної наук. В. Аніщенко, С. Батищев, С. Гончаренко, І. Зязюн, К. Корсак, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Михайличенко, Ю. Нагірний, О. Овчарук, О. Романовський, Т. Сущенко, І. Тараненко, В. Тюріна, П. Третьяков, А. Хуторської, Т. Шамова, О. Щербаков, І. Ящук та ін. присвятили свої наукові праці певним питанням професійної компетентності у різних сферах вищої освіти. Але слід зазначити, що найбільш пильна увага приділялася формуванню професійних компетентностей випускників педагогічних та інженерних вишів. Ми бачимо своїм завданням вивчити й узагальнити цей досвід та на його основі визначити поняття професійної компетентності судноводіїв, адже у цій сфері вищої професійної освіти психолого-педагогічні здобутки майже відсутні.

Таким чином, *мета статті* полягає в розкритті сутності поняття “професійна компетентність” та визначенні основних рис професійної компетентності судноводія морського флоту.

У нашому дослідженні ми спираємось на такі теоретичні положення:

– з психологічного погляду *компетентність* (лат. *competens* – відповідний, здатний) – психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, які виходять із відчуття власної успішності й корисності, що дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [9, с. 203];

– *компетентності* в педагогіці є змістовими узагальненнями теоретичних і емпіричних знань, що подані у формі понять, принципів, концептуальних положень;

– *компетенції* – це узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання певного виду діяльності;

– *професійна компетентність* (лат. *profession* – заявляти своєю справою; лат. *compro* – добиватися, відповідати, підходити) – інтегральна характеристика ділових чи особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвід, достатні для здійснення цілі даного виду діяльності, а також його моральну позицію. Критерієм професійної компетентності є суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет у певній сфері знань (діяльності) [8, с. 383];

– *компетентнісний підхід* передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток базових і предметних компетенцій особистості; результатом такого процесу є загальна і професійна компетентності майбутнього спеціаліста. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Відповідно до мети нашого дослідження, проаналізуємо визначення професійної компетентності майбутнього фахівця, які знайшли відображення у наукових працях педагогів і психологів.

Н. Кузьміна професійну компетентність майбутнього вчителя розглядає як “властивість особистості”. Вона зазначає, що ця якість включає в себе сукупність умінь педагога як суб’єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань. У складі професійно-педагогічної компетентності науковець виділяє п’ять складових:

1. Спеціальна і професійна компетентність з предмета, що викладається.
2. Методична компетентність щодо способів формування знань та вмінь учнів.
3. Соціально-психологічна компетентність у межах процесу спілкування.
4. Диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів і здібностей учнів.
5. Аутопсихологічна компетентність у сфері гідності й недоліків власної діяльності та особистості [5, с. 60].

З погляду психологічної науки А. Маркова виділила в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя чотири блоки:

- а) професійні (об’єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- б) професійні (об’єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, які вимагає професія;
- г) індивідуальні особливості, що забезпечують оволодіння учителем професійними знаннями та вміннями” [7, с. 7].

І. Зязюн визначає професіоналізм як найвищий результат формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста. Професіоналізм особистості – це “достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рі-

вень розвитку професійної культури і самосвідомості. Професійна самосвідомість – це усталене ставлення до професії, що виявляється у системі мотивів, особистісних смислів і цілей” [3, с. 207].

У педагогічній літературі чимало інших трактувань поняття “професійна компетентність”, які можна навести як приклади наукового міркування над проблемою. Ця різноманітність і різноплановість зумовлюється інтегральною природою професійної компетентності й різними науковими підходами дослідників до її розгляду (особистісно-діяльним, системно-структурним, знаннєвим тощо).

Найбільш наближеним до поняття “професійна компетентність судноводія морського флоту” є поняття “професійна компетентність інженера” – обидві професії споріднені технічним характером фахової справи.

Отже, Т. Гура професійну компетентність інженера визначає як “цілісну сукупність знань, умінь і навичок, що необхідні для успішного виконання виробничих завдань та функцій, які обумовлені державними та галузевими стандартами. Професійна компетентність передбачає також наявність в інженера стратегічного мислення та креативності – психологічної готовності до активної участі в процесах цього розвитку, в забезпеченні конкурентоспроможності продукції та національної економіки” [1, с. 99].

О. Ігнатюк, досліджуючи технології формування професійно значущих якостей майбутніх інженерів, висвітлює такі види інженерної компетентності:

- “знаннєво-предметна (професійні знання);
- діяльнісна (знання про структуру соціального управління, організаційно-управлінська);
- комунікативна (вміння, що пов’язані зі здійсненням соціальних і професійних контактів);
- емоційна (психологічні основи роботи за відсутності конфліктів);
- особистісна (сукупність знань та уявлень людини щодо самої себе, знання своїх сильних і слабких сторін як професіонала й особистості);
- творча (евристика);
- індивідуальна (володіння прийомами самореалізації, готовність до професійного зростання, наявність стійкої професійної мотивації” [4, с. 76].

Як бачимо, у галузі педагогіки вищої інженерної освіти також ведеться жвава полеміка щодо більш ємного трактування поняття професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

Чорноморський флот має більш ніж тисячолітню, багату на героїчні події історію. Відродження морського флоту на національному рівні є стратегічним для нашої держави завданням, однією з причин необхідності перегляду сучасної професійної підготовки майбутніх капітанів, штурманів, механіків та інших працівників українського флоту саме з позиції компетентнісного підходу як умови формування професіоналів морської справи.

Для того, щоб найбільш об’єктивно і змістовно висвітлити особливості професійної компетентності судноводія сучасних кораблів, звернемося до аналі-

зу структури професійної діяльності майбутніх капітанів і на його основі визначимо їх професійні компетенції.

Кваліфікаційні стандарти і провідні документи галузі характеризують діяльність командира корабля досить детально. Ми окреслимо лише основні напрями професійної діяльності судноводія [2, с. 38].

1. Застосування технічних засобів корабля в навігації і плаванні: оволодіння методикою прийняття рішення на виконання поставленого завдання; чітке знання граничних морехідних якостей корабля, вміння їх використовувати; володіння способами і прийомами використання технічних засобів корабля; пошук нових прийомів дії корабля в різних умовах експлуатації й ін.

2. Судноводіння: вибір шляху судна в морі та забезпечення точного прямування вздовж цього шляху; визначення знаходження корабля; розрахунок і виконання маневрів щодо розходження з навігаційними небезпеками та іншими кораблями; розрахунок і виконання маневрів щодо встановлення швартових, якоря; знання й дотримання міжнародних і місцевих правил судноводіння тощо.

3. Підтримання судна в заданому рівні готовності: організація і проведення профілактичних оглядів і ремонтів матеріальної частини, її регламентних перевірок; контроль стану корпусу судна і забортних пристроїв; контроль термінів експлуатації технічних засобів, їх своєчасна заміна у разі потреби; організація ремонту матеріальної частини, яка вийшла з ладу; підтримання запасів технічних засобів і постачання на встановленому рівні тощо.

4. Підготовка і виховання екіпажу: організація на високому рівні підготовки кожного члена екіпажу до виконання робіт за фахом; підтримання “бойового” духу екіпажу, наслідування морських традицій флоту; забезпечення базових матеріальних і особистісних потреб членів екіпажу; формування з екіпажу колективу; організація конструктивних спільних дій різних підрозділів корабля й екіпажу в цілому; чітке розуміння кожним членом екіпажу завдання, яке вирішує корабель, і власного завдання у цьому процесі тощо.

5. Самоосвіта: уміння формулювати вимоги до нових знань; вивчення свого корабля, його переваг і недоліків; вивчення документів з використання технічних пристроїв судна; аналіз імовірно можливих ситуацій і пошук нових прийомів використання технічних засобів корабля; знання і використання основ соціальної психології, теорії колективу, формування духу екіпажу та ін.

6. Організація зовнішньої взаємодії: встановлення зв'язків із зовнішніми організаціями, портовими службами; вміння встановлювати особистісні контакти з іншими колегами по фаху; комунікативні навички спілкування тощо.

Загалом діяльність судноводія має соціотехнічний характер і є за своєю суттю управлінською. Умови професійної діяльності капітана корабля складні. Більшість рішень він приймає в умовах дефіциту часу й інформації, підвищеного ризику і відповідальності за судно та його екіпаж. Робочий день судноводія ненормований ні в морі, ні на березі – це зумовлює значні витрати нервової енергії і здоров'я.

Виникає питання, якими професійно важливими компетенціями має володіти особистість, щоб стати капітаном судна і виконувати свою професійну дія-

льність на високому професійно-компетентнісному рівні. Адмірал С. Макаров більше ніж сторіччя тому з цього приводу сказав таке: “Командир корабля повинен мати такі якості: характер, який включає хоробрість і холонокровність, розум, морське око, знання, здоров’я, справедливість” [6, с. 27]. Ми розглянемо це питання більш детально.

Отже, до професійно значущих якостей судноводія можна віднести такі:

- морські якості особистості (під ними розуміють вміння жити й управляти життєдіяльністю екіпажу за умови ізоляції від берега на рухливій платформі, забезпечуючи її внутрішню і зовнішню безпеку);

- професійні знання, уміння й навички з маневрування судна, забезпечення його навігаційної безпеки за будь-яких умов і обставин, використання його технічного забезпечення: комп’ютерних навігаційних комплексів, новітніх технологій судноводіння тощо;

- соціально-управлінські якості (управління екіпажем і його навчання; побудова внутрішніх і зовнішніх соціальних комунікацій; прийняття, реалізація і контроль виконання власного рішення, комунікативні навички спілкування та ін.);

- вміння виправдано ризикувати, чітке розуміння меж ризику і безпеки корабля;

- нестандартне мислення, системний підхід до справи, реалізація власного творчого потенціалу в професійній діяльності.

З урахуванням цього переліку професійних якостей майбутнього судноводія і на підставі вивченого наукового досвіду, що висвітлює багатогранність та інтегральну природу поняття “професійна компетентність”, визначимо такі види професійної компетентності судноводія: *професійно-кваліфікаційна, організаційно-управлінська, інформаційна, особистісна, творча, емоційно-вольова* – кожна з яких зумовлена структурою і фаховим змістом професійної діяльності капітана (штурмана) сучасного морського флоту, особливості якої ми зазначали вище.

Отже, під *професійною компетентністю судноводія морського флоту* ми будемо розуміти інтегральну сукупність мобільних професійно-кваліфікаційних, творчих, соціально-гуманітарних і особистісних компетентностей (якостей) майбутнього капітана, які детермінують його здатність і готовність до професійної діяльності в умовах підвищеної відповідальності та ризику, дають змогу отримувати у фаховій справі результати, які б відповідали вимогам науково-технічного прогресу, сучасних соціокультурних норм і системі аксіологічних орієнтирів суспільства.

Виконане дослідження дає підстави зробити такі **висновки**:

1. У науковій психолого-педагогічній літературі поняття “професійна компетентність” висвітлено досить змістовно у різних галузях вищої освіти (педагогічної, інженерної, математичної тощо), але комплексні дослідження особливостей і характерних рис професійної компетентності судноводіїв морського флоту в українському дискурсі відсутні.

2. Становлення морського флоту України – стратегічне питання для нашої держави. Тому дуже актуальним є питання формування його кадрового за-

безпечення на високому рівні професійної компетентності. Це передбачає необхідність упровадження компетентнісного підходу в педагогічні структури вищої морської освіти.

3. Основу професійної компетентності судноводіїв становлять соціальні очікування і вимоги щодо професійної діяльності майбутніх працівників морського флоту України та інших держав. Професійна діяльність капітанів, штурманів, механіків характеризується дуже складними умовами її здійснення, підвищеним ризиком і величезною відповідальністю. З аналізу професійних якостей майбутніх судноводіїв стає очевидним, що судноводіння – справа лише для тих, хто досягнув найвищого рівня професійної компетентності.

4. Професійна компетентність судноводія – це інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей майбутнього працівника морського флоту, які детермінують його здатність і готовність до професійної діяльності відповідно до вимог фахової кваліфікації, сучасних соціокультурних норм, досягнень науково-технічного прогресу.

Подальшого розвитку в дослідженні за означеною темою, на наш погляд, мають набути такі питання: висвітлення методологічних основ педагогічного процесу, орієнтованого на формування високого рівня професійної компетентності майбутнього судноводія; перегляд і новий зміст дидактичних принципів професійної освіти у вищому навчальному закладі за умови компетентнісного підходу до навчання; визначення психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх капітанів морського флоту України.

Література

1. Гура Т.В. Особливості структурної моделі професійної діяльності інженера / Т.В. Гура // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 19 (23). – Х. : НТУ “ХПІ”, 2008. – С. 95–101.
2. Довженко В. Сфера професійної діяльності и підготовка командира корабля / В. Довженко // Морской сборник. – 2010. – № 1. – С. 37–46.
3. Зязюн І.А. Філософія виховання особистості в процесі розбудови Української держави / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [за ред. В.Г. Кременя]. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 200–214.
4. Ігнатюк О.А. Технологія формування професійно значущих якостей у системі соціально-гуманітарної підготовки інженерів / О.А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2006. – № 4. – С. 75–84.
5. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьміна. – М. : Высшая школа, 1990. – 84 с.
6. Макаров С.О. Рассуждения по вопросам морской тактики / С.О. Макаров. – СПб. : Эльмор, 1997. – 235 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Профессиональная компетентность // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. С.Я. Батышева]. – М. : Профессиональное образование, 1999. – Т. 2. – 488 с.

ПОРОХ Д.О.

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Актуальність проблеми визначається сучасними завданнями оптимізації процесу адаптації студентів до навчальної діяльності в умовах перебудови системи вищої освіти, бо саме в цей момент студент перебуває у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю.

Адаптація як компонент професійної освіти розглядається на міждисциплінарному рівні з урахуванням філософського, психологічного, соціального та інших аспектів. Психологічні основи адаптації фахівців різних сфер діяльності досліджували Б. Ананьєв, А. Асмолов, Л. Буєва, Л. Виготський, О. Леонтєв, А. Маркова, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін. Значний внесок у розробку питань адаптації до професійної діяльності зробили Е. Зеєр, Е. Ковальов, Е. Ткаченко, Е. Климов, Н. Кузьміна та ін.

Адаптивним проблемам іноземних студентів, розробці спеціальних програм, спрямованих на надання допомоги іноземним студентам у прийнятті нової культури, соціуму, навчально-виховного середовища ВНЗ, значна увага приділяється у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних соціологів, соціальних психологів та педагогів (В. Антонова, М. Іванова, Н. Титкова, А. Корміліцин, О. Михайлова, О. Орехова, П. Сорокін, С. Шестопалова, А. Черч та ін.). Науковцями виявлено значний вплив віку студентів, рівня їх освіти, соціального статусу на ефективність адаптації (Н. Іконнікова, І. Лілієнталь, А. Суригін), особливості соціокультурної адаптації та фактори, що ускладнюють зазначений процес (Т. Стефаненко та ін.), психологічні реакції (зокрема, “культурний шок”) людини у процесі адаптації до нового соціокультурного середовища (С. Бокнер, К. Оберг, Г. Триандіс та ін.), специфіку взаємодії представників різних культур у процесі вирішення спільних завдань, міжкультурного спілкування, причини непорозумінь, конфліктних ситуацій у процесі спілкування (У. Кім, Л. Зазуліна, Е. Зеєр, В. Куніцина, О. Морозов, П. Сміт та ін.).

Спираючись на здійснений аналіз наукових праць, дослідження процесу адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ, передбачаємо, що для успішної адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України потрібно створити та забезпечити такі соціально-педагогічні умови: реалізація в навчально-виховному процесі особистісно-орієнтованих технологій навчання як адаптаційних засобів; організація психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів; створення полікультурного освітнього про-

сторю як особливого соціально-педагогічного середовища, спрямованого на організацію міжкультурного діалогу, формування толерантних відносин. Ці умови було впроваджено у навчально-виховний процес медичного ВНЗ.

Метою статті є виявити на підставі зіставлення експериментальних результатів, їх кількісного і якісного аналізу ефективність реалізації соціально педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України.

Упровадження розроблених соціально-педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання у медичному ВНЗ у практику роботи вищих навчальних закладів здійснювали в ході формувального етапу експерименту, що проходив у 2008/2010 навчальних роках у Луганському державному медичному університеті. Респондентами були студенти першого курсу спеціальності “Лікувальна справа”. Формувальний етап педагогічного експерименту характеризувався варіюванням соціально-педагогічних впливів на студентів різних груп та порівнянням результатів цього впливу з метою оцінювання правильності наших припущень щодо ефективності соціально-педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання у медичному ВНЗ.

Формувальний етап експерименту проходив у трьох варіантах. Було обрано три експериментальні групи, в кожній з яких були реалізовані соціально-педагогічні умови. У групі E_1 (93 особи) – було реалізовано всі три умови. Друга експериментальна група E_2 (96 осіб) відчула реалізацію першої та другої умов. E_3 (92 особи) – студентський колектив, для якого було реалізовано лише третю умову. Контрольна група K (97 студентів) працювала за традиційною навчальною програмою і процес адаптації до навчання у вищому медичному закладі відбувався стихійно. Для участі в експерименті було залучено 28 викладачів Луганського державного медичного університету.

Опишемо процедуру та етапність виявлення рівнів адаптованості іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України.

Перш за все необхідно було виявити рівні адаптації в іноземних студентів до нового соціокультурного середовища (тест Л. Янковського [2]). Динаміку результатів, отриманих під час проведення констатувального й контрольного етапів експерименту, подано в табл. 1.

Якісний аналіз результатів за шкалою адаптованості показав, що майбутні медики вільно володіють знаннями щодо сутності “культурного шоку”, його об’єктивних причин; мають потребу в оволодінні знаннями українських соціальних норм, звичаїв, традицій. Значно зросла кількість студентів, у яких сформовано міцні, глибокі й дієві знання щодо мети навчання у ВНЗ, особливостей навчальної, самостійної діяльності, нових форм і методів навчання у медичному ВНЗ; добре обізнані щодо особливостей, характеру, змісту, умов організації навчального процесу в медичному ВНЗ (когнітивний критерій). Цьому сприяла реалізація особистісно орієнтованих технологій навчання у процесі вивчення навчальних дисциплін: методів ситуативного навчання, діалогічних методів навчання, вирішення проблемних ситуа-

цій, ігрових методів; проведення для іноземних студентів бесід, диспутів, дискусій, спрямованих на оволодіння знаннями щодо взаємозв'язку різних культур; сутності культурного шоку, його об'єктивних причин та шляхів подолання; українських соціальних норм, звичаїв, традицій; особливостей, характеру, змісту, умов організації навчального процесу медичному ВНЗ; форм і методів навчання у медичному ВНЗ. Як свідчать дані табл. 1, найбільші позитивні зрушення відбулися у групах E₁ та E₂. Аналізуючи динаміку рівнів, констатуємо стрибкоподібність у результатах: найбільший приріст становив 32,2% (E₁), 29,1% (E₂), найменший – 24,0% (E₃), 3,1% (K). Значно збільшилась кількість студентів, які мають середній рівень знань. Це відбулося за рахунок переходу студентів з низького рівня, значення якого суттєво знизилось у кожній групі, що свідчить про дієвість упровадження соціально-педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання у медичному ВНЗ.

Таблиця 1

Показники рівня адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного середовища (тест Л. Янковського), %

Групи респондентів	Рівень адаптації					
	високий		середній		низький	
	Етапи експерименту					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Шкала адаптованості						
E ₁ (93)	10,8	43,0	47,3	49,5	41,9	7,5
E ₂ (96)	11,5	40,6	45,8	39,6	42,7	19,8
E ₃ (92)	8,6	32,6	45,7	34,8	45,7	32,6
K (97)	9,3	12,4	42,3	46,4	48,4	41,2
Шкала інтерактивності						
E ₁ (93)	9,7	45,2	47,3	49,5	43,0	5,3
E ₂ (96)	9,4	38,5	45,8	48,0	44,8	13,5
E ₃ (92)	9,8	31,5	45,7	47,8	44,5	20,7
K (97)	9,3	14,4	46,4	48,5	44,3	37,1

Суттєві зміни отримано за шкалою інтерактивності, яка свідчить про те, наскільки студенти здатні самостійно, систематично здійснювати спілкування мовою країни перебування, встановлювати необмежені міжособистісні відносини з викладачами й студентами, дружні зв'язки з місцевими мешканцями, друзями (соціокомунікативний критерій). Якщо за попередніми результатами експерименту від 9,3 до 9,7% студентів було віднесено до високого рівня, то в кінці формувального етапу експерименту таких студентів стало 14,4% в контрольній групі, від 31,5 до 45,2% – в експериментальних групах. Суттєве зменшення кількості студентів відзначено на низькому рівні – від 43,0–44,8% до 5,3–37,1%. Це відбулося за рахунок переходу їх на більш високі рівні через зростання самостійності, більш вільне спілкування мовою країни перебування, розширення міжособистісних відносин з викладачами й студентами, дружніх зв'язків з місцевими мешканцями, друзями; залучення першокурсників до позанавчальної діяльності, що сприяло розширенню спілкування зі старшокурсниками, які своїм прикладом,

допомогою, своєрідним патронуванням допомагали прискорити процес адаптації; участь студентів у ситуаційно-рольових іграх, спрямованих на розвиток їх здатності діяти у соціально-побутових, професійно спрямованих ситуаціях. Упевнені, що реалізація особистісно орієнтованих технологій підтримки забезпечила діалогічне спілкування іноземних студентів з куратором, однокурсниками; формування в них стійких стереотипів поведінки; “включення” механізмів самовиховання, саморозвитку як рушійних сил їх особистісного й професійного становлення.

Важливим для нас складником соціокомунікативного критерію був рівень сформованості толерантності іноземних студентів, який визначався за допомогою тесту “Наскільки Ви толерантні?” [5]. Динаміку результатів, отриманих під час проведення констатувального й контрольного етапу експерименту, подано в табл. 2.

Таблиця 2

Показники рівня сформованості толерантності іноземних студентів, %

Групи респондентів	Рівень сформованості мотивації					
	високий		середній		низький	
	Етапи експерименту					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Е ₁ (93)	12,9	51,6	54,8	38,7	32,3	9,7
Е ₂ (96)	12,5	45,8	55,2	35,4	32,3	18,8
Е ₃ (92)	14,1	34,8	59,8	41,5	26,1	23,7
К (97)	11,3	13,4	55,7	48,5	43,0	38,1

Аналізуючи дані табл. 2, необхідно зазначити, що в усіх експериментальних групах відбулася стрибкоподібна зміна показників сформованості толерантності іноземних студентів.

У кожній експериментальній групі зросла кількість студентів на високому рівні: Е₁ (з 12,9 до 51,6%); Е₂ (з 12,5 до 45,8%); Е₃ (з 14,1 до 34,8%). Найбільші зрушення відбулися у групі Е₁ (приріст 38,7%), де були реалізовані тренінги “Культурний асимілятор”, “Презентація субкультур”, “Як будувати стосунки з іншими?”, які виявилися інформаційно насиченими, викликали емоційні переживання, стимулювали діяльність, спрямовану на піклування про людину й особисте вдосконалення, джерело толерантних відносин – діяльність заради блага інших людей; був застосований метод симуляції (гра “Різні культури”, “За столом переговорів”). Є помітна позитивна динаміка і на низькому рівні: Е₁ (з 32,3 до 9,7%); Е₂ (з 32,3 до 18,8%); Е₃ (з 26,1 до 23,7%). Аналіз свідчить про те, що було обрано ефективні засоби, що сприяли формуванню у студентів відкритості до сприймання “інакшості”, вчили їх відмовлятися від стереотипів, виховувати в них готовність змінювати свої погляди щодо іншої культури, свої особистісні якості тощо.

Звертаємо увагу на те, що в експериментальних групах відбулася стрибкоподібна зміна мотивації студентів.

Так, якщо на початку експерименту переважали мотиви вимушеності навчання та зовнішнього схвалення (бажання батьків, навчання разом з друзями,

не знали, що вибрати, престижність професії, незалежність, можливість кар'єрного зростання, поради старших товаришів тощо) та у деяких студентів були виявлені мотиви професійного спрямування – бажання реалізувати себе у цій професії, допомагати людям, спілкуватися з провідними фахівцями тощо), то наприкінці формувального етапу експерименту у студентів експериментальних груп превалювали мотиви саморозвитку у професії (стати всебічно розвинутим фахівцем, навчатися з використанням останніх досягнень медичної науки і практики тощо). У студентів контрольної групи мотиви майже не змінилися.

Динаміку зміни показників рівня сформованості **мотиваційно-вольового критерію** адаптованості [1; 3] у студентів контрольної та експериментальних груп наведено у табл. 3.

Таблиця 3

**Показники рівня сформованості у студентів
мотиваційно-вольового критерію адаптованості, %**

Групи респондентів	Рівень сформованості мотивації					
	високий		середній		низький	
	Етапи експерименту					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Е ₁ (93)	7,5	40,9	45,2	48,4	47,3	10,7
Е ₂ (96)	7,2	35,4	44,8	37,5	48,0	27,1
Е ₃ (92)	8,6	30,4	44,6	32,6	46,8	37,0
К (97)	8,2	12,4	45,4	47,4	46,4	40,2

Необхідно зазначити, що в усіх експериментальних групах спостерігаються значні позитивні зміни у рівні мотиваційно-вольового критерію адаптованості. У кожній експериментальній групі зросла кількість студентів на високому рівні: Е₁ (з 7,5 до 40,9%); Е₂ (з 7,2 до 35,4%); Е₃ (з 8,6 до 30,4%). Найбільші зрушення відбулися у групі Е₁ (приріст 33,4%). Є помітна позитивна динаміка і на низькому рівні: Е₁ (з 47,3 до 10,7%); Е₂ (з 48,0 до 27,1%); Е₃ (з 46,8 до 37,0%). Найбільша динаміка мотиваційно-вольового критерію адаптованості спостерігалася у групі Е₁, найменша – у контрольній групі.

Зміна мотивів спричинила запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості у різновидах навчально-виховної діяльності медичного ВНЗ, усвідомлення необхідності особистісної перебудови, що є важливим кроком в ефективній адаптації до навчання у ВНЗ.

Завдяки цілеспрямованій, поетапній реалізації у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованих технологій навчання як адаптаційних засобів відзначена й позитивна динаміка зростання показників діяльнісно-практичного критерію.

Виявлення даного критерію здійснювалося за допомогою експертів (кураторів (тьюторів), викладачів, що працюють зі студентами на початковому етапі навчання).

Щодо результатів діагностики, то дані табл. 4 свідчать, що середні показники вияву в іноземних студентів активності та зацікавленості вузівськими формами та методами навчальної, комунікативної, дозвільної діяльності, соціальним й куль-

турним життям студентського товариства, яка здійснюється без додаткового зовнішнього впливу та виходить поза межі конкретних навчальних завдань з дисциплін; прагнення до підвищення рівня володіння російською (українською) мовою з метою оптимізації різноманітної міжкультурної комунікації; здатності до самостійної організації процесу адаптації на констатувальному етапі експерименту в усіх досліджуваних групах були подібні (у групі $E_1 - 2, 33$; $E_2 - 2,37$; $E_3 - 2,32$).

Таблиця 4

Рівні сформованості показників діяльнісно-практичного критерію адаптації студентів експериментальних груп (за оцінкою викладачів)

Показники діяльнісно-практичного критерію адаптації	Середньоарифметичні експертні оцінки показників діяльнісно-практичного критерію адаптації					
	констатувальний етап			контрольний етап		
	E_1	E_2	E_3	E_1	E_2	E_3
Активність і зацікавленість вузівськими формами та методами навчальної діяльності	2,42	3,12	2,67	3,81	3,32	2,81
Активність і зацікавленість вузівськими формами та методами комунікативної діяльності	3,21	3,52	3,64	3,99	3,89	3,46
Активність і зацікавленість вузівськими формами та методами дозвільної діяльності	2,42	2,12	2,05	3,64	2,68	2,47
Активність і зацікавленість соціальним життям студентського товариства	2,65	2,87	2,67	3,9	2,92	2,88
Активність і зацікавленість культурним життям студентського товариства	3,05	2,87	2,92	3,82	3,47	3,28
Студентська активність здійснюється без додаткового зовнішнього впливу	1,42	1,04	1,12	3,82	2,64	2,35
Студентська активність виходить за межі конкретних навчальних завдань з дисциплін	1,16	1,08	1,16	3,9	3,21	3,05
Прагнення до підвищення рівня володіння російською (українською) мовою з метою оптимізації різноманітної міжкультурної комунікації	2,42	2,47	2,34	3,64	3,45	2,89
Здатність до самостійної організації процесу адаптації	2,25	2,28	2,34	3,82	3,21	2,92
Середнє арифметичне	2,33	2,37	2,32	3,82	3,2	2,91

Контрольний етап дослідження виявив значну розбіжність кількісних показників (у групі $E_1 - 3,82$; $E_2 - 3,2$; $E_3 - 2, 91$). Максимальні зміни відбулися у групі E_1 , мінімальні – відповідно, у E_3 .

Було виявлено, що набули найбільшого розвитку: активність та зацікавленість вузівськими формами та методами комунікативної діяльності ($E_1 - 3,99$; $E_2 - 3,89$; $E_3 - 3,46$); активність та зацікавленість соціальним життям студентського товариства ($E_1 - 3,9$; $E_2 - 2,92$; $E_3 - 2,88$). Для нас важливими були зміни, які відбулися за показниками: студентська активність здійснюється без додаткового зовнішнього впливу; студентська активність виходить за межі конкретних навчальних завдань з дисциплін. Якщо на початку експерименту середньоарифметичні

експертні оцінки даних показників становили, відповідно, $E_1 - 1,42$; $E_2 - 1,04$; $E_3 - 1,12$ і $E_1 - 1,16$; $E_2 - 1,08$; $E_3 - 1,16$, то наприкінці відбулися стрибкоподібні позитивні зрушення: $E_1 - 3,82$; $E_2 - 2,64$; $E_3 - 2,35$ та $E_1 - 3,9$; $E_2 - 3,21$; $E_3 - 3,05$.

Наявний розрив у результатах пояснюється ефективністю дослідно-експериментальної роботи, а саме: реалізацією на практиці методів ситуативного навчання, діалогічних методів навчання, вирішення проблемних ситуацій, ігрових методів, що забезпечили зростання активності та зацікавленості іноземних студентів вузівськими формами та методами навчальної, комунікативної, дозвільної діяльності, соціальним й культурним життям студентського товариства.

Завершуючи в цілому визначення ефективності проведеного дослідження, ми здійснили загальний аналіз результатів, зробивши обчислення середньостатистичного значення за трьома рівнями адаптованості іноземних студентів-медиків до навчання у вищому медичному закладі України і порівняли отримані дані з даними констатувального етапу експерименту (табл. 5).

Таблиця 5

Динаміка рівнів адаптованості іноземних студентів-медиків до навчання у вищому медичному закладі України

Групи респондентів	Рівень адаптованості іноземних студентів-медиків до навчання у вищому медичному закладі України					
	високий		середній		низький	
	Етапи експерименту					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
E_1 (93)	10,8	45,2	48,4	51,6	40,8	3,2
E_2 (96)	11,5	40,6	49,0	46,9	39,5	12,5
E_3 (92)	10,9	34,8	48,9	50,0	40,2	15,2
К (97)	9,2	13,4	49,5	53,6	41,3	33,0

Аналіз результатів свідчить, що після проведення формувального етапу експерименту в кожній експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни щодо рівневої характеристики адаптованості іноземних студентів-медиків до навчання у вищому медичному закладі України.

Зазначимо, що найбільшу кількість студентів з високим рівнем адаптованості зафіксовано у тих групах, де за умовами експерименту були реалізовані всі три соціально-педагогічні умови (група E_1). Аналізуючи динаміку рівнів, констатуємо стрибкоподібність у результатах: найбільший приріст становив 34,4% (E_1), 29,1% (E_2), найменший – 4,2% (К).

Значно зменшилась кількість студентів, які мають низький рівень адаптованості. Це відбулося за рахунок переходу студентів з низького рівня, значення якого суттєво знизилися у кожній групі. Найбільші зміни зафіксовано у групах E_1 (-37,6%) та E_2 (-27,0%).

Експеримент вимагав виявлення наявності або відсутності специфіки прояву та розбіжностей у рівні адаптованості іноземних студентів усіх експериментальних груп.

Для більш ґрунтового порівняння рівнів адаптованості іноземних студентів-медиків до навчання у вищому медичному закладі України контрольної та експериментальної груп використовували статистичний критерій φ^* Фішера [4]. Результати розрахунків свідчать про статистично незначущу різницю між контрольною та кожною з експериментальних груп до експерименту (емпіричні значення критерію $\varphi_{емп}^* = 0,0689$; $\varphi_{емп}^* = 0,2222$; $\varphi_{емп}^* = 0,1511$ менші за критичне $1,64$; $\varphi_{емп}^* < \varphi^*_{критич}$), та, навпаки, статично значущу різницю між показниками кожної з експериментальних та контрольної групи після експерименту (емпіричні значення критерію $\varphi_{емп}^* = 5,95$; $\varphi_{емп}^* = 3,48$; $\varphi_{емп}^* = 2,9$ більші за критичне $1,64$; $\varphi_{емп}^* > \varphi^*_{критич}$). Відмінності у контрольній групі до та після експерименту виявилися статистично незначущими (емпіричне значення критерію $\varphi_{емп}^* = 1,197$ менше за критичне $1,64$).

Висновки. На основі зіставлення отриманих результатів, їх кількісного і якісного аналізу виявлено, що реалізація соціально-педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України привела до суттєвих статистично значущих змін у рівні адаптованості іноземних студентів.

Література

1. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 116 с.
2. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии : учеб. пособ. / Ю.П. Платонов. – СПб. : Речь, 2003. – 452 с.
3. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб., 2000. – 350 с.
5. Тест “Наскільки Ви толерантні”? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/list_1_9_493.doc.

ПРИХОДЬКО Т.П.

АКТУАЛІЗАЦІЯ МОТИВАЦІЇ НА ПЕДАГОГІЧНУ САМООРГАНІЗАЦІЮ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах сучасної кризи політичної, соціальної, наукової, культурної та інших сфер життєдіяльності українського суспільства, що передбачають бурхливі, стрімкі, глибинні кількісні та якісні зміни, особливе значення для особистісного та професійного розвитку викладача вищого навчального закладу набуває рівень розвитку його мотивації самоорганізації. Оскільки саме прагнення фахівця до постійного самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації в умовах внутрішньоособистісної та зовнішньої, соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, усталеність, відповідний рівень професійної компетентності, а з іншого – постійний професійний розвиток. Відтак, готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі як мета і результат його професійно-педагогічної підготовки має включати актуалізацію мотивації на педагогічну самоорганізацію.

Мета статті – визначити на основі принципів синергетичного підходу актуалізацію мотивації на педагогічну самоорганізацію викладача вищої школи та умови її ефективного розвитку.

Поняття “самоорганізація”, а зокрема “педагогічна самоорганізація”, почало використовуватись у педагогічних дослідженнях радянської доби для визначення одного з принципів організації навчального процесу. Самоорганізація як принцип чи процес досліджувалась педагогами і психологами у контексті вивчення організації навчальної діяльності чи організованості суб’єкта навчання. З появою праць з педагогічної синергетики термін “самоорганізація” набуває синергетичного підтексту, оскільки цей термін є ключовим у синергетичній терміносистемі і як складова увійшов до назви нової теорії – теорії самоорганізації.

Дослідження теорії самоорганізації знайшло своє відображення у працях як зарубіжних (В. Буданов, Т. Григор’єва, В. Данилов, М. Климонтович, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, І. Пригожин, Г. Рузавін, Г. Хакен, С. Харитонов, С. Хорунжий, Г. Шефер, Е. Янч та ін.), так і українських учених (О. Гура, І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, В. Лутай, Л. Малишко та ін.), які обґрунтували сутність і принципи розуміння різноманітних аспектів існування світу, природи та людини.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об’єктів висвітлено у працях Н. Вишнякової, П. Горбунової, А. Євтодюк, Л. Зоріної, С. Кульневича, Т. Левченко, Л. Новікової, В. Редюхіна, О. Чалого, С. Шевельової та ін.

Самоорганізацію як різновид діяльності досліджували вчені-психологи К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.

На нашу думку, педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності й самоуправління та спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності. Визначаючи педагогічну рефлексію компонентом педагогічної самоорганізації, ми вважали, що її значення спричинюється зверненням у внутрішню психологічну сутність майбутнього викладача вищої школи. Педагогічне рефлексивне ставлення студента до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, тому це є важливим фактором у конструюванні власного професійного “Я”. Другим компонентом педагогічної самоорганізації ми визначили професійну компетентність. Під час навчання в педагогічному університеті студент опановує не тільки загальнолюдський досвід пізнання та перетворення світу, а й привносить власне бачення і розуміння проблем, з’ясовує природу тих чи інших явищ, навчається взаємодіяти, впливати, змінювати тощо. Задля цього майбутньому вчителю необхідно оволодіти професійною компетентністю, яка передбачає розвиток і формування основних компонентів розумового досвіду. Ви-

значаючи самоуправління компонентом педагогічної самоорганізації, ми базувалися на твердженні про те, що це здатність людини управляти собою. Усвідомлення мети, завдань, продумування, відпрацювання та внутрішнє прийняття рішень з формування тієї чи іншої якості чи групи якостей, розробка принципів і правил особистої поведінки застосовується майбутнім викладачем для досягнення найвищого рівня у професійній діяльності. Самоуправління – процес творчий, пов'язаний з утворенням нового, зустрічю з незвичайною ситуацією, необхідністю пошуку нових рішень і засобів для досягнення поставленої мети.

Професійна самоорганізація, на думку сучасних учених (О. Бодальов, А. Деркач та ін.), є специфічним видом професійної діяльності викладачів, невід'ємною складовою їх професійної підготовки. Вона є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби розвинути в себе такі особистісні якості, які забезпечують успішність його професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. Отже, професійна самоорганізація – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [6, с. 250].

Прагнення до педагогічної самоорганізації є вторинним щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійної педагогічної самоорганізації є ставлення самого фахівця до вимог, що висунуті: якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх суперечностей між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та модельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне). Оскільки самоорганізація – процес неперервний, такий що діалектично розвивається, – уявлення фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу педагогічної самоорганізації, його тривалість протягом професійного життя особистості.

Педагогічна самоорганізація фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь і навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності [3].

Як відомо, мотиви навчання поділяються на зовнішні та внутрішні, де перші йдуть від педагогів, групи, суспільства і набувають форми вимог, указів, підказок чи навіть примусу, що часто-густо зустрічає внутрішній опір особистості. Внутрішні ж мотиви – це бажання здійснювати навчальну діяльність для се-

бе. Оскільки в системах, що самоорганізуються, основний фактор розвитку (внутрішній) – мотивація не може імперативно нав'язуватися студентам, бо для людини життєво важливо бути самовизначеною, незалежною, а не контролюваною зовні. Згідно з вищенаведеним, актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію має здійснюватись у різнобічній, активній діяльності, основою якої є внутрішні, іманентно властиві людині рушійні сили. Нашим завданням було зрозуміти ці сили студентів і допомогти пробудитися тим, які зможуть привести до ефективного результату в подальшій професійній діяльності.

Зустрічається визначення самоорганізації як діяльності і здатності особистості, пов'язаної з умінням організувати себе, які виявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку.

Висновки вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчать, що самоорганізація завжди спонтанна, залежно від переважання того чи іншого компонента. На особливу увагу заслуговує те, що в системах, які самоорганізуються, основний фактор розвитку є внутрішнім. Самоорганізація як обов'язкова умова розвитку не може бути нав'язана системі ззовні. Однак вона ініціюється зовнішніми впливами, які, разом з тим, не є визначальними. Ця властивість застосовна до будь-якої педагогічної структури, у зв'язку із чим її поняття одержують принципово нове й точніше трактування. Зокрема, виховання може бути розглянуте як процес самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, що потребують певної зовнішньої ініціації.

Внутрішні ресурси – це особистісні структури свідомості: критичність, мотивування, рефлексія, опосередкування, автономність й ін. Вони формують особистісний досвід створення власної картини світу. Феномен самоорганізації свідомості опосередковується процесами осмислення, переосмислення й певної дискредитації традиційного змісту педагогічної діяльності, а також осмислення її нових орієнтирів [11].

Таким чином, виходячи із синергетичного положення про самоорганізацію як процес, робимо висновок, що педагогічна самоорганізація – це процес синергетичного самоструктурування, самовпорядкування та самовдосконалення складових професійної компетентності педагога.

Власний практичний досвід допомагає нам дійти висновку, що центральною ланкою методу самоорганізації має бути педагогічний алгоритм, який зобов'язує викладача відкрити, захопити й спрямувати його на добротворчий шлях самотворення.

Як певний процес педагогічна самоорганізація викладача відбувається такими етапами.

Перший етап – самопізнання та прийняття рішення займатися педагогічною самоорганізацією. Самоорганізація – це складний процес визначення фахівцем власних здібностей та можливостей, рівня розвитку професійних якостей.

Вона відбувається за такими напрямками: а) самопізнання в системі соціально-психологічних відносин, в умовах професійної діяльності та вимог, які викладацька діяльність висуває; б) вивчення рівня професійної компетентності, що відбувається шляхом самоспостереження, самоаналізу власних вчинків, поведінки, результатів діяльності, самоперевірки у певних умовах професійної діяльності; в) самооцінка, що виникає на основі зіставлення набутих професійних знань, умінь, навичок та професійних якостей з вимогами професійної діяльності. На основі самопізнання, в результаті глибинного переживання внутрішньоособистісного конфлікту у фахівців виникає рішення займатися самоорганізацією, створюється модель майбутньої роботи над собою [3].

Другий етап – планування та визначення програми самоорганізації. Планування самоорганізації – це багатозначний процес, який пов'язаний з визначенням мети та завдань педагогічної самоорганізації як на перспективу, так і на певні етапи професійної діяльності фахівця; з визначенням основ, що організують діяльність із самоорганізації (розробка особистих правил поведінки, вибір форм та методів роботи над собою).

Третій етап – самоконтроль та самокорекція цієї діяльності. Сутність діяльності фахівця на цьому етапі полягає в тому, що він контролює роботу над собою, постійно здійснює рефлексію та на цій основі своєчасно долає можливі відхилення реалізованої програми від тієї, що була задана, вносить певні корективи в план подальшої роботи.

У наш час вважається загальноприйнятною думка про те, що ефективно управління складними самоорганізуючими системами, до яких належить і людина, вже неможливе лише на основі досвіду, інтуїції, природної кмітливості. Потрібні спеціальні знання в галузі науково-практичного людинознавства, і найперше – системного підходу до формування людської особистості, в основі якого лежить сім принципів – цілісності, всебічності, системоутворювальних відносин, субординації, випереджального відображення, компенсації та динамічності [8].

Діяльність педагога, який навчає молодих людей самоорганізації, потребує від нього бути знавцем людської природи й творцем найвеличнішої цінності – Сильної Особистості, здатної досягти життєвого успіху.

Висновки. Здійснений аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів щодо особливостей професійної мотивації педагогічних працівників дає змогу стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації самоорганізації викладачів вищих навчальних закладів, є такі. По-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на педагогічну самоорганізацію, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінювання їх викладацької діяльності. Отже, необхідним є ознайомлення викладачів вищих навчальних закладів з професіограмою педагога вищої школи [1], ретельний аналіз її складових, надання можливості професійної самодіагностики. Вкрай ефективним методом розвитку мотивації педагогічної самоорганізації є мотиваційний тренінг та ін.

По-друге, це актуалізація потреб педагогічної самоорганізації у викладачів у процесі їх діяльності. Механізмом розвитку мотивації цього напрямку є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самоорганізації, при яких викладачі постійно стикаються з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості.

Отже, на нашу думку, педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності та самоуправління і спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього викладача для здійснення якісної професійної діяльності.

Література

1. Андрущенко В. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–6.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Гура О.І. Професіограма викладача вищого навчального закладу як основа його професійної підготовки / О.І. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : Международный межвузовский сборник научных работ. – Запорожье : ГУ “ЗИГМУ”, 2007. – Вып. 36. – С. 83–92.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
6. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
7. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
8. Психология и педагогика : учеб. пособ. / [под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева и др.]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 736 с.
11. Якунин В.А. Психология педагогической деятельности / В.А. Якунин, Е.Н. Линов. – Л., 1990. – 596 с.

ПТАХІНА О.М.

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Зміни в житті України, її орієнтація на інтеграцію з європейськими країнами та інтернаціональний характер ділових відносин у різних сферах діяльності людини актуалізують проблему модернізації професійної підготовки у вищій школі завдяки впровадженню дистанційної освіти.

Узагальнюючи вітчизняні педагогічні праці, в яких висвітлюються питання, пов'язані з теорією та практикою дистанційного навчання, класифікуємо їх за такими напрямками: передумови становлення, аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду впровадження (К. Корсак, Н. Корсунська, В. Олійник, М. Танась, П. Таланчук, В. Шейко, О. Третяк та ін.); наукове забезпечення дистанційної професійної освіти, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, В. Олійник, П. Стефаненко та ін.); психолого-педагогічні аспекти автоматизації процесу навчання (Ю. Машбиць, Н. Тверезовська, О. Собаєва); технології створення методичного забезпечення, зокрема, розробка дистанційних курсів для системи дистанційного навчання (В. Кухаренко, Г. Козлакова, В. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Петренко та ін.); організаційно-управлінські аспекти (В. Биков, Т. Койчева, П. Таланчук, Б. Шуневич та ін.).

Проведений огляд наукових праць дає змогу дійти висновку про те, що сучасні дослідження в галузі дистанційної освіти здебільшого спрямовані на її технічне та апаратно-програмне оснащення й організацію діяльності, дидактичне забезпечення, створення моделей дистанційного навчання, проте проблема пізнавальної активності студентів в умовах дистанційного навчання об'єктивно потребує свого детального вивчення.

Мета статті – розглянути пізнавальну активність студентів у процесі дистанційного навчання.

Активна взаємодія студентів у процесі дистанційного навчання має сприяти активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, зростанню рівня сформованості комунікативних умінь та складників соціального інтелекту. Для з'ясування рівня пізнавальної активності необхідно визначити її сутність. Пізнавальну активність розуміємо як діяльність, спрямовану на здобуття нових знань, що реалізуються в активних пізнавальних діях та свідомій реалізації їх на практиці. В. Лозова стверджує, що активізація пізнавальної діяльності характеризується не лише рисами самої діяльності, а й ставленням того, хто навчається, до процесу діяльності.

Отже, активність виявляється в стані готовності до самостійної діяльності; породжується внутрішніми та зовнішніми суперечностями [6]. Увагу акцентовано на залежності рівня активності пізнавальної діяльності від ступеня самостійності студента.

Самостійну роботу ми розуміємо як провідну особливу форму організації дистанційного навчання; організовану викладачем пізнавальну й практичну діяльність тих, хто навчається, у ході якої вони отримують знання та вчаться застосовувати їх на практиці, опановують поняття й методи наукового дослідження, набувають умінь та навичок. Основними функціями самостійної роботи є: пізнавальна (засвоєння знань і способів діяльності); самоосвітня (формування професійно необхідних навичок і вмінь, самостійне їх оновлення та творче застосування); прогностична (працюючи самостійно, студент змушений передбачати й оцінювати можливий результат і саме виконання завдання); коригуваль-

на (вчасно коригувати свою діяльність); виховна (формує самостійність як рису характеру). Самостійна робота зумовлює перехід студентів з позиції об'єкта управління до позиції суб'єкта управління самостійною діяльністю [4], де “особистість – суб'єкт свого власного розвитку, який постійно перебуває в пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися й розвиватися потенції конкретного індивіда” [1, с. 5]. Вона спирається на сформований (“набутий”) досвід розв'язання студентом різних завдань у його різноманітній професійно спрямованій діяльності, сформовані структури індивідуального досвіду навчання. Разом із тим вона спрямована на “вирощування” нового досвіду, опанування студентом інструментарію власного моніторингу на всіх етапах взаємообміну інформацією.

За особистісно орієнтованого підходу сутність самостійної роботи полягає в забезпеченні розвитку й саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних можливостей, що вимагає від викладача забезпечення його взаємодії зі студентами; розвитку комунікативного потенціалу майбутнього фахівця; орієнтації на активну позицію, саморозвиток і самореалізацію особистості.

Під час організації самостійної роботи слід виходити з того, що студент: має право на вибір, який може бути реалізований, якщо система завдань має гнучкий, варіативний характер; виступає не лише виконавцем, а й співавтором завдання, тобто може уточнити, переформулювати один з варіантів завдання або замінити його, погодивши свої наміри з викладачем; отримує кваліфіковану індивідуальну консультацію викладача на будь-якому етапі виконання завдання.

Вивчивши різні підходи до визначення рівня пізнавальної активності під час дистанційного навчання, ми обрали такі: досконалий, базовий, достатній, елементарний:

– *досконалий* (характеризує студентів, які вміють спостерігати за власними проявами, викликати захоплення, симпатію, співпрацювати з іншими людьми й отримувати задоволення від цього; вміють досягнути свої почуття та почуття інших людей, мотивувати активну діяльність свою та оточення; мають адекватну самооцінку; визнають та поважають унікальність кожної людини);

– *базовий* (студенти володіють умінням спостерігати за власними проявами, викликають позитивні емоції в суб'єктів взаємодії, вміють співпрацювати з іншими людьми; усвідомлюють власні емоції й почуття, вміють досягнути почуття інших людей, мотивувати активну діяльність свою та оточення; мають сформовану самооцінку; однак відчують певні труднощі у врегулюванні власного емоційного стану, керуються здебільшого реактивними діями);

– *достатній* (студенти намагаються спостерігати за власними проявами, викликати позитивні емоції в суб'єктів взаємодії, вміють співпрацювати з іншими людьми, проте мають певні труднощі щодо взаєморозуміння; не завжди усвідомлюють власні емоції й почуття, мають певні навички щодо мотивації

активної діяльності; мають неадекватну самооцінку; керуються здебільшого реактивними діями);

– *елементарний* (студенти цього рівня мають нерозвинуті вміння спостерігати за власними проявами; діють залежно від ситуації, керуючись емоціями та почуттями, тому не викликають захоплення, симпатії в співрозмовників; відчувають значні труднощі в мотивуванні активної діяльності своєї та оточення, діють переважно імпульсивно (переді мною грюкнули дверима – я у відповідь теж грюкну); мають неадекватну самооцінку; віддають перевагу власним цінностям).

Діагностика рівнів ґрунтується на традиційних методиках Г. Корн, Т. Корн [5, с. 551]. Критерії сформованості пізнавальної діяльності для визначення рівня пізнавальної активності студентів у процесі вивчення дистанційних курсів наведено в таблиці.

Отже, рушійною силою в реалізації потреби особистості в пізнавальній активності є позитивна навчальна мотивація (зокрема, через високий інтерес до навчання, збагачення знань шляхом активної взаємодії з викладачем, однокурсниками), яку має створити належним чином організована комунікативна діяльність засобами інформаційно-комунікативних технологій; прийняття майбутніми фахівцями взаємодії в електронному середовищі як особистісно значущої діяльності, що формує усталений інтерес до неї й перетворює задані ззовні цілі на внутрішні потреби особистості. Г. Астляйтнер зазначає, що на мотивацію навчання й бажання використовувати мережу Інтернет для ефективною навчальною діяльністю впливають частота спілкування з викладачем і задоволеність ним [3, с. 344].

Формування мотивації в студентів ґрунтується на регулятивних психологічних механізмах, які визначають вибірковість активності особистості за критерієм схильності, і виявляють себе таким чином: актуалізація потреби у взаємодії, формування ієрархії цілей та мотивів спілкування в електронному середовищі, усвідомлення можливостей цього середовища для обміну професійно спрямованою інформацією між людьми; прагнення самостійно поглиблювати свої знання та вміння щодо володіння інформаційно-комунікативними засобами, вдосконалювати навички роботи з інформаційно-комунікативними технологіями, розвивати критичне ставлення до результатів своєї діяльності (адекватна самооцінка) тощо.

Можна констатувати, що в процесі визначення конкретного навчального завдання (складна система інформації про певне явище, об'єкт, процес або система дій, у якій чітко визначено лише частину відомостей чи дій, а інша невідома; може бути знайдена лише на основі розв'язання завдання або знаходження відомостей, сформульованих таким чином, що між окремими поняттями, положеннями наявні неузгодженість, суперечності, які потребують пошуку нових знань, доказів, перетворень тощо [7, с. 200]) діалектичний зв'язок цілі та резуль-

татів установлюється в процесі усвідомлення суб'єктом предмета діяльності і, головне, створення вольового моменту щодо реалізації потреби. Вольовий імпульс, що виникає при цьому, породжує прагнення вдосконалювати дії, визначає не лише період розв'язання завдання, а й мить народження ідеї (здогадки, інсайту, осяяння) як переходу від невідомого до відомого.

Таблиця

Критерії сформованості пізнавальної діяльності для визначення рівня пізнавальної активності студентів у процесі вивчення дистанційних курсів

Критерії		Рівні та показники сформованості критерію			
		Досконалий	Базовий	Достатній	Елементарний
Залучення до пізнавальної діяльності	Розвиток пізнавальних здібностей	Високий рівень розвитку пізнавальних здібностей	Пізнавальні здібності розвинуті добре	Пізнавальні здібності недостатньо розвинуті	Пізнавальні здібності майже не розвинуті
	Ставлення до діяльності	Висока активність у навчально-пізнавальній діяльності, бажання й потреби в постійній самоосвіті та самовдосконаленні	Участь у пізнавальній діяльності лише за необхідності, розуміння необхідності постійної само освіти та самовдосконалення	Слабка активність у навчально-пізнавальній діяльності, потребує спонукань до самоосвіти	Мінімальна участь у навчально-пізнавальній діяльності, епізодичні потреби в самовдосконаленні, що виникають під впливом обставин
	Активність у навчальній діяльності та поведінці	Самостійність, творчість, яка реалізується в активній діяльності	Активна діяльність, але виявлення ініціативи відсутнє	Слабке усвідомлення необхідності активності в діяльності	Активна поведінка можлива лише за умови жорсткого зовнішнього контролю
Ставлення до пізнавальної активності	Коло інтересів та потреб	Стійка потреба в отриманні інформації, творчому використанні засвоєних знань	Випадкові пізнавальні інтереси та потреби	Переважають непізнавальні потреби	Відсутність осмислених потреб
	Ставлення суб'єкта до діяльності	Сформоване ставлення до знань як цінності, переконаність у необхідності їх застосування, змінах у власних поглядах, переконаннях через збагачення особистісного досвіду	Сформоване позитивне ставлення до знань, переконаність у необхідності їх застосування під час виконання професійної діяльності, можливих змінах у власних поглядах, переконаннях	Сформоване байдуже ставлення до цінності знань, нерозуміння особистих перспектив їх застосування, можливих власних перетворень	Сформоване негативне ставлення до цінності знань, нерозуміння особистих перспектив їх застосування, можливих власних перетворень

	Уміння адекватно оцінювати інформацію	Самостійність суджень та вміння формулювати власну думку	Інформація оцінюється, але існують труднощі у формуванні власних формулювань	Примітивні вміння в оцінюванні інформації, значні труднощі у формуванні власних формулювань	Відсутність навичок та вмінь адекватної оцінки інформації
--	---------------------------------------	--	--	---	---

Висновки. Розглядаючи пізнавальну активність як інтегральну характеристику особистості, що визначає успіх будь-якої діяльності, зокрема професійно спрямованої, за будь-яких умов, ми визначили, що результативність пізнавальної активності залежить від рівня мотивації навчання.

Слід зазначити, що пізнавальна активність студентів у процесі дистанційного навчання залежить від забезпечення активізації пізнавальної діяльності студентів викладачами, формування у студентів умінь установалення взаємодії в мережі Інтернет; розвиток здатності й відчуття необхідності постійної самоосвіти, підвищення культури професійно спрямованої взаємодії в мережі Інтернет, прагненні самостійно поширювати свої знання та вміння щодо володіння засобами взаємодії в середовищі Інтернет, удосконалювати свої навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, наявності критичного ставлення до результатів своєї діяльності тощо.

Література

1. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности / Е.А. Ануфриев. – М. : МГУ, 1984. – 257 с.
2. Астляйтнер Г. Дистанционное обучение посредством WWW: социальные и эмоциональные аспекты / Г. Астляйтнер // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – М., 2000. – С. 333–366.
3. Атанов Г.А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы / Г.А. Атанов, И.Н. Пустынникова. – Донецк : Изд-во ДООУ, 2002. – 504 с.
4. Євдокимов В. І. Технологія організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованої школи / В.І. Євдокимов, В.В. Луценко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К. ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 75–82.
5. Корн Г. Справочник по математике для научных работников и инженеров. Определения. Термины. Формулы / Корн Г., Гранино А., Корн Т. ; [пер. И.Г. Арамановича (ред. пер.) и др.]. – 6-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2003. – 831 с.
6. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
7. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К. : Вища шк., 1987. – 224 с.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Розвиток вітчизняної освіти потребує розробки теоретико-методологічних аспектів національної системи навчання і виховання, глибокого вивчення, аналізу, узагальнення та творчого використання здобутків вітчизняних і зарубіжних педагогів не лише сучасності, а й педагогічної спадщини минулого, провідного педагогічного досвіду. Потреба об'єктивно проаналізувати, переосмислити і висвітлити позитивний досвід минулого з питань професійно-педагогічної підготовки вчителя мови зумовлюють актуальність теми.

Мета статті – розкрити становлення й розвиток мовної освіти в Україні за допомогою персоніфікованого підходу на матеріалі лінгводидактичної спадщини Л.А. Булаховського.

Наукові інтереси видатного вітчизняного лінгвіста ХХ ст. Л.А. Булаховського сформувалися у Харківському університеті під впливом ідей О.О. Потебні, О.О. Шахматова, П.Ф. Фортунатова, а також завдяки лекціям видатних лінгвістів Я. Ендзеліна, Г.А. Ільїнського, С.М. Кульбакіна. Свою трудову діяльність він розпочав у цьому ж університеті у 1916 р., а протягом 1921–1941 рр. завідував кафедрою загального мовознавства [17, с. 8]. Наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. історико-філологічний факультет університету був секцією мови та літератури соціально-економічного відділення факультету професійної освіти в Інституті народної освіти, потім літературно-лінгвістичним відділенням Педагогічного інституту професійної освіти. Наукова діяльність Л.А. Булаховського була органічно пов'язана з діяльністю педагогічною, викладацькою.

Становлення нової школи вимагало висококваліфікованих учительських кадрів. Ця нагальна потреба визначила погляди Л.А. Булаховського на фахову підготовку студента-філолога, *змістовий, функціональний та формальний* аспекти якої (рис.) було ґрунтовно викладено ним у статті “Підготовлення викладача мови” [13].

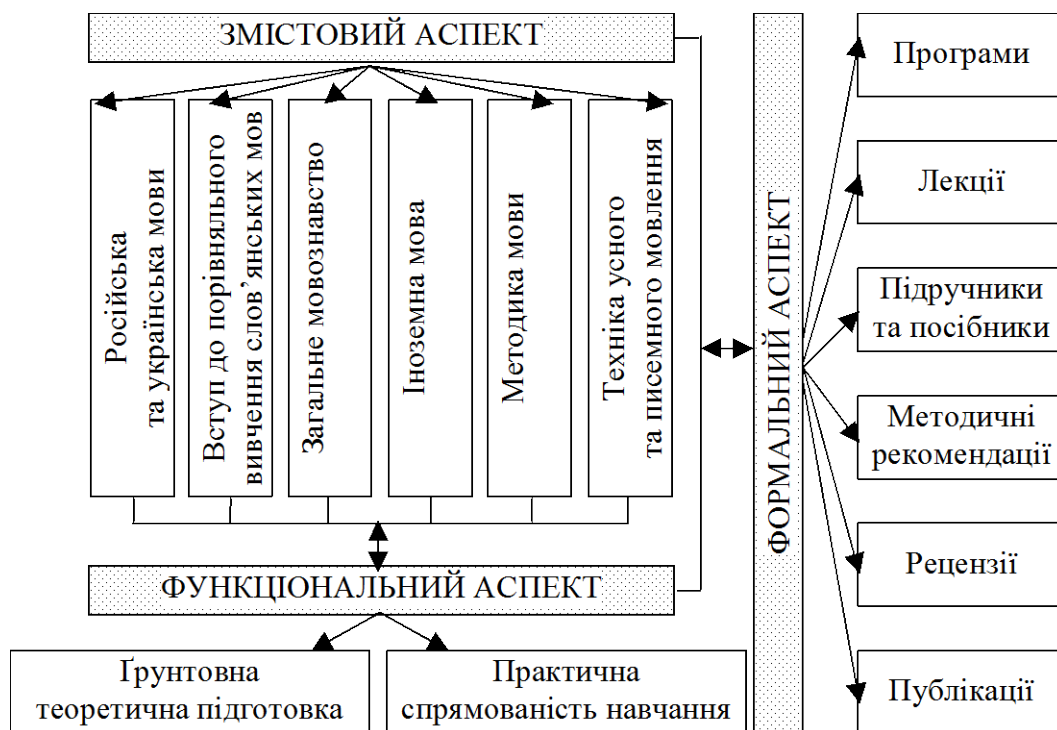


Рис. Фахова підготовка студента-філолога за Л.А. Булаховським

Змістова складова, необхідна для засвоєння студентом літературно-лінгвістичного відділу факультету професійної освіти, органічно пов'язувалась вченим з нагальними завданнями щодо підготовки викладача мови, а саме: володіння майбутнім вчителем мовним матеріалом; ознайомлення його з методикою викладання мови; надання відомостей, “потрібних для вдумливого ставлення до мови”, самостійного будування навчального курсу; забезпечення науковим підготовленням, необхідним для читання серйозної методичної літератури; розвитку “довідливості в галузі мовознавства як науки, керуючися тою думкою, що лише наявність певних наукових інтересів може забезпечити любовну та творчу роботу вчителя над предметом його фаху” [13, с. 126]. Апарат вищої школи, коли він якісно виконує своє завдання, існує саме для того, щоб забезпечити максимум розвитку творчих сил її учнів.

До складу лінгвістичних дисциплін, релевантних для вирішення поставлених завдань, Л.А. Булаховський відносив російську та українську мови, вступ до порівняльного вивчення слов'янських мов, загальне мовознавство, іноземну мову, методику мови, техніку усного та писемного мовлення.

Л.А. Булаховський категорично заперечував обмеження вивчення мови на факультеті професійної освіти лише на статистиці літературних норм. Особливе значення, на його думку, має порівняльно-історичний метод вивчення історії споріднених мов на українському підґрунті: студент лінгвістично-літературного відділу готується стати вчителем двох споріднених мов, а таке викладання неминуче на кожному кроці веде до порівняння та з'ясування мовних відносин. При цьому на перший план має висуватися не суто археологічна сторона справи, а враху-

вання тих особливостей системи, що й досі виявляють себе у фактах російської й української мов [13, с. 128]. Використання цієї пропозиції вченого при підготовці вчителя-мовника для сучасної української школи може допомогти уникнути певних труднощів при реалізації принципу паралельного викладання російської та української мови та сприяти підвищенню якості шкільної мовної освіти.

Змістова складова першого року навчання включала в себе відомості про мову загального характеру: елементи фонетики, фізіології мови, загальної семантики та стилістики, найтипівіші явища морфології та синтаксису порівняно з матеріалом рідної мови, огляд соціологічної природи мови, відомості про лінгвістичні сім'ї, про походження мови, теорію мовного розвитку. На другому році навчання доцільним вважалося практичне, а потім теоретично оформлене ознайомлення з найважливішими методами мовознавства [13, с. 128]. Саме такий склад курсу загального мовознавства вчений мотивував тим, що фонетика є базою всієї майбутньої роботи зі звуковою стороною мови; фізіологія забезпечує необхідний мінімум знань для критичного ставлення до проблем фонетики; загальна семантика вводить у питання стилістики, найактуальнішої, на думку Л.А. Булаховського, галузі роботи вчителя-словесника, під час навчання якої формується критичний підхід до контроверз граматичних систем, які більшою або меншою мірою відображаються у шкільних підручниках.

Ознайомлення із соціологічною природою мови висвітлює природу вербального спілкування й готує до соціологічного аналізу літературних творів. Необхідність ознайомлення студентів з характером мовних змін та лінгвістичними сім'ями вчений мотивував потребою підготовки до порівняльного мовознавства, задоволенням їх потреби мати загальну історичну концепцію мовного руху. Другий розділ курсу загального мовознавства, присвячений методології науки про мову, шляхом поглибленого та багатобічного аналізу мовних фактів мав сформулювати у майбутнього викладача широкий погляд на явища, з якими він матиме справу у своїй шкільній практиці, закласти основи наукового способу мислення [13, с. 129].

Проблему низького рівня навичок усного й особливо писемного мовлення абітурієнтів 1920–1930-х рр. вирішував семінар “Техніка усної та письмової мови”, основу якого становили стилістичні вправи з російської та української мови.

Завдання курсу іноземної мови на літературно-лінгвістичному відділі Л.А. Булаховський визначав як вироблення вміння читати зі словником книжки та статті зі своєї спеціальності – методики мови, загального мовознавства тощо. “Російська, а надто українська лінгвістична література, – писав дослідник, – досить обмежені, й великий ряд питань, цілком натуральних у слухачів, не може бути як слід опрацьовано, не звертаючись до чужої наукової літератури” [13, с. 130]. У ряді праць вчений теоретично обґрунтовує мету навчання іноземних мов та фактично намічає майбутню конфігурацію ієрархії рівнів мовної компетенції (мовленнєвої, соціокультурної, навчально-пізнавальної та ін.) [18, с. 29].

Курс методики мови має логічно завершувати викладання мовних предметів. Учений вважав, що умови педагогічної роботи на Україні (майбутньому

вчителів часто доводиться якусь із мов викладати як чужу), вимагають побудови методики мови не тільки як методики мови рідної, а й як чужої [13, с. 130].

Л.А. Булаховський одним із перших висловив пропозиції щодо інтеграції дисциплін у навчальному процесі. Так, до курсу методики він пропонував ввести ряд “загальних та спеціальних питань комплектації з спорідненими дисциплінами (із літературознавством – поетикою та історією літератур, із суспільствознавством – історією тощо)”. На його думку, “...відрив у навчанні мови від роботи над літературою засуджує працю над мовою на серйозне обезкровлення” [13, с. 130]. Лексика має вивчатися в комплексі історичних дисциплін та історії літератури, які викладаються одночасно, бо саме лексика найвиразніше відображає історичні культурні течії та інокультурні впливи [13, с. 127].

Л.А. Булаховський наполягав на практичній спрямованості навчальних занять у вищій школі, не погоджуючись з тим, що завдання вищої школи полягає в тому, щоб ознайомлювати студентів лише з висновками, цілком усталеними в науці, уникаючи актуальних наукових проблем та контрверз, які не зникають в інтелектуальному житті за умови усунення їх з вищої школи [13, с. 130]. Методику мови вчений уявляв як предмет, що викладається різноманітно: лекційні огляди основних методичних ідей, реферати та доповіді, розмови, практика в школі, звіти про неї, їхнє обговорення тощо. До курсу методики мови, наприклад, поруч із загальнометодичними ідеями Л.А. Булаховський пропонував включити поглиблене опрацювання сучасної навчальної літератури: “Вважаю за дуже корисну працю, яка дає гарні наслідки й значно підвищує зацікавленість аудиторії, колективну роботу за активним управлінням професора над схемою підручників для тих типів школи, на які скеровано роботу відповідного факультету” [13, с. 132].

Пізніше Л.А. Булаховський зробив особливий акцент на необхідності виокремлення як самостійних перспективних частин мовознавства таких дисциплін, як методика викладання мови, теорія перекладу, лексикографія, та переконливо відстоював необхідність їх викладання у вищій школі [10].

Л.А. Булаховський-викладач наполягав на організації “живої роботи студентів” з навчальним матеріалом, потребі “цільніше зв’язати цей матеріал з їхніми безпосередніми педагогічними інтересами” [14, с. 72], ознайомити студентів з методами праці над ним, збуджувати їхню власну думку, вчити їх досліджувати мовні факти. Він особливо зосереджував увагу на психологічних засадах навчання – формуванні творчих прагнень у слухачів і розвитку в них уміння критично оцінювати створене попередниками у мовознавстві. Вища школа, на глибоке переконання вченого, має подбати про те, щоб наукові враження студент звик вважати великою цінністю, незалежно навіть від того, чи будуть вони потрібні безпосередньо в його практичній роботі або підуть тільки в скарб його загального розвитку.

Таким чином, з *функціонального* погляду реалізація змістової складової фахової підготовки студента-мовника здійснювалася за двома напрямками: ґрунтовною теоретичною підготовкою студента-мовника та практичним спрямуванням навчального процесу.

Погляди Л.А. Булаховського на фахову підготовку майбутнього вчителя мови були презентовані ним у *формі* лекцій, підручників та посібників, програм, методичних рекомендацій, рецензій і публікацій. Своє бачення формального аспекту викладання лінгвістичних дисциплін у вищій школі вчений висловлює у програмній статті “Підготовлення викладача мови” [13].

Теоретичні дисципліни, які на той час не були достатньо забезпечені навчальною літературою, Л.А. Булаховський вважав за доцільне викладати, поєднуючи систему лекційну (краще – лекційно-розмовну) з “реферативно-повідною” та лабораторною (загальне мовознавство) і практичними вправами (порівняльна граматики). Відповідаючи на закиди щодо недоліків “реферативно-повідної” системи (працює тільки одна особа – доповідач, а решта виявляє повну пасивність), вчений висував на захист системи досить слушні аргументи: майбутнім викладачам треба вчитися виступати прилюдно, й “реферативно-повідна” робота в аудиторії – один із найкращих засобів такого виховання. Проблема діяльної участі студента у такій роботі вирішується, якщо керівник пропонує теми, які не збігаються з тими, що подаються в лекційному курсі та передбачають елементи власного критицизму доповідача, а останній має лише конспект, який розвиває перед аудиторією усно. Активну роль вчений відводить керівнику заняття, який бере у ньому активну участь, керуючи зовнішньою стороною доповіді, сприйманням її аудиторією, подаючи свої висновки та роз’яснення щодо суті доповіді або реферату [13, с. 131–132].

Принципові питання освіти майбутніх учителів, озброєння їх навичками поширювати та поглиблювати набуті знання Л.А. Булаховський підносить у статтях “Лінгвістика на факультеті профосу ІНО” [11], “Підготовлення викладача мови” [13], у дев’яти випусках лекцій Всеукраїнського заочного інституту народної освіти [13] та у працях “Соціальна природа мови” [15], “Динаміка слова” [9] і наполягає: “З вищої школи треба винести, крім фактичних знань, ще живу зацікавленість наукою та методи наукової праці” [14, с. 72]. Публіцистичність та індивідуальність, актуальність праць Л.А. Булаховського зумовлюються тим, що більшість із них готувалося для студентської аудиторії [16, с. 115].

Роботи вченого присвячені різним проблемам мовознавства: питанням загального мовознавства, історії мовознавства, питанням російської, української та інших слов’янських мов, стилістиці, методиці викладання мови. Матеріали окремих курсів були підготовлені вченим до друку у вигляді посібників для студентів-філологів “Вступ до порівняльної граматики слов’янських мов. Фонетика праслов’янської мови” [8], “Введение в языкознание” [1], “Основи мовознавства” [12], “Курс русского литературного языка” [4], “Исторический комментарий к русскому литературному языку” [3], “Русский литературный язык первой половины XIX века” [2] та лекцій “Русский язык” [6] та ін.

Підготовці висококваліфікованого вчителя присвячено й ряд колективних праць, у яких Л.А. Булаховський брав участь і як співавтор, і як відповідальний редактор. Так, першим посібником із загального мовознавства, що вийшов украї-

нською мовою, був курс лекцій “Основи мовознавства”, виданий Всеукраїнським заочним інститутом народної освіти за редакцією і участю Л.А. Булаховського.

Висновки. Наукова концепція вченого щодо методики навчання мови, викладання мовних дисциплін зумовлювалася його розумінням літературної мови як високого історично-культурного надбання народу, як потужного фактора розвитку культурно-освітнього життя суспільства [7, с. 11]. Вчений створив новий тип підручника для вищої школи з історії російської мови, який довгий час залишався найбільш повним і кваліфікованим посібником з курсу [3]. У передмові до п’ятитомного видання праць вченого Т.Б. Лукіна слушно зазначає: “Коли ми ... переглядаємо підручники, курси Л.А. Булаховського, то не можемо не визнати широти й багатоманітності словесно-художнього, публіцистичного, ораторського матеріалу, яким він користувався з величезним естетичним смаком” [7, с. 12].

Виключна лінгвістична ерудиція, власний досвід роботи в середній та вищій школі сприяли забезпеченню ґрунтовної теоретичної підготовки та практичної спрямованості навчання студентів-філологів, зумовили наукову і практичну цінність педагогічної спадщини Л.А. Булаховського.

Література

1. Булаховский Л.А. Введение в языковедение / Л.А. Булаховский. – М. : Учпедгиз, 1953. – Ч. II. – 178 с.
2. Булаховский Л.А. Русский литературный язык первой половины XIX века : пособ. для студ. филол. фак-тов ун-тов / Л.А. Булаховский. – К. : Радянська школа, 1948 – Т. II. Фонетика. Морфология. Ударение. Синтаксис. – 468 с.
3. Булаховский Л.А. Исторический комментарий к русскому литературному языку / Л.А. Булаховский. – Х. ; К. : Радянська школа, 1936. – 324 с.
4. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка / Л.А. Булаховский. – Х. : Радянська школа, 1935. – 308 с.
5. Булаховский Л.А. Рецензия: Виноградов В.В. Современный русский язык / Л.А. Булаховский // Русский язык в школе. – 1938. – № 4. – Вып. 1. – С. 105–108.
6. Булаховский Л.А. Русский язык. 9 лекций / Л.А. Булаховский. – Х. : Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів, 1928.
7. Булаховський Л.А. Вибрані праці : в 5 т. / Л.А. Булаховський. – К. : Наук. думка, 1975–1983. – Т. 1. – 495 с.
8. Булаховський Л.А. Вступ до порівняльної граматики слов’янських мов. Фонетика праслов’янської мови / Л.А. Булаховський. – Х. : Харківський ін-т народної освіти, 1927. – 84 с.
9. Булаховський Л.А. Динаміка слова / Л.А. Булаховський // Червоний шлях. – 1926. – № 9. – С. 196–212.
10. Булаховський Л.А. Значення мовознавства / Л.А. Булаховський. – К. : Радянська освіта, 1962. – 39 с.
11. Булаховський Л.А. Лінгвістика на факультеті профосу ІНО / Л.А. Булаховський // Зап. Харківського ін-ту народної освіти – 1926. – Т. 1. – С. 39–41.
12. Булаховський Л.А. Основи мовознавства / Л.А. Булаховський. – Х. : Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів, 1928–1929.
13. Булаховський Л.А. Підготовка викладача мови / Л.А. Булаховський // Шлях освіти. – 1928. – № 4. – С. 125–132.

14. Булаховський Л.А. Практика семінарської роботи по курсу “Основи мовознавства” / Л.А. Булаховський // Сесії Всеукраїнського заочного ін-ту народної освіти 1930 року : статті. – Х., 1930. – С. 72–80.
15. Булаховський Л.А. Соціальна природа мови / Л.А. Булаховський // Радянська освіта. – 1928. – № 1. – С. 47–56.
16. Колесов В.В. Рецензії. Булаховський Леонід Арсенійович. Вибрані праці : в 5 т. / В.В. Колесов // Вопросы языкознания. – 1985. – № 1. – С. 115–118.
17. Лукінова Т.Б. Леонід Арсенійович Булаховський / Т.Б. Лукінова // Мовознавство. – 1978. – № 2. – С. 3–13.
18. Ярмак В.И. Время и творческое наследие академика Л.А. Булаховского / В.И. Ярмак // Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2009. – № 2. – С. 23–31.

СЕМЕНОВА М.О.

ЕТНОГРАФІЯ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

Наслідки антропогенної руйнації довкілля, живої природи актуалізували в теоретичній площині дослідження організації та функціонування біологічних і біосоціальних систем, у практичній – не лише проблему раціонального використання природних ресурсів, а й виживання людства в умовах погіршення стану біосфери. Розв’язання проблеми антропогенної кризи в напрямі екологічної безпеки можливо за умов набуття сучасною людиною екологічної грамотності, формування в неї екологічної культури на основі екологічної етики.

Конференція Організації Об’єднаних Націй у Ріо-де-Жанейро у 1992 р. прийняла Декларацію з довкілля й розвитку (підтвердивши та вдосконаливши Стокгольмську декларацію ООН з проблем довкілля 1972 р.), що містить основні принципи екологічного права. Саме тому в останні десятиліття набув поширення процес екологізації освіти. В історичному поступі цей процес заступив процес етнологізації освіти в Україні, що розпочався з 1990 р. і був пов’язаний як із внутрішніми (становлення суверенної України), так і з зовнішніми чинниками (1989 р. конференція ООН прийняла рекомендацію для держав – членів ЮНЕСКО ввести в дію положення про збереження традиційної народної культури). Ми дотримуємося думки, що розв’язання проблеми екологічного виховання молодого покоління в час розбудови національної держави має здійснюватися на народознавчих засадах шляхом формування наукового світогляду. Однією з умов формування екологічної свідомості особистості є ознайомлення її з природою та культурою (у тому числі етнічною) тієї місцевості, де вона проживає.

Метою статті є обґрунтування необхідності екологічного виховання студентів вищої педагогічної школи засобами дисциплін з етнологічною складовою шляхом залучення їх до краєзнавчої та етнографічної діяльності, що сприятиме формуванню екологічної моралі.

Розв’язанню проблеми екологічної освіти й виховання присвятили свої публікації С.Д. Дерябо, І.Д. Зверева, А.С. Єрмолова, А.Н. Захлебний, Т.В. Кучер, В.М. Оржеховська, А.А. Плешаков, Г.Ф. Пономарьова та ін. Проблему за-

своєння школярами і студентами природоохоронного досвіду, закладеного в українській традиційній народній культурі, досліджували О.Р. Лиховид, О.О. Ніколаєва, Л.М. Різник, І.Т. Суравегіна та ін. Досвід шанобливого ставлення до природи містять вагомі фольклорно-етнографічні матеріали, зібрані протягом ХІХ–ХХ ст. дослідниками традиційної народної культури. На основі аналізу культурної спадщини розроблено систему національного виховання (О.І. Вишневецький, П.П. Кононенко, В.Г. Кузь, І.В. Мартинюк, Ю.Д. Руденко), створено підручники з етнопедагогіки (Г.Н. Волков, В.А. Мосіяшенко, М.Г. Стельмахович, Є.І. Сявакко), оскільки українська народна педагогіка є основою сучасної національної системи виховання.

Виявленню екологічних проблем і засобів їх вирішення допомагає вивчення відносин певних етнічних спільнот з природою. По-перше, глобалізаційні процеси в контексті культурного взаємовпливу зачіпають кожну етнічну спільноту, по-друге, спостерігається тенденція, яку В.О. Тишков подає як загальну закономірність: “Людство, що стає більш взаємопов’язаним і єдиним, не втрачає власної культурної різноманітності... Однак ця різноманітність набуває все більш рухливого і складного характеру як на рівні окремих колективів, так і окремої людини” [1, с. 55]. Про увагу до етнокультурної складової гуманітарного знання свідчить поява багатьох напрямів досліджень у суміжних галузях як людинознавчих, так і спеціальних дисциплін, як-от: етнопсихологія, етноконфліктологія, етнополітологія, етнометодологія, етнодержавознавство, етнолінгвістика, етномузикологія, етносольофеджію тощо. Такі комплексні дисципліни враховують досвід вивчення етнографії не лише як дослідження традиційної народної культури. В.О. Тишков зазначає, що у світовій практиці етнографія – “відрізнявальний метод виробництва знання про суспільство, який ґрунтується на прямому контакті й навіть співучасті з метою найбільш детального вивчення малих спільнот та інших соціальних груп і коаліцій” [1, с. 36]. З метою екологічного й етнокультурного виховання школярів у Росії видано методичний посібник з проведення етноекотичних досліджень, щоб допомогти в організації навчально-дослідної діяльності дітей та молоді з етноекотичі, краєзнавства, гуманітарної екології [2]. Автори посібника О.А. Захарова та Д.Ю. Доронін подають етноекотичію як науку, що вивчає відносини людини з довкіллям і уявлення про нього в межах традиційної культури, а також вплив культурних настанов на сучасні відносини з природою та довкіллям у цілому. Українська дослідниця Г.С. Лозко підкреслює, що етнічне не зникає й існує навіть у несприятливих умовах, у прихованих формах, воно не розчиняється в соціальному, навпаки, воно впливає на соціальне. Більше того, “збереження етносфери Землі сьогодні, як і завжди, є невідкладним екологічним завданням усього людства” [3, с. 33].

Сучасний учитель як екологічно культурна особистість повинен мати сформовану екологічну свідомість, знати екологію рідного краю, що пов’язана з практичним краєзнавством та етнографією краю. Тому є гостра необхідність озброїти майбутнього педагога народознавчими знаннями, що дасть йому можливість най-

більш плідно формувати екологічний світогляд дитини шкільного й молодшого шкільного віку на основі народної культури. Цьому сприяє те, що світогляд людини традиційної народної культури ґрунтується на анімістичних віруваннях і відповідає своєрідному дитинству людства. Вірування в одухотвореність живої й неживої природи поетизують довкілля, що дає можливість у національній школі розв'язувати такі завдання: залучати дітей до мови і кращих традицій українського народу, формувати шанобливе ставлення до довкілля. На жаль, нині навчальні плани загальноосвітніх шкіл не містять народознавства, у 1998 р. його було вилучено з навчальних програм загальноосвітніх шкіл. Поступово відпала необхідність готувати вчителів-народознавців у закладах вищої педагогічної освіти. Ми ж вважаємо за необхідне продовжувати цю роботу й залучати студентів до народознавства, знайомити їх з українською традиційною народною культурою під час викладання педагогічних дисциплін, залучати їх до практичної діяльності в галузі етно-екології. Етнопедагогіка містить найбільш вагому етнографічну складову, наповнення якою інших дисциплін, наприклад методики виховної роботи, залежить від досвіду етнографічної діяльності викладача.

Досліджуючи процес наукового пізнання, В.С. Стьопін зазначає, що, на відміну від традиційних суспільств, у яких інноваційна діяльність не сприймалася як вища цінність, а в духовній сфері домінували релігійно-міфологічні уявлення та канонізовані стилі мислення, техногенна цивілізація належить до іншого рівня соціальної динаміки. Її головною рисою є швидка зміна технік і технологій завдяки систематичному впровадженню у виробництво наукових знань. Наслідком такого впровадження є науково-технічні перевороти, що змінюють ставлення людини до природи (“відносини особистої залежності” поступаються відносинам “речової залежності”). Однак техногенна цивілізація зіткнулася з глобальними проблемами, що породжені попереднім науково-технічним розвитком. Серед них – глобальні екологічні проблеми, необхідність радикального зміни нашого ставлення до природного середовища. Сучасна філософська думка стверджує: “Існування людини як частки природи і як діяльнісної істоти, яка перетворює природу, перебуває в діалектично суперечливій залежності” [4, с. 4].

На відміну від аграрного суспільства, де в ужитку були лише природні матеріали, техногенна цивілізація полегшила побут людини, створивши штучні матеріали й іншу мораль. За В.С. Стьопіним, “динаміка культури пов'язана з появою одних і відмиранням інших надбіологічних програм людської життєдіяльності. Усі ці програми утворюють складну систему, що розвивається, в якій можна виділити три рівні” [5, с. 4]. Перший з них становлять реліктові програми як своєрідні уламки минулих культур (відтворюють певні види спілкування та поведінки людини). Другий рівень – програми, що забезпечують відтворення форм і видів діяльності, що є життєво необхідними для цього типу суспільства та визначають його специфіку. Третій рівень культурних феноменів (у ньому виробляються програми майбутніх форм і видів поведінки й діяльності) відповідає майбутнім ступеням соціального розвитку. Якщо традиційна культура зо-

рієнтована на внутрішній світ людини, самоспоглядання і самоконтроль, а людина в цій системі координат є ланкою в ланцюзі поколінь і часткою природи, цінністю техногенної культури є влада над зовнішнім світом через пізнання законів природи, причому “діяльність і активність розглядаються як реалізація творчих можливостей вільної особистості” [5, с. 15]. Озброєність техніками й технологіями піднесла людину над природою, зробила її войовничою та самовпевненою на основі ідеології всюдозволеності. Г.С. Батищев зазначає: “Ми продовжуємо захоплюватись нарощуванням наших сил: речовинами, енергією, інформацією... Начебто вдосконалення не відрізняється від розвитку або може бути підміненим розвитком усіяких засобів... Нам слід починати із себе і змінити себе настільки, щоби з часом стати гідними змінювати світ навколо нас” [6, с. 2]. Слід навчитися щомиттєво жити такими вчинками, в кожному з яких вкладалася б сутність людини – “пильна совість, душа і дух, а також вкладалися сили розуму, що пізнає, художнього смаку і моральної волі!” [6, с. 4].

Ідея перетворення світу й підкорення людиною природи домінувала в культурі техногенної цивілізації (за В.С. Стьопіним, їй близько 300 років) до нашого часу, що породило проблему споживацького ставлення до природи. Брак же екологічної культури призвів до загрозливого існуванню людини засмічення й забруднення довкілля. Тому нині триває пошук нового способу життя, нового ставлення до людей, природи, суспільства. Як зазначає В.С. Стьопін, одним із принципів нового способу життя обов’язково буде “стратегія ненасилля” [5, с. 14]. Ця нова світоглядна парадигма вимагає ставитися до природи не як до матеріалу, а як до складного організму, в якому існує людина і з яким вона має взаємодіяти, не порушуючи його основних функціональних зв’язків. При творенні нових моральних норм ця парадигма змушує творчо підійти до традиційних культур, у тому числі української, в якій закладене цілісне бачення світу як організму.

У теорії і практиці навчально-виховної роботи з формування екологічної культури особистості майбутнього педагога, крім трансляції знань щодо наукового підходу до засобів раціонального природокористування, слід докладати зусиль до виховання екологічної моралі як складової національного виховання в українській школі. Така мораль має ґрунтуватися на розумінні пріоритету добра, краси, людського життя, бо людина, яка є часткою організму-природи, не повинна його руйнувати, щоб не знищити себе. Оскільки саме таке світобачення (людина не володар, а частка природи) притаманне людині української традиційної народної культури, вважаємо за необхідне насичувати цінностями традиційної народної культури навчально-виховний процес як у школі, так і у вищому педагогічному закладі.

Наведемо приклади ставлення людини традиційної народної культури до довкілля. Кращі традиції народної культури свідчать про увагу до чистоти житла і подвір’я, прикрашання їх до свят, економне використання продуктів харчування і шанобливе до них ставлення (залишки харчів віддавали тваринам). Культ дерева знайшов відображення як у світогляді селян (триярусна світобудова по вертикалі, наче дерево з корінням і вітамі-короною у небі), так і в побуті

(вирощування садків і квітів, догляд за ними). Глибоке почуття вдячності землі за добрий врожай, шанування чистої води відобразилося в побажанні молодій на весіллі: “Будь здорова, як вода, будь багата, як земля, будь красива, як рожа!” (Записано Г.В. Лук’янець у с. Ключниківка Миргородського р-ну Полтавської обл.). Про любов селянина до землі свідчить багато обрядів і фольклорних матеріалів, навіть смерть козака є одруженням із землею: “Не плач, мати, не журися, а твій син оженився та взяв собі паняночку – в чистім полі земляночку” (записано автором статті у с. Лиман Зміївського р-ну Полтавської обл.). Про обожнювання води, віру в її чудодійні можливості свідчать як обряди (Водохреща, народна медицина, метеорологія), так і практика збереження джерел водопостачання (обряди очищення криниць, річок).

Формуванню наукового світогляду старших школярів має сприяти національне виховання, яке також не може бути ефективним без залучення школярів до народознавства або основ етнології і фольклористики. Щоб здійснювати екологічне виховання дошкільників і молодших школярів під час проходження студентами практики, ми пов’язуємо екологічні проблеми з естетичними, зокрема досвід самообслуговування набувається дітьми шляхом привчання не засмічувати довкілля, доглядати за рослинами тощо і пов’язується з народною культурою. На уроках та виховних годинах, присвячених народним традиціям, казкам, студенти пояснюють дітям їх зміст з погляду світосприйняття людини традиційної культури, знайомлять із слов’янською міфологією. Наприклад, казка “Рукавичка” містить календарні перестороги річного кола.

Навчальні плани вищої педагогічної освіти містять курс етнопедагогіки, однак, на нашу думку, деяким посібникам бракує наукового аналізу світосприймання людини традиційної культури, без чого майбутні педагоги позбавляються глибокого розуміння явищ і символів народної культури, а значить і засобів формування національно свідомої особистості. Так, В.А. Мосіяшенко у навчальному посібнику з етнопедагогіки стверджує, що “ми повинні орієнтуватися у формуванні нашого виховного ідеалу” на християнські добродієвості і перелічує “абсолютні вічні цінності та їх антиподи” [7, с. 35]. У навчальному посібнику Г.П. Васянович і В.Д. Онищенко “Ноологія особистості” також пропонується формувати духовний світ особистості молодій людини на засадах християнських морально-духовних, духовно-розумних і духовно-естетичних цінностей [8]. Однак, на відміну від наукового світогляду, релігія як форма суспільної свідомості є способом пізнання об’єктивної і суб’єктивної реальності через міф і належить до постфігуративного типу культури. За М. Мід, цей тип духовної культури орієнтований на традицію, на відтворення поведінкових і розумових шаблонів [9, с. 322].

Ми обстоюємо думку, що без творчого розвитку та наукового підходу до сучасної культури подолання антропогенної кризи й похідної від неї екологічної кризи, є проблематичним. Е. Тоффлер підкреслює, що “боротьба навколо питання про істину є частиною процесу зміни нашого ставлення до такої глибинної основи,

як знання” [10, с. 546]. Він зазначає, що наука перебуває в небезпеці, бо вона розвивається завдяки культурі, “а ця культура стає все більш ворожою, про що свідчать атаки креаціоністів на теорію еволюції і руху на користь так званої теорії розумного задуму” [10, с. 546]. Брак наукового осягнення народної культури збіднює розуміння майбутніми педагогами екологічної етики, складовою якої є народна мораль. За А.П. Назаретяном, мораль характеризує тип і етап розвитку духовної культури та “є найбільш загальнозначущим механізмом культурної регуляції, обмеження, сублимації і організації агресії” [6, с. 330]. Аналізуючи цивілізаційні кризи, А.П. Назаретян виводить закон техно-гуманітарного балансу: чим вища потужність продуктивних сил і бойових технологій, тим більш досконалі засоби культурної регуляції, необхідні для збереження суспільства [9, с. 112].

Проеціюючи цей закон на педагогіку, бачимо, що зростання внутрішньої різноманітності суспільства, інформаційної, когнітивної складності культури потребує як вираженого наукового підходу до вдосконалення курикулуму педагогічних дисциплін, так і постійного підвищення гуманного (“стратегія ненасилля”) і гуманітарного потенціалу освіти та виховної роботи, у тому числі з екологічного виховання.

Екологічне виховання має охоплювати етнопедагогічні засоби як найбільш результативні, особливо в молодшому шкільному віці (казки, музичний фольклор, паремії), тобто уроки природознавчого спрямування бажано насичувати екологічною проблематикою, додаючи етнографічні та краєзнавчі матеріали. Оскільки екологічне виховання є складовою морального виховання, єдності екологічної свідомості й поведінки сприяє комплексна виховна діяльність учителя з формування екологічної свідомості на уроках і екологічної поведінки під час практичної позакласної роботи. Школярів слід залучати в позаурочний час не лише до польової еколого-натуралістичної роботи, а й до дослідної еколого-краєзнавчої, еколого-етнографічної роботи, проектної діяльності, що допоможе запобігти байдужому, споживацькому ставленню до природи і людини.

Висновки. Аналіз спеціальної науково-педагогічної літератури, наше наповнення педагогічних дисциплін і навчально-виховного процесу етнографічною складовою свідчать про позитивний вплив на моральність студентів і дає нам право рекомендувати закладам освіти набувати досвід комплексної роботи з екології та етнографії, бо екологічна вихованість є результатом засвоєння соціальних норм через залучення до культурних кодів (чому сприяють народознавство, українознавство, етнографія), а також сучасних наукових парадигм щодо збереження довкілля.

Література

1. Тишков В.А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии / В.А. Тишков ; Ин-т этнологии и антропологии им. М.М. Миклухо-Маклая. – М. : Наука, 2003. – 544 с.
2. Захарова О.А. Этноэкология : метод. пособ. по проведению этноэкологических исследований / О.А. Захарова, Д.Ю. Доронин. – М. : Лесная страна, 2008. – 184 с.
3. Лозко Г.С. Етнологія України. Філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект / Г.С. Лозко. – К. : АртЕк, 2001. – 304 с.

4. Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В.С. Степин // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3–18.
5. Степин В.С. Эпоха перемен и сценарии будущего [Электронный ресурс] / В.С. Степин. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/stepin/epoch.html>.
6. Батищев Г.С. Корни и плоды: Размышление об истоках и условиях человеческой плодотворности / Г.С. Батищев // Наше наследие. – 1991. – № 23. – С. 1–4.
7. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В.А. Мосіяшенко. – Суми : Університетська книга, 2005. – 176 с.
8. Васянович Г.П. Ноологія особистості : навч. посіб. для студентів і викладачів / Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко. – Л. : Сполом, 2007. – 217 с.
9. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид, сост. и послесловие И.С. Кона. – М. : Гл. редакция восточной литературы “Наука”, 1988. – 429 с.
10. Тоффлер Э. Революционное богатство / Элвин Тоффлер, Хейди Тоффлер. – М. : АСТ : Профиздат, 2008. – 569 с.
11. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. (Синергетика – психология – прогнозирование) / А.П. Назаретян. – М. : Мир, 2004. – 367 с.

СИРИХ Ю.С.

ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Декларуючи ідею технологізації сучасного суспільства, не слід забувати про особистість, розвиток її потенційних можливостей. Потенціал людини багатомірний і до його змісту відноситься емоційна сфера. Сформованість емоційної стійкості особистості характеризує розвиток її емоційної сфери, який залежить від багатьох чинників. Одним із важливих чинників, що впливають на виявлення емоційної стійкості людини, є включення її до певного виду професійної діяльності. На особливу увагу заслуговують ті професії, які вимагають посиленої емоційної роботи із собою, постійного знімання емоційної напруги. До такої професії віднесемо роботу працівників автомобільного транспорту. З метою адаптації до вимог такої професії емоційну стійкість особистості майбутнього організатора перевезень необхідно виховувати в процесі підготовки до професійної діяльності.

Існують дослідження, в яких учені діагностували сформованість емоційної стійкості особистості [1–6]. Дослідники уточнювали критерії й показники на основі суттєвих ознак емоційної стійкості особистості, а також враховуючи вікові особливості молодших школярів, юнаків, курсантів, офіцерів і професійну спрямованість (первинна військово-професійна підготовка, митна служба) контингенту тих осіб, які брали участь в експерименті. У процесі діагностування сформованості емоційної стійкості особистості використовувалися відповідні методики. Проте бракує інформації про діагностування сформованості емоційної стійкості студентів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ).

Мета статті – на основі проведеного аналізу уточнити критерії й показники сформованості емоційної стійкості студентів ВТНЗ.

У дослідженні В. Ульянової [6, с. 15–16] уточнено критерії та показники *ефективності виховання емоційної сфери молодших школярів засобами театрального мистецтва*: 1) мотиваційно-ціннісний критерій (характер мотивів щодо вивчення емоційних проявів інших людей, рівень усвідомлення емоцій як особистісної цінності людини); 2) емоційно-когнітивний критерій (характеристика знань дитини про емоційну сферу людини, адекватність інтерпретації емоційного стану іншої людини); 3) рефлексивно-поведінковий критерій (рівень сформованості вмінь контролювати свої емоційні прояви; ступінь вираження здатності до емоційно наповненої взаємодії з іншими людьми).

Як стверджує О. Рева [5], суттєві *відмінності між емоційно стійкими та нестійкими юнаками* виявляються цілою низкою показників за шкалою нейротизму (методика Г. Айзенка), за шкалою ситуативної тривожності (методика Спілберга – Ханіна), за нервово-психічною стійкістю (методика “Прогноз”), за тривожним, збудливим та емотивними типами акцентуацій (методика Леонгарда – Смішека), за загальною інтернальністю (методика дослідження локусу контролю Дж. Ротера), за шкалами предметної та соціальної ергічності (методика В. Русалова), за емоційною нестійкістю (власна методика), за тривожністю, фрустрацією, агресивністю, ригідністю (методика оцінювання емоційних станів Г. Айзенка), за шкалою тривоги, працездатності (методика ТПАНС), за успішністю в навчальній діяльності.

У дослідженні А. Злотнікова [2] діагностувалися *структурні компоненти емоційної стійкості курсантів* у процесі первинної військово-професійної підготовки, а саме: емоційного, мотиваційного, інтелектуального й сили нервової системи з метою вироблення в подальшому спеціальних психологічних механізмів її формування й удосконалення. Для визначення емоційної стійкості курсантів використано метод експертної оцінки й опитувальник. Для методу експертної оцінки розроблено критерії оцінювання рівня емоційної стійкості, в основу яких покладено принцип забезпечення оптимального успішного досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці. В основі опитувальника – ідеї адекватного емоційного реагування на стрес-фактори. За отриманими результатами експертної оцінки рівня емоційної стійкості визначено групи курсантів з високим, середнім, низьким рівнями.

У процесі дослідження мотиваційної сфери в обстежуваних визначено силу мотивації, оскільки вона відіграє важливу роль у формуванні адекватного рівня емоційної стійкості. Адекватний рівень емоційної стійкості зумовлений певним рівнем сили мотивації. Проте, коли мотивація піднімається вище від певного рівня, вона починає відігравати негативну роль під час емоціогенної ситуації. Закономірності, що виявлені під час дослідження мотиваційного компонента, пояснюються дією регуляторних психологічних механізмів емоційної стійкості, у цьому випадку мотиваційних, які полягають у силі потреби в досягненні, і в емоційній оцінці успіху та невдач. Коли курсанти всіх груп виконували однакові завдання в схожих емоціогенних ситуаціях, якість виконання завдань змінювалася залежно від ступеня мотивації й виразності потреби в досягненні успіху. Таким

чином, дослідження мотиваційного компонента підтверджує те, що визначальним у формуванні емоційної стійкості є сила мотивації. При цьому характер залежності емоційної стійкості зумовлений дією мотиваційних механізмів.

Структурний компонент емоційної стійкості тісно пов'язаний з мотиваційною сферою й може бути представлений емоційним збудженням і особистісною тривожністю. З метою посилення інформації про емоційну стійкість діагностується ситуативна тривога. Під дією тих чи інших стрес-факторів дається довільна когнітивна оцінка. У випадку когнітивної оцінки ситуації як небезпечної (адекватність оцінки ситуації залежить від такої властивості особистості, як тривожність) виникає стан тривоги, поведінкові реакції, включені в стан тривоги, дають змогу максимально мінімізувати несприятливий вплив стрес-факторів. Вступають у дію механізми перекриття негативного впливу стрес-факторів, у результаті дії яких особистість переоцінює сформовану ситуацію.

Структурний компонент емоційної стійкості діагностується як інтелектуальна лабільність, як включення спеціальних психологічних механізмів емоційної стійкості. Суть їх у тому, що коли людина опиняється в складній емоціогенній ситуації, однією з перших ланок у психологічних механізмах інтелектуального компонента спрацьовує механізм когнітивної оцінки, на підставі якого здійснюються аналіз інформації й вибір прийняття оптимального рішення з метою виконання поставленого завдання.

Емоційну стійкість характеризує сила нервової системи, яка відображає здатність психіки до прийому стрес-факторів, а саме величину порога чутливості й порога працездатності. Встановлено, що між ними існує певна залежність: чим нижчий поріг чутливості – тим нижчий поріг працездатності. Для визначення динаміки сили нервової системи курсантів доцільно використовувати методику “тепінг-тест”. Емоційне збудження сприяє досягненню успіху й подоланню значних труднощів, але під впливом стрес-факторів, особливих умов відбувається виснаження нервової системи. Важливим є те, що в емоціогенній ситуації доцільно використовувати свої сили, щоб виснаження сили нервової системи не відбувалося заздалегідь. З емоційною стійкістю пов'язані особистісні показники активності та працездатності. Їх визначення відбувається за допомогою колірною тесту М. Люшера.

Між структурними компонентами емоційної стійкості та її показниками (особистісна тривожність, ситуативна тривога, інтелектуальна лабільність, мотивація, сила нервової системи, активність, працездатність) проводиться кореляційний аналіз. У результаті кореляційного аналізу встановлюється зв'язок, що дає змогу стверджувати: емоційна стійкість, як психічна властивість особистості є єдністю емоційного, мотиваційного, інтелектуального компонентів і сили нервової системи. На підставі встановленої залежності емоційної стійкості від її структурних компонентів можна стверджувати, що підвищення рівня емоційної стійкості курсантів можна прогнозувати, а також впливати на його розвиток за допомогою методів саморегуляції, формування оптимального рівня мотивації й підвищення рівня вмінь і навичок діяльності в особливих умовах.

У науковій праці В. Подляшаника [4] за допомогою опитувальника О. Ліпмана виявлено інваріантне ядро професійно важливих якостей інспектора митного поста як емоційна стійкість у процесі прийняття відповідального рішення, врівноваженість та самовладання в соціально складних та кризових ситуаціях діяльності, високий самоконтроль емоцій і поведінки, здатність тривалий час зберігати стійку увагу, незважаючи на втому та побічні подразники, здатність вести спостереження за великою кількістю змінних досліджуваного об'єкта одночасно, здатність прогнозувати хід подій з урахуванням їх імовірності, уміння давати об'єктивну оцінку діям інших людей, уміння помічати незначні зміни в досліджуваному об'єкті, здатність бачити значно далі від заданого та очевидного.

Кількісно-якісний аналіз *емоційної стійкості співробітників митниці* передбачав оцінювання показників афективного компонента, а саме: психомоторної, інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності (за В. Русаловим); емоційного інтелекту (EQ): емоційної обізнаності, управління власними емоціями, емпатії, розпізнавання емоцій інших людей (за Н. Холлом); невротизації (за Л. Вассерманом). Для визначення рівнів емоційної стійкості у співробітників митниці використано опитувальник Мак Крає-Коста. Оцінювання тривожності здійснено відповідно до шкали Ч. Спілбергера.

Оцінка ситуацій, що пов'язані з ризиком та невизначеністю, залежить від здатності співробітника зібрати необхідну інформацію й прийняти рішення на її основі (навіть за умови її дефіциту). У цьому процесі значну роль відіграє індивідуально своєрідний спосіб когнітивної оцінки інформації, когнітивний стиль, що властивий конкретному фахівцю. Когнітивно-стильовими показниками емоційної стійкості інспекторів пасажирського відділу є імпульсивні, рефлексивні, полезалежні, полenezалежні показники (за тестом Каган, Уткін).

У дослідженнях [1; 3] зазначено різні за походженням та проявами показники *емоційної стійкості людини*, а саме: мотиваційні, моральні, вольові, інтелектуальні якості, властивості нервової системи, які в комплексі повинні перешкоджати виникненню емоційно напруженого стану, що дезорганізує поведінку й діяльність людини.

Показниками *емоційної стійкості особистості* в психофізіології є асиміляційна й акомодативна активність, основною формою виявлення яких можна вважати збереження гомеостазу, а показниками емоційної вразливості – ускладнення в урівноваженні зі змінами середовища, формою виявлення яких можна вважати зміну функціонального стану. Такі показники характеризують збереження чи порушення функцій уваги та короткочасної пам'яті як ознак змін перешкодостійкості, зумовлених функціональним станом суб'єкта, оперативність виконання моторних актів, у тому числі актів усного мовлення, тип модусу контролю за виконанням інформаційно-переробної діяльності, який суб'єкт обирає залежно від його функціонального стану. До складу параметрів, що зумовлені психофізіологічними характеристиками функціональних станів, належать правильність та повнота сприйняття й передачі інформації, латентні періоди мовленнєвих та моторних актів, показники стаціонарності / нестаціонарності виконання когні-

тивних процесів, що відображають, зокрема, тривалість збереження максимуму функцій, а також показники асиметрії при виконанні взаємопов'язаних компонентів завдань. Останні характеризують ознаки макроструктури процесів переробки інформації, операціоналізовані у вигляді вибору суб'єктом цілісно-інтуїтивного або послідовно-аналітичного модусів контролю за здійсненням процесів переробки інформації як ознак різних функціональних станів.

Результати детермінантного синтезу основних аспектів психофізіологічних розбіжностей у станах, притаманних суб'єктам, яких можна вважати потенційно емоційно стійкими або емоційно вразливими, дають змогу сформулювати гіпотезу про доцільність пошуку діагностичних параметрів емоційної стійкості в характеристиках стану оптимального функціонування, а параметрів емоційної вразливості – у характеристиках стану емоційної напруженості.

Урахування того факту, що психічні стани є “всеохопними” (П. Анохін) і “виходять у галузі біології” (С. Максименко), дає змогу припустити можливість опосередкованої (відображеної) оцінки емоційної стійкості через показники стану здоров'я людини, її психологічного благополуччя, усвідомленого вибору стратегій психологічного подолання стресу, особливостей реалізації вищих психічних функцій, зокрема, комунікативної.

Емоційна стійкість людини виявляється в ситуації “стресу неуспіху” при виконанні перцептивно-мнемічної інформаційно-переробної діяльності, змодельованої засобами комп'ютерних технологій (І. Аршава, Е. Носенко, О. Хижа). Зміст змодельованої діяльності імітує радіообмін інформацією між “авіадиспетчером” та “пілотом літака” – умовним абонентом, голос якого записано у звуковому файлі комп'ютера. Умовний абонент подає три серії запитань виконавцеві завдань (по 20 запитань у кожній серії) щодо місць розташування на карті-схемі (імітація зображення секторів льотного поля, що експонується на екрані дисплея) геометричних фігур різної форми, кольору, розміру. Виконавцеві завдань пропонується не тільки встановити координати фігур на схемі, а й ідентифікувати свій “позивний”, який йому привласнюється, “позивний” умовного абонента та дати відповідь на запитання останнього або у звуковій формі, або за допомогою “миші”. У першій та третій серіях запитань обсяг інформації, що переробляється, не перевищує обсягу короткочасної пам'яті людини. У другій серії умови сприйняття інформації ускладнюються (шляхом перевищення в запитаннях обсягу короткочасної пам'яті, введення дефіциту часу та інших спеціальних прийомів створення перешкод для сприйняття інформації). Таким способом моделюється ситуація “стресу неуспіху”, що за гіпотезою викликає в емоційно вразливих суб'єктів стан емоційної напруженості як при виконанні другої серії завдань, так і при виконанні завдань третьої серії (що можна розглядати як ознаку “післядії” стресу). Виникнення функціонального стану емоційної напруженості або, навпаки, збереження стану оптимального функціонування розпізнається за характеристиками усного мовлення виконавця завдань (при звуковій формі надання відповідей) та за параметрами моторних дій (при наданні відповідей на запитання за допомогою “миші”).

Мотиваційний аспект розвитку емоційної стійкості майбутніх інженерів виявлено за допомогою опитувальника “Виявлення інтересу до власних емоційних переживань” (Л. Нікіфорова). В опитуванні взяли участь 89 студентів (35 жінок, 54 чоловіки) факультету транспортних технологій, IV–V курсів Донецької академії автомобільного транспорту. Як свідчать результати опитування, 33% чоловіків більш стійкі до емоційних переживань, 34% – інколи вдаються до емоційних переживань, 33% – ніколи або дуже рідко виявляють інтерес до власних емоційних переживань; 50% жінок живуть емоційними переживаннями, а решта – інколи переймаються емоціями. Це означає, що кожна людина по-різному ставиться до виявлення емоцій. Названі вище студенти працювали з тестом “Виявлення потреби емоційного розвитку”, з яких 90% чоловіків і 95% жінок виявили бажання пізнавати себе, прагнення розвивати власну емоційну сферу. Вони часто думають про свій емоційний розвиток, який поєднують з активністю, самовпевненістю, витривалістю, увагою, цілеспрямованістю та іншими особистісними якостями, вважаючи такі риси характеру необхідними для виявлення чи утримування емоцій. А також впевнені, що на емоційне врегулювання позитивно впливають комфортне спілкування, заходи із запобігання конфліктам.

Когнітивний аспект емоційної стійкості студентів виявляється в їх знаннях про види емоцій і почуттів, емоційні установки, емоційний досвід, емоційну культуру, емоційну стійкість, можливості інтерпретації емоційного стану іншої людини.

Діяльнісний аспект емоційної стійкості майбутніх інженерів відображається в уміннях регулювати власні емоції; долати стан підвищеного емоційного збудження при виконанні складної діяльності; впливати на себе в напружених і небезпечних ситуаціях; протистояти впливу негативних емоційних чинників та виявляти готовність діяти адекватно в екстремальній ситуації.

Оцінювальний аспект емоційної стійкості майбутніх інженерів – це самоаналіз особистісних емоційних переживань, виражених емоцій, настрою, почуттів, а також самооцінка розвитку вмінь контролювати емоції.

Висновки. До критеріїв і показників емоційної стійкості студентів віднесено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, оцінювальний критерії з відповідними показниками. Таке уточнення критеріїв і показників сформованості емоційної стійкості майбутніх інженерів цілком відповідає складникам емоційної стійкості, що діагностуються в педагогічному експерименті. Названі в статті методики доцільно використовувати у виявленні рівня сформованості емоційної стійкості майбутніх інженерів.

Перспективним напрямом подальшого пошуку є складання діагностувальної карти сформованості емоційної стійкості студентів.

Література

1. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.02 “Психологія” / І.Ф. Аршава. – К., 2007. – 33 с.

2. Злотніков А.Л. Особливості емоційної стійкості курсантів в процесі професійної військово-професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.09 “Психологія праці в особливих умовах” / А.Л. Злотніков. – Х., 2004. – 20 с.

3. Нікіфорова Л.Б. Формування емоційної культури майбутніх менеджерів у навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Л.Б. Нікіфорова. – Х., 2009. – 22 с.

4. Подляшаник В.В. Особливості проявів емоційної стійкості особистості співробітників митної служби у соціально-складних ситуаціях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія, психологія соціальної роботи” / В.В. Подляшаник. – К., 2008. – 20 с.

5. Рева О.М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.М. Рева. – К., 2008. – 20 с.

6. Ульянова В.С. Виховання емоційної сфери молодших школярів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / В.С. Ульянова. – Х., 2011. – 20 с.

СТЯГЛИК Н.І.

КОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ РІЗНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Сьогодні робить нас свідками створення в Україні нової системи вищої освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу ВНЗ. Саме цим зумовлена потреба викладача орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей і шкіл. Зараз бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми технологіями.

Поняття “педагогічна технологія” розглядається в працях В. Безпалька, В. Бехтерева, В. Євдокимова, Т. Ільїної, М. Кларіна, І. Лернера, В. Паламарчука, О. Пехоти, І. Прокопенка, Г. Селевка, С. Сисоевої, О. Філатова, Д. Чернілевського та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких учених, як: С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, Ф. Персиваль, С. Сполдінг, Р. Томас та ін.

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядались у дослідженнях О. Гохберг, І. Козловської, А. Слободенюка, інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів – у працях І. Богданової.

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. Кожна з них має свої особливості, принципи, програмно-методичне забезпечення.

Основою навчання є взаємодія викладача і студентів, регламентована часом, простором, способом та формою організації навчально-виховного процесу. Однією з форм навчання, що забезпечує особистісний підхід до студента (врахування його інтересів, потреб, здібностей, можливостей), є консультація. Вона

є також допоміжною й супутньою до інших форм навчання, забезпечуючи якість, цілісність та ефективність цього процесу.

Мета статті – розкрити особливості використання консультації як однієї з форм навчання в умовах різних технологій навчання у вищих навчальних закладах.

Сучасне суспільство водночас із технічними досягненнями, пов'язаними із широкими можливостями отримання, оброблення, обміну й поширення інформації, зумовлюють необхідність постійного підвищення рівня освіти. Виникає об'єктивна потреба розробки та впровадження освітніх технологій, які б розв'язували питання відкритості освіти, можливості здобувати вищу освіту протягом життя тощо.

Вважаємо за доцільне розглянути технології дистанційного, кредитно-модульного та проблемного навчання як найбільш поширені в практиці вищої школи.

Технологія *дистанційного навчання* виникла досить недавно, її поява – закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов. Питання теорії й практики дистанційного навчання, розглядаються в працях В. Бикова, Р. Гуревич, Т. Гусак, В. Жулькевської, І. Кліменко, К. Корсак, Н. Корсунської, В. Кухаренко, Л. Лещенко, М. Михальченко, Т. Олійник, А. Петренко, В. Рибалка, Н. Сиротенко, П. Таланчука, М. Танась, О. Третяка, В. Шейко та ін.

Ця форма здобуття освіти базується на принципі самостійного вивчення предметів студентом, вона використовує кращі традиційні й інноваційні методи, засоби та форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Умови навчання характеризуються тим, що студенти віддалені від викладача в просторі та/або в часі, але вони мають можливість у будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікацій [6].

Студенти *дистанційної* форми навчання можуть навчатися за індивідуальними планами без встановлення обов'язкових строків завершення навчання, отримуючи індивідуальні *консультації* викладача в ході всього навчального процесу.

Навчальний процес дистанційної освіти ґрунтується на поєднанні аудиторної роботи (лекції, практичні заняття, колоквиуми, консультації, заліки, іспити) зі студентами і самостійної роботи. Перевагами нових технологій є зручність та наочність викладу матеріалу, легкість його переміщення, можливість швидко знайти потрібну інформацію, показати досліджуваний процес або явище в динаміці.

Розвиток дистанційних технологій зумовив створення електронних курсів навчальних дисциплін, використання яких потребує окремої *консультації* викладача. При *дистанційному* навчанні *консультація* стає індивідуальною формою занять за допомогою електронної пошти. Використання інформаційних технологій певною мірою полегшує роботу викладача, змінюючи його роль у навчальному процесі – на нього покладаються координація пізнавального процесу, коригування курсу навчання, консультування при складанні індивідуального навчального плану, керівництво навчальними проектами, навчальними групами взаємопідтримки; надання допомоги студентам у їхньому професійному самовизначенні. Таким чином, в умовах *дистанційного* навчання *консультація* стає

провідною формою взаємодії між викладачем і студентом, виконуючи завдання організації навчання та контролю за його результатами.

Консультації необхідні також у процесі організації модульного навчання з метою підвищення ефективності навчання, подолання труднощів при вивченні окремого модуля, узгодження матеріалу з іншими навчальними дисциплінами, підготовки до контрольної перевірки знань тощо.

Модульна технологія навчання досліджувалася в працях А. Алексюк, І. Васильєва, В. Гарєєва, Б. Гольдшмидт, В. Зінкевичус, А. Казановського, Л. Костельної, С. Куликова, Л. Романішиної, М. Чошанова та ін.

Кредитно-модульна (кредитно-трансфертна) система планування навчального процесу та оцінювання знань студентів є одним з ключових моментів Болонського процесу. Кредитно-модульна система як модель організації навчального процесу у вищих навчальних закладах ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та європейської системи трансферу кредитів – ECTS [2].

Модульне навчання передбачає таку організацію процесу, за якої викладач і студенти працюють з навчальною інформацією, поданою у вигляді окремих модулів. Кожен модуль характеризується завершеністю й відносною самостійністю. Сукупність таких модулів становить єдине ціле при розкритті навчальної теми чи всієї навчальної дисципліни. Наприклад, цільовий модуль дає перше уявлення про нові об'єкти, явища чи події. Проведення *консультацій* під час або після завершення цільового модуля сприяє знаходженню місця отриманої інформації в загальній системі знань. Другий, інформаційний, модуль являє собою систему необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп'ютерної програми. *Консультування* під час цього етапу сприяє організації оптимального опрацювання інформації. Третій, операційний, модуль охоплює увесь перелік практичних завдань, вправ і запитань для самостійної роботи з використанням отриманої інформації. На цьому етапі *консультування* допомагає оцінити й удосконалити практичні навички й уміння. Модуль для перевірки результатів засвоєної інформації може бути представлений системою питань для заліку, іспиту, тесту чи творчих завдань. Проведення *консультування* під час контрольного модуля сприяє узагальненню, структуруванню отриманих теоретичних знань і практичних умінь. Використання *консультування* в процесі *модульного* навчання допомагає сприймати навчальний предмет цілісно, адже неможливе якісне засвоєння дисципліни без засвоєння окремого навчального модуля. Крім того, модулі можуть бути індивідуалізованими, що дає змогу кожному студенту використовувати найбільш прийнятний для нього спосіб учіння з тим чи іншим набором засобів навчання (прослуховування магнітної стрічки, читання тексту, аналіз креслень, перегляд кінофільму, вивчення реальних об'єктів тощо), обирати найсприятливіший темп вивчення кожного окремого модуля.

У системі модульного навчання інформація не повідомляється студентам у готовому вигляді, а розкривається в процесі їхніх власних дій над матеріалом. Процес навчання є не окремими ізольованими діями, а системою дій з певною ло-

гікою зв'язного запам'ятовування. На оглядових лекціях, що проводяться до вивчення модуля, студент знайомиться з основними поняттями, йому повідомляється узагальнювальна мета, після чого він самостійно опрацьовує необхідний матеріал за обраним рівнем складності. Оптимальній організації самостійної роботи можуть сприяти оглядові *консультації* викладача для групи студентів чи індивідуальні [3].

Консультація як форма організації навчання сприяє координуванню студентської самостійної діяльності, частка якої збільшується під час модульного навчання. Зважаючи на обсяг і зміст інформації, виникає потреба в *консультуванні* з приводу правильної *роботи з інформацією* (її пошук, перевірка достовірності, обробка, збереження, використання). Наявність комп'ютерних технологій дає викладачам змогу проводити *дистанційне консультування* студентів. Консультації в процесі організації модульного навчання допомагають долати труднощі при вивченні окремого модуля, узгоджувати матеріал з іншими навчальними дисциплінами, готуватися до контрольної перевірки знань.

Отже, консультування в умовах кредитно-модульної технології навчання сприяє якій організації самостійної роботи й забезпечує ефективну роботу з інформацією.

У вищих навчальних закладах поширена технологія проблемного навчання, висока ефективність якої ні в кого з науковців та викладачів сучасної школи не викликає сумніву.

Вагомий внесок у розвиток теорії й методики розв'язання питань проблемного навчання зробили такі вітчизняні вчені в галузі педагогіки та психології, як: А. Алексюк, А. Брушлинський, В. Євдокимов, І. Ільницька, І. Лернер, В. Лозова, С. Максименко, М. Махмутов, Н. Менчинська, Л. Момот, В. Паламарчук, М. Скаткін, А. Фурман, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Сьогодні під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчальних занять, що передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями та розвиток розумових здібностей [6].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу назвати загальні функції проблемного навчання:

- засвоєння студентами системи знань і засобів розумової практичної діяльності;
- розвиток пізнавальної самостійності й творчих здібностей студентів;
- виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів і способів творчої діяльності);
- виховання навичок творчого застосування засвоєних знань у новій ситуації й вміння вирішувати навчальні проблеми;
- формування й накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, розв'язання практичних проблем і художнього відображення дійсності).

Структура проблемного навчання включає такі етапи: створення проблемної ситуації, формулювання проблеми, висунення гіпотез, перевірка висунутих гіпотез, аналіз результатів перевірки гіпотез, висновок і узагальнення, повернення до проблемної ситуації. Консультація викладача має допомогти студентам опанувати знання й відпрацьовувати вміння на кожному із цих етапів. Показниками пізнавальної активності студентів є характер розумових операцій, які вони виконують, і результати самостійної творчої діяльності в процесі навчання. Кожний наступний рівень містить усі ті уміння, які необхідні для виконання самостійних дій більш низького рівня. Таким чином студент повинен навчитися робити висновки, спираючись на життєві спостереження й аналіз фактів; обґрунтовувати гіпотези фактами й висновками; визначати гіпотези доведення та обґрунтування [4]. Викладач, у разі потреби, консультує студентів, допомагаючи знайти зв'язки між явищами, що розглядаються або слугують базою проблемного завдання. Вивчення навчальної дисципліни здійснюється при активній позиції студентів, адже пізнавальна проблемна ситуація пов'язана з труднощами, які вони не можуть вирішити на основі наявної системи знань. Для розв'язання проблеми студент має аналізувати дані, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, систематизувати інформацію, порівнювати, робити висновки. Цим прийомам розумової роботи слід учити й систематично перевіряти їх сформованість під час проведення консультацій, у процесі творчої діяльності з набуття й перевірки знань. У разі виникнення у студентів питань викладач консультує й допомагає в пошуку додаткової літератури з певного питання.

Обмежений час аудиторних занять не передбачає миттєвого вирішення проблемної ситуації, яка потребує здійснення певного процесу мислення (аналізу, узагальнення тощо), індивідуального для кожного окремого студента. Тому актуальним стає проведення консультаційних занять, які сприяють розв'язанню проблемних ситуацій тими студентами, які зазвичай лишаються свідками, а не учасниками вирішення проблемних ситуацій. Крім того, проведення консультування дає змогу використовувати проблемні питання для диференційованих груп студентів. Стимулювання студентів до вирішення проблемних питань і завдань сприяє залученню їх до навчальної діяльності [4].

Крім того, використання проблемних питань і завдань у консультуванні створює умови для виявлення рівня розуміння студентами навчального матеріалу, свідомого засвоєння. Уміння узагальнювати, застосовувати загальні закономірності до тлумачення окремих фактів, уміння вільно користуватися знаннями в різних ситуаціях – один з головних показників рівня розуміння навчального матеріалу.

Аналізуючи діяльність студента з вирішення проблемних питань і завдань, викладач визначає індивідуальні особливості його творчої діяльності, рівень пізнавальної активності й самостійності студента.

Як свідчить огляд сучасних публікацій з теорії навчання, за допомогою проблемного навчання реалізується ідея активізації навчальної діяльності студентів. Мета технології проблемного навчання полягає не лише в результаті засвоєння сис-

теми знань, а й у самому процесі пошуку, отримання цих результатів, формування пізнавальної самостійної діяльності студентів, розвитку їх творчих здібностей [1].

Висновки. Таким чином, місце консультації у навчальному процесі визначається якістю засвоєння навчальної програми студентами. Разом з тим, консультація – це не тільки засіб компенсації недоробок, а й складова процесу навчання, органічно пов'язана з вивченням нового матеріалу, його осмисленням, закріпленням і застосуванням.

Зважаючи на свою сутність та призначення, консультації можуть приймати доволі різноманітні форми: очна – заочна – дистанційна; екстрена – короткострокова – довгострокова (залежно від навчального предмета, тематики та змісту питань, що виникли в студентів у процесі навчання); індивідуальна – групова (залежно від кількості студентів). Залежно від дидактичної мети можна виділити: вступні або попередні консультації, що передують вивченню нового матеріалу; поточні консультації проводяться паралельно з аудиторним вивченням навчальної програми з метою корекції окремих навчальних умінь студентів, більш глибокого розгляду найбільш важливих і складних питань досліджуваного матеріалу; заключні консультації, що проводяться після вивчення окремої теми або розділу програми.

Серед перспектив подальших досліджень – вивчення питань діагностики потреб студентів для цілеспрямованого проведення консультування.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Модульне навчання: курс лекцій / А.М. Алексюк. – К., 1993. – 220 с.
2. Болонський процес, інтеграція в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://scines.ru-Образовательные программы>.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Лозовая В.И. Использование проблемных вопросов и заданий для проверки и оценки знаний учащихся: дис. ... канд. пед. наук / В.И. Лозовая. – Х., 1972. – 230 с.
5. Стефаненко П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: автореф. дис. ... д-ра пед наук / П.В. Стефаненко. – К., 2002. – 37 с.
6. Топузов О.М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 [Електронний ресурс] / О.М. Топузов. – Режим доступу: <http://librar.org.ua/>.

ТЕМЧЕНКО О.В.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Оновлення суспільства, а тим паче його радикальна зміна, – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний з пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень у всіх сферах життєдіяльності людей. Це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх громадян держави, оскільки недостатня креативність, відсутність ефективних стимулів її розвитку й реаліза-

ції – основні фактори, які заважають втіленню інноваційних ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій.

Функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, перш за все, спрямовано на розвиток творчої активності слухачів.

Проблему становлення творчої особистості вчителя певною мірою висвітлено в працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Проте аспект формування в слухачів системи післядипломної педагогічної освіти умінь та навичок виховання творчої особистості учня в навчально-виховному процесі, розвитку потенційних можливостей дитини недостатньо досліджений у теоретично-методичному плані. Існує особлива потреба в поглибленні теоретичної й практичної підготовки слухачів до творчої професійної діяльності, озброєнні їх новітніми педагогічними технологіями, умінням творчого їх переосмислення й навичками використання в діяльності.

Проблема становлення творчої особистості вчителя висвітлюється в таких науках: психологія, педагогіка, філософія, соціологія тощо. Певні аспекти цієї проблеми у різний час розглядали Т. Альтшуллер, Ш. Амонашвілі, В. Андреев, Н. Бердяєв, В. Бухвалов, І. Геращенко, А. Дістервег, В. Загвязинський, С. Золотухіна, В. Кан-Калик, В. Лозова, Л. Лукіна, А. Маркова, В. Моляко, Н. Нікандров, Я. Пономарьов, О. Попова, М. Поташник, О. Радзівська, С. Рубінштейн, Л. Рувинський, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, Т. Шамова та ін.

Зокрема, Ю. Кулюткін акцентує увагу на пріоритетних якостях творчої особистості [2].

Філософські аспекти творчості досліджують у своїх працях В. Цапок, О. Табідзе та ін. Педагогічні проблеми творчої активності майбутнього вчителя розкрито в наукових працях В. Лозової, О. Радзівської та ін.

Мета статті – обґрунтувати шляхи та засоби розвитку творчих якостей слухачів системи післядипломної педагогічної освіти.

Професійний розвиток учителя науковці розглядають у межах двох підходів: діяльнісного (Л. Виготський, Є. Климов, О. Леонтьєв, Л. Мітіна, В. Шадріков та ін.) й особистісного (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Г. Балл, Л. Божович, Л. Кондратова, Г. Костюк, В. Кравець, В. Лозова, Т. Мальковська, Н. Ничкало, О. Піхота, С. Рубінштейн та ін.).

Визначаючи творчу особистість, дослідники частіше використовують засади саме діяльнісного підходу, бо творчість детермінується ними саме через категорію “діяльність”.

Так, Р. Солсо під творчістю розуміє когнітивну діяльність, яка приводить до нового або незвичайного бачення проблеми чи ситуації [6].

На думку В. Загвязинського, загальні й специфічні риси особистості вчителя нерозривні. Це стосується таких якостей, як спрямованість особистості, знання, здібності, уміння, особливості характеру тощо. Здібності формуються та

розвиваються саме в діяльності. Відтак, стверджує науковець, творчі здібності розвиваються в діяльності, що вимагає творчості.

В. Спіноза, пов'язуючи творчість безпосередньо з діяльністю людини, переконує, що вона є сутнісною характеристикою буття [7].

С. Рубінштейн, підкреслюючи суспільну значущість процесу творчості, визначає її як діяльність у створенні нового, оригінального, що входить в історію розвитку не тільки творця, а й науки, мистецтва тощо [4].

Виняткове значення для розвитку особистості Л. Виготський вбачав саме в розвитку її творчих якостей. Він наголошував, що творчість – це діяльність людини, яка спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи то висновків або почуттів, властивих самій людині [9].

Як бачимо, єдиної дефініції категорії “творчість” немає, проте наведені вище визначення дають змогу стверджувати, що творчість розглядається як діяльність, результатом якої є щось нове, раніше невідоме, створене на базі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів.

Про особистість, здатну до творчої діяльності, говорять, що вона творча, носій творчості. Узагальнюючи певні підходи до визначення творчої особистості (Б. Анан'єв, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, С. Бондаренко, Р. Грабовська, В. Кан-Калик, Н. Тализіна та ін.), доходимо висновку про те, що творча особистість – це така особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі. Такій особистості притаманні такі якості: рішучість, вміння не зупинятися на досягнутому, сміливість, гнучкість мислення, вміння передбачення тощо.

Серед характерних особливостей творчої особистості науковці виокремлюють: відхилення від шаблону, оригінальність мислення, ініціативність, наполегливість, високий рівень самоорганізації, працездатність.

Творча особистість характеризується високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, відходом від шаблонів. Ю. Кулюткін виділяє серед важливих якостей творчої особистості такі:

1. Прагнення до самореалізації. Одна з вищих потреб особистості, яка виявляється в реалізації власних творчих сил і здібностей, у постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної діяльності, в орієнтації на загальнолюдські цінності.

2. Захоплення справою як покликанням. Висока зацікавленість справою, якою займається людина, ототожнення себе зі своєю справою, глибока задоволеність нею і, разом з тим, постійна готовність удосконалювати справу.

3. Аутентичність особистості. Щира та відверта позиція щодо ставлення до себе та інших, небажання ховатися за умовними масками, ховати свої спрямування, думки й переконання, власні індивідуальні особливості.

4. Незалежність щодо суджень. Здатність особистості до висловлювання власних суджень, не пристосовуючись до думки інших; повна самостійність в оцінках.

5. Впевненість у власних силах. Оцінка своїх сил і можливостей, адекватна досвіду: вибір цілей і завдань, які людина здатна вирішувати на високому рівні якості, відсутність невиправданої тривожності під час вибору та реалізації цілей.

6. Індивідуальність і гнучкість. Здатність до самостійної постановки цілей, а також зміни їх залежно від умов діяльності, вести інших за собою, бути оригінальним і неупередженим під час вирішення проблем, які виникають.

7. Критичність і високий ступінь рефлексії. Постійна увага до адекватності власних дій і вчинків, нетерпимість до недоліків і непродуманих рішень, вміння вчитися на помилках, постійний аналіз та осмислення власної діяльності.

8. Дитяча сприйнятливість і відкритість у ставленні до нового. Поєднання зрілої думки з дитячою свіжістю сприйняття.

Українські вчені Н. Кічук, С. Сисоєва вважають, що творча особистість характеризується спрямованістю на творчість, інтелектуальною активністю.

Найважливіші риси педагогічної творчості такі:

- пошуково-проблемний стиль мислення;
- проблемне бачення;
- розвинена творча уява, фантазія;
- специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе).

Виходячи із розмаїття поглядів і підходів щодо визначення таких категорій, як “творчість”, “творчий підхід”, “творча особистість”, В. Андреев класифікує творчу особистість за такими показниками:

- теоретик-логік характеризується здатністю до широкого узагальнення, класифікації та систематизації інформації. Люди цього типу чітко планують свою роботу, для них характерна висока обізнаність та інтуїція;
- теоретик-інтуїтивіст – це тип творчої особистості, для якої характерна здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, фантазії, творча уява. Творці цього типу – це великі винахідники, автори нових концепцій, шкіл і напрямів;
- практик – це тип творчої особистості, який завжди прагне до експериментальної перевірки своїх нових гіпотез;
- організатор володіє високим рівнем здібностей щодо організації колективу для розробки й виконання нових завдань. Під керівництвом таких людей створюються наукові школи та творчі групи;
- ініціатор – це тип творчої особистості, для якої характерні ініціатива та натхнення, особливо на початкових етапах розв’язання нових творчих завдань [1].

Особливого значення в сучасних умовах набуває творчий підхід у педагогічній діяльності. У зв’язку із цим потребує розкриття наукова категорія “педагогічна творчість”. Її розглядають як науку про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності й спілкування з ме-

тою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів [1], як особливу галузь педагогічної науки, яка займається виявленням закономірностей формування творчої особистості [8], як пошук учителем нових рішень, постановки нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності [5].

Специфічними рисами педагогічної творчості вчителя науковці (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кичук, Л. Лузіна, М. Нікандров, М. Поташник та ін) називають співтворчий характер щодо суб'єкта-об'єкта педагогічної діяльності; можливість суб'єктивної новизни й оригінальності процесу та результату; обмеженість творчої діяльності педагога часом; вплив на педагогічну творчість учителя багатьох непередбачуваних факторів.

На думку Л. Лузіної, формування творчої індивідуальності вчителя означає вироблення в нього особливого ставлення до професійної діяльності як способу життя [3].

Отже, найважливішими творчими якостями вчителя є: високий рівень соціальної й моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я", бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Зрозуміло, що це далеко не повний перелік творчих якостей учителя, і вони являють собою динамічну структуру, яка має тенденцію до перегрупування, зміни пріоритетів.

Оскільки творчість є невід'ємною складовою педагогічної діяльності, умовою становлення самого педагога, то створення оптимальних умов для її розвитку червоною ниткою проходить через весь навчально-виховний процес в Інституті післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Ефективність формування творчих якостей слухачів забезпечується комплексним підходом до розв'язання цієї проблеми у процесі аудиторних занять (лекції, семінарські, практичні, лабораторно-практичні), самостійної роботи слухачів, виконання ними індивідуальних науково-дослідних завдань, розробці спецкурсів, у ході стажування, написанні курсових та дипломних робіт і базується на таких принципах:

– суб'єктивності навчання й виховання, що передбачає визнання слухача як суб'єкта педагогічної взаємодії, використання викладачем у процесі навчання та виховання переважно діалогічних форм комунікативної взаємодії зі слухачем;

– діагностики, що передбачає побудову й корекцію навчально-виховного процесу на основі психолого-педагогічних діагностичних досліджень;

– оптимальності: оптимальною творчою педагогічною взаємодією викладача і слухачів є така, яка забезпечує не тільки успішне засвоєння знань, умінь, навичок, а й позитивну динаміку розвитку творчих можливостей слухачів у конкретних умовах педагогічної праці викладача;

– оптимальності, що передбачає роботу викладача з відбору таких дидактичних засобів, які відповідають рівню розвитку творчих можливостей більшості слухачів, ураховують рівень розвитку творчих можливостей меншості, а тому сприяють розвитку творчих можливостей;

– взаємозалежності, що відображає взаємозумовленість творчого особистісного розвитку суб'єктів взаємодії системи “викладач-слухач”; взаємозалежність і взаємозумовленість творчої педагогічної праці викладача та творчої навчальної діяльності слухачів;

– фасилітації, що передбачає розуміння формування творчої особистості слухача в навчально-виховному процесі як процес полегшення, сприяння творчій навчальній діяльності слухача, стимулювання його творчої активності. Це пов'язано з необхідністю створення на занятті, у позаурочній діяльності слухачів творчої атмосфери (співдружності, співтворчості, співробітництва), яка б сприяла розвитку мотивів творчої діяльності, надихала на творчість;

– креативності, що відображає необхідність виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої особистості слухача. При плануванні та організації взаємодії викладача і слухача в процесі навчання зміст навчального матеріалу повинен максимально використовуватися для розвитку мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь і психологічних процесів, які мають провідне значення для творчої діяльності, і забезпечувати, насамперед, розвиток дивергентного мислення, умінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблемних завдань. Реалізації принципу в практичній діяльності сприяє аналіз змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення, застосування навчальних і навчально-творчих завдань, методів і прийомів стимулювання творчої активності слухачів, використання завдань психологічної діагностики для розвитку творчих якостей особистості;

– доповнення, що передбачає посилення розвитку творчих можливостей слухачів за рахунок реалізації додаткового змісту в організаційних формах навчально-пізнавальної діяльності. У практичній діяльності реалізація принципу означає введення таких додаткових курсів, які б компенсували прогалини в розвитку творчих умінь й психічних процесів, що сприяють успішній творчій діяльності людини і на розвиток яких об'єктивно не вистачає часу в процесі виконання державного компонента навчального плану;

– варіантності, що виражає необхідність подолання одноманітності змісту, форм, методів навчання. Для ефективності взаємодії в системі “викладач-

слухач” принцип варіантності має регулятивне значення, визначає мету та стратегію проектування педагогічної взаємодії;

– самоорганізації, що відображає особливості управління процесом формування творчої особистості слухача, які зумовлені особливостями управління нелінійними системами й орієнтують викладача на внутрішній вплив, на узгодження розвитку студента з власними тенденціями розвитку, а також на необхідність “збуджувати” та ініціювати творчу активність, при цьому управління повинно бути непомітним, мінімальним у своєму зовнішньому впливі й здійснюватися опосередкованими методами. Саме в цьому разі можна говорити не про управління, а про процеси самоуправління.

Відтак, слухачі залучаються до різних видів творчих робіт, отримують можливість теоретичного моделювання і його перевірки на практиці. Здавалося б така традиційна форма проведення занять, як лекції й семінари, навряд чи може вплинути на розвиток творчих якостей слухачів, проте створена викладачами інституту творча атмосфера, залучення слухачів до дискусії, вдало підібрані ситуації, розв’язання яких потребує образного й продуктивного мислення, творчої уяви, самостійного формулювання висновків, передбачає прояв і розвиток саме цих якостей.

Особлива увага приділяється нетрадиційним інтерактивним формам проведення занять (ділові й рольові ігри, різноманітні тренінги), включенню до навчальних планів сучасних спецкурсів.

Розвитку творчих якостей слухачів також сприяють чітко сплановані за всіма навчальними дисциплінами індивідуальні науково-дослідні завдання, для виконання яких слухачам необхідно опрацювати відповідну науково-методичну літературу, а під час їх захисту виявити особисту творчість, фантазію, комплексно застосувати знання різних наук, довести індивідуальність, оригінальність і неповторність власних проектів.

Про результативність педагогічної творчості слухачів свідчить проведення щорічної наукової конференції з питань освіти, кількість учасників якої зростає з року в рік. Серед проблем, які виносяться на розгляд конференції, ті, розв’язання яких потребує застосування нестандартного мислення, прояву комунікативних здібностей; високого рівня загальної культури, комплексного використання знань тощо.

Висновки. Ефективність розвитку творчих можливостей слухачів у процесі навчання значною мірою залежить від урахування при створенні творчої ситуації основних закономірностей і етапів творчого процесу.

Закономірності творчого процесу, розвитку творчих якостей особистості накладають певні вимоги на технології викладання і розробки змісту навчальних дисциплін, організації творчої навчально-пізнавальної діяльності слухачів.

Формування творчих якостей слухачів у системі післядипломної освіти – це проблема, вирішення якої на сьогодні не завершене. Потребують подальшого опрацювання такі питання, як: розробка діагностичних методик (наприклад, ро-

зробка кваліметричної моделі творчої активності слухача й методика її застосування), діагностика творчого потенціалу особистості слухача, розробка цільової програми розвитку творчих якостей слухачів, створення відповідного інноваційного середовища та включення в нього кожного слухача тощо.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
3. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л.М. Лузина. – Ташкент : ФАН, 1986. – 96 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 322 с.
5. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания / Л.И. Рувинский. – М., 1973. – 263 с.
6. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
7. Спиноза Б. Избранные произведения : в 2 т. / Б. Спиноза. – М., 1957. – Т. 1. – С. 303.
8. Щербакова К.І. Вступ до спеціальності : навч. посіб. / К.І. Щербакова. – К., 1990. – 166 с.

ТИМОШЕНКО В.В.

РОБОТА СПОРТИВНОГО КЛУБУ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС

У сучасному світі якісна освіта та організований виховний процес є засобами відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, формування патріота та громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені.

У результаті модернізації національної освіти, входження до єдиного європейського та світового освітнього й наукового простору у зв'язку з упровадженням у системі вищої освіти України основних ідей, сформульованих Болонською декларацією, важливо враховувати як інтеграційні процеси в європейській і світовій освіті, так і наш власний багатовіковий досвід.

Виховання в позааудиторний час передбачає розширення й поглиблення теоретичних знань студентів, застосування їх на практиці, виявлення та розвиток творчих здібностей і нахилів; сприяння виробленню в студентів санітарно-гігієнічних навичок; виховання культури мовлення в повсякденному житті; організацію дозвілля студентів, культурного відпочинку та розумних розваг, що сприяють ціннісному ставленню студентів до здорового способу життя.

Особливий інтерес для вивчення системи позааудиторної виховної роботи становлять праці Г. Андреевої, О. Винославської, Н. Волкової, Л. Кондрашової, Т. Куриленко, Л. Марисової, О. Олексюк, Н. Опалко, А. Ржевської.

Такі дослідники, як Н. Василенко, В. Герасимчук, А. Джуринський, В. Єлманова, Н. Лавриченко, А. Ліферова, І. Охріменко, Г. Софінська узагальнювали зарубіжний досвід вищої школи.

Розкриттю організаційно-педагогічних умов виховної роботи в навчальних закладах нового типу присвячені роботи В. Алфімова, І. Васильєва, В. Дзюби, Л. Лисенко, С. Мартиненко, Н. Осипової, В. Петровича, Б. Чижевського. Наукові праці В. Базилевича, І. Беха, Л. Вікторової, Б. Гаєвського, Г. Дмитренка, Ю. Конаржевського, І. Коновальчука, В. Кузя, І. Мартинюка, В. Маслова, Ю. Палехи, В. Пікельної, М. Поночовного, І. Соколової, Б. Чижевського, С. Шаргородської, В. Шаркунової та інших присвячені проблемам системного підходу до організації позааудиторного виховного процесу, управління ним; обґрунтування положень теорії та методики моделювання управлінської діяльності.

Мета статті – визначити педагогічні умови діяльності спортивного клубу.

Позааудиторна робота у вищому навчальному закладі – складова навчально-виховного процесу, одна з форм організації дозвілля студентів. Вона організовується й проводиться в позааудиторний час органами студентського самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо кураторів груп [3, с. 114].

Для формування системи позааудиторної роботи необхідно уточнити суть самого терміна “позааудиторна робота”. В аудиторії студент займається навчанням, тому навчальну роботу ми можемо назвати аудиторною. Коли студент вийшов за поріг аудиторії, він може займатися чим завгодно: їсти, приймати душ, ходити на дискотеку або побачення, тобто ця частина його життєдіяльності жодним чином не пов’язана з навчанням. Звідси випливає, що частина часу, відведена життєдіяльності поза межами аудиторії, повинна називатися позааудиторною роботою. Отже, позааудиторна робота є необхідною складовою навчально-виховного процесу, протягом якої студент самостійно займається виконанням навчальних завдань, творчих робіт професійного характеру, а також професійною самоосвітою та самовдосконаленням [1, с. 5].

На сьогодні одним з вирішальних аспектів удосконалення організації системи позааудиторного виховання у вищому навчальному закладі є педагогічне планування. Воно дає змогу узгодити мету навчально-виховного процесу з потребами та інтересами самого студента й виходу на заздалегідь прогнозований позитивний результат виховної роботи.

При плануванні та організації виховного процесу важливо пам’ятати про умови його результативності, а саме:

- формування морального обличчя особистості відбувається на основі та в процесі діяльності людини і її спілкування з оточенням;
- співвіднесення зовнішніх впливів з індивідуальними особливостями особистості;
- вирішальний вплив потреб, мотивів і рушійних сил особистості на її самовизначення [5, с. 59].

Насамперед, ми повинні зрозуміти, що позааудиторна діяльність у ВНЗ будується не для студентів, а зі студентами, з урахуванням їх інтересів та можливостей. Саме студентське самоврядування є однією з форм організації позааудиторної роботи. Діяльність самоврядування студентського колективу перед-

бачає самостійне вирішення проблем життєдіяльності студентської групи, колективу гуртожитку тощо.

Культурно-дозвільна діяльність стає структурною частиною системи позааудиторної роботи за умови реалізації культурно-дозвільних потреб студентів шляхом залучення їх до відповідної організованої діяльності, а саме участі в клубах, об'єднаннях за інтересами, конкурсах, змаганнях тощо.

Проводити вільний час треба з користю для власного здоров'я, проте, як свідчить практика, дозвілля молоді, у випадку порівняно низької культури його використання, не тільки не приводить до очікуваного відновлення втрачених сил, розквіту творчих здібностей, а, навпаки, перетворюється на криміногенний чинник суспільства. Саме тому необхідно чітко організовувати дозвільний час для отримання певного результату.

Дозвілля молоді сприймає як основну сферу життєдіяльності, і від задоволеності нею залежить загальна задоволеність життям. Дозвілля характеризується специфічними ознаками, пріоритетними серед яких слід назвати свободу дозвільної діяльності, свободу від обов'язків; добровільну участь у дозвільній діяльності; бажання отримати радість та задоволення; компенсаційність дозвілля багатьох студентів є використання вільного часу.

Вільний час приваблює студентів нерегламентованістю, самостійним вибором різних занять, можливістю поєднувати в ньому різні види діяльності: розважальні, творчі. Однак потужний педагогічний потенціал вільного часу для значної кількості студентів залишається неусвідомленим, нереалізованим. Вільний час сприймають як час розваг. Проте впровадження ринкових умов спричинило таке явище, як робота студентів у позанавчальний час з метою заробітку [6, с. 16].

Завдання викладача ВНЗ як вихователя полягає в розкритті перед студентом широкого спектра варіантів у прийнятті рішень, поведінці; у допомозі зорієнтуватися, який вибір є найкращим, найбільш доцільним, яка лінія поведінки відповідає суспільним нормам, а приймати рішення студент має самостійно, хоч вихователь і не повинен приховувати свого ставлення до оцінки цього рішення.

Зміст виховання в позааудиторний час визначається загальною структурою ВНЗ, яка забезпечує участь кожного студента в різних видах, формах виховної діяльності з першого до випускного курсів.

Найперспективнішими формами виховання стійкого прагнення до здорового способу життя є спеціальні центри та спортивні клуби. Але одним з недоліків їх роботи є те що, більшість з них працює періодично, час від часу, обмаль студентів беруть участь у практичних заходах.

Так, за даними опитування групи студентів щодо здорового способу життя отримано такі результати: близько 55,5% студентів страждають шкідливими звичками, 59,2% юнаків і 38,1% дівчат палять, регулярно вживають спиртні напої 71% опитаних студентів та 52,2% студенток. На фоні низької рухової активності до 85% студентів страждають вираженою гіподинамією. Також спостерігається слаб-

ка мотивація до занять фізичною культурою і спортом. Цей факт свідчить про необхідність істотної педагогічної корекції в організації виховного процесу у ВНЗ.

Спортивний клуб, зміцнюючи здоров'я студентів, виховуючи в них життєво важливі морально-вольові якості, впроваджуючи здоровий спосіб життя сприяє підвищенню якості фахівців, що підготовлюються у ВНЗ.

Однак спортивний клуб у повному обсязі в змозі виконати свої функції тільки при тісній взаємодії та сумісній роботі з ректоратом, господарськими та іншими підрозділами ВНЗ, деканатами факультетів, кафедрою фізичного виховання.

Одним із завдань, що розв'язуються керівництвом спортивних клубів, є зміцнення здоров'я й формування здоровішого способу життя вихованців, однак шляхи її розв'язку чітко не позначені. Формування здоровішого способу життя в основному відбувається через залучення студентів у різні спортивно-масові заходи, заняття в спортивних секціях, участь у змаганнях, тобто організацію рухової активності.

Аналіз діяльності Спортивного клубу Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ) показав, що він проводить усебічну роботу з розвитку фізичної культури і спорту серед студентів, аспірантів, професорсько-викладацького складу, співробітників ДДМА та членів їх сімей.

Основні напрями діяльності Спортивного клубу ДДМА:

- проводить масові змагання, спартакіади, навчально-тренувальні та відновлювальні збори;
- формує збірні команди з видів спорту та забезпечує їх участь у спортивних змаганнях;
- бере участь в організації роботи літніх і зимових оздоровчо-спортивних студентських таборів;
- пропаганда фізичної культури та спорту, здорового способу життя, організація змістовного дозвілля, залучення широких мас спортсменів ВНЗ до участі в масових заходах;
- організує та проводить спортивно-масові змагання, конкурси на кращу постанову фізкультурно-оздоровчої роботи серед навчальних груп, факультетів, кафедр та інших підрозділів ВНЗ;
- всебічно сприяє розвитку самовиховання та самоврядування в позааудиторний час.

Зараз в академії працюють такі спортивні секції: атлетична гімнастика, аеробіка, баскетбол, волейбол, гандбол, міні-футбол, настільний теніс, скелелазіння.

При оцінюванні ефективності діяльності спортивного клубу з формування здорового способу життя слід мати на увазі, що перетворення рівня сформованості здорового способу життя настає не відразу, тому що студентам необхідно було осмислити запропоновані їм способи збереження й зміцнення свого здоров'я, освоїти їх, переконатися в позитивному впливі цих способів на здоров'я, сформувати ціннісне ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я оточення.

Тому можна чекати, що спортивний клуб, виступаючи одним з факторів формування здорового способу життя протягом усього періоду навчання студентів у ВНЗ, буде сприяти подальшому підвищенню рівня сформованості здорового способу життя [4, с. 110].

Основними педагогічними умовами ефективної діяльності спортивного клубу з формування здорового способу життя в освітньому просторі ВНЗ є: організаційна побудова клубу як добровільного, відкритого, самокерованого, варіативного за своїм змістом об'єднання, що створює оздоровчо-виховне й референтне середовище, яке задовольняє потреби студентів у фізичному самовдосконаленні на основі неформального спілкування. Робота клубу повинна будуватися з урахуванням диференційованого підходу, виділенням значущої референтної групи як носія правил і норм здорового способу життя.

Висновки. Для отримання позитивних результатів навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах необхідно створювати певні умови для організації дозвільної діяльності студентів за допомогою правильно організованої позааудиторної роботи.

Чітке планування є необхідною умовою досягнення позитивного результату в організації позааудиторної роботи зі студентами.

Виявлено, що діяльність спортивного клубу за певних умов може затвердитися як специфічна виховна система в цілісному педагогічному процесі.

Клубна діяльність має потенційні можливості для реалізації студентами своїх пізнавальних інтересів у галузі збереження й зміцнення здоров'я, сприяє становленню стійкої мотивації до формування здорового способу життя. У процесі реалізації спортивно-оздоровчої та виховної функції в членів клубу активізується соціальний досвід з формування відповідального ставлення до здоров'я як цінності.

У подальшому планується проведення експерименту щодо покращення стану здоров'я студентів, які завдяки впливу спортивного клубу та іншої позааудиторної діяльності почали вести здоровий спосіб життя як під час навчання, так і під час дозвілля.

Література

1. Абдулов Р.М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Р.М. Абдулов. – Луганськ, 2004. – 24 с.
2. Карпов В.Ю. Социально-личностное воспитание студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности : учеб. пособ. / В.Ю. Карпов, В.А. Щеголев, Ю.Н. Щедрин. – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2006. – 248 с.
3. Коваленко В.А. Формування духовності студентської молоді в процесі позааудиторної роботи / В.А. Коваленко // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – № 52. – С. 114–117.
4. Никулин А.В. Роль спортивного клуба в образовательном пространстве вуза по формированию здорового образа жизни / А.В. Никулин // Вестник развития науки и образования. – 2008. – № 5. – С. 110–117.

5. Соловей М.І. Виховна робота у вищому навчальному закладі / М.І. Соловей, В.С. Демчик. – К., 2003. – 257 с.

6. Шашенко С.В. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Шашенко. – К., 2004. – 25 с.

ХАТЬКО А.В.

ЗАСТОСУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Перехід до інформаційного суспільства вносить свої зміни в усі сфери життєдіяльності людини, актуалізує проблеми дослідження формування професійної компетентності. Постійне поповнення і відновлення знань є необхідною умовою високої кваліфікації і компетентності інженерно-педагогічних кадрів. У рамках компетентнісного підходу до навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю основною професійною компетентністю є інформатична компетентність.

На сьогодні в галузі штучного інтелекту й інформаційних технологій досить активно розвивається новий напрям: онтології та їх застосування. Концепція онтологій є одним з формалізмів подання знань, що найбільш активно розвиваються проте онтологічний підхід не набув достатньої практичної реалізації в системі освіти. Однією з педагогічних умов формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю ми бачимо застосування концептуального моделювання на основі онтологій змісту навчального матеріалу.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці способу формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю шляхом застосування в навчальному процесі онтологій змісту навчального матеріалу.

Дослідженням питань формування компетентності студентів різних спеціальностей в останні декілька років займалися багато вчених, зокрема О.І. Пометун, О.В. Овчарук, Е.Ф. Зеєр, А.В. Хуторський та ін. Проблему формування інформатичної компетентності майбутніх фахівців у різний час досліджували Т.В. Волкова, М.С. Головань, М.І. Жалдак, М.А. Карпенко, Л.Є. Петухова, О.М. Спирін, О.С. Федорчук, А.А. Харківська та ін.

Концепціям онтологічного подання знань та визначенню поняття онтологій присвячені роботи Т. Бернерса-Лі, Дж. Хандлер, О. Лассіла, Тома Грубера. Методологіями створення онтологій займалися Наталія Ф. Ной, Дебора Л. МакГіннесс та ін. Проблеми використання онтології як дидактичного засобу висвітлені Т.А. Гавриловою, І.А. Лещовою, Д.В. Лещовим.

У загальному вигляді компетентність – це інтегративна характеристика особистості, що відображає готовність і здатність людини мобілізувати набуті знання, уміння, досвід і способи діяльності та поведінки для ефективного розв'язання завдань, які виникають перед нею в процесі діяльності.

За Л.Є. Петуховою, інформатична компетентність – це системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій [5].

Основу технологічного процесу навчання становить інформація. Для роботи з відповідними інформаційними ресурсами використовуються певні технології: інформатичні (технології роботи з даними) та інтелектуальні (технології, що використовуються для підвищення інтелекту людини, зокрема дидактичні технології та технології самоосвіти) як складові інформаційних технологій [9]. Сьогодні провідною парадигмою структурування інформаційних потоків є онтології, або ієрархічні концептуальні структури. Онтологічний інжиніринг розвиває основні положення інженерії знань – науки про моделі і методи добування, структурузації та формалізації знань.

Поняття онтології спочатку виникло у філософії. Онтологія походить від грец. *ontos* – суще, *logos* – вчення, та є розділом філософії, що вивчає буття. З розвитком інформаційних технологій та штучного інтелекту поняття онтології набуло іншого значення. В інформатиці онтологія – це спроба всеосяжної та детальної формалізації деякої області знань за допомогою *концептуальної схеми*. Зазвичай під онтологією мається на увазі специфікація концептуалізації предметної області (визначення Т. Грубера [11]), де під концептуалізацією розуміється опис множини об'єктів і зв'язків між ними. Це означає, що в предметній області на основі класифікації базових термінів виділяються основні поняття (концепти) і встановлюються зв'язки між ними. Цей процес називають концептуалізацією. Формально онтологія складається з понять, термінів, організованих у таксономії, їх описів і правил виведення. Потім онтологія може бути представлена в графічному вигляді або описана однією з формальних мов (формальна онтологія) – це процес специфікації онтологій.

Онтології застосовуються в штучному інтелекті, семантичній павутині (Semantic Web) і технологіях програмування для подання знань про реальний світ або його частини (предметні області).

Онтологічний підхід подання знань виник з концепцій Семантичної павутини (Semantic Web). У багатьох галузях, розробляються стандартні онтології (формальні явні описи термінів предметної області та зв'язків між ними), які можуть використовуватися експертами з предметних областей для спільного використання та анотування інформації у своїй галузі.

Найбільшим застосуванням семантичних технологій у цей час є проект Semantic Web. Ідея семантичної мережі (Semantic Web) вперше була проголошена у 2001 р. Т. Бернерсом-Лі (творцем World Wide Web) [10]. Суть її полягає в автоматизації “інтелектуальних” задач обробки наявних у Всесвітній мережі ресурсів. Обробкою й обміном інформації повинні займатися не люди, а спеціальні інтелектуальні агенти (програми). Але для того, щоб взаємодіяти між собою, агенти повинні мати спільне формальне подання значення для будь-якого ресурсу. Саме з метою подан-

ня загальної, явної і формальної специфікації Semantic Web використовуються онтології. Другою за масштабом задач галуззю використання онтологій можна умовно вважати область інформаційного пошуку (Information Retrieval). При цьому зазвичай мають на увазі комплексну діяльність зі збору, організації, пошуку, вилучення та поширення інформації за допомогою комп'ютерних технологій [6].

Мають місце спроби використання онтологічного підходу і в навчальному процесі. Але вони обмежені створенням онтологій структури та основних компонентів навчальних курсів [3], налагодженню розподіленого доступу до навчальних ресурсів у Інтранет/Інтернет-середовищах на основі онтологічного підходу та технологій Semantic Web [4, с. 3], створенню електронних освітніх середовищ, що реалізують моделі онтології [2, с. 7] тощо.

Ми пропонуємо застосування онтологічного підходу на рівні концептуального моделювання навчального матеріалу для формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю таким чином: подання теоретичних знань у вигляді онтологій, побудова онтології навчального матеріалу як інструмент пізнання, застосування онтологічно-орієнтованої системи завдань та отримання узагальненої структури знань про предметну область, що охоплює зміст навчальної дисципліни.

1. *Подання теоретичних знань у вигляді онтології* (концептуальної схеми) відбувається при викладанні нового матеріалу. У процесі проведення лекції викладачем будується та модифікується концептуальна схема, яка містить вивчені поняття, та детально аналізуються взаємозв'язки між ними. При цьому комплексна онтологія навчального матеріалу і формальний концептуальний аналіз дають змогу сформуванню у студента зв'язкову когнітивну концептуальну модель розділу предметної області, що вивчається. Інтерактивне “спостереження” за побудовою онтології, в процесі якої відбувається послідовне виявлення “прихованих” знань, покращує формування понять, а концептуальна схема відображає їх ієрархію та залежності між ними. Візуалізація онтології є інструментом, що надає можливість зробити видимими концептуальну модель предметної області, в якій вузли виражають поняття (концепти), а зв'язки описують співвідношення між цими поняттями. Таким чином, студенти залучаються до активного аналізу структурних взаємодій між окремими поняттями предметної області.

2. *Побудова онтологій як інструмент пізнання*. Процес створення онтологій дає змогу отримати найбільш повне уявлення про предметну область. Отже, кращий шлях навчання – самому спробувати викласти (зобразити) матеріал предметної області таким чином, щоб інші змогли отримати про нього уявлення.

Створення онтології навчального матеріалу студентами зводиться до виділення концептів – базових понять даної предметної області, побудови зв'язків між концептами – визначення співвідношень і взаємодій базових понять та порівняння побудованої онтології з наявними – проведення паралелей з іншими областями знань [1].

В основу використаної нами методології при роботі над розробкою онтології навчального матеріалу покладено ітерактивний підхід, описаний у посібнику

зі створення онтологій [12]. Створення починається з першого “чорнового” варіанта онтології. Після того, як визначена базова версія, ми перевіряємо й уточнюємо отриману онтологію, додаємо деталі, обговоривши її зі студентами. У результаті майже напевно потрібно буде переглянути початкову онтологію. Цей процес ітеративного проектування, може тривати протягом всього життєвого циклу онтології. Під час створення онтології змісту навчального матеріалу ми пропонуємо студентам користуватися Protégé (<http://protege.stanford.edu>). Це локальна, вільно розповсюджувана Java-програма, розроблена групою медичної інформатики Стенфордського університету. Програма призначена для побудови (створення, редагування та перегляду) онтологій прикладної області. Її первинна мета – допомогти розробникам програмного забезпечення у створенні й підтримці явних моделей предметної області та включення цих моделей безпосередньо в програмний код. Protégé містить редактор онтологій, що дає змогу проектувати онтології розгортаючи ієрархічну структуру абстрактних чи конкретних класів.

Розглянемо послідовність створення онтології детальніше. На першому кроці визначається область і масштаб застосування онтології за допомогою відповідей на такі питання: яку область буде охоплювати онтологія? для чого ми збираємося використовувати онтологію? на які типи питань повинна давати відповіді онтологія? хто буде використовувати і підтримувати онтологію? Відповіді на ці питання можуть змінюватися під час процесу проектування онтології, але в будь-який момент часу вони допомагають обмежити масштаб моделі.

На другому кроці відбувається розгляд варіантів повторного використання існуючих онтологій, адже варто врахувати, що нашу роботу зробив хтось ще, і перевірити, чи можемо ми покращити або розширити існуючі напрацювання для нашої конкретної предметної області та задачі.

Третій крок передбачає укладання списку всіх термінів предметної області. Важливо отримати повний список найбільш важливих термінів, не турбуючись про те, чи стане термін надалі класом або властивістю класу.

Наступні три кроки – розробка ієрархії класів, визначення їх властивостей та встановлення обмежень на властивості. Ці три кроки – найважливіші та найтриваліші за часом в процесі проектування онтології. Останній крок – це створення конкретних екземплярів класів та визначення їх властивостей.

При побудові моделі предметної області студент структурує цю область, визначає подібність і різницю між об'єктами, аналізує залежності за ознаками. У результаті виконання завдання формується цілісна структура індивідуального знання студента і процес навчання наближається до творчого. Таким чином, будуючи онтологію, студенти будують власні знання. У цьому випадку важливим інструментом пізнання є не сама онтологія як така, а процес її побудови (виявлення структури, закономірностей тощо).

3. Застосування онтологічно орієнтованої системи завдань. Розроблена нами онтологічно орієнтована система завдань містить завдання чотирьох типів на побудову фрагментів онтологічних концептуальних схем та реалізована засобами редактора діаграм та схем Microsoft Visio. Перший тип завдань потребує

виправлення схеми із заздалегідь неправильно побудованими зв'язками між концептами. Другий тип полягає у доповненні концептуальної схеми певними поняттями та зв'язками. Для виконання завдань третього типу необхідно побудувати зв'язки між запропонованими концептами. Четвертий тип завдань потребує виправлення помилок у запропонованому фрагменті концептуальної схеми та знаходження “зайвих” понять.

4. *Отримання узагальненої структури знань про предметну область, що охоплює зміст навчальної дисципліни.* Онтологія є специфікацією концептуалізації предметної області, яка поділяється. Тобто побудована окремим студентом онтологія повинна стати узагальненою структурою знань про зміст навчання, що поділяється всіма студентами групи. Як зазначається в Концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні, на сьогодні новою стратегією є “підготовка фахівця, здатного самостійно отримувати знання і застосовувати способи виконання професійної діяльності в мінливих соціально-економічних умовах”. При стрімко зростаючих обсягах інформації, в навчанні майбутніх інженерів-педагогів слід звернути увагу на виділення фундаментального інваріантного знання. Це, як зазначає Н.Ф. Тализіна [8], надасть в подальшому можливість різко скоротити обсяг навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню. Відпрацьоване та засвоєне на кількох часткових явищах фундаментальне знання дасть змогу вивести всі інші випадки прояву інваріанти за допомогою простих логічних процедур. Засновані на знанні інваріанти узагальнені види діяльності забезпечать фахівцю можливість вирішення величезної кількості часткових завдань. Таким чином, узагальнені базові знання є досить важливою складовою частиною знань, необхідних майбутньому інженеру-педагогу комп'ютерного профілю для подальшого успішного оволодіння спеціальними навчальними дисциплінами та у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Запропонований спосіб формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю передбачає оволодіння способами побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особистій та професійній діяльності. При застосування описаного концептуального моделювання змісту навчального матеріалу результатом освіти крім звичних знань, умінь, навичок буде ще й сформованість у майбутніх інженерів-педагогів інформатичної компетентності, що виявляється в здатності моделювання та структурування знань, адже онтологія є зручним та потужним інструментом пізнання, для візуалізації концептів, зв'язків між ними, загальної структури предметної області.

Література

1. Гаврилова Т.А. Использование онтологии в качестве дидактического средства [Електронний ресурс] / Т.А. Гаврилова, И.А. Лещева, Д.В. Лещев // Искусственный интеллект. – 2000. – № 3. – С. 34–38. – Режим доступа: http://www.iai.dn.ua/public/JournalAI_2000_3/1/04_Gavrilova_Leshcheva_Leshchev.pdf.

2. Дубров С.Н. Интегрированная обучающая система на базе онтологии и формального концептуального анализа [Электронный ресурс] / С.Н. Дубров, Ю.И. Нечаев // Материалы XIII Всероссийской научно-методической конференции “Телематика’2006”. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/9222.pdf>.

3. Жижирий Е.А. Применение web-онтологий в задачах дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Е.А. Жижирий, С.С. Щербак. – Режим доступа: <http://shcherbak.net/dist/>.
4. Манцивода А.В. Онтологические системы и задачи управления контентом [Электронный ресурс] / А.В. Манцивода, В.С. Ульянов // Материалы XII Всероссийской научно-методической конференции “Телематика’ 2005”. – Режим доступа: http://tm.ifmo.ru/tm2005/db/doc/get_thes.php?id=234.
5. Петухова Л.Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Л.Є. Петухова. – Режим доступу: http://www.ime.edu.ua.net/cont/st1_1_08.pdf.
6. Онтологии и тезаурусы : учеб. пособ. / В.Д. Соловьев, Б.В. Добров, В.В. Иванов и др.]. – Казань ; Москва, 2006.
7. Соколова Н.В. Информационная модель дисциплины как средство эффективного обучения [Электронный ресурс] / Н.В. Соколова, М.В. Голубева. – Режим доступа: http://wayforyou.naukapro.ru/ot2006/1_045.htm.
8. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохловский. – Саратов, 1987.
9. Фридланд А.Я. Информатика и ее сущность (место информатики в современном мире) / А.Я. Фридланд // Информатика и образование. – 2008. – № 4. – С. 76–88.
10. Gruber T.R. A Translation Approach to Portable Ontologies / T.R. Gruber // Knowledge Acquisition / T.R. Gruber. – 1993. – № 5 (2). – P. 199–220.
11. Berners-Lee T. The Semantic Web / T. Berners-Lee, J. Handler, O. Lassila // Scientific American. – 2001. – May.
12. F. Noy Natalya. Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology / Natalya F. Noy, Deborah L. McGuinness // Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI-2001-0880.

ЧВАН В.М.

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА В ОВОЛОДІННІ ПРОФЕСІЄЮ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РЕФОРМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

За сучасних умов ринкових відносин і запровадження ринку праці значно підвищуються вимоги до підготовки фахівців з вищою освітою. Йдеться про вироблення у майбутніх працівників таких рис особистості, які б свідчили про їх готовність до самостійної пізнавальної діяльності. У цій ситуації виникає потреба сформувавши демократичний тип викладання, що означає творчу співдружність студента і викладача, *підвищення особистої відповідальності самого студента за результати навчання*. Вирішення цих проблем, як показує аналіз, неможливе без змін у методиці навчання. На досягнення цієї мети спрямована і система контролю знань студентів.

У зв'язку з важливістю теми самоосвіти постійно розробляються нові наукові праці, нові методики, які спрямовані на вдосконалення самостійної роботи студента і в цілому на підвищення якості освіти. Постійно відбувається пошук найбільш оптимальних рішень у науковій діяльності цілого ряду працівників вищої школи, що відображено в працях: Л. Терехина “Вступ студента в самостійну діяльність”,

В. Глазирина “Методологічні основи педагогічної творчості”, В. Чван ”Удосконалення рейтингової системи оцінювання знань як інструмент управління якістю підготовки студентів”, Н. Бойчук ”Самостійна робота студентів в умовах Болонської системи”, Л. Заніна, Н. Меньшикова “Основи педагогічної майстерності”.

Мета статті – розкрити підвищення якості навчання за рахунок удосконалення організаційних методів самоосвіти студентської молоді вищих навчальних закладів України.

Згідно з Положенням “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, *самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових аудиторних занять*. Життям доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. У процесі викладання навчального матеріалу засвоюється 15% інформації, що сприймається на слух, 65% – на слух і зір. Якщо навчальний матеріал опрацьовується власноруч, самостійно (індивідуально) виконується завдання від його постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюється не менше ніж 90% інформації. Самостійна робота студента – це форма організації навчального процесу, при якій заплановані завдання виконуються студентом під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі та має становити не менше ніж 50% часу, передбаченого для виконання основної освітньої програми, з урахування рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо кількості годин аудиторних занять на тиждень (не менше ніж 1/3 і не більше ніж 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної дисципліни).

Організація самостійної роботи повинна активно впливати на характер навчального процесу, систематизувати роботу студента протягом всього семестру. Вона має охоплювати матеріали лекцій, практичних та лабораторних робіт, навчання навичкам конспектування, професійний та термінологічний практикум, складання конспектів, огляд літератури, виконання самостійних різнорівневих проблемних та практичних завдань. Майже 40% студентів називають як основну причину відставання в навчанні – відсутність уміння самостійно працювати. Низький рівень відповідних умінь і навичок студентів (наприклад, планувати свою самостійну роботу; виконувати порядок дня; орієнтуватися в джерелах знань; конспектувати; збагачуватися новими знаннями; запам’ятовувати необхідні дані; виявляти наполегливість, коли це необхідно; зосереджувати увагу в потрібні моменти тощо) заважає їм засвоїти навіть досить простий матеріал. Передача інформації у вищому закладі освіти проводиться в основному в процесі читання лекцій, тому студент має не тільки активно сприймати інформацію, а й самостійно детально опрацьовувати матеріал дисципліни, що вивчається. *Для отримання професії не достатньо тільки відвідувати аудиторні заняття.*

Без навичок самостійної роботи, без стійкого прагнення до постійного поповнення, оновлення й удосконалення знань у процесі самостійної роботи навчання у вищому закладі освіти значно уповільнюється або і зовсім унеможли-

люється. Отже, виникає об'єктивна потреба більше уваги приділяти самостійній роботі студентів. На жаль, рівень підготовки спеціалістів, яких готують у вищих закладах освіти України, часто дещо нижчий, ніж рівень вимог сучасного виробництва. Однією з причин цього є той факт, що в Україні студенти мало працюють самостійно. Негативні чинники – часто недостатні базові знання студента, низька його відповідальність щодо навчального процесу, низька активність і інтенсивність самостійної роботи. Все це позначається на якості навчання, а отже, й на майбутньому працевлаштуванні молодого інженера.

Реформування української вищої школи на сьогодні – це модернізація її по європейському зразку, основа – Болонський процес, завдання якого – приведення вищої освіти в європейських країнах до єдиних стандартів і критеріїв. Незважаючи на значну кількість дуже корисних і своєчасних наукових педагогічних знань, нововведень, проведення реформи вищої школи в Україні, спрямованої на поліпшення якості освіти, кризові явища в суспільстві викривлюють або значно ослаблюють дію на досягнення позитивного ефекту, перешкоджають доведенню до необхідного рівня професійних знань майбутнього інженера. А в деяких випадках стан справ навіть значно погіршується. У цій ситуації настав час звернути особливу увагу на вдосконалення самостійної роботи студента з подальшою перевіркою знань методом тестування – як основи якісної підготовки студента. На жаль, аналіз модульно-рейтингового контролю знань студентів показує, що частина студентів не приділяє належної уваги виконанню самостійної роботи поза аудиторією з глибокого вивчення теоретичної частини дисциплін, внаслідок чого відсоток незадовільних і низьких оцінок зростає. А деякі студенти завдання самостійної роботи взагалі не виконують внаслідок відсутності їх відповідальності до навчання. Як бути викладачеві? Як довести якість самостійної праці студента до необхідного рівня і, відповідно, загалом якість навчання? Ввести додатковий контроль знань, розбиваючи матеріал ще на більш простіші, з малим обсягом частини? Це вже зроблено. Ввести додаткові домашні завдання, контрольні роботи, виконання рефератів, семінари тощо? Все це приведе до певного поліпшення показників, але незначною мірою у зв'язку з обмеженням аудиторного часу, а також зважаючи на недостатню серйозну і стійку мотивацію в професійному і в психологічному аспектах діяльності студента: наприклад, помилкових підходів щодо ролі вищої освіти в його подальшому житті і як наслідок – небажання частини студентів до досягнення необхідних показників навчання.

Вирішення проблеми – подальше реформування, удосконалення методики навчання вищої школи. Імовірний напрям? Потрібні системні зміни і подальші дії в реформуванні освіти за участю Міністерства освіти і науки України.

Сьогодні навчальний заклад не зацікавлений у виключенні студента з низькою успішністю і докладає всіх можливих зусиль для продовження його навчання в жорстких рамках – п'ять років. Все це призводить до часткового зниження вимог викладачів, а також показників і рівня знань майбутнього інженера. У цій ситуації система має бути гнучкішою, але чітко дотримуватись такого: *безумовне і повне*

освоєння матеріалу дисциплін з перевіркою тестуванням з результатом не менше ніж 80% правильних відповідей, відійшовши від 5-бальної системи оцінювання знань. Крім того, необхідно дати можливість деяким студентам, які мають труднощі з навчанням, час на переосмислення своєї діяльності, хибних поглядів на навчання, самостійне опрацювання навчальних матеріалів, що, поза сумнівом, спричинить тривалість навчання в окремих випадках більше ніж п'ять років.

Тобто студент навчається за безперервною п'ятирічною програмою з опрацюванням аудиторних годин у повному обсязі, але в разі незадовільного складання іспитів за фаховими дисциплінами немає необхідності складати їх відразу повторно або потім ще, можливо, комісії. Це має вирішувати сам студент. Безумовно, у цьому випадку студент повинен навчатися тільки на контрактній формі навчання, а складання державних іспитів або виконання дипломного проекту, отримання диплома про вищу освіту можливе тільки після усунення заборгованостей з високими показниками перевірки знань. У цьому випадку навчання може розтягнутися на термін більше ніж п'ять років. Це потрібно для ліквідування накопичених боргів, додаткового самостійного вивчення (екстерном) вказаних дисциплін студентом (з перевіркою знань методом комп'ютерного тестування). Основні переваги цього методу:

- усунення негативних суб'єктивних чинників при перевірці знань;
- забезпечення необхідного і достатнього професійного рівня тестування.

Отже, після п'яти років навчання студент може мати борги за деякими дисциплінами. Чи позначиться негативно збільшення часу навчання особи на економіці України? Ні. Економіка має достатньо спеціалістів різних галузей і потребує професіоналів з високою якістю знань.

Висновки. Самостійна робота студента є одним з головних визначальних чинників становлення майбутнього інженера. Переоцінити роль самостійної роботи студента важко, тому при будь-якому реформуванні це необхідно враховувати. Посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу вищої школи, який повинен будуватися так, щоб розвивати уміння вчитися, формувати у студента здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способам адаптації до професійної діяльності в сучасному світі.

У жодному разі не слід допускати зниження вимог до якості навчання. *Студент, який має оцінку “задовільно” з фахових дисциплін, не готовий для виконання повноцінних функцій інженера.* При проведенні рейтингового модульного контролю слід переглянути нижній рівень оцінювання знань (51 бал) у бік подальшого підвищення.

З метою досягнення достатнього рівня підготовки для студентів, що не склали іспити з окремих дисциплін, допустити після реалізації програми п'ятирічного навчання подальше їх навчання екстерном із забезпеченням навчальним закладом необхідними методичними матеріалами. *Залік – за умови самостійної підготовки студента з подальшим комп'ютерним тестуванням знань з відповідних дисциплін з результатом не менше ніж 80% правильних відповідей.*

Слід допустити багаторазове проходження тестування з відповідною оплатою послуг установи і нормування мінімального терміну між тестуваннями.

Ці пропозиції спрямовані на підвищення якості освіти, ролі самостійної роботи студента в процесі навчання, тобто підвищення рівня знань майбутнього інженера, вирішення психологічної компоненти діяльності студента, вдосконалення демократичних аспектів у середовищі вищої школи і не спричинять будь яких змін у гіршу сторону, ані фінансової діяльності вищих навчальних закладів, ані інших державних чи приватних підприємств. Якість освіти залежить від багатьох чинників, насамперед від якостей педагогічної діяльності освітньої установи, у якій людина здобуває освіту, а також від її навчально-матеріальної бази й навчально-методичного, організаційно-управлінського, фінансово-економічного, технічного й кадрового забезпечення. Якість вищої освіти залежить, крім переліченого, від ще одного важливого чинника – наукової школи, через яку пройшов студент у роки навчання у вищому навчальному закладі.

Література

1. Педагогика и психология высшей школы / [под ред. М.В. Буланова-Топоркова]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с.
2. Ортинский В.Л. Педагогика вищої школи / В.Л. Ортинский [Електронний ресурс]. – 2009.
3. Терехина Л.А. Введение студента в самостоятельную деятельность / Л.А. Терехина. – Тула : ТИЭИ, 2007. – 64 с.
4. Бойчук Н.І. Самостійна робота студентів в умовах Болонської системи / Н.І. Бойчук ; Чернівецький національний університет [Електронний ресурс].
5. Про вищу освіту: Закон України (із змінами від 19 січня 2010 р.) № 2984-III [Електронний ресурс].
6. Діордіященко О.В. Самостійна робота студентів у ВНЗ. Харківський державний університет харчування та торгівлі / О.В. Діордіященко [Електронний ресурс].
7. Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу на факультеті іноземних мов Донецького національного університету [Електронний ресурс].

ЧЕКАРАМИТ Л.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В Национальной доктрине развития образования Украины отмечено: “Подготовка педагогических работников является центральной задачей модернизации образования, ведущим принципом государственной образовательной политики” [6].

Сегодня, когда происходит реформирование всей системы образования, необходим поиск новых подходов к подготовке учителя-профессионала.

Парадигма, описывающая личность и деятельность педагога, которая складывается в обществе в последние годы, выглядит уже иначе. Включая в себя креативность, вариативность, критичность, технологичность и т. д., она требует новых

подходов, иной философии в подготовке педагога к работе в современной школе. Школе нужен педагог новой формации – личность, духовно и интеллектуально развитая, способная мыслить творчески, внедрять в практику воспитания и обучения идеи демократизма, гуманизма: “Педагог, учитель, воспитатель... должен быть источником радостного познавательного и морального роста своих воспитанников... Педагог обязан быть яркой, неповторимой личностью, носителем общечеловеческих ценностей, глубоких и разнообразных знаний, высокой культуры. Педагог обязан стремиться к воплощению в себе человеческого идеала” [5].

О социальной значимости и актуальности проблемы профессиональной педагогической подготовки свидетельствует то, что к ней проявляют интерес многие ученые. Так, теоретико-методологические основы, принципы построения системы общепедагогической подготовки учителя исследовались О. Абдулиной, С. Елкановым, В. Краевским, Н. Кузьминой, В. Слатениным, проблемам педагогического творчества посвящены труды В. Загвязинского, В. Кан-Калика, М. Поташника, С. Сысоевой, сущность и пути формирования педагогического мастерства раскрыты в работах Ю. Азарова, Г. Брагиной, И. Зязюна, А. Мудрик, Н. Тарасевич.

Несмотря на весомый вклад ученых в разработку проблемы подготовки учителя к профессиональной деятельности в условиях модернизации системы образования, она требует дальнейшего исследования.

Цель статьи – определить педагогические условия, способы формирования научных знаний, умений и навыков, оказывающие эффективное влияние на подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности в процессе преподавания педагогических дисциплин.

В психолого-педагогической литературе доказано, что важнейшим условием эффективности педагогической деятельности является профессиональное самосознание. Важно то, как учитель воспринимает и осознает сущность педагогической деятельности, какой смысл в неё вкладывает, какое место занимает эта деятельность в его собственном опыте.

Выявление представлений студентов о важности будущей профессии (их ответы на вопросы: “Чего ждет современное общество от учителя?”, “Учитель – не профессия, а особое призвание человека. Согласны ли Вы с этим утверждением?” и др.), самооценка способности к саморазвитию (использовалась методика “Я-концепции творческого саморазвития”) [3] свидетельствуют о том, что многие студенты не осознают социальной роли своей будущей профессии, ее основных функций, они не задумываются о себе как о Человеке – созидателе Человека, о той ответственности, которая возлагается на них за воспитание детей.

Вместе с тем знание о себе как носителе педагогической сущности – важнейшая предпосылка самореализации в труде учителя и эффективности его деятельности. Именно поэтому новые подходы педагогической подготовки, в первую очередь мы связываем с развитием у студентов способности к созиданию другого, а через это – и к самосовершенствованию. Цель воспитать воспитателя достаточно

сложна и социально значима. Трудности в достижении этой цели объясняются тем, что большая часть будущих педагогов не рассматривает свою деятельность в контексте воспитательно-преобразующего влияния на ребенка, ориентируясь лишь на предметную область, что идет вразрез с гуманистическим смыслом профессии.

Безусловно, становление мастерства воспитателя является более трудным процессом, чем мастерство обучения. Не случайно после прохождения практики многие студенты жалуются на неумение вести воспитательную работу. В основе этого, конечно, лежит объективная причина: само воспитание – более широкое понятие, нежели обучение, которое выступает одним из средств воспитания, развития его интеллектуального потенциала, нравственного совершенства. Однако затрудняют формирование умений воспитателя и субъективные установки будущих педагогов на понимание сущности процесса воспитания, а также связанные с ним усилия по овладению целостной системой профессионально значимых свойств личности воспитателя. Но лишь при условии ощущения ответственности перед будущим, личностном принятии социально значимых целей и большой любви к детям формируются профессиональные качества учителя: “Если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он совершенный учитель”, – отмечал Л. Толстой.

Все это подчеркивает необходимость формирования у студентов такой профессиональной установки, которая была бы направлена на глубинное освоение позиции “Человек – созидатель Человека”. Для этого необходимы, как минимум, следующие условия:

- наличие у студентов профессиональных целей, идей, потребностей, связанных с выполнением педагогической миссии; соответствующий уровень методологической подготовки;
- гуманистическая позиция, ориентирующая на использование технологий воспитания и обучения лишь во благо воспитанника;
- установка на саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной сфере.

В контексте намеченных подходов подготовки студентов к профессиональной деятельности первоначальное значение мы придаем развитию педагогического самосознания. Начальным этапом этой работы должна стать работа, стимулирующая осознание студентом своих индивидуальных особенностей и принятие им гуманистических установок (в первую очередь, принятие себя и других). Без этого трудно обеспечить эффективное влияние на личность воспитуемого. В связи с этим необходимо обучать студентов профессиональной рефлексии: над социально-педагогической реальностью, над собственной деятельностью, над системой взаимодействия с учащимися. Причем рефлексии, основанной на системном понимании, на интеграции знаний и опыта из различных областей. Для этого содержание образования должно быть выстроено таким образом, чтобы будущий учитель на первых этапах обучения в вузе мог получить комплексные знания и уме-

ния, где будут доминировать категории “человек”, “личность”, “педагогическая система”, “педагогическая культура”, “педагогическое общение”.

На это должны быть сориентированы не только педагогические, но и такие дисциплины, как философия, этика, психология, валеология, ряд специальных предметов. Такой массивный методологический блок подготовит почву для того, чтобы деятельность будущего педагога отвечала гуманистической концепции воспитания.

Важно, чтобы уже на начальных этапах обучения у студентов формировалось представление о перспективах, нерешенных проблемах, актуальном состоянии педагогической науки и практики. Это поможет выработать методологические ориентиры, собственную концепцию будущей деятельности воспитателя в широком понимании этого слова.

С целью развития профессионального самосознания, формирования интереса к педагогической профессии мы используем следующую систему приемов:

- преднамеренное создание проблемных ситуаций в начале изучения всего курса, раздела, темы, отдельного занятия, побуждающие к познавательному поиску путей решения педагогических проблем;
- выдвижение на передний план практически значимых педагогических фактов, примеров, образцов проявления педагогического мастерства в профессионально-педагогической деятельности и путей их достижения;
- привлечение внимания к основным положениям учебного материала, который раскрывает способы формирования профессионального мастерства;
- анализ программ по самовоспитанию выдающихся людей и составление собственных программ по самовоспитанию личностных профессиональных качеств.

Опыт показывает, что такие приемы способствуют осознанию студентами своих индивидуальных особенностей и принятию гуманистических установок, формируют склонность к самоанализу и самооценке своих профессиональных качеств, стимулируют профессиональное самовоспитание.

Важнейшим показателем профессиональной подготовки будущих педагогов является уровень сформированности методологических знаний. При соответствующей методологической подготовке студенты уже на начальных этапах обучения осознают свою социальную роль, проявляют стремление к творческому поиску путей решения педагогических задач. Главное для педагога – направленность на цель (гуманизация деятельности), умение учитывать интересы ребенка и преобразовывать их в заданные цели воспитания и обучения. И если одновременно с установкой “на человека” формировать у студентов представление о закономерностях его развития в ходе педагогического влияния, о путях исследования социально-педагогической реальности, о факторах, влияющих на развитие личности, то есть “погрузить” студента в педагогическую проблематику на уровне методологии, он будет лучше осознавать педагогические проблемы, у него будет формироваться качественно новое профессиональное видение.

Следует отметить, что в современной школе методологические знания “не работают”, наблюдается не востребованность того комплекса теоретико-методологических сведений, который накоплен учеными. Традиционно установился такой тип взаимодействия педагогической науки и школьной реальности, когда проекция научного знания на деятельность учителя осуществляется через трансформированные в пособия положения, сформулированные ученым и переведенные на язык конкретных действий методистом. Это ведет к тому, что учитель не всегда вникает в методологическую суть явления, процесса, к тому же, это вызывает интеллектуальную пассивность, потребительство по отношению к научному знанию и не стимулирует педагога к самостоятельному поиску путей решения учебно-воспитательных задач, к проявлению творчества.

Наряду с предметными, методическими знаниями учитель должен иметь высокий уровень методологических знаний и методологической культуры.

Методологические знания по сравнению с предметными обладают несравненно большей обобщенностью и широтой переноса. Они позволяют быстро осуществлять освоение новой теории и практики, самостоятельно ориентироваться в сложных процессах перестройки обучения и воспитания, помогают овладеть методологией целостного педагогического процесса, его закономерностями, движущими силами, противоречиями, то есть всем тем, что дает ключ к принятию обоснованных, нестандартных решений.

Внесение таких знаний непосредственно в деятельность педагога позволяет преодолеть противоречие между сложнейшими задачами в области воспитания и обучения, требующими методологического уровня осмысления, и уровнем их прикладной значимости, на котором они обычно разрешаются. Если студенты в процессе обучения приобретают умения оперировать категориями диалектики и основными понятиями педагогической науки, умеют видеть связь законов, целей, принципов, правил педагогического процесса, приходят к пониманию мировоззренческих и гуманистических функций педагогики, учатся анализировать привычную школьную реальность с позиций системного подхода, есть надежда, что такой студент будет профессионально грамотным специалистом.

С целью формирования вышеназванных умений студенты выполняют задания, требующие анализа методологических основ педагогической науки. К примеру:

1. На основе анализа понятий “воспитание”, “обучение” и “развитие личности” выделите основные категориальные показатели каждого из них и раскройте их взаимосвязи.

2. Объясните, какое значение имеют связи педагогики с другими науками о человеке для разработки теории воспитания, в чем заключаются эти связи.

3. Покажите (на конкретных примерах) зависимость результатов воспитания от взаимодействия внешних и внутренних факторов развития личности.

4. Оцените логику построения педагогической системы развития и воспитания детей В.А. Сухомлинского на основе его книги “Сердце отдаю детям”.

Анализ системы педагогической подготовки студентов показывает, что при всем многообразии интересных подходов к формированию личности будущего учителя (мы много внимания уделяем формированию частных навыков, освоению отдельных форм, методов, приемов работы) недооценивается проблема формирования системно-целостного педагогического мышления. Необходимость решения данной задачи диктуется тем, что системное мышление определяет профессиональное поведение педагога, ход и результаты учебно-воспитательного процесса через научно обоснованные цели, содержание, методы, средства, организационные формы воспитания, обучение учащихся при обязательном учете их индивидуально-психологических особенностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, познавательных возможностей.

Чтобы путь решения данной проблемы был успешным, студента следует вооружить познавательным инструментом отображения практики воспитания и обучения. Таким инструментом может стать концепция целостности педагогического объекта (явления, процесса, системы, деятельности). На ее основе будущий педагог получает возможность овладеть всеми структурными элементами деятельности: от формулировки цели до получения и оценки результата. Так, к примеру, студент может ознакомиться с педагогическим потенциалом игры, познания, труда, общения, апробировать различные позиции в учебно-воспитательном процессе, системно выстроить свои действия при решении конкретных задач.

Развитию системно-целостного мышления, как показывает наш опыт, способствует выполнение студентами, к примеру, таких заданий:

1. Разработайте систему уроков по теме; определите место каждого урока в изучаемой теме; составьте план-конспект всех уроков; сформулируйте цели каждого урока, определите пути и способы реализации поставленных целей и задач; продумайте этапы уроков с учетом последовательного решения поставленных задач; установите взаимосвязь между уроками, структурными компонентами каждого урока.

2. Проанализируйте конкретный план воспитательной работы классного руководителя под углом зрения: система работы по формированию нравственного сознания и опыта нравственного поведения. Сделайте вывод, в какой мере этическое просвещение сочетается с продуманной системой деятельности по формированию опыта поведения школьников. Разработайте свой вариант плана воспитательной работы.

Разработка заданий находит свое продолжение в практическом участии студентов по их реализации во время педпрактики в школах. Студенты анализируют их эффективность, целесообразность выбранных форм, методов, приемов, технологий для достижения поставленных целей.

Практика убеждает, что концепция целостного подхода к изучению педагогических фактов, явлений процессов делает рефлексию студента предметной, поскольку знакомит со структурой и функциональными связями, “скрытыми” от глаз педагога, работающего на эмпирическом уровне. Системно-целостное мы-

шление помогает конструктивно преобразовывать собственную деятельность, оказывать влияние на личность школьника. Она освобождает студента от стихийности, беспомощности, помогая упорядочить, структурировать действия в любой ситуации. Таким образом, на методологической основе (диагностика, прогнозирование, исследование, теоретический анализ опыта) формируются профессиональные умения и навыки будущего педагога.

Процесс освоения педагогической профессии, как известно, складывается из ряда взаимодействующих компонентов, главным из которых является гуманистическая направленность. Гуманистическая направленность проявляется в личностном принятии гуманистических ценностей и непосредственной их реализации в своей педагогической деятельности, она определяет подходы педагога к решению педагогических задач. Поэтому качество подготовки будущих педагогов во многом определяется тем, как в процессе обучения решаются вопросы формирования гуманистической позиции студента, его готовности к работе по гуманистическому воспитанию учащихся.

Важное значение имеет теоретическая подготовка. Такая работа нами ведется в процессе чтения педагогических дисциплин. Она предусматривает усвоение студентами теоретических основ гуманистического воспитания, содержания, форм, методов работы. Большое значение придается рассмотрению основных категорий гуманистического воспитания: “гуманизм”, “гуманность”, “гуманистические понятия”, “гуманистические чувства”, “гуманистическое поведение”, “гуманистические взаимоотношения”.

Особое внимание уделяется раскрытию принципа личностно ориентированного подхода в воспитании как определяющего фактора гуманного отношения к детям. Личностный подход в воспитании требует ориентации на развитие личности. В связи с этим внимание студентов обращается на то, что для будущего педагога должно стать профессиональным умением видеть в каждом воспитаннике личность, последовательно стремиться к тому, чтоб ученик в самом себе видел личность, чтоб школьники видели личность в каждом из окружающих. Задача состоит в том, чтоб добиться осознания студентами сущности данного принципа и понимания того, что личностный подход к воспитаннику предполагает смену позиции педагога, основными функциями которого при традиционном отношении к нему как к объекту воспитания были контроль, поощрение и наказание, на позицию наставника, друга, помощника и советчика.

С целью практической подготовки студентам даются задания: разработать и провести в школах беседы, диспуты, коммуникативные игры и другое по проблемам гуманистического воспитания учащихся. Особое внимание уделяется использованию деятельностно-практических форм воспитания гуманности: созданию ситуаций морального выбора поступков, проведению коллективных творческих дел, организация которых строится на принципах сотрудничества, коллективизма и т. д. Практикуется также освоение студентами тех методов и форм воспитательной работы, которые направлены на осуществление личностно ориентированного подхода

к школьникам. Студенты привлекаются к решению задач, требующих умения устанавливать личный контакт с учащимися, умение создать “зону доброжелательности”, найти форму этического предъявления требований к учащимся и др.

Опыт показывает, что использование комплекса форм учебно-воспитательной работы, основывающихся на взаимодействии методов, направленных на расширение и углубление гуманистического сознания, развития гуманистических чувств и опыта гуманистического поведения значительно повышает эффективность подготовки студента к деятельности по гуманистическому воспитанию школьников.

Выводы. Обозначим основные направления педагогической подготовки студентов, о которых было сказано выше.

1. *Развитие профессионального педагогического самосознания.* Рефлексия над собственной учебно-воспитательной деятельностью способствует формированию умений оценивать уровень соответствия своих личностных качеств моральным и профессиональным нормам, готовность к профессиональной деятельности в соответствующих социально-культурных условиях, закрепляет установку на саморазвитие и самосовершенствование.

2. *Формирование методологических знаний, системно-целостного педагогического мышления.* Методологические знания развивают способность выдвигать и обосновывать на теоретическом уровне свой подход к решению педагогической проблемы, основываясь на ее комплексном, системном понимании.

3. *Личностно-гуманистическая ориентация.* Ее основной показатель – гуманное отношение к детям, принятие диалогической формы взаимодействия с учащимися. Сюда же мы относим овладение научно-педагогическими знаниями, теоретическими понятиями, вводящими будущего педагога в парадигму гуманистического воспитания.

Профессиональная педагогическая подготовка – процесс сложный и многообразный, он требует поиска новых форм, методов обучения, конструктивных идей при разработке технологий обучения и воспитания.

Литература

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / І.Д. Бех. – К. : Либідь 2006. – 272 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 1999. – 500 с.
4. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С.Б. Елканов. – М., 1986.
5. Концепція національного виховання. – К., 1994.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Освіта України // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16.
7. Слостенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя : учеб. пособ. / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко. – М. : Прометей, 1997. – 200 с.

РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасне українське суспільство демонструє прагнення до інтеграції у соціально-економічний, політичний та культурний світовий простір, що забезпечить розвиток інституту демократії та громадянського суспільства. Сьогодні Українська держава перебуває на шляху розбудови правової держави, утвердження демократичних ідеалів та цінностей, тому політичні знання і високий рівень політичної культури потрібні кожному громадянину. Проблема формування політичної культури як загальної культури особистості актуалізується сьогодні суспільними вимогами до людини як цілісної особистості і професіонала, здатної адекватно відповідати цим вимогам. Студентська молодь є найбільш соціально мобільною групою суспільства і в даному контексті актуалізується проблема виховання політично свідомої особистості, здатної відповідально виявляти політичну активність. Високий рівень політичної культури студентства є запорукою формування політично здорової нації і держави.

Процес формування політичної культури студентської молоді є предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень. Проблема формування політичної культури особистості віднайшла своє відображення у працях вітчизняних дослідників як у культурологічному (В. Липинський, Б. Цимбалістий), політологічному (В. Бебик, О. Вашутін, І. Галактіонов, С. Говоруха, М. Дмитренко, М. Іванов, А. Карнаух та ін.), так і педагогічному аспектах (В. Астахова, А. Єришева, І. Жадан, В. Житенєва, Є. Зеленова, І. Мартинюка, В. Ребкало, С. Плахотнюка, Л. Топчія, С. Ткачова, П. Щербаня та ін.). Багатоаспектність феномену політичної культури особистості та невичерпний потенціал навчально-виховного процесу спонукають до пошуку нових педагогічних підходів, створення специфічних педагогічних умов, технологій, дослідження виховних факторів (студентського самоврядування), котрі б забезпечили підвищення рівня політичної та загальної культури студентів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі студентського самоврядування в процесі формування політичної культури студентів технічних спеціальностей.

Студентські самоврядні громади є першою школою соціалізації особистості студентів у вищому навчальному закладі. Так, Н. Чибісова досліджує особливості впливу студентського самоврядування на формування громадської свідомості особистості студента [3]. Дослідження виховної місії студентського самоврядування у формуванні колективу групи, лідерських якостей особистості, становленні громадянської активності та свідомості знайшли відображення у вітчизняній педагогічній теорії та практиці [2].

Перше знайомство студентів з особливостями організації навчально-виховного процесу вищої школи відбувається паралельно з “примірною” нових соціальних ролей, психологічною адаптацією до нового середовища. Тому необхідно звернути увагу на студентське самоврядування як специфічну діяльність студентів, під час якої набувається соціальний досвід, формується уявлення про політику в цілому, відбувається засвоєння культурних норм, традицій, підвищення рівня загальної та політичної культури особистості. Студенти технічних спеціальностей є особливим контингентом студентської молоді, оскільки є свідомо орієнтованими у навчальній пізнавальній діяльності та майбутній професійній діяльності на систему “людина – техніка”, мають розвинений невербальний інтелект, а тому, як правило, у них відсутня потреба у громадській діяльності, у роботі органів студентського самоврядування. Тому, організація роботи органів студентського самоврядування як фактора формування політичної культури студентів технічних спеціальностей має свої особливості.

Під політичною культурою студентів ми розуміємо частину загальної культури особистості, її духовну складову, інтегральну якість, яка відображається в духовному та матеріальному бутті студентів та включає в себе знання про політичну систему та інститути суспільства, національну політичну ідеологію, політичні традиції та норми, почуття, настрої, переживання, оцінки щодо політичної сфери суспільства, політичну діяльність студентів і є якісною характеристикою політичної компетентності майбутнього фахівця в умовах його професійного становлення та розвитку громадянських якостей.

Формування політичної культури студентів технічних спеціальностей вбачається шляхом їх включення у роботу органів студентського самоврядування. Основні положення щодо діяльності студентського самоврядування проголошені відповідними нормативними документами [1]. У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються чинним законодавством, рішеннями Міністерства освіти і науки, статутом вищого навчального закладу, користуються допомогою і підтримкою адміністрації та профспілкового комітету студентів, зокрема у вирішенні питань забезпечення приміщеннями, обладнанням, документацією та ін. Права та обов’язки студента у діяльності органів студентського самоврядування регулюється обов’язковими документами: Положенням про студентське самоврядування; Статутом навчального закладу; нормативно-правовими актами про самоврядування.

Студентське самоврядування виступає чинником активізації студентського життя, стимулює соціальну мобільність студентів, дає студентові змогу формуватися як повноцінній, гармонійно розвинутій особистості з високим рівнем загальної та політичної культури. Проблема студентського самоврядування сьогодні актуалізується в контексті формування інтелектуальної еліти України, вихованням управлінських кадрів.

Самоврядні громади студентів є формою самоорганізації, механізмом представництва й відстоювання своїх прав, можливістю самореалізації особистості. Оскільки набуття соціального досвіду, самореалізація особистості значною мірою відбувається у процесі спілкування і взаємодії у колективі, тому студентське самоврядування і є відправним пунктом виховання демократичної особистості у суспільстві, особистості з високим рівнем політичної культури. Головною метою діяльності органів студентського самоврядування є створення умов самореалізації студентів у інтересах особистості, у захисті прав, власних політичних поглядів і переконань. Воно покликане бути посередником між адміністрацією навчальних закладів та студентськими колективами. Студентське самоврядування – це практична школа для тих, хто бажає спробувати себе у ролі керівника, адміністратора, лідера.

Отже, важливим елементом у формуванні політичної культури студентів технічних спеціальностей у процесі професійної підготовки є інтеграція у студентське самоврядування, яке є формою організації самими студентами цікавої для них і різноманітної життєдіяльності колективу, що передбачає делегування обраним колективом особам право планувати суспільну життєдіяльність, розподіляти доручення, оцінювати якість їхнього виконання.

Якщо компоненти гносеологічного порядку, що включають у себе знання про політичну систему та політичні інститути суспільства і держави, вміння передбачати, прогнозувати динаміку розвитку політичних подій, політичне державницьке мислення та політичні погляди формуються, головним чином у процесі навчання та науково-дослідній діяльності студентів, то нормативний компонент політичної культури особистості (наявність зразків політичної поведінки, правил поведінки із політичними опонентами та політичний досвід) набуваються у процесі позааудиторної діяльності студентів.

Слід відзначити, що такі компоненти емоційно-психологічного порядку політичної культури студентів, що включають почуття патріотизму, національну самосвідомість, почуття толерантності та політкоректності, політичні переживання, повагу до національних політичних традицій, почуття гордості за історичне минуле держави, політичні інтереси набувають цілісної форми шляхом спілкування студентів у процесі їх участі в роботі органів студентського самоврядування.

Студентське самоврядування сприяє розвитку компонентів дієвого порядку політичної культури особистості, які передбачають наявність умінь аргументовано, логічно й послідовно вести політичну полеміку, активність у політичних акціях, громадсько-політичну активність, наявність організаторського досвіду та умінь, володіння культурою політичної дискусії та непримиренного ставлення до антигуманних соціальних і політичних доктрин.

Формування політичної культури студентів технічних спеціальностей відбувається шляхом встановлення контактів з іншими студентськими групами в

інтересах обміну колективним досвідом, взаємодопомоги, наявність у колективі групи високого престижу серед інших груп, відділення, зв'язок з академічними групами інших факультетів, вищих навчальних закладів тощо.

Колективна діяльність передбачає активну участь усіх членів групи в громадському житті вищого навчального закладу, уміння швидко й правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати діяльності, узгодженість дій учасників та вміння забезпечити високі навчальні й виховні показники, задоволеність усіх членів колективу результатами навчальної, громадської діяльності.

Первинний колектив, яким є студентська академічна група, органічно входить до структури більш крупної – основного колективу вищого навчального закладу, що об'єднує безліч первинних колективів. Різниця між первинним і основним колективами полягає в тому, що в первинному колективі більшою мірою розвинений безпосередній контакт між його членами. Цією обставиною обумовлюється багатство колективних переживань, високий ступінь розвитку різноманітних соціально-психологічних явищ у первинному колективі. Саме тому цілком виправдано вважати академічну групу центром виховної роботи.

До активу групи належать староста, профорг, відповідальні за навчальну, наукову, культурно-масову, спортивну, трудову, інформаційну діяльність тощо. Головними принципами відбору активу групи повинні бути наявність достатнього соціального досвіду керівництва колективом, а також особистісні якості, такі як дисциплінованість, організованість, чесність, принциповість, відповідальність, комунікабельність, уміння бути коректними, ввічливими, тактовними у спілкуванні з товаришами, уміння встановлювати необхідні ділові, дружні контакти з оточуючими, будувати свої стосунки на основі довіри, поваги, вимогливості до себе, товаришів, справедливості, уміння керувати своїми емоціями і настроєм, тобто мати високий рівень особистісної культури.

Актив групи повинен бути впливовим, розпорядчим, оперативним, діловим. До членів активу необхідно висувати постійні значні ділові та дисциплінарні вимоги. Для того, щоб актив групи якомога швидше став дійовим органом самоврядування, адміністрація вищого навчального закладу не повинна підміняти актив групи і самостійно вирішувати питання, що знаходяться в підпорядкуванні колективу. Кожне рішення активу групи, органів самоврядування повинно бути виконаним, і при цьому без відволікання та відкладення; якщо адміністрація вважає це рішення помилковим, то вона повинна його не відмінити, а апелювати до зборів групи. Не можна органи самоврядування обтяжувати різними дрібницями, що можуть бути вирішеними в порядку звичайної адміністративної і поточної роботи.

Вищим органом студентського самоврядування є загальні збори. Виконавчий орган студентського самоврядування – старостат. Студентська рада вищого навчального закладу визначає основні напрями своєї діяльності. У рамках

вищого навчального закладу технічного профілю студентське самоврядування має здійснювати роботу через сектори: академічний, соціально-побутовий, культмасовий, зв'язок з громадськістю, прес-центр. Кожен з них планує свою роботу, розподіляє обов'язки. За кожним сектором закріплений координатор, як правило, викладач, куратор групи, який постійно стимулюватиме й координуватиме діяльність студентських самоврядних громад.

Важливою ланкою діяльності академічного сектора як органу студентського самоврядування є проведення заходів, в яких студенти приймають досить активну участь. Студенти проводять науково-дослідну роботу при підготовці доповідей і виступів на засіданні круглих столів, форумів і конференцій, опрацьовуючи новітню літературу, проводячи експерименти та соціологічні дослідження (тематичні заходи, такі як круглий стіл на тему “Культура – особистість – політика”, “Політичні процеси в сучасній Україні”). Проведення таких заходів дає змогу сформувати у студентів любов до національної культурної спадщини, почуття патріотизму і національної самосвідомості. Виступаючи перед аудиторією студентів та викладачів, доповідачі вчаться лаконічно і грамотно доносити до інших свою думку, а також толерантно ставитися до точок зору інших, навіть якщо вони не збігаються з власною.

У процесі практичних конференцій та диспутів формується культура спілкування студентів, культура ведення дискусій з опонентами, засвоюються параметри ведення ділових переговорів.

Соціально-побутова комісія несе відповідальність за дотриманням студентами дисципліни, приймає оперативні заходи громадського, дисциплінарного та іншого характеру до студентів, які порушують трудову дисципліну в навчальному процесі, не виконують правил внутрішнього розпорядку у вищому навчальному закладі, ігнорують кодекс честі студентів. Побутова комісія слідкує за дотриманням чистоти в навчальному корпусі та гуртожитку студентів.

Культурно-масовий сектор сприяє діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами. Організовує і підтримує різні конкурси і змагання серед студентів (команд КВК, спортивних секцій, гуртків художньої самодіяльності). Забезпечує участь студентів вищого навчального закладу в загальноміських програмах та заходах.

Зв'язок із громадськістю сприяє організації співробітництва зі студентами інших навчальних закладів і молодіжними організаціями міста. Волонтерська діяльність студентів сприяє духовному збагаченню особистості шляхом співпраці і взаємодопомоги, сприяє вихованню у студентів почуття відповідальності, самосвідомості та співчуття. Адже це є початком становлення гідного громадянина своєї країни, який несе відповідальність не лише за себе, а й за тих, хто потребує його турботи.

Студентське самоврядування є важливим фактором розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, формування у них навичок

управлінської та організаторської роботи з колективом, фактором якісного підвищення загальнокультурного рівня особистості. Студентське самоврядування сприяє задоволенню молодіжних потреб, реалізації їх інтересів, є середовищем спілкування і взаємодії молоді.

Атмосфера колективу студентської групи сприяє адаптації студентів перших курсів до умов навчання у вищому навчальному закладі, виникненню й зміцненню мотивів активних дій, спрямованих на досягнення високих результатів у навчанні та громадській роботі, що засновуються на відповідальності й ініціативному ставленні студентів до навчальної діяльності, оволодіння професією. Позитивна атмосфера благодійно впливає на формування у студентів необхідних професійних, психологічних і моральних якостей, професійну спрямованість та готовність до праці.

Важливу роль у взаємодії зі студентством та організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах технічного напрямку відіграє інститут кураторства, який, по суті, є каталізатором студентської громадської активності. Звісно, що студентське самоврядування має спиратися на ініціативу власне студентства, проте у технічних університетах куратори груп, факультетів мають активно включатися у роботу органів студентського самоврядування з метою мотивування студентів до активних громадських дій, соціально значущої діяльності, враховуючи індивідуально-психологічні особливості студентів технічних спеціальностей.

Отже, студентське самоврядування, як фактор формування загальної та політичної культури студентів, сприяє:

- вихованню політичних цінностей та ідеалів;
- вихованню активної життєвої та громадянсько-політичної позиції;
- формуванню національної самосвідомості;
- формуванню толерантності та політичної коректності;
- формуванню лідерських якостей студентів.

Висновки. Таким чином, важливу роль у формуванні політичної культури студентів технічних спеціальностей відіграє студентське самоврядування, що реалізується за допомогою певних секторів та при активній взаємодії з інститутом кураторства вищого навчального закладу. Студентське самоврядування – школа демократії для студентів, спосіб реалізації їх інтелектуального, духовного потенціалу. Лише особистість, яка здатна включатися в активну діяльність органів студентського самоврядування вищого навчального закладу, здатна включатися й у демократичні процеси, які відбуваються в нашій країні, може стати активним учасником самоврядування в нашій державі.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у тому, що глобалізаційні процеси в сучасному суспільстві, економічна та політична інтеграції змушують звернутися до дослідження проблем культури особистості як якісної характеристики члена соціуму в навчально-виховному процесі. У зв'язку

з цим формування політичної культури студентства вбачається ефективним у контексті позааудиторної виховної роботи, студентського самоврядування.

Література

1. Положення про Всеукраїнську студентську раду при Міністерстві освіти і науки України / Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи: Рекомендації щодо проведення у вищих навчальних закладах першої лекції / [уклад.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. ; відп. ред. М.Ф. Степко]. – К. : Знання, 2005. – С. 28–33.

2. Студентське самоврядування як фактор вдосконалення навчально-виховного процесу та формування особистості майбутнього фахівця : зб. мат. наук.-практ. конф. пед. працівників : тези доп. – Х., 2007. – С. 231.

3. Чибісова Н.Г. Самоврядування студентів як умова становлення їхньої громадської свідомості / Н.Г. Чибісова // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3. – С. 5–10.

АНОТАЦІЇ

Белякова О.С. Загальна культура особистості та її види

Стаття присвячена розгляду видів культури: інтелектуальної, екологічної, естетичної, комунікативної, їх взаємозв'язку та взаємозалежності. Розкрито особливості формування видів культури та їх прояви, що безпосередньо пов'язані з активною діяльністю особистості, вплив загальної культури особистості на розвиток видів культури за умов реалізації виховного, розвивального потенціалу перетворювальної діяльності.

Ключові слова: загальна культура, майбутній учитель, вища освіта.

Бикова В.О. Щодо сутності феномену “конкурентоспроможність фахівця”

У статті розглянуто проблему визначення сутності конкурентоспроможності фахівця.

Ключові слова: конкурентоспроможність, фахівець.

Біницька О.П. Формування економічних знань у студентів вищих педагогічних навчальних закладів України

У статті розглянуто проблему вдосконалення процесу навчання при формуванні у студентів економічних знань у період трансформації економічної системи в Україні.

Ключові слова: освіта, економічні знання, економічна освіта, система освіти.

Бондаренко Ю.В. Сучасні вимоги до якості знань та якості освіти при підготовці інженерів-педагогів для системи профтехосвіти

У статті проаналізовано компоненти якості знань та її основні характеристики при підготовці інженерів-педагогів для системи профтехосвіти.

Ключові слова: якість знань, якість освіти, інженер-педагог, система профтехосвіти, інноваційне мислення, інженерна складова, педагогічна складова.

Вайновська М.К. Технологія дослідження словесної тканини тексту художнього твору на уроках світової літератури

Технологія спрямовує вчителя поряд з традиційними видами аналізу тексту художнього твору впроваджувати можливість “побачити”, читаючи, внутрішній стан героя, виховати “внутрішній” зір учня-читача; знайти й відчути “живе слово” в підтексті; викликати позитивний душевний стан школяра; зрозуміти авторську позицію; дослідити окремі мікрочастинки твору; з'ясувати непомітні штрихи, деталі. Ця технологія спрямовує педагога до встановлення контакту зі своїми учнями та “діалогічних відносин” навколо художнього тексту; дає можливість модернізувати навчально-виховний процес та оволодіти сукупністю методичних, інструментальних моделей і технологій у “майстер-класі” в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, технологія дослідження словесної тканини тексту художнього твору, “майстер-клас”.

Волкова Н.П. Самостійна робота як засіб підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації

У статті обґрунтовано сутність, характеристики самостійної роботи; розкрито зміст завдань для самостійної роботи студентів, спрямованих на їх підготовку до професійної комунікації.

Ключові слова: самостійна робота, майбутній фахівець, професійна комунікація.

Гаркуша І.В. Дослідження стану сформованості риторичної культури майбутніх рекламистів

У статті розкрито деякі аспекти дослідження стану сформованості риторичної культури майбутніх рекламистів.

Ключові слова: майбутній рекламист, риторична культура.

Грубіч Д.Ю. Загальноправова підготовка майбутнього вчителя як педагогічна проблема

У статті визначено поняття “загальноправова освіта”, “загальноправова підготовка”; розкрито зміст загальноправової підготовки через описання основних її факторів та принципів; виявлені напрями, які впливають на вдосконалення загальноправової підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: загальноправова освіта, загальноправова підготовка майбутніх учителів.

Давидова Ж.В. Технологічний підхід до формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді

У статті обґрунтовано особистісно орієнтовану педагогічну технологію формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді. Визначено, що критичне мислення є оптимальним підґрунтям проектування засобів цієї технології. Спроектовано основні етапи технології: орієнтувальньо-мотиваційний, пізнавально-перетворювальний, рефлексивно-діяльнісний. На кожному етапі визначено цілі, засоби, види управління, а також запропоновано рекомендації щодо діяльності викладачів та студентів.

Ключові слова: духовно-ціннісні орієнтації, педагогічна технологія, етапи технології, критичне мислення, засоби технології, види управління.

Дмитренко Т.О., Ярьсько К.В. Багатомірна інтеграція в освітньому процесі вищого навчального закладу

Розглянуто сучасний стан і тенденції розвитку наряду інтеграції в педагогічній науці.

Ключові слова: диференціація, інтеграція, педагогічна система, багатомірність педагогічних об'єктів.

Долапчі А.Ю. Розробки з удосконалення навчання іноземних мов у вітчизняних гімназіях другої половини XIX ст.

Статтю присвячено вивченню та висвітленню позитивних педагогічних і методичних розробок у викладанні іноземних мов у вітчизняних гімназіях другої половини XIX ст.; у викладанні давніх і нових іноземних мов переважають словесні, наочні та практичні методи організації навчальної діяльності учнів.

Ключові слова: викладання іноземних мов, методи навчання.

Єсіна Н.О. Сутність та умови технології формування творчих умінь майбутніх майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності

У статті обґрунтовано сутність категорії “технологія”, “педагогічна технологія”; розкрито основні етапи технології формування творчих умінь в інтелектуально-ігровій діяльності; визначено сутність цього процесу; розроблено та обґрунтовано умови технології формування творчих умінь в інтелектуально-ігровій діяльності.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, етапи технології, умови технології.

Жерновникова О. Формування мотивації самостійної навчальної діяльності студентів

У статті розглянуто формування мотивації самостійної навчальної діяльності студентів за допомогою шести чинників.

Ключові слова: мотивація, самостійна навчальна діяльність.

Жидких Т.М. Періодизація історії розвитку концепції неперервної освіти

Завдання забезпечення неперервності освіти стає в сучасному світі однією з найбільш актуальних, враховуючи різноманіття соціальних, національних, культурних, економічних умов, у яких функціонує й розвивається система освіти. У статті розглянуто різноманітні підходи до періодизації історії розвитку концепції неперервної освіти.

Ключові слова: неперервна освіта, етапи, стадії розвитку концепції неперервної освіти.

Зайковська С.В. Поняття “Я-образу” в контексті питання формування впевненості в собі в студентів вищого навчального закладу

У статті проаналізовано існуючі погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на поняття “Я-образу” в контексті питання формування впевненості в собі в студентів вищого навчального закладу.

Ключові слова: “Я-образ”, самооцінка, впевненість у собі, самоповага.

Зінченко В.О. Сутнісні характеристики управління якістю навчального процесу у ВНЗ

У статті визначено наукову основу управління якістю навчального процесу у вищій школі, яке повинно здійснюватись при взаємодії суб’єктів управління. Автором охарактеризовано закономірності, принципи та функції управління якістю навчального процесу, визначено їх взаємозв’язок.

Ключові слова: управління якістю навчального процесу у ВНЗ, закономірності управління, принципи управління, функції управління.

Іваницький О.І. Особливості застосування загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті

У статті розглянуто особливості застосування загальнодидактичних принципів у вищій професійній школі в аспекті формування змісту навчального предмета.

Ключові слова: принцип навчання, зміст навчального предмета, вища професійна освіта.

Ігнатєва А.І. Основні віхи життя та напрями громадсько-педагогічної діяльності Я.П. Ряппо

У статті виділено й охарактеризовано напрями громадсько-педагогічної діяльності Я.П. Ряппо, такі як: розробка, обґрунтування та впровадження нововведень в українську освітню систему; розробка змістовно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в трудовій школі, методичних аспектів реалізації соціальної спрямованості української системи освіти. Доведено, що Я.П. Ряппо був прихильником концепції практицизму й професійної спрямованості, монотехнізму освіти.

Ключові слова: професійна спрямованість, громадсько-педагогічна діяльність, національна освіта.

Ігнатюк О.А. Соціально-педагогічне проектування моделі підготовки майбутніх конкурентоспроможних інженерів на прикладі психолого-педагогічних та управлінських дисциплін

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх інженерів до професійної діяльності. У центрі уваги перебувають питання визначення моделі професійно значущих якостей конкурентоспроможних інженерів на сучасному ринку праці. Визначено зміст і сутність етапів соціально-педагогічного проектування моделі професійно значущих якостей майбутніх інженерів на прикладі інтегрованих дисциплін.

Ключові слова: інтегровані навчальні дисципліни; конкурентоспроможний фахівець; майбутній інженер; професійні компетенції; студент; технічний університет; фахова підготовка.

Калита О.М. Інтерактивні технології у формуванні комунікативної компетентності майбутніх правознавців

У статті розкрито особливості застосування інтерактивних технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутніх правознавців. Розглянуто технологію проведення тематичних тренінгів, проаналізовано основні вимоги до групової роботи та прийоми її організації.

Ключові слова: інтерактивні технології, комунікативна компетентність, тренінг, групова робота.

Канівець М.В. Формування впевненості в собі у студентів вищих технічних навчальних закладів

Показана роль формування впевненості в собі як основи розвитку особистості студента. Розкрито зміст поняття впевненості і її взаємозв'язку із самооцінкою особистості. Запропонований комплекс заходів щодо підвищення рівня впевненості в собі.

Ключові слова: впевненість, студент, самооцінка особистості.

Каралкіна К.В. Етичні дилеми Л. Кольберга як засіб розвитку моральної свідомості майбутніх фахівців-медиків

У статті на підставі аналізу теоретичних положень теорії поетапного розвитку моральної свідомості Л. Кольберга розкрито сутність тренінгу розвитку моральної свідомості медика.

Ключові слова: етична дилема, моральна свідомість, майбутні фахівці-медики.

Клочкова Л.І. Основні концепції розвитку виховання в умовах модернізації російського суспільства

У статті розкрито основні концепції розвитку виховання в умовах модернізації російської освіти. Автор показує реальні шляхи актуалізації напрацьованого досвіду у виховній практиці, розглядаючи як різні підходи до виховання, так і конкретний зміст, форми та методи процесу виховання.

Ключові слова: виховальна концепція, гуманізація, практика виховання, підходи до виховання, нова культура виховання.

Кондрашина Г.В. Витоки ідеї підготовки й контролю за діяльністю керівників загальноосвітніх навчальних закладів в історії української педагогічної думки

У статті розкрито історичний аспект проблеми підготовки керівників шкіл у вітчизняній педагогічній думці. Конкретизовано вимоги до керівників перших українських колегій, братських шкіл. Проаналізовано міністерські вимоги та інструкції для директорів загальних навчальних закладів у ХІХ ст., коли було утворено Міністерство народної освіти. Визначено переваги і недоліки педагогічних надбань кожної епохи, прогностичні тенденції розвитку менеджменту освіти на національному ґрунті.

Ключові слова: менеджер освіти, директор школи, управління, освіта.

Коробчук Л.І. Професійна підготовка майбутніх фахівців машинобудівного профілю з позицій компетентісно орієнтованого підходу

У статті розкрито основні аспекти професій та підготовки майбутніх фахівців машинобудівного профілю з позиції компетентісно орієнтованого підходу; значення освітньої компетенції та її суттєвий вплив на зміст та форми освіти. Висвітлено одне з найголовніших завдань сьогодення, яке постало перед сучасними фахівцями машинобудівного профілю, – це забезпечення екологізбалансованих умов існування і життєдіяльності, збереження навколишнього середовища в період розвитку НТП. Обґрунтовано необхідність екологічної освіти у вищих навчальних технічних закладах, яка має бути спрямована на підготовку майбутніх спеціалістів до практичного вирішення питань, пов'язаних з необхідністю дотримання норм екологічнобезпечної діяльності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, екологічна компетентність, контекстуальний аналіз, освітні компетенції, компетентісний підхід, сучасні фахівці машинобудівного профілю, компетентісно орієнтований підхід, екологічнобезпечна діяльність, екологізбалансовані умови.

Крамаренко Т.В. Використання електронної пошти викладачами для підвищення рівня їх педагогічної майстерності

У статті проаналізовано основні аспекти використання електронної пошти при викладанні іноземної мови викладачами з метою підвищення рівня її педагогічної майстерності, а також описано перспективи її подальшого застосування.

Ключові слова: культура, освітній процес, комп'ютерні мережі, спілкування, Інтернет-комунікація, електронна пошта, педагогічна майстерність.

Кудінов М.В. Експериментальне дослідження рівня сформованості готовності до автоматизованого проектування інформаційних систем у майбутніх інженерів-педагогів.

У статті розглянуто експериментальне дослідження рівня сформованості готовності в майбутніх інженерів-педагогів до автоматизованого проектування інформаційних систем.

Ключові слова: формування готовності, майбутні інженери-педагоги, автоматизоване проектування інформаційних систем.

Кузнецова О.Ю. Питання індивідуалізації навчання у вищій освіті

У статті розкрито розуміння індивідуалізації навчання у вищій освіті та охарактеризовано шляхи її реалізації в навчальному процесі. Наголошено на важливості врахування навчальних стилів студентів. Висвітлено доцільність концепції гнучкого навчання та її провідні принципи.

Ключові слова: навчання, індивідуалізація, навчальний стиль, гнучке навчання, вища освіта.

Леснік В.О. Формування вольових якостей студентів вищих навчальних закладів

У статті розглянуто питання формування вольових якостей студентів вищих навчальних закладів. Розкрито фактори виховання вольових і морально-етичних якостей, формування світогляду, патріотизму.

Ключові слова: фізична підготовка, вольові якості, виховання, педагогіка, тренер, організація.

Лесь Т.Г. Аналіз удосконалення методики навчальної дисципліни

Стаття містить алгоритм аналізу вдосконаленої методики навчальної дисципліни методом комплексної оцінки.

Ключові слова: алгоритм, аналіз, удосконалена методика, навчальна дисципліна, комплексна оцінка.

Манохіна І.В. До проблеми готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності

Здійснено порівняльний аналіз наукового трактування поняття “готовності” різними дослідниками та науковцями, проаналізовано науково-теоретичні підходи до готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, професійна готовність; соціальний педагог.

Маріна О.В. Використання сучасних інформаційних технологій у вивченні іноземних мов у навчально-виховному процесі педагогічного університету

У статті розглянуто роль та потенціал використання сучасних інформаційних технологій у викладанні іноземних мов у навчально-педагогічному процесі педагогічного університету. Визначено дидактичні завдання навчання іноземних мов, які можуть бути ефективно вирішені при використанні комп'ютерів як складової СІТ. Розглянуто складові мультимедіа; досліджено можливості й шляхи використання відеодисків та інтерактивної дошки як складових СІТ. У роботі розглянуто різні види навчальних комп'ютерних програм та вимоги до них, а також використання СІТ у позааудиторній роботі. Визначено переваги, недоліки та значення навчання з активним використанням СІТ.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології; іноземні мови; педагогічний університет; мультимедіа; комп'ютерні навчальні програми; відеодиски; інтерактивна дошка; позааудиторна робота.

Марченко О.Г. Алгоритмізація вивчення математичних дисциплін як умова особистісного та професійного розвитку курсантів вищих військових навчальних закладів

Уточнено психолого-педагогічну сутність поняття “алгоритм”. Виявлено можливості ефективного використання структурно-логічних схем у процесі вивчення математичних дисциплін. Обґрунтовано доцільність алгоритмізації навчального процесу для активізації навча-

льно-пізнавальної діяльності та особистісного розвитку курсантів вищих військових навчальних закладів.

Ключові слова: алгоритм, математичні дисципліни, навчальний процес, навчальна програма, навчальний матеріал, структурно-логічна схема.

Михайличенко В.С., Полянська В.В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів

У статті вивчено роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. Показано недостатню сформованість їх професійної мотивації. Запропоновано рекомендації щодо формування професійної спрямованості й підвищення задоволеності студентів своєю професією.

Ключові слова: професійна спрямованість, інтерес до професії, професійна діяльність, задоволеність професією, мотивація, мотив, діагностика, ставлення до професії.

Мінкова О.Ф. Самостійна робота як засіб пізнавальної діяльності студентів

У статті висвітлено резерви активізації та підвищення результативності самостійної роботи студентів, важливу роль в організації якої відіграє формування раціональних заходів виховання культури розумової праці.

Ключові слова: реформування освіти, самостійна робота, самоосвіта, активізація пізнавальної діяльності студента.

Мірошниченко В.М. Окремі аспекти історичного становлення ділової гри як методу підготовки майбутніх фахівців

У статті здійснено аналіз окремих аспектів історичного розвитку ділової гри як методу підготовки майбутніх фахівців. Висвітлено погляди науковців щодо доцільності використання ігрової діяльності у ВНЗ.

Ключові слова: ділова гра, професійна підготовка, навчальний процес, майбутні фахівці.

Мостова А.О. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов

У статті уточнено поняття “творчий потенціал учителів іноземних мов”, визначено його сутність і структуру. Теоретично обґрунтовано модель та методіку формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов засобами методу проєктів і професійно-комунікативного навчання.

Ключові слова: творчий потенціал майбутніх учителів іноземних мов, метод проєктів, професійно-комунікативне навчання, професійна компетенція, науково-дослідна діяльність, пізнавальна творча активність.

Мусаєв К.Ф. Педагогічний аспект застосування принципу сходження від абстрактного до конкретного для розвитку технічних здібностей в учнів основної школи в позашкільній діяльності

Розглянуто педагогічний аспект принципу сходження від абстрактного до конкретного як метод побудови наукової теорії, реалізація якого при навчанні передбачає процес розвитку понять на основі узагальнення і збагачення теоретичним змістом.

Ключові слова: метод сходження від абстрактного до конкретного, метод побудови теорії, концепція емпіризму, узагальнення в навчанні, вихідна “клітина”.

Мусхаріна Ю.Ю. Теоретичне обґрунтування комплексного підходу до оздоровлення школярів

У статті проаналізовано причини погіршення стану здоров'я сучасних школярів та обґрунтовано комплексний підхід до оздоровчого процесу в загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: оздоровлення школярів, комплексний підхід, стан здоров'я.

Осадченко І.І. Технологія ситуаційного навчання в контексті класифікації сучасних технологій навчання

У статті на основі узагальненого групування технологій навчання відповідно до напрямку дослідження (дидактика вищої школи) визначено класифікаційну належність технології ситуа-

ційного навчання: за загальнонауковою спрямованістю – психогенна, діалектична, наукова, гуманістична, вільного виховання технологія для викладачів та студентів; за дидактичною спрямованістю – комплексна, тобто широкого, повноаспектного спектру застосування. Технологія ситуаційного навчання визначається як комплексне дидактичне явище, що ієрархічно містить у собі інші технології навчання: суб'єктні, змістові та засобові.

Ключові слова: технологія ситуаційного навчання; засобові технології навчання; суб'єктні технології навчання; змістові технології навчання; класифікація технологій навчання.

Осова О.О. Витоки становлення проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на Слобожанщині

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано витоки становлення проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді Слобожанщини, визначено особливості організації навчальної діяльності студентів у контексті розвитку дидактики вищої школи України у другій половині XIX ст.

Ключові слова: витоки становлення проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, педагог, дидактика, Слобожанщина.

Перепельотчиков Д.О. Модель процесу формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ

На основі аналізу літератури, присвяченій підготовці адміністративних кадрів для фізичного виховання та спорту, показано, що процес формування готовності до організації діяльності ДЮСШ має бути поетапним: від діагностики природних здібностей та формування професійно значущих установок через засвоєння теорії до самостійних спроб практичного використання отриманих під час навчання знань, умінь і навичок. Обґрунтовано й охарактеризовано чотири етапи цього процесу. Побудовано технологічну модель процесу формування готовності до організації діяльності ДЮСШ.

Ключові слова: готовність до організації діяльності ДЮСШ, майбутні фахівці фізичного виховання і спорту, технологічна модель, формування.

Петренко Н.В. Освітній туризм в Україні в другій половині XIX – початку XX ст. (уроки минулого та завдання для сьогодення)

Визначено напрями освітнього туризму в Україні в другій половині XIX – початку XX ст. як однієї з форм навчання й виховання, окреслено завдання для його розвитку на сучасному етапі.

Ключові слова: освітній туризм, екскурсійна справа, напрями освітнього туризму, навчальні подорожі, наукові екскурсії.

Петриченко Л.О. Дидактичний комплекс засобів формування пізнавальної активності студентів у вищих педагогічних закладах освіти

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовано необхідність формування пізнавальної активності студентів у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ, розкрито позицію студента як суб'єкта навчально-виховного процесу. Дидактичний комплекс засобів стимулювання пізнавальної активності визначено як об'єднання активних методів і прийомів навчання студентів, які створюють умови для досягнення ними пошуково-творчих рівнів пізнавальної активності.

Ключові слова: пізнавальна активність студентів, дидактичний комплекс засобів стимулювання пізнавальної активності студентів.

Попова О.П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності

У статті розкрито особливості професійної діяльності судноводія. Визначено сутність професійної компетентності майбутніх спеціалістів морського флоту.

Ключові слова: професійна діяльність, компетентність, компетентнісний підхід, судноводіння.

Порох Д.О. Результати перевірки ефективності соціально-педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України

У статті на підставі зіставлення експериментальних результатів, їх кількісного і якісного аналізу виявлено ефективність реалізації соціально-педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України.

Ключові слова: соціально-педагогічні умови адаптації, адаптація іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України.

Порохня Л.А. Сутність конфліктних ситуацій серед підлітків.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури у статті розкрито значення конфліктних ситуацій серед підлітків у формуванні готовності майбутнього вчителя до запобігання та вирішення конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Ключові слова: підліток, готовність, конфліктна ситуація, майбутній учитель.

Приходченко К.І. Концепція “Навчання впродовж життя” як максима Болонської декларації

У статті порушено проблему Болонської системи освіти як умови мобільності викладачів та студентів у європейському просторі. Приділено увагу підвищенню освітнього фахового рівня протягом життя, створенню умов для розвитку й саморозвитку студентів через обмін інформацією взаємодію в гуманітарній сфері.

Ключові слова: Болонська система, навчання впродовж життя, єдиний європейський освітньо-виховний простір.

Приходько Т.П. Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію викладачів вищих навчальних закладів

У статті розкрито актуалізацію мотивації самоорганізації викладачів вищих навчальних закладів, умови її ефективного розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, викладач вищої школи, мотивація, педагогічна самоорганізація.

Птахіна О.М. Пізнавальна активність студентів у процесі дистанційного навчання

Пізнавальна активність – це діяльність, спрямована на одержання нових знань, що реалізується в активних пізнавальних діях та свідомій реалізації їх на практиці. Активізація пізнавальної діяльності характеризується не лише рисами самої діяльності, а й ставленням того, хто навчається, до процесу діяльності.

Ключові слова: пізнавальна активність, рівень пізнавальної активності, критерії сформованості пізнавальної діяльності.

Путій Т.М. Зміст професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів

У статті розглянуто підходи до організації професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів, запропоновані Л.А. Булаховським, їх значення для подальшого розвитку філологічної освіти в Україні.

Ключові слова: студент-філолог; професійно-педагогічна підготовка, лінгвістичні дисципліни.

Разуменко Т.О. Проблема комплектування особового складу факультетських рад: історико-педагогічний аспект

У статті охарактеризовано склад факультетських рад в умовах дії статуту 1863 р., визначено коло питань, що вимагали прийняття самостійних рішень з боку факультетських колегій, окреслено дискусійні питання, пов'язані з правами й обов'язками доцентів, приват-доцентів лекторів як членів факультетських зібрань.

Ключові слова: факультетська рада, статут 1863 р., права й обов'язки доцентів.

Розгон В.В. Становлення та розвиток української науково-педагогічної періодики дошкільного спрямування на початку ХХ століття

У статті подано аналіз тенденцій розвитку українських наукових педагогічних періодичних видань дошкільного спрямування на початку ХХ ст. як засобу науково-педагогічної комунікації. Проаналізовано становлення перших українських часописів дошкільного спрямування.

Ключові слова: наукова педагогічна періодика, журнал, збірник наукових праць, суспільне дошкільне виховання.

Свиридова Г.Г. Шляхи й форми взаємодії школи, сім'ї, позашкільних закладів та громадськості в морально-естетичному вихованні молоді України в 20-х рр. ХХ ст.

У статті розкрито шляхи й форми взаємодії школи, сім'ї, позашкільних закладів та громадськості в системі морально-естетичного виховання учнівської молоді України в 20-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: школа, сім'я, позашкільний заклад, громадськість, морально-естетичне виховання.

Семенова М.О. Етнографія в екологічному вихованні студентів

У статті розглянуто проблему екологічного виховання майбутніх педагогів через залучення їх до краєзнавчої та етнографічної роботи. Автор обґрунтовує необхідність включення народознавчого компонента до навчально-виховного процесу з метою формування екологічної моралі студентів.

Ключові слова: екологічна освіта, виховання, традиційна народна культура, етнографічна діяльність, краєзнавство.

Сиріх Ю.С. Діагностування сформованості емоційної стійкості студентів вищих технічних навчальних закладів

З метою уточнення критеріїв та показників емоційної стійкості майбутніх інженерів проаналізовано критерії та показники емоційної стійкості особистості з позиції психофізіології, ефективності виховання емоційної сфери молодших школярів засобами театрального мистецтва, відмінності між емоційно стійкими та нестійкими юнаками, емоційної стійкості курсантів і співробітників митниці.

Ключові слова: емоційна стійкість, студенти, діагностика, критерії, показники.

Скворцова С.О. Динамічна модель процесу формування методичних компетенцій у майбутніх учителів

У статті визначено поняття професійна компетентність, методична компетентність учителя. З метою виокремлення технологій навчання у вищій школі, що реалізують компетентністний підхід, розглянуто інтерактивне, ситуаційне, проблемне, проектне, контекстне навчання. Охарактеризовано процес набуття студентами методичної компетентності засобом окремих організаційних форм: лекцій, практичних занять, самостійної роботи й навчальних проєктів, через упровадження певних навчальних технологій; визначено їх вплив на окремі компоненти структури методичної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, методична компетентність учителя, навчальні технології, інтерактивне, ситуаційне, проблемне, проектне, контекстне навчання, динамічна модель, формування методичної компетентності.

Смолянук Н.М., Собченко Т.М. Досвід використання методів проблемного навчання на уроках природознавства в початковій школі у другій половині ХХ ст.

У статті розглянуто досвід використання методів проблемного навчання на уроках природознавства в початковій школі у другій половині ХХ ст.

Ключові слова: метод проблемного навчання, природознавство, початкова школа.

Стяглик Н.І. Консультування студентів в умовах різних технологій навчання

Статтю присвячено проблемі використання консультацій в умовах дистанційного, кредитно-модульного й проблемного навчання. Розв'язання цієї проблеми допоможе інтенсифікації навчального процесу та підвищенню якості підготовки фахівців.

Ключові слова: навчальний процес, педагогічна технологія, вищий навчальний заклад, дистанційне навчання, кредитно-модульне навчання, проблемне навчання, консультування.

Твердохліб Т.С. Витоки становлення й розвитку ідей гуманізму в педагогічній спадщині викладачів Київської духовної академії

У статті визначено витоки становлення й розвитку ідей гуманізму в спадщині педагогів Київської духовної академії. Витоки прослідковуються у світовій та вітчизняній педагогічній думці із часів виникнення християнства до моменту заснування цього вищого духовного навчального закладу.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, ідеї гуманізму, християнський гуманізм, православний педагог.

Темченко О.В. Розвиток творчих якостей учителя в системі післядипломної педагогічної освіти

У статті висвітлено теоретичні питання шляхів і засобів розвитку творчих якостей слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: творчість, творча активність, творчі якості, післядипломна освіта.

Тимошенко В.В. Робота спортивного клубу як форма організації дозвілля студентів у позааудиторний час

У статті розглянуто питання організації позааудиторної діяльності у вищих навчальних закладах, розкрито зміст виховання в позааудиторний час, подано визначення культурно-дозвільної діяльності, що є складовою навчально-виховного процесу, протягом якої студент самостійно займається виконанням навчальних завдань, творчих робіт професійного характеру, а також самоосвітою й фізичним самовдосконаленням. Як форму організації позааудиторної роботи розглянуто спортивний клуб, що спрямовує свою діяльність на формування в студентів прагнення до здорового способу життя саме під час дозвілля.

Ключові слова: позааудиторна діяльність, спортивний клуб, здоровий спосіб життя.

Ткаченко І.В. Концепція соціального виховання школярів у дитячих оздоровчих таборах

У статті розглянуто концептуальні основи соціального виховання в дитячих оздоровчих таборах України. Під соціальним вихованням розуміється процес створення умов і реалізації таких заходів, які спрямовані на оволодіння й засвоєння школярами загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в дітей соціально позитивних ціннісних орієнтацій. Основна увага зосереджена на рівнях, методах і етапах соціального виховання в дитячих оздоровчих таборах.

Ключові слова: соціальне виховання, соціалізація, особистість.

Ткаченко Л.П. Риторика як чинник формування національної свідомості української молоді (XVII–XVIII ст.)

У статті йдеться про навчальні курси риторики XVII–XVIII ст., зміст яких реалізовував основні принципи народності освіти, формування національної свідомості молоді. Доведено, що українські педагоги-ритори розробляли нові ідеї, що базувалися на кращих традиціях народної педагогіки, здійснили спробу адаптувати наробики античної спадщини на українських землях.

Ключові слова: риторика, принципи, ментальність, народність, свідомість.

Токарева А.В. Урахування культурного контексту при побудові моделі якості електронного навчання

У статті зроблена спроба обґрунтувати необхідності врахування культурного контексту при побудові моделі якості електронного навчання та розробці електронних навчальних ресурсів, визначено поняття “якість електронного навчання”, представлена комплексна модель Хендерсон.

Ключові слова: культурний контекст, модель якості, електронне навчання

Хатько А. В. Застосування концептуального моделювання при формуванні інформатичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю

У статті подано теоретичне обґрунтування та практичну розробку способу формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю шляхом застосування в навчальному процесі онтологій змісту навчального матеріалу.

Ключові слова: інформатична компетентність, майбутній інженер-педагог, онтологія.

Чван В.М. Роль самостійної роботи студента в оволодінні професією на сучасному етапі реформи вищої школи

У статті обґрунтовано доцільність самостійної роботи студента як одного з головних визначальних чинників становлення майбутнього інженера. Обговорюються вдосконалення організаційних методів самоосвіти студентської молоді вищих навчальних закладів України як фактора підвищення якості навчання.

Ключові слова: самостійна робота, самоосвіта, якість навчання, майбутній інженер.

Чекараміт Л.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету в процесі викладання педагогічних дисциплін

Визначено основні напрями, педагогічні умови, способи формування наукових знань, умінь і навичок, які ефективно впливають на професійну підготовку майбутніх педагогів у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, студент, педагогічні дисципліни.

Чепіль О.Е. Становлення Германа Гмайнера як педагога та громадського діяча

У статті вперше висвітлено життєвий шлях педагога, лікаря, активного громадського діяча, засновника товариств “SOS-Kinderdorf International” Германа Гмайнера у контексті соціально-економічного розвитку Австрії, передумови та провідні чинники формування його світогляду та громадської діяльності. Зосереджено увагу на заснуванні австрійської асоціації “SOS-Kinderdorf International”, яка сьогодні слугує зразком для національних асоціацій у всьому світі.

Ключові слова: Герман Гмайнер, педагог, громадський діяч, SOS-Kinderdorf International, діти-сироти, Австрія.

Чепурна В.О. Роль студентського самоврядування у формуванні політичної культури студентів технічних спеціальностей

Стаття присвячена актуальній для українського суспільства проблемі формування політичної культури студентів технічних спеціальностей у контексті діяльності органів студентського самоврядування. Дослідження цієї проблеми сприяє вдосконаленню змісту, форм та методів виховної роботи з формування загальної й політичної культури студентів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: політична культура, особистість, студент технічної спеціальності, студентське самоврядування.

Шеплякова І.О. До проблеми діагностики ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів-правознавців

У статті розкрито зміст та значення діагностики для вирішення проблеми розвитку аксіологічного потенціалу особистості майбутніх викладачів правових дисциплін. Подано комплекс методик для діагностики ціннісних орієнтацій студентів.

Ключові слова: аксіологічний потенціал, особистість, внутрішні переконання, діагностика, прогнозування, методика.

Яценко О.М. Педагогічна спрямованість основ православної віри і необхідність їхнього використання в сучасній системі підготовки кадрів

На фоні соціальної нестабільності, політичних та економічних криз спостерігається процес актуалізації і звернення суспільства до релігії та релігійних цінностей. Виникає необхідність дослідити потенціал релігійної (православної) педагогіки й довести можливість його використання в сучасній системі підготовки фахівців.

Ключові слова: звертання суспільства до релігії, релігійна (православна) педагогіка, сучасна система підготовки спеціалістів, виховна функція релігії, духовність

АННОТАЦИИ

Белякова Е.С. Общая культура личности и ее вид

Статья посвящена рассмотрению видов культуры: интеллектуальной, экологической, эстетической, коммуникативной, их взаимосвязи и взаимозависимости. Раскрыто формирование видов культуры и их проявление непосредственно, что связано с активной деятельностью личности, влияние общей культуры личности на развитие видов культур при условиях реализации воспитательного, развивающего потенциала преобразующей деятельности.

Ключевые слова: общая культура, будущий учитель, высшее образование.

Биньцька О.П. Формирование экономических знаний у студентов высших педагогических учебных заведений Украины

В статье рассматривается проблема усовершенствования процесса обучения при формировании у студентов экономических знаний в период трансформации экономической системы в Украине.

Ключевые слова: образование, экономические знания, экономическое образования, система образования.

Бондаренко Ю.В. Современные требования к качеству знаний и качеству образования при подготовке инженеров-педагогов для системы профтехобразования

В статье автором выявлены и проанализированы составляющие компоненты качества знаний и основные характеристики качества образования при подготовке инженеров-педагогов для системы профтехобразования.

Ключевые слова: качество знаний, качество образования, инженер-педагог, система профтехобразования, инновационное мышление, инженерная составляющая, педагогическая составляющая.

Быкова В.А. К вопросу о сущности феномена “конкурентоспособность специалиста”

В статье рассматривается проблема определения сущности конкурентоспособности специалиста.

Ключевые слова: конкурентоспособность, специалист.

Вайновская М.К. Технология исследования словесной ткани текста художественного произведения на уроках мировой литературы

Технология направляет учителя вместе с традиционными видами анализа текста художественного произведения внедрять возможность “увидеть”, читая, внутреннее состояние героя, воспитать “внутреннее” зрение ученика-читателя; найти и почувствовать “живое слово” в подтексте; вызывать позитивное душевное состояние школьника; понять авторскую позицию; исследовать отдельные микрочастицы произведения; определить невидимые штрихи, детали. Данная технология ведёт педагога к установлению контакта со своими учениками и “диалогическим отношениям” вокруг художественного текста; даёт возможность модернизировать учебно-воспитательный процесс и завладеть совокупностью методических инструментариев, моделей и технологий в “мастер-классе” в системе последипломного образования.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, технология исследования словесной ткани текста художественного произведения, “мастер-класс”.

Волкова Н.П. Самостоятельная работа как средство подготовки будущих специалистов к профессиональной коммуникации

В статье обоснованы сущность, характеристики самостоятельной работы; раскрыто содержание заданий, предлагаемых студентам для самостоятельной работы, направленных на их подготовку к профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, будущий специалист, профессиональная коммуникация.

Гаркуша И.В. Исследование уровня сформированности риторической культуры будущих реламистов

В статье раскрыты некоторые аспекты исследования уровня сформированности риторической культуры будущих рекламистов.

Ключевые слова: будущий рекламист, риторическая культура.

Грубич Д.Ю. Общеправовая подготовка будущего учителя как педагогическая проблема

В статье раскрыто понятие “общеправовое образование”, “общеправовая подготовка”; освещается содержание общеправовой подготовки через описание основных ее факторов и принципов; выявлены направления, которые влияют на усовершенствование общеправовой подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: общеправовое образование, общеправовая подготовка будущих учителей.

Давыдова Ж.В. Технологический подход к формированию духовно-ценностных ориентаций студенческой молодёжи

В статье обоснована лично ориентированная педагогическая технология формирования духовно-ценностных ориентаций студентов. Определено, что критическое мышление является оптимальной основой проектирования средств данной технологии. Спроектированы основные этапы технологии: ориентировочно-мотивационный, познавательно-преобразовательный и рефлексивно-деятельностный. На каждом этапе определены цели, средства, виды управления, а также представлены рекомендации к деятельности преподавателей и студентов.

Ключевые слова: духовно-ценностные ориентации, педагогическая технология, этапы технологии, критическое мышление, средства, виды управления.

Дмитренко Т.А., Ярьсько К.В. Многомерная интеграция в образовательном процессе высшего учебного заведения

Рассматриваются современное состояние и тенденции развития направления интеграции в педагогической науке.

Ключевые слова: дифференциация, интеграция, педагогическая система, многомерность педагогических объектов.

Долапчи А.Ю. Разработки по усовершенствованию обучения иностранных языков в отечественных гимназиях второй половины XIX в.

Статья посвящена изучению и освещению позитивных педагогических и методических разработок в преподавании иностранных языков в отечественных гимназиях второй половины XIX ст.; в преподавании древних и новых языков выделяются преимущественно словесные, наглядные и практические методы организации учебной деятельности учеников.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, методы обучения.

Есина Н.А. Сущность и условия технологии формирования творческих умений будущего учителя в интеллектуально-игровой деятельности

В статье раскрыта сущность категории “технология”, “педагогическая технология”; раскрыты и обоснованы основные этапы технологии формирования творческих умений в интеллектуально-игровой деятельности; определена сущность данного процесса, разработаны и определены условия технологии формирования творческих умений в интеллектуально-игровой деятельности.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, этапы технологии, условия технологии.

Жерновникова О. Формирование мотивации самостоятельной учебной деятельности студентов

В статье рассматривается формирование мотивации самостоятельной учебной деятельности студентов с помощью шести факторов.

Ключевые слова: мотивация, самостоятельная учебная деятельность.

Жидких Т.Н. Периодизация истории развития концепции непрерывного образования

Задача обеспечения непрерывности образования становится в современном мире одной из наиболее актуальных, учитывая многообразие социальных, национальных, культурных, экономических условий, в которых функционирует и развивается система образования. В статье рассмотрены различные подходы к периодизации истории развития концепции непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, этапы, стадии развития концепции непрерывного образования.

Зайковская С.В. Понятие “Я-образа” в контексте вопроса формирования уверенности в себе у студентов высшего учебного заведения

В статье проанализированы существующие взгляды отечественных и зарубежных ученых на понятие “Я-образа” в контексте вопроса формирования уверенности в себе у студентов высшего учебного заведения.

Ключевые слова: “Я-образ”, самооценка, уверенность в себе, самоуважение.

Зинченко В.О. Сущностные характеристики управления качеством учебного процесса в вузе

В статье определяется основа управления качеством учебного процесса в высшей школе, которое должно осуществляться при взаимодействии субъектов управления. Автором охарактеризованы закономерности, принципы и функции управления качеством учебного процесса, определена их взаимосвязь.

Ключевые слова: управление качеством учебного процесса в вузе, закономерности управления, принципы управления, функции управления.

Иваницкий А.И. Особенности применения общедидактических принципов в высшем профессиональном образовании

В статье рассматриваются особенности применения общедидактических принципов в высшей профессиональной школе в аспекте формирования содержания учебного предмета.

Ключевые слова: принцип обучения, содержание учебного предмета, высшее профессиональное образование.

Игнатьева А.И. Основные вехи жизни и направления общественно-педагогической деятельности Я.П. Ряппо

В статье автор выделил и охарактеризовал направления общественно-педагогической деятельности Я.П. Ряппо: разработка, обоснование и внедрение нововведений в украинскую образовательную систему; разработка содержательно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в трудовой школе, методических аспектов реализации социальной направленности украинской системы образования. Доказано, что Я.П. Ряппо был сторонником концепции практицизма и профессиональной направленности, монотехнизма образования.

Ключевые слова: профессиональная направленность, общественно-педагогическая деятельность, национальное образование.

Игнатюк О.А. Социально-педагогическое проектирование модели подготовки будущих конкурентоспособных инженеров на примере психолого-педагогических и управленческих дисциплин

Статья посвящена проблеме подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности. В центре внимания находятся вопросы определения модели профессионально значащих качеств конкурентоспособных инженеров на современном рынке труда. Определяется содержание и сущность этапов социально-педагогического проектирования модели профессионально значащих качеств будущих инженеров на примере интегрированных дисциплин.

Ключевые слова: будущий инженер; интегрированные учебные дисциплины; конкурентоспособный специалист; профессиональные компетенции; студент; технический университет; профессиональная подготовка.

Калита О.М. Интерактивные технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих правоведов

В статье раскрыты особенности применения интерактивных технологий в формировании коммуникативной компетентности будущих правоведов. Рассмотрена технология проведения тематических тренингов, проанализированы основные требования к групповой работе и приемы ее организации.

Ключевые слова: интерактивные технологии, коммуникативная компетентность, тренинг, групповая работа.

Канивец М.В. Формирование уверенности в себе у студентов высших технических учебных заведений

Показана роль формирования уверенности в себе как основы развития личности студента. Раскрыто содержание понятия уверенности и ее взаимосвязи с самооценкой личности. Предложен комплекс мероприятий направленный на повышение уровня уверенности в себе.

Ключевые слова: уверенность, студент, самооценка личности.

Каралкина Е.В. Этические дилеммы Л. Кольберга как средство развития морального сознания будущих специалистов-медиков.

В статье на основе анализа теоретических положений теории поэтапного развития морального сознания Л. Кольберга раскрыта сущность тренинга развития морального сознания медика.

Ключевые слова: этическая дилемма, моральное сознание, будущие специалисты-медики.

Клочкова Л.И. Основные концепции развития воспитания в условиях модернизации российского общества

В статье раскрываются основные концепции развития воспитания в условиях модернизации российского образования. Автор показывает реальные пути актуализации наработанного опыта в воспитательной практике, рассматривая, как различные подходы к воспитанию, так и конкретное содержание, формы и методы процесса воспитания.

Ключевые слова: воспитательная концепция, гуманизация, практика воспитания, подходы к воспитанию, новая культура воспитания.

Кондрашина Г.В. Истоки идеи подготовки и контроля деятельности руководителей общеобразовательных учебных заведений в истории украинской педагогической мысли

В статье раскрыт исторический аспект проблемы подготовки руководителей школ в отечественной педагогической мысли. Конкретизированы требования к руководителям первых украинских коллегий, братских школ. Проанализированы министерские требования, инструкции для директоров общин учебных заведений в XIX в. Выделены ценные достижения и недостатки. Указаны прогностические тенденции развития менеджмента образования на национальной основе.

Ключевые слова: менеджер образования, директор школы, управление, образование.

Коробчук Л.И. Профессиональная подготовка будущих специалистов машиностроительного профиля с позиций компетентностно ориентированного подхода

В статье раскрыты основные аспекты профессий и подготовки будущих специалистов машиностроительного профиля с позиции компетентностно ориентированного подхода; значение образовательной компетенции и ее существенное влияние на содержание и формы образования. Освещается одно из самых главных заданий сегодняшнего дня, которое стоит перед современными специалистами машиностроительного профиля, – это обеспечение экологозбалансированных условий существования и жизнедеятельности, сохранения окружающей среды, в период развития НТП. Обосновывается необходимость экологического образования в высших учебных технических заведениях, которое должно быть направлено на подготовку будущих специалистов к практическому решению вопросов, связанных с необходимостью соблюдения норм экологически безопасной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, экологическая компетентность, образовательные компетенции, компетентностный подход, современные специалисты машиностроите-

льного профиля, компетентностно ориентированный подход, экологобезопасная деятельность, экологозбалансированные условия.

Крамаренко Т.В. Использование электронной почты преподавателями для повышения уровня их педагогического мастерства

В статье раскрываются и анализируются основные аспекты использования электронной почты преподавателями иностранного языка, с целью повышения их педагогического мастерства, а также описываются перспективы ее дальнейшего применения.

Ключевые слова: культура, образовательный процесс, компьютерные сети, общение, Интернет-коммуникация, электронная почта, педагогическое мастерство.

Кудинов Н.В. Экспериментальное исследование уровня сформированности готовности к автоматизированному проектированию информационных систем у будущих инженеров-педагогов

В статье рассматривается экспериментальное исследование уровня сформированности готовности у будущих инженеров-педагогов к автоматизированному проектированию информационных систем.

Ключевые слова: формирование готовности, будущие инженеры-педагоги, автоматизированное проектирование информационных систем.

Кузнецова Е.Ю. Вопросы индивидуализации обучения в высшем образовании

В статье раскрыто понимание индивидуализации обучения в высшем образовании и охарактеризованы пути ее реализации в учебном процессе. Подчеркивается значение учета различных учебных стилей студентов. Освещена целесообразность концепции гибкого обучения и ее основные принципы.

Ключевые слова: обучение, индивидуализация, учебный стиль, гибкое обучение, высшее образование.

Лесник В.А. Формирование волевых качеств студентов высших учебных заведений

В статье рассматриваются вопросы формирования волевых качеств студентов высших учебных заведений. Раскрыты факторы воспитания волевых и морально-этических качеств, формирование мировоззрения, патриотизму.

Ключевые слова: физическая подготовка, волевые качества, воспитание, педагогика, тренер, организация.

Лесь Т.Г. Анализ усовершенствования методики учебной дисциплины

Статья содержит алгоритм анализа усовершенствованной методики учебной дисциплины методом комплексной оценки.

Ключевые слова: алгоритм, анализ, усовершенствованная методика, учебная дисциплина, комплексная оценка.

Манохина И.В. К проблеме готовности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности

Осуществлен сравнительный анализ научного трактования понятия “готовности” различными исследователями и учеными, проанализированы научно-теоретические подходы к готовности будущих педагогов к профессионально деятельности.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, социальный педагог.

Марина О.В. Использование современных информационных технологий в изучении иностранных языков в учебно-воспитательном процессе педагогического университета

В статье рассмотрены роль и потенциал использования современных информационных технологий (СИТ) в обучении иностранным языкам в учебно-воспитательном процессе педагогического университета. Также в работе определены дидактические задачи изучения иностранного языка, которые могут быть эффективно выполнены при использовании компьютеров как составляющей СИТ. В статье рассмотрены составляющие мультимедиа; исследованы возможности и пути использования видеодисков и интерактивной доски как составляющих СИТ. В работе

рассмотрены разные виды компьютерных обучающих программ и требования к ним, а также использование СИТ во внеаудиторной работе. В статье отмечены преимущества, недостатки и значение обучения с активным использованием СИТ.

Ключевые слова: современные информационные технологии; иностранные языки; педагогический университет; мультимедиа; компьютерные обучающие программы; видеодиски; интерактивная доска; внеаудиторная работа.

Марченко О.Г. Алгоритмизация изучения математических дисциплин как условие личностного и профессионального развития курсантов высших военных заведений

Уточняется психолого-педагогическая сущность понятия “алгоритм”. Выявлены возможности эффективного использования структурно-логических схем в процессе изучения математических дисциплин. Обоснована целесообразность алгоритмизации учебного процесса для активизации учебно-познавательной деятельности и личностного развития курсантов высших военных учебных заведений.

Ключевые слова: алгоритм, математические дисциплины, учебный процесс, учебная программа, учебный материал, структурно-логическая схема.

Минкова О.Ф. Самостоятельная работа как способ познавательной деятельности студентов

В статье рассмотрены резервы активизации и повышения результативности самостоятельной работы студентов, важную роль в организации которой играет формирование рациональных способов, воспитание культуры умственной деятельности.

Ключевые слова: реформирование образования, самостоятельная работа, самообразование, самообучение, активизация познавательной деятельности студентов.

Мирошниченко В.Н. Отдельные аспекты исторического становления деловой игры как метода подготовки будущих специалистов

В статье осуществлен анализ отдельных аспектов исторического развития деловой игры как метода подготовки будущих специалистов. Освещены взгляды ученых о целесообразности использования игровой деятельности в вузе.

Ключевые слова: деловая игра, профессиональная подготовка, учебный процесс, будущие специалисты.

Михайличенко В.Е., Полянская В.В. Роль мотивации учебно-познавательной деятельности в формировании профессиональной направленности студентов

В статье изучена роль мотивации учебно-познавательной деятельности в формировании профессиональной направленности студентов. Показана недостаточная сформированность их профессиональной мотивации. Предложены рекомендации, нацеленные на формирование профессиональной направленности и повышение удовлетворенности студентов своей профессией.

Ключевые слова: профессиональная направленность, интерес до профессии, профессиональная деятельность, удовлетворенность профессией, мотивация, мотив, диагностика, отношение к профессии.

Мостовая А.А. Формирование творческого потенциала будущих учителей иностранного языка

В статье уточнено и научно обосновано понятие “творческий потенциал учителей иностранного языка”, обозначена его суть и структура. Теоретически обоснована модель и методика формирования творческого потенциала будущих учителей иностранных языков с помощью метода проектов и профессионально-коммуникативного обучения.

Ключевые слова: творческий потенциал будущих учителей иностранного языка, метод проектов, профессионально-коммуникативное обучение, профессиональная компетенция, научно-исследовательская деятельность, познавательная творческая активность.

Мусаев К.Ф. Педагогический аспект применения принципа восхождения от абстрактного к конкретному для развития технических способностей у учеников основной школы во внешкольной деятельности

Рассмотрен педагогический аспект принципа восхождения от абстрактного к конкретному как метод построения научной теории, реализация которого при обучении предполагает процесс развития понять на основе обобщения и обогащения теоретическим смыслом.

Ключевые слова: метод восхождение от абстрактного к конкретному, метод построения теории, концепция эмпиризма, обобщение в обучении, исходная “клетка”.

Мухарина Ю.Ю. Теоретическое обоснование комплексного подхода к оздоровлению школьников

В статье проанализированы причины ухудшения состояния здоровья современных школьников и обоснован комплексный подход к оздоровительному процессу в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: оздоровление школьников, комплексный подход, состояние здоровья.

Осадченко И.И. Технология ситуационного обучения в контексте классификации современных технологий обучения

В статье на основе обобщенного группирования технологий обучения относительно направления исследования (дидактика высшей школы) определено классификационную принадлежность технологии ситуационного обучения: за общенаучной направленностью – психогенная, диалектическая, научная, гуманистическая, свободного воспитания технология для преподавателей и студентов; за дидактической направленностью – комплексная, то есть широкого, полноаспектного спектра использования. Технология ситуационного обучения определяется как комплексное дидактическое явление, что иерархически содержит в себе другие технологии обучения: средственные, субъектные и содержательные.

Ключевые слова: технология ситуационного обучения; средственные технологии обучения; субъектные технологии обучения; содержательные технологии обучения; классификация технологий обучения.

Осовая О.А. Истоки становления проблемы организации учебно-познавательной деятельности студентов на Слобожанщине

На основании анализа научно-педагогической литературы в статье определены истоки становления проблемы организации учебно-познавательной деятельности студенческой молодежи Слобожанщины, выявлены особенности организации учебной деятельности студентов в контексте развития дидактики высшей школы Украины во второй половине XIX в.

Ключевые слова: истоки становления проблемы организации учебно-познавательной деятельности студентов, педагог, дидактика, Слобожанщина.

Переплётчиков Д.О. Модель процесса формирования готовности будущих специалистов физического воспитания и спорта к организации деятельности ДЮСШ

На основе анализа литературы, посвященной подготовке административных кадров для физического воспитания и спорта показано, что процесс формирования готовности к организации деятельности ДЮСШ должен быть поэтапным: от диагностики природных способностей и формирования профессионально значимых установок через освоение теории к самостоятельным попыткам практического использования полученных во время обучения знаний, умений и навыков. Обоснованы и охарактеризованы четыре этапа этого процесса. Разработана технологическая модель процесса формирования готовности к организации деятельности ДЮСШ.

Ключевые слова: готовность к организации деятельности ДЮСШ, будущие специалисты физического воспитания и спорта, технологическая модель, формирование.

Петренко Н.В. Образовательный туризм в Украине во второй половине XIX – начала XX в. (уроки прошлого и задачи для сегодняшнего дня)

Определены направления образовательного туризма в Украине во второй половине XIX – начале XX в. как формы обучения и воспитания, обозначены задачи его развития на современном этапе.

Ключевые слова: образовательный туризм, экскурсионное дело, направления образовательного туризма, учебные поездки, научные экскурсии.

Петриченко Л.А. Дидактический комплекс средств формирования познавательной активности студентов в высших педагогических учреждениях образования

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы обоснована необходимость формирования познавательной активности студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза, раскрыта позиция студента как субъекта процесса обучения. Дидактический комплекс средств стимулирования познавательной активности определен как совокупность активных методов и приемов учебы студентов, создающих условия для достижения обучающимися поисково-творческих уровней познавательной активности.

Ключевые слова: познавательная активность студентов, дидактические средства стимулирования познавательной активности студентов.

Попова О.П. Особенности профессиональной деятельности будущих судоводителей и сущность их профессиональной компетентности

В статье раскрываются особенности профессиональной деятельности судоводителя. Определена сущность профессиональной компетентности будущих специалистов морского флота.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, компетентность, компетентностный подход, судовождение.

Порох Д.А. Результаты проверки эффективности социально-педагогических условий адаптации иностранных студентов к обучению в высших медицинских заведениях Украины

В статье на основе сопоставления экспериментальных результатов, их количественного и качественного анализа выявлена эффективность реализации социально-педагогических условий адаптации иностранных студентов к обучению в высших медицинских заведениях Украины.

Ключевые слова: социально-педагогические условия адаптации, адаптация иностранных студентов к обучению в высших медицинских заведениях Украины.

Порохня Л.А. Сущность конфликтных ситуаций среди подростков

На основе теоретического анализа научной литературы в статье раскрыто содержание особенностей конфликтных ситуаций среди подростков для формирования готовности будущего учителя в предупреждении и разрешении конфликтных ситуаций среди учащихся.

Ключевые слова: подросток, готовность, конфликтная ситуация, будущий учитель.

Приходченко Е.И. Концепция “обучения на протяжении жизни” как максима Болонской декларации

В статье поднимается проблема Болонской системы образования как условие мобильности преподавателей и студентов в Европейском пространстве. Уделяется внимание повышению образовательного профессионального уровня в течение жизни, созданию условий для развития и саморазвития студентов через обмен информации, взаимодействие в гуманитарной сфере.

Ключевые слова: Болонская система обучения в течение жизни единое Европейское образовательно-воспитательное пространства.

Приходько Т.П. Актуализация мотивации на педагогическую самоорганизацию преподавателей высших учебных заведений

В статье раскрывается актуализация мотивации самоорганизации преподавателей высших учебных заведений, представлены условия ее эффективного развития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, преподаватель высшей школы, мотивация, педагогическая самоорганизация.

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

Путий Т.Н. Содержание профессионально-педагогической подготовки студентов-филологов

В статье рассмотрены подходы к организации профессионально-педагогической подготовки студентов-филологов, предложенные Л.А. Булаховским, и их значение для дальнейшего развития филологического образования в Украине.

Ключевые слова: студент-филолог; профессионально-педагогическая подготовка, лингвистические дисциплины.

Разуменко Т.О. Проблема комплектования личного состава факультетских советов: историко-педагогический аспект

В статье дана характеристика состава факультетских собраний в условиях действия устава 1863 г., установлен перечень вопросов, которые требовали принятия самостоятельных решений со стороны факультетских коллегий, определены дискуссионные вопросы, связанные с правами и обязанностями доцентов, приват-доцентов, лекторов как членов факультетских собраний.

Ключевые слова: факультетский совет, устав 1863 г., права и обязанности доцентов.

Розгон В.В. Становление и развитие украинской научно-педагогической периодики дошкольного направления в начале XX века

В статье осуществлен анализ тенденций развития украинских научных педагогических периодических изданий дошкольного направления в начале XX в. как средства научно-педагогической коммуникации. Проанализированы становления первых украинских журналов дошкольного направления.

Ключевые слова: научная педагогическая периодика, журнал, сборник научных трудов, общественное дошкольное воспитание.

Свиридова Г.Г. Пути и формы взаимодействия школы, семьи, внешкольных учреждений и общественности в морально-эстетическом воспитании молодежи Украины в 20-х гг. XX в.

В статье рассматриваются пути и формы взаимодействия школы, семьи, внешкольных учреждений и общественности в системе морально-эстетического воспитания школьников в 20-х гг. XX в.

Ключевые слова: школа, семья, внешкольное заведение, общественность, морально-эстетическое воспитание.

Семёнова М.А. Этнография в экологическом воспитании студентов

В статье освещены вопросы экологического воспитания будущих педагогов. Автор доказывает необходимость включения народоведческого компонента в учебно-воспитательный процесс высшей школы с целью формирования экологической морали студентов.

Ключевые слова: экологическое образование, воспитание, традиционная народная культура, этнографическая деятельность, краеведение.

Скворцова С.А. Динамическая модель процесса формирования методических компетенций у будущих учителей

В статье определено понятие профессиональная компетентность, методическая компетентность учителя. С целью выделения технологий обучения в высшей школе, реализующих компетентностный подход, рассмотрены интерактивное, ситуационное, проблемное, проектное, контекстное обучение. Охарактеризован процесс приобретения студентами методической компетентности посредством отдельных организационных форм: лекций, практических занятий, самостоятельной работы и учебных проектов, через внедрение определенных учебных технологий; определено их влияние на отдельные компоненты структуры методической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методическая компетентность учителя, учебные технологии, интерактивное, ситуационное, проблемное, проектное, контекстное обучение, динамическая модель, формирование методической компетентности.

Смолянюк Н.М., Собченко Т.М. Опыт использования методов проблемного обучения на уроках природоведения в начальной школе во второй половине XX в.

В статье рассмотрен опыт использования методов проблемного обучения на уроках природоведения в начальной школе во второй половине XX в.

Ключевые слова: метод проблемного обучения, природоведение, начальная школа.

Стяглик Н.И. Консультирование студентов в условиях разных технологий обучения

Статья посвящена проблеме использования консультаций в условиях дистанционного, кредитно-модульного, проблемного обучения. Решение этой проблемы поможет интенсификации учебного процесса и повышению качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: учебный процесс, педагогическая технология, высшее учебное заведение, дистанционное обучение, кредитно-модульное обучение, проблемное обучение, консультирование.

Сырых Ю.С. Диагностирование сформированности эмоциональной устойчивости студентов высших технических учебных заведений

С целью уточнения критериев и показателей эмоциональной стойкости будущих инженеров проанализированы критерии и показатели эмоциональной стойкости личности с позиции психофизиологии, эффективности воспитания эмоциональной сферы младших школьников средствами театрального искусства, отличия между стойкими и нестойкими юношами, эмоциональной стойкости курсантов и сотрудников таможни.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, студенты, диагностика, критерии, показатели.

Твердохлеб Т.С. Истоки становления и развития идей гуманизма в педагогическом наследии преподавателей Киевской духовной академии

В статье определены истоки возникновения и развития идей гуманизма в наследии педагогов Киевской духовной академии. Истоки прослеживаются в мировой и отечественной педагогической мысли со времен возникновения христианства и до момента основания высшего духовного учебного заведения.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, идеи гуманизма, христианский гуманизм, православный педагог.

Темченко О.В. Развитие творческих качеств учителя в системе последипломного педагогического образования

В статье рассматриваются теоретические вопросы путей и средств развития творческих качеств слушателей системы последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, творческие качества, последипломное образование.

Тимошенко В.В. Работа спортивного клуба как форма организации досуга студентов во внеаудиторное время

В статье рассматриваются вопросы организации внеаудиторной деятельности в высших учебных заведениях, раскрывается содержание воспитания во внеаудиторное время, дается определение культурно-досуговой деятельности, которая является составляющей частью учебно-воспитательного процесса, в течение которой студент самостоятельно занимается выполнением учебных заданий, творческих работ профессионального характера, а также самообразованием и физическим самосовершенствованием. Как форма организации внеаудиторной работы рассмотрен спортивный клуб, деятельность которого направлена на формирование у студентов стремления к здоровому образу жизни именно во время досуга.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, спортивный клуб, здоровый образ жизни.

Ткаченко И.В. Концепция социального воспитания школьников в детских оздоровительных лагерях

В статье рассматриваются концептуальные основы социального воспитания в детских оздоровительных лагерях Украины. Под социальным воспитанием понимается процесс создания условий и реализации таких мер, которые направлены на овладение и усвоение школьниками общечеловеческих и специальных знаний, социального опыта с целью формирования у детей социально положительных ценностных ориентаций. Основное внимание сосредоточено на уровнях, методах и этапах социального воспитания в детских оздоровительных лагерях.

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация, личность.

Ткаченко Л.П. Риторика как фактор формирования национального сознания украинской молодежи (XVII – XVIII вв.)

В статье идет речь об учебных курсах риторики XVII – XVIII вв., содержание которых реализовывало основные принципы народности образования, формирования национального сознания молодежи. Доказано, что украинские педагоги-риторы разрабатывали новые идеи, которые базировались на лучших традициях народной педагогики, осуществили попытку адаптировать опыт античного наследия на украинских землях.

Ключевые слова: риторика, принципы, ментальность, народность, сознание.

Токарева А.В. Учет культурного контекста при построении модели качества электронного обучения.

В статье сделана попытка обосновать необходимость учета культурного контекста при построении модели качества электронного обучения и разработке электронных ресурсов. Дано определение понятию “качество электронного обучения”. Представлена комплексная модель Хендерсон.

Ключевые слова: культурный контекст, модель качества, электронное обучение.

Хатько А.В. Применение концептуального моделирования при формировании информатической компетентности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля

В статье представлено теоретическое обоснование и практическая разработка способа формирования информатической компетентности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля путем применения в учебном процессе онтологий содержания учебного материала.

Ключевые слова: информатическая компетентность, будущий инженер-педагог, онтология.

Чван В.М. Роль самостоятельной работы студента в овладении профессией на современном этапе реформы высшей школы

В статье обоснована целесообразность самостоятельной работы студента как одного из главных определяющих факторов становления будущего инженера. Обсуждаются совершенствования организационных методов самообразования студенческой молодежи высших учебных заведений Украины как фактора повышения качества учебы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самообразование, качество учебы, будущий инженер.

Чекарамит Л.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета в процессе преподавания педагогических дисциплин

Определены основные направления, педагогические условия, способы формирования научных знаний, умений и навыков, оказывающие эффективное влияние на профессиональную подготовку будущих педагогов в процессе преподавания педагогических дисциплин.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, студент, педагогические дисциплины.

Чепиль О.Е. Становление Германа Гмайнера как педагога и общественного деятеля

В статье впервые освещен жизненный путь педагога, врача, активного общественного деятеля, основателя общества “SOS-Kinderdorf International” Германа Гмайнера в контексте социально-экономического развития Австрии, предпосылки и ведущие факторы формирования его мировоззрения и общественной деятельности. Внимание сосредоточено на основании австрийской ассоциации “SOS-Kinderdorf International”, служащей сегодня образцом для национальных ассоциаций во всем мире.

Ключевые слова: Герман Гмайнер, педагог, общественный деятель, SOS-Kinderdorf International, дети-сироты, Австрия.

Чепурна В.О. Роль студенческого самоуправления в формировании политической культуры студентов технических специальностей

Статья посвящена актуальной для украинского общества проблеме формирования политической культуры студентов технических специальностей, в контексте деятельности органов студенческого самоуправления. Исследование поставленной проблемы позволяет усовершенствовать содержание, формы и методы воспитательной работы по формированию общей и политической культуры студентов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: политическая культура, личность, студент технической специальности, студенческое самоуправление.

Шеплякова И.А. К проблеме диагностики ценностных ориентаций будущего преподавателя правовых дисциплин

В статье раскрывается содержание и значение диагностики для решения проблемы развития аксиологического потенциала личности будущих преподавателей правовых дисциплин. Предлагается комплекс методик для диагностики ценностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: аксиологический потенциал, личность, внутренние убеждения, диагностика, прогнозирование, методика.

Яценко О.М. Педагогическая направленность основ православной веры и необходимость их использования в современной системе подготовки кадров

На фоне социальной нестабильности, политических и экономических кризисов наблюдается процесс актуализации и обращение общества к религии и религиозным ценностям. Возникает необходимость исследовать потенциал религиозной (православной) педагогики и обосновать возможность использования его в современной системе подготовки специалистов.

Ключевые слова: обращение общества к религии, религиозная (православная) педагогика, современная система подготовки специалистов, воспитательная функция религии, духовность.

ANNOTATION

Belyakova O. General Culture of Personality and she Kinds

This article deals with the kinds of culture: intellectual, environmental, aesthetic, communicative, their relationships and interdependence. Formation types of culture and expression are directly connected to an active business person. On the influence of the general culture of personality on the development of crops under conditions of realization of educational, developmental potential of transforming activity.

Key words: general culture, kinds of culture, future teachers, higher education.

Binyts'ka O. Formation of Economic Competence of the Students of Higher Pedagogical Educational Institutions of Ukraine

The problem of the process of learning improvement when forming economic competence of students in the period of economic system in Ukraine transformation has been studied in the article.

Key words: education, economic competence, economic education, system of education.

Bondarenko Yu. Modern Claims to Knowledge Quality and Education Quality at the Training of Engineering Pedagogues for the System of Vocational Technical Training

In her article, the author has brought to light and analyzed the quality of knowledge components and main characteristics of the quality of education upon the preparation of engineering pedagogues for the vocational training system.

Key words: Quality of knowledge, quality of education, engineering pedagogue, vocational training system, innovative way of thinking, engineering component, pedagogical component.

Bykova V. On the Essence of the Phenomena "Specialist's Competitiveness"

Considers the problem of defining the essential points of a specialist's competitiveness.

Key words: competitiveness, specialist.

Calita O. Interactive Technologies in Forming of Communicative Competence of Future Legists

In the article the features of application of interactive technologies are exposed in forming of communicative competence of future legists. Technology of realization of the thematic training is considered, the basic requirements to group work and receptions of her organization are analysed.

Key words: interactive technologies, communicative competence, training, group work.

Chekaramit L. Professional-Pedagogical Training of University Students While Teaching Pedagogical Disciplines

The main directions, pedagogical conditions, methods of forming scientific knowledge, abilities and skills have been defined, which make dummy effect on professional training of future teachers while teaching pedagogical disciplines.

Key words: professional-pedagogical training, student, pedagogical disciplines.

Chepil O. Hermann Gmeiner as a Teacher and Public Figure

The article deals with the life of a pedagogue, doctor, an active public figure, founder of "The SOS-Kinderdorf International" society Hermann Gmeiner in the context of socio-economic development of Austria, the background and main factors of his world outlook and social activities formation. Our attention is paid to setting up the Austrian "SOS-Kinderdorf International" association, which nowadays serves as a model for national associations worldwide.

Key words: Hermann Gmeiner, pedagogue, public figure, SOS-Kinderdorf International, orphans, Austria.

Chepurna V. Role of students' selfmanagement in political culture formation of technical specialization students'

This paper is devoted to the actual problem of the of the technical specialization students' political culture formation in the modern Ukrainian society. According to the modern educational conditions the role of students' selfmanagement has been carried out.

Key words: pedagogical technology, political culture, personality, technical specialization students', students' selfmanagement.

Chvan V. Role of Independent Work of Student in a Capture by a Profession on the Modern Stage of Reform of Higher School

In the article expediency of independent work of student is reasonable as one of main determinatives of becoming of future engineer. Perfections of organizational methods of self-education of student young people of higher educational establishments of Ukraine come into question as a factor of upgrading of studies.

Key words: independent work, self-education, quality of studies, future engineer.

Davydova Zh. Technological Approach to Spiritual-Value Orientations Formation for Student Youth

In the article there is grounded a personality-oriented pedagogical technology of spiritual-value orientations formation for students. It's determined that critical thinking is an optimal ground for this technology means projecting. There projected the main stages of the technology: oriented-motivational, cognitive-transforming and reflective-active. On each stage there determined aims, means, management types, and also there provided the recommendations for activity of students and teachers.

Key words: spiritual-value orientations, pedagogical technology, stages of the technology, critical thinking, means, management types.

Dmitrenko T., Jaresko K. Measured Integration in Educational Process in College

The modern state tendencies of development of direction of integration in the pedagogical science are examined.

Key words: differentiation, integration, pedagogical system, measured pedagogical objects.

Dolapchi A. Development on the Improvement of Educating of Foreign Languages in the Home Gymnasia of the Second Half of the XIX Century

The article is devoted to studying and elucidating positive pedagogical and methodological working-outs in teaching of foreign languages in gymnasiums in the second half of the XIX century. In teaching of foreign languages verbal, visual and practical methods are accentuated.

Key words: teaching of foreign languages, teaching methods.

Garkusha I. Research of the Level of Formation of Rhetorical Culture of the Future Advertisers

The article deals with some aspects of research of the level of formation of rhetorical culture of the future advertisers.

Key words: cultural context, model of quality, e-learning.

Grubich D. General Legal Training of the Future Teacher Pedagogical Problem

The article reveals the conception of "general legal education", "general legal training"; disclosed the contents of general legal training through the basic factors and principles description, identified the areas which affect on the improvement of general legal training of future teacher.

Key words: general legal education, general legal training of future teacher.

Ignatyuk O. Social-Pedagogical Designing of Model of Preparation of the Future Competitive Engineers on an Example of Psychology-Pedagogical and Administrative Disciplines

The article is devoted to a problem of preparation of the future engineers to professional activity. At the centre of attention there are questions of definition of model of professionally meaning qualities of the competitive engineers in the modern market of work. The contents and essence of stages of social – pedagogical designing of model of professionally meaning qualities of the future engineers on an example of the integrated disciplines is defined.

Key words: competitive expert; integrated educational disciplines; future engineer; professional competence; professional training; student; technical university.

Ihnatyeva A. Principal Milestones of Life and Areas of Ya.P. Ryappo's Social and Educational Activity

In the article the author distinguished and characterized areas of Ya.P. Ryappo's social and educational activity: development, argumentation and implementation of innovations in Ukrainian educational system, working out of meaningful and methodical supply of educational process in labor school,

methodical aspects of social orientation realization of Ukrainian educational system. It was proved that Ya.P. Ryappo was a supporter of practiciness and professional orientation.

Key words: professional orientation, social and educational activity, national education.

Ivanytsky O. Features of Application of General Didactic Principles in Higher Professional Education

The article discusses the features of the application of general principles of teaching in higher vocational school in the aspect of shaping the content of the subject.

Key words: principle of education, academic subject, higher professional education.

Kanivec M. Formation of Self-Confidence in Students of Higher Technical Institutions

The significance of the student's self-confidence as a personal evolution's foundation is shown. Author discloses the intension of self-confidence and its interconnection with person's self-rating. Also author presents a complex of procedures directed for the growth of the self-confidence level.

Key words: confidence, student, self-raiting of a person.

Karalkina E. Kolberg's Ethical Dilemmas as Means of Development of Moral Consciousness of the Future Experts-Medics

The essence of training of development of moral consciousness of the physician is opened in the article on the basis of L. Kolberg's analysis of theoretical positions of the theory of stage-by-stage development of moral consciousness.

Key words: ethical dilemma, moral consciousness, future medical specialists.

Khatko A. Using of Conceptual Modeling with Forming of Informatical Competence of Future Engineer-Pedagogue of Computer Profile

There are represented theoretical substantiation and practical product of way of forming of informatical competence of future engineer-pedagogue of computer profile by using of content ontologies of teaching material in teaching process.

Key words: informatical competence, future engineer-pedagogue, ontology.

Klochkova L. The Main Concepts Up-Bringing Development in the Megapolis Educational System Under Conditions of Modernization of Russian Society

The article provides a view on educational aspects of teaching training under conditions of modernization of Russian education. The author describes real ways in actualization of experience in up-bringing practice showing different methods of approach in this sphere and the technology in the process of education. The practical realization of educational activity is one of the important problems in up-bringing as its results intensify, broaden and concretize the modern ideas of progressive educational doctrines.

Key words: educational conception, humanization, practice of up-bringing, methods of approach to up-bringing, new culture of up-bringing.

Kondrashyna G. The Origins of the Idea of Training and Monitoring of Secondary Schools Managers in the History of Ukrainian Pedagogical Thought

The article revealed the historical aspect of training of school heads in the national educational thought. It is specified what requirements the first Ukrainian leaders board and communal schools had. The author analyzed the ministerial requirements and instructions for the heads of general educational institutions in the nineteenth century, when Ministry of Education was formed. The advantages and disadvantages of educational achievements of each era are identified. Prognostic trends of education management at the national base are pointed.

Key words: education manager, head of school, management, education.

Korobchuk L. Professional Preparation of Future Specialists of Machine-Building Type From Positions of Kompetentisno-Oriented Approach

In the articles exposed basic aspects of professions and preparation of future specialists of machine-building type are from position of kompetencis - oriented approach; value of educational jurisdiction and its substantial influence on maintenance and forms of education. One of the most important tasks

of today which appeared before the modern specialists of machine-building type lights up is providing of ekologibalance terms of existence and vital functions, environmental preservation, in the period of development of NTR. The necessity of ecological education in higher educational technical establishments, which must be directed on preparation of future specialists to the practical decision of questions, related to the necessity of observance of norms of ekologisafe activity, is grounded.

Key words: competence, jurisdiction, ecological competence, educational jurisdictions, competence approach, modern specialists of machine-building type, competence-oriented approach, ekologisafe activity, ekologibalance terms.

Kramarenko T. Using of E-Mail by Teachers for Increasing their Pedagogical Mastership on English Lessons

The article deals with the main aspects of using e-mail by teachers while foreign language teaching and the prospects of its further applying are also described.

Key words: culture, educational process, computer nets, communication, Internet communication, e-mail, pedagogical mastership.

Kudinov N. Experimental Research of Level of Formed of Readiness Future Engineers-Teachers to The Automated Design of the Informative Systems

Experimental research of level of formed of readiness future engineers-teachers to the automated design of the informative systems is considered in the article.

Key words: forming of readiness, future engineers-teachers, automated design of the informative systems.

Kuznetsova O. Aspects of Individualized Teaching in Higher Education

The article deals with the definition of individualized teaching in higher education and reveals the prospects for individualized teaching realization in the teaching process. The necessity to consider students' individual learning styles is stressed. The theory of flexible teaching and its principles are considered as worthwhile.

Key words: teaching, individualization, learning style, flexible teaching, higher education.

Les' T. Analysis of Improving for Educational Subject Methods

The article contains analysis algorithm improved methods of discipline of integrated assessment.

Key words: Algorithm, analysis, improved methods, subject, complex valuation.

Lesnik V. Formation of Volitional Qualities of University Students

The article deals with the formation of volitional qualities of university students, the factors of education volitional and moral and ethical qualities, the formation of ideology, patriotism.

Key words: physical fitness, will power, education, pedagogy, coach, organization.

Manokhina I. To the Problem of the Readiness of Future Social Teachers for Professional Activities

The comparative analysis of the scientific interpretation of the concept of "readiness" was made by different researchers and scientists, the scientific and theoretical approaches to the readiness of future teachers to a professional activity were analyzed.

Key words: readiness, professional readiness, social teacher.

Marchenko O. Algorithmization of Study of Mathematical Disciplines as Condition of Personality and Professional Development of Students of Higher Soldiery Educational Establishments

The psychological and pedagogical essence of concept "algorithm" is specified. Possibilities of an effective utilization of structurally-logic schemes in the course of studying of mathematical disciplines are revealed. The expediency of algorithmization of educational process for activization of educational and informative activity and personal development of cadets of the higher military educational institutions is proved.

Key words: algorithm, mathematical disciplines, educational process, curriculum, teaching material, structurally-logic scheme.

Marina O. The Use of Modern Information Technologies in Studying Foreign Languages in Educational-Educator Process of Pedagogical University

The article deals with the role and potential of using modern information technologies (MIT) in teaching foreign languages in the educational process of a pedagogical university. Didactic tasks in teaching foreign languages, which can be efficiently fulfilled with the help of computers as a constituent part of MIT have been defined in the work; The constituent parts of multimedia have been studied in the article; the opportunities and ways of using video CDs and an interactive board as constituent parts of MIT have been researched. Different kinds of computer training programs, demands to them and using MIT in extra-curricular work have been reviewed. The advantaged, disadvantages and the importance of teaching with MIT have been mentioned.

Key words: modern information technologies, foreign languages, pedagogical university, multimedia, computer teaching programs, video CDs, interactive board, extra-curricular work.

Minkova O. Independent Work as the Way of Students' Cognitive Activity

The article deals with the question of reserves' promotion and effectiveness increase of students' independent work, the organization of which is mostly based on the forming of rational measures for the upbringing of mental activity culture.

Key words: reforms of the education, independent work, self-study, self-education, promotion of students' cognitive activity.

Miroshnichenko V. Certain Aspects of the Historical Development of Gaming as a Method of Training of Future Specialists

The article analyses the historical development of gaming as a method of training of future specialists. Views of scientists about expedient of using of play activity in higher educational establishment have been reviewed.

Key words: gaming, professional training, educational process, future specialists.

Mostovaya A. Forming of Creative Potential of Future Teachers of Foreign Languages

The article gives the explanation of such notion as "creative potential of future teachers of foreign languages", specifies the main idea and the structure of creative potential of future teachers, substantiates the model of forming creative potential of future teachers of foreign languages by means of the method of projects and professional-communicative principle of teaching.

Key words: creative potential of future teachers of foreign languages, method of projects, professional-communicative teaching, professional competence, science-research activity.

Musayev K. Pedagogical Aspect of Application of Principle of Process from Abstract to Concrete for Development of Mechanic Aptitudes in General School Pupils in Out-Of-School Activity

Principle of ascent is considered from abstract to concrete in pedagogical as a method of construction of scientific theory.

Key words: the method of process from abstract to concrete, the method of theory creation, concept of empirism, generalisation in education, initial "cell".

Musharina Ju. Theoretical a Substantiation of a Complex Campaign to Improvement of Schoolboys

In article the reasons of deterioration of a state of health of modern schoolboys are analyzed and the complex approach to improving process in general educational institution is proved.

Key words: improvement of schoolboys, the complex approach, a state of health.

Myhailychenko V., Polanska V. The Role of Educational and Cognitive Motivation in Formation of Student Professional Orientation

The role of educational and cognitive motivation in formation of student professional orientation is studied in the article. It is demonstrated inadequate development their professional motivation. It is suggested some guidelines aimed at formation of professional orientation and increase of students professional satisfaction.

Key words: professional orientation, interest in profession, professional activities, professional satisfaction, motivation, motive, diagnostics, attitude to profession.

Osadchenko I. The Technology of Situation Training in the Context of Classification the Modern Technologies of Training

In the article in the principle of general group the technology of training according to direction of investigation (didactic of high school) determines the classification belonging to technology of situation training: for general science direct – psychogenetic, dialectical, science, humanist, the technology of free education for teachers and students; for didactic direct – the complex for wide, complete aspect spectrum of using. The technology of situation training determines as complex didactic fact that hierarchy consists of another technologies of training: subjects, contexts and facilities.

Key words: the technology of situation training, the technology of facilities training, the technology of subjects training, the technology of contexts training, the classification of training technologies.

Osova O. The Origins of Formation Concerning the Problem of Organization in Students' Learning and Cognitive Activity in Slobozhanshchyna

On the basis of scientific literature analysis the article reveals the origins of formation concerning the problem of students' learning and cognitive activity organization in Slobozhanshchyna. The article exposes the peculiarities of organization in students' learning activity organization in the context of higher school didactics development in the second half of the XIX century.

Key words: origins of formation concerning the problem of organization in students' learning and cognitive activity, educator, didactics, Slobozhanshchyna.

Pereplotchykov D. A Model of Process of Forming of Readiness of Future Specialists of Physical Education and Sport is to Organization Of Activity Of The Youth Sports Schools

Based on the analysis of literature on the preparation of administrative personnel for physical education and sport it is shown that the formation of readiness to the organization of the Youth sports schools must be phased: from diagnosis natural abilities and forming meaningful professional installations, through the study of the theory to attempts realization the practical knowledge and skills. Four stages of this process are studied and described. The technological model of formation of preparedness to organization of the Youth sports schools is submitted.

Key words: readiness to the organization of the Youth sports schools, future professionals of physical education and sport, technology model, forming.

Petrenko N. Educational Tourism in Ukraine in the Second Half of the XIX – Beginning of the XX Centuries (Lessons of the Past and Task for Present Time)

The directions of tourism education in Ukraine in the second half of the XIX – beginning of the XX centuries as a form of training and education are considered, objectives for its development today are established.

Key words: educational tourism, tour business, direction of educational tourism, study tours, research trips.

Petrychenko L. Didactic Complex of Facilities of Forming of Cognitive Activity of Students in Higher Establishments of Pedagogical Education

In the article on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature the necessity of forming of cognitive activity of students is certain for the process of educating of pedagogical higher establishment of education, position of student is exposed as a subject of process of educating. The didactic complex of facilities of stimulation of cognitive activity is certain as an aggregate of active methods and receptions of studies of students, creating terms for an achievement student searching-creative level of cognitive activity.

Key words: cognitive activity of students, didactic complex of stimulation of cognitive activity.

Popova O. Features of a Professional Work of Future Navigators and Essence of their Professional Competence

In this article features of a professional work of the navigator are opened. It determines the essence of the professional competence of future marine specialists.

Key words: professional work, competence, competence approach, navigation.

Porokh D. The Results of the Investigation of the Effectiveness of Social and Pedagogical Conditions to the Adaptation Process of Foreign Students to the Study in the High Medical Schools of Ukraine

In the following article, basing on the confrontation of the experimental results, their quantitative and qualitative results, is revealed the effectiveness of implementation of social and pedagogical conditions to the adaptation process for all foreign students of high medical schools in Ukraine.

Key words: social and pedagogical conditions to the adaptation process, the adaptation process of foreign students to the study in medical high schools of Ukraine.

Porokhnya L. The Term Specially Conflict Situations Teenagers

On the basis of the theoretical analysis of the scientific literature the content of the term a e specially conflict situations teenagers in the forming of future teacher reacliness in prevention and solution of conflict situations is shown up in the article.

Key words: teenagers, future teacher, conflict situations.

Pryhodchenko K. The Concept of “Life-Long Education” as a Maxim of Bolognian System

In the article rises the problem of the Bolognian system of formation as the condition of the mobility of instructors and students in the European space. Is paid the attention of raising the educational professional level in the course of the life, to the creation of conditions for development and self-development of the students through exchange of information, interaction in the humanitarian sphere.

Key words: Bolognian system of instruction in the course of the life the united European educational-developmental of space.

Prykhodko T. Actualization of Motivation on Pedagogical Self-Organization of Teachers of Higher Educational Establishments

In the article the contents of motivation of professional self-perfection of the teachers of higher educational institutions is opened.

Key words: professional education, teachers of higher educational institutions, professional motivation, pedagogical self-perfection.

Ptakhina O. The Cognitive Activity of Students in the Process of Distance Education

The cognitive activity is an activity detected on reserving new knowledge which are realized in active cognitive actions and realization of them in practice. The activization of cognitive activity is characterized not only by the features of its activity, but the attitude of the students to the process of activity too.

Key words: the cognitive activity, the levels of cognitive activity, criterions of the formation of the cognitive activity.

Putiy T. Table of Contents of Professional-Pedagogical Preparation of Students-Philologists

The article deals with the approaches to the organization of the professional student-philologist preparation, proposed by L. Bulakhovsky, and their importance for the further development of the philological education in Ukraine as well.

Key words: student-philologist, professional and pedagogical training, linguistic disciplines.

Razumenko T. Problem of Completing of Personnel of Faculty Advices: Historically-Pedagogical Aspect

In the article description of composition of collections of faculties is given in the conditions of action of regulation 1863, the list of questions which required making independent decisions from the side of colleges of faculties is set, debatable questions, related to the rights and duties of associate professors, privat-docents, lecturers as members of collections of faculties, are certain.

Key words: faculty advice, regulation 1863, right duties of associate professors.

Rozgon V. Generation and Development of Ukrainian Scientific Pedagogical Periodicals of Preschool Direction in the Early XX Century

The article analyses the development's trends of Ukrainian scientific periodicals preschool educational direction in the early XX century as a means of scientific and educational communication, discusses the incipience of the first Ukrainian magazines preschool orientation.

Key words: scientific pedagogical periodicals, magazine, collection of scientific researches, public preschool education.

Semenova M. Ethnography is in Ecological Education of Students

The problem of ecology bringing up and education students and formation new ecology moral on the basis of learning, assimilation, and researching the Ukrainian traditional ethnic culture and of the reconstruction of these best examples has been considered in the article.

Key words: ecological education, bringing up, traditional ethnic culture, ethnographic activity, study of a particular region.

Sheplyakova I. To the Problem of the Diagnostics of Moral Values of a Future Lecturer in Legal Disciplines

The article discloses the content and the significance of the “diagnostics” concept in order to solve the problem of development of the personality axiological potential of future lecturers in legal disciplines. A set of techniques to diagnose students’ moral values are provided.

Key words: axiological potential, personality, internal persuasions, diagnostics, prognostication, methodology.

Skvortsova S. Dynamic Model of Process of Forming of Methodical Competenses for Future Teachers

In the article a concept is certain professional competence, methodical competence of teacher. With the purpose of selection of teaching technologies at higher school, realizing competence approach, considered interactive, situational, problem, project, context teaching. The process of acquisition of methodical competence students is described by means of separate organizational forms: lectures, practical employments, independent work and educational projects, through introduction of certain educational technologies; their influence is certain on separate *компоненты* of structure of methodical competence.

Key words: professional competence, methodical competence of teacher, educational technologies, interactive, situational, problem, project, context teaching, dynamic model, forming of methodical competence.

Smolyanyuk N., Sobchenko T. Experience of the Use of Methods of the Problem Educating on the Lessons of Natural History at Primary School in the Second Half of XX Century

In the article experience of the use of methods of the problem educating on the lessons of natural history at primary school in the second half of XX century is considered.

Key words: method of the problem educating, natural history, initial school.

Stiahlyk N. Students’ Consultation in Different Teaching Technologies

The article deals with the problem of using consultation in distance learning, credit-module and problem teaching. The solution of this problem will help to intensify the teaching process and to increase the quality of specialists training.

Key words: training, pedagogical technology, higher educational establishment, distance learning, credit-module learning, problem teaching, consultancy.

Suruh Y. Monitoring Formed Emotional Firmness of Students’ Technical Institute of Higher Education

To specify criteria and factors of emotional firmness of future engineers the author analyzed criteria and factors of emotional firmness of personality from the position of psychophysiology, effective education of primary schoolchildren’s emotional sphere by means of dramatic art, difference between stable and unstable youths, military students’ and custom workers emotional firmness.

Key words: emotional firmness, students, monitoring, criteria, factors.

Sviridova G. Ways and forms of co-operation of school, family, out-of-school establishments and public in moral-aesthetic education of young people of Ukraine in the 20-s of the XX century

In the article the ways and forms of co-operation of school, family, out-of-school establishments and public in the system of moral-aesthetic education of schoolboys in 20 are considered years the XX centuries.

Key words: school, monogynopaedium, out-of-school establishment, public, moral-aesthetic education.

Temchenko O. Development of Creative Qualities of E Teacher in the System of often Diploma Pedagogical Education

The article deals with theoretical questions and means of listener's qualities of creative development in the system of often diploma education.

Key words: creativity, creative activity, creative qualities, often diploma education.

Timoshenko V. Work of Sporting Club as Form of Organization of Leisure of Students in Extracurricular Time

In the article questions of the organization of out-of-class activity in higher educational institutions are considered, shown the maintenance of education during out-of-class time, has been made an definition of cultural-and-leisure activity which is a component of teaching and educational process during which the student independently is engaged in performance of educational tasks, creative works of professional character, and also self-education and physical self-improvement. As the form of the organization of out-of-class work has been considered work of the sports club which activity is directed on formation at students of aspiration to a healthy way of life during leisure time.

Key words: the out-of-class activity, the sports club, the healthy way of life.

Tkachenko I. Concept of Schoolchildren Social Education in Children's Recreation Camps

The article is dedicated to the conceptual bases of social education in children's recreation camps of Ukraine. Social education is understood as process of creation of conditions and realization of such measures which are directed on mastering and mastering by schoolboys of universal and special knowledge, social experience for the purpose of formation at children of socially positive valuable orientations. The basic attention is concentrated to levels, methods and stages of social education in children's recreation camps.

Key words: social education, socialization, the person.

Tkachenko L. Rhetoric as a Factor of National Consciousness Formation of Ukrainian Youth (XVII–XVIII Century)

In the article speech goes about the educational courses of rhetoric of XVII – XVIII vv., the table of contents of which realized basic principles of nationality of education, formings of national consciousness of young people. It is well-proven that the Ukrainian teachers-rhetoricians developed new ideas, which were based on the best traditions of folk pedagogics, carried out an attempt to adapt experience of ancient legacy on Ukrainian earths.

Key words: rhetoric, principles, mentality, nationality, consciousness.

Tokarieva A.V. Incorporation of Cultural Context into Design of E-Learning Quality Model

An attempt to prove the importance of cultural context incorporation into e-learning quality model design is made. Notion "quality of e-learning" is defined. L. Henderson Multiple Cultural Model is described.

Key words: cultural context, model of quality, e-learning.

Tverdokhlib T. The Origins of the Emergence and Development of Ideas of Humanism in the Heritage of Teachers of the Kiev Theological Academy

In the article the origins of the emergence and development of ideas of humanism in the heritage of teachers of the Kiev Theological Academy. The origins can be traced to global and national educational thought since the days of Christianity and to the founding of the highest spiritual institution.

Key words: humanistic pedagogy, ideas of humanism, Christian humanism, Orthodox educator.

Vainovskaya M. Technology of Research of Verbal Fabric of Fiction Text at World Literature Lessons

Technology sends a teacher from the traditional types of analysis of text to use possibility to “see”, reading the internal state of hero, to bring up “internal” sight of reader; to find and feel a “living word” in an implication; to cause the positive emotional state of schoolchildren; to understand author’s position; to investigate the separate microparticless of work; to define invisible strokes, details. This technology conduces the teacher to establishment of contact with the pupils and “dialog” around the text; enables to modernize a studying process and use methodical tools, models and technologies in “Master class” in the system of postgraduate education.

Key words: innovation, innovative technologies, technology of research of verbal fabric of the text, “Master class”.

Volkova N. Independent Work as a Mean of Future Specialists Training for Professional Communication

The article grounded an essence and characteristics of independent work; discovered content of tasks for students independent work which aimed to their training for professional communication.

Key words: independent work, future specialist, professional communication.

Yacenko O. Pedagogical Trend of Orthodoxy Basis and Necessity of its Usage in Modern System of Staff Training

The society appealing to religion and religious values is being observed upon the backdrop of social instability, political and economic crises. The need to study religious (orthodox) practice of teaching and confirm opportunities to use it in the modern preparation of specialists system arises.

Key words: Society appealing to religion, religious (orthodox) practice of teaching, modern preparation of specialists system, religious educational function, spirituality.

Yesina N. The Essence and Conditions of Technology of Formation of Creative Abilities Future Teachers in Intellectual – Playing Activity

The article substantiates the essence of the category “technology”, “educational technology”; the main stages of the formation technology of creative skills in intellectually-gaming activities were described, disclosed and caused; the essence of this process was determined; the formation technology conditions of creative skills in the intellectually-gaming activities were developed and described.

Key words: technology, educational technology, the stages of technology, terms of technology.

Zaikovska S. The Concept Of “I-Image” in the Context of Problem of Self-Confidence Forming in Students of High School

In the article the existing views of native and foreign scientists on the concept “I-image” in the contest of problem of self-confidence forming in students of high school are analyzed.

Key words: “I-image”, self-appraisal, self-confidence, self-esteem.

Zhernovnikova O. Formation of Motivation to Individual Academic Activity of Students

The article deals with Formation of motivation to individual academic activity of students with help of six factors.

Key words: individual academic activity, motivation.

Zhidkih T. Periodic of History of Development of Continuous Formation Concept

The problem of maintenance of continuity of formation becomes in the modern world one of the most actual, considering variety of social, national, cultural, economic conditions in which system of education are functioned and developed. In article various approaches to a periodic history of development of continuous formation concept are considered.

Key words: continuous formation, stages, stages of development of continuous formation concept.

Zinchenko V. The Characteristic of Management of Quality Educational to Process in the Higher School

In article the basis of quality management of educational process in the higher school which should be carried out at interaction of subjects of management is defined. The author characterizes laws, principles and functions of quality management of scientific process, their interrelation is defined.

Keywords: quality management of educational process in the higher school, laws of management, principles of management, management function.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 17 (70)

Виходить 4 рази на рік

Редактори: А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька, Г.І. Гутман
Технічні редактори: О.О. Івченко, А.А. Ільєнкова

Підписано до друку 04.07.2011.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 27,20. Обл.-вид. арк. 33,30. Тираж 500 пр. Зам. № 48-10Ж.

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.